



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



MARIA ELOÁ GEHLEN

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

CANOAS, 2008

MARIA ELOÁ GEHLEN

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, realizada sob orientação da Prof^o. Dr. Alceu Ravello Ferraro.

CANOAS, 2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G311d Gehlen, Maria Eloá
O direito à educação de qualidade para todos [manuscrito] /
Maria Eloá Gehlen. – 2009.
170 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário
La Salle – Unilasalle, Canoas, 2009.

“Orientação: Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro”.

1. Educação. 2. Escolarização. 3. Direitos fundamentais.
I. Ferraro, Alceu Ravanello. II. Título.

CDU: 37:342.7

Bibliotecária responsável: Kátia Rosi Possobon - CRB 10/1782



UNILASALLE

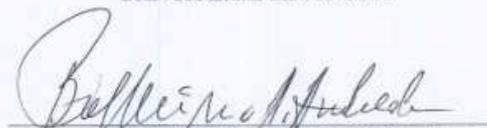
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

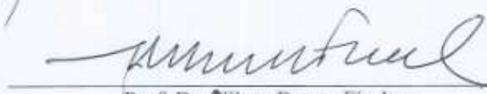


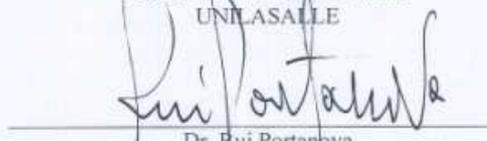
Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

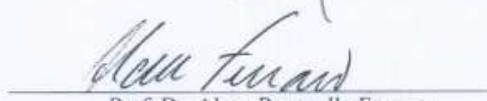
Programa de Pós-Graduação em Educação

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE


Prof. Dr. Milton Bueno Fischer
UNILASALLE


Dr. Rui Portanova
Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul


Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro
UNILASALLE, Orientador e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação, Cultura e Ação Pública

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 19 de março de 2009.

DEDICATÓRIA

Foi numa noite de outubro de 2008, quando escrevia a dissertação, recebi a notícia de que a Tia Íria Cavaleri tinha partido. Ela foi uma figura marcante para todos os jovens que conviveram em sua casa; filha de agricultores sem terra lá em Cotiporã, no interior do estado do RS, onde trabalhavam à meia; com a família veio para Guaporé, onde trabalhou desde mocinha no curtume, estaqueando couro por quarenta anos. Tia Íria não teve educação de qualidade; filha de proletários estudou até a 4ª série, sabia ler e escrever, fazer contas. Porém o que levo para a vida é o seu exemplo de uma grande mulher, valente, sábia e socialista. Na práxis sabia acolher todos os diferentes, tinha pouco e repartia o pouco pão e café que tinha: com os vizinhos, com os colegas do curtume, com a juventude que inundava sua casa, fazendo reuniões, discutindo socialismo, tocando violão e sonhando com um mundo melhor. Tia Íria sempre que podia participava de nossos debates, opinava; dizia que votava no partido dos Trabalhadores porque eles defendiam os pobres; colocava-se sempre ao lado dos mais pobres. Na figura da Tia Íria, dedico este trabalho a todos os que não tiveram uma educação de qualidade, na esperança de que um dia aqueles que não têm nada, um dia terão tudo.

AGRADECIMENTOS

A Mãe Angelina e ao Mano Bianor (meu pai afetivo), pela inspiração, pela doçura que fizeram minha vida ter, mesmo que por pouco tempo.

Às manas Beti e Mári, pela ajuda, pelas idas às livrarias, aos sebos, às universidades, pelo sorriso, pela comida quentinha, pelo afeto, e o bem querer.

Ao professor Alceu Ferraro, meu orientador. O senhor já orientou uma geração de pesquisadores. Eu tive a felicidade de ser uma delas, mas, o meu agradecimento especial é pela *aceitação*, pela *acolhida*, por ter consentido orientar *alguém diferente*, que não é da educação, nem da sociologia, nem da filosofia. Como faz bem aos educandos serem aceitos e acolhidos pelo Mestre! Como dá energia positiva ao educando, sentir-se parte do mundo educacional, na aposta que o mestre fez em sua competência. É nele que a gente passa a referendar-se durante a vida!

“Meu caminho junta-se ao caminho de todos. E em seguida vejo que desde o sul da solidão fui para o norte que é o povo, o povo ao qual minha humilde poesia quisera servir de espada e de lenço para secar o suor de suas grandes dores e para dar-lhes uma arma na luta pelo pão.”

Canto Geral – Pablo Neruda

RESUMO

O presente trabalho trata do direito à educação de qualidade para todos, com uma análise dos direitos sociais fundamentais inseridos na Constituição Federal, dos quais o direito à educação faz parte. Após, é feita uma discussão sobre educação de qualidade, indicadores, acesso, permanência, sucesso escolar, com a visão de dois grupos diferenciados sobre o assunto. Segue a análise de seis processos judiciais sobre o tema proposto, encontrados nos tribunais superiores do país e o porquê de tão poucos litígios no judiciário sobre este relevante assunto. Termina-se com a análise de oito entrevistas realizadas com operadores do direito, de setembro/2007 a setembro/2008, para saber qual a opinião dos juristas sobre este tema de direito social.

Palavras-Chaves: Direito à educação. Escolarização. Qualidade. ,

ABSTRACT

The present research is about a quality education for everybody, there is an analysis of fundamental social rights published by Federal Constitution, among which is the school rights. After that I do a discussion about quality education, indicators, access, school success, with an opinion of two different groups about this topic. I do an analysis of six lawsuits that I found in the supreme court and why there are few lawsuits about this important topic I finish with eight analysis of interviews that I did with rights operators (judges, lawyers), I would like to know their opinion about this important subject. These interviews were made between September 2007 and September 2008.

Word-Key: Right to the education. Schooling (Escolarização). Quality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EMERGÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	15
2.1 O Direito à Educação como um dos Direitos Fundamentais.....	17
2.1.1 Histórico dos Direitos Fundamentais entre os quais sobressai o Direito à Educação	18
2.1.2 Direito à Educação é Direito Fundamental - Social.....	21
2.2 História do Direito à Educação nas CF do Brasil	24
2.2.1 O Garantismo da Constituição no tocante ao Direito à Educação	28
2.2.2 O Pacto Internacional quanto ao Direito à Educação	30
2.2.3 O Princípio Constitucional da Igualdade de Todos	32
2.2.4 O Direito à Educação na Legislação Infraconstitucional	34
2.3 A Tese de Pontes de Miranda no Tocante à Educação	35
2.4 A Posição dos Educadores sobre o Direito à Educação.....	38
3 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS	42
3.1 A educação de Qualidade	43
3.2 Educação de Qualidade significa Acesso, Permanência e Sucesso Escolar ...	47
3.3 Quem tem o Direito à Educação de Qualidade?.....	54
3.3.1 Os Negros	55
3.3.2 Os Índios	57
3.3.3 As Mulheres	59
3.3.4 Os Presos	61
3.3.5 Crianças Acampadas do MST.....	62
3.3.6 Os Moradores de Rua	64
3.4 A Educação de Qualidade Visa um Fim.....	66
3.5 Indicadores de Educação de Qualidade para Todos	69
4 O QUE REVELAM OS PROCESSOS JUDICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?	75
4.1 O Método: Hermenêutica Jurídica	75

4.2 Os Processos Judiciais	82
4.2.1 Processo Nº 1	83
4.1.2 Processo Nº. 2	92
4.1.3 Processo Nº. 3	97
4.1.4 Processo Nº. 4	102
4.1.5 Processo Nº. 5	106
4.1.6 Processo Nº 6	110
5 ENTREVISTAS	116
5.1 Atores Sociais no Mundo Jurídico	116
5.1.1 Poder Judiciário Brasileiro.....	117
5.1.2 Defensoria Pública	118
5.1.3 Ministério Público	119
5.2 Jurista Orgânico	120
5.3 Método	121
5.4 Entrevistas	123
5.5 Categorias a Priori	125
5.5.1 A compreensão do Direito à Educação de Qualidade	125
5.5.2 Qual o Significado de Educação de Qualidade.....	126
5.5.3 Como Aferir a Qualidade.....	127
5.5.4 Modos de Efetivação da Qualidade na Educação	127
5.5.5 Busca de Assessoria Técnica	128
5.5.6 Indicadores de Educação de Qualidade	129
5.6 Categorias a Posteriori	130
5.6.1 Desconhecimento dos Direitos pelo Povo.....	130
5.6.2 Negar o Direito de Acesso à Escola.....	131
5.6.3 Fechamento de Escolas.....	131
5.6.4 Finalidade de uma Escola de Qualidade.....	132
5.7 Qualidade Total na Educação	133
6 CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	157

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema O Direito à Educação de Qualidade para Todos, inserido na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e pressuposto da cidadania, implícito no princípio da dignidade da pessoa humana.

A importância do assunto em pauta diz respeito ao debate atual que se trava na sociedade sobre o conceito de educação de qualidade, seus indicadores, maneiras para atingir esse direito elencado pelos constitucionalistas de 1988 como direito fundamental. O tema é relevante, visto que grande número de estudantes das classes populares obteve o acesso à escola e agora se trata de verificar a sua permanência e o seu sucesso no meio escolar. Há pouca literatura tratando especificamente do assunto, que é atual, traz polêmica e ousadia, ao exigir um direito codificado e garantido constitucionalmente, porém com pouca implementabilidade.

Um dos motivos propulsores da presente pesquisa foi a educação recebida pela autora, menina oriunda das classes populares – estudou por doze anos numa escola pública no interior do estado do RS, de excelente qualidade, tendo cursado da 1ª à 5ª série do ensino fundamental, um “Curso de Aplicação” onde a nota mínima para permanecer no estabelecimento educacional era oito em todas as matérias.

A Escola era muito exigente, porém mesmo com a rigidez da época (período da ditadura militar) estudei e aprendi muito em termos de conteúdo, de interpretação de textos, de cálculos na matemática, de raciocínio lógico e de disciplina no estudo. Também aprendi a declamar poesias, fazer apresentação de teatros, de danças. Minha professora alfabetizadora – D. Anita – (inesquecível) era muito amorosa, muito afetiva, cativava-nos e incentivava-nos para o aprendizado, dizendo sempre o quanto nós éramos inteligentes, bonitas e capazes...

O bom, na hora do recreio, era ir até a cozinha e receber um pedaço de pão de centeio quentinho (recém-feito), com chimia de uva, com o sorriso cativante da Dona Iole, a funcionária que fazia a merenda, que nos acolhia e passava a mão em nossas cabecinhas, com muito carinho. A Escola era um prédio simples de alvenaria, mas muito limpo; os banheiros eram antigos, mas com cheiro bom de clorofila.

Sentíamos na escola o acolhimento e a sensação de pertencimento, aquele pequeno cantinho do mundo, onde se estudava, ria, brincava e corria; era o “nosso mundo de aprender”, que sempre nos recebia de braços abertos, com um sorriso e às vezes com um “pito”, para termos maior atenção nos estudos.

Da família, da mãe, trago o amor ao estudo, aos livros, à cultura, assim como o sentimento de amorosidade, o bem-querer e o respeito em relação ao próximo. Do pai, oficial de justiça, trago o amor ao Direito e à Justiça, o relato das histórias dos tribunais do júri, do procedimento dos promotores, da defesa, o proceder dos juízes.

Além da experiência vivenciada na escola, na família, aprendi muito por ter ido em 1981, à Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, no estado do Rio Grande do Sul, conhecer o Primeiro Acampamento de Sem-Terra no Estado, junto com minha irmã Beth, professora e diretora do 3º Núcleo do Cpergs, juntamente com a diretoria do sindicato dos trabalhadores rurais de Guaporé, também no referido Estado.

Alguns quilômetros antes de chegarmos ao acampamento, fomos parados e revistados pelos soldados do Exército sob o comando do Coronel Curió, que portavam metralhadoras e nos inquiriram do porquê de nossa visita; ao invés de ficar amedrontada, fiquei indignada pensando: será que nós pobres somos questão de polícia, exército e de armamento pesado; que grande ameaça representavam aqueles pobres, em cima da barranca da estrada, morando em barracas de plástico preto, comendo poeira junto ao almoço?

Fiquei sensibilizada pela pobreza que observava naquelas pessoas morando em um lugar inapropriado, em um número significativo, com muitas crianças, muita religiosidade e muito soldado do exército guarnecendo-os. Nada entendia da questão agrária ou do latifúndio; tínhamos ido visitar o acampamento apenas por uma questão humanitária.

No regresso a Guaporé, formamos um grupo de estudo para entendermos a questão agrária, o que era o latifúndio improdutivo, qual o significado das reivindicações daqueles colonos acampados na beira da estrada; além disso,

fizemos uma tenda na Praça da Matriz da cidade para recolhermos farinha de trigo e ervas medicinais para os agricultores sem-terra e suas crianças do acampamento de Encruzilhada Natalino. Recolhemos um caminhão de farinha e muito chazinho, que enviamos para que tivessem pão, remédio e nosso afeto.

Naquela época estava no terceiro ano do direito. Aquela visita definiu minha trajetória como advogada a serviço dos direitos humanos, sentindo-me mulher latino-americana, tornei-me bacharel em direito, fui assessorar os movimentos populares em Guaporé, na Pastoral da Juventude, nas Associações de Moradores, na fundação de sindicatos, na Comissão de Direitos Humanos, no Centro de Educação Popular, na ONG Vida e Meio Ambiente – VIME. Hoje exerço o papel de Educadora, na Pequena Casa da Criança, na Vila Maria da Conceição, bairro Partenon, em Porto Alegre, orientando o módulo de Cidadania e Direitos Fundamentais, sendo que este último trabalho foi determinante para a escolha do mestrado.

Cotejando a maneira como me foi oportunizada uma educação de qualidade na escola pública no interior do estado do Rio Grande do Sul, assim como minha noção de pertencer a uma classe social proletária, sentindo e vendo a maneira como meus pares são tratados na sociedade burguesa, surgiu o desejo do estudo do direito que possuem todos de terem uma Educação de Qualidade.

Há pouco tempo as grandes massas populacionais tiveram acesso à educação, não na sua totalidade, porém, refiro-me ao aumento significativo do número de matrículas nas escolas. Entretanto, a minha referência diz respeito não somente ao ingresso na escola e ter a educação feita de qualquer modo, mas sim ter uma educação de qualidade, na práxis, cumprindo assim os desígnios que se encontram impressos na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VII: “O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII – Garantia de Padrão de Qualidade.”

Os questionamentos apresentados no presente trabalho dizem respeito a como a justiça se tem pronunciado no que se refere ao direito a uma educação de qualidade e como pensam os agentes da justiça (juízes, defensores públicos, promotores, advogados) sobre o direito à educação de qualidade e as maneiras de garantir este direito.

O trabalho de pesquisa inicia verificando a questão do direito à educação, a emergência desse direito, visto agora como direito fundamental social. A seguir,

passo a fazer a descrição histórica desse direito nas Constituições Federais do Brasil, passando à tese de Pontes de Miranda sobre ser o direito à educação um direito público subjetivo, assim como visualizando os escritos dos teóricos da educação sobre esse assunto.

Prossigo a pesquisa com a discussão sobre a educação de qualidade, conceitos, perspectivas, indicadores de uma educação de qualidade, qual o público alvo e com que finalidade.

A seguir, faço um caminho de pesquisa dos processos judiciais encontrados nos tribunais do país, analisando-os sob a perspectiva da hermenêutica jurídica. Na sequência analiso o discurso dos operadores de direito, na questão da qualidade da educação, decorrente das entrevistas realizadas com juízes, defensores públicos, promotores de justiça e advogado de ONG (Organizações Não Governamentais) ligado aos movimentos sociais.

Ao cursar a faculdade de direito passou-se ao largo do estudo do direito à educação como um direito social fundamental, não tendo sido dado o destaque de que é merecedor este direito, como alicerce de uma sociedade de qualidade.

Passo no próximo capítulo ao estudo do direito à educação, sob o prisma constitucional, como direito público subjetivo inscrito na Constituição federal em vigor, dentro do capítulo dos direitos fundamentais, sociais, assim como ao estudo de quem são os sujeitos detentores deste direito constitucional.

2 A EMERGÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste trabalho, como primeiro enfoque do debate, faço um estudo sobre quem são os sujeitos de direito, ou seja, quais as pessoas a quem este direito à educação é dirigido, fazendo uma análise sobre o tema com autores da esfera do direito constitucional, assim como buscando ajuda com filósofos e educadores. Após, verifico o direito à educação como um dos direitos sociais fundamentais elencados em nossa constituição vigente.

Na sequência faço um levantamento sobre como o direito à educação foi inscrito nas constituições federais brasileiras; o pacto internacional em vigência sobre o assunto, ratificado por nosso país; o princípio constitucional da Igualdade de todos perante a lei, assim como a legislação infraconstitucional decorrente da Constituição, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional(LDB).

Continuando o trabalho de pesquisa, buscarei na tese de Pontes de Miranda subsídios para o que ele já em 1933 conceituava como direito público subjetivo à educação. Em seguida procuro dar voz aos educadores, àqueles que têm sua teoria referendada pela sua práxis, para verificar quais os conceitos por eles emitidos.

No direito à educação, há que se fazer referência a quem sejam as pessoas, os sujeitos de direito a quem este *mandamus* é assegurado, pela constituição e pela legislação infraconstitucional.

Limongi França (1996) nos esclarece que a palavra Pessoa vem do latim *persona-ae* (*per* + *sonare*), que quer dizer soar com intensidade.

Quanto ao sentido original do vocábulo *persona*, Mário Curtis Giordani (1992, p. 4) nos diz que:

Originariamente *persona* indicava a máscara usada pelos atores para a ampliação da voz (*personare*). Assim, por exemplo, em *Vulpis et persona* trágica (a raposa e a máscara da tragédia), famosa fábula de Fedro inspirada numa fábula congênere de Esopo. O vocábulo *persona* passa a

significar também o papel atribuído à própria máscara, isto é, o papel que o ator desempenha na cena teatral. *Persona* indicava igualmente a máscara dos antepassados nos cortejos fúnebres.

No direito romano, o sujeito de direito corresponde à locução latina *sui júris*, que era o nome que se dava à pessoa que não se achava sujeita ao poder de outrem. Era a categoria oposta a *alieno júris*, pessoas incapazes, sujeitas ao poder de outra (Náufel, 1976, p. 274).

Caio Mario da Silva Pereira (1997, p.142) também nos revela que:

No direito romano o escravo era tratado como coisa, era desprovido da faculdade de ser titular de direitos e na relação jurídica ocupava a situação de ser objeto, e não de ser sujeito. Enquanto durou a instituição da escravidão [...] a situação jurídica do que a ela é submetido importa em permanente e inegável inferioridade.

Silvio Rodrigues (1997, p. 37), para o direito civil pátrio atual, conceitua *Pessoa* como “o titular da prerrogativa de ser titular de direitos e obrigações.”

Wasghinton de Barros Monteiro (1977, p. 56) nos esclarece que:

Pessoa é o ente físico ou moral, suscetível de direitos e obrigações. Nesse sentido, pessoa é sinônimo de sujeito de direito ou sujeito de relação jurídica. No direito moderno, todo ser humano é pessoa no sentido jurídico. Mas, além dos homens, são também dotadas de personalidade certas organizações ou coletividades, que tendem à consecução de fins comuns. Duas são, por conseguinte, as espécies de pessoas reconhecidas pela ordem jurídica: a pessoa natural, também chamada pessoa física (o ser humano) e a pessoa jurídica.

Clóvis Beviláqua (citado por José Náufel, p. 195), nos reforça que “Pessoa é o ser a quem se atribuem direitos e obrigações. Equivale, assim, a sujeito de direitos.”

José Geraldo de Souza Júnior (2003, p. 213-215), professor de direito da UnB, vai além, porquanto para ele:

Ser Pessoa: pressuposto para a cidadania e efetivação dos direitos humanos. Antes de ser cidadão, é preciso ser pessoa: ninguém poderá exercer cidadania, sem ser pessoa. A essência do existir dignamente é ser pessoa, numa dimensão que proteja o ser para o político, social, comunitário, enfim exercer a cidadania. Os que não têm o que comer, onde morar, os analfabetos, que estão à margem do trabalho e do emprego, no subemprego, à margem da participação política, do presente e do futuro, à margem da esperança, são parias da sociedade, não ostentam a condição de ser pessoas e, desta feita, não têm cidadania. São termômetros da cidadania inversa, o não ser pessoa. Este cenário macabro reflete o cenário de exclusão social, por que nestas condições execráveis, o homem é um animal: não alcança a condição de ser pessoa e ao menos se posiciona na retaguarda da luta pelo exercício da cidadania.

Além da pesquisa do sentido de pessoa no campo jurídico, busco auxílio nos filósofos. Emmanuel Mounier, (*apud* Lorenzon, 1996, p. 7-11) nos ajuda a esclarecer a dimensão de ser Pessoa:

É preciso afirmar que a pessoa não existe separadamente da comunidade onde ela se encarna. Se cada um de nós é, em última análise, o principal responsável por seu destino e o artífice de sua vocação, é verdade também que não nos salvaremos sozinhos, mas *com e dentro* de uma comunidade humana. A Pessoa só se realiza na comunidade: isso não quer dizer que ela não tenha alguma chance de fazê-lo perdendo-se no anonimato (um). Não existe comunidade verdadeira a não ser uma comunidade de pessoas. Todas as outras não passam de uma forma do anonimato de pessoas. (grifo meu)

Concernente ao direito à educação entendo o conceito de pessoa como os sujeitos de direitos, isto é, as pessoas físicas a quem é direcionado o direito/dever constitucional à educação de qualidade: pessoa é a comunidade, as suas crianças, os seus adolescentes, com a finalidade de seu desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho conforme o princípio da dignidade da pessoa humana, declinado no artigo 205 da Constituição Federal, que a partir de agora passo a tratar como CF.

Porém, para que o exercício de seus direitos se efetive, as pessoas, as comunidades, devem exercer o seu direito de petição junto ao Poder Judiciário (que é o poder encarregado de receber e decidir as demandas dos cidadãos), conforme consta na Constituição Federal, no art. 5º em seus incisos, conforme segue:

XXXIV – são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:
 a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa dos direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;
 XXXV – a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.

2.1 O Direito à Educação como um dos Direitos Fundamentais

É de importância ímpar efetuarmos um estudo sobre a história, os conceitos, as características dos direitos fundamentais, visto que por ser o direito à educação um direito fundamental, social, com assento constitucional, ele deve ser compreendido na magnitude que os direitos fundamentais ocupam na Carta Constitucional e na legislação infraconstitucional de nosso país.

Na trajetória da humanidade, a conquista dos direitos fundamentais não ocorreu de maneira tranqüila, linear, mas houve sim um longo percurso de lutas, de embates para sedimentar-se como Fundamentais aos Direitos atuais, com as garantias e defesas que temos hoje constitucionalmente na grande maioria dos países.

2.1.1 Histórico dos Direitos Fundamentais entre os quais sobressai o Direito à Educação

Ao adentrar na história dos direitos fundamentais busco nos constitucionalistas Ingo Sarlet(1998), Alexandra de Moraes(2006) e Jose Afonso da Silva (1997), os conhecimentos necessários para fazer um resgate, na história da humanidade, dos diversos acontecimentos que possibilitaram o nascedouro e a evolução dos direitos fundamentais até nossos dias.

Em 1215, na *Magna Carta Libertatum*, o Rei João Sem Terra reconhece diversas liberdades individuais, assim como de entidades sobre as quais o rei reconhece não ter domínio. É importante o reconhecimento do direito à inocência enquanto não houver um julgamento eqüitativo, anunciando a proteção de uma liberdade fundamental. Não é uma carta de natureza constitucional, mas, sobretudo, uma Carta Feudal, feita para proteger os privilégios dos barões e os direitos dos pouquíssimos homens livres.

O ano de 1628 trouxe a *Petition of Rights*, que faz referência à Magna Carta das liberdades da Inglaterra, com certos direitos para todos os súditos ingleses. Esta Petição de Direitos foi um documento dirigido ao monarca, no qual os membros do Parlamento pediram o reconhecimento de diversos direitos e liberdades para os súditos de sua majestade. Como o parlamento detinha o controle do poder financeiro, foi uma espécie de barganha: eles pediam a observância de direitos antigos, já reconhecidos na Magna Carta, mas que eram desrespeitados, como, por exemplo, o Direito ao Devido Processo Legal.

Em 1679, o *Habeas-Corpus-Amendment Act* garante as liberdades individuais, fixando regras para a prisão, ficando a privação da liberdade pessoal mais restrita. Assegurou a preservação do estado de liberdade do indivíduo, tirando dos déspotas uma de suas armas mais preciosas, a prisão arbitrária.

Passados dez anos, em 1689, surge o *Toleration Act*, que concede liberdade de culto a quase todos, com exceção dos católicos e unitários. Neste mesmo ano, temos a famosa *Bill of Rights*, surgida após a Revolução Inglesa. É o documento mais importante de todos, por ter afirmado a supremacia do parlamento inglês, criando, assim, a monarquia constitucional, submetida à soberania popular (não mais vigendo a realeza do direito divino). É uma declaração de direitos que limita as prerrogativas dos reis, estabelece a independência política do parlamento e concede

ao cidadão britânico a garantia das liberdades e dos direitos do instituto do *habeas-corpus*.

No Estado Moderno, a primeira formulação sobre direitos fundamentais deu-se em 12 de janeiro de 1776, com a *Declaração do Bom Povo de Virgínia*, uma das treze colônias inglesas na América do Norte, com a preocupação de se ter uma estrutura democrática de governo, com limitação dos poderes, baseando-se nos direitos naturais e imprescritíveis do homem. A referida declaração traz os direitos genéricos de liberdade e igualdade. O direito ao voto (sufrágio) é restrito às classes possuidoras de bens e a liberdade de imprensa é enfaticamente assinalada, assim como é dada muita ênfase à liberdade de religião.

A Declaração Norte Americana, inserida em 1791, na Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, aprovada na Convenção da Filadélfia em 1787, com dez emendas constitucionais, trouxe uma noção forte de Liberdade e Igualdade de todos os homens, a noção de divisão dos Poderes e principalmente o conceito de Propriedade. A liberdade de consciência e a convicção de que nenhum poder estatal ou social tem o direito de definir os seres humanos ou dispor de sua existência.

Porém, nenhuma proclamação de direitos, votada em assembleia, teve tanta repercussão quanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, em 26 de agosto de 1789. O retumbante sucesso desta declaração deve-se à Revolução Francesa e a seu significado histórico de derrocada do feudalismo: é a vitória da burguesia, o triunfo do indivíduo. Esta declaração tem como ponto de partida a noção de direitos naturais: os direitos do homem são chamados de naturais, inalienáveis e sagrados. O Estado é estabelecido em função do indivíduo. Em seu artigo 2º explicita os direitos dos homens, que são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. A liberdade estabelecida é a individual; insiste-se na garantia contra as acusações, às penas e prisões arbitrárias; na presunção de inocência; na propriedade como um dos direitos naturais imprescritíveis, invioláveis e sagrados. Todos os cidadãos são iguais perante a lei, os homens nascem livres e iguais em direitos.

Essas ideias são sobejamente difundidas pelos ideais liberais como grandes normas implementadoras dos direitos fundamentais para toda a humanidade. Ivo Lesbaupin (1984, p. 65) nos traz a crítica de Marx aos direitos fundamentais registrados pelas declarações americana e francesa, por terem um caráter

nitidamente individualista e evidente teor liberal, com a pretensão de serem universais, mas encerrando unicamente a marca da burguesia.

Lespauhin (1984, p. 65-66) nos trás Marx, em seu texto célebre, *A Questão Judaica*, quando analisa a concepção subjacente aos direitos do homem:

Diz Marx, que a categoria direitos do homem, nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade. A aplicação prática do direito humano à liberdade é o direito humano à propriedade privada. A igualdade é a faculdade reconhecida a todos de gozar egoisticamente do direito de propriedade. A segurança é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito de polícia. Por trás do sublime ideal dos direitos humanos está oculto um único interesse: o interesse dos proprietários.

Mas a história segue seu curso. No século XX, mais precisamente em janeiro de 1918, conforme Gisela Maria Bester (1999, p.152-153), é aprovada a Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado, no Terceiro congresso Panrusso dos Sovietes, única a questionar os valores, ideais e direitos burgueses. Fundou-se nas teses socialistas de Marx, Engels e Lênin, conseqüente à revolução russa de 1917. Propôs uma nova concepção de Estado, Sociedade e Direito, que libertasse o homem de qualquer forma de opressão, teve um caráter universalista, inclinado à relativização e ao condicionamento dos direitos de propriedade, refletiu no Direito Constitucional Contemporâneo, influenciou a Constituição de Weimar, na Alemanha, de 1919.

Esta declaração teve como antecedentes: a) O Manifesto do Partido Comunista, elaborado em 1848 por Marx e Engels, documento político importante na crítica socialista ao regime liberal-burguês; b) a Constituição Mexicana de 1917 que, ainda em vigor, sistematizou pela primeira vez um conjunto de direitos sociais do ser humano.

Em nível internacional, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou em Paris, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, elaborada após a II Guerra Mundial, a qual tem trinta artigos, onde reconhece os direitos fundamentais do homem e procura prevenir o mundo dos horrores da guerra. É a mais recente declaração de direitos humanos e fundamentais, de viés universal.

2.1.2 Direito à Educação é Direito Fundamental - Social

Inicialmente, é necessário que se faça uma breve diferenciação entre os direitos dos homens e os direitos fundamentais. Os direitos dos homens são proclamados e válidos para todos os homens, em todos os locais do planeta, para todos os povos, em todos os tempos. Os direitos fundamentais, entre os quais o direito à educação, são os direitos objetivamente vigentes na ordem jurídica concreta, limitados temporal e espacialmente, dentro do campo de atuação, inserção e abrangência da Constituição de um país. Onde não houver Constituição, não haverá direitos fundamentais.

Os direitos e garantias fundamentais abrangidos pela CF de 1988 compreendem: os direitos individuais e coletivos (art. 5º), os direitos sociais, entre os quais o direito à educação (art. 6º e art.193 e s.), os direitos à nacionalidade (art.12) e os direitos políticos (art. 14 a 17).

Na nossa Constituição Federal de 1988 o direito à educação foi elencado como um direito social (no artigo 6º), no mesmo patamar que a saúde, a moradia, a previdência social, os direitos dos trabalhadores, assim como é designado entre os direitos fundamentais do ser humano.

Jose Afonso da Silva (1992, p. 166-167) nos coloca, de forma metodológica, as características dos direitos fundamentais como sendo:

1) Historicidades: são históricos como qualquer direito (nascem, modificam-se e desaparecem);

2) Inalienáveis: são direitos intransferíveis, inegociáveis; se a ordem constitucional os confere a todos, ninguém pode deles se desfazer, porque são indisponíveis;

3) Imprescritibilidade: nunca deixarão de ser exigíveis. Não há intercorrência temporal de não exercício que fundamente a perda da exigibilidade pela prescrição;

4) Irrenunciabilidade – não se renuncia a direitos fundamentais.

Os direitos fundamentais encontram-se *exemplificados* na Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 5º, porém é de bom alvitre que se diga que sua descrição *não é exaustiva*; o mesmo artigo 5º, em seu § 2º, explicita que: “os direitos e garantias expressos nesta constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”. Do texto da Constituição decorre a

interpretação de que seus direitos fundamentais não são *numerus clausus*, isto é, não são fechados. O rol apresentado não é completo, acabado, mas uma relação de direitos fundamentais que admitem outros.

Segundo nos assegura Gisela Maria Bester (1999, p. 150),

Para que o direito possa contemplar o dinamismo e o movimento dialético da sociedade, as próprias constituições habitualmente deixam uma porta aberta para a entrada de novos direitos sem ser necessária uma mudança em seus textos. Ex: Bioética, reprodução assistida (barriga de aluguel, fertilização in vitro).

Os direitos fundamentais também são classificados conforme a sua importância e as várias dimensões pelas quais perpassa na sua efetivação na esfera constitucional e internacional.

Ingo Wolfgang Sarlet (1998, p. 48-58) nos esclarece sobre as várias dimensões dos direitos fundamentais. Segundo o autor, os Direitos Fundamentais de Primeira Dimensão são os produtos do pensamento liberal-burguês do século XVIII, de marcado cunho individualista, mais especificamente como direito de defesa, demarcando uma zona de não-intervenção do Estado e uma esfera de autonomia individual. São direitos de cunho negativo, dirigidos a uma abstenção por parte dos poderes públicos. Ex: direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Mais tarde foram completadas por um leque de liberdades, liberdades de expressão, de imprensa, de associação, direitos de participação política, direito de voto. É a fase inicial do constitucionalismo ocidental, mas que continua a integrar as constituições no limiar do terceiro milênio.

Os Direitos Fundamentais de Segunda dimensão são os direitos econômicos, sociais e culturais. Sob o impacto da industrialização e os graves problemas sociais e econômicos que a acompanharam, as doutrinas socialistas e a constatação de que a consagração formal de liberdade e igualdade não gerava garantia de seu gozo, gerou amplos movimentos reivindicatórios e o reconhecimento progressivo de direitos atribuindo ao Estado comportamento ativo na realização da justiça social. Caracterizam-se por outorgarem ao indivíduo direito a prestações sociais estatais como assistência social, saúde, *educação*, trabalho, etc. Englobam também, liberdades sociais, como o direito de greve, liberdade de sindicalização, direitos dos trabalhadores (férias, 13º salário). Correspondem a uma densificação do princípio da justiça social, além de corresponderem a reivindicações da classe operária.

Os Direitos de Terceira Dimensão são os direitos de fraternidade ou de solidariedade, destinando-se à proteção de grupos humanos (família, povo, nação), desprendendo-se da figura do homem-indivíduo, caracterizando-se como direitos de titularidade coletiva ou difusa. Os direitos de terceira dimensão, tem por destinatário, o gênero humano, em um momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta. Dentre os direitos de terceira dimensão consensualmente mais citados, os direitos à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito de comunicação. São novas reivindicações fundamentais do ser humano, geradas, dentre outros fatores, pelo impacto tecnológico, pelo estado crônico de beligerância, bem como pelo processo de descolonização do segundo pós-guerra. A nota distintiva desses direitos é a sua titularidade coletiva. Ainda, neste contexto, costumam ser feitas referências às garantias contra manipulações genéticas, ao direito de morrer com dignidade, ao direito à mudança de sexo, igualmente considerados, por parte da doutrina, direitos de terceira dimensão.

Por último vêm os Direitos Fundamentais de Quarta Dimensão, ainda aguardando sua consagração na esfera do direito internacional e das ordens constitucionais internas. Estes direitos seriam decorrentes e o resultado da globalização dos direitos fundamentais, no sentido de uma universalização no plano institucional. Estes direitos seriam o direito à democracia (no caso, a democracia direta) e à informação, assim como direito ao pluralismo. Por ora, esses direitos são justas e saudáveis esperanças com relação a um futuro melhor para a humanidade, revelando, de tal sorte, sua dimensão (ainda) eminentemente profética, embora não necessariamente utópica.

Ainda na seara dos direitos fundamentais, a teoria jurídica os *analisa em três sentidos* que são apresentados por Canotilho (1996, p.496-497):

* *Perspectiva Analítica – dogmática preocupada com a construção sistemático-conceitual do direito positivo* é indispensável ao aprofundamento e análise de conceitos fundamentais (Ex: Direito Subjetivo âmbito de proteção e limites dos direitos fundamentais, eficácia horizontal de direitos, liberdades e garantias);

* *Perspectiva Empírico-Dogmática* – porque os direitos fundamentais para terem força normativa obrigam a tomar em conta as suas condições de Eficácia e o

modo como o legislador, juiz e administrador, os observam e aplicam nos vários contextos práticos;

**Perspectiva Normativa* é importante porque em sede de aplicação dos direitos fundamentais, dado que esta pressupõe sempre a fundamentação racional e jurídico-normativo dos juízos de valor (Ex: na Interpretação e concretização).

A configuração destes três sentidos iluminará a “natureza praxeológica” do direito constitucional no âmbito dos direitos fundamentais, isto é, o rigor dogmático vai fornecer-nos instrumentos de trabalho para a compreensão do regime jurídico dos direitos fundamentais (Canotilho, 1996, p. 497).

2.2 História do Direito à Educação nas CF do Brasil

Há necessidade de fazer-se uma incursão pelo direito à educação, visualizando como este direito foi nomeado pelas constituições brasileiras, o que assegurava, a quem se reportava, qual a situação política, econômica e social gestora deste direito fundamental em nossas constituições.

As Constituições Federais são fruto de conjunturas políticas, econômicas e sociais por que passava o país naqueles dados momentos. Busco auxílio em Osmar Fávero (1996), Janaina Sobral de Rezende (2001) e Walter Vieira do Nascimento (1998) para fazer um relato como as diversas Constituições de nosso país trataram o tema do direito à educação.

Segundo Janaina Sobral de Rezende (2001, p.34), nossa primeira constituição, a monárquica, de 1824, no que tange à educação, tinha apenas dois artigos: um assegurando a gratuidade da educação primária, aberta a todos os cidadãos (art. 179, item 32) e outro criando colégios e universidades (art. 179, item 33). Na realidade, o corpo de cidadãos era constituído por uma pequena minoria.

Já a Constituição Republicana de 1891 trazia a liberdade de ensino, no seu art. 72, sendo responsabilidade dos estados proverem-no, em todos os graus, com exceção do Distrito Federal, que era de responsabilidade da União, conforme inscrito em seus artigos 34 e 35.

Segundo Cury, Horta e Fávero (1996, p. 6):

A partir de um regime político recém-extinto, baseado na desigualdade conformada até à escravidão, erige-se um postulado de sociedade de iguais. Mas, como que a ignorar as expressões sociais de negros recém-libertos, caboclos e índios, a Constituição passou ao largo desta realidade. [...]

Acalentando as ilusões de uma generalizada sociedade de (indivíduos) iguais, a educação escolar primária sequer conseguiu avocar para si, ou melhor, reinscrever o princípio da gratuidade, tal como rezava a Constituição Imperial de 1824.

Uma das questões pertinentes para entendermos o mutismo da primeira Constituição republicana de 1891, a respeito da gratuidade do ensino primário, diz respeito a uma cultura elitizada provinda do Império. Nem mesmo a ruptura com a ordem anterior alterou esse *status quo*. A Constituição de 1891 posicionou-se fortemente a favor da laicidade do ensino público, rompendo com a tradição do Padroado, conforme seu artigo 72, § 6º. No entanto, foi muito tímida e cautelosa quanto aos direitos concernentes à educação, não incorporando princípios e ideias que já se discutiam na época.

Conforme Janaína Sobral Rezende (2001, p. 35-38), na Constituição de 1934 a educação teve um capítulo especial, em longos e minuciosos artigos, assim como já o fizera a Constituição de Weimar, na Alemanha (em 1919 - após a 1ª guerra mundial), a qual tornava gratuito o ensino primário e o profissional (art. 145), tinha o ensino religioso facultativo (art.149), admitia o ensino livre à iniciativa particular.

É alentador já se ver esculpido na Lei Maior, pela primeira vez, em 1934, que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149), revelando o momento histórico-crítico inovador que se estendeu para a esfera educacional.

Conforme Walter Vieira do Nascimento (1998, p. 213):

A partir da revolução de 1934, já não seria de falar na velha democracia liberal e sim numa democracia de cunho social, com princípios voltados para os problemas de educação, cultura, sufrágio feminino, trabalho e previdência.

A Constituição de 1934 traçou dois eixos básicos: o direito universal à educação básica (a Educação reconhecida como direito) e os meios para efetivá-lo, através de recursos financeiros vinculados constitucionalmente aos impostos arrecadados pelas entidades públicas.

Ao largo de 1937, o Brasil fez mais uma Constituição, fortemente inspirada na Constituição Mexicana de 1917, que elevou os princípios e normas educacionais à categoria de direitos constitucionais, e na Constituição Russa de 1918, que estabelecia uma educação a cargo do Estado e fortemente materialista.

Retomando a autora Janaína Sobral Rezende já citada (2001, p. 35-38), a Constituição de 1937 preocupou-se mais com a substancialidade do que com a

forma da educação e cultura, ao instituir aos jovens – crianças e adolescentes - sem recursos, a possibilidade de acesso a uma educação de acordo com sua tendência vocacional, assegurando um ensino profissionalizante, como primeiro dever do Estado, em institutos apropriados ou na iniciativa privada (art. 129).

Já em 1946, temos um novo debate constitucional, fortemente polarizado no debate Estado-Família, no direito/dever de educar, tendo por escopo dos discursos a definição de qual é o elemento fundante da sociedade: a família, a competição individual ou as relações sociais.

Esta Constituição de 1946 inovou, em muitos aspectos, entre os quais: assegurou a gratuidade do ensino posterior ao primário, para os que não detém recursos (art.168, II); instituiu o ensino gratuito a cargo das empresas onde trabalhem mais de 100 pessoas, para os empregados e filhos (art.168, III); exigiu o concurso de títulos e provas também para o ensino superior não oficial (art.168,VI); traçou linhas mestras, para um plano nacional de educação (art.170 e 172).

Na vigência desta Constituição, entrou em vigor a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual sistematizou as diretrizes e bases da educação nacional.

Após o golpe militar de 1964, atos institucionais, atos complementares, emendas, descaracterizaram a Constituição de 1946 a ponto de torná-la não efetiva, até a sua derrogação em 1967, quando teremos uma constituição outorgada, imposta pelo Executivo ao Legislativo, que não havia sido investido do poder constituinte originário pela soberania popular.

Na esfera do ensino, o que se aprovou no texto de 1967, foram princípios gerais da Educação como direitos de todos, liberdade de ensino e igualdade de oportunidades. Esta Constituição declarava ser o ensino obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos, estabelecimentos primários oficiais (art. 168, § 3 item II), com sanções aos pais que descuidassem do cumprimento desse dever (reportando-se ao Decreto-Lei 8.529/46).

Merecem destaque, também, os princípios nos quais a educação deveria se inspirar, como o da unidade nacional (art.168), os ideais de liberdade e de solidariedade humana. Nesta edição constitucional aparece o mecanismo de bolsas de estudo como substituto do regime de gratuidade do ensino. Os debates sobre questões educacionais neste período (1966-1967) foram inócuos no Legislativo, ficando a cargo do Executivo as medidas legais normativas do ensino no período.

A emenda constitucional de 1969 retomou as definições e normas educacionais da CF de 1967, com ênfase, no art. 176, que a educação é, também, dever do Estado. Substituiu a tradicional liberdade de cátedra pela comunicação dos conhecimentos adquiridos no exercício do magistério (art. 176, § 3º, VII).

Das duas constituições federais, feitas sob a égide do regime militar, com um poder executivo altamente autoritário, o que foi estabelecido é a necessidade de adequação dos princípios e normas constitucionais, no que concerne à educação, ao projeto nacional em vigor na época.

A década de 80 trouxe novos ares, no âmbito constitucional, com uma sociedade civil com sofreguidão de liberdade, mobilizada pela restauração da democracia. O antigo regime, premido pela crise do preço do petróleo e pelo custo da dívida externa, viu-se pressionado a abrir espaços de poder, com a abertura democrática do país, após 24 anos de vigência de leis de exceção e de um regime extremamente autoritário.

Assim, em 1988 é promulgada uma nova constituição, sob a égide da soberania popular. O povo, por delegação ao novo congresso constituinte originário, legitimava suas normas, produzindo assim um novo estatuto jurídico para o país, amplamente debatido na sociedade civil, a qual, através de mobilizações populares, assegurou a redação de um texto constitucional com muita ênfase nos direitos sociais e coletivos, entre os quais o Direito à Educação. Foi uma constituição feita de maneira aberta, democrática e participativa, com consultas à sociedade civil organizada, através de suas entidades representativas, no qual o campo educacional também se fez muito presente.

Esta Constituição de 1988 é realmente inovadora quanto ao direito à Educação, sendo este reconhecido como direito social, fundamental, definido como direito público subjetivo, do qual deriva a obrigação de fazer do Estado. A universidade assume o estatuto de autonomia como princípio auto-aplicável e a gestão democrática torna-se base na administração da educação.

Porém, como reflete Marilene Chauí (1989, p. 20):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Assiste razão à professora Chauí visto que a existência de um direito enunciado na lei não significa que, na práxis, este direito possua efetividade, assim como não implica que todos tenham o sentimento de serem detentores deste direito.

É, ainda, de bom alvitre lembrar que temos também questões supra constitucionais, que vão além da Constituição Federal, como os direitos humanos, o princípio da dignidade humana, o princípio da igualdade de todos, entre outros; no presente momento temos uma Constituição mais avançada no que tange aos direitos sociais, porém não podemos deixar de sopesar os princípios com valores supra constitucionais que dizem respeito aos seres humanos.

2.2.1 O Garantismo da Constituição no tocante ao Direito à Educação

A Constituição Federal Brasileira de 1988 consagra em seu artigo 1º que o Brasil é um Estado Democrático de Direito. Assim sendo, a nova ordem constitucional registra a necessidade de se ter uma teoria jurídica que com ela se coadune, num novo modelo de produção do direito.

Conforme nos assegura Moraes (1996, p. 67):

É necessário que se rompa com a perspectiva de o direito ser (meramente) regulador (modo liberal-individualista de produção de Direito), e se passe a perceber/compreender o direito como promovedor (perspectiva de um direito fruto do modo de produção intervencionista de direito, que se convencionou chamar de Estado Social de Direito) e transformador, próprio do Estado Democrático de Direito, no interior do qual a lei passa a ser, privilegiadamente, um instrumento de ação concreta do Estado, tendo como método assecuratório de sua efetividade a promoção de determinadas ações pretendidas pela ordem jurídica.

Temos, então, a teoria garantista defendida com vigor pelo jurista italiano Luigi Ferrajoli, onde a validade e a efetividade das normas encontram-se delineadas nas normas e direitos fundamentais constitucionais. Uma norma infraconstitucional somente terá valor (validação) quando o seu aspecto formal e substancial tiver espelhado os princípios, valores e garantias estipulados na Lei Maior e lhe for assegurada a sua efetividade na concretude da vida.

Segundo o professor Ferrajoli, é muito fácil traçar um modelo garantista apenas em abstrato e traduzir os princípios em normas constitucionais capazes de deslegitimar as normas inferiores que se apartem dele. Difícil, porém, é termos um modelo garantista de técnicas legislativas e judiciais adequadas para as práticas das políticas públicas. O que o Professor Ferrajoli estimula com seu trabalho é que a

perspectiva garantista dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação, seja efetivada na práxis, no concreto do dia a dia dos sujeitos de direitos, a quem eles são dirigidos.

Ferrajoli, autor da teoria garantista, trabalha com a ideia de que a legitimação do Estado e do Direito provém de fora, da soma das pessoas, de forças e de classes sociais. Parte de uma perspectiva heteropoiética, isto é, desde um ponto de vista externo que significa dar primazia à pessoa humana, de todos os seus jeitos e modos de ser, nas suas específicas e diversas identidades, assim como no respeito à pluralidade de pontos de vista expressos pelas pessoas.

Conforme Ferrajoli (1996, p. 97):

O sistema jurídico por si só não pode garantir absolutamente nada, as garantias não podem estar sustentadas apenas em normas, nenhum Direito Fundamental pode sobreviver concretamente sem o apoio da luta pela realização por parte de quem é seu titular e da solidariedade da força política e social.

A perspectiva garantista de Ferrajoli tem como referencial maior: Estado e Direito Máximo na esfera social, graças à maximização das expectativas materiais dos cidadãos e das obrigações do Estado em satisfazê-las.

Com clareza e lucidez, Clemerson Merlin Cleve (1993, p. 48) vem, nos dizer que:

O valor normativo da Constituição deve ser potencializado, especialmente a normatividade dos capítulos condensadores dos interesses das classes não hegemônicas. Mas, para isso, é necessário entender que a Constituição é, entre outras coisas, também norma e não mera declaração de princípios ou de propósitos. E se é norma dela decorrem, inexoravelmente, consequências jurídicas que são sérias e que devem ser tomadas a sério. E, mais que tudo, sendo norma suprema, o sentido de seu discurso deve contaminar todo o direito infraconstitucional, que não pode nem deve ser interpretado (concretizado/aplicado) senão à luz da Constituição. A filtragem constitucional consiste em interessante mecanismo propiciador de atribuição de novo, atualizado e comprometido sentido ao direito civil, ao direito penal, ao direito processual, etc.

Entendo que a principal referência do modelo garantista é sua aplicação, na prática pelos tribunais e juízos, dos direitos e garantias fundamentais expressos na Constituição Federal, assegurando assim a sua efetividade.

Lenio Streck (1997, p. 25-30) nos assegura que:

Nada disto é novo, podendo-se afirmar que todas as decisões judiciais (e posturas doutrinárias) que levem em conta a função social do Direito possuem um cunho garantista/garantidor, sendo possível elencar decisões antigas e contemporâneas, que vão desde o hábeas corpus defendido por Rui Barbosa ainda no século passado, no ano de 1893, chamando a atenção do STF quanto ao seu papel de guardião da Constituição, até o hábeas corpus relatado pelo Ministro Cernichiaro (STJ) no caso Rainha-

Diolinda, passando pelas posturas críticas de inúmeros juristas e filósofos do Direito preocupados – desde há muito – com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Tenho clareza quanto à aplicação do paradigma do garantismo ao direito à educação, como um direito fundamental, social, elencado na Constituição, revelador da função social de um direito, oponível tanto em nível estatal quanto em nível privado.

2.2.2 O Pacto Internacional quanto ao Direito à Educação

Além das normas constitucionais, temos também a presença dos Pactos Internacionais, no tocante ao direito à educação, pelos quais os países membros obrigam-se após terem efetivado sua ratificação.

O artigo 5º da constituição vigente, no seu parágrafo 2º, no capítulo I dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, nos traz o seguinte enunciado: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.”

Decorrente da expressa autorização constitucional, o Brasil ratificou em 24 de janeiro de 1992, o *Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais*, adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas de 16 de dezembro de 1966, que nos traz ordens legislativas no campo do direito educacional, a seguir relacionadas:

Art. 2º, §1º. Cada Estado Membro no presente Pacto compromete-se a adotar medidas, tanto por esforço próprio como pela assistência e cooperação internacional [...] até o máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente pacto.

O Estado brasileiro, sendo signatário do Pacto Internacional dos direitos Econômicos, Sociais e Culturais, deverá despender um esforço máximo para a eficácia dos direitos educacionais (que é um direito social), podendo para tanto apelar até para ajuda internacional para a consecução das finalidades emanadas no tratado.

Também o artigo 5º, do referido pacto, é relevante quando estatui no seu Parágrafo 1º o seguinte preceito legal:

Art. 5º, § 1º. Nenhuma das disposições do presente Pacto poderá ser interpretada no sentido de reconhecer a um Estado, grupo ou indivíduo

qualquer direito de dedicar-se a quaisquer atividades ou de praticar quaisquer atos que tenham por objetivo *destruir os direitos* ou liberdades reconhecidos no presente Pacto ou *impor-lhes limitações* mais amplas do que aquelas nele previstas.

Há um limite proibitivo que impede a destruição, dos direitos presentes neste tratado, assim como não se permite que lhe sejam impostas limitações mais amplas do que nele previstas; há proibição legal de haver limitações nos direitos educacionais, assim como de haver regressividade nos direitos estatuídos e obstaculização de atividades que queiram destruir este direito.

Na sequência, o parágrafo segundo do artigo 5º do presente tratado assim se manifesta:

Art.5, §2º. Não se admitirá qualquer restrição ou suspensão dos direitos humanos fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer país em virtude de leis, convenções, regulamentos, costumes, sob o pretexto de que o presente Pacto não os reconheça ou os reconheça em menor grau.

Nesse parágrafo é dada ênfase a que não ocorram restrições ou suspensões dos direitos humanos fundamentais, entre os quais o direito à educação, sob o pretexto de tais direitos não sejam nele reconhecidos ou o sejam em menor grau.

Os artigos 13 e 14 do pacto referido são específicos da área da educação. O art. 13 enfatiza:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deva capacitar *todas as pessoas* a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Nesta parte do ordenamento jurídico, oriundo do Pacto, fica claro que o direito à educação deve ser dirigido à totalidade da população e ter por fim o pleno desenvolvimento da personalidade humana, do sentido de sua dignidade e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Dalmo de Abreu Dallari, professor de direito da USP, ao escrever sobre a Violação dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o exercício dos direitos civis e políticos, no site dhnet.org.br (site ligado à defesa dos direitos humanos), acesso que efetuei em 2008, revela- nos que:

Havendo o pacto, quem for signatário está assumindo uma obrigação jurídica e pode ser cobrado para o cumprimento dessa obrigação [...]. O Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais constitui para os Estados-partes um compromisso categórico, de garantir o nível básico do

exercício dos direitos nele compreendidos. Além disso, a obrigação de garantir o desenvolvimento progressivo dos direitos compreende claramente à *proibição de retrocessos* com respeito ao grau de consecução desses direitos [...]. O Brasil é obrigado a respeitar, fazer aplicar, dar eficácia aos direitos econômicos, sociais e culturais que constam do Pacto [...]. O que resta afinal é tomar alguma atitude, fazer alguma coisa para que esses direitos sejam respeitados.

Nas palavras do professor Dallari, publicadas no site dos direitos humanos já mencionado, fica transparente o entendimento da obrigatoriedade do cumprimento do Pacto pelos Estados-Membros que o ratificaram, com a proibição de regressividade/retrocessos na consecução dos direitos nele assegurados.

Piovesan (2000, p.177) nos revela que:

[...] da obrigação da progressividade na implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais decorre a chamada *cláusula de proibição do retrocesso social*, na medida em que é vedado aos Estados, retrocederem no campo de implementação desses direitos. Vale dizer, a progressividade dos direitos econômicos, sociais e culturais proíbe o retrocesso ou a redução de políticas públicas voltadas à garantia desses direitos.

O Congresso Nacional, ao ratificar um Pacto Internacional, dá a ele a força de lei e imediata aplicabilidade, não sendo permitido aos poderes públicos assim como os cidadãos alegar o desconhecimento da lei para o seu cumprimento. O Pacto Internacional possui status de legislação aplicável no território nacional.

2.2.3 O Princípio Constitucional da Igualdade de Todos

Também de muito relevo em nossa constituição vigente é o princípio da *Igualdade de Todos*, que se dirige sobremaneira para o direito educacional, principalmente nas classes populares.

Nossa Constituição Federal elenca também como Princípio Constitucional, o Princípio da Igualdade de Todos perante a Lei, conforme o caput do art. 5º, no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, assim anunciados:

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.

É oportuno colocar que a nossa Constituição Federal vigente trás a *Igualdade Formal* (todos são iguais perante a lei), que em muito se diferencia da *Igualdade Fática* (*substancial*).

Dalmo Dallari (2008), cita e aplica ao Brasil a elegante ironia do cientista político inglês, Harold Laskin, quando disse:

Na Inglaterra todos são livres e iguais. A prova disto é que tanto o Príncipe de Gales quanto qualquer mendigo britânico tem o mesmo direito de dormir debaixo de uma ponte”, então são todos livres e iguais; e eu diria que no Brasil também são todos livres e iguais, só não mora numa mansão no Morumbi quem não quer, porque a lei não proíbe! Todos têm a liberdade!

Na concepção do Estado Liberal de Direito, o princípio da Igualdade é considerado apenas em sua dimensão formal, como igualdade jurídica de todos na forma da lei, sem referência à dimensão fática da vida.

José Eduardo Faria (2000, p. 273) capta este caráter de desigualização intrínseco ao Estado Social, quando refere que:

Contraopondo-se à ideia de *igualdade* na acepção formal (e liberal-burguesa) do termo, que é um dos pressupostos básicos do paradigma da dogmática jurídica, o direito social é, assim, um *direito das desigualdades ou de discriminações positivas*, é um *direito de inserção*.

Como contraponto ao Estado liberal temos o Estado Social que, seguindo a linha de raciocínio de Kersting (2003, p. 59), traz a relevância do paradigma do Estado Social, com base na ideia de Justiça Social, compreende uma “comunidade baseada na solidariedade”. Segundo Kersting (2003, p. 29-34), o Estado Social assume a tarefa, antes incumbida à caridade de matriz religiosa, de dar bens aos necessitados e também assume a função de:

Uma justiça distributiva que obriga o Estado a corrigir os resultados injustos do mercado por pagamentos correspondentes de correção compensatória, realizando, assim, conforme o aquaelisandum escolhido, a igualdade de oportunidades materiais, a igualdade dos recursos ou mesmo a igualdade em termos de bem-estar.

Portanto, se na concepção do Estado liberal de Direito o princípio da igualdade era considerado em sua dimensão formal, como igualdade jurídica de todos na lei, o paradigma do Estado Social de Direito impõe tarefas de realização de igualdade real.

Na tese de doutorado defendida na UFRGS em 2004 sobre o Direito da Antidiscriminação norte-americano, Roger Raupp Rios apresenta a evolução do conceito de ações afirmativas, entendidas inicialmente como um conjunto de medidas, conscientes do ponto de vista racial, visando a beneficiar minorias raciais em situação de desvantagem social decorrente de discriminação disseminada nas esferas social e estatal. O autor citado apresenta a compreensão contemporânea das ações afirmativas, que segundo ele passou a ser conceituada como o uso deliberado de critérios raciais, étnicos ou sexuais com o propósito específico de

beneficiar um grupo em situação de desvantagem prévia ou de exclusão, em virtude de sua respectiva condição racial étnica ou sexual.

2.2.4 O Direito à Educação na Legislação Infraconstitucional

Na Constituição Federal temos o princípio de defesa e proteção das crianças e adolescentes (art. 227) que gerou a legislação infraconstitucional, em termos do Direito à Educação, que em ordem cronológica se apresenta conforme especificado a seguir.

No dia 13 de julho de 1990 – há 18 anos – tivemos a entrada em vigor do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, que pela primeira vez na legislação reconheceu à criança e ao adolescente o status de sujeito de direitos, como pessoas com direitos, com absoluta prioridade nas políticas públicas, propondo um novo olhar sobre estes pequenos cidadãos, incluindo a família e a comunidade, como co-responsáveis pelos cuidados a eles dirigidos, além da obrigação do Estado.

O Estatuto da Criança é a versão brasileira da Convenção da ONU de Direito da Criança e dispõe em seu artigo 53:

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-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.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma legislação moderna, bastante inovadora, mas que na prática enfrenta muitas dificuldades pela falta de investimentos públicos para que seja aplicado na sua totalidade. As estruturas existentes obtiveram remodelação como, por exemplo, a Fasc (ex-Febem), mas na prática não consegue atender às necessidades dos pequenos cidadãos. Assim também foram criados os Conselhos Tutelares em 88% dos municípios, porém funcionando mais da metade de maneira precária, sem carros, sem telefones ou até sem computador para disponibilizar os dados na rede integrada de proteção. Dados

fornecidos pela Subsecretaria dos direitos da criança e do adolescente da secretaria de direitos humanos da Presidência da República.

Em termos educacionais, temos também como decorrência da Constituição de 1988 a lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislando desta forma.

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

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

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

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

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

A legislação superveniente, seguindo a orientação da nossa Carta Maior Constitucional, estabeleceu como princípio constitucional a garantia de padrão de qualidade, explicitando como padrões mínimos de qualidade no ensino, a variedade e a quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que significa métodos educacionais que dêem encaminhamento aos educandos visando prioritariamente um ensino-aprendizagem com qualidade.

2.3 A Tese de Pontes de Miranda no Tocante à Educação

Pontes de Miranda foi um educador, além de jurista, que desde 1933, na sua obra *O Direito à educação*, pregava que este direito vinculava-se na categoria dos direitos públicos e subjetivos.

Pontes de Miranda (1933, p. 10), há 76 anos, já considerava o Direito à Educação como direito público subjetivo, quando nos dizia que:

Até a pouco e, entre nós, até hoje, a existência de indivíduos em idade escolar que, por falta de escola, ou de meios (roupa, transporte), não podem receber instrução, serve à diferenciação social do espírito, correspondente à diferença social da actividade physica, a que se chamava escravidão. A

symetrização humana operada pela abolição da escravatura deve succeder a symetrização pela escola de todos e ao alcance de todos. Tal o princípio jurídico ao direito público subjectivo que daí nasce chama-se "Direito à Educação".

Em decorrência do postulado reiterado por Pontes de Miranda, que nunca cansou de efetuar uma defesa em favor do direito à educação, temos, em 1988, a Assembléia Nacional Constituinte reconhecendo a noção de que o "direito à educação é um direito público subjetivo", ao elencar no seu artigo 208, VII, § 1º que: "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

Inicialmente, verifico com Pontes de Miranda (1980, p. 168) a noção de direito que ele defende como sendo:

O direito é sempre faculdade, facultas; algo que preenche, com a sua existência, alguma parte do campo social, e que se estende que se dirige, diretamente, para algum ponto. Na expressão *directus*, como na expressão *ius*, como no símbolo das mãos cruzadas, há o indício do pacto, do acordo. Em todas as lutas, as forças que se medem não descrevem a diagonal, em que se resolve a composição delas.

Ao analisar a Constituição Federal de 1946 (1960, p. 96) Pontes de Miranda traz o conceito de Direito Público:

Direito Público trata-se da intensidade do interesse do Estado no Direito. Se o dever tem fundamento no comando de outra pessoa, o direito é público. (Jurista alemão G. Radbruch *apud* Pontes de Miranda). É de mister que a intensidade seja "bastante" para conferir o caráter de direito público à norma ou à instituição. Tal caráter supõe subordinação, ato do Estado legislando sobre si mesmo, ou sobre a extensão das suas leis.

É esclarecedor ver que Pontes de Miranda (1960, p.113) traz à discussão também o conceito de Direito Subjetivo, para que eu possa ir construindo o direito à educação como um direito público subjetivo:

Direito subjetivo seria o interesse juridicamente protegido: gozo (substância) e proteção jurídica (forma) perfazem o direito subjetivo. O direito subjetivo é o reconhecimento de que alguém, a que o direito objetivo concede ou reconhece tal posição, pode invocá-lo não como sujeito ativo, e sim como sujeito ativo em que o direito se precisou e se localizou, tornando-se invocável e realizável.

Pontes de Miranda (1960, p. 117) nos define o direito público subjetivo (entre os quais o Direito à Educação) que para ele é:

Para que exista o direito público subjetivo, é preciso que alguém, pessoa física ou jurídica, possa, por ato seu, restringir a atividade legislativa ou administrativa do Estado, ou obter a restrição, no terreno do direito público. A existência do direito à subsistência [...], do direito à educação, de direito à assistência, sem se lhes dar o caráter de direitos públicos subjetivos, e a não-existência de direitos públicos subjetivos àquelas prestações do Estado, provam que a construção que propomos é nova. Tais direitos seriam novos e toda a questão social gira em torno deles.

O direito público, segundo Miguel Reale (1995, p. 258), “é a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio”.

A origem histórica do termo direito público subjetivo vem da Escola do Direito Público alemão, do século XIX, assegura-nos o autor Gregório Peces-Barba Martinez (1995, p. 27-28), como especificação do conceito mais genérico do direito subjetivo, expressão do individualismo e do pensamento positivista, são suas raízes mais antigas. O autor nos informa que esse termo circunscreve os direitos como limites ao poder e somente podem ser articulados frente aos poderes, autoridades e funcionários, porém não nas relações entre os particulares.

Bobbio (1992, p. 61) assim descreve o nascimento dos direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito:

É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos.

O direito à educação, quando guindado à categoria de direito público subjetivo, adquire a estatura de exigibilidade, perante o poder público, pelo sujeito de direito, pelas pessoas a quem o direito é destinado. Cabe aos destinatários do direito torná-lo efetivo ou não, ficando, portanto, sua decisão no campo da subjetividade.

Conforme André Franco Montoro (1994, p. 447), um dos aspectos do direito subjetivo é o direito de agir, o direito de praticar determinados atos. A vontade é necessária para o exercício de tais direitos, embora esses direitos persistam, mesmo que a pessoa não os exerça.

De uma forma didática, Montoro (1994, p. 448) ensina:

- 1) que o direito subjetivo é sempre uma relação de dependência de um objeto (bem ou atividade) a uma pessoa (o bem ou a atividade lhe pertencem, são seus);
- 2) que essa relação é reconhecida pela ordem jurídica;
- 3) que ela confere ao seu titular o poder do sujeito em relação a esse objeto;
- 4) que é um Direito-Interesse, um Direito-Poder e um Direito-Relação (dependência de um objeto a um sujeito).

Cabe ressaltar que, de todo direito público subjetivo decorre uma Obrigação de Fazer por parte do Poder Público; é a *Obligatio Faciendi* do direito romano, que consiste na obrigação de realizar umas atividades humanas, possíveis e lícitas, a fim de satisfazer o crédito de outrem, originário de um vínculo jurídico entre eles. A

essência da obrigação de fazer está na atividade que deve ser realizada e não no seu resultado.

Washington de Barros Monteiro (1983, p. 83), a respeito da Obrigação de fazer, assegura- nos que:

Nas obrigações de fazer, se leva geralmente em conta a pessoa do devedor, confiando assim o credor na sua reputação, capacidade, habilitação profissional, títulos, experiência, tirocínio e idoneidade, ainda que se não reclamem aptidões particulares, ainda que a prestação possa ser desempenhada ou satisfeita por qualquer pessoa, se atendem, muitas vezes, à probidade, retidão, pontualidade, confiança e outras condições pessoais do devedor. As obrigações de fazer são, principalmente, *Intuitu Personae*.

A execução da obrigação de fazer pode ser específica e o devedor pode ser constrangido a executá-la, em regra, a não ser que isso resulte em violência física ou pessoal, quando se muda para indenização em perdas e danos.

Segundo Bobbio (1992, p. 79-80):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

2.4 A Posição dos Educadores sobre o Direito à Educação

Além de efetuarmos a verificação dos conceitos do direito à educação, na constituição, na lei, nas posições doutrinárias dos operadores jurídicos, torna-se imprescindível ouvir o entendimento, sobre este tema, dos que exercem o mister de educadores, como eles sentem, percebem, identificam o direito à educação, no seu cotidiano, na sua práxis, nas suas reflexões, o que fazem para tornar efetivo este direito, no seu local de trabalho.

O sociólogo T. H. Marshall, em seu clássico livro *Cidadania, classe social e status*, (1967, p. 73), afirma que:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança freqüentar a escola, mas como o *direito do cidadão adulto ter sido educado*.

Nesse viés sociológico, o direito à educação compreende um direito de cidadania, tendo por finalidade o adulto que se quer ter no futuro, ao qual assiste o direito de ser educado na infância como cidadão do mundo, para tornar-se um adulto participante, crítico, que sabe reivindicar, participando de sua comunidade.

Anísio Teixeira (1977, p. 179), um dos expoentes do pensamento em Educação no Brasil, da Nova Escola, o qual teve muito a influência de Dewey, nos diz que:

A Igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.

Este gestor, um dos fundadores da UnB, que tanto se dedicou à educação no nosso país, no século passado, tem muito presente nas suas obras à noção de igualdade para todos na educação, igualdade de condições, igualdade de oportunidades. Era ferrenho defensor de uma escola pública de qualidade para as classes populares, com professores bem preparados, em bons prédios públicos, com condições equivalentes as melhores escolas do Rio de Janeiro.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, feita na V Conferência Internacional, promovida pela UNESCO, em Hamburgo, em 1997, nos diz em sua parte introdutória que:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se *mais que um direito*: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à *cultura de paz baseada na justiça*.

Na conferência da UNESCO, vislumbra-se a ênfase dada à educação de adultos, como uma das grandes apostas para o século XXI, visando à plena participação na sociedade e ao exercício da cidadania. Diz ser o direito à educação, mais que um direito, um requisito fundamental para uma nova cultura do diálogo, da paz e da justiça entre os povos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO, que reuniu em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, com educadores de todo o planeta, em sua Declaração Mundial sobre Educação para Todos traz na sua introdução a seguinte mensagem:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;
Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessária torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso em favor dela.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos.

Nunca ante uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Nessa Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com repercussões enormes nos Estados, nos governos, nos educadores, foi novamente afirmado o direito à educação como um direito fundamental de todos, que hoje é ministrado com graves deficiências e que a grande aposta deve ser na qualidade da educação, para as gerações presentes e futuras, como pré-requisito para um mundo mais sadio, mais tolerante e com maior cooperação entre os povos.

Rosa Maria Torres, (2006, p 15), em seu artigo *Derecho a La educación es más que acceso de niños y niñas a La escuela*, nos diz que:

El *derecho* a la educación implica derecho a una *buena* educación, no a cualquier educación. Esto implica trabajar simultáneamente desde la oferta y La desde La demanda educativa, informando y calificando dicha demanda, especialmente entre los sectores más pobres de la sociedade, los que reciben La peor educación y los que menos calidad exigen.¹

Esta educadora, que foi Ministra da educação no Equador, apresenta sua defesa do direito à educação, não como qualquer educação, mas sim como uma boa educação, principalmente para os setores mais pobres da sociedade, que são os que recebem a pior educação e os que menos qualidade exigem.

Carlota Boto (2005) defende a tese de que o direito à educação desenvolve-se em três gerações;

- (1) O ensino torna-se paulatinamente *dereito público* quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;
- (2) *A educação como direito* dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a *busca de qualidade no ensino* oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;
- (3) *O direito à educação* será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse *dereito subjetivo universal* – que é a *escola pública*, gratuita,

¹ O direito à educação implica um direito a uma boa educação, não a qualquer educação. Isto implica trabalhar simultaneamente desde a oferta e a demanda educativa, informando e qualificando a dita demanda, especialmente entre os setores mais pobres da sociedade, os que recebem a pior educação e os que menos qualidade exige.

obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas.

Todo pensamento articulado no decorrer desse capítulo foi no sentido de esclarecer o direito à educação de qualidade, dentro de um viés constitucional mais atinente à questão jurídico-legal, procurando explicitar que tipo de direito é este, novidades que a Constituição de 88 incorporou, priorizando o estudo deste direito pelos juristas, porém sem descuidar de dar a palavra também aos educadores sobre esse tema.

Também é oportuno trazer as palavras do atual Ministro de Justiça, Tarso Genro, (2008), de maneira clara e leal nos diz que:

A incapacidade de resposta das instituições do Estado, tanto para fiscalizar o cumprimento das normas sociais da Constituição de 88, como para impor sua execução (quando a mesma é sonogada nas relações contratuais) não é fortuita, mas decorre de uma hegemonia política que enfraquece as funções públicas do Estado.

Tarso Genro relaciona com muita propriedade o cumprimento das normas de direito social (entre eles o direito à educação), com aqueles que detem a hegemonia política, nas funções públicas do Estado, entre as quais uma de maior relevância é a educação.

É nas escolas públicas, para onde acorrem as grandes massas populacionais, que há maior necessidade de implementação de uma escola de qualidade. Por isso, na sequência do estudo passo a analisar as questões atinentes à qualidade na educação, verificando qual o significado dessa expressão: educação de qualidade.

Há que se verificar: Como está o debate entre as diferentes perspectivas educacionais? Qual o significado de uma educação com tal atributo? Onde posso localizar e quais são os indicadores de tal aptidão? A quem assiste o direito de ter uma educação de qualidade? Exponho também a posição que possuo sobre a educação, vista sob o prisma da qualidade total.

Educação de qualidade não é somente o recebimento de um diploma, mas é também ter um conhecimento científico sólido, com o desenvolvimento de valores direcionados para a vida em coletividade.

3 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Neste capítulo vou percorrer um itinerário que principiará com uma discussão acerca das diversas visões sobre a educação de qualidade, por existirem algumas perspectivas diferenciadas na parte conceitual assim como na práxis do que seja uma educação de qualidade.

Faço uma diferenciação baseada em três pressupostos basilares do que seja uma educação de qualidade e que precisam ser bem clarificados: o acesso à escola, a permanência e a exclusão na escola, assim como o significado do sucesso escolar.

Dando continuidade ao trabalho, esclareço a quem se destina uma escola de qualidade: para alguns ou para todos? para negros, índios, mulheres, pobres, ou apenas para a classe social que Marx denominou de burguesia?

Desde que teve início a educação escolar, na idade média, sempre um fim foi perseguido pelos seus idealizadores, educadores, pais e alunos. Fico a me perguntar: o que deve visar uma escola que tenha por fim oferecer uma educação de qualidade: ter alunos com conhecimento, sim, somente com conhecimento, ou juntamente com o conhecimento, ter educandos com valores e atitudes, cidadãos do mundo, emancipados e senhores de seus destinos?

Este capítulo será encerrado com uma discussão sobre os indicadores de uma educação de qualidade e os vetores que podem demonstrar qualidade na educação. Faço esse debate com a humildade de quem sabe que há muito caminho a trilhar, mas tendo a certeza de que é premente e se faz necessário.

O educador Moacir Alves Carneiro (1998, p. 39), ao fazer uma leitura crítico-compreensiva da LDB (Lei 9.394/96) sobre educação de qualidade, começa a nos desvelar os indicadores de qualidade, de que trato no final do capítulo, quando diz que:

A garantia do padrão de qualidade está cimentada no princípio da equidade/diversidade [...]. Urge desocultar os parâmetros concretos de um ensino de qualidade [...] que vão além dos conceitos de eficácia e de eficiência administrativa. [...] Porém, é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos, na formulação dos objetivos de cada programa e na forma da construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade.

Porém, antes de iniciarmos as definições e conceitos a respeito dos termos qualidade e educação de qualidade, é importante me reportar aos ensinamentos do filósofo Nietzsche, no seu livro *A Genealogia da Moral*, quando nos pede que estejamos atentos à origem dos conceitos, à sua genealogia, aos valores, às interpretações que lhe foram atribuídos, por quem, qual a sua origem, qual a matriz fundante e qual a aplicabilidade desses conceitos.

Quando se tem clareza de qual educação de qualidade se quer, para quem, com qual finalidade e quais seus indicadores, torna-se mais fácil a efetividade na práxis desse direito de todos reconhecido.

3.1 A educação de Qualidade

Partindo de uma perspectiva emancipatória, trago agora a discussão sobre Educação de Qualidade, tendo por base Paulo Freire, documentos da UNESCO, Oliveira e Pontes de Miranda.

Os conceitos de qualidade vão ser estudados dentro de uma dimensão libertadora, fundada no princípio da dignidade humana.

Qualidade é um termo subjetivo, multidimensional, que comporta inúmeras conceituações, diversos significados, com interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas, como cultura, modelos mentais, tipo de produto ou serviço prestado, necessidades e expectativas de quem emite o juízo de valor.

Paulo Freire, em sua obra *Política e educação* (2001, p. 40-41), ensina que a preocupação com *qualidade* dos seres, coisas e objetos nos vem dos *gregos*; porém, foi *Locke* quem mais sistematizou a questão no seu *An Essay concerning human undestanding em 1690*, classificando as qualidades, através de estudo metuculoso em:

Qualidades Primárias - as que independem, para sua existência, da presença de um observador – movimento, figura, forma, impenetrabilidade, dureza;

Qualidades Secundárias – existem como conteúdos de consciência – dor, cor, gosto – causados em nós pelas qualidades primárias e secundárias inerentes à matéria;

Qualidades Terciárias - são valores que atribuímos às coisas que têm suas qualidades primárias.

Segundo Freire (2001, p.42-43), são as qualidades terciárias as que, sobretudo, nos interessam na análise da educação para a qualidade:

Mas, exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feita, uma qualidade da qual se diga: *esta é a qualidade*, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. É exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária, quer dizer, *valor* que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa. Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. Por outro lado, um democrata, entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre. Escola alegre que Snyders tanto defende. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas.

Oliveira (2005, p. 4) nos diz que qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, com vários sentidos, e que, por isso, tem potencial para desencadear falsos consensos. Em termos genéricos, o conceito de qualidade vem sendo bastante utilizado no processo produtivo para significar excelência de um produto ou serviço.

No debate sobre a qualidade na educação, muitos conceitos são importados do mundo dos negócios, mesmo que com sentidos distintos.

A legislação recente nos traz o Plano Nacional de Educação (PND), que foi implementado, em nosso país, pela lei 10.172/2001, com vigência pelo prazo de dez anos, que tem entre seus objetivos “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.”

Na área da educação, o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade? Provavelmente essa questão tem inúmeras respostas, segundo os valores, experiências e classe social dos sujeitos nela envolvidos.

No que concerne ao plano internacional, segundo a Unesco, a qualidade da educação é um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidente entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade.

A Unesco (2007, p. 29-30) identifica as principais correntes interpretativas em educação com respeito ao que constituirá a qualidade:

A corrente humanista, o essencial é o desenvolvimento das capacidades dos educandos para que construam significados e dêem sentido ao que aprendem, sendo o docente um mediador. Preconiza que os planos de ensino devem considerar as características e necessidades de cada aluno para aprender;

A corrente condutora, ao contrário, enfatiza-se a importância do ensino estruturado, graduando passo a passo o que o aluno aprende e verificando seus resultados. Nesse caso, o docente dirige a aprendizagem controlando estímulos e respostas;

A corrente crítica, que reúne uma ampla gama de teoria, estimula-se a análise crítica da realidade e a principal preocupação é que a educação contribua para a mudança social e para a redução das *desigualdades*, promovendo a *autonomia* e a *emancipação dos marginalizados*.

Marilene Proença Rebello de Souza (2008), educadora da USP, vem em nosso auxílio, dizendo que “a abordagem sociológica ao fenômeno educativo possibilitou identificar que os que fracassam na escola não são os filhos das elites, mas sim as crianças oriundas das camadas mais pobres da população.”

O pensamento da educadora me faz crer que há no Brasil uma aristocracia que detém a educação de qualidade, enquanto os filhos das classes populares, que estão na escola pública, são relegados a uma educação de menor qualidade.

O jurista Pontes de Miranda (1933, p. 38), há mais de sete décadas, anunciou o seu pensamento sobre educação de qualidade, quando disse:

Em cerca de trinta conferências realizadas (de novembro a março) a fim de incentivar o interesse do proletariado e dos técnicos, notei que os operários pobres, maltrapilhos, mal alimentados, *tinham nos olhos um quê de luz inédita*, de maior satisfação, quando eu lhes descrevia o funcionamento da *escola única*. Aquelles seres mal nutridos, mal vestidos, alojados miseravelmente, (por que a casa do trabalhador rural e urbano no Brasil é de uma pobreza constrangedora), mas SORRIAM À ESCOLA PARA TODOS, às mesmas possibilidades dos filhos, do que ao pão para elles e para os descendentes. (GRIFOS MEUS).

Há nos meios educacionais os que defendem a aplicação dos métodos da *Gestão pela Qualidade Total*, para tornar eficiente e eficaz a escola.

Não é este o caminho a ser percorrido, porém cabe ter ciência e informações sobre esta metodologia. Jarbas Santos Vieira (2004, p. 98-149) vem nos esclarecer sobre o Método da Qualidade Total, no âmbito escolar, revelando que num primeiro momento é realizado um processo de sensibilização, somente com a equipe administrativo-pedagógica, com discurso de apelo à mudança, sobretudo um apelo ao indivíduo, a sua subjetividade, implicando numa mudança cultural que atinge a perspectiva do trabalho profissional de cada pessoa. O segundo momento é a fase

da Implementação do método, todos são convidados a participar de cursos, seminários e reuniões de trabalho. Nestes eventos, docentes e funcionários são ouvidos e incitados a falar sobre seu trabalho, seus pontos de vista quanto aos rumos da escola e quanto às formas de resolução de problemas, tanto organizacionais quanto pedagógicos. O último momento é o período de institucionalização, onde se padronizam todos os processos educacionais e administrativos, permitindo avaliações constantes sobre o desempenho de cada setor da instituição, o que permite corrigir desvios individuais ou das equipes em relação à missão da escola.

Esse modelo é semelhante ao empregado em empresas tipicamente capitalistas, onde o modelo de gerenciamento é empresarial e se constitui uma forma de abrir a escola para o mercado, segundo uma lógica de competitividade, que força os professores a se enquadrarem nas determinações do quadro gerencial.

Estabelecer a educação como um grande negócio possui duplo viés: por um lado, as escolas retomam sua identidade com marca de eficiência e competitividade no campo educacional e, por outro lado, demarcam quem são seus competidores no mercado educacional (os concorrentes).

Na atualidade, há também em nosso país duas grandes iniciativas sob a mesma bandeira: da luta por uma educação pública de qualidade. Segundo Simielli (2008) são elas: a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Todos pela Educação.

Conforme a autora citada, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação representa diversas entidades e organizações não-governamentais do Brasil e atua com o objetivo de efetivar os direitos educacionais garantidos por lei, para que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade. Criada em 1999, seus membros agem precipuamente como coletivo e acreditam na educação como processo. Participam o instituto Ethos, a Fundação Abrinq, o MST, a Ação Educativa e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação, entre outros atores sociais da sociedade civil.

A outra organização denominada Todos pela Educação nasce de uma parceria do empresariado, entre eles o Itaú Social, Fundação DPaschoal, Grupo Gerdau, Fundação Ayrton Senna, preocupados precipuamente com os resultados práticos da educação pública de qualidade, no sentido de formar mão-de-obra, sob a presidência do empresário Jorge Gerdau.

No meu entendimento, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem mais coerência no seu modo de trabalhar; é correto o seu entendimento de que educação é um processo e busca precipuamente que todos tenham uma educação de qualidade, agindo de maneira coletiva, reunindo atores de diferentes movimentos sociais, educacionais numa atitude ampla de quem enxerga longe.

O Movimento Todos pela Educação traz incoerências que advém da base fundante deste setor. São empresários que pregam uma ingerência mínima do Estado na economia, porém no aspecto educacional querem que o erário público arque com as despesas de educação profissionalizante de seus futuros trabalhadores, evitando assim custos (gastos), ou dizendo melhor, tendo as empresas lucros maiores, com o Estado entregando-lhe trabalhadores já profissionalizados (que é a sua pregação de educação de qualidade). O Movimento possui um forte apelo de marketing na mídia.

3.2 Educação de Qualidade significa Acesso, Permanência e Sucesso Escolar

Entre as significações que melhor atendem o conceito de educação de qualidade, trago três conceitos que se complementam: acesso, permanência e sucesso escolar, como fatores desencadeantes de qualidade na educação.

Inicialmente é profícuo fazer o debate a respeito do acesso à escola, pois é na sua falta que se produz o pior dos males que é o analfabetismo.

Ferraro (1985, p. 48) fala-nos de dois tipos de analfabetos: o primeiro, por não ter tido acesso à escola; o segundo, pela exclusão *na* escola nas primeiras séries do processo de alfabetização:

A produção de novos analfabetos pode dar-se tanto pela exclusão pura e simples, quanto pela ineficiência ou baixa produtividade no processo de alfabetização. [...] o segundo aspecto da questão diz respeito ao que acontece no processo de alfabetização e que se costuma denominar de ineficiência ou baixa produtividade. Na realidade, esta é também uma forma de exclusão, com a diferença que, aqui, os excluídos ainda estão na escola, ainda estão no processo de alfabetização, ainda não entenderam com suficiente clareza que estão no lugar errado.

Existem, assim, os analfabetos que nunca frequentaram uma escola (como as pessoas que não possuem documentos, os submetidos ao trabalho infantil, ou as que não puderam matricular-se na escola), e aqueles que foram *excluídos na escola*, no período de alfabetização, os chamados analfabetos funcionais, os quais aprenderam a ler mecanicamente, mas não compreendem o seu significado.

Para o autor Hirschberg (1990, p. 2.627) há necessidade de comprovação junto às pessoas para saber da sua condição de analfabeto funcional:

Para captar o conceito de alfabetização funcional, submete-se o indivíduo a um teste para estabelecer se, de fato conseguiu compreender o que leu. [...] Analfabetismo é consequência de um processo deficiente de ensino-aprendizagem.

Foi Paulo Freire, (1983, p. 72) que, na década de sessenta, através de seus círculos de leituras, alfabetizava adultos no Nordeste Brasileiro, forneceu-nos seu entendimento sobre o que é alfabetizar:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnica para escrever e ler. [...] É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto.

Atualmente, existe uma grande produção midiática, no sentido de que o problema do acesso está resolvido, que todos são alfabetizados, que as escolas estão encharcadas de alunos. A questão, porém, não é assim tão simples, tem que ser vista com maior profundidade.

Efetivamente houve um grande afluxo de alunos à escola nas últimas décadas, com crescimento significativo no número de matrículas. Porém, somente aumentar as matrículas e ter números e estatísticas sem resultados não significa solução do problema do acesso e alfabetização.

Ferraro (1985, p. 48) aborda com propriedade como se dá a produção de analfabetos:

O analfabetismo não é uma simples herança que recebemos de gerações passadas. Ao contrário ele continua a ser produzido nos dias atuais. E o responsável por sua produção continuada é o mesmo Estado que estabelece a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos. E essa produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: 1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo. [...] A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo.

Caso fosse verdadeira a premissa de que não há mais problemas no acesso à escola, não teríamos a enorme leva de processos tramitando junto ao Poder Judiciário, com os pais pedindo ingresso e escolarização para seus filhos.

Oliveira (2005, p. 3-4) nos revela que, na educação brasileira, de um ponto de vista histórico, há três significados distintos de qualidade que foram construídos e

circularam simbólica e concretamente na sociedade; um primeiro significado é condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo significado é relacionado com a ideia de fluxo e no terceiro significado a ideia de qualidade é associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Com referência ao primeiro significado, a oferta limitada de oportunidades de escolarização, Pontes de Miranda (1933, p. 10) associa analfabetismo com escravidão:

Até há pouco e, entre nós, até hoje, a existência de indivíduos em idade escolar que, por falta de escola, ou de meios (roupa, transporte) não podem receber instrução. Isso é à diferenciação social do espírito, corresponde à diferença social da actividade physica, a que se chamava escravidão. A symetriação humana operada pela abolição da escravatura deve succeder a symetriação pela escola de todos e ao alcance de todos.

Em uma experiência recente, em junho de 2008, participei de uma reunião com quinze mulheres da Vila dos Papeleiros (Santa Terezinha) em Porto Alegre, na Casa Brasil, da ONG Moradia e Cidadania, na Rua Voluntários da Pátria, nº. 2552, dentro do Programa de Apoio Sócio-Familiar (PASF) do Governo Lula, a qual me fez refletir muito sobre o acesso à educação e analfabetismo.

Das quinze mulheres participantes do programa, três não sabiam ler e escrever (na faixa dos vinte anos). Por isso uma estagiária teve que escrever para elas as respostas ao questionário. São mulheres vindas do campo, já com filhos, nascidas no final da década de 80, que não tiveram acesso à escola.

Mais que a simples propaganda, de que o problema do acesso está resolvido, é necessário verificar formas de solução do problema do analfabetismo, principalmente da exclusão nas primeiras séries, no âmbito da alfabetização. Para alguns gestores este fato já se encontra resolvido no discurso, mas percebemos seu lado reverso na vida real.

A permanência dos educandos na escola é outro fator que emerge do conceito de educação de qualidade.

Ferraro (2004, p. 63-64) com propriedade nos diz a respeito do tema:

Importa reconhecer e ressaltar mais uma vez que o problema mais grave da escola fundamental brasileira é o fenômeno da exclusão *na escola*, resultante da ação dos mecanismos da reprovação e repetência. [...] A universalização do acesso à escola é apenas a condição necessária, mas não suficiente, para assegurar o direito à educação. A solução do problema da exclusão escolar passa necessariamente pela transformação da escola, isto é, pela superação da lógica de exclusão que rege o seu funcionamento em relação à escolarização das classes populares, do aluno trabalhador, do negro e de outros grupos ou categorias de discriminados.

A exclusão na escola acontece com maior frequência entre os membros das classes populares, dos negros, dos grupos discriminados que são convidados a se retirar da escola, como alunos problema, sem condições de aprender, lentos, pondo-se a culpa na estrutura familiar, sem perquirir o que a escola está realmente fazendo com estes grupos de educandos.

Mejia e Awad (2001, p. 22-29) dizem que a exclusão revela as várias faces do outro:

O conceito de exclusão permitiria abranger as várias faces do outro que não apenas reclama a participação num novo universal construído a partir das diferenças, mas desenvolve a capacidade de fazer perguntas sobre um novo tipo de desenvolvimento de relações. Trata-se de encontrar o seu lugar no contexto das discussões sobre globalização e mudanças paradigmáticas.

Na literatura jurídica, o sentido de evasão no direito encontra-se inscrito no Código Penal Brasileiro no artigo 352 (2001, p. 321):

Evadir-se ou tentar evadir-se o preso ou indivíduo submetido à medida de segurança detentiva, usando a violência contra a pessoa. Pena: detenção, de três meses a um ano, além da pena correspondente à violência.

O criminalista Galdino Siqueira, citado por Náufel (1976, p. 233), nos diz quais são as espécies criminosas de evasão de presos:

Sob a rubrica de evasão de presos, compreendem-se como espécies criminosas: a) a retirada de pessoa presa ou submetida à medida de segurança detentiva; b) a evasão de presos ou indivíduos submetidos à medida de segurança, mediante violência; c) a fuga de preso, por culpa do funcionário incumbido de sua guarda ou custódia. (grifos meus)

Noronha (*apud* Capez, 2007, p. 649) define o delito de evasão:

Evadir-se é a pessoa subtrair-se à esfera de custódia ou guarda de outrem. Frequentemente essa esfera está circunscrita ao estabelecimento (cadeia, penitenciária, casa de custódia e tratamento, instituto de trabalho, etc.), mas pode ocorrer em condições diversas: o sentenciado que transportada em viatura da casa de detenção para a Penitenciária, nesta capital, agride seus condutores e foge, comete o delito em apreço: evade-se com violência à pessoa.

Dando sequência ao pensamento de Noronha, Capez (2007, p. 650) nos adverte que:

Veja-se que o tipo penal prevê não só evadir-se, isto é, lograr subtrair-se da esfera de custódia e vigilância da autoridade. É necessário o emprego da violência física, corporal (vias de fato, lesão corporal, homicídio contra a pessoa guarda carcereiro).

Já Gomes Neto (1984, p. 148) nos coloca que “não é crime querer a liberdade”, no caso de evasão de presos:

O crime é, verdadeiramente, apenas o uso de violência contra a pessoa. Apenas o fato se dá por ocasião em que o agente evade ou tenta evadir-se. Esta circunstância é o fim visado pelo agente, mas não é crime porque a

liberdade, como a vida, é um direito natural, para cujo resguardo ou salvação é permitido embora excepcionalmente, como no caso, até mesmo cometer crime.

Conjugando o termo evasão escolar sob o viés jurídico pode-se verificar que a evasão caracteriza fuga de uma prisão, de uma cela, e quem foge é porque se encontra aprisionado, ansioso pela sua liberdade, visto que a prisão é um lugar onde ele é maltratado pelos seus carcereiros e vigilantes.

No viés de inclusão ao invés de exclusão, a UNESCO (2007, p. 45) recomenda o respeito às diversas culturas e contextos de que provêm os educandos:

Dentro da perspectiva da equidade, é preciso equilibrar os princípios da igualdade (o comum) e diferenciação (o diverso). É um dever dos sistemas educacionais que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências que lhes permitam a participação e atuação na sociedade e o desenvolvimento do projeto de vida, mas também há de se oferecer a oportunidade de incorporar outras aprendizagens que sejam relevantes em função dos diferentes contextos e culturas e dos vários talentos, interesses e motivação de cada pessoa.

O terceiro significado de qualidade na educação é o atinente à ideia do sucesso escolar, conceito este que compreendo na conclusão do curso com conhecimentos, obtendo o diploma que atesta que além do saber científico o educando adquiriu valores como solidariedade, respeito ao outro, criticidade, preocupação com o coletivo, que é independente, rebelde e ousado, mas essencialmente humano.

Semeraro (2001, p. 100) nos fala da possibilidade de um saber democrático:

Para serem efetivas, as conquistas das classes subjugadas não podem se restringir às reivindicações econômicas, à produção e ao consumo material, mas devem inaugurar uma nova maneira de pensar, deve instaurar valores e relações sociais que promovam a participação, a criatividade, à responsabilidade, a construção de um conhecimento democrático que permite um progresso intelectual de massa e não apenas de reduzido grupos de intelectuais.

Uma característica essencial da qualidade na educação diz respeito ao desenvolvimento do espírito crítico nos educandos. Eckert (*apud* Jean-Louis Derouet, 2002, p. 14) nos diz que jovens formados para ter um espírito crítico não podem aceitar obedecer sem compreender.

Já Paulo Freire (2001, p. 99) ultrapassa a dimensão da criticidade e nos pede a *educação com mais valores*, quando nos diz:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do Poder (...). Uma reinvenção do poder que implica

uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares.

Quanto ao sucesso escolar, atualmente ele é medido pela aferição de desempenho, mediante testes em larga escala, dado relativamente novo entre nós, no qual a qualidade da educação é indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, constatada mediante testes padronizados, nos moldes do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Segundo essa lógica, é avaliado se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos ensinados. Na cultura brasileira é difícil pensar a *qualidade* enquanto *medida*; saber os conteúdos é inquestionável, pois é no decorrer da vida que se confere o resultado da educação recebida.

Para Freitas (2006), o que se busca não é somente a igualdade de acesso *tolerada* pelos liberais, mas, fundamentalmente, a igualdade de resultados. A escola de qualidade é, antes de tudo, uma escola para todos, e onde todos aprendem independentemente de suas condições sociais.

Concordo com os ensinamentos de Gramsci, na sua célebre obra Cadernos do Cárcere (2000, p. 42-46) quando nos diz “é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física [...] de concentração psíquica em determinados assuntos, [...] com atos disciplinados e metódicos.” O autor referido esclarece a necessidade das classes populares terem um conhecimento científico, com rigor metodológico e muita disciplina no estudo.

Entendo que uma escola de qualidade deve primar para que seus educandos tenham excelente nível de conhecimento, aliado aos valores e métodos de uma democracia participativa.

Quando almejo uma escola de sucesso, penso nela com muita ética, no sentido do reconhecimento do outro como é ensinado por Rios (2004, p. 125-126):

Aqui ganha espaço o princípio ético que é o reconhecimento do outro. A relação social fundamental é uma relação entre sujeitos: eu-outro. Não alguém idêntico a mim – impossível! Mas alguém diferente e igual. O contrário de igual não é diferente – é desigual. A desigualdade se instala à medida que deixo de reconhecer o outro como alguém que entra na constituição de minha identidade – alter – e passo a tratá-lo como alienus – o alheio; como aquele com quem não tenho a ver. Instalação, assim, uma forma específica de alienação: a desconsideração do diferente com quem se estabelece a comunicação, a convivência, a construção compartilhada de cada um e de todos, no mundo.

Uma escola que almeja o sucesso escolar desenvolve nos seus educandos valores como a solidariedade, mediante exemplos e ensinamentos.

Bauman (2004, p. 94) vem em meu auxílio quando fala do cuidado com o outro:

Os vínculos de solidariedade e ajuda que visam ao bem-estar da comunidade dependem da capacidade de ajuda, do cuidado pelos outros, do reconhecimento do outro como alguém que tem rosto, num compromisso irresistível com a sorte e dignidade dos outros que implica criatividade e o risco assumido para romper automatismos cotidianos.

Nas classes populares, a solidariedade é percebida nos laços formados pela amizade, pelos vínculos fortes demonstrados com a dignidade do outro, conforme nos relatava Livia Godinho Neri Gomes (2007, p. 19):

As relações de ajuda entre as pessoas das classes populares ressaltam a solidariedade nos laços de amizade, configurando vínculos de compromisso com a dignidade humana do outro, no qual a mobilização das pessoas encontra-se articulada com a busca do bem-estar comum, como no caso que doaram o primeiro pagamento da cooperativa para comprar um caixão para um irmão falecido de uma cooperada.

Cabe também fixar a diferença entre a solidariedade assistencialista (meramente altruísta), a qual é feita por motivos religiosos ou egoístas (Vejam como eu sou bom!) e a solidariedade crítica, base para um voluntariado orgânico conforme exposto por Selli (2005, p. 3):

Solidariedade crítica e voluntariado orgânico são dois pólos que se implicam e se interceptam. Solidariedade crítica é a capacidade de entender a dimensão política, que se refere à cidadania e à possibilidade de intervir de forma ativa na definição de políticas públicas. O conceito de voluntariado orgânico foi construído por analogia ao conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci e é entendido como participação politizada, comprometida, ativa e beneficente das pessoas que desenvolvem o serviço voluntário na construção das condições necessárias à democratização efetiva do Estado, em todas as suas dimensões.

Outro valor de importância ímpar, a ser desenvolvido nas escolas com qualidade, diz respeito à dialogicidade. Elli Benincá (2005, p. 10) trata da importância do diálogo como grande valor a ser ensinado e exercitado por quem se percebe educador.

Percebe-se que dialogar não é uma tarefa tão fácil quanto aparenta, e que necessita uma luta para sua inserção nas escolas. Luta diária, constante, em que, ao buscá-lo, haja um exercício cada vez mais intenso nesse processo, em um aprendizado de democracia para uma educação libertadora, no intuito de uma formação de valores contribuindo para a construção da dialogicidade que possibilita a cidadania.

Jose Martí (1983, p. 83), educador cubano, ensina aos educadores que levem pelos campos os conhecimentos científicos junto com o conhecimento da doçura, das necessidades e dos prazeres da vida, ambos os conhecimentos necessários.

Na conferência A universidade no século XXI: para a construção de uma universidade com futuro, organizada pelo Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG, o Professor da Universidade de Coimbra, em Portugal, Boaventura de Sousa Santos, fala-nos da importância da rebeldia, da ousadia, do não fazer podas na educação indignada: para o sociólogo, é urgente a criação de "uma subjetividade inconformista, participante e solidária". Assim, caberia à Universidade contemporânea a capacidade de combinar ciência e emancipação, a partir de si mesma e ultrapassando os seus limites. "Não pode haver mérito se nele estiver inscrito o privilégio, e o grande desafio é distinguir o mérito do privilégio", defendeu Santos.

3.3 Quem tem o Direito à Educação de Qualidade?

Ao pensar na classe social, gêneros e etnias que se encontram excluídos de uma educação de qualidade, deparei-me com Luis Fernando Veríssimo (1997, prefácio do livro A liberdade de Escrever) que nos traz uma reflexão com os seguintes argumentos:

O que um romancista pensa do mundo e de seus habitantes está nos livros que escreve, por mais que insista que é apenas um narrador que não se responsabiliza pelas ações e opiniões de seus personagens. Não adianta o autor tentar se esconder, toda a narrativa é a favor ou contra.

Ao pensar em quem não tem uma educação de qualidade, busco ajuda nos ensinamentos do filósofo Enrique Dussel (1995, p. 19):

O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça:
- Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes. [...] Estamos na presença do escravo que nasceu escravo e que nem sabe que é uma pessoa. Ele simplesmente grita. O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com o seu sentido apenas por quem “tem ouvidos para ouvir” – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica.

Dussel (1976, p. 5) nos ajuda a entender em suas obras o outro, que é um ser vivo e está próximo de nós; não é uma mera categorização vazia, a criança faminta, o proletário explorado. Esse outro que grita por estar excluído da sociedade e por ser agredido, invariavelmente ao ser objetivado por um ser qualquer, ressalta a importância de verificar não somente o que ele grita, mas também quem grita.

Pensando nessa abordagem, de olhar para o outro como sujeito da história e não como objeto, encontro-me nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 31-47), quando diz:

Mas, coisificados, os oprimidos, os sujeitos objetivados gritam por seu lugar no mundo, por sua condição de dignidade humana, gritam. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para liberar a ambos (opressores e oprimidos).

Nessa abordagem sobre o ser humano, Danilo Streck (2006, p. 277) nos traz o relato de uma história haitiana que leu em Raúl Leis, *La sal de los zombis* (1986):

Nas noites escuras o feiticeiro, Senhor da Palavra, desenterra um corpo previamente adormecido, que, por meio da feitiçaria, é convertido em escravo e vende sua força de trabalho aos proprietários de terras da região. Torna-se um trabalhador sem consciência, disposto a obedecer a qualquer ordem sem resistir, sem argumentar, sem questionar, sem perguntar e sem organizar-se para sua defesa. No entanto, os moradores da região conhecem o antídoto, e sabem também que a versão de que o escravo é um morto vivo tomado pelo espírito de Um-Ntu (a alma de um falecido) é falsa. As pessoas então pegam sal, o antídoto, e penetram nos jardins e plantações para aspergi-lo sobre o escravo, até que desperte, voltando a ser pessoa, humano, gente.

Florestan Fernandes é um dos intelectuais oriundo das classes populares, de família muito humilde no Brás. Sua mãe, Doana Maria Fernandes, era uma imigrante portuguesa, analfabeta e trabalhava como lavadeira. Ele com seis anos já trabalhava como engraxate pelas ruas de São Paulo e hoje deixa seus ensinamentos nos dizendo (1977, p. 142-143):

Iniciei minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade, em uma sociedade na qual não prevalecia a “ordem das bicadas”, mas a “relação de presa”, pela qual o homem se alimentava do homem, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte.

A falta de qualidade na educação situa-se, majoritariamente nas escolas públicas para onde acorrem os filhos das classes populares, os mais pobres: negros, índios, mulheres, presos, filhos de acampados do Movimento Sem Terra, moradores de rua, todos em busca de uma educação de qualidade a ser ministrada pelo Poder Público.

3.3.1 Os Negros

Entre os pobres da atualidade, cito inicialmente os negros, como os excluídos da e na escola de qualidade, face à imensa dívida que possuímos com aqueles que

aqui tiveram seus ancestrais na condição de escravos e após libertos, mas analfabetos, sem posses, sem profissionalização, sem terra. Enfim livres, mas sem nada!

A respeito da escravidão dos negros, o jurista Fábio Konder Comparato (2008) assim se pronunciou:

A escravidão de africanos e afros descendentes no Brasil foi o crime coletivo de mais longa duração praticado nas Américas e um dos mais hediondos que a história registra. [...] O fato é que, em 13 de maio de 1888, abolimos a escravidão tal como encerramos, quase um século depois, os horrores do regime militar: viramos simplesmente a página. Os senhores de escravos e seus descendentes não se sentiram minimamente responsáveis pelas consequências do crime praticado durante quase quatro séculos.

Ao realizar uma visita ao Quilombo Areal da Baronesa, localizada no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, no mês de março de 2008, onde vivem aproximadamente 1.000 descendentes de escravos, juntamente com os educadores da Pequena Casa da Criança, constatei a baixa escolaridade existente naquela população.

Ao entrevistar a presidente da associação dos moradores, Geci Fontoura, ela relatou que a grande maioria da população possui escolaridade até a 5ª série do ensino fundamental. Há apenas uma moça que cursa enfermagem (em nível superior) e não mais que uma dezena de afro-descendentes cursa o ensino médio.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão; o legado do passado escravista, aliado ao não-querer ver do Estado brasileiro as desigualdades raciais e étnicas, produz muito preconceito, racismo e discriminação. A hipocrisia existente na sociedade civil e no Estado brasileiro, de negar o racismo, que durante décadas orientou o discurso oficial brasileiro, serve apenas para aprofundar as desigualdades raciais e impedir que o Estado e a sociedade atuem de forma a enfrentar o problema de frente, sem subterfúgios.

Ana Lúcia Valente (2005, p. 64), ao analisar as interfaces entre educação e relações interétnicas, apresenta um estudo preocupante:

Os negros possuem um percentual maior de analfabetos, comparados aos brancos e pardos na mesma situação; os índices e a incidência de exclusão e repetência são superiores entre os negros; os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis; há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra, mas, no discurso, propugna a igualdade entre as crianças, independente de cor.

Verifico que para o negro a escravidão ainda não terminou, o aprisionamento pela falta de educação traz consequências na vida. Segundo Comparato (2008),

atualmente negros e pardos representam mais de 70% dos 10% mais pobres de nossa população. Em nossas cidades, mais de dois terços dos jovens assassinados entre 15 e 18 anos são negros. Assim entre os pobres, os negros representam o maior percentual entre os mais pobres.

3.3.2 Os Índios

Os índios, moradores desta terra quando aqui aportou Cabral no descobrimento do Brasil, tinham a população estimada em torno de seis milhões de pessoas.

Hoje, eles também querem uma educação de qualidade, mas segundo a maneira de ser dos indígenas, dos seus critérios, dos seus valores e conceitos próprios.

Conforme nos dá a conhecer Andreola (2002, p. 124), o filósofo Hegel sintetiza e demonstra o desprezo do homem branco europeu para com os índios, quando a eles se refere como:

Seres inferiores em tudo, inclusive na estatura; ao chegarem os europeus, os aborígenes foram se evaporando ao sopro da atividade européia; estes povos de cultura débil perecem quando entram em contato com povos de cultura superior e mais apurada.

É trágico o destino dado aos índios por Hegel (evaporação). Ele nos lembra que os jesuítas e outros missionários tentaram ensinar, sem muito sucesso, a estas populações primitivas, a moralidade e a forma de vida européia, impondo-lhes, como às crianças, comportamentos mais adequados. (Ibidem, 2002, p. 124):

Lembro ter lido que, à meia noite, um frade tocava um sino para lembrar aos indígenas seus deveres matrimoniais. Com estes preceitos se queria muito sabiamente despertar nos indígenas desejos, como incentivos para a atividade humana.

Tenho muito presente, quanto aos europeus, o sentimento que expressa Fanon, no seu clássico *Os Condenados da Terra* (1999, p. 271-272):

Deixemos essa Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo. Há séculos que a Europa impede o avanço dos outros homens, e os submete aos seus desígnios e à sua glória, há séculos que, em nome de uma suposta "aventura espiritual", vem asfixiando a quase totalidade da humanidade.

Trago também a sabedoria do Cacique Chefe de Seattle, na carta escrita ao Grande Chefe Branco de Washington em 1854:

Sabemos que o homem Branco não compreende o nosso modo de vida. [...] A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga [...]. O seu apetite devorará a terra deixando atrás de si só o deserto [...]. Contaminai os vossos leitos e uma noite morrereis afogados nos vossos próprios detritos. [...] Termina a vida e começa a sobrevivência.

Segundo Estatística sobre Educação Escolar Indígena, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, são 220 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação. A população indígena é hoje estimada entre 350 e 500 mil índios em terras indígenas. Hoje são conhecidas 180 línguas indígenas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos lingüísticos e dez isoladas.

Em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, o Conselho Nacional de Educação, interpretando a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu a categoria escola indígena, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (art. 1º, Resolução CEB 03).

Nas escolas, o ensino deve ser feito na língua materna e contando com organização escolar própria. Esta organização escolar autônoma deve ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (CEB, Resolução 03, ano 1999, art. 2 e 3).

Conforme o último Censo Escolar 2005 foi identificado um total de 2.323 escolas indígenas, onde atuam 8.431 docentes, 90% dos quais são indígenas. Estudam 163.773 estudantes indígenas, a maior parte deles, 81,2% está no ensino fundamental, majoritariamente concentrado nas primeiras quatro séries.

Uma estudiosa da escola indígena Bergamaschi (2005, p. 413) nos diz que:

O que aparece é um movimento de recriação, pois cada povo indígena se apropria da escola e a produz segundo sua cosmovisão. É uma escola marcada por contradições e ambigüidades e, como disse um professor Guarani, motivo de muitas crises e conflitos que instauram uma convivência precária, mas também necessária no atual momento histórico. A vitalidade e a potência indígena que persistiram e sobreviveram a cinco séculos de colonização se fazem visíveis nas escolas, tornando visível também o movimento dos diferentes grupos indígenas.

A premissa básica deve ser uma escola, um jeito de educar do índio, com os seus valores, com a sua cultura, com o seu tempo, com o seu raciocínio, com o seu jeito de ver e pensar o mundo, assim como com a sua maneira de desenvolver o aprendizado.

É de suma importância a construção de pontes entre estas duas culturas, a do indígena e a do branco, tendo por base o respeito e a consideração pela cultura do outro, de forma que um e outro possam conhecer suas culturas, apropriando-se delas no que for de seu interesse.

3.3.3 As Mulheres

Outro setor que precisa uma escola diferenciada, que prime pela qualidade são as mulheres. Temos que pensar também, que educação não é a mera transmissão de conhecimento bancário (como nos diz Paulo Freire), são valores, atitudes, comportamentos que podem reproduzir a sociedade machista em que nos encontramos inseridos.

Normalmente, os educadores (as), por falta de consciência, repetem os comportamentos e conceitos de uma sociedade capitalista branca e machista, onde há submissão da mulher ao homem, sendo naturalizado o conceito de ser o homem o provedor, o punidor e o chefe de família, enquanto as meninas são educadas para a docilidade, a submissão, para não terem iniciativa e nem ousadia.

Nas escolas atitudes machistas fazem parte do currículo oculto e são tratadas com naturalidade, como se o jeito de ser do humano, os comportamentos preconceituosos e discriminadores em relação às mulheres, fossem óbvios, normais.

Entendo que biologicamente nascemos com diferenças de sexo, somos mulheres ou homens, porém gênero significa uma construção cultural simbólica que compreende as representações de referência para o comportamento, atitudes e manifestações emocionais, dos indivíduos femininos ou masculinos, em uma dada sociedade, em um dado tempo.

Paulo Freire (2001, p. 101) fala-nos da necessidade de termos uma educação corajosa:

Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade, mantenedora da

curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi sem deixar que a sua maturidade a mate.

Tratar com discriminação a mulher significa transformar a outra parte, o feminino, num ser inferior, com pouca inteligência, nascido e dotado para as lidas domésticas, que deveria ficar com seus bordados e cuidando dos filhos e que agora ousam entrar no mercado de trabalho e disputar vagas.

Nelly P. Stromsquist, no seu texto Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina, da Revista Educação e Pesquisa (2007), especialista em questões de gênero e professora de educação da University of Southern Califórnia, nos diz que as escolas *não* são utilizadas como espaço de modificação das relações de gênero, como locais onde se promova a iniciativa, a autoestima e a confiança das mulheres.

Além do desempenho cognitivo, diz a autora acima referida, que temos que pensar um currículo, um desempenho do conjunto da comunidade escolar que inclua valores e práticas que ajudem a transformar as noções de gênero na sociedade. A qualidade, então, para Stromsquist cobriria quatro componentes:

1) o tratamento igual dispensado pelo professor e pela professora para meninos e meninas na sala de aula;

2) conteúdo curricular que transcenda as disciplinas tradicionais e inclua mensagens que possam mudar as mentalidades das novas gerações a favor de uma identidade de gênero menos polarizada entre a masculinidade e a feminilidade;

3) a transmissão de conhecimentos que afetem as vidas de meninas e meninos, como a educação sexual, que incluam as tecnologias contraceptivas e direitos reprodutivos, assim como a discussão do fenômeno da violência doméstica e o exercício de uma cidadania autônoma, desvinculada, no caso das mulheres, da maternidade e do casamento;

4) práticas escolares que promovam o desenvolvimento de personalidades seguras, autoestima e respeito pelas atitudes democráticas na escola e na sociedade.

3.3.4 Os Presos

Outro segmento da população que tem direito a uma educação de qualidade são os presos que se encontram no sistema carcerário brasileiro, a quem não foi retirado o direito à educação. Para os presos foi determinada em sentença, de forma definitiva ou provisória, a restrição da liberdade como pena para um delito cometido. Porém a legislação não determina que aos condenados seja retirado o direito a uma educação de qualidade, nem que seja condenado ao contágio com a tuberculose, a sarna ou a HIV, além de ter refeições parcas em celas superlotadas.

Conforme expõe Damásio de Jesus (1990, p. 463), o preso tem todos os direitos, menos o da liberdade:

Nos termos do artigo 38 do código penal brasileiro, o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral. Os direitos dos presos estão disciplinados nos arts. 40 a 43 da Lei de Execuções Penais, Lei 7.210 de 11-07-1984.

Nas eleições de outubro de 2006, fui mesária eleitoral voluntária junto ao Presídio Central de Porto Alegre, num Projeto Piloto do Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul, do qual participaram e votaram os presos provisórios (não condenados em definitivo). Querendo conhecer a realidade do Presídio e a escola estadual que funciona lá dentro, durante o horário de almoço, fui conhecer o local destinado para ser escola e apresentada ao seu diretor, que é professor estadual.

Segundo o gestor, participavam da escola cerca de 100 presos, com duas turmas de alfabetização e duas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). O número de presos era, na época, cerca de 1.800, com estimativa de 50% de analfabetos. Hoje, em 2008, o número de presos no Presídio Central de Porto Alegre (masculino) aumentou muito, são 4.400 pessoas encarceradas.

No local denominado escola, encontrei cartazes pendurados nos murais, classes e cadeiras, porém num ambiente cinza, com água correndo no corredor, tudo fazendo lembrar uma escola fria, triste. As professoras provêm dos quadros do estado.

Cesare Beccaria, em seu célebre livro *Dos Delitos e das Penas* nos fala de poder, força e justiça:

A razão está em que o sistema atual da jurisprudência criminal apresenta aos nossos espíritos a ideia da força e do poder, em vez da justiça; é que se atiram na mesma masmorra, sem distinção alguma, o inocente suspeito e o

criminoso convicto; é que na prisão, entre nós, é antes de tudo um suplício e não um meio de deter um acusado.

A ciência por quem o sistema penal tem a opção preferencial, os selecionados para irem aos presídios são os mais vulneráveis no sistema social, os pobres, os analfabetos, os desempregados, funcionando os presídios como locais de encarceramento dos rebeldes, dos escravos que não aceitam o sistema imposto na sociedade, funcionando enfim como uma grande senzala.

Segundo Zaffaroni (1991, p. 250), quanto à construção de uma teoria do injusto (como construção da teoria do delito), há equívocos linguísticos, que levam à ilusão de que o sistema penal opere captando as ações típicas e antijurídicas de forma mecânica ou automática. Não posso esquecer que o sistema penal escolhe pessoas arbitrariamente, entre os pobres e os desempregados. Zaffaroni ensina também que:

Nada mais são que instrumentos de que se vale a agência judicial para limitar um exercício de poder claramente arbitrário; muitas pessoas existem que fizeram o mesmo que o escolhido e não foram selecionadas; outras ainda que não o fizessem e foram escolhidas pela agência; o poder seletivo e punitivo continuará a ser exercido para justificar a necessidade da arbitrariedade.

Na Lei de Execuções Penais (Lei 7. 210/1984) existe a possibilidade de remição da pena um dia a cada três trabalhados, porém não existe remição legal ainda para a pena pelo estudo. Porém, no estado do Pará há a resolução nº 005/2003, da Secretaria Especial do Estado de Defesa Social, que permite a remição de um dia da pena para cada 12 horas de estudo (Vide anexo C). Conforme informe colhido junto aos defensores público do Rio de Janeiro, no Fórum Social Mundial, em Belém do Pará, em 2009, no estado fluminense a remição é um dia de pena para cada 18h de estudos, cômputo feito normalmente pelas varas de execuções penais do Rio de Janeiro, apenas que o Ministério Público exige que o preso para ter direito ao benefício deve ter sido aprovado no final do ano escolar.

3.3.5 Crianças Acampadas do MST

Outro setor da sociedade civil profundamente marcada pela miséria são os acampados e assentados do MST (Movimento Sem Terra) que possuem o direito inalienável de ter uma educação de qualidade.

Conforme Herbert de Souza - O Betinho (2002, p. 323):

É evidente que o problema mais antigo do Brasil é o mais atual: a terra. Todos sabem, por meio da História do Brasil, como a terra foi distribuída para muitos poucos, que passaram a ter um monopólio extremamente forte e arraigado em nossa sociedade. O que se vê hoje é o agravamento da situação da terra em todo o país marcada por conflitos, violência e muitas mortes. A questão social que mais mata no Brasil é a terra. Por isso, é importante examinar os movimentos reais. Nesse quadro, destaca-se a importância do Movimento dos Sem Terra, hoje o principal ator social dessa luta.

O Movimento Sem Terra foi o primeiro dos movimentos sociais no estado do Rio Grande do Sul que levantou a bandeira de uma escola de qualidade. Em janeiro de 2009 o Movimento Sem terra comemorou 25 anos de existência, com início na Fazenda Anoni, no município de Sarandi, no estado de RS, um dos primeiros estados a retomar a luta pela terra no país em 1979. O ano de 2008 foi marcado por tentativas de criminalização do movimento.

O MP-RS conforme ata nº 116 de 03/12/2007 através do seu Conselho Superior, pede a “intervenção” nas 3 escolas do MST numa tentativa de cercear o direito à educação as crianças do MST (Ver Anexo B).

Conforme relato de Morissawa (2001, p. 239-242):

No período de 1979-1985, início do movimento social que se iniciou no Rio Grande do Sul, ao lado da luta pela terra impôs-se outra: a do desenvolvimento humano dos sem-terra. No começo, a preocupação era o futuro das crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nesta escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos. Outro avanço foi o lançamento, em maio de 1991, do Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra, Rio Grande do Sul, com a presença do educador Paulo Freire.

O MST possui escolas itinerantes desde 1996. Conforme Caldart (2004, p. 242):

No caso dos acampamentos do Rio grande do Sul, a experiência atual da chamada Escola Itinerante (aprovada oficialmente pelo Conselho Estadual de Educação em novembro de 1996) permite que a própria escola chegue junto com as famílias sem-terra na área ocupada.

Os agricultores do Movimento Sem Terra constituem-se os mais pobres no território rural e além da luta pela terra, por uma educação de qualidade, possuem ainda a capacidade de recuperação de pessoas alcoólatras, doentes, desnutridas, subempregadas, sem rumo e sem esperança, a quem fornecem um motivo para viver.

As bandeiras permanentes no setor de educação do MST, segundo Morissawa (2001, p. 246), são:

Direito à educação básica e construção de uma escola, uma pedagogia e de metodologias e práticas educativas adequadas à realidade da vida rural e dos assentamentos;

As escolas dos assentamentos e dos acampamentos devem ser escolas públicas e de qualidade.

Os principais mestres, para os quais a educação é o caminho da verdadeira libertação da pessoa humana, é em especial Paulo Freire, José Martí e Anton Makarenko.

O Movimento Sem Terra, pelo trabalho que desenvolve, obteve o reconhecimento internacional o que sem dúvida pode gerar mal-estar e ciúmes em mentes de poucas luzes. Trago a citação do especialista em linguagem norte-americano Noam Chomsky (*apud* MOUTERDE, 2003, p. 119):

As realizações do MST são verdadeiramente inspiradoras, não somente porque mantêm viva a luta pelos direitos dos excluídos, mas também porque participam da construção de uma alternativa para uma sociedade mais produtiva e mais justa...

No tocante à questão do Estado, Tarso Genro, (2002, p. 223), Ministro da Justiça, nos diz que:

O Chefe de Estado agirá em nome de três princípios constitucionais que devem inspirar a interpretação das leis: a obrigatoriedade da Reforma Agrária, a primazia dos direitos sociais (entre eles a educação) e a função social da propriedade. Deve-se, pois, tratar a ordem jurídica como ordem de todos, não simplesmente como sistema de normas que sustenta o direito de poucos. Esta é a verdadeira forma de lutar contra a violência no campo e legitimar o direito sobre a propriedade, que por ser produtiva cumpre a função social prevista na Constituição.

A Secretaria de Educação do estado do RS anuncia na segunda quinzena de fevereiro de 2009, o fechamento das escolas itinerantes do MST no RS, no governo de Yeda Crusius.

O Ministro do Desenvolvimento Agrário, Guilherme Cassel lamentou e criticou esta medida dizendo (jornal Correio do Povo, 20 de fevereiro de 2008, p.23):

“Ele lembrou que a iniciativa resultou de *um acerto entre o Ministério Público Estadual e o governo do estado. Vejo ações como essa com muita tristeza. (...) O país vive um período de se abrir escolas, e não de fechar as que existem. É errado e preconceituoso condenar filhos dos sem-terra a não terem acesso à Educação. As escolas itinerantes prestam grande serviço às crianças acampadas. As escolas foram criadas pelo Conselho Estadual de Educação, são legais e cumprem currículo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação*”. (grifo meu)

2.3.6 Os Moradores de Rua

Outra parcela da população vulnerável que temos é um contingente grande de moradores de rua, que também são detentores do direito à educação de qualidade.

Uma pesquisa coordenada pelo sociólogo Ivaldo Gehlen, da UFRGS, foi realizada no período de novembro de 2007 a janeiro de 2008, com o objetivo de recensear e mapear os locais de utilização da população de adultos em situação de

Rua em Porto Alegre, assim como conhecer suas especificidades de formação antropológicas (dados étnicos, sócio-econômicos e culturais).

Os dados da pesquisa, que reporto como de interesse ao direito à educação de qualidade para todos, são: 1.203 adultos em situação de rua em Porto Alegre; 71,8% tem entre 18 e menos de 45 anos; 57,9 são negros e pardos; sendo 32,1% brancos; 1 de cor amarela; 25 indígenas e 1 de outra raça; quanto à escolaridade: analfabetos são menos de 6%; 78,5% sabem ler e escrever; 16% nunca freqüentaram a escola e 46,4% freqüentaram de forma incompleta o ensino fundamental; 6% concluíram o ensino médio; 2,6% ingressaram no nível superior, 0,7% completaram o nível superior.

O morador de rua foi aqui elencado, porque entre os pobres os considero os mais pobres, com menor potencial de superação da situação dada, também eles estão sob a égide de ter o direito a uma educação de qualidade para todos.

Na pesquisa acima se constata que 16% deles, ou seja, 192 adultos, nunca freqüentaram a escola e estão em situação de morar na rua, assim como também no outro extremo oito (8) moradores de rua possuem nível superior completo.

Não é meu desejo fazer nenhum discurso religioso, nem moral, apenas dar ciência de que os moradores de rua também têm o direito de estar numa escola e de muita qualidade.

Florestan Fernandes (1995, p. 29) nos diz que:

O espaço do pobre não se dissociou por completo da tragédia do homem pobre livre sob a escravidão. Ou ele ganha o mundo ou fica atado à sina de reproduzir este autoritarismo destrutivo no âmbito do lar e da localidade. Se for valente fica. Se for um fraco busca outras plagas, tangido pela seca, pela fome ou pela dor de "não ser gente" perante si mesmo e diante de seus iguais.

Em suma, entendo que quem não detém hoje o direito de educação de qualidade, são os negros, índios, pobres, famintos, mulheres, acampados do MST, moradores de rua, todos eles com igual direito à educação e de qualidade.

Rosa Maria Torres (2006, p. 26), ex-ministra da Educação e Cultura do Equador, nos diz que os mais empobrecidos tem os piores serviços na sociedade:

Todo Estado democrático y toda reforma educativa seria sabe que ES indispensable trabajar simultáneamente desde La oferta y desde La demanda educativa, y orientar esfuerzos específicos a fin de contribuir a calificar esta última. Informando y calificando la participación ciudadana em

educación, especialmente entre los sectores populares, los más empobrecidos y peor servidos de La sociedad, entre otras cosas porque son los que menos demandan su derecho a una educación de calidad.²

Busco em Gustavo Gutiérrez (1981, p. 277), um dos teólogos da libertação, a explicação do outro, do pobre, na sociedade:

Nos últimos anos, a América Latina caracteriza-se por uma crescente consciência da presença real e exigente do mundo do outro: o pobre, o oprimido, a classe explorada. Em uma ordem social organizada econômica, política e ideologicamente por uns poucos em seu próprio benefício, o outro da sociedade – as culturas oprimidas, as raças discriminadas – começa a fazer ouvir sua própria voz. Começa a converter-se em sujeito de sua própria história e construtor de uma sociedade radicalmente diferente.

3.4 A Educação de Qualidade Visa um Fim

Toda educação de qualidade visa a um fim: preparar os alunos com valores e atitudes, em busca de uma nova sociedade, solidária e fraterna, diferente desta que temos, egoísta e competitiva.

Tudo depende de que espécie de educandos (novos cidadãos) a escola pensa em deixar para a nova sociedade: seres apáticos, submissos, subalternos, ou então seres humanos autônomos, críticos e emancipados.

Paulo Freire (1998 p. 65-66), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, traz a noção de respeito pelo outro não como favor:

Outro saber necessário à prática educativa – é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] Saber que devo respeitar à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Tenho consciência que viemos de uma sociedade escravocrata, fomos colonizados por Portugal e encontra-se introjetado em nossa cultura o jeitinho brasileiro de ser, de burlar a lei, de ter seus apoios, tentando resolver de maneira individual as contendas da vida, com um individualismo anárquico, que predispõe para a continuidade de uma sociedade desigual.

² Todo Estado democrático e toda reforma educativa séria sabe que é indispensável trabalhar simultaneamente desde a oferta e a demanda educativa, e orientar esforços específicos a fim de contribuir a qualificar esta última. Informando e qualificando a participação cidadã em educação, especialmente entre os setores populares, os mais empobrecidos e pior servidos da sociedade, entre outras coisas porque são os que menos demandam seu direito a uma educação de qualidade.

A história pode ser mudada, podemos ter um novo jeito de ser povo, de uma forma republicana, educando os alunos para práticas democráticas.

Gramsci (2000, p. 46) nos ensina uma das finalidades de uma educação de qualidade:

Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se quer selecionar grandes cientistas, [...] deve-se pressionar toda a área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização.

Paulo Freire (2001, p. 203), nos fala do valor fundamental da democracia, quando nos diz:

Uma rede pública pode ir criando em si mesma as condições de ser democrática, na medida em que a sociedade, historicamente, venha experimentando mais democracia, na medida em que o sabe com quem está falando? Vá desaparecendo até tornar-se uma absoluta estranheza. Em que não se chacinem presos e destes se diga que atacaram os representantes da lei; em que não se assassinem menores nas praças públicas e deles se diga que, sendo malfeitores, devem desaparecer.

Inês Barbosa de Oliveira (2006, p. 147-148), ao tecer comentários sobre Boaventura de Souza Santos e a Educação, nos diz que:

A convicção de partida é que a democracia não é apenas um regime político, mas, sobretudo um sistema social que penetra no cotidiano das relações sociais vividas em todos os espaços da sociedade. [...] Assim sendo, ações desenvolvidas por subjetividades democráticas, supõem que estas últimas sejam tecidas através de processos reais de aprendizagem, formais e cotidianos, de saberes e valores democráticos.

Outra característica ímpar na questão da educação é o preparo para a cidadania, Maria Victoria Benevides Soares (2004, p.46) distingue a cidadania passiva, aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor, da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação.

Já Rios (2004, p.125- 126) entende que:

O Conceito de cidadania traz a ideia de relação social. Entende-se a cidadania como possibilidade concreta de participação eficiente e criativa na construção da cultura e da história. Essa participação não se faz de maneira solitária; acesso aos bens aí produzidos, pela possibilidade de livremente participar. A cidadania implica uma consciência de pertença a uma comunidade, pela configuração que cotidianamente se dá a esse país, pelo reconhecimento do direito de dizer a sua voz e ser ouvido pelos outros. Logo, ela só tem condições de se efetivar num espaço de democracia. Falamos em pertença a uma comunidade. Cidadania é sinônimo de liberdade em companhia. Estar incluído implica responsabilizar-se, partilhar de uma responsabilidade, que não tem caráter apenas individual, mas coletivo.

Termos cidadãos e eles não atuarem de forma emancipada é um engodo. Procuo junto ao teórico Adorno uma melhor compreensão da construção de sujeitos emancipados. Conforme Rita Amelia Teixeira Vilela (2007, p. 12), Adorno procurou, ao escolher a palavra, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. *Mund* significa "boca". *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo; mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo.

Para Adorno o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem "tutelado", no sentido também tomado de outra palavra alemã, de mesma raiz: *Mündel* é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo. Assim, a Educação para a *Mündigkeit*, pensada por Adorno, seria a Educação para promover a capacidade do sujeito para libertar-se dessa condição de tutela, para torná-lo *Mündig*.

De forma explícita o filósofo Adorno (1995, p. 182-183) nos fala sobre o sentido da educação para a contradição e para a resistência:

Diria que a figura em que a emancipação se concretiza, hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada por todos, mas realmente em todos os planos da vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e para a resistência.

Há necessidade de educarmos as futuras gerações para o agir coletivo, para que as pessoas autônomas, cidadãs, emancipadas, possam agir de maneira conjunta, mormente agora quando a humanidade dá-se conta que Robinson Cruzoé numa ilha deserta não sobrevive, visto a necessidade que temos uns dos outros, na sociedade globalizada.

Gomes (2007, p. 20) leva a refletir sobre a necessidade do agir em conjunto, do emponderamento coletivo da sociedade como um todo, para uma ação não-violenta:

A amizade possibilita esse espaço respeitoso e de experimentação política em que os objetivos e interesses compartilhado mobilizam maior afinco e engajamento, informando o movimento de adesão e companhia dos outros necessários para que as ações políticas perfaçam-se. Não o interesse/objetivo particular, mas o de ordem coletiva mobiliza o apoio e força entre amigos, possibilitando maior união no movimento fundamento

pelo sentido de lutar junto. Esses vínculos de parceria pautados num espaço de diálogo, de união e apoio engajado, responsável entre amigos que possibilitam o surgimento do surpreendente esclarecem o poder da reunião não-violenta dos homens.

Os educadores semeiam valores, conhecimento, porém o mais importante é que o resultado da colheita seja a práxis libertadora de educandos atuando como intelectuais orgânicos, com atitudes correspondentes aos valores imanentes a uma nova sociedade, igualitária, solidária e socialista.

3.5 Indicadores de Educação de Qualidade para Todos

Numa iniciativa de uma Organização Não Governamental (Ação Educativa) e dois organismos internacionais (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD), Vera Masagão Ribeiro e Outros (2005, p. 227-248) analisam e descrevem um sistema de indicadores de qualidade da escola desenvolvido no Brasil.

O sistema abrange sete diferentes dimensões, entendidas como aspectos da qualidade da escola, dentro da ampla concepção de qualidade educativa adotada pelo projeto:

1. Ambiente Educativo: os indicadores (sinais de qualidade) referem-se ao respeito, à alegria, à amizade e solidariedade, à disciplina, ao combate à discriminação e ao exercício dos direitos e deveres: práticas garantem a socialização e a convivência e fortalecem a noção de cidadania e igualdade entre todos.
2. Prática Pedagógica: os alunos aprendem e adquirem o desejo de aprender mais e de forma autônoma. Desenvolvimento das potencialidades de cada um e o apoio à superação das dificuldades.
3. Avaliação: existência ou não da avaliação inicial, como apoio ao planejamento do professor, e de avaliação ao final de uma etapa de trabalho, assim como avaliações durante o processo como: trabalho em grupo, observação do comportamento e participação na sala de aula, análise das tarefas e exercícios. A auto-avaliação é ótima estratégia de aprendizagem e construção da autonomia, facilitando a tomada de consciência do aluno, dos seus avanços, dificuldades e potencialidades.
4. Gestão escolar democrática: focaliza o compartilhamento das decisões, a preocupação com a qualidade e com a transparência. A comunidade escolar percebe que quando as escolhas são feitas pelos principais interessados, a chance de que caminhem na direção correta é maior. O Bom funcionamento dos conselhos escolares é indicador de qualidade na gestão. Requer participação direta de pais e mães, representantes de serviços públicos, ONGs, universidades. Requer ainda capacidade de lidar com conflitos e opiniões divergentes, num exercício contínuo de diálogo e negociação.
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola: todos os profissionais da escola são considerados como agentes estratégicos para a realização das intenções educativas manifestadas no projeto político-pedagógico. Os professores são responsáveis pela transposição didática, sua atuação imprime marcas nos percursos educativo dos alunos. Cada um dos demais profissionais tem também papel fundamental no processo

educativo que inclui vivência e observação das atitudes no cotidiano. Exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio, formação continuada dos profissionais, estabilidade do corpo docente, consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem e uma adequada relação entre número de alunos e de professores.

6. Ambiente físico escolar: espaços educativos organizados, limpos e arejados, cuidados, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola. Organização, o cuidado e a beleza do espaço físico.

7. Acesso, permanência e sucesso na escola: crianças que permaneçam na escola e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada. Quem são os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem, quais os que mais faltam, onde e como eles vivem quais as suas dificuldades, quem são os alunos que abandonaram a escola, quais os motivos, o que estão fazendo; a escola tem algum mecanismo para trazê-los de volta?

Cabe aqui fazer a reflexão sobre quais sejam os indicadores de uma educação de qualidade. Trago a palavra de Vera Masagão Ribeiro (2005, p. 249), que, ao analisar os indicadores de qualidade para a mobilização da escola, conclui que:

O mais valioso sinal que podemos captar é que, para alcançar uma educação de qualidade para todos no Brasil, se torna estratégica a aliança entre os profissionais de ensino e a população, assim como das organizações da sociedade civil com os órgãos públicos das diversas esferas de governo e com as agências internacionais. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesses e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola.

Também a pesquisa Redes de Aprendizagem, realizada por pesquisadores do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e apresentado no 3º Fórum Nacional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em Brasília, dia 25 de março de 2008, identificaram 37 redes municipais de ensino, espalhadas pelo país, que asseguram o aprendizado de qualidade mesmo em condições adversas. (A publicação Redes de Aprendizagem é resultado de parceria entre o UNICEF, Ministério da Educação, Undime e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep/MEC), segundo a publicação *Em questão* (2008, p. 2) da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

A partir de visitas de campo às redes bem-sucedidas, os pesquisadores descobriram dez boas práticas e ações de aprendizagem, que garantiram às redes municipais desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) acima da média nacional. Segundo esta pesquisa são indicadores de qualidade: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação,

perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

Além dos dez fatores apontados, a pesquisa identificou sete outros aspectos considerados importantes, mas citados por um número menor de redes: acesso à educação infantil, interação com as famílias e a comunidade, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, infra-estrutura, perfil e papel da direção escolar e plano de carreira, cargos e salários.

Oliveira (2005, p. 19) relata que o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade na Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) realizou um estudo denominado Primeiro Estudo Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados, em 1997, o qual consistiu na aplicação de testes padronizados de linguagem e matemática para alunos do 3º e 4º graus da etapa elementar de escolarização. Além dos testes, alunos, pais, professores e diretores responderam a questionários sobre fatores associados ao processo de aprendizagem e à qualidade de ensino, tal como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Exceção foi o desempenho de Cuba, que apresentou as médias mais altas, com uma intrigante posição de superioridade nestes testes dos estudantes cubanos, onde preponderaram condições adversas. O autor concluiu que os insumos são condições necessárias, mas não suficientes para gerar qualidade.

Em nível mundial, o Brasil participou como convidado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com uma avaliação internacional em 2006, com 20 milhões de estudantes de 57 países. O Brasil ficou nas últimas posições, em ciências; em leitura, que mede a capacidade de interpretação, mais de 50 % dos alunos do nosso país apresentaram dificuldade, porque não entendem o que lêem.

No meu entendimento, os indicadores de qualidade na educação são necessariamente: a existência de um prédio seguro e limpo; professores bem preparados, com conhecimento científico, afetuosos com o educando, mas exigentes quanto à questão da disciplina no saber e no fazer, assim como na questão de educar para a verdade, para a franqueza; os alunos devem apresentar conhecimento científico compatível com a série e a sua faixa etária e devem ter desenvolvidos valores como a dialogicidade, a cidadania, ter exercitado a democracia em sala de aula, ter boa auto-estima e sentirem prazer em aprender.

A empresa de consultoria McKinsey, que presta assessoria no campo educacional a empresas e governos, elaborou um conjunto de recomendações estratégicas, as quais foram publicadas no jornal Folha de São Paulo, edição de 28 de outubro de 2007, com base nos resultados provenientes do PISA. Segundo essa assessoria internacional as escolas precisam fazer três coisas: a) obter os melhores professores; b) extrair o máximo deles; c) intervir quando os alunos começam a ficar para trás. A McKinsey argumenta que os sistemas de educação que apresentam melhor desempenho conseguem atrair os melhores profissionais. Na Finlândia, todos os novos professores precisam ter mestrado. A Coréia do Sul contrata professores de ensino básico entre os 5% de formandos com melhor desempenho; Cingapura e Hong Kong, entre os 30% de melhor desempenho. Em um segundo momento, depois de selecionar pessoal de boa qualidade, é necessário qualificá-lo. Cingapura prevê cem horas de treinamento aos seus professores a cada ano e aponta professores veteranos para supervisionar o desenvolvimento profissional em cada escola. No Japão e na Finlândia, grupos de professores visitam as classes de colegas e planejam aulas junto.

Por fim, o que fazem estes países, destaque em educação de qualidade, quando os alunos e as escolas começam a falhar? Estes países não hesitam em intervir o mais cedo possível. A Finlândia dispõe de mais professores de educação especial encarregados de ensinar os alunos retardatários. Cingapura oferece aulas adicionais aos 20% de alunos com desempenho mais fraco.

As conclusões da consultora McKinsey são otimistas: obter bons professores depende de como você os seleciona e treina; treinar pode se tornar uma carreira para os melhores formandos mesmo que não sejam oferecidos salários milionários; e, com as políticas corretas, as escolas e os alunos não estão condenados ao atraso.

Quando escrevo e penso sobre uma educação de qualidade, penso qual o significado da expressão para todos em termos do direito à educação de qualidade.

A palavra *todo* vem do latim – *totu* – com o significado de completo, inteiro, total.

Danilo R. Streck (2006, p. 276), nos apresenta a definição de público, que é referente às coisas do Estado, de todos:

Com a retomada dos conceitos de Arendt (2004) quando identifica duas características correlatas ao conceito de público. Primeiro, o público é o lugar da aparência, ou seja, onde tudo pode ser visto por todos e tem a

maior divulgação possível. A pólis, nesse sentido, não é uma localização física, mas a organização da sociedade que resulta do agir e falar em conjunto (idem, p. 211). É pelo falar e pelo ser ouvido por outros que se constitui a esfera pública. Segundo, o termo público remete ao próprio mundo, na medida em que é um espaço compartilhado e constituído por mediações criadas por homens e mulheres.

No poema de John Donne, abrindo o livro *Por quem os Sinos Dobram?* de Hemingway, encontro explicações para o sentido da totalidade humana:

Nenhum homem é uma ilha isolada; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme.. Se um pequeno pedaço de terra for levado pelo mar, a Europa ficará menor, como se tivesse perdido um promontório, ou perdido o lar de um teu amigo, ou o teu próprio. A morte de qualquer homem me diminui, porque faço parte do gênero humano. Por isso, nunca perguntes por quem os sinos dobram: eles dobram por ti.

Entendo que a escola pública é a escola de todos; ela é quem deve oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos que a ela acorrerem.

Barbosa (2007, p. 17), coloca-nos que do ponto de vista das teorias educacionais, o século XXI anuncia uma discussão que vai para além da qualidade única, padronizada, pré-definida. A qualidade é um processo dinâmico, que continuamente estará sendo alterado, não tendo nunca um enunciado final, verdadeiro. Estabelecer o caráter de qualidade a uma proposta educativa é sempre uma perspectiva transitória. A qualidade se manifesta na condensação de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentido no confronto entre culturas. Ela é contextual, relacional, reflexiva, subjetiva, instável. Ela é ética, não sendo apenas uma definição técnica.

Todo o estudo realizado sobre a qualidade na educação reflete que este tema é complexo, que não passa pela singeleza de rápidas deduções. A educação de qualidade tem várias vertentes de pensamento, sendo improcedente o enfoque da qualidade total no ensino, visto que o ser humano não é produto a ser negociado em bolsa de valores.

Qualidade na educação, no meu entendimento, significa ter acesso à escola, prazer em lá permanecer, ter sucesso escolar representado pela obtenção do diploma, assim como ter adquirido os conhecimentos científicos referentes ao curso finalizado.

Acredito que todos têm direito à educação de qualidade, sejam elas negros, mulheres, índios, crianças acampadas no Movimento Sem Terra, presos, moradores de rua; educação esta que tem por finalidade dar o conhecimento, assim como

desenvolver valores como cidadania, democracia, dialogicidade, respeito ao outro, em sujeitos emancipados, voltados para as questões do coletivo.

Enumero como indicadores de uma educação de qualidade a existência de um prédio seguro e limpo, professores bem preparados, com conhecimento científico, afetuosos e exigentes quanto a disciplina no saber e no fazer, alunos com boa autoestima, com conhecimento científico compatível com a série e sua faixa etária e com valores como democracia, dialogicidade, cidadania, preocupados com questões coletivas, que possuam prazer em aprender.

Qualidade na educação é o tema a ser efetivado na práxis nas escolas, ou então a ser peticionado para o Poder Judiciário, o qual deverá determinar a sua implementação. Por isso, é importante verificar nos tribunais do país quais os processos existentes sobre educação de qualidade, quais os pedidos efetuados pela parte, qual a resposta do poder julgador, como atuaram o ministério público e a defensoria pública nos processos.

No quarto capítulo, faço a análise dos processos judiciais que encontrei nas Cortes Superiores, sobre o tema da educação de qualidade, os quais são em números inexpressivo, face aos milhões de alunos que se encontram nas escolas, principalmente nas públicas, onde a demanda por quantidade de vagas e qualidade na educação é condição necessária a ser implementada.

Localizei onze processos que tratam do tema da educação de qualidade. Em cinco deles não tive acesso aos autos, visto estarem em segredo de justiça ou não localizáveis nos arquivos judiciais.

Dos seis processos dos quais consegui cópia (capa a capa), passo a fazer a análise, dentro do método da hermenêutica jurídica, buscando verificar quais os atores sociais que interferem no processo, qual o objeto da lide, qual o seu resultado, o que ficou subsumido e não foi dito.

4 O QUE REVELAM OS PROCESSOS JUDICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Nesse capítulo vou analisar os processos encontrados, dentro do tema do direito à educação de qualidade, em número de seis, relativos ao ensino médio e fundamental. São litígios localizados conforme consulta realizada na internet a 34 Tribunais do nosso país, no âmbito estadual e federal. A educação em nível superior não foi analisada neste trabalho.

Encontrei inúmeros acórdãos sobre o direito ao acesso à escola infantil (vagas para creche) assim como transporte escolar. Porém, como o foco do trabalho é mais especificamente a educação de qualidade, parti para a busca de processos com este conteúdo, sem deixar de considerar, no entanto, que ter acesso e transporte também é pressuposto de uma educação de qualidade.

O método a ser utilizado na análise dos processos é a Hermenêutica Jurídica, a qual possui várias escolas e vários direcionamentos, expostas com brilhantes defesas, nos quais vou me deter de forma sucinta, porém entendo que aqui se aplica mais a interpretação segundo a lógica do razoável, defendida pelo jurista Recásens Siches, em suas obras.

4.1 O Método: Hermenêutica Jurídica

Ao tratar da hermenêutica jurídica, começo com uma indagação de Paul Ricoeur, na sua obra *Teoria da Interpretação*, quando ele se pergunta: Efetivamente, o que é que num texto se deve compreender e, por conseguinte, apropriar?

O mesmo autor responde que aquilo que importa apropriar-se é o sentido do próprio texto, concebido de um modo dinâmico como a direção do pensamento

aberta pelo texto. Por outras palavras, aquilo de que importa apropriar-se nada mais é do que o poder de revelar um mundo, que constitui a referência do texto, é o desvelamento de um modo possível de olhar para as coisas, que é o genuíno poder referencial do texto.

Também, é muito importante a clareza do conceito de hermenêutica, que nos é explicada por Rodrigo Musetti (2007), como sendo:

Hermenêutica, do grego *er m h n e u e i n - hermeneuein*, é hodiernamente tida como uma teoria ou filosofia da interpretação - capaz de tornar compreensível o objeto de estudo mais do que sua simples aparência ou superficialidade. A palavra grega *hermeios* remete-nos para o deus Hermes que, segundo a mitologia grega, foi o descobridor da linguagem e da escrita. Assim, Hermes era tido como aquele que descobriu o objeto utilizado pela compreensão humana para alcançar o significado das coisas e para transmiti-lo às outras pessoas. O deus Hermes era vinculado a uma função de transmutação, ou seja, transformava aquilo que *a compreensão humana não alcançava* em algo que esta compreensão *conseguisse compreender*.

No que tange à hermenêutica jurídica, Tercio Sampaio Ferraz Júnior, em seu livro *Introdução ao estudo do direito* (1988, p. 265), nos relata que o jurista Savigny, antes de 1814, preocupava-se com o significado textual da lei; interpretar era determinar o sentido expresso nas normas.

Conforme o autor acima citado surgiram às quatro técnicas de interpretação da lei: a interpretação gramatical, que procurava o sentido vocabular da lei; a interpretação lógica, que visava ao seu sentido proposicional, a sistemática, que buscava o sentido global ou estrutural, a histórica, que tentava atingir o sentido genético. Além dessas técnicas, há o método do evolucionismo teleológico, que abrange o teleológico e o histórico-evolutivo, que atenta para as prementes exigências da realidade social cambiante e também dinâmica, permitindo assim a mudança progressiva do direito, atualizando e renovando a ordem jurídica, para atender às necessidades da sociedade civil.

O método teleológico e o histórico-evolutivo estão previstos no art. 5º da Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro, que dispõe: “Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”. Essa regra expressa a adoção dos métodos teleológicos e histórico-evolutivo e por ser *Lex legum*, ou seja, sobredireito, é impositiva e extensiva a todos os ramos do direito, conforme ensinamentos de Alípio Silveira na sua obra *Hermenêutica Jurídica* (1985, v.2, p. 19-34).

Temos também a presença do artigo 4º da Lei de introdução ao código civil, que dispõe: “Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais do direito”. Trata o artigo da omissão legislativa que redundarão em levar o intérprete às fontes do direito.

O autor Raimundo Bezerra Falcão, em seu livro *Hermenêutica* (2000, p. 155-184), lança-se ao estudo das escolas, pertinentes à hermenêutica jurídica, das quais faremos uma rápida apresentação.

Na Escola da Exegese há a exaltação grandiosa da legalidade. Em torno da lei, então acolhida como a norma jurídica por excelência, erigem-se altares, onde nem sempre, é bem verdade, se entroniza a justiça ou se incensa a real liberdade.

Quanto à Escola da Livre Investigação do Direito, Bentham, na sua obra *Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*, observa que a natureza colocou o ser humano sob o domínio de duas soberanias. A da dor e a do prazer. Coloca como fundamento deste sistema, cujo objetivo consiste em construir o edifício da felicidade através da razão e da lei. Como a solução contida na lei não é plena, é necessário recorrer-se a fontes suplementares: o costume, a autoridade e a tradição.

Na escola da livre indagação moderada de Gény, a lei há de ser o ponto de orientação do qual é possível algum afastamento, mas sem perdê-la de vista ou a desconhecer.

Outra corrente hermenêutica é a Escola do Direito Livre, na qual a função do intérprete e a do cientista do direito é de pesquisa e de criação, colaborando com o legislador no atendimento às instâncias da justiça.

A Escola Realista é um complexo de ideias e sugestões, aqui mais atentas ao social, ali mais voltadas às decisões jurisprudenciais, também ligada ao deslinde dos interesses. Holmes, o grande juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, entendia que o principal problema do direito não se centraliza numa questão de lógica e sim de experiência.

Temos também a Escola crítica do direito, para quem a fonte mais autêntica é a jurisprudência, que reflete o direito vivo. Assumem relevância como fonte os costumes e a doutrina. Com isso afasta-se o primado da lei como fonte, a qual é colocada no mesmo nível das demais fontes, possibilitando-se mesmo ao operador do direito decidir contra ela, nos casos de notória injustiça, pois ao juiz, principalmente, não cabe aplicar a lei, mas fazer justiça.

Há também a Teoria Cossiana, contribuição do jurista argentino Carlos Cossio. Fundamental ênfase é dada nesta teoria cossiana à liberdade, pois segundo ela: *El derecho, la libertad es lo primero*. Faz uma comparação ressaltando que o intelecto é como uma mão *que toma um poço de arcilla y, al tomarla, le imprime la forma de sus dedos*. É bastante rica a contribuição cossiana, da qual emerge a convicção de que o intérprete tem de viver a consciência da valoração jurídica, não dentro de um quadro formalista e silogístico, consoante os literalistas aconselhariam.

A sexta escola vem do Espírito Germânico. O primeiro grande teórico da hermenêutica germânica é Schleiermacher, para quem esta é a arte da compreensão. É possível admitir a hermenêutica como a arte de ouvir. A interpretação faz o caminho inverso ao caminho da composição, porquanto começa com a expressão já fixa e acabada e retorna, por um processo de recuo, à vida mental do autor. Para ele o círculo hermenêutico é algo decorrente da evidência de que o ato de compreender é um ato referencial, ou seja, compreendemos alguma coisa quando a comparamos com alguma coisa já conhecida. Outro expoente é *Heidegger*, no qual a noção de funcionamento da consciência como subjetividade transcendental, o inspirará na estrada teórica de sua ideia de ser-no-mundo. Temos uma Hermenêutica fenomenológica, que é um meio de revelar o ser. Fenomenizar-se e tornar-se manifesto. É um mostrar-se tal como é na própria manifestação. A essência do conhecimento verdadeiro é ser dirigido pelo poder que a coisa tem de se revelar. Isso acontece no momento em que o ser sai da sombra e ingressa no contexto funcional do mundo. Para Gadamer (1997, p. 485) existe uma relação essencial entre a hermenêutica jurídica e a dogmática jurídica; entretanto, a hermenêutica ocupa uma posição dominante em virtude de não ser sustentável a ideia de uma dogmática jurídica total, onde se pudesse baixar qualquer sentença por um simples ato de subsunção. Diz-nos Hans-George Gadamer (1997, p. 485) que ao jurista é imprescindível, muito mais que aplicar a lei ao caso concreto, saber interpretá-la de modo a alcançar o justo. Esta interpretação deve considerar, essencialmente, a causa do ser humano, visto como humano que vive em sociedade.

Outra escola é a Escola Tópica e a clausura organizacional, chamada de jurisprudência problemática que encontrou em *Viehweg*, jurisfilósofo alemão que em 1963 publicou a obra *Tópica e Jurisprudência*, defendendo que o trabalho do legislador ou do intérprete teria por base um tópico inicial: o que é justo aqui e

agora. Todos os problemas se reduzem a uma aporia nuclear e permanente, que é a aporia da justiça. A Tópica wiehweguiana tem a vantagem de ser sensível ao problema da necessidade de soluções variáveis para casos diferentes.

A escola a ser estudada a seguir e á qual eu me filio é a *Lógica do Razoável* de Recaséns Siches; segundo Falcão (2000, p. 155-184) as regras jurídicas nesta escola são visualizadas sob o ângulo de valores como a justiça, a dignidade da pessoa humana, a liberdade, a igualdade. Para este autor, as normas de direito não passam de instrumentos práticos destinados a produzir certos efeitos no âmbito da realidade social, no cumprimento dos propósitos concebidos pelo grupo, não possuem validade intrínseca. A *Lógica do Razoável* tenta compreender e entender os sentidos e nexos entre significações, ao mesmo tempo em que realiza operações de valoração, estabelece finalidades e fixa propósitos. Para Recaséns Siches, as regras legisladas empregam a única linguagem que podem empregar: a genérica e abstrata. Todavia, a vida humana e, em decorrência, a existência social é sempre concreta e particular. Por isso, o direito se perfaz, se completa, somente nas normas individualizadas na sentença judicial ou na decisão administrativa. As leis, com frequência, trazem lacunas e vazios, quando não contradições, compelindo o intérprete a optar por uma entre várias regras. Há sempre uma variedade de fatores a considerar, numa determinada realidade social concreta, verificando sempre a legitimidade dos meios adotados para a consecução dos fins, que não de ser justos.

A *Lógica do Razoável* enfoca os seguintes pontos: a) opera sempre no mundo concreto; b) não esquece que o mundo concreto é limitado; c) procura, com imaginação, encontrar soluções reais para um mundo concreto e ilimitado e, por isso, tem de levar em conta a indispensabilidade de adequação entre o propósito ou a finalidade de satisfazer a necessidade posta, sem olvidar a justificação do fim à luz de valores elevados, assim como a correção ética e a eficácia dos meios; d) considera que os homens se guiam não somente pelas luzes de suas mentes pessoais, mas também pelos ensinamentos derivados de suas experiências próprias e das experiências alheias.

O jurista Luis Recasens Siches, em sua obra *Tratado General de Filosofia do Direito* (1965, p. 641-664), nos esclarece, com muita propriedade sobre as várias espécies de lógica existentes e a significação da *Lógica de razoável*, quando nos ensina que “quando se fala de lógica se pensa nas lógicas tradicionais, na lógica de Aristóteles, Bacon, Stuart Mill, se pensa na lógica pura, do tipo matemático.”

Porém, o mesmo autor nos adverte que a lógica tradicional não é toda a lógica, não constitui a lógica inteira, mas apenas uma parte dela. O Campo do logos compreende outras regiões, como a lógica da razão histórica de Dithley, a lógica da razão vital e histórica mostrada por Ortega Y Gasset, a lógica da experiência prática desenvolvida por Dewey, a lógica do humano e do razoável desenvolvida por Siches.

Fazendo conexão com as normas jurídicas, Siches (p. 643), nos diz que as leis da física tratam de expressar o curso necessário que seguem os acontecimentos da natureza. Pelo contrário, os artigos da lei pretendem construir pautas para a ação, desde logo inspiradas em valores: “Constituem uma obra do homem, em um determinado momento da história, em uma certa circunstância social, obra com o qual se pretende produzir praticamente na existência coletiva uns certos efeitos.”

Continua o jurista na exposição da Lógica Razoável, a dizer que o alcance e a validade de um artigo, de uma lei ou de um regulamento, pode-se medir, deve-se medir, única e exclusivamente, em função dos efeitos que produz na vida real.

Para Siches (1965, p. 641-644) resulta, pois, bem claro que a validade das normas jurídico-positivas está condicionada pelo contexto situacional em que se produzem e para o qual se produzirão.

Refere o autor, que suas considerações não implicam de maneira nenhuma em colocar o juiz acima da lei. Cada norma jurídica se refere a uma determinada situação, assuntos, sobre os quais trata de produzir umas espécies de efeitos, efeitos que o autor da norma considera justos, adequados e pertinentes. Porém, há alguém que esclareça qual é a norma aplicável a um certo caso concreto. Esse alguém é o juiz, em função interpretativa. O juiz, na indagação de qual a norma aplicável, deve guiar-se não somente por critérios formais de validade in abstracto (validade espacial, temporal e pessoal), senão também por critérios de validade material, o que é relativo ao contrário. Por isso, um juiz para saber se uma determinada norma jurídica é ou não aplicável a certo caso concreto, deve antecipar mentalmente os efeitos que a aplicação produziria.

A lógica do razoável (p. 660) advém de que o legislador, mediante normas gerais que emite, se propõe a ter maior possibilidade de realização da justiça e dos valores por esta implicados, em uma determinada sociedade concreta. E o juiz trata de aplicar a lei a casos singulares, para realizar a justiça. O juiz, quando interpreta a lei feita pelo legislador, precisamente de tal maneira que a aplicação dela ao caso

concreto resulte o acordo mais perto possível da justiça, é muito mais fiel ao legislador e aos fins da lei, do que quando interpreta de maneira literal, reconstruindo na sua imaginação a vontade do legislador.

Bem, a lógica do humano ou a lógica do razoável, ou da razão vital e da história, aplicada a interpretação jurídica, supera a pluralidade de métodos existentes no direito (literal, sistemática, gramatical, histórica). Ante qualquer caso, há que se proceder razoavelmente, perguntando-se da realidade e dos sentidos dos direitos, das valorizações em que se inspiram a ordem jurídica positiva e seus complementos, que produzem no juiz a harmonia de chegar a uma solução satisfatória.

A função do juiz é essencial. O julgador do juiz advém sempre de um juízo estimativo, em que ele deve dizer o que se deve fazer em um caso controvertido. Toda norma implica uma estimativa, um juízo de valor. Quero dizer que a sentença na parte substancial é uma estimativa normativa, com força executiva. O juiz não é um historiador de direitos, nem um historiador das legislações, nem tampouco um historiador de jurisprudências anteriores. O juiz é um julgador a quem os efeitos do juízo normativo, que há de pronunciar, toma em conta determinados aspectos normativos, determinados aspectos dos direitos, determinados aspectos de umas regras jurídicas em vigor. Tudo isso se avalia sob o ponto de vista da valorização.

Assim, Recásen Siches, expõe com clareza a importância da valorização da norma que é dada pelo julgador, em um determinado caso concreto, antecipando os efeitos que esta aplicação da lei produzirá no caso particular em julgamento, verificando se fará justiça, conforme enunciado geral e abstrato do legislador. Entre todas as normas do direito positivo, o juiz, intérprete da lei, deve verificar razoavelmente ao escolher qual a lei, o artigo, o direito, os valores em questão, que dão validade á aplicação da lei, no caso em julgamento.

Porém, há outros autores que também trazem a definição de hermenêutica jurídica, enquanto ciência do direito. Musetti (1998, p. 1-4) vem nos clarificar sobre o tema dizendo que:

A hermenêutica jurídica apresenta uma peculiaridade importantíssima, qual seja, permite interpretar o ordenamento jurídico dando-lhe um novo significado que, muitas vezes, não foi almejado pelo próprio legislador. Considera-se a organização legal (conjunto de leis), os fatos e valores originários e supervenientes ao ordenamento jurídico. À Hermenêutica Jurídica cabe reconhecer os valores que estão subjacentes à letra da lei e, mais que isto, cuidar para que estes valores continuem direcionados para a

causa do homem e da sociedade. A Hermenêutica Jurídica só se justifica quando serve à dignidade e à natureza humana.

E quando me pergunto: mas onde o jurista deve encontrar o justo? Busco nas palavras de Amilton Bueno de Carvalho (2005, p. 45) a seguinte resposta:

Na minha ótica, pois, o justo está no compromisso com a maioria do povo que, obviamente, na realidade capitalista são os explorados, aqueles que não detêm o poder real (que está nas mãos dos donos do capital), nem o formal (que está a serviço daqueles). O Justo, como inexistente fora do contexto histórico, deve ser buscado, sempre e sempre, dentro do conflito real e, sempre e sempre, na ótica do oprimido. [...] O que se busca é uma justiça igualmente comprometida, mas só que com o povo na luta por uma sociedade mais igualitária, menos opressora, enfim, que dê condições de vida a todos e vida em abundância como ambicionava Cristo (João, 10.10).

Dennis Lloid (1985, p. 99) refere que um juiz inglês da era vitoriana dizia jocosamente que “a lei, como o Hotel Ritz, está franqueada aos ricos e aos pobres indistintamente”.

É usual ouvir o brocado segundo o qual “justiça é dar a cada um o que é seu”, mas Roberto Lyra Filho (1982, p.28) pergunta: o que é o seu de cada um? Segundo quais critérios? Ele cita, sobre o assunto, João Mangabeira: “Porque, se a justiça consiste em dar a cada um o que é seu, dê-se ao pobre a pobreza, ao miserável a miséria, ao desgraçado a desgraça, que isso é o que é deles...”

A hermenêutica jurídica tem muito a ver com a Justiça, a Lei, o Justo. Reporto-me ao escritor Jose Saramago quando diz:

O Cristo do Corcovado desapareceu levou-o Deus quando se retirou para a eternidade, por que não tinha servido de nada pô-lo ali. Agora, no lugar dele, fala-se em colocar quatro enormes painéis virados as quatro direções do Brasil e do mundo, e todos, em grandes letras, dizendo o mesmo: Um Direito Que Respeite. U'ma Justiça Que Cumpra.
(SARAMAGO, *apud* Jornal O Globo, 06 de abril de 1997).

4.2 Os Processos Judiciais

Inicialmente, na pesquisa, localizei na internet onze processos judiciais no país e fui a campo para buscá-los. Utilizei-me dos serviços das Subseções da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) existentes nos estados da Federação para conseguir cópias dos processos.

Telefonei para os cartórios judiciais das comarcas, onde os processos estavam arquivados, para saber da possibilidade de ter acesso ao feito e também contei com

a ajuda de colegas advogados, trabalhando em outras capitais, que fizeram cópia dos processos e enviaram-me pelo correio.

Os processos foram fotocopiados, do início ao fim, para que tivesse em mãos todos os dados, os argumentos e manifestações no processo.

Em três processos, dos quais peticionei cópias, os tribunais não possibilitaram ter vistas ao feito, em virtude das ações estarem sob a égide de *segredo de justiça*, conforme artigo 155 do Código de Processo Civil, no seu inciso primeiro, o qual elenca, como motivo da particularização dos processos; os que exigirem o interesse público. Pelas ementas dos acórdãos de julgamento, disponíveis nos sites oficiais dos tribunais, o assunto que pautou os debates em dois processos foi à carência de professores de matemática e física para o ensino fundamental. E em outro processo, o tema eram as aulas dadas em um galpão a céu aberto, sem paredes, com calor, barulho excessivo, sendo interdito o local.

Outros dois processos não foram localizados nos arquivos do Poder Judiciário, em dois estados da União, sendo que em um deles, após ter feito o pedido, recebi uma cópia, com o mesmo número do processo, mas era uma investigação de paternidade; após ter reiterado o pedido foi-me enviado uma execução fiscal (cobrança pelo fisco de impostos), temas nada atinentes à presente pesquisa. No outro processo obtive como resposta que não foi localizado.

Dos seis processos a seguir analisados, cinco já estão com decisão com trânsito em julgado (irrecorríveis) e um continua a tramitar após seu início em 2004.

Os processos analisados estão numerados de um (1) a seis (6) aleatoriamente, os nomes das partes não são revelados, somente os operadores do direito serão nomeados conforme a instituição a que pertencem. Em virtude dos poucos processos encontrados, não designo os estados de sua procedência, a fim de evitar sua identificação.

4.2.1 Processo Nº 1

Trata-se de ação cominatória de rito sumário com pedido de liminar impetrada pela Defensoria Pública em agosto de 2004, a qual, em visita a zona rural, constatou que a escola municipal oferece somente o ensino fundamental de 1ª a 4ª série para as crianças ali residentes, assim como das comunidades próximas.

Ao término da 4ª série as crianças abandonam o estudo, visto terem que mudar para outro município longínquo, para continuar a estudar, estando seus pais sem condições financeiras para tanto. O Município, para cumprir a obrigação do ensino fundamental gratuito, constitucionalmente assegurado, ofereceu à comunidade o telecurso 2000, educação à distância com duração aproximada de 1 (um) ano, em substituição ao ensino de 5ª à 8ª série, para os alunos com idade acima de 15 anos.

A Defensoria Pública alegou a legitimidade ativa da instituição para ingressar com a ação, com fulcro na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no art. 5º e seu § 3º, que assegura a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, o direito de acionar o poder público, para a defesa do acesso ao ensino fundamental.

Nos seus fundamentos, a Defensoria Pública citou a LDB que, em seu artigo 32, § 4º, determina que o ensino fundamental deva ser presencial, ou seja, não dispensa a presença do professor em sala de aula, sendo que o ensino à distância deve ser utilizado apenas como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, que de forma alguma é o caso em comento. Argumentou também a Defensoria que não ter professores em sala de aula por quatro anos, da 5ª a 8ª série, e substituí-los por um aparelho de TV-vídeo, desqualifica o processo ensino-aprendizagem, o que irá contribuir decisivamente para piorar ainda mais a educação pública. É um método que fere frontalmente a Constituição e deve ser rechaçado pelo poder judiciário.

Avocou também a Defensoria Pública, a possibilidade de responsabilização das autoridades competentes pelo não-oferecimento ou oferta irregular deste ensino obrigatório gratuito, conforme art. 208, § 2º, da Constituição Federal, em caso de comprovação da negligência para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, a qual permite imputar crime de responsabilidade à autoridade responsável.

Apresentou a Defensoria Pública trabalho efetuado por professoras universitárias da região, onde elas sintetizam que o processo de construção do conhecimento supõe a participação do sujeito envolvido e, conseqüentemente, absorve as contribuições do seu meio. Para isso faz-se necessário que esse próprio sujeito perceba e problematize a sociedade em que vive, ou seja, que consiga sair do casulo de excluído. O importante é que a educação, novamente, não sirva de propósito para a manutenção da exclusão.

O autor da ação enfatizou que o estado está perdendo de receber o dinheiro do FUNDEF, na medida em que não proporciona aos alunos das zonas rurais o ensino de 5ª a 8ª série, quando tais recursos poderiam ser utilizados, para cada aluno matriculado, no sistema presencial.

Requeru a dispensa de licitação para a construção de novas salas de aula visando abrigar os alunos, para o início letivo das aulas no próximo ano (2005), visto que o interesse das crianças e adolescentes não pode esperar por diligências burocráticas, dilatórias, sob pena de se tornarem inúteis diante da perda do próprio bem da vida que se procura resguardar.

Citou jurisprudência do Tribunal de Justiça do estado do Rio Grande do Sul que, em decisão de agravo de instrumento, pronunciou-se ser irreversível o dano decorrente do inadimplemento da decisão, eis que implica em deixar crianças e adolescentes fora da escola.

Fez citação do artigo 212 do Estatuto da Criança e do Adolescente ao dispor que, para a defesa dos direitos e interesses protegidos por esta lei, são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes, e sustenta que o artigo 213 do mesmo Estatuto fornece a possibilidade de concessão de liminar, para assegurar o resultado prático equivalente ao do adimplemento da obrigação de fazer.

No pedido, a Defensoria Pública requereu liminar para que seja determinado à União, ao estado e ao Município que implantem, a partir do 1º dia de aula do ano letivo de 2005, o ensino de 5ª a 8ª série, na localidade da zona rural, sob pena de multa diária de R\$ 1.000,00 (um mil reais) por dia de atraso no cumprimento da obrigação a ser computada a partir do 1º dia de aula do ano letivo de 2005.

Requeru também a reversão de multa diária às famílias que comprovem a matrícula de algum filho na referida escola nos últimos 5 (cinco) anos, a título de indenização. Requer a notificação do Ministro da Educação, do Secretário Estadual de Educação e do Secretário Municipal de Educação, que o não cumprimento do determinado pode acarretar crime de responsabilidade, assim como crime de desobediência, sujeitos à ação de improbidade administrativa e ação penal pública.

O Município manifestou-se nos autos, sobre a ilegitimidade da Defensoria Pública para propor a ação, visto estar claro que o autor não está defendendo o interesse de uma criança ou de um grupo determinado, mas sim um interesse difuso, incabível a ação e a ilegitimidade da parte, que está usurpando uma atribuição que é própria do Ministério Público.

Alegou o procurador do Município que o Telecurso 2000 é um programa de educação à distância, que utiliza multimeios com a finalidade de discutir o mundo do trabalho e a construção da cidadania, configurando-se em alternativa de formação e qualificação profissional para jovens e adultos que por razões diversas não concluíram ou tiveram interrompido seus estudos. Segundo o poder público municipal o programa vem sendo desenvolvido em escolas rurais, formando várias turmas de alunos, que em meio às dificuldades regionais concluíram com êxito seus estudos. Esse tipo de programa tem sido uma alternativa que vem contribuindo no processo educacional do homem do campo, já que oferece condições de acordo com a sua realidade. Requer a extinção do processo sem julgamento do mérito.

A Procuradoria do estado manifestou-se sobre o pedido de liminar alegando: ilegitimidade da defensoria pública para ajuizar a ação na defesa da criança e do adolescente, a não legitimidade passiva do estado para estar no pólo passivo da relação processual, assim como requer a imediata extinção do processo sem julgamento do mérito e o indeferimento da peça inaugural.

A União, representada pela Advocacia Geral da União – AGU – no pleito alegou que o poder público não se furtou ao seu dever de oferecer o ensino fundamental obrigatório e gratuito, pois oferece escola que atende de 1ª a 4ª série, bem como o Telecurso 2000, o qual não é uma tentativa de burlar a necessidade do ensino gratuito, mas uma alternativa encontrada para adaptar as determinações constitucionais às necessidades e à realidade da região.

O Ministério Público ingressou na lide e requereu sua integração no pólo ativo da presente ação na defesa dos argumentos delineados, de forma exemplar, na inicial, pela Defensoria Pública.

O Magistrado decidiu que o estado deve permanecer no pólo passivo, porquanto a autonomia constitucional deferida ao Poder Executivo não pode ser utilizada como isenção à responsabilidade por descumprimento de direito constitucional assegurado ao cidadão. O juiz, quanto ao pedido de liminar, não a deferiu, visto existir fundada dúvida sobre a viabilidade da ação para a tutela de interesses difusos. Alegou que as informações do município indicam vir sendo feito um diagnóstico da situação da área, tendo sido disponibilizado meio de ensino reputado adequado à clientela das séries em questão.

Relata o Magistrado, *in casu*, que não estava plenamente convencido da viabilidade da ação, nem da existência de motivos que autorizassem a intervenção

do poder judiciário, na priorização das escolhas governamentais e na alocação dos recursos financeiros relativos aos programas públicos, questão que poderá ser mais bem amadurecida com a instrução probatória, e indeferiu a liminar.

No mesmo mês da prolação da decisão, o Ministério Público e a Defensoria Pública ingressaram com um pedido de *inspeção judicial na comunidade*, tentando formar a convicção do juízo a respeito da gravidade da situação, ante a ausência do ensino fundamental, na localidade em apreço.

O Magistrado, tendo em vista que os réus ainda não foram intimados para tomar ciência da decisão, indeferiu, por hora, o pedido de inspeção judicial visando à garantia da ampla defesa. A União, o Estado e o Município ingressaram com contestação à ação principal.

A Defensoria Pública ingressou com agravo de instrumento, visando a concessão do efeito suspensivo ativo, para determinar que a partir do 1º dia de aula de 2005 seja implantado o ensino fundamental de 5ª a 8ª série na localidade rural, face à lesão grave e de difícil reparação, a que estão sujeitas inúmeras crianças e adolescentes. Requerem ainda que o tribunal determine a construção de mais salas de aula, bem como a disponibilidade de professores para aplicação do currículo mínimo, disposto no artigo 26 e seguintes da LDB.

Ao decidir o agravo o relator conclui que merecem ser acolhidas as preliminares de ilegitimidade ativa da Defensoria Pública e a ausência de interesse de agir por inadequação da via eleita. Entende que à Defensoria Pública incumbe a prestação de assistência judiciária integral e gratuita aos necessitados, individualmente, na defesa de seus interesses.

Disse o Magistrado que é forçoso reconhecer a falta de interesse de agir do Ministério Público em razão da inadequação da via eleita para a defesa do direito transindividual objeto destes autos, cuja tutela há de ser promovida através de ação coletiva. Tendo em vista que a ação cominatória afigura-se como via inadequada para a defesa de direitos transindividuais, indefere a petição inicial e julga extinto o processo.

A Defensoria Pública ingressou com apelação, com o entendimento de que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 212, dispõe que, para a defesa dos direitos e interesses protegidos por esta lei, são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes, no que se configura a preocupação do legislador em

assegurar a instrumentalidade e a efetividade dos processos, capazes de propiciar a adequada e efetiva tutela dos direitos da criança e adolescente.

O Defensor Público traz também o julgamento de um Recurso Extraordinário pelo STF onde um Município foi condenado a conceder vaga em creche a uma criança de 4 anos, pois segundo o Ministro Celso de Mello “a Constituição delineou um nítido programa a ser implementado, mediante adoção de políticas públicas consequentes e responsáveis, notadamente aquelas que visem a fazer cessar, em favor da infância carente, a injusta situação de exclusão social e de desigual acesso às oportunidades de atendimento em creche e pré-escola.”

O Ministério Público também ingressou com apelação, trazendo os ensinamentos de Cândido Dinamarco sobre o princípio da instrumentalidade das formas, no sentido de que o que interessa afinal é o objetivo do ato, não o ato em si mesmo.

Na continuidade de seus argumentos, o promotor elencou o disposto na lei complementar nº 80/1994, combinado com o artigo 141, § 1º, do ECA, que ressaltam ser função institucional da Defensoria Pública exercer a defesa da criança e do adolescente, assim como no ECA temos o direito das crianças e adolescentes de acesso ao judiciário, ao Ministério Público e à Defensoria Pública.

O Ministério Público ofertou a memória da audiência de conciliação efetuada neste processo em 24 de novembro de 2005, onde foram dados vinte (20) dias ao município para que traga aos autos as informações atualizadas sobre a situação do ensino de quinta a oitava séries da comunidade, incluindo a carência de alunos, o cronograma e o planejamento da prefeitura para implantação do ensino para o ano de 2006.

Na audiência referida, a procuradora do estado informou que foi efetuada visita ao local, sendo celebrado na ocasião acordo de cooperação técnica entre estado e Município, para viabilizar a introdução do ensino presencial de 5ª à 8ª série, ficando a cargo do Município sua efetiva implantação. Na realidade, não foi dado seguimento ao acordado, razão pela qual, até a presente data, o ensino não foi implementado.

O Município interpõe contrarrazões à apelação, onde em duas sucintas laudas relata as ocorrências do processo, requer a manutenção da sentença, em face da inadequação da via processual eleita.

O estado também apresenta contrarrazões, com repetição dos argumentos já esgrimidos, requer a extinção do processo sem julgamento de mérito, face à inadequação da ação cominatória intentada, requerendo que o recurso de apelação seja improvido.

A Defensoria Pública ingressou com pedido de prioridade absoluta para o julgamento da apelação cível, com base na Lei 9.394/96, art. 5º, § 3º, no art. 227 da Constituição Federal, e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8.069/90.

O Ministério Público foi instado a manifestar-se na apelação e no mérito o *parquet* cita o autor Fredie Didier Jr, quando diz: “o processo não é um fim em si mesmo, mas uma técnica desenvolvida para a tutela do direito material”. Ressaltou o promotor que o importante para o direito, enquanto instrumento de justiça, é justamente *fazer justiça*, torná-la efetiva. Disse ainda o *parquet* que não há como negar que à Defensoria Pública incumbe à defesa de interesses relativos aos menores por meio da presente ação.

No julgamento da apelação, o Magistrado verifica que o pedido é de acesso à educação para uma comunidade que dela está privada (falta ensino de 5ª a 8ª séries) para as crianças da localidade indicada.

No Tribunal o Magistrado relator elencou os argumentos a seguir delineados: verificou que onde há necessitados, seja um indivíduo, seja uma coletividade, aí se faz necessária e bem vinda a atuação da Defensoria Pública. O direito coletivo aqui pleiteado, direito de acesso ao ensino fundamental, é cristalinamente titularizado por uma coletividade de necessitados já que, se não tivessem tal condição, nem morariam em lugar tão afastado e certamente não precisariam do sistema público de ensino.

O artigo 141 § 1º da Lei 8.069/90 diz que a assistência judiciária gratuita será prestada aos que dela necessitarem. Não foi dito a quem necessitar em caráter individual, mas sim “aos que dela necessitarem”.

Diz o Relator, no Tribunal, que ele vê uma coletividade de crianças carentes que não terão sequer acesso ao ensino a partir da 5ª série, portanto eles são necessitados, precisam da assistência gratuita da Defensoria Pública, não havendo regra ou princípio algum que proíba que tal assistência seja feita coletivamente. Determina estar incorreta a sentença de 1º grau, que mereceu reforma, no Tribunal. O Relator, no tribunal, verificou que não tem base legal alguma a interpretação

exageradamente formalista que foi dada, em detrimento da magnitude do direito protegido, que se traduz no direito às crianças da comunidade afetada de terem uma chance de futuro.

Continuando seu raciocínio, diz o Julgador que o direito à educação foi menosprezado em função de restrições processuais, tirando-se o direito a ter esperança, a ter um futuro, o que por si só já recomenda interpretação menos formalista. A diferença entre esta ação e uma ação civil pública seria apenas a *cor da capa*, na qual viriam nome e classificação diversos, mais nada. Isto é por demais irrelevante para se impedir a defesa coletiva de direito tão ímpar em importância como é a educação, mormente a fundamental.

O Desembargador vogal deu voto no sentido de retorno do processo ao primeiro grau para o juiz elaborar a decisão e depois executá-la. Após, fez uma retificação de voto, dizendo que, após ter ouvido o voto do outro magistrado, não ficaria tranquilo indo para casa com o voto que proferiu, visto que a omissão também é forma de impedir o desenvolvimento das pessoas, assim sendo, acompanhou o voto do relator.

O terceiro desembargador manifestou seu voto dizendo que apenas questões processuais, formais, foram arguidas e que o fato não foi negado de que as crianças não possuem escola de 5ª a 8ª série. Diante da gravidade da acusação, não há necessidade de grandes elucubrações teóricas para o cumprimento do julgado, que significa salas de aula, professores, cadeira e quadro. Apelações providas, ação julgada procedente.

O estado ingressou com embargos declaratórios com o fim de prequestionamento para acesso da via recursal extraordinária; a União entrou com embargos de declaração para fins de prequestionamento com efeitos infringentes; o Ministério Público ofereceu contraminuta aos embargos declaratórios. Desde julho de 2008, esse processo está concluso ao relator.

Momento em que passo à análise do presente processo, consulto o site do tribunal responsável pelo seu julgamento e vejo que o processo que iniciou em 17 de agosto de 2004 encontra-se concluso ao relator para julgamento em outubro de 2008.

Desde o início do processo até o presente momento, outubro de 2008, o lapso temporal é de quatro anos. Os alunos que terminaram a 4ª série em 2004 já poderiam estar concluindo a 8ª série, no caso de terem sido construídas algumas

salas de aulas e terem professores. Em vez disto o que houve foi uma interminável batalha judicial, que consome energias, dinheiro do erário público, tempo dos operadores do direito e principalmente tempo da vida para as crianças, que estão sem esperanças, sem previsão de solução a curto prazo.

Fica claro nesse processo, que a educação de qualidade é negada neste estado, pela falta de acesso dos alunos ao ensino da 5ª até a 8ª séries, o que nem sequer se aproxima do termo qualidade, pois educação formal é o que não existe. Há tentativa de burlar a Constituição Federal oferecendo um Telecurso 2000, aos maiores de 15 anos, pelo lapso de um ano em substituição aos quatro anos não existentes na escola. É um desserviço do estado e a negação da educação de qualidade, aos moradores da zona rural.

Constato que o ser humano, nesse estado, não é prioridade para o Poder Executivo municipal, que firmou acordo em audiência com a Secretaria de Educação do estado, no sentido de implementar as séries que faltavam na zona rural e não cumpriu o acordado em juízo.

Parece um tanto cínico o discurso do poder público municipal, no tocante à educação daquelas crianças “da roça”, quando afirma que o Telecurso 2000 oferece condições de término ao ensino fundamental de acordo com a sua realidade.

Há intencionalidade de burlar a Constituição e a LDB ao se oferecer um substitutivo de pouco valor educacional, para que se tenha aparência de que se está oferecendo educação. O que há é fuga ao cumprimento do *mandamus* constitucional.

A Defensoria Pública, ao fazer uma visita à região, sensibilizou-se com a situação das crianças. Denoto o empenho desta instituição, disposição para bem cumprir sua missão constitucional, renovando pedidos com urgência. Demonstra preocupação, para que no próximo ano as crianças estejam na escola.

O Ministério Público intervém de maneira oportuna, colocando-se ao lado das crianças e adolescentes, ao lado da Defensoria Pública, sendo presença constante em todos os atos processuais.

O Juiz de primeiro grau demonstrou não estar à vontade neste processo. Não quis fazer inspeção judicial, não julgou o pedido de prioridade no processo e disse que *in casu* tinha dúvidas quanto à viabilidade da ação. Senti pelas palavras do Magistrado, que ele ao julgar o feito improcedente, somente por questões processuais formais estava a fugir do debate sobre o conteúdo, o mérito da ação.

Revela-se também o caráter ideológico da sentença pronunciada por esse Juiz. Ele alegou que o Poder Executivo está resolvendo o problema via administrativa; ele não revela em nenhum momento preocupação com as crianças que estão sem escola.

Como ao Juiz não é permitido dizer o *non liquet*, isto é, esse processo eu não decido, ele encontrou uma via transversal e denegou o pedido apenas por questões formais: dizendo que o Defensor Público escolheu a ação errada; o princípio da instrumentalidade do processo foi jogado ao acaso. Fica parecendo que o magistrado de primeiro grau não queria descontentar o Poder. Que palavra forte – Poder: o magistrado, ao tomar uma decisão, coloca-se a favor do opressor ou do oprimido; não existe meio termo; nenhuma palavra por mais bonita que seja substituirá o sentido de não te concedo.

Os Magistrados no Tribunal entenderam por reformar a sentença do Juiz em virtude do formalismo em que embasou sua decisão, dizendo que, no caso concreto, mudar o nome da ação era simplesmente mudar a cor da capa do processo, uma diligência desnecessária.

Os Desembargadores evidenciaram que o Magistrado de primeiro grau equivocou-se, Eles tomaram partido em favor das crianças e da coletividade que brada pelo ensino de 5ª a 8ª séries. Colocaram que as crianças têm o direito de ter esperança, de ter um futuro. São colocações de quem possui sensibilidade frente ao problema social da falta de educação, de quem coloca o seu trabalho, enquanto operadores do direito, a serviço de quem necessita, de quem tem direitos, sem falácias, nem tergiversações.

A seguir vem uma série de recursos procrastinatórios, como a quererem empurrar o problema para a frente, sem resolvê-lo. A solução do problema de educação das crianças é vista como se fosse uma derrota do poder executivo.

4.1.2 Processo Nº. 2

É um mandado de segurança ajuizado por um casal, sendo o marido membro do Ministério Público e a esposa do lar, com pedido de liminar contra ato do Ministro da Educação. O casal alega que o MEC, ao homologar o parecer, feriu-lhes o direito líquido e certo, na qualidade de pais, de educar em casa seus filhos, levando-os

apenas para prestar provas em escola onde se encontram devidamente matriculadas.

Os filhos dos impetrantes têm 9, 8 e 6 anos de idade, estão matriculados em uma escola particular, onde foram adquiridos o material escolar e o uniforme.

A família, acreditando que já era tempo de materializar o histórico escolar que refletisse o grau de conhecimento científico adquirido por seus filhos, procurou a escola particular. As crianças, sem nunca terem ido antes à escola, foram submetidas a uma avaliação, na referida escola, sendo avaliados para a 5ª série, 4ª série e 1ª série, o que, argumentam, comprova o sucesso de todo trabalho desenvolvido pela família.

As crianças além do currículo básico que a LDB exige têm aulas de música, inglês, hipismo, tênis, kumon (curso de matemática pelo método japonês) e catequese.

Foi solicitada licença ao Conselho Estadual de Educação para dar continuidade aos estudos em casa, ficando as crianças de comparecer com uniforme nas provas da escola para serem avaliadas. O pedido foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

O referido Conselho deliberou que a Constituição aponta nitidamente para a obrigatoriedade da presença do aluno na escola, em especial na faixa de escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos, acrescentando que os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca se assentam na vida social, na experiência de conviver no meio de outras pessoas, diferentes, proporciona o preparo para a cidadania plena. Nos Estados Unidos essa educação é chamada de *Home Schooling*, porém em nosso país não há amparo legal a permitir a educação em casa pelos pais.

É contra essa pontual exigência *estatal*, relativa à frequência diária à escola e tão-somente contra ela, que os impetrantes dizem insurgir-se. Alegam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes Básicas e o direito natural dos pais educarem os filhos como argumento contra a necessidade de frequência à escola, entendendo que o papel do Estado é apenas subsidiário.

Proclamam que o Estado brasileiro é um Estado Democrático de Direito, não um Estado totalitário, absolutista. Querem ter o direito à liberdade para educar seus filhos.

Citam a tese de dissertação do Ministro Ives Gandra da Silva Martins, na Universidade de Brasília, que no capítulo XI – quanto ao direito à educação – assim se pronuncia:

Experiência que demonstrou a inviabilidade prática do monopólio estatal da educação foi à tentativa bolchevique, que nos primeiros anos da revolução comunista na Rússia, de atribuir exclusivamente ao Estado a educação das crianças, possibilitando inculcar-lhes a ideologia marxista desde a infância. A experiência, ao estilo espartano, provocou tais desajustes psicológicos nessas crianças tão precocemente afastadas do convívio familiar que os soviéticos, em poucos anos, acabaram por reformular sua política nesse aspecto.

Alegam também o suposto fenômeno da despersonalização do indivíduo e o seu controle por parte do Estado, que ocorre quando este não permite a liberdade do cidadão na escolha de como e onde educar seus filhos.

O Ministro que recebeu o mandado de segurança não concedeu a liminar e solicitou que a autoridade coatora fornecesse informações.

O Ministério da Educação manifestou-se nos autos sustentando que a pretensão exarada pelo casal, ele membro do Ministério Público e ela do lar, em face das normas Constitucionais e infraconstitucionais, não tem o direito pleiteado, consignando que ela é fruto de convicção filosófica e política, baseada em sistema de escola ainda não admitido na legislação pátria que adotou o sistema presencial. Entendeu ser estranho que os impetrantes queiram privar seus filhos de um ambiente harmonioso e repleto de atividades saudáveis, educacionais e sociais. A discussão filosófica e política proposta não gera direitos, posto contra a ordem jurídica estabelecida.

O colégio particular onde as crianças estão matriculadas, pagando em dia e honrando suas mensalidades, vem ao juízo como litisconsórcio necessário manifestar-se sobre a questão. Deixou claro sua concordância com os pais, em educar seus filhos em casa, levando-os à escola somente para efetivar as provas. Entendeu o colégio que a luta pela educação domiciliar é uma luta pela liberdade. Alegou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas de 1966, em seu artigo 10, como respaldo legal.

O educandário alegou que o ex-presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, quando era governador do estado do Texas, onde existem cerca de 75 mil famílias que educam seus filhos em casa, chegou mesmo a instituir a Semana de Educação no Lar.

O Ministério Público foi instado a manifestar-se nos autos, deduzindo que a regra *pode* comportar exceção. O só fato de existir a regra no ordenamento jurídico não significa que deva ser adotada. Seria de se afastar, por inaplicáveis, algumas normas contidas inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na continuidade dos argumentos, o representante do Ministério Público disse que o legislador Constituinte tratou do tema da educação de forma abrangente. A imposição do dever de educar é desnecessária na medida em que os pais e os filhos levam tão a sério a formação que a qualidade do ensino ministrado é tal e tão ampla. Opinou o Ministério Público pela concessão da ordem do mandado de segurança. É marcada pauta para Julgamento.

O primeiro Ministro entendeu em seu julgamento que não há regulamentação legal para o caso, que os pais não têm formação profissional como educadores, visto a exigência da lei para o exercício da profissão. A escola particular ficou do lado do casal impetrante, o que é de se estranhar, pois está obrigada a defender o cumprimento da lei no que diz respeito à frequência dos alunos. Os filhos não são dos pais, como pensam os autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a infância em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania. Aos pais cabe educar os filhos consoante a Constituição e as leis do país, sob pena de crime contra a assistência familiar.

O segundo Ministro ao votar denegou a ordem, entendendo que o convívio escolar funciona como vacina contra a submissão e a arrogância: duas terríveis doenças da cidadania.

O terceiro Ministro acompanhou o voto.

O quarto Ministro votou pela concessão da ordem ao Mandado de segurança, baseado em que a obrigatoriedade da imposição da vontade do Estado sobre a dos cidadãos e da família, menos não fora do que copiar modelos fascistas, nazistas ou totalitários.

O quinto Ministro vota pela denegação da ordem, expondo que a significação do Justo para as decisões judiciais deve encontrar respaldo no ordenamento jurídico. A Escola é uma das instituições mais importantes para firmar os pilares fundamentais, os princípios balizadores para a formação do indivíduo, do cidadão. O convívio escolar possibilita o convívio com o diferente, com o igual, com o parecido, com o desconhecido. Aprende-se o significado da palavra *participação*. O aluno é

provocado a interagir, a opinar, a concordar ou a discordar. Aprende-se o significado da palavra cidadão, o que é cidadania.

O sexto Ministro pronunciou-se pela concessão do mandado de segurança, sob os argumentos da correlação do direito à educação com os direitos de liberdade, liberdade do aprendizado, respeitada a liberdade do indivíduo de educar segundo a própria determinação. Vale a precedência da família sobre o Estado, especialmente no que concerne a liberdade de escolha, na forma de educação dos filhos. Incumbe ao Estado criar condições para que o *indivíduo* pessoalmente alcance a realização de seus fins. Por maioria, a ordem é denegada.

A seguir, passo a análise do processo. É o pedido de um casal, cujo pai é membro do Ministério Público, que tem o dever Constitucional de zelar pelo cumprimento da lei e da Constituição, pedindo para descumprir a lei e educar seus filhos em casa.

A causa motivadora do processo lembrou-me a maneira como eram educados os filhos de reis e monarcas, em seus palácios, com preceptores escolhidos e da confiança dos pais, sem nenhuma interferência do Estado. Isto num regime monárquico, não republicano.

Entendo que nesse processo se mostra firme a questão de educação de qualidade, na proposta defendida pelo Ministério da Educação, de que as crianças devem ser educadas para o coletivo, para serem cidadãs, que a legislação do país não permite a educação em casa pelos pais, que o melhor local para se ter educação de qualidade é na escola, junto aos seus pares, aprendendo a conviver, a respeitar o outro.

O processo foi muito bem colocado, nas informações prestadas pelo Ministério da Educação, tratando-se de uma questão de disputa ideológica e filosófica de vida. Esse é o núcleo central do processo. Os pais não querem seus filhos misturados aos filhos do povo, tem os filhos como propriedade privada e não como sujeitos de direitos.

É sintomático que, para os membros do Ministério Público, no presente processo, a lei é feita para todos, porém existem exceções que devam ser consideradas para favorecer alguns, uma minoria, uma elite. Parecem-me posições que até poderiam ser chamadas de corporativismo.

Existe uma questão de fundo, no presente processo, que é o individualismo, a negação do Estado, o não querer pertencer à coletividade, a defesa intransigente do conceito e do valor da palavra liberdade.

Causou-me espanto a escola particular manifestar-se nos autos a favor do pedido da família. Os educadores, que devem zelar pelo bem estar das crianças e adolescentes, descumprem a lei colocando como valor supremo a liberdade, não falando em nenhum momento em solidariedade, em viver em conjunto com outras crianças para aprender a conviver.

O Ministério Público, ao ser instado a manifestar-se nos autos, revelou uma posição que poderia ser dita corporativista, dizendo uma incongruência: que somente o fato da lei existir *não quer dizer* que ela tem que ser cumprida. Eles, os promotores, que são os fiscais da lei, estão a dizer que ela não tem que ser cumprida. Então, para esse operador do direito, deveria existir no país uma versão da lei para os iguais, os pobres, e outra interpretação da lei para a elite, os nobres.

Os Magistrados, em sua grande maioria decidiram pela improcedência do pedido, dizendo que os filhos não são dos pais, são pessoas com direitos e deveres. E com direito a serem educados para a cidadania, em conjunto com seus pares, seus colegas de idade. Vislumbram os Magistrados com muita nitidez que a escola deve ser vacina contra a arrogância e a submissão, dois vícios que devem ser substituídos pela educação cidadã, onde vigoram os princípios da solidariedade, do respeito às diferenças, do conviver em comunidade; os filhos não devem ser educados de uma forma isolada, como se vivessem numa redoma de ouro.

4.1.3 Processo Nº. 3

Um professor estadual, diretor do Sindicato dos Professores Particulares – Sinpro ajuizou uma ação de reparação de danos contra um membro do Ministério Público, em razão de ofensas proferidas em um debate na televisão, na Rede Globo, sob a mediação de Alexandre Garcia, no qual participaram o professor-autor, o representante do ministério público e o presidente da associação de pais e alunos de uma escola, sendo o assunto em comento a greve deflagrada pela categoria.

Na oportunidade do debate, o representante do Ministério Público utilizou termos, reportando-se ao professor, como possuidor de um pensamento nazista e a categoria estar realizando um movimento irresponsável, abusivo, leviano e político.

O professor declarou que iria processá-lo e o promotor usou de tom não respeitoso ao dizer, no final do debate, que estava morrendo de medo da sua ação, que estava aguardando o oficial de justiça.

Foi requerida a condenação do membro do Ministério Público na importância de R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais), em razão de o requerente ter sido desonrado em rede local ao vivo, diante da maior emissora de TV do país, configurando injusta e gratuita ofensa a sua honra. Foi juntada degravação da fita com o inteiro teor do debate.

O réu em contestação alegou que no debate buscava o direito de milhares de alunos, vítimas do referido movimento paredista, requereu a extinção do processo sem julgamento do mérito. Juntou também ação civil pública por ele impetrada, contra o Sindicato dos Professores Particulares, Sinpro, para coibir piquetes violentos que impedem o acesso dos professores e dos funcionários às escolas.

Alegou o promotor que o pagamento da multa seria de responsabilidade da fazenda pública por ato opinativo do representante do ministério público no exercício de suas funções e que somente age em função do que estabelece a Constituição, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo dentre os seus princípios a garantia de padrão de qualidade.

Solicitou o Promotor que o estado informe quantas crianças deixam de ser alimentadas durante a greve. A Secretaria de Educação remete ofício onde informa que são 147.984 alunos que recebem merenda na rede estadual diariamente. Os alunos pobres, que nas escolas recebem alimentação, deixados à fome, além do prejuízo suportado pelo poder público com a perda de enormes quantias de alimentos perecíveis.

O representante do Ministério Público requisitou à Polícia Civil cópia do ofício firmado pela Secretaria de Educação, onde noticiou piquete violento dirigido pelo sindicato, impedindo o acesso à escola. Pediu a instauração de inquérito policial para tratar da apuração dos fatos e do indiciamento dos infratores, configurado em tese o delito de constrangimento ilegal.

A Polícia remeteu um relatório do ocorrido, com os depoimentos colhidos na oportunidade, dizendo que não houve tumulto. Não houve agressão física a ninguém, somente o pedido para que os alunos voltassem para suas casas porque não haveria aula.

No início de março, o Procurador-Geral de Justiça do estado (chefe estadual dos promotores) subscreveu compromisso formal, assumido pelo governo do estado, no sentido do imediato cumprimento de seis importantes itens da pauta de reivindicações da categoria dos professores. No mesmo documento Sua Excelência comprometeu-se a defender e encaminhar ao governador do estado importantes propostas adicionais dos professores.

Alegou também o réu (promotor) que esta ação é no intuito de calar a sua voz, no combate que faz diuturnamente ao sindicato dos professores particulares.

Sentenciando, o juiz entendeu que a independência funcional conferida aos integrantes do *parquet*, não isenta esses agentes políticos de responderem pelos seus atos, nem lhes confere qualquer tipo de imunidade. Cabe ao promotor tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione em razão do serviço. Também não prosperou a tese de que a responsabilidade civil pelos atos praticados pelo Ministério Público deva ser suportada, exclusivamente, pelo Erário Público. A juntada da fita contendo a gravação do debate tornou desnecessário qualquer complemento probatório. O réu não nega a veracidade da gravação apresentada pelo requerente. Somente os atos imputados ao promotor e que digam respeito à pessoa do professor-autor poderão ser objetos de análise nestes autos.

O réu afirmou que o professor é possuidor de um pensamento nazista. É inocultável a conotação ofensiva dessa expressão. Não se pode aceitar a justificativa de que não houve dolo: os termos pejorativos utilizados tiveram o intento de desmoralizar o suplicante, o nexos causal entre a conduta do réu e os danos morais experimentados pelo autor também são visíveis. Estão presentes todos os requisitos para a reparação do dano moral.

Segundo o pensando do juiz, no tocante à reprovabilidade da conduta, considerou que é digno de reprovação que alguém desrespeite flagrantemente os direitos fundamentais da pessoa, com violação da honra e da imagem alheia, principalmente quando isso ocorre em um meio de comunicação de massa. Condenou o réu ao pagamento de uma quantia de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) a título de danos morais.

O réu (Ministério Público) ingressou com apelação junto ao tribunal. Além das alegações preliminares já elencadas na contestação, alegou que a greve de serviço público essencial, como é a escola, pode trazer prejuízos e danos ao consumidor. O Promotor discordou do julgamento alegando a total ignorância da juíza *a quo* que

julgou o feito, dizendo que a magistrada desconhece à jurisprudência pretoriana, assim como o autor ingressou com a ação pleiteando o valor absurdo de R\$ 60.000,00.

O autor da ação apresentou contrarrazões de apelação, quando relatou que a motivação da presente ação é um homem que reclama o respeito de outro homem. O membro do Ministério Público exerce papel importante na sociedade. Da mesma forma o professor exerce papel importante na sociedade. O réu tentou colocar a greve em julgamento e inexplicavelmente não juntou aos autos a sentença que declarou a inépcia de sua ação civil pública contra a greve.

No julgamento a Turma Cível do Tribunal, por unanimidade, declarou estar ausente qualquer comprovação de efetiva repercussão negativa na vida pessoal ou profissional do autor, bem como dolo do requerido, não havendo que se falar em condenação por danos morais. O que houve foi uma discussão acirrada acerca de um tema polêmico, com opiniões controversas e críticas contundentes, vindas de ambos os lados.

Segundo os Desembargadores é notório e merecedor de indignação o fato de milhares de crianças do estado somente terem acesso à alimentação razoável na escola. É a defesa incisiva de direitos da mais alta relevância constitucional, como a alimentação apropriada e a educação de qualidade. Condenaram o autor da ação ao pagamento das custas no valor de R\$ 300,00.

O réu propos execução de sentença, para que o autor da ação pague o valor de R\$ 307,22 em vinte e quatro horas, sob pena de penhora de seus bens.

Passo à análise deste processo. Um representante do Ministério Público em debate pela televisão ao vivo, na Rede Globo, chamou um diretor do sindicato dos professores particulares de ter ideias nazistas, de a categoria dos professores ser leviana, irresponsável face à greve deflagrada.

Verifico dois focos como objeto neste processo: honra e greve. Um professor que teve sua honra maculada, ao ser chamado de nazista, pede reparação; por outro lado, um membro do Ministério Público, quer colocar em julgamento uma greve, ajuizando uma ação civil pública, que foi declarada antecipadamente inepta.

A questão da educação de qualidade parece clara no respeito que um cidadão deve ter por outro cidadão, independente do cargo ou profissão que ocupa no momento; a questão da discussão da greve dos professores, também é um aspecto que chama a atenção para a qualidade, pois educandos estão sem aula, face à

intransigência do poder gestor e sua não preocupação com a qualidade da educação, que se revela em aulas não dadas assim como nos salários aviltantes dos educadores.

Porém, um conceito que não posso deixar de lado, é o conceito de autoridade, facilmente percebido nas manifestações do Ministério Público. Ele entendeu que sua autoridade foi desrespeitada com a greve, que o Procurador Geral de Justiça, seu superior hierárquico, tinha firmado um termo de compromisso sobre a greve (é uma autoridade) e foi desrespeitado. O que fica sutilmente entendido nos provimentos ministeriais é que a autoridade encontra-se acima de tudo, que devemos preservar a autoridade e o poder que dela emana.

Quando o assunto chega ao pagamento da multa, ao dinheiro, o Ministério Público que chamou o professor de nazista e imagina estar com a razão, leva a questão para pagamento à Fazenda Pública, ou seja, o contribuinte que arque com a falta de respeito que ele tem para com outras categorias profissionais.

Outra temática digna de nota é o fato de o Ministério Público dizer e repetir que as escolas estão fechadas e as crianças não estão tendo merenda. Parece este promotor entender que as escolas são restaurantes populares, para dar comida aos necessitados, não mencionando nenhuma vez a falta da educação, do conhecimento para as crianças oriundas das camadas populares.

O membro do Ministério Público tenta utilizar a Polícia para intimidar os professores em greve, pedindo a abertura de inquérito policial, querendo utilizar a repressão própria da ditadura militar. Pertence ele a uma instituição, que por vocação constitucional é defensora do Estado Democrático de Direito, não de regimes ditatoriais.

Também é utilizado como argumento o Código do Consumidor para dizer do direito das crianças à escola, como se a educação fosse uma mercadoria que estivesse sendo sonegada a consumidores, e não a educandos.

Na apelação, o Ministério Público discordou do juiz de primeiro grau que o condenou a pagar multa de R\$ 20.000,00, dizendo da ignorância do Magistrado, que não conhece a jurisprudência pretoriana, com a arrogância e prepotência de quem não admite ter errado, não reconsidera.

Os Magistrados no Tribunal colocaram argumentos conciliadores, tornaram improcedente a ação, considerando que chamar de nazista não ofende a honra de ninguém, nem mesmo se for em rede de televisão, ao vivo. É o que eles alegaram.

O promotor, ao pedir para executar a sentença e cobrar as custas de R\$ 307,22 em 24 horas, demonstrou claramente o sentimento de *vendetta* que perpassa este funcionário público, que deveria colocar suas energias a serviço do povo que paga seu salário, não içando-se em querelas impróprias para o seu cargo.

4.1.4 Processo Nº. 4

Trata-se de Ação Civil Pública intentada pelo Ministério Público frente às denúncias recebidas do Comitê dos Direitos da Criança do Hospital da cidade, de maus tratos a uma criança, que foi levada ao hospital com marcas arroxeadas pelo corpo, enurese noturna, comportamento regressivo, tais como voltar a usar bico e despertar assustada.

Ao ser inquirido sobre o que acontecia na escola infantil, a criança disse que o proprietário batia nele com uma toalha molhada. Também há o depoimento de um ex-funcionário confirmando que, na ocorrência de algum menino urinar nas próprias roupas, o proprietário costumava colocar a cuequinha na cabeça e fazer as outras crianças cheirarem, o que deixava a vítima desesperada. O proprietário da escola costumava dar empurrões e tapas nas crianças, assim como colocá-las no quarto escuro de castigo. Relatou também que, quando as crianças não acordavam da sesta após o meio-dia, o proprietário dava chutes nas crianças e puxava o colchonete, fazendo com que elas caíssem umas sobre as outras no chão.

O Ministério Público requisitou a avaliação psicológica de três crianças submetidas a maus-tratos na escola. A avaliação psicológica efetuada no hospital público revelou que uma criança apresenta stress pós-traumático, condizente com a situação de maus-tratos pelos quais passou, e que as outras duas crianças apresentam elevada tendência a atitudes hostis, o que foi interpretado como uma repetição do modelo de violência a que foram submetidas. No exame psicológico uma criança disse que o proprietário batia nela com uma toalha de cozinha molhada. Outra contou que quando se urinava o proprietário colocava a cueca em sua cabeça e fazia os coleguinhas cheirarem, que ele colocava a cabeça das crianças dentro do vaso sanitário. O sistema disciplinar enfatizava críticas e punições.

O Ministério Público no pedido da inicial solicitou a cessação das atividades e o fechamento do estabelecimento, alicerçado no Estatuto da Criança e do

Adolescente, na Constituição Federal e na LDB, não sendo admissível que a escola infantil permaneça como local de sofrimento das crianças. Requereu a concessão de liminar de imediato encerramento das atividades da escola, tendo em vista fundado receio de ocorrência de dano irreparável à vida e à saúde das crianças.

Foi efetuada a oitiva de três mães das crianças que frequentavam a escola infantil e tiveram maus-tratos, também foi tomado o depoimento de ex-funcionários da escola infantil confirmando a versão das crianças, assim como há o relato de uma vizinha da escola que ouvia o dia inteiro choro das crianças, não era choro de manhã, mas de sofrimento. Essa senhora que morava limítrofe à escola infantil esclareceu que ficava impressionada com o choro contínuo das crianças e resolveu chamar o Conselho Tutelar.

Na sequência, foi efetuada a oitiva do proprietário da escola infantil, o qual se diz vítima de perseguição por parte das mães, também de seus ex-funcionários, os quais estariam querendo abrir uma nova escola infantil e fazer-lhe concorrência; diz também que uma das mães tentou tirar-lhe dinheiro, que está tendo prejuízos, pois várias crianças foram retiradas da escola. A escola tem nutricionista, pedagoga, funciona há quinze anos; sua função na escola é somente no setor administrativo, não interfere no funcionamento da sala de aula, onde os professores atuam. Expôs que apenas brincava com as crianças que iria colocar a cuequinha na cabeça deles. Fez um exame no departamento médico legal alegando que tinha sido agredido por um pai, sendo que nada ficou constatado pela perícia.

Na decisão que concedeu a liminar, o juiz substituto declarou que há dois valores a sopesar: a manutenção de uma empresa (escola) e a integridade física e psicológica das crianças. Determinou o fechamento da escola infantil, com multa em caso de descumprimento.

O Ministério Público ingressou também com uma ação criminal contra o proprietário da escola infantil, com base no artigo 136 do Código Penal, por maus-tratos por várias vezes. A denúncia foi recebida.

No feito criminal o promotor ofereceu, quanto a este processo, a proposta de suspensão condicional do processo, conforme possibilita o artigo 89 da Lei 9.099/1995, com as seguintes condições: doação de quatro sacolas econômicas do Sesi para uma instituição de caridade, proibição de ausentar-se da comarca onde reside por período superior a trinta dias, comparecimento pessoal e obrigatório a

juízo, trimestralmente, para informar e justificar suas atividades e manter seu endereço atualizado.

Na esfera criminal, foi aceito pelo proprietário da creche a oferta do promotor, de suspensão condicional do processo e o pagamento das sacolas econômicas, na audiência realizada no dia 16 de novembro, sendo que no dia 20 de novembro o dono da creche entregou as sacolas econômicas no Foro, quatro dias após a audiência.

Na esfera do direito da infância e da adolescência, o proprietário ingressou com recurso de agravo de instrumento pedindo a reabertura da escola infantil, pois há 15 anos presta serviços à comunidade, tem bom conceito e o juiz decidiu tudo sem a oitiva do réu. Indicou o réu que tudo não passou de denúncias falsas e infamantes, um verdadeiro complô contra o empresário. Juntou declarações de outros pais que seus filhos são bem atendidos na escola.

O Juiz marca audiência de instrução e julgamento e revoga a tutela antecipada concedida de fechamento da escola infantil, com base na falta do contraditório. O Ministério Público ingressa com recurso de agravo de instrumento, em caráter de urgência, pedindo revogação da medida deferida pelo juiz. O recurso do promotor foi provido com restabelecimento da decisão inicial de ficar fechada a escola infantil.

O réu ingressou com recurso de embargos de declaração com efeitos infringentes, diante dos fatos novos colhidos no depoimento de todas as testemunhas em audiência.

O Juiz titular sentenciou o feito, declarando a improcedência da ação, visto o fato das crianças estarem mentindo, que o psicólogo deveria ter agido com mais zelo, pois as informações prestadas não confirmam as acusações dirigidas contra o réu. O diagnóstico real, a respeito dos reais problemas das crianças, não é que a creche levou uma criança a ter um surto psicótico. No *decisum* fez uma diferenciação entre ego e superego nas crianças.

O Ministério Público ingressou com apelação no tribunal. O réu apresentou contrarrazões. O Juiz mantém a decisão prolatada e demonstra sua surpresa com o recurso.

No Tribunal, o Procurador de Justiça manifestou-se pelo provimento do recurso em face das razões elencadas, assim como pelo fato de o réu, na ação criminal, ter logo aceito a suspensão condicional do processo e pago em seguida as sacolas

econômicas. Entende que o acusado, ao aceitar a transação penal, na realidade confessa indiretamente a prática do crime, apesar de haver doutrina divergente.

A Câmara Cível do Tribunal resolve por unanimidade prover o apelo. A gravidade das acusações pode comprometer a integridade física e emocional das crianças, o que impõe o fechamento da escola. Há o relato dos pais, de ex-funcionários, de funcionários, confirmando as agressões. Os laudos psicológicos demonstram os maus-tratos. Há o significativo fato de o apelado ter aceitado a suspensão condicional do processo, que lhe foi movido na esfera criminal; quem é realmente inocente tenta, de todas as formas, provar a sua inocência. Entre o interesse do réu em manter em funcionamento sua empresa (escola infantil) e o interesse das crianças em receber um atendimento digno, há de prevalecer *sempre* o interesse das crianças.

Prossigo a análise do presente processo. O Ministério Público ingressou com uma ação para fechamento de uma escola infantil por maus-tratos às crianças, comprovados pelos depoimentos das crianças, das mães, ex-funcionários e pelos laudos psicológicos anexados.

O processo possui 617 folhas, traz a inquirição das testemunhas na delegacia de polícia, no Ministério Público e em audiência.

São mães relatando o comportamento psicológico alterado dos filhos, é o médico da unidade pediátrica do hospital comunicando o fato ao Ministério Público, são funcionários e ex-funcionários relatando maus-tratos físicos e psicológicos nas crianças, são psicólogos que atenderam as crianças e confirmam os fatos através de laudos.

A questão da educação de qualidade mostra-se através do modo, da maneira como devem ser bem tratados os educandos, nos danos psicológicos que podem causar, nas crianças, um comportamento desatinado de um educador ou proprietário da escola. Como é importante para termos uma educação de qualidade o afeto, o bem querer aos alunos, a preocupação com a elevação de sua autoestima, o tratamento cordial e afetuoso dos mestres, são questões que influenciam na qualidade da educação, pois os educandos levam esses exemplos para toda a vida.

O Magistrado que estava substituindo entendeu conceder a liminar e determinar o fechamento da escola infantil, sopesando os dois valores em litígio: de

um lado o interesse econômico e comercial de um empresário e de outro lado o bem estar físico e psicológico das crianças.

Quando o proprietário foi denunciado na esfera criminal e o Ministério Público ofereceu a suspensão condicional do processo, o acusado logo aceitou e em quatro dias foi entregar no foro as quatro sacolas básicas do Sesi. Este não é o comportamento esperado de uma pessoa que durante todo o processo se disse vítima de um complô contra ele arquitetado. Qualquer pessoa que se diz injustiçada, procura provar com todas as suas forças a sua inocência, sem sombra de dúvida.

O Magistrado titular, ao julgar o feito no primeiro grau, substituiu-se na figura do perito psicólogo, o que não é a sua função. O Juiz não precisa ficar adstrito à perícia, porém se duvidar da prova técnica, pode pedir novas perícias, com outros profissionais. Ao Magistrado que tem formação em direito e talvez possa ter formação em psicologia, não cabe ficar contra-argumentando e desfazendo do laudo pericial de um psicólogo, na sentença, discutindo ego e superego das crianças. Muito menos concluir que as crianças de 3 e 5 anos estavam mentindo, como se crianças nesta idade pudessem ser testemunhas instruídas.

Os Desembargadores, por unanimidade, decidiram pelo fechamento da escola infantil, visualizando o interesse maior que é o bem estar de nossas crianças, que não podem ficar ao abrigo de uma pessoa violenta, o que torna os infantes repetidores de comportamentos agressivos, numa sociedade que clama por paz.

Impressionam o denodo e a persistência do representante do Ministério Público que iniciou a Ação Civil Pública, sua preocupação com as crianças, assim como seu viés profissional, solicitando procedimentos técnicos de profissionais, atestando se estavam ou não acontecendo os maus-tratos. Prova de eficiência e de comportamento condigno com o enunciado pelo constituinte como função do Ministério Público.

4.1.5 Processo Nº. 5

Uma empresa comercial ajuizou uma ação de execução de título extrajudicial contra um agricultor, por ser credora de determinada quantia proveniente da emissão de duas duplicatas aceitas e protestadas. Requereu o pagamento do débito em vinte e quatro horas (24 h) ou que sejam arrestados tantos bens quantos bastem

para garantir a execução e que ao final se proceda ao praxeamento (venda) dos mesmos.

Na contestação, o executado alegou ter sido penhorado um piano marrom antigo, em bom estado, com 15 anos de uso, que se encontra sob o abrigo da lei nº. 8.009 de 1990, que trata da impenhorabilidade dos bens de família, sendo que o referido instrumento musical é utilizado pelo seu filho e sua esposa no aprendizado de música, visto serem alunos do conservatório da cidade, sendo o piano indispensável ao estudo.

O réu juntou também jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça, no qual há a defesa de que, *in casu*, não se trata de bem suntuoso, visto ser o piano indispensável ao futuro e ao trabalho das filhas do embargante; defendeu o direito à educação como corolário da dignidade da pessoa humana, o valor constitucional supremo que agrega em torno de si os demais direitos e garantias fundamentais do homem.

O executado alegou também que os direitos sociais, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado, enunciadas em normas que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que atendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais, sendo, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Requereu seja desconstituída a constrição judicial, considerando impenhorável o piano.

A empresa comercial manifestou-se nos autos, dizendo que a dívida foi contraída para o plantio das lavouras; que o filho e a esposa do réu freqüentam aulas duas vezes por semana no conservatório de música e que portanto, não ter um piano em casa em nada prejudicará as aulas, servindo o bem somente para entretenimento e recreação familiar. Juntou jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça onde um piano de parede é considerado bem suntuoso, não estando abrigado pela impenhorabilidade.

Destacou também a empresa que a proteção prevista na lei 8.009/1990 destina-se aos bens necessários e úteis no cotidiano do homem comum, cuja constrição resultaria em ofensa ao critério da essencialidade para o normal funcionamento de uma moradia. Requereu a avaliação e expropriação do bem penhorado (piano).

O réu contra-argumentou dizendo que filho e mãe estudam aulas de piano (prova anexa), sendo que o estudo em casa aumentará e elevará em muito seus

conhecimentos no mundo da música e que portanto, o instrumento musical em sua casa é necessário para aperfeiçoamento das aulas recebidas e num futuro próximo poderem ministrar aulas a seus alunos.

Na sentença o juiz proclamou não reconhecer a indispensabilidade, à manutenção da família, na existência de um instrumento musical no lar e que na hipótese vertente o piano não se amolda como instrumento de trabalho, para os fins da impenhorabilidade previsto no CPC, artigo 649, inciso VI, indeferindo o pedido de exclusão da constrição judicial efetivada.

O réu ingressou com agravo de instrumento no Tribunal, solicitando efeito suspensivo, a fim de evitar uma eventual arrematação, com a designação dos leilões. Repetiu os argumentos da inicial, colocando que cada caso é um caso, e que neste caso retirar o piano é retirar o direito ao estudo das pessoas.

O relator recebeu o recurso e presentes os pressupostos de admissibilidade, não concedeu o efeito suspensivo requerido, visto que não há notícia de que o processo esteja em fase de expropriação do bem objeto da constrição, dando prazo à agravada (empresa) para responder no prazo de dez (10) dias.

O presente feito foi para sessão de julgamento e por unanimidade foi conhecido e provido o recurso para, reformando a decisão agravada, excluir a constrição judicial efetivada sobre o piano. Decisão transitou em julgado.

No voto e nos fundamentos, os Desembargados acordaram que o Superior Tribunal de Justiça, em alguns casos, se posicionou contra a impenhorabilidade do piano, quando esse é utilizado para estudo dos proprietários. Citam o ministro Sálvio de Figueiredo, que em julgamento de recurso especial coloca: “em uma sociedade marcadamente violenta como a atual, seja valorizada a conduta dos que se dedicam aos instrumentos musicais”. Continuam citando o ministro Salvio de Figueiredo na sua explanação, onde diz: “ao juiz, em sua função de intérprete e aplicador da lei, em atenção aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum, incumbe dar exegese construtiva e valorativa como adverte o art. 5º da lei de introdução ao código civil, se afeiçoe aos seus fins teleológicos, sabido que ela deve refletir não só os valores que a inspiraram, mas também as transformações culturais e sócio-políticas da sociedade a que se destina”.

Referiram os Desembargadores, no voto, que os direitos sociais como o direito à educação contribuem para a manutenção de um dos preceitos fundamentais na Carta Política de 1988, que é o princípio da dignidade da pessoa humana. Citam os

Magistrados o autor espanhol J L Castro, no seu livro *Los derechos humanos*, da Universidade de Sevilla, para conceituação dos direitos fundamentais do homem.

Encerrou o julgamento, a Câmara Cível, com o entendimento de que o autor do recurso demonstrou que o piano é utilizado para fins de estudo, mediante declaração da professora inscrita na Ordem dos Músicos do Brasil, não sendo bem suntuoso ou de luxo, mas bem guarnecedor da residência, portanto impenhorável. Declararam que a decisão do Juiz de primeiro grau encontra-se em confronto com jurisprudência dominante do Superior Tribunal de Justiça, ensejando reforma.

Passo à análise do processo. Trata-se de uma empresa comercial de produtos agrícolas cobrando uma dívida de um agricultor, sendo efetuada a penhora de um piano utilizado como meio de estudo, pelo o filho e a esposa do réu, que estudam no conservatório de música da cidade.

A defesa foi muito bem posicionada na defesa do piano como instrumento de estudo, meio de aprendizagem na educação musical, chamando a atenção que estes direitos visam a igualização de situações sociais diferenciadas. Chamou a atenção ao fato de ser uma empresa, que revende produtos agrícola de um lado da lide e de outro dois alunos a quem vai ser retirado o seu instrumento de aprendizagem de música.

A questão da educação de qualidade manifesta-se em ter o educando os insumos mínimos para realizar seu aprendizado. Não há como aprender música sem ter o instrumento para realizar os treinamentos. A estrutura de uma escola, os aparelhos de que ela dispõe, os microcomputadores, gravadores, são elementos necessários para ter qualidade na educação.

O Magistrado de primeiro grau entendeu que o piano é um bem suntuoso, supérfluo, não necessário ao estudo, contradizendo o que reiteradamente vem decidindo o Superior Tribunal de Justiça em Brasília. O juiz tem liberdade ao decidir, não necessitando ficar adstrito ao que as cortes superiores têm decidido (salvo as súmulas vinculantes), porém causa espanto a insensibilidade do julgador, face à necessidade dos educandos, futuros professores de música, permitindo a retirada de seu instrumento de estudo, por não se enquadrar naquelas que ele entende serem as determinações legais, aplicáveis ao caso concreto.

O réu ingressou com recurso e teve uma surpresa, ao ter uma aula de direitos humanos, dada pelos Desembargadores. Além de eles impedirem a constrição legal do piano para pagamento de dívidas, deduzem o direito à educação como intrínseco

ao princípio constitucional da dignidade humana, citam autores da Universidade de Sevilla, na Espanha, demonstrando conhecimento do direito comparado no que concerne aos direitos fundamentais do ser humano.

Entendo que a função dos Magistrados não é somente dizer a lei, mas sim que os intérpretes e aplicadores da lei devem levar em conta os fins sociais a que ela se dirige e as exigências do bem comum. Numa sociedade violenta como a que temos, alguém querer ser músico é uma verdadeira benção.

Além dos valores em disputa, o Magistrado também tem que ter uma postura construtiva da sociedade do seu tempo, com as transformações sócio-políticas e culturais pelas quais esta sociedade passa. O Julgador é um ser humano que vive no seu tempo, no seu momento. Ele não vive numa redoma de vidro, longe das pessoas, isolado. Ele também se encontra presente na sociedade e é um construtor dela junto com a comunidade.

4.1.6 Processo Nº 6

Um professor ingressou com Mandado de Segurança e pedido de liminar contra o Município, em virtude de ter sido aprovado no concurso público para o cargo de professor de ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Foi classificado e chamado para a entrega dos documentos comprobatórios dos títulos, em seguida foi desclassificado em virtude de não ter o curso normal superior ou o curso de pedagogia. O impetrante possui o curso normal em nível médio.

Alegou o professor-autor que a lei 9.394/1996, no artigo 62, traz a permissão para o exercício do magistério na educação infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a quem possui a titulação de curso normal, em nível médio. Citou a Constituição que no art. 5º trata do livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, assim como a Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003, da Câmara de Educação Básica, quanto aos direitos adquiridos dos profissionais em educação na Lei 9.394/96, no seu art. 62.

Utilizou como fundamento o edital do concurso que, ao requerer o curso normal superior ou o curso de pedagogia, está em desconformidade com a lei, fere o princípio da legalidade e também o princípio da hierarquia das normas. Juntou documentação do concurso e prova que o impetrante está no último ano de educação física.

O Juiz decidiu que não existe direito líquido e certo, o impetrante é carecedor de ação. Indeferiu a inicial e extinguiu o processo com o argumento de que pode ser exigido requisito especial para a investidura em cargo público, desde que se observe o princípio da razoabilidade, como o de curso normal superior.

O autor ingressou com recurso de apelação ao Tribunal de Justiça, com os mesmos argumentos espostos na petição inicial.

No Tribunal o Ministério Público manifestou-se pelo improvimento do apelo, visto que o impetrante não satisfaz efetivamente um dos requisitos do edital e posto que o princípio da razoabilidade, neste caso, não atenta contra o princípio da isonomia. Quanto ao conteúdo, entendeu que o Juízo de primeiro grau antecipadamente analisou a prova, formulou juízo de valor e descartou a possibilidade de serem prestadas informações pela autoridade coatora (município), devendo ser reformada a decisão.

A Câmara Cível do Tribunal acolheu o enunciado pelo Ministério Público para anular a sentença, remeter o processo para o Juiz da comarca receber a inicial e prosseguir na forma da lei.

O processo é remetido ao primeiro grau, onde o Juiz sentenciou indeferindo o pedido de liminar, determinando a notificação à autoridade coatora para prestar informações.

O Município ofertou a documentação do concurso efetivado, argumentou a ausência de direito líquido e certo do impetrante, por não ter a formação exigida no edital do concurso. O art. 206 da Constituição tem como princípio a garantia de padrão de qualidade e nesta esteira do entendimento pauta-se o Município, querendo qualificar seu quadro de educadores.

Alegou o Município também que, se o requerente quer continuar como alfabetizador, nem mesmo escolheu a formação adequada, visto esta concluindo licenciatura em educação física. Expõe que o edital é a lei do certame e por força do princípio da vinculação do concurso ao edital não pode fazer exceções.

O Ministério Público pediu que fosse formado o litisconsórcio necessário com os 208 candidatos aprovados no concurso, sendo todos citados para acompanharem e participarem do feito.

O Juiz determinou que o município juntasse o nome e endereço de todos os aprovados para professor naquele concurso. O Município ingressa com pedido de reconsideração, ou que este seja, recebido como recurso de agravo retido, para

não trazer a lista dos aprovados no concurso. O Juiz intimou a outra parte a se manifestar sobre o pedido do Município e o impetrante concorda com o Ministério Público que todos aprovados no concurso venham à lide.

O Magistrado decidiu acolher a pretensão do Município e não formar o litisconsórcio necessário com os demais 208 professores aprovados no concurso. O Ministério Público manifestou-se pela denegação da segurança, reconhecendo a inexistência de ofensa a direito líquido e certo dos candidatos nas exigências do edital.

Sentenciando, o Magistrado julgou improcedente o pedido, decretou a extinção do processo, visto que o edital do concurso, desde que de acordo com as normas e princípios legais, vincula tanto a administração quanto os candidatos que nele se inscreveram. A exigência do curso normal superior ou pedagogia não atenta contra os princípios da impessoalidade, moralidade e razoabilidade, vez que é imposta a todos os candidatos e visa, precipuamente, o aperfeiçoamento do serviço público.

O professor (autor) ingressou com recurso de apelação ao Tribunal Superior. Há a reprise dos argumentos já pronunciados na inicial. O Município apresentou contrarrazões de recurso.

No Tribunal, o Ministério Público pediu o improvimento do recurso baseado no artigo 87 da LDB, onde há determinação legal que, até 2006, somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

No julgamento da apelação, a Câmara Cível entendeu que é lícito ao Município, ao elaborar o edital de abertura de concurso público para o cargo de professor de primeira a quarta série do ensino fundamental, exigir que o candidato tenha curso normal superior ou pedagogia, porquanto tal requisito esta em conformidade com o artigo 87, § 4º da LDB. Concluíram também que o art. 62 da mesma legislação exige como requisito mínimo a formação em magistério em nível médio, mas não veda a eleição de critério superior, assim como a Constituição enumera como princípio a garantia de padrão de qualidade no ensino.

A decisão final foi de negar provimento ao apelo, por unanimidade.

Passo à análise do presente processo. Um professor que fez um concurso municipal para educador de 1ª a 4ª série ingressou com mandado de segurança, por ter sido desclassificado na fase da entrega dos títulos, por não ter o curso normal superior, nem pedagogia, como exigia o edital do concurso.

Há uma análise equivocada do autor, da Lei 9.394/96 LDB, no seu artigo 62, que garante aos professores que possuem curso magistério normal em nível médio, poder lecionar. Isto é uma permissão legal não uma imposição ao gestor municipal.

Com acerto, o Município defendeu o direito à educação de qualidade, querendo com o concurso qualificar seus professores, contribuindo para a melhoria da educação no município, o que virá em benefício das crianças.

A questão da qualidade é revelada nesse processo pela exigência de maior qualificação dos educadores, para trabalharem nas séries iniciais. A Finlândia tem a exigência de que professores, para atuarem no ensino fundamental, devem ter cursado mestrado, e este país revela-se no topo da lista daqueles que desfrutam de uma educação de qualidade.

Nesse processo, o que fica subentendido é uma guerra em função de disputas políticas de matrizes diferenciadas entre o professor e o gestor municipal, querendo utilizar o poder judiciário como campo de disputa: o primeiro dizendo-se perseguido por ter sido preterido no concurso público, e o outro lado, invocando o argumento do benefício que trará às crianças a decisão de qualificar seus professores, excluindo aqueles que não possuem a titulação desejada.

Verifica-se a disputa, face o desejo revelado pelo autor de estar presente sempre na contenda a guerrear e de outro lado o município ironizando, dizendo que no caso do educador querer continuar como alfabetizador, por que está fazendo licenciatura em educação física?

O Magistrado precipita-se indeferindo a inicial e extinguindo o processo, sem ouvir as informações da outra parte a autoridade coatora.

O autor entrou com recurso; o Ministério Público alegou que todos os concursados para professores têm que estar presentes no processo, como litisconsortes e pede a citação de mais de duzentos professores. O Município pede reconsideração e o Juiz acolhe o pedido, deixando de citar os 208 professores concursados, o que certamente transformaria o processo numa *babel* judicial.

O Município tem uma defesa consistente, baseando-se na Constituição, na LDB, e demonstrando saber de onde vem e para onde vai. Demonstra a legalidade do edital, sua vinculação com o concurso e com a lei, assim como o cumprimento dos princípios de impessoalidade, de moralidade, em nada estando a dever na presente lide.

O Juiz tem uma posição tranquila, julga estritamente naquilo que a lei dispõe, sem necessitar adentrar muito no mérito da questão.

Há recurso de apelação, com voto desfavorável do Ministério Público, em face do artigo 87 da LDB.

O julgamento da apelação pela Câmara Cível dá-se dentro do esperado. O Município tem o direito de fazer o edital do concurso, desde que não contrarie a lei e a Constituição, o que foi efetuado. O autor requer um direito que entende que detém.

Creio que o presente processo é oriundo de divergências de posições políticas, muito mais do que de discussão e aplicação da lei. O Município pode exigir uma titulação melhor para seus quadros, não havendo proibição legal nisso. Há o direito de acesso ao Judiciário, consagrado constitucionalmente, para que os magistrados venham a dizer se lhe assiste ou não razão.

Também, face ao princípio do contraditório, fica-me a dúvida a respeito de ser um diploma de pedagogia o critério balizador de uma educação de qualidade, tendo em vista os resultados do ENEM – 2008, publicados pelo INEP, órgão do Ministério da Educação, onde apenas 8 % das escolas públicas do ensino médio no Brasil estão entre as melhores do país. Tenho também ciência de um grupo de professoras, do interior de Alagoas, que alfabetizaram uma geração inteira da comunidade, sem ter o diploma universitário; quando veio a exigência legal de titulação, elas passaram a ser merendeiras. A dúvida que me sobreveio é se estas professoras, que alfabetizaram por longos anos, acumulando assim experiência, não teriam condições de continuar alfabetizando. Ou somente um diploma universitário traduz aptidão das pessoas para a educação com qualidade?

Conclusão

Face ao pequeno número de processos sobre o direito à educação de qualidade encontrados nos Tribunais, verifico que este tema ainda não ingressou na pauta do Poder Judiciário. Além de serem poucos os processos, alguns ainda estão indisponíveis face à determinação judicial de sigilo de justiça e outros não se encontram à disposição em face de não terem sido encontrados nos arquivos judiciais.

Alguns dos processos, que figuram nos sites dos Tribunais, no tocante à educação de qualidade, apenas tangenciam o assunto, quando não fogem totalmente, por equívocos na eleição de palavras chaves.

Vislumbrei que o dinheiro gasto pelo Poder Executivo nas contendas judiciais, com recursos, tempo dos operadores do direito e seus subsídios, procrastinando os feitos até o seu limite recursal, poderia ser aplicado na construção de inúmeras escolas e melhoria na qualidade da educação, o que por certo somaria muito mais na construção dos futuros cidadãos.

A Defensoria Pública posiciona-se de forma coerente com os motivos que geraram a criação da instituição: a defesa obstinada dos pobres.

O Juiz, ao explicar os fundamentos de sua decisão na sentença, revela o seu caráter ideológico, sendo que à parte é facultado conhecer quais as razões que a levaram a ganhar ou a perder o litígio. Alguns juízes trazem exemplos de direito comparado (de outros países); outros colocam o direito à educação como corolário do princípio da dignidade humana; muitos vislumbram, na aplicação da lei, os fins sociais a que ela se destina, conforme preceito do artigo 5º da Lei de Introdução ao Código Civil.

O Ministério Público revela uma grande responsabilidade com a educação infantil. Porém, quando há o julgamento que envolve membros do Ministério Público, parece que há corporativismo, com argumentos estranhos como: "o fato de a lei existir não quer dizer que ela tenha que ser aplicada"; o *parquet* exerce a função, na sociedade, de fiscal da lei, por delegação Constitucional, e estaria pregando o seu não cumprimento. Tem-se a impressão do Ministério Público ter um culto exagerado à figura da autoridade, do Poder.

Porém, é importante também, dar a palavra aos operadores do direito que atuam nos processos educacionais: saber o que pensam, por que decidem desta ou daquela maneira, qual o seu conhecimento no campo educacional, como atuam de maneira formal ou informal no atendimento da população que a eles acorrem.

A melhor maneira de conhecer-se o pensamento de uma pessoa é dar-lhe voz, ficar na escuta, saber de que instituições jurídicas provem quais os valores que perpassam o seu pensamento, verificar o brilho no olhar quando fala de algo que considera importante, como efetua o encadeamento de suas idéias. Então, no próximo capítulo será efetuada a análise das entrevistas realizadas com operadores de direito, em número de oito, advindos de diferentes instituições, de vários grau de poder, tendo cursado faculdade em diferentes universidades. O objetivo agora, é entender o que os profissionais do direito pensam sobre o direito à educação de qualidade.

5 ENTREVISTAS

Neste capítulo vou dar a palavra àqueles que trabalham no dia a dia nos Foros, nos Tribunais, utilizando a linguagem do direito como ferramenta. São juízes, promotores, defensores públicos, advogados de ONG's que atuam, em diversas instituições como escolas, conselhos tutelares, com pais, nos tribunais. Estes profissionais possuem formação nas faculdades de direito.

É importante dar a palavra aos operadores do direito, conhecer o seu pensamento sobre o direito à educação. “Por meio da palavra o homem consegue dar forma e consistência aos objetos que estão presentes ou sugeridos em sua consciência. A linguagem confere objetividade, clareza e articulação a todas as coisas que estão no mundo do indivíduo” - nos ensina Recásens Siches em sua obra *Tratado de Sociologia* (1970, p. 655).

Através da linguagem o ser humano manifesta: o que pensa, o que sente; quais são os seus conceitos, os seus valores; quais os sentidos do seu mundo e a forma como atua, onde trabalha, mora e com quem convive. Pela linguagem examina-se como a pessoa se relaciona com as demais, quais são suas atitudes diante das outras.

Segundo Siches (1970, p. 654),

A linguagem diferencia a pergunta, o pedido, o mandato, o desejo, o lamento, a devoção, o assombro, a ira. Determina a relação do homem com o tempo [...] como a pessoa olha do presente ao passado e o futuro, do passado ao futuro, do futuro ao passado.

5.1 Atores Sociais no Mundo Jurídico

Há necessidade de conhecer-se um pouco sobre os profissionais do direito que atuam no campo do direito educacional.

5.1.1 Poder Judiciário Brasileiro

Conforme assinala a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, o Poder Judiciário é um dos Poderes do Estado Brasileiro, o qual dispõe de autonomia financeira e administrativa em relação aos demais poderes; seus membros possuem as garantias constitucionais de Vitaliciedade, Inamovibilidade e Irredutibilidade de subsídios, conforme art. 95, incisos I – II e III da CF, cabendo-lhes a tarefa de julgar os feitos submetidos à sua apreciação.

O Poder Judiciário possui representantes organizados em Tribunais, na capital federal e nas capitais dos estados-membros, assim como em comarcas no interior dos estados (reunião de alguns municípios). Os órgãos prolores de sentença distinguem-se em razão da pertinência da matéria (tribunais do trabalho, eleitoral, juizados especiais, tribunais estaduais ou tribunais federais). O órgão máximo da magistratura brasileira é o Supremo Tribunal Federal a quem incumbe a tarefa de ser o Guardião da Constituição Federal e de sua aplicação.

Os cargos iniciais da carreira, como os de juizes de primeiro grau, são supridos através de concurso público de provas e títulos, facultado aos que tiverem o diploma de bacharel em direito.

É importante frisar-se que todas as decisões e julgamentos do Poder Judiciário serão *públicos e fundamentados*, sob pena de nulidade, podendo a lei, se o interesse público o exigir, limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes (questões ligadas a Infância e Juventude, questões com ressalvas de segredo de justiça, visto o interesse público na demanda).

Entre os princípios atinentes ao Poder Judiciário cabe destaque ao *Princípio da Inafastabilidade de Jurisdição*, isto é, todas as questões podem e devem chegar ao conhecimento do Juiz competente para conhecer e decidir as matérias pleiteadas, cabendo aos cidadãos o *Direito à Petição*, mesmo que seja para o juiz dizer que a ele não assiste nenhum direito.

No Brasil, hoje, há proibição de Tribunais de Exceção, como aqueles que tiveram vigência na época da Lei de Segurança Nacional, os quais julgavam os crimes contra o Estado Brasileiro, dentro de um regime de arbítrio, de autoritarismo.

5.1.2 Defensoria Pública

A história da Humanidade nos revela que, desde os tempos do código de Hamurábi, já se dava defensor aos carentes de fortuna para defender suas causas.

No Brasil, a assistência jurídica aos pobres iniciou-se com o Código de Processo Criminal de 1932, que prescrevia, no seu artigo 99, que os réus pobres, que não pudessem pagar as custas, só poderiam ser compelidos ao pagamento pela metade. Porém, somente em 5 de fevereiro de 1950 surgiu a Lei 1.060 disciplinando que os poderes públicos federais e estaduais concederão assistência judiciária aos necessitados.

Hoje, o artigo 134 da nossa Lei Maior dispõe que a Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a “defesa, em todos os graus, dos necessitados”. Já o art. 5º, LXXIV, nos diz que “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos”.

Porém, a Constituição Federal remeteu para lei complementar a organização da defensoria pública, suas normas gerais, seus cargos de carreira, ingresso mediante concurso público de provas e títulos. No Rio Grande do Sul, a defensoria pública foi organizada em 1994, no governo de Olívio Dutra, efetivando-se o primeiro concurso para o cargo. Estados como Santa Catarina, Paraná e Tocantins ainda não a têm organizado a Defensoria Pública, sendo que São Paulo só recentemente iniciou sua implantação.

O Defensor Público tem as mesmas prerrogativas dos representantes do Ministério Público, como o direito de intimação pessoal e computo do prazo em dobro para a prática dos atos processuais.

São incumbências do defensor público:

- a) desempenhar a função de advogado do necessitado;
- b) atender e orientar o assistido;
- c) tentar a composição amigável das partes, antes de promover a ação, sempre que possível;
- d) defender o direito do necessitado, providenciando para que o feito tenha normal tramitação;
- e) apresentar relatório do serviço prestado e do andamento da ação sobre o seu patrocínio;

- f) deixar de propor a ação, fundamentando, por escrito, as razões do seu procedimento.

5.1.3 Ministério Público

Conforme enunciado em nossa Constituição Federal de 1988, em seu art. 127, o Ministério Público é instituição permanente essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

O primeiro indicativo de Ministério Público foi visto em Roma, com uma forma muito rudimentar, que consistia na permissão dada ao cidadão, de acusar o outro, segundo os princípios da República, segundo os quais cada indivíduo tinha responsabilidade para com o bem público. Isto, segundo Montesquieu, em seu célebre livro *O Espírito das Leis*.

A origem deste poder deu-se na França, no século XIV, com a Ordenança de 25.03.1302, onde o Rei francês Felipe – o Belo – assumiu o monopólio da distribuição da justiça e pela primeira vez há referência, no diploma legislativo, ao *gens du roi*.

No Brasil, conforme Francisco Vani Bemfica (1995, p. 178), as Ordenações Manuelinas, vindas via Portugal, diziam: “O promotor de justiça deve ser letrado e bem entendido, para saber despertar e alegar as causas e razões, para lume e clareza da justiça e para inteira conservação dela”.

O Promotor de Justiça, hoje, nas várias modalidades de atribuições a serem exercidas, conforme determinado pelo constituinte, como fiscal da lei ou interveniente no Processo Civil ou no Processo Penal, defendendo interesses difusos, age impulsionado pelo interesse da ordem jurídica e dos valores fundamentais da sociedade, isto é, dos interesses que são de todos.

Não fica ele, pois, subordinado aos interesses das partes, mas ao interesse do bem comum; o que lhe interessa é a justa aplicação da lei.

Deve ser ressaltada a função ímpar desempenhada pelo Ministério Público, no ajuizamento de ações civis públicas, na defesa do direito à educação, do meio ambiente, do consumidor, do patrimônio cultural, assim como sua função de velar na defesa dos órfãos, dos desamparados, dos idosos, das viúvas, dos presos,

perdendo o estigma de ter caráter meramente acusatório que lhe era impingido nas constituições anteriores.

O promotor de justiça não deve cumprir qualquer lei injusta ou arbitrária, não pode divorciar-se dos fatos sociais, visto que ele não é um funcionário administrativo do poder executivo, mas sim o representante da Sociedade, aquele que fala em nome dela.

5.2 Jurista Orgânico

Trago aqui o debate proposto por Amilton Bueno de Carvalho (2005, p. 52) a respeito da trajetória dos intelectuais que compõem o meio jurídico, que tanto pode delinear-se numa perspectiva orgânica ou, a *contrario sensu*, numa vertente tradicional.

O jurista tradicional é acrítico, faz o direito apresentar-se como neutro, estuda somente o direito positivo, peticiona e aplica o direito sem questionamentos quanto aos seus fins. Quando aplica o silogismo, partindo da lei como premissa maior, com a subsunção dos fatos a ela, esquece que no direito decide-se sobre valores fundamentais do cidadão, onde o valor maior é o ser humano e não as regras e formas impostas.

Nós latino-americanos, temos a visão de Gramsci (1988, p. 21):

Na América do Sul e na América Central, [...] encontramos na base do desenvolvimento desses países os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XV e XVII, caracterizada pela Contra-Reforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas segundo o modelo da mãe-pátria européia.

O jurista orgânico reconhece que o direito tem suas origens, que as leis emergiram de alguns interesses. A aplicação das mesmas tem consequências para a população. O juiz, o promotor e o defensor público têm responsabilidade ética e inquietam-se ante a estrutura posta. Procuram trazer o direito para o todo social, para a maioria da população, com a qual se sentem comprometidos.

Conforme Amilton Bueno de Carvalho (2005, p. 57-60) o jurista orgânico sente-se comprometido com as transformações:

a) busca o justo no caso concreto, com a superação do legalismo;

- b) reconhece que os trabalhadores carecem de conhecimentos que ele possui e que são importantes no avanço da construção da cidadania e abrir espaços para eles;
- c) participa de todas as atividades para divulgar e explicar os direitos do cidadão;
- d) tem compromisso com as lutas populares e a construção de uma sociedade mais justa;
- e) encampa a luta pela preservação dos direitos já alcançados pela classe trabalhadora;
- f) sabe que o direito é instrumento de um fim maior: a justiça.

Coutinho (1999, p. 174) explica o pensamento de Gramsci quanto ao intelectual orgânico. “Todos os membros de um partido devem ser considerados intelectuais”, diz Gramsci; e isso não pelo nível de sua erudição, mas pela função que exercem por meio do partido, função “que é dirigente e organizativa, ou seja, educativa, isto é, intelectual”. Continuando: “Existem – segundo Gramsci – dois tipos de intelectual. Em primeiro lugar, temos o “intelectual orgânico”, que surge em estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, e cuja função é dar homogeneidade e consciência a essa classe, ‘não apenas no campo econômico, mas também no social e político’; e, em segundo, temos os intelectuais tradicionais, (por exemplo, os padres, em relação à nobreza feudal).

5.3 Método

A abordagem das entrevistas será efetuada através do método da análise de conteúdo, que, segundo a autora Bardin, em sua obra *Análise de Conteúdo* (2007, p. 45) diz o seguinte:

O objeto da análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem [...] a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizado por F. de Saussure, a lingüística não procura saber o que significa uma partida, antes tenta descrever quais as regras que tornam possível qualquer partida. A lingüística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. [...] a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo) [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Entre as várias técnicas de análise de conteúdo existentes, utilizo a categorização, a qual, conforme Bardin (2007, p. 199),

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.

A decodificação das entrevistas efetuadas com operadores do direito será feita agrupando as respostas, por temas, categorias definidas à priori (conforme as perguntas efetuadas sobre o tema), assim como será efetivada a categorização dos temas emergentes, relevantes, propostos pelos entrevistados, que surgiram da livre fala dos entrevistados, dentro do tema proposto.

A melhor maneira de conhecer o pensamento de uma pessoa é deixá-la falar, deixar seus pensamentos transformarem-se em linguagem. Por isso, uma das técnicas desta pesquisa constituiu-se de entrevistas feitas aos operadores do direito para que, através de suas palavras, se possa identificar, conhecer, quais os valores, os conceitos, as visões de mundo que perpassam os profissionais que atuam no mundo jurídico.

Richardson (1999, p. 207-208) nos ensina algo importante sobre a entrevista:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber* realizado *entre duas pessoas*.

Na continuidade, o autor acima elencado nos diz: “A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B.” (RICHARDSON, 1999, p. 205).

Entre os diversos tipos de entrevistas escolhi a semiestruturada, a qual permite maior liberdade de expressão ao entrevistado, deixando-o à vontade para discorrer sobre o tema, no que julgue ser pertinente, com perguntas feitas de forma aberta, de sorte a permitir que a conversa e o pensamento girem de forma livre, espontânea, sem estreitamentos ou direcionamentos.

Trivinos (1987, p. 146) expõe a respeito da entrevista semi-estruturada:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro

do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas são um importante fator de desvelamento do pensamento atual dos operadores do direito, sobre as questões educacionais, auxiliando na solução do problema proposto neste trabalho.

Queiroz (1992, p. 13) vem a propósito nos dizer que:

A concentração do interesse do pesquisador em determinados problemas, a perspectiva em que se coloca para formulá-los, a escolha dos instrumentos de coleta e análise do material não são nunca fortuitos; todo estudioso está sempre engajado nas questões que lhe atraíram a atenção, está sempre engajado de forma profunda e muitas vezes inconsciente, naquilo que executa.

Não é casual a escolha de um objeto de pesquisa; ele deriva de uma escolha pessoal e profissional. Busco o conhecimento do pensamento dos juristas, que atuam no meio educacional, através de suas falas, de suas argumentações.

Na busca do conhecimento, as suas características levam-me a Henri Lefebvre (1991 p.49-50), para entender o que é conhecimento:

- 1- Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão-somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas;
- 2 – Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles;
- 3 – O imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento.

Passo, a seguir, a revelar o conhecimento adquirido com as entrevistas realizadas no decorrer dessa pesquisa, pelo período de um ano, com os profissionais da área do direito, que atuam no campo educacional.

5.4 Entrevistas

Nesta parte do trabalho a palavra é dada aos entrevistados, àqueles com os quais compartilhei horas de conversa sobre o mundo jurídico e o mundo da educação.

Inicialmente realizei um questionário, um roteiro com doze questões; com onze perguntas sobre o tema do direito à educação de qualidade para todos e uma última pergunta para considerações gerais que o (a) entrevistado(a) entendesse oportunas. Porém, conforme o desenrolar da entrevista, procurei deixar os entrevistados à vontade para falarem de forma livre, espontânea, sem freios, pontuando e tentando voltar ao tema da pesquisa nas divagações que ocorriam.

Foram entrevistados oito operadores do direito, com os quais dialoguei no período de setembro/2007 a setembro/2008.

Os entrevistados constituem-se de profissionais do direito no estado do RS, pertencentes a diferentes instituições jurídicas: três juízes, dois promotores de justiça, dois defensores públicos e um advogado de uma ONG dos movimentos populares. A escolha dos entrevistados deu-se em função ou de o operador do direito estar trabalhando na área do direito educacional, no interior do estado do RS ou na capital, ou por indicação da instituição jurídica solicitada a indicar um representante para ser entrevistado, o que ocorreu com uma instituição.

As entrevistas ocorreram em sua grande maioria nos gabinetes, locais de trabalho dos entrevistados; somente um que trabalha no interior solicitou para que a entrevista ocorresse em Porto Alegre. Assim sendo, marcamos na Casa de Cultura Mário Quintana em um sábado à tarde.

A duração das entrevistas foi de meia hora até duas horas, conforme a disponibilidade do entrevistado, o transcorrer do diálogo e a argumentação do entrevistado. Alguns foram mais sucintos ou com muito pouco a dizer, enquanto outros possuíam um cabedal de conhecimento mais vasto, o que demandou uma escuta mais prolongada. As conversas foram francas, abertas, deixando os entrevistados muito à vontade para explanarem o que quisessem do tema, sempre tendo o cuidado de observar o roteiro das perguntas propostas, mas sem rigidez.

Sete entrevistas foram gravadas e, após a compilação, encaminhadas por e-mail para cada entrevistado, para que ele conferisse o teor da entrevista. Após sua concordância, houve a assinatura do termo de compromisso. Um operador do direito pediu-me que enviasse as perguntas por e-mail, dizendo que, dentro de uma semana, me entregaria as respostas e assinaria o termo de compromisso em seu gabinete, o que foi efetuado, respeitando-se assim a disponibilidade de tempo do entrevistado.

Contatei também com mais três operadores do direito que não puderam dar entrevistas; um, em razão de não conhecer a matéria com profundidade e ficar temeroso de falar sobre o não conhecido; outro me respondeu por escrito dizendo: "Nada, absolutamente nada entendo do tema que estás pesquisando. Ou seja, qualquer coisa que eu disser será sem sentido algum. Aliás, tenho por critério não entrar em assunto daquilo que eu não entendo - acho irresponsabilidade. Já um dos

últimos que solicitei entrevista não pode colaborar, visto que, no dia agendado, estava tomando posse em Brasília.

Os entrevistados serão nomeados, na análise de conteúdo, pelas letras A até H, feita de maneira aleatória, tendo em vista a sua não identificação e o resguardo da sua privacidade.

5.5 Categorias a Priori

5.5.1 A compreensão do Direito à Educação de Qualidade

Ao efetuar as entrevistas com operadores do direito, a primeira pergunta foi direcionada para saber qual era o seu entendimento sobre o direito à educação de qualidade. As respostas foram as mais variadas possíveis, ora focalizando apenas aspectos do direito constitucional, ora indo em direção a temas de educação, como matrículas, vagas, transporte escolar, ora ainda perdendo-se em considerações extremamente vagas.

Com efeito, dois entrevistados (B e E) sequer mencionaram o fato de o direito à educação ser um direito constitucionalmente assegurado. Já para o Entrevistado A, o direito à educação é “um direito absoluto, como norma fundamental da Constituição, auto-aplicável, exigível como direito público subjetivo”. O Entrevistado D sustenta ser este “um direito de todos, dirigido à sociedade em geral, cabendo a responsabilidade de sua implementação aos administradores, assim como cabe aos alunos e professores implementar e exigir”. Para o Entrevistado C esse direito é uma “garantia constitucional”. Além disso, segundo ele: “no direito internacional temos todo um regramento sobre o direito à educação: há o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais”.

Já o Entrevistado F entende por direito à educação de qualidade o direito ao acesso ou matrícula, o ter vaga na escola pública, estadual ou municipal, assim como o direito ao transporte escolar. No mesmo viés, o Entrevistado E considerou que este direito “diz respeito à pessoa ter acesso à escola e ter atrativos para permanecer nela, para que se torne um cidadão, para que ele seja enquadrado dentro das normas”.

Optando por uma via distinta dos demais, o entrevistado G salientou que o direito à educação de qualidade “é uma forma de acentuar tendências pedagógicas

modernas de democratização do aprendizado-ensino, valorizando a participação das/os estudantes, reconhecendo a dignidade de todas/os como fundamento ético-jurídico-político-econômico dos direitos humanos fundamentais”.

Pelo que pude depreender das entrevistas, alguns operadores do direito têm noções consistentes, tanto na perspectiva constitucional quanto na educacional, sobre o direito à educação de qualidade, chegando alguém a falar em direito a um processo de democratização do ensino-aprendizagem, com participação de todos, dentro do quadro dos direitos humanos fundamentais. A maioria deles, porém, tem conceitos confusos, explicitando ora somente o direito de acesso, de matrícula e/ou de transporte escolar, ora falando em como enquadrar os alunos nas normas da sociedade.

A julgar pelos depoimentos colhidos nesse ponto, parece que as questões relacionadas com direito à educação em geral e à educação de qualidade em particular não devem estar fazendo parte do dia-a-dia dos operadores do direito.

5.5.2 Qual o Significado de Educação de Qualidade

Neste item da entrevista, no diálogo com dois juristas, eles nada manifestaram sobre o tema, passando ao largo do assunto, sem sintonizarem qual era o eixo principal da discussão em pauta.

Já os outros seis entrevistados efetuaram declarações completamente diversas, às vezes antagônicas entre si. O entrevistado B respondeu com outras perguntas “O que é qualidade? Como o magistrado vai julgar? A norma constitucional sobre qualidade de ensino é uma norma programática”. O entrevistado E considera que educação de qualidade “é um ensino onde a pessoa tenha acesso e tem atrativos para ficar lá dentro”. Já para o entrevistado C, “é um direito humano, um direito de todos”.

O entrevistado F interpreta educação de qualidade como aquela “acessível a todos, tem que ser pública, é dever do Estado ser responsável pela educação, muitas vezes a justiça é um meio básico para chegar a todos”. O entrevistado D relaciona educação de qualidade com “a sociedade como um todo, tem que ser de qualidade, então uma escola de qualidade só vai preencher completamente isso quando toda uma sociedade for assim; então eu penso que tem passos para serem dados dentro da escola, dentro da educação e dentro da sociedade. Tu não vais

conseguir fazer uma escola com tudo, com todos os recursos, bons professores, se tu tiveres uma sociedade ruim”.

Visualizei um quadro com as mais diferentes concepções de educação de qualidade, ora com interrogações sem respostas, ora com frases sucintas ou explicações mais densas, mais completas. Também verifiquei que para alguns esse assunto é uma página em branco, como se no meio jurídico não houvesse nada escrito sobre o tema. Pode-se dizer que, de acordo com as minhas percepções, alguns dos entrevistados parecem não dar importância ou não tiveram nenhuma experiência com o assunto em questão.

5.5.3 Como Aferir a Qualidade

Nesta parte da discussão encontrei duas respostas, alguns dos entrevistados preferiram não adentrar no embate sobre a questão.

O entrevistado A manifestou que, para aferir a qualidade na educação, “faz-se uma comparação com a escola privada (um estudo comparativo). A escola pública não pode ficar de menor importância educacional do que a escola privada. Tem como parâmetro para aferir a qualidade do ensino o resultado do aluno”.

Já o Entrevistado F disse que a qualidade é medida pela “Eficiência, efetividade e constância na educação, que o Estado tem que ser eficiente e efetivo; presente, não ausência”.

Verifico que um dos entrevistados tem noção de como verificar se uma educação é ou não de qualidade: comparando a educação privada com a pública. Outro entrevistado define com palavras amplas, mas não práticas, e os demais não se manifestaram sobre como determinar até que ponto uma educação é ou não é de qualidade.

5.5.4 Modos de Efetivação da Qualidade na Educação

Ao interrogar os profissionais do direito sobre os modos de efetivação da qualidade na educação, encontrei respostas convergentes, divergentes e antagônicas, abrindo-se um leque de possibilidades.

Os entrevistados A e D convergem ao assegurar que a efetivação deste direito dar-se-á através do Poder Judiciário. O Entrevistado A disse que “Dá para

judicializar a questão da educação de qualidade, isto a tornaria um direito com efetividade. O Poder Judiciário é o caminho mais efetivo para um direito à educação”. No mesmo diapasão o Entrevistado D respondeu: “Eu costumo dizer assim: ao judiciário todos podem, a gente tem o poder, o direito de petição, o direito de ação, o acesso ao judiciário, o poder de mexer, de pedir uma decisão do juiz em todos os temas”.

A *contrário sensu*, o entrevistado B disse que “O Judiciário é o último lugar para a educação aportar; quanto menos intervir melhor. Educação é tarefa do Poder Público (de gestão) do Executivo e não do Judiciário.”

Já os entrevistados E e F acreditam na efetividade deste direito através do Poder Executivo. O entrevistado E disse: “Eu atuo com o Conselho Municipal de Educação, Conselho Estadual, Secretarias de Estado e do Município, com o Conselho Tutelar. O atendimento é muito informal, deixando as pessoas muito à vontade”. Na mesma linha de pensamento, o entrevistado F disse: “Muito se resolve de forma administrativa, por intermédio de ofícios, matrículas escolares; com vaga na escola é assim também”.

O entrevistado G não acredita no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nem no Poder Executivo para efetivar esse direito, porém não apontou alternativa.

Dois entrevistados passaram ao largo, como se o assunto não tivesse sido questionado.

Como se verifica, há diferenças de fundo, entre os operadores do direito, na questão de como efetivar o direito à educação. Alguns são favoráveis à ida ao Judiciário, outros ao Executivo, outros a Poder nenhum e outros não pensam nada sobre sua efetivação. Sinal que no meio jurídico o assunto da efetividade do direito à educação é polêmico, com defesas contundentes pró e contra a intervenção do Poder Judiciário, assim como com a pregação da ida ao Executivo de maneira informal ou ainda com manifestações de descrença nas instituições jurídicas.

5.5.5 Busca de Assessoria Técnica

Questionados sobre a busca de assessoria técnica em questões educacionais, dois profissionais do direito (entrevistados D e E) asseguraram que buscam apoio técnico de quem possui conhecimento na área. O entrevistado D disse sem maiores

delongas: “Precisando de laudos pedagógicos, eu recorrería a um educador professor da pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eu pediria assessoria para um profissional da educação, um educador”. No mesmo sentido, o Entrevistado E assegurou que busca “assessoramento nas parcerias, com pessoas que detêm conhecimento numa determinada área. Na educação infantil eu tenho conhecimento de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; precisando, eu entro em contato com eles”.

Os seis demais profissionais entrevistados passaram por cima do assunto, como se os profissionais do direito não precisassem da assessoria de outros profissionais, dando aparência de uma autossuficiência no assunto, que o decorrer da entrevista não comprova.

5.5.6 Indicadores de Educação de Qualidade

Neste item houve a resposta de quatro profissionais do direito, os demais permaneceram silentes, não se manifestando sobre o assunto ou respondendo com evasivas.

Das quatro respostas encontradas sobre o tema, três dos entrevistados enumeram os indicadores de qualidade na educação na sua visão; o outro falou de uma forma mais conceitual, sem entrar em detalhes.

O entrevistado D considera indicadores de qualidade na educação “todas as pessoas no colégio, com número de alunos adequados, com número adequado de professores, com boa formação de professores, com remuneração adequada de professores, com acesso da escola para o mundo, para as coisas da ciência, para uma perspectiva de ciência”.

Já o entrevistado A considerou que indica qualidade na educação “a boa qualificação dos professores, salários condignos que não os façam procurar outra carreira. Também os professores não poderiam fazer greve, não por ser um serviço essencial, mas para não deixar de atender ao aluno”.

Para o entrevistado C, indicador de qualidade é “uma interação aluno-escola-professor; que o aluno tenha uma boa condição de aprendizagem. Educação pode empoderar as pessoas, transformá-las em cidadãos, pessoas críticas em relação ao mundo, com capacidade de fazer escolhas conscientes, que preservam a sua

dignidade, não só delas, mas também dos outros, preocupar-se com a sociedade em que vivem”.

Com outro olhar o entrevistado G entende que demonstra qualidade na educação “a consciência da alteridade que essa educação possa formar em alunas/os e professoras/es, reconhecendo-a de qualidade na medida em que as relações sociais daí derivadas jamais admitissem o desrespeito à dignidade humana da/o outra/o”.

5.6 Categorias a Posteriori

Passo a tratar das categorias que emergiram no diálogo com os operadores do direito, que apareceram nas entrevistas espontaneamente. Os entrevistados abordaram questões relevantes relativamente ao tema da educação de qualidade não elencadas nas perguntas efetuadas.

5.6.1 Desconhecimento dos Direitos pelo Povo

Dois dos entrevistados mencionaram com veemência que o povo, o cidadão comum, não tem conhecimento de seus direitos, das leis, por isso não reivindica.

O entrevistado H mencionou que atende os pobres, aqueles mais esclarecidos que vão buscar os seus direitos. E acrescentou: “Se o Povo soubesse de seus direitos, seria que nem *porco solto*: teria que criar uma nova estrutura; o judiciário, a defensoria não dariam conta de atender a toda essa demanda. O Povo pobre não sabe diferenciar juiz, promotor, defensor público; para eles tudo é a mesma instituição jurídica” (Grifo meu).

Já o entrevistado D disse que “Na verdade o direito está com vocês, a pessoa sabe quais são os seus problemas; a população, o cidadão *precisa saber* que ele tem um canal aberto para o judiciário. Esta é uma demanda que pode ser aumentada” (GRIFO MEU).

Verifico nos dois operadores de direito citados uma noção muito forte de cidadania, de a população ser atuante no enfrentamento ao poder do Estado, com o conhecimento mínimo indispensável para reivindicar seus direitos no campo da educação, da mesma forma como efetuam suas demandas por remédios, no campo da saúde, junto ao Estado.

5.6.2 Negar o Direito de Acesso à Escola

Um dos entrevistados (G) colocou que o direito de acesso à escola, que é um dos pilares do direito à educação de qualidade, está sendo negado pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, pois, segundo ele, “o Conselho Superior do Ministério Público do estado do RS aprovou por unanimidade, aprovou o ajuizamento de quatro ações civis públicas contra agricultoras/es sem terra de quatro acampamentos situados no estado, sob a alegação de este Movimento ser “*esquerdista e anti-capitalista*” (como se isso fosse crime) e de suas escolas ministrarem aulas, com conteúdos que, segundo o mesmo MP, seriam ideologicamente inconvenientes para crianças (Ver Anexo B). Ou seja, O MP se julga mais autorizado a opinar sobre tais escolas, do que os melhores educadores brasileiros entre eles podemos citar Paulo Freire que chegou a ministrar aulas nas escolas do MST (assentamento de Hulha Negra no estado do RS) e é um referencial em educação no país e a nível internacional.

É relevante mencionar, aqui, a preocupação desse operador do direito, no tocante ao direito de acesso à escola por parte das crianças do Movimento Sem Terra; bem como correta a sua observação quando diz que algumas entidades nacionais e internacionais consideram-nas de nível excelente.

5.6.3 Fechamento de Escolas

Três dos entrevistados mencionaram como fator relevante o desmonte na educação que está sendo praticado pela atual Governadora, com fechamento de escolas, em vez de abertura de mais vagas e mais escolas para os alunos.

O entrevistado H colocou que, “No estado do Rio grande do Sul, o Poder Executivo fechou escolas e nenhuma instituição levou esse fato para apreciação judicial das decisões de Governo” (Grifo do entrevistado).

Já o entrevistado C observa que, sobre este tema, “Devido ao Pacto dos direitos econômicos e sociais, firmado a nível internacional, a educação não pode regredir, ter uma escola que atenda uma população determinada e depois feche, por exemplo, em uma vila”. (Grifo do entrevistado).

Já o profissional do direito G foi enfático quando disse que “o violento desmonte que a Brigada Militar do Estado, cumprindo ordem do juiz de Carazinho,

realizou na Fazenda Coqueiros, *acabou com a escola* e o posto de saúde lá localizados, que, diga-se de passagem, contava com licença expressa do proprietário da área onde o mesmo acampamento se localizava, numa das mais lamentáveis injustiças praticadas contra as/os agricultoras/es sem-terra do nosso Estado” (Grifo do entrevistado).

Com muita propriedade, alguns operadores do direito trazem suas angústias quanto ao fechamento e destruição de escolas, quando notoriamente sabe-se da falta de vagas nos educandários públicos, aos quais acorrem as crianças pobres, para ao menos terem o direito de sonhar, enquanto que a instituição jurídica encarregada de ingressar com ações civis públicas, nada fez, no caso, numa completa omissão.

5.6.4 Finalidade de uma Escola de Qualidade

Um dos entrevistados adentrou com muita propriedade na questão da finalidade de uma escola de qualidade, com muitas perguntas e respostas.

O entrevistado D nos assegurou que “A sociedade - por exemplo, do Japão - não é uma sociedade de qualidade, mas é uma sociedade capitalista que explora, que tem entre as pessoas a questão da opressão e da exploração.” Disse ainda que “Os Estados Unidos são considerados uma sociedade guerreira, que quer ser superior aos outros. Então não adianta teres uma escola de qualidade numa sociedade, se tu não tiveres claro, do ponto de vista ideológico: Qualidade para quê? Qualidade de quê? O que faz a qualidade das pessoas?” E prosseguiu: “É uma sociedade, uma escola voltada para valores de solidariedade, valores socialistas, que introjete e projete nas pessoas muito mais coletivismo, socialismo, nas pessoas, que saiam de si para o engrandecimento e enriquecimento da sociedade, de cada um, do seu próximo, é questão de solidariedade”.

O operador do direito entrevistado efetuiu a relação entre educação de qualidade e a existência de uma sociedade de qualidade, que é, segundo ele, a sociedade socialista, com questionamentos contundentes sobre os fins de uma educação de qualidade.

5.7 Qualidade Total na Educação

Colaborando no debate sobre as questões temáticas do direito à educação de qualidade para todos, um dos entrevistados adentrou na seara da qualidade total na educação, trazendo o seu ponto de vista neste assunto. O entrevistado D assim manifestou-se:

Neste tipo de educação da qualidade total que oferece muito, mas tem a visão de lucro; porque toda vez que tu tem o lucro, tu tens a podridão da coisa envolvida. O lucro acima de tudo, logo acontece o que acontece. O lucro te leva a sempre ter mais lucro. E outro detalhe que tem é a própria formação: olha que tipo de pessoa que vai se formar [...] A gente pode ter uma idéia, o seguinte: os colégios que se preocupam muito mais com vestibular do que com uma integração mais completa, a escola é um instrumental para passar no vestibular, então perde toda uma riqueza de uma cultura, de um envolvimento, de um conhecimento mais amplo.

A manifestação sobre a qualidade total na educação vem de um operador do direito que tem profundo conhecimento das questões da educação, revelando erudição no campo educacional numa questão que considero superada, que é a da qualidade total na educação, mas que obteve muito prestígio até recentemente.

As entrevistas foram um momento proveitoso de diálogo com os operadores do direito, de conhecer profissionais vindos de diferentes universidades, atuando em diversas esferas de poder, com diferentes atribuições, mas ligados, de várias formas e perante diferentes órgãos administrativos e judiciais, ao tema da efetivação do direito à educação de qualidade para todos,

Pude inferir das conversas que tivemos que alguns profissionais do direito conhecem com profundidade o tema do direito à educação de qualidade, com abordagens consistentes, conceitos bem formulados e defesas do tema com um leque amplo de argumentações. Porém, a maioria dos operadores do direito ou desconhece o tema, ou tem pouco conhecimento a respeito ou então tem noções equivocadas sobre o direito à educação de qualidade.

Parece-me que as faculdades de direito têm passado ao largo do tema dos direitos sociais fundamentais, como o direito à educação, o direito à saúde, o direito à moradia, como se fossem questões menores, sem importância, o que revela um equívoco na estruturação curricular destes cursos preparatórios a todas as carreiras jurídicas.

Para que os profissionais do direito possam exercer o seu mister com excelência na questão dos direitos sociais, é preciso que conheçam em

profundidade os direitos sociais fundamentais da população, o que se constitui numa das principais ferramentas de trabalho para aqueles que optarem por serem juristas orgânicos.

6 CONCLUSÃO

O mestrado foi um tempo longo de idas e vindas. Tempo de muito aprendizado. Oportunidade de rever conceitos, de aprender o rigor metodológico científico, de reavivar a disciplina no estudo. Porém, no começo sentia-me como uma estranha no ninho. Eu não vinha da pedagogia, nem da filosofia, nem da sociologia vinha das ciências jurídicas, com muitos receios e muitas expectativas. Além do estudo metódico, dos inúmeros livros apropriados, do debate saudável com os professores, o que ficou impresso em meu coração, foi a aceitação do diferente, a acolhida, o bem-querer, que recebi nesta universidade, que se traduz em um aumento da auto-estima da mestranda, no sentido de que há uma aposta no potencial de todos.

Quando fui a campo a princípio assustei-me: eram poucos processos sobre o direito à educação de qualidade nos diferentes tribunais do país. Porém, não tardei a dar-me conta de que este dado já era um resultado importante da pesquisa: há muito pouco nos tribunais sobre este tema tão importante.

Iniciando pelos processos pesquisados posso dizer que o número deles é insignificante, no cenário nacional, tendo em vista o número de matrículas de educandos (milhões) que ingressam no ensino básico. Poucos são os processos que entram na pauta do Poder Judiciário sobre a questão do direito à educação de qualidade. Acresce o fato que, dos poucos que ingressaram, alguns ainda não são disponibilizados em função de segredo de justiça ou por não estarem mais no arquivo judicial.

Um dado real da pesquisa: o problema do acesso à educação não está resolvido. Com efeito, conforme dados do IBGE, do ano 2000, mais de 10% das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória se encontrava fora da sala de aula, o que é reforçado pelo fato de que volume expressivo dos

processos que localizei dizem respeito a pedido de acesso, de matrícula, ou seja, de vagas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Neste último, há um estrangulamento de vagas: aluno em lista de espera, nas escolas públicas estaduais, mesmo após a Constituição Federal ter dito, há vinte anos atrás, que o acesso ao nível médio seria dado progressivamente.

Na análise dos processos, verifico que as sentenças são bastante reveladoras do caráter ideológico do julgador, visto que as partes têm o direito de saber os motivos pelos quais ganharam ou perderam uma lide. Também verifico que alguns julgadores, em início de carreira, revelam um perfil mais conservador, com maior apego à literalidade da lei. Já nos tribunais, em nível de recurso, os juízes decidem baseados nos valores em litígio, dentro do princípio da dignidade da pessoa humana, previsto na Constituição Federal.

As entrevistas realizadas foram um momento muito feliz na experiência da pesquisa. Conversar com diversos operadores do meio jurídico, de várias instâncias e graus de poder, ouvir as mais diversas interpretações, as diferentes maneiras de pensar. Há entendimentos diferenciados, no mundo jurídico, sobre o direito à educação. Há entendimentos profundos, com muita consistência, assim como, há entendimentos que tenho como equivocados e às vezes confusos.

Outra conclusão a que me remetem as entrevistas é que o povo não conhece os seus direitos, não tem ideia do que se encontra escrito na lei. Nós construímos uma Constituição Cidadã, e a grande maioria da população (os pobres) não tem ciência do que nela se encontra escrito. O povo desconhece seus direitos e muito menos sabe onde reivindicá-los. Como disse um defensor público entrevistado, se o povo soubesse dos seus direitos, seria como “porco solto”: a estrutura dos poderes ligados ao meio jurídico para atendê-los seria insuficiente. Faz-se apenas de conta que se atende aos pobres e que se lhes dá assistência jurídica.

Nas conversas com os juristas o que ficou claro, com honrosas exceções, que a maioria dos operadores do direito desconhece o direito à educação de qualidade ou tem conceitos superficiais e até errôneos sobre direito à educação, havendo até quem confunda esse direito com planejamento familiar ou com a questão alimentar.

As faculdades de direito parecem que não têm dado muita ênfase aos direitos sociais, visto o pouco conhecimento que os profissionais jurídicos têm do direito à educação de qualidade. Alguns até negam-se a falar sobre o assunto, alegando nada entenderem do assunto.

O Poder Judiciário encontra-se aberto ao tema, assim como se dispõe a receber as ações, a procurar assessoria técnica quando necessário sobre questões atinentes ao direito à educação de qualidade. Porém, o direito de petição cabe aos cidadãos, à sociedade civil, ficando o poder judiciário fica em compasso de espera das questões que a ele chegam, não tendo o poder de impulso inicial dos litígios.

A Defensoria Pública é uma novidade jurídica no estado do Rio Grande do Sul. Enquanto instituição é uma esperança ser ela transformadora, formadora de novos cidadãos, defensora dos vulneráveis. Fica a expectativa que ela se torne a defensora dos direitos coletivos dos pobres, através de ações civis públicas. Espera-se que sua atuação chegue à prática, não se limitando a discursos.

Tive surpresas ao entrevistar os defensores públicos, jovens advogados no estado do Rio Grande do Sul, apaixonados pelo que fazem, sem medo de enfrentar o Poder Executivo (fizeram greve há pouco tempo por melhores subsídios). Mesmo os que ingressam na carreira não tendo aquela empatia pelos pobres, com o tempo são por eles transformados.

Vislumbrei que a Defensoria Pública atua com denodo na defesa dos pobres, mas apenas em ações individuais, quando o foco deste assunto, educação de qualidade, deveria ser o de ações coletivas, como lhe faculta a lei.

O Ministério Público do Rio Grande do Sul, em nível estadual, foi outra surpresa. Pouco contato tinha tido com esta instituição, a não ser em poucos processos criminais, quando no exercício da advocacia no interior do estado do RS. Do que foi declinado nas entrevistas pelos seus membros, assim como por operadores do direito de outras instituições, posso concluir que, na atualidade, o Ministério Público estadual do RS é um poder muito conservador, mantenedor do *status quo*. Basta lembrar que partiu do Ministério Público a petição de fechamento de escolas das crianças pobres do MST, tirando destas a esperança de um futuro melhor. Parece que o Ministério Público do estado do RS quer cercear às crianças pobres o direito de acesso à escola.

Com efeito, os gestores do Ministério Público, através do Conselho Superior do Ministério Público, na ata nº. 1.1116 de 03 de dezembro de 2007, desejam fechar as escolas públicas itinerantes no Rio Grande do Sul, numa regressão da educação de qualidade, não permitido pelos Pactos Internacionais do qual o Brasil é signatário; portanto, com força de lei. Tal ata foi feita para ficar sigilosa durante o período de dez anos!

O Ministério Público estadual do RS, a quem por definição constitucional cabe ingressar com ações civis públicas contra retrocessos no direito à educação (proibido por pactos internacionais), nada fez no ano de 2008, quando a governadora fez a enturmação, a multiseriação, o fechamento de escolas, mostrando ser um poder subserviente ao poder executivo, pouco se parecendo com o Ministério Público previsto na Constituição, com suas atribuições e deveres emanados pela nossa Carta Maior. Ficou a dúvida se o Ministério Público do estado do RS é subserviente ou conivente com o Poder Executivo na questão de retrocessos no direito educacional. A julgar pelos entrevistados, poucos promotores têm conhecimento real do que seja uma educação de qualidade, com conceitos confusos e até errôneos a respeito.

Fica a impressão que o Ministério Público tem dedicado seu trabalho na maior parte na esfera do direito penal, com pouca atuação no campo dos direitos sociais.

Quanto ao Poder Executivo o dinheiro gasto com ações judiciais e seus desdobramentos, (pagamento de honorários sucumbenciais, tempo dos operadores jurídicos, salários), daria para construir muitas escolas em vez de ficar 4 ou 5 anos em demandas procrastinatórias, tentando cansar a parte adversária, para que ela desista do seu intento.

Também vislumbrei, na pesquisa, que muitos operadores do direito remetem as suas esperanças na efetividade do direito à educação ao Poder Executivo, por ser o poder gestor; porém estão deveras enganados, visto que este Poder, no tocante aos direitos dos pobres, mais especialmente no direito à educação, tem descaso, confunde educação com planilha Excel de custos, de desperdício.

Países como Finlândia, Dinamarca e Coréia do Sul figuram como destaque na educação de qualidade, o que verifico em face dos investimentos que neles são efetuados, principalmente na questão de formação dos educadores, os quais para lecionar no ensino fundamental têm que ter mestrado, fazer cursos de atualização com frequência, aprender com os professores com maior experiência.

Porém, a grande interrogação ficou a cargo da educação em Cuba, que, conforme os índices do PISA, encontra-se em primeiro lugar na América Latina, ombreando com os melhores desempenhos nos países de primeiro mundo. Com recursos escassos, sofrendo o embargo norte-americano, este país tem uma educação reconhecida de qualidade. Fica a curiosidade de saber e pesquisar com

maior profundidade, por que, como, de que jeito, com tão pouco dinheiro e tão poucos recursos em termos de estrutura, eles fazem uma educação de qualidade.

Estou convicta que o Direito à Educação de Qualidade para Todos, nos países pobres, de terceiro mundo, emergentes, do sul do planeta, somente se efetivará com a construção de uma Sociedade Socialista, construída de forma participativa pelo seu próprio povo, com as expectativas, esperanças e modo próprio de construir seu país, seu povo e seu futuro.

O que concerne à pesquisa, concluo que o direito à educação de qualidade terá maior efetividade quando a população tiver ciência dos direitos que possui e dos mecanismos jurídicos postos a sua disposição – poder judiciário e defensoria pública – para realizar na práxis este direito. Também há necessidade das faculdades de direito darem ênfase ao estudo dos direitos sociais, na definição do seu currículo, para que os operadores do direito possam se assenhorear de maiores conhecimentos, para poder prestar seus serviços.

Por acreditar e trabalhar para que exista uma educação de qualidade para todos, faço minhas as palavras do Subcomandante Marcos, quando diz: **“Por aqueles que não têm nada, por aqueles que terão tudo, devemos tentar mudar e melhorar um pouco cada dia, cada tarde, cada noite de chuva e grilos. Acumular ternura e rebeldia com paciência. Cultivar a árvore da justiça contra os poderosos junto com o amor que combate e liberta”** Boletim de difusão da leitura Jamaxim – ano I – nº 7 – janeiro de 2009.

REFERÊNCIAS

ABICAIL, Carlos Augusto. Direitos Humanos e cidadania: a educação como campo de conflito. **Revista Brasileira de Educação**. n.19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

ADAMS, Don. Educational Planning. Memphis State University. **The Journal "The International Society for Educational Planning"**. Vol. 9 n.3 p.3-13.

AHMAD, Fernanda Broll Carvalho. Valores, ética e convivência humana: O Ser Humano Integral: Razão, emoção e valores. **Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul**, n.58 maio/agos 2006.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. vol.15 n.57 Rio de Janeiro, Out/Dez 2007

ANDRADE, Christiano Jose de. **Hermenêutica jurídica no Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

ANDREOLA, Balduino A. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In **Educação, cultura e resistência**. Balduino Antonio Andreola et.al. Pallotti/IEPA/EST, 2002. P.123-143.

ARROYO, Miguel G. Educação básica para os povos do Campo? In: Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. Textos de Estudo. **Boletim da Educação**, n.11 MST/ITERRA, RS, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista educação e sociedade**, v. 28 n.100 Campinas, out.2007

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2008.

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisas** v. 34 n.123 São Paulo set./dez.2004

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Celso Bastos, 2002.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus Livraria.

BEISIEGEL, Celso de Rui (1986). Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris, (org.) **História geral da civilização brasileira – III: o Brasil republicano**. 4. Economia e Cultura (1930-1964). 2. ed. São Paulo: Difel.

BEMFICA, Francisco Vani. **O juiz, o promotor, o advogado: seus poderes e deveres**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação, democracia e direitos humanos**. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em 10/06/2008.

BENINCÁ, Elli et al. A tese da dialogicidade e as reflexões acerca da escola no grupo de estudos PAULO FREIRE – PPGE/UPF/RS. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, ano 1 – n.1, julho 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. In: **História e memórias da educação no Brasil**. v. III: século XX / Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (orgs). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BESSE, Susan K. **Modernizando as desigualdades: reestruturação de gênero no Brasil, 1914-1940**. Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

BESTER, Gisela Maria. **Cadernos de direito constitucional**. Parte I. Porto Alegre: Síntese, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26 n.92 Campinas out.2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Da escola rural de emergência a escola de ação comunitária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Constituição federal, código penal, código de processo penal**. Org. Luiz Flávio Gomes. São Paulo: Revista dos Tribunais, 3.. ed. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 18. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. **Nota do Ideb cresce em todas modalidades de ensino em todo o país**. Editado pela Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal. nº658. Brasília. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/em_questão>. Acesso 12 junho 2008.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRAYNER, Flávio. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Revista Educação & Sociedade**, V.22 n.76 Campinas out.2001.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: **Campo, política pública e educação.** Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24 set/out/nov/dez/2003.p. 183-191

CANOTILHO, Jose Joaquim Gomes. **Direito constitucional.** 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal.** 7. ed. São Paulo, Saraiva, 2007.

CARNEIRO, Moacir Alves Carneiro. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARON, Marcos Macedo. **Reflexões sobre o dilema da gestão democrática entre os educadores itinerantes do MST.** Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 A 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

CARVALHO, Amilton Bueno de. **Magistratura e direito alternativo.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Revista educação e sociedade**, v.22 n.77 Campinas, dez. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, São Paulo, jan./jun.2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999, 40 p.

CENSO ESCOLAR 2005. MEC/INEP. Brasília, DF, junho de 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/censo_2005/resultados>. Acesso em: 10 outubro 2008.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; SAWYER, Diana Reiko Oya Tutya. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 24, n.1, São Paulo, Jan/Jun 2007.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, Set/out/Nov/dez 2003.

_____. **Direitos humanos e medo**. In: FESTES, A.C. Ribeiro (Org.). São Paulo: Brasileira, 1989.

_____. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antonio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Ver. Estudos de Psicologia (Natal)** v.10 n.3 Natal Set/dez 2005.

CLEVE, Clemerson Merlin. A teoria constitucional e o direito alternativo (para uma dogmática constitucional emancipatória). In: **Direito alternativo**. Seleções Jurídicas. Rio de Janeiro: Instituto dos Advogados Brasileiros, 1993.

COMPARATO, Fábio Konder. **Artigo na Folha de São Paulo, Jornal** : São Paulo SP. 08-07-2008.

_____. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sergio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CORREA, Bianca C.; PIOTTO, Débora C. **Formação inicial de professores e práticas de violência na escola**: tensões vividas na realização e no acompanhamento de estágios. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 A 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em: 07 mai 2008.

CORREIO DO POVO. **Cassel critica o fechamento de itinerantes**. Sexta-feira 20 de fevereiro de 2009. fl. 23

COUTURE, Eduardo. **Mandamientos del abogado**. Buenos Aires: Depalma, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. São Paulo, Julho 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A violação dos direitos econômicos, sociais e culturais e seu exercício dos direitos civis e políticos**. Disponível em: <www.dhnet.org.br> Acesso em: 10/06/2008.

_____. **Direitos e deveres da cidadania**: cidadão, cidadania e integração social.<www.dhnet.org.br acesso em 10 jun 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 53, Rio de Janeiro out/dez 2006.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Revista Educação & Pesquisa**. Avaliação (Campinas), vol.12 n.3 Sorocaba set.2007.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEROUET, Jean-Louis. **A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica.** Revista Brasileira de Educação. N. 21 set/out/nov/dez 2002 p.5-13.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação & Sociedade**, vol.28 n.100 Campinas Out.2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação:** na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação.** Piracicaba, SP: Loyola/UNIMEP, 1976.

ECO, Umberto. **Como fazer uma tese.** 17 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular:** desafio à democratização da escola pública. CAD. CEDES, v.27 n.71 Campinas jan./abr. 2007 SCIELO

FALCÃO, Raimundo Bezerra. **Hermenêutica.** São Paulo: Malheiros, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2. ed. Prefácio de Jean- Paul Sartre. Tradução de José L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARIA, Jose Eduardo. **O direito na economia globalizada.** São Paulo: Malheiro, 2000.

FÁVERO, Osmar; CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação nas constituintes brasileiras.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestam. **A sociologia no Brasil.** Rio de janeiro: Vozes, 1977.

_____. **A contestação necessária.** São Paulo: Ática, 1995.

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho Y Razón.** Madrid Trota, 1995

_____. O direito como sistema de garantias. In: OLIVEIRA JR, Jose Alcebíades de (org). **O novo em direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52): 35-49, fev.1985.

_____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, v. 12, nº 2, julho/dezembro de 1987. FAGED/UFRGS.

_____. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro. GIL, Carlos Hernández e Colaboradores. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Escolarização e alfabetismo indígena no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRAZ JR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Atlas, 1988.

FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v.3 n.1 p.1-112 jan-jun 1985

FOLHA DE SÃO PAULO. **O que funciona na educação**: as lições segundo a McKinsey. Publicação de 28 de outubro de 2007.

FONSECA, Zaíra Valeska Dantas da; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Qualidade da educação pública brasileira**: as diferentes perspectivas em disputa. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

FRANÇA, Limongi. **Instituições de direito civil**. São Paulo, Saraiva, 1996.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; BRITO, Vilma Miranda de. **Avaliação da efetivação do direito à educação**: principiando pelas normas constitucionais. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28 n.100 Campinas out. 2007.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n.92 Campinas Out/2005.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Dossiê: **Educação de jovens e adultos: Novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Educar em Revista. N. 29 Curitiba, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GEHLEN,IVALDO. **Pesquisa perfil e mundos dos adultos em situação de rua em Porto Alegre**, UFRGS, FASC, 2007.

GENRO, Tarso. Constituição social e direitos efetivos. In **Direitos sociais na constituição de 1988: uma análise crítica vinte anos depois**, Anamatra, São Paulo: LTr, 2008.

_____. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (orgs.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GIORDANI, Mario Curtis. **Código civil à luz do direito romano**. Rio de Janeiro: Lumen júris, 1992.

GIORDANO, Rosely. **Políticas da educação e sistemas filosóficos: a vontade da exclusão**. Caderno CEDES v. 24 n. 64 Campinas set./de.2004.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Revista Ensaio**, v.13 n.46 Rio de Janeiro Jan/Mar 2005.

GOMES, Livia Godinho Neri. Experimentação política da amizade: alteridade e solidariedade nas classes populares. **Revista: Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23 n.2 Brasília DF abr/junh 2007.

GOMES NETO, F.A. **Novo código penal brasileiro**. São Paulo: Leia Livros, 1984.

GONZALES, Jorge Luis Camarano. Moura, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na gestão da escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas?** Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

GORGULHO, Gilberto da Silva; STORNILO, Ivo; ANDERSON, Ana Flora (Coord.). **Bíblia de Jerusalém**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **A força histórica dos pobres**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HEMINGWAY, Ernest. **Por quem os sinos dobram**. São Paulo: Bertrand, 1980, 624 p.

HIDALGO, Ângela Maria; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Políticas educacionais e qualidade de ensino: uma análise dos dados educacionais da cidade de Londrina e região metropolitana**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

HIRSCHBERG, A. & PRUKS, L.R. **Analfabetismo o grande não**. São Paulo: FDE, 1990.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Gestão do trabalho docente e qualidade da educação**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

JESUS, Damásio E. de. **Direito penal**, v 1. São Paulo: Saraiva, 1990.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Educação, cidadania e emancipação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99 Campinas maio/ago. 2007.

JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? **Revista Educação e Sociedade**, v. 19, n.65 Campinas Dez.1998

KELSEN, Hans. **General Theory of law and State**. trad. Aners Wedberg. New York: Russel and Russel, 1969.

KERSTING, Wolfgang. **Universalismo e direitos humanos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. GRAVY, Aline Manara. **Um novo professor para uma escola de qualidade para todos: as reformas curriculares das licenciaturas**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências de desigualdades: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1 São Paulo Jan/Abr 2006.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 5. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEI DE EXECUÇÕES PENAIS. Lei 7.210 de 11 de julho de 1984: constante em: Constituição Federal, código penal, código de processo penal. Org. Luiz Flávio Gomes. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27 set/out/nov/dez/2004, p. 25 a 39.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. **Parecer na apelação cível nº 2005.70.00.010977-0 do TRF da 4ª região**. Princípio da igualdade: justiça social, Estado Social e o direito fundamental à igualdade fática. 13 meio 2008.

_____. **Teoria dos direitos fundamentais sociais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

LESBAUPIN, Ivo. **As classes populares e os direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIMA, Maria Jose Rocha. **Trabalho escolar profissional x paternalismo, assistencialismo e sacerdócio**. Transcrição da Palestra proferida em 5.12.1992 no curso "Supervisão" do Seminário Internacional de Aprendizagem, promovido pela Secretaria de Educação de Porto Alegre RS.

LLOYD, Dennis. **A ideia de lei**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LORENZON, Alino. 2. ed. **Atualidade do pensamento de Emmanuel Mounier**. Ijuí: UNIJUI, 1996.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Revista Educação & Sociedade**. Estud.av. vol.21 n.61 São Paulo Set/Dez 2007.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O Sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.15, n. 56, Rio de Janeiro Julho/Set 2007

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

MARTÍ, José. **Nossa américa**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Revista Educação & Pesquisa**, v. 31, n. 2, São Paulo maio/ago 2005.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: 2007.

MEJÍA, Marco Raúl; AWAD, MIRIAM. **Pedagoias y metodologias em educación popular**. Quito: Fé Y Alegria, 2001.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Educ. Soc. Vol. 20, n. 68, Campinas, 1999.

MILARÉ, Edis. **Ação civil pública: Lei 7.347/1985**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

MONTEIRO Washington de Barros. **Curso de direito civil**. São Paulo: Saraiva 1983.

MONTESQUIEU, Charles. **O espírito das leis**. Brasília: UnB. 1961

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. 22 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAIS Jose Luiz Bolzan de. **Do direito social aos interesses transindividuais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

MOREIRA, Lúcio Aparecido. Associação de proteção e assistência aos condenados e presos na cidade de Itaúna – APAC: **Um projeto de educação e recuperação de presos através da gestão democrática**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/anpae/simpósio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256 p.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. 10. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1976.

MOUTERDE, Pierre. **Reiventando a utopia: práticas alternativas da esquerda latino-americana**. Tradução de Ethon Fonseca, Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Tomo, 2003. 192 p.

MUSETTI, Rodrigo Andreotti. **A hermenêutica jurídica de Gadamer e o pensamento de Santo Tomás de Aquino**. Jus Navigandi, Teresina, ano 3, n. 27, dez. 1998. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=31>>. Acesso em: 16 dez. 2007.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do direito**. 10 ed. São Paulo: Forense, 1988.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações ente juventude, educação e trabalho. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 Campinas Out/2007.

NÁUFEL, José. **Novo dicionário jurídico brasileiro**. 6 ed. Rio de Janeiro: Beta, 1976.

NERY JÚNIOR, Nelson. **Código de processo civil comentado e legislação processual civil extravagante em vigor**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOLETO, Mauro Almeida. **Subjetividade jurídica**. A titularidade de Direitos em Perspectiva Emancipatória. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1998.

NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Notícia sobre Educação de Qualidade. **Municípios garantem o direito de aprender**. Editado pela secretaria de comunicação social da Presidência da República, n. 623, Brasília, 25 de março de 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28 n.100 Campinas, out/2007.

_____. O Direito à educação na constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n.11, mai/jun/jul/agos, 1999, p. 61 a 74.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n 28 Rio de Janeiro Jan./Abr.2005.

PACHECO, José da Silva. **O mandado de segurança e outras ações constitucionais típicas**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

ONU. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. Assembléia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966. Ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos. Acesso em 02/06/2008.

PACHECO, José da Silva. **O mandado de segurança e outras ações constitucionais típicas**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

PANSARELLI, Daniel. **A filosofia dusseliana da libertação e sua ética**. Ano I – nº 04 Maio de 2002, Quadrimestral, Maringá, PR.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Revista Educação e Sociedade: estudos avançados**, v. 21, n. 61 São Paulo set./dez. 2007.

PAZ, Vanilson Oliveira. **O conselho escolar como espaço de participação na gestão democrática escolar**: teoria e prática em uma escola pública paraense. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em: 07 maio 2008.

PECES, Gregório. Martinez Barba. **Curso de derechos fundamentales**: teoria general. Universidade Carlos III de Madrid. Boletín Oficial Del Estado, Madrid, 1995.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições do direito civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

PÉREZ, Andrea Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, 227-244, Florianópolis jan./jun.2007.

PIOVESAN, Flávia; Luiz Flávio Gomes. **O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PND. Lei 10.172/2001. MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2008.

ROBERTO, Júlio. **Poema ecológico**: Carta do Chefe Seattle em 1854 ao Grande Chefe Branco de Washington. Resposta dum homem do Mundo de 1978 . Lisboa: Itáú.

PONTES DE MIRANDA, Francisco. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Alba, Coleção dos 5 direitos do Homem – Ciencia e Trabalho II, 1933.

PONTES DE MIRANDA, Francisco. **Comentários a Constituição Federal de 1946**. São Paulo: Max Limonad, 1953.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O pesquisador, o problema de pesquisa e escolha de técnicas**: algumas reflexões. Caderno CERU, Textos 3, 2ª série, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

RAIZER, Leandro.Fachinetto; FELLINI, Rochele. **O perfil das crianças e jovens e a construção de uma escola de qualidade**: desafios para a política educacional brasileira. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

RAMIRO, Caio Lopes. Acesso à justiça: elementos para uma definição de justiça participativa. **Rev. Disc. Jur.** Campo Mourão, v.3, n.1, p.114-123, jan/jul.2007.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

RESOLUÇÃO Nº05/2003. Secretaria Especial de Estado de Defesa Social. Superintendência do sistema Penal. Núcleo de Supervisão e Reinserção Social. Divisão de Educação Prisional. estado do Pará.

REZENDE, Janaina Sobral de. **Direitos em matéria de educação**: a educação na Constituição Brasileira de 1988. Tese de Mestrado. Faculdade de Direito da PUCRS. Porto Alegre: 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania. **Revista Educação & Pesquisa**, v. 28 n.2 São Paulo jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de educação**. N. 1. maio/jun/jul/ago 2001, p. 20-39.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. Vol.5 n.12 São Paulo maio/agosto 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão; MENDES, Vanda; USMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p.227-251, jan./abr.2005

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. Teoria da Interpretação. **O discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: 70, 1976.

RIOS, Roger Raupp. **O princípio da igualdade e o direito da antidiscriminação: discriminação direta, discriminação indireta e ações afirmativas no direito estadunidense**. Tese de doutorado UFRGS - University of Texas, 2004.

Rios, Terezinha Azeredo. Ética, ciência e inclusão social. In: CARVALHO, José Sergio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Silvio. **Direito civil**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1997. v. 1 parte geral.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n.16 Jan/Fev/Mar/Abr 2001, p.19-26.

ROTHEN, José Carlos. Barreyro, Gladys Beatriz. **A definição dos padrões de qualidade na avaliação da educação superior**: agências e comissões de especialistas. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 Nov 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

SÁ, Virgínio Isidro Martins. **O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. BOLETIM INFORMATIVO UFMG . **Boaventura defende globalização solidária**. Na conferência “A universidade no século XXI: para a construção de uma universidade com futuro”, nº 1480 – n. 31 – 21.4.2005. Disponível em: <www.ufmg.br/boletim/bol1480/sexta.shtml>. Acesso em: 01 set 2008.

SARAMAGO, Jose. Pedras e foices contra espadas e lanças. **Jornal O Globo**, 06 de abril de 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 4ª. ed.rev. Campinas, SP: autores associados, 2002 (coleção educação contemporânea).

SELLI, Lucilda. Garrafa, Volnei. Bioética, solidariedade crítica e voluntariado orgânico. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n.3 São Paulo June 2005.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16 Jan/Fev/Mar/Abr 2001

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SICHES, Luis Recaséns. **Tratado de sociologia**. Tradução de João Baptista Coelho Aguiar. Porto Alegre: Editora Globo, 1970. v. II.

_____. **Tratado general de filosofia del derecho**. México: Porrúa, 1965.

SILVA, João Carlos da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.101-110, set.2005.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8 ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

SILVEIRA, Alípio. **Hermenêutica Jurídica: seus princípios fundamentais no direito brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1985, v.2.

SIMIELLI, Lara. **Coalizões em Educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública**. Tese e Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, 2008.

SIRVENT, Maria Teresa et al. La situación de La educación de jóvenes y adultos em la Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, n.18 Set/Out/Nov/Dez 2001.

SOARES, José Francisco. Andrade, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Revista Ensaio: v.14, n.50, Rio de Janeiro, Jan/Mar 2006.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sergio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Herbert de. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (orgs.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Jose Geraldo (Org). **Na fronteira: conhecimento e práticas jurídicas para a solidariedade emancipatória**. Porto Alegre: Síntese, 2003.

SOUZA, Alberto de Mello. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Revista Ensaio**: v.13, n.49, Rio de Janeiro out/dez/2005.

SOUZA, Jane Aparecida Gonçalves de. **Políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro (1980-2006): a busca pela qualidade no ensino**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização**. Boletim da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Disponível em: <www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>. Acessado em 12/01/2008.

_____. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?** Boletim eletrônico Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional ABRAPEE Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>>. Acesso em 11/01/2008.

SOUZA, Tatiana Noronha de. CARVALHO, Mara Campos-de-. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Revista Psicol. Estud.** Vol.10 n.1 Maringá Jan/Abr 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; CAMARA, Maria Helena (Orgs). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 nº32 maio/ago.2006.

STRECK, Lenio Luiz. **Tribunal do júri: símbolos e rituais**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 1997.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 33, n. 1, São Paulo Jan/abr 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. Série pesquisa em educação, 4.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4ª. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. **A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói. Desafios para uma política de educação**. Publicado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação – ANPAE – na UFRGS – 11 a 14 NOV 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2007/resultados_publicações.php>. Acesso em 07 maio 2008.

TORRES, Rosa Maria. **Derecho a La educaciona ES mas que acceso de niños y niñas a La escuela**. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em 14 jun 08.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educación de calidad para todos: um assunto de derechos humanos**. Publicado originalmente pelo escritório regional de educação para América Latina e Caribe Orealc/UNESCO Santiago. Edição brasileira: 2007.

UNESCO. **Educación para todos: el imperativo de la calidad**. Informe de Seguimiento de Educación para Todos em el Mundo.Paris: Disponível em: <[ww.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)>. Acesso em 07 de junho de 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo.<acesso em 01/06/2008.

UNESCO. **Conferência Internacional educação para todos**. Jomtien, Tailândia, março de 1990. www.unicef.org/brazil/pt/resources < acesso em 28 maio de 2008.

UNESCO. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** Assembléia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966. Ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos. < acesso em 02/06/2008.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. N. 28 Jan/Fev/Mar/Ab 2005.

VALLE, Lilian do. Perda de tropeço: a igualdade como ponto de partida. **Revista Educação & Sociedade**, v. 24 n.82 Campinas abr.2003. SCIELO

VELLOSO. Marta Pimenta. Os catadores de lixo e o processo de emancipação social. **Revista ciênc. saúde** coletiva v.10 supl. 0 Rio de Janeiro set./dez.2005.

VERDASCA, José Lopes Cortes. **Turma mais**: uma experiência organizacional direcionada à promoção do sucesso escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. v.15 n.55 Rio de Janeiro abr./jun.2007.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Prefácio do livro **A liberdade de escrever**, Maria da Glória Bordini, EDIPUCS, Porto Alegre, 1997.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. **Críticas e possibilidades da educação e a escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo**. Educação em Revista, n. 45 Belo Horizonte. June 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artmed, 1998.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **1927. Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal**: tradução Vânia Romano Pedrosa, Amir Lopez da Conceição. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZAVASCKI, Teori Albino. **Processo coletivo**: tutela de direitos coletivos e tutela de direitos. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

ANEXO A - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

1º Bloco: O Direito à Educação de qualidade

- 1) Qual é o seu entendimento sobre o direito à educação de qualidade para todos?
- 2) Como verificaria, tendo uma demanda processual, se está sendo cumprido o preceito constitucional do direito à educação de qualidade?
- 3) Procuraste auxílio técnico para o deslinde de assuntos concernentes à educação básica em algum momento? De que profissional?
- 4) No seu entendimento, o princípio constitucional do direito à educação de qualidade é uma norma programática ou auto-aplicável da Constituição Federal?
- 5) Que espécies de ações judiciais, no tocante ao direito à educação de qualidade, têm ingressado no poder judiciário e quem tem impulsionado tais ações?
- 6) Qual a frequência dessas ações?
- 7) Quais os assuntos mais freqüentes nessas lides?
- 8) Qual o seu posicionamento em relação ao princípio da “Reserva do Possível”, alegado seguidamente pelo Poder Executivo em relação ao direito à educação?
- 9) Em relação aos dois princípios constitucionais – o princípio da igualdade de todos e o princípio da educação de qualidade para todos – como o Senhor/Senhora se posicionaria?

2º Bloco: Educação de Qualidade

10) No seu entendimento o que pode ser considerado uma educação de qualidade?

11) Ao julgar um processo sobre educação de qualidade, qual a sua base de sustentação legal/doutrinária?

12) Como os operadores do direito têm entendido a expressão “uma educação de qualidade para todos”, prevista na Constituição?

13) No seu entendimento, o que fazer no campo da operacionalização do direito, para uma melhor realização do direito à educação de qualidade?

14) Quais os indicadores de educação de qualidade que leva em conta no julgamento ou na emissão de pareceres em um processo sobre o assunto?

15) Outras considerações que desejas fazer no tocante ao assunto, direito à educação de qualidade para todos.