

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA
os limites da (não?) efetividade**

Edson José de Souza Júnior

GOIÂNIA/GO

2011

EDSON JOSÉ DE SOUZA JÚNIOR

DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA
os limites da (não?) efetividade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Maria Baldino.

GOIÂNIA/GO

2011

S731d Souza Júnior, Edson José de
Direito social à educação escolar obrigatória : os
limites da (não?) efetividade [manuscrito] / Edson José
de Souza Júnior. – 2011.
238f. : il., tabs.

Inclui bibliografias.

Apêndices.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Goiânia, 2011.

“Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino”.

1. Direito à educação – Goiânia (GO). 2. Educação e
Estado – Goiânia (GO). 3. Igualdade na educação. I.
Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Baldino, José
Maria. III. Título.

CDU: 37.014.14(817.3)(043.2)

EDSON JOSÉ DE SOUZA JÚNIOR

DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA
os limites da (não?) efetividade

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maria Baldino - PUC Goiás

Prof. Dr. Eriberto Bevilacqua Francisco Marin - UFG

Prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio - UFG

Prof^ª Dr^ª Iria Brzezinski - PUC Goiás

Prof^ª Dr^ª Maria Zeneide Magalhães Carneiro de Almeida - UFG e PUC Goiás

DEDICATÓRIA

Dedico a presente tese à minha família, nas pessoas de minha esposa Simone Augusta Lemes de Souza e dos meus filhos, Átila Lemes de Souza e Marina Lemes de Souza; meus pais, Edson José de Souza e Marlene Silva de Souza, e de meus irmãos, Claussius Silva de Souza e Valéria Silva de Souza Prado, pelo carinho e apoio.

Aos/as ousados/as Profissionais da Educação, autores/as da construção cotidiana da educação escolar brasileira, que longe de fazê-la como um sacerdócio, na realidade, exercem uma atividade profissional de formação humana e cidadã da mais alta relevância social. Por esta e tantas outras razões históricas e culturais, não deveriam ser respeitados/as, valorizados /as e reconhecidos/as pela sociedade? Lembrando, Justen (1993, p. 2), “o Magistério é a única profissão que ultrapassa a existência de quem a desenvolve, pois transcende, no futuro de seus alunos, a sua própria dimensão”.

AGRADECIMENTOS

Devo um agradecimento especial a todos os professores do Programa de Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e dentre eles agradeço, nominadamente ao meu orientador, Professor Doutor José Maria Baldino, pela paciência, dedicação e seriedade acadêmica, com que de forma segura e firme me conduziu na produção desta tese.

Agradeço imensamente aos professores leitores que participaram da banca de qualificação pelas sugestões e indicações de caminhos alternativos, bem como sua presença na banca de defesa da tese, pela disponibilidade da análise e pelos comentários igualmente profícuos que serão levados em consideração na elaboração final do trabalho.

Agradeço a todos os entrevistados e participantes da pesquisa que responderam os questionários, principalmente pela disponibilidade e disposição em bem servir.

Nominalmente agradeço à atual Coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAOE), a Promotora de Justiça Simone Disconsi de Sá Campos, pela presteza ao atender minhas solicitações. Agradeço as duas assessoras técnicas designadas pela Secretária Municipal de Educação de Goiânia para falarem em nome da SME, bem como ao Senhor Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) e assessora técnica pela entrevista concedida.

Aos servidores da Secretária Estadual de Educação (SEDUC), especialmente os integrantes da Superintendência de Programas Educacionais Especiais, bem como dos servidores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pessoas da Professora Nadir Machado Gonçalves e Marília Tandaya Grandi, respectivamente.

Pela convivência enriquecedora, agradeço a todos os integrantes do corpo discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), fazendo na pessoa do colega de turma (doutorado/2008) e amigo Ângelo Salvatierra Campolina. Agradeço, igualmente, a uma grande incentivadora de minha trajetória acadêmica, a Amiga, Professor Dra. Rosilene Lagares, pelo incentivo e pelo exemplo de acadêmica séria, comprometida e engajada.

Por fim, agradeço a todos que sob diferentes formas contribuíram no sentido de fomentar a discussão em torno da efetividade do direito social à educação escolar historicamente desafiante, mas uma luta permanente por todos/as que sonham em garantir a todos/as cidadãos/as brasileiros/as os direitos sociais assegurados constitucionalmente.

Meu coração não mudou. O coração de meu pensamento não mudou. Evoluiu, decerto, com o que me ensinaram meus mestres e meus livros. Evoluiu com o que me ensinaram meus alunos. Evoluiu com o que a trama da vida me ensinou. Mas evoluiu como quem sobe os degraus de uma escada, mas levando consigo os degraus já galgados. Evoluiu não como quem acrescenta conhecimentos a conhecimentos, mas como quem realiza a comunhão desses conhecimentos, fundindo-os num só conhecimento de nível mais elevado, conjugando-os para que forme um só todo, uma só organização, uma só melodia.

Telles Júnior

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT	09
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE ANEXOS.....	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR: referências jurídico- sociais das conquistas coletivas à educação escolar obrigatória.....	27
1.1 O Direito Social à Educação numa Perspectiva do Modelo de Estado	29
1.2 O Direito Educacional: a possibilidade de superação da falsa dicotomia entre o jurídico e o pedagógico.....	34
1.3 O Direito Social à Educação Tecido no Ordenamento Jurídico Constitucional Brasileiro. 43	
1.3.1 Modelo agrário exportador	45
1.3.2 Modelo de substituições de importações.....	50
1.3.3 Modelo associado	56
1.3.3.1 Ordenamentos constitucionais	56
1.3.3.2 Ordenamento infraconstitucional.....	64
CAPÍTULO II - DESIGUALDADE SOCIAL E DESIGUALDADE EDUCATIVA.....	76
2.1 As Desigualdades e Exclusões Sociais.....	76
2.2 A Naturalização das Desigualdades Sociais, Econômicas e Culturais	82
2.3 Desigualdade Educativa e Aprendizagem Escolar	85
2.4 As Explicações do Fracasso Escolar: da exclusão do sistema para a exclusão do interior do sistema educativo	90
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA: sobre os direitos coletivos conquistados, efetivados?	96
3.1 Histórico da Obrigatoriedade da Educação Escolar no Brasil.....	97
3.2 Educação não é Serviço nem Mercadoria. É direito!?.....	100
3.3 Direito Público Subjetivo	103
3.4 Direito Social à Educação Escolar: um ilustre desconhecido!	104
3.4.1 Igualdade de condições para o acesso à escola e permanência com conclusão bem sucedida.....	107
3.4.2 Gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental	110

3.4.3 Atendimento educacional especializado aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais (NEE), preferencialmente na rede regular de ensino	111
3.4.4 Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um	112
3.4.5 Oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando.....	113
3.4.6 Atendimento ao educando da educação básica através de programas suplementares de material didático-escolares, transporte, alimentação e assistência à saúde	113
3.4.7 Direito de ser respeitado por seus educadores.....	115
3.4.8 Direito de contestar critérios avaliativos	116
3.4.9 Direito de organização e participação em entidades estudantis	116
3.4.10 Direito dos pais ou responsáveis de terem ciência do processo pedagógico, bem como de participarem da definição das propostas educacionais.....	117
3.4.11 Padrões de qualidade de ensino	117
3.5 O Mínimo Existencial e o Princípio da Proibição do Retrocesso.....	118
3.6 A Complexa Proteção dos Direitos Sociais	122
CAPÍTULO IV - REVELAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: CRÍTICAS ACERCA DA (NÃO?) EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA EM GOIÂNIA.	127
4.1 As Revelações dos Dados Estatísticos	129
4.2 As Revelações das Narrativas Institucionais da SME, CME e MP-GO.....	144
4.3 Mediações entre os Dados Estatísticos com as Narrativas Institucionais: divergências e aproximações.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	180
BIBLIOGRAFIA	193
APÊNDICES.....	206
ANEXOS	223

RESUMO

Esta tese, integrada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do PPGE/PUC-Goiás, com interseção com a linha de Estado, Políticas e Instituições Educacionais, investiga os limites da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória. A partir da Emenda à Constituição n. 59/2009, a educação básica passou a ser obrigatória: da pré-escola ao ensino médio. Neste estudo, optou-se investigar a obrigatoriedade do ensino fundamental no município de Goiânia nos últimos anos, na perspectiva dos três órgãos públicos de maior responsabilidade no zelo pela efetivação desse direito: SME, CME e MP-GO. Trata-se de um estudo analítico-qualitativo que abrange os campos da educação, direito e das políticas educacionais públicas. Para construção do *corpus* teórico, foram privilegiados autores que problematizam as mediações entre as desigualdades sociais e desigualdades escolares, portanto superando paradigmas que focam o desempenho escolar centrado no esforço, dom e capacidades cognitivas individuais. Isto significa que a instituição escolar, sua organização e seus ritos de ensino não estão dissociados das contradições sociais que permeiam os processos de reprodução cultural e social, como analisam TEIXEIRA (1969), BOURDIEU (1970, 1991), CASASSUS (2007), KLIKSBERG (2001), ARROYO (2003), CURY (2002a- 2002b), MIRANDA (1933), DI DIO (1982), FERRAZ (1982-1983), GARCIA (2010-2011), RANIERI (2000, 2009 e 2010), dentre outros. O problema de pesquisa consiste em desvendar a presença ou os silenciamentos das correlações entre as desigualdades sociais e desigualdades educativas como estruturantes das desigualdades escolares, especialmente no que diz respeito aos limites da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória em Goiânia. A base empírica de interlocução com o *corpus* teórico foi construída por intermédio de três fontes: documentos normativos que regem o objeto de estudo; dados estatísticos disponibilizados fundamentalmente pelo MEC/Inep e pelas narrativas institucionais da SME, CME e MP-GO, construídas por duas entrevistas (CME e MP-GO) e um questionário semi-estruturado (SME). Das mediações possíveis entre a documentação legal, os dados estatísticos e as narrativas institucionais, mais díspares do que consensuais, pode-se chegar a algumas conclusões: no ensino fundamental em Goiânia, no ano de 2010, somente dois terços era de natureza pública, o que, dentre outros elementos levantados, firma a convicção de sua não efetividade; a universalização formal das matrículas brutas e líquidas não denota efetividade do direito porque os exames externos de avaliação de aprendizagem escolar evidenciam baixos índices de qualidade; a escola particular em cotejo com a escola pública aprova mais, reprova menos e, praticamente, não há abandono escolar; à medida que a escolarização avança, na década de 2010, aumentam as taxas de distorção idade-série/ano, fundamentalmente a partir da 5ª série/ano; as escolas públicas localizadas na periferia apresentam taxas menores de aprovação e maiores de abandono. Estas conclusões reforçam a compreensão de que a busca incessante pela efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, já conquistada coletivamente e reconhecida na legislação nacional, não pode restringir-se à demonstração empírica das altas taxas de matrículas, estimulada pelo MEC ao definir os recursos para financiamento da educação. Há que se exigir qualidade não como resultado dimensionado pela certificação burocrática desse direito, reiteradamente inobservado, mas como reconhecimento de uma formação humana, cidadã e autônoma.

Palavras-chave: Direito Social à Educação. Efetividade. Desigualdades Sociais e Desigualdades Escolares.

ABSTRACT

This thesis, related to the research line of education, culture and society of PPGE/PUG-Goiás, intersecting with the State, Politics and Educational Institutions studies, aims to investigate the limits of the the ineffectiveness of the social right to obligatory basic education. From 2009 on, with the Constitution Amendment n. 59, basic education has become mandatory, ranging from preschool to high school. In this study, we opt to investigate obligatory basic education in the city of Goiânia in recent years, interrogating the three main government agencies responsible for the effective existence of the aforementioned right: SME, CME and MP-GO. It presents itself as an analytical-quantitative study located in the intersection between the education and cultural fields and public educational policies. To build its theoretical corpus we seek the contribution from authors who analyze the relationships between social inequalities and educational inequalities, therefore surpassing paradigms that focus in the educational performance as a product of effort, gift and individual cognitive capabilities. This means that the educational institution, its organization and its teaching culture are not dissociated from the social contradictions that permeate the processes of social and cultural reproductions, as described by Teixeira (1969), Bourdieu (1970, 1991), Casassus (2007), Kliksberg (2001), Arroyo (2003), Cury (2002a- 2002b), MIRANDA (1933), DI DIO (1982), FERRAZ (1982-1983), GARCIA (2010-2011), RANIERI (2000, 2009 e 2010), among others. The research problem consists in unveiling the presence or silencing of correlations between social and educative inequalities as underlying structures of school inequalities, especially regarding the limits of the ineffectiveness of the social right to obligatory basic education in Goiânia. The empirical basis to communicate with the theoretical corpus was built from three sources: normative documents that define the object of study; statistical data mainly provided by MEC/Inep; and the institutional narratives from SME, CME and MP-GO, formed by two interviews (CME and MP-GO) and a semi-structured questionnaire (SME). Through the possible interactions between the legal documentation, statistical data and institutional narratives, containing more disparity than consensus, we can reach some conclusions: though constituting an obligatory level provided by the government, only two thirds of the fundamental schooling in the year of 2010 in Goiânia was of public nature, which solidifies the certainty of its ineffectiveness; the formal universalization of all gross and liquid enrollment ratios does not highlight the effectiveness of that right, because external evaluation exams of school learning point to low percentages of quality; private schooling has a higher success rate, lower failure rate and, mostly, dropouts are next to zero; available data from the 2000 decade shows that as schooling rate advances, also do the age-grade distortion rates, fundamentally from 5th grade on, and having significantly different rates for public and private schooling; public schools located in the downtown and outskirts have lower success rates and higher dropout rates, whilst having similar failure rates. This shows that the incessant pursuit for effectiveness of the social right to obligatory basic education, already granted to the population and recognized in the national legislation, can not be restricted to the empirical demonstration of high gross enrollment rates, partly stimulated by MEC while defining policies for education financing. It is paramount to demand quality not as a measured result by bureaucratic certification, but as the recognition of a formation that is human, citizen and autonomous.

Keywords: social rights to education, effectiveness, social inequalities and educational inequalities.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACP	- Ação Civil Pública
ADCT	- Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
ADPF	- Arguição de Descumprimento de Preceitos Fundamentais
ANFOPE	- Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAO	- Centro de Apoio Operacional
CAOE	- Centro de Apoio Operacional da Educação do Ministério Público do Estado de Goiás - Brasil
CAOIJDE	- Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude e do Direito à Educação do Ministério Público do Estado de Goiás - Brasil
CDC	- Código de Defesa do Consumidor - Brasil
CEE	- Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás - Brasil
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho - Brasil
CME	- Conselho Municipal de Educação do Município de Goiânia - Goiás - Brasil
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CP	- Código Penal - Brasil
CPC	- Código de Processo Civil - Brasil
CRFB	- Constituição da República Federativa do Brasil
DRU	- Desvinculação de Receitas da União
EB	- Educação Básica
EC	- Emenda à Constituição - Brasil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente - Brasil
EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
ES	- Educação Superior
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FJP	- Fundação João Pinheiro - Brasil
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Ministério da Educação - Brasil
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Ministério da Educação - Brasil

GERES - Grupo Executivo pela Reformulação do Ensino Superior Brasileiro/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Brasil

IDE - Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDHM - Educação - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Educação

IF - Educação Infantil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Brasil

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasil

LACP - Lei da Ação Civil Pública

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Brasil

LDB-GO - Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás - Brasil

LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal - Brasil

MEB - Movimento Educação Base;

MEC - Ministério da Educação - Brasil

MP - Ministério Público

MP-GO - Ministério Público do Estado de Goiás

MS - Mandado de Segurança

NCC - Novo Código Civil - Brasil

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Plano Municipal de Educação de Goiânia - Goiás - Brasil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProUni - Programa Universidade para Todos

PUC-Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RDE - Revista de Direito Educacional

RE - Recurso Extraordinário

REsp - Recurso Especial

RI - Regimento Interno

RME - Rede Municipal de Educação - Goiânia - Goiás - Brasil

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação - Goiás – Brasil (utilizado a partir de 2011)

SEE - Secretaria Estadual de Educação - Goiás – Brasil

SEGPLAN - Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás – Brasil

SEPIN - Superintendência de Estatística, Pesquisas e Informações Socioeconômicas do Estado de Goiás - Brasil

SME - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás - Brasil

STF - Supremo Tribunal Federal - Brasil

STJ - Superior Tribunal de Justiça - Brasil

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFG - Universidade Federal de Goiás

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

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Matrículas na Educação Básica Brasil - 2007-2010.	129
TABELA 02 - Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa - Brasil - 2010.....	130
TABELA 03 - Evolução do número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa. Brasil - 2002-2010.	130
TABELA 04 - Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa - Brasil - 2010.	132
TABELA 05 - Matrículas nos Anos Finais no Ensino Fundamental por turno Brasil - 2007-2010.	132
TABELA 06 - Matrículas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais no Ensino Fundamental Brasil - 2007-2010	133
TABELA 07 - IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o Brasil.	134
TABELA 08 - Demonstrativo Geral da População Brasileira e do Centro Oeste, com mais de 10 Anos de Idade e Analfabeta, Segundo o Sexo e Faixas Etárias. Ano 2009	135
TABELA 09 - Estudantes de 4 Anos ou Mais de Idade, no Brasil e no Centro Oeste, Segundo a Rede de Ensino que Frequentavam em 2009, na Faixa Etária de 6 a 14 anos.	135
TABELA 10 - Número Médio de Anos de Estudo das Pessoas de 10 Anos ou Mais de Idade, no Brasil e no Centro Oeste - 2009.....	136
TABELA 11 - Estabelecimentos Escolares de Ensino Fundamental - Goiânia 2009	137
TABELA 12 - Demonstrativo de Matrículas na Educação Básica em Goiânia 2009.	138
TABELA 13 - Total de Matrículas no Ensino Fundamental de Goiânia, na Rede Federal, Estadual, Municipal e Particular - 2000-2010.	138
TABELA 14 - Desempenho das Escolas de Ensino Fundamental em Goiânia, Segundo os Indicadores de Aprovação, Reprovação, Abandono e Distorção, Estratificadas nas Categorias Centro e Periferia. 2007. Teste U Mann-Whitney.....	140
TABELA 15 - Desempenho das Escolas de Ensino Fundamental em Goiânia, Segundo os Indicadores de Aprovação, Reprovação, Abandono e Distorção, Estratificadas nas Categorias Centro e Periferia. 2010. Teste U Mann-Whitney.....	141
TABELA 16 - Taxa de Distorção do Ensino Fundamental, por série e rede. Goiânia - 2000 e 2006.....	142

TABELA 17 - Taxa de Matrícula e Rendimento Escolar - aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental. Goiânia - 2007 e 2010	143
--	-----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia - 2007	214
ANEXO 2 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia - 2010	218
ANEXO 3 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia em 2007	222
ANEXO 4 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia em 2010	224
ANEXO 5 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental 2007 da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia (aprovação, reprovação e abandono).....	226
ANEXO 6 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental 2010 da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia (aprovação, reprovação e abandono)	230
ANEXO 7 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia - 2007(aprovação, reprovação e abandono)	234
ANEXO 8 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia - 2010 (aprovação, reprovação e abandono)	236

INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), em 05 de outubro de 1988, representou um grande marco regulatório para a educação, deixando mais nítidas as relações existentes entre o projeto nacional, a educação e o direito, o que concedeu novo fôlego ao debate, conclamando a discussão dos movimentos sociais, especialmente aqueles vinculados à efetividade do direito social à educação escolar.

A discussão foi generalizada, desde os movimentos sociais ligados à educação básica¹ até aos vinculados ao ensino superior, cuja discussão mais acentuada se deu, primacialmente, tendo-se em vista a obrigatoriedade do ensino fundamental, num primeiro momento, e, em tempos presentes, a ampliação da universalidade do ensino, a partir da obrigatoriedade da educação infantil (pré-escola) e ensino médio, a ser alcançada até 2016, consoante os ditames da Emenda à Constituição n. 59, de 2009.

No plano internacional, o direito social à educação escolar foi debatido e abarcado em diversos documentos, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada no dia 10 dezembro de 1948, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos - “Pacto de San José de Costa Rica” (1969), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien/1990, dentre outros, consoante vasta enumeração citada por Joaquim (2009, p. 122).

Mais recentemente temos o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países, tanto que Cury (2002a, p. 246) também assevera:

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o Art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

No Brasil, esse debate foi ampliado com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Ordinária Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990), da Lei de

¹ Conforme Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a educação básica é composta pela educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei Ordinária Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei Ordinária Federal n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Isso remete-se para uma apreciação pormenorizada do sistema de garantia, de fato, do direito social à educação escolar, entendido como sua efetividade, configurado historicamente em um contexto que deve levar em consideração as correlações entre desigualdades sociais e educativas. Num país marcado pelas desigualdades sociais, decorrentes de sua condição de dependência estrutural dos países detentores da hegemonia mundial, as desigualdades culturais e escolares reproduzem-se em escalas crescentes e permanentes. Os dados apresentados pelos Censos Escolares, bem como as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE/Pnad comprovam como as desigualdades escolares são marcadas/condicionadas pelas desigualdades sociais.

O ensino fundamental e agora a segunda etapa da educação infantil e o ensino médio, até 2016, integram, a partir de 2009, as modalidades da educação obrigatória com um total de 14 anos de escolaridade. Esta conquista tende a elevar a escolarização da população brasileira, desde que tal ampliação seja remetida a outras questões pertinentes à qualidade do ensino, condição indispensável para a construção de uma sociedade emancipada, democrática, organizada, mobilizada, humana, livre, autônoma, justa e solidária (vide inciso I, do Art. 3º, da CRFB).

Essa sociedade em seus aportes legais deve formar um cidadão pleno, isto é, um indivíduo emancipado e consciente de seus direitos e obrigações, além de estar apto para a inserção no mercado de trabalho (vide *caput* do Art. 205, da CRFB), como agente transformador e que não seja fruto apenas da reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar.

O problema de pesquisa desta tese consiste em desvelar a perversidade ideológica derivada da naturalização das desigualdades e das exclusões, refletindo sobre a efetividade do direito social à educação escolar marcado por um intenso processo de reprodução cultural e reprodução social como aporte teórico para a compreensão dos “excluídos do interior”, segundo Bourdieu; Champagne (1997).

Interessante notar que a efetividade do direito social à educação obrigatória se dará a partir do respeito ao conteúdo material do referido direito, porquanto segundo Abbagnano (2000, p. 306), entende-se por efetivo “o mesmo que real” (v. Realidade). Já consoante às lições de Silva (1993, p. 295), o vocábulo “efetividade” tem o seguinte significado: “Derivado de efeitos, do latim *effectivus*, de *efficere* (executar, cumprir, satisfazer, acabar), indica a

qualidade ou o caráter de tudo o que se mostra efetivo ou que está em atividade. Quer assim dizer o que está em vigência, está sendo cumprido ou está em atual exercício, ou seja, o que esta realizando os seus próprios efeitos.”.

Assim o termo [efetividade] é trabalhado no sentido de que as normas jurídicas alusivas ao direito social à educação escolar obrigatória são imperativas e regulam as relações respectivas relações sociais, podendo ser exigido o seu cumprimento no caso concreto. Logo a norma será eficaz se tiver condições fáticas de atuar por ser adequada à realidade social e aos valores positivados no sistema, devendo por isso ser obedecida (Diniz, 1998).

Portanto, efetividade tem a ver com eficácia normativa que “é o atributo normativo que designa a possibilidade concreta de produção dos efeitos jurídicos” (SOARES, 2011, p. 38). Ela pode ser vislumbra em duas acepções, quais sejam, a eficácia técnico-jurídica, que se confunde com aplicabilidade, e, com eficácia social, que tem o sentido de efetividade. Valendo-me das lições de Soares (2011, p. 39) quando afirmou:

.... eficácia social, também, denominada de efetividade, é aquele atributo normativo que assinala a correspondência da norma jurídica com a realidade circundante, designando a compatibilidade dos modelos normativos com os fatos sociais. Quando a norma jurídica se apresenta efetiva, os dispositivos normativos são assimilados e cumpridos concretamente pelos sujeitos de direito.

Assim a presente investigação, de certa forma e à sua medida, é uma continuidade dos estudos desenvolvidos no programa de mestrado em educação (UFG), na época sob o título “EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: o caso do Ministério Público em Goiânia (2001-2006)”.

Objetiva-se contribuir para que se aprofunde a reflexão sobre a necessidade de haver uma organicidade do sistema de garantia do direito social à educação escolar, notadamente pela análise da atuação institucional, numa perspectiva que não se naturalize as diferenças sociais e educativas, nem se vislumbre com normalidade a reprodução da exclusão social no âmbito escolar. Assim, demonstrar-se-á as contingências e comprovar-se-á a suposição inicial de que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e educativas, refletindo na não efetividade do direito social à educação escolar obrigatória.

Busca-se, dessa forma inferir as implicações, intersecções e contribuições do Direito Educacional quanto à efetividade ou não do direito social à educação escolar, notadamente em vista da atuação dos diversos órgãos reguladores e executores, sempre permeados por inferências realizadas a partir de dados estatísticos pertinentes e confiáveis, alusivas ao ensino fundamental no município de Goiânia na última década. Assim, procura-se observar as

dificuldades, as objeções, os pressupostos e as condições para efetividade ou não do direito social à educação escolar no ensino fundamental, justamente por ter sido o nível considerado obrigatório por um longo período de tempo (após 1971), sendo que esse recorte foi realizado com o propósito de delimitar o tema para enfocá-lo sob um único prisma em profundidade.

Neste contexto, verifica-se que as taxas brutas de universalização, consideradas pelas frequências de alunos matriculados, apresentam a aparência de que o direito está sendo garantido, mas as taxas líquidas, que evidenciam as matrículas por idade-série, demonstram que a efetividade pode ser questionável, à medida que as taxas líquidas trazem à tona o processo interno de exclusão, por intermédio da reprodução das desigualdades expressas pela aprovação de uns e reprovação e abandono de outros.

Em grande parte, tais constatações reforçam as formulações de Bourdieu; Passeron (2008), quando trabalharam com os mecanismos de violência simbólica no sistema de ensino francês do final da década de 1960, estampados na obra publicada na França em 1970 e no Brasil em 1975, quando afirmam que “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 20).

O problema de pesquisa desta tese consiste em desvendar a presença ou os silenciamentos das correlações entre as desigualdades sociais e desigualdades educativas como estruturantes das desigualdades escolares, especialmente no que diz respeito à efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, mesmo considerando a compulsoriedade legal existente desde o ano de 1971 das oito série/anos do ensino fundamental, e, também, a partir de 2009, os nove anos de duração.

Interroga-se como estas relações são significadas nos discursos institucionais, aqui focados na direção superior da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), Conselho Municipal de Educação do Município de Goiânia (CME) e do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAOE), do Ministério Público do Estado de Goiás (MP-GO). Bourdieu (1996) faz um alerta afinado que não basta identificar o caráter conservador da reprodução das desigualdades escolares marcadas pelas desigualdades sociais. Impõe-se identificar e descrever com quais mecanismos a instituição escolar opera este complexo processo cultural e social.

Partilha-se do entendimento, a princípio, de que a efetividade do direito social à educação obrigatória configura-se, na forma e conteúdo, como expressão objetiva do direito ao acesso, mediante aprendizagem e diplomação, como reconhecimento intelectual e profissional. Guardadas as concepções e intencionalidades entre este entendimento (supondo

uma educação cidadã e emancipatória) e o defendido pelos organismos multilaterais (educação como rendimento e mercadoria), o Banco Mundial no documento publicado em abril de 2011 estabelece as estratégias que pautarão suas ações para a área de educação até 2020, intitulado “Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento”, em complementariedade ao “Educação para todos”, que privilegiava apenas o acesso e permanência e não o sucesso escolar.

A despeito de se apresentar inicialmente como uma mudança paradigmática, entende-se que não se está diante de uma falsa dicotomia (educação para todos *versus* aprendizagem para todos), posto que somente a partir da plena realização do direito à educação é que se dará a efetivação de suas premissas. Pouco adiantará a garantia formal do acesso e da permanência sem a educação de qualidade que imponha a aprendizagem conceitual, atitudinal e de valores relevantes.

O direito educacional ou a educação escolar obrigatória nasce da intersecção entre o direito e a educação. Verifica-se que os aportes jurídicos em construção na contemporaneidade, principalmente os advindos de contribuições teóricas presentes na Revista de Direito Educacional (2010 e 2011: Apêndice 4); não desconhecendo as contribuições de DI DIO (1982), FERRAZ (1982-1983), GARCIA (2010-2011), RANIERI (2000, 2009 e 2010) e muitos outros, ampliam o direito à educação obrigatória em complementariedade ao significativo acervo de pesquisas no campo da educação escolar brasileiro e internacional. Torna-se importante ressaltar que os anos 1930 no Brasil marcado pelo esgotamento do modelo agrário exportador dependente para o de substituição de importações dependente redesenham o antigo Brasil Agrário.

Assim, nasce um Brasil urbano, com um proletariado industrial e novas necessidades determinadas pelo “novo projeto nacional de desenvolvimento”. A educação escolar, até então aberta às elites dominantes, portanto, privilégio de poucos, é chamada e proclamada para novas finalidades sociais. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova coloca com significativa relevância que a educação não é privilégio, cuja tese é defendida, em 1957, por Anísio Teixeira na obra “Educação não é privilégio” (TEIXEIRA, 2007). Nesta mesma década, surge no campo do direito uma obra paradigmática de Direito à Educação de autoria de Miranda (MIRANDA, 1933).

Assim, não há que se artificializar uma falsa dicotomia entre direito e educação, posto que se pressupõe, para além da instrução, o direito de apreender, fazer-se cidadão, por isso a LDBEN de 1996 define a educação escolar como um dos processos sociais de formação

humana. Isso impõe às instituições escolares, familiares e Poderes Públicos, compreenderem suas co-responsabilidade (graus variados) na busca por sua efetivação.

Verticaliza-se nesta pesquisa na análise da efetividade do direito social à educação escolar, tida por obrigatória no contexto da redação original da Constituição Federal de 1988, qual seja o ensino fundamental, tendo por recorte espacial o município de Goiânia (GO).

Na delimitação temporal do objeto de pesquisa foram observados os dados alusivos aos anos da última década, em vista justamente da consolidação do novo marco regulatório representado pela LDBEN, promulgação para regulamentação do texto constitucional vigente (hoje com 23 anos). Os dados mais relevantes, dos disponibilizados oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dizem respeito ao final da década (2007-2010). No entanto, este pesquisador envidou muitos esforços no sentido de buscar dados alusivos a outra temporalidade, quando relevantes para realizar as inferências indispensáveis para a sustentação empírica da presente tese.

Sob o aspecto espacial, a pesquisa tem como foco o que ocorre na Capital do Estado de Goiás, considerando especificamente a educação escolar obrigatória, vez que se tem por hipótese que os reflexos da regulação revelam-se de forma mais intensa próximo dos centros de decisão e dos órgãos de fiscalização e cúpula dos órgãos de execução.

Para a delimitação do universo da pesquisa, procura-se não abarcar toda a sua educação escolar hoje tida por obrigatória pelos dois novos marcos regulatórios² (Lei n. 11.274/2006 e Emenda à Constituição n. 59, de 2009), ou seja, o ensino dos 4 aos 17 anos, abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Foi selecionado o ensino fundamental, por estar presente desde o Brasil imperial a obrigatoriedade da instrução primária, não para todos, mas para os cidadãos que à época não abrigava mais de 90% da população escrava, juridicamente não considerada cidadã.

Os dados coletados sob a forma estatística e discursiva têm grande força enunciativa. Foram apreciados os dados fornecidos pelo IBGE, INEP e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Secretária de Estado de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás (SEGPLAN-GO), dentre outros.

No campo de defesa constitucional do direito social à educação escolar obrigatória, nesta tese o ensino fundamental conferido aos municípios destacam-se três dos órgãos, que se entende, possui maiores parcelas de responsabilidade: Secretária Municipal de Educação

² Este dispositivo constitucional trouxe duas alterações significativas: ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos e obrigatoriedade do ensino médio a ser universalizado até o ano 2016 (Nota do pesquisador).

(SME), o Conselho Municipal de Educação (CME), ambos do Município de Goiânia, e o Ministério Público (MP) do Estado de Goiás. Este último, consoante fora evidenciado por Silveira (2009, p. 139-141), trata-se de uma “instituição independente dos demais poderes do Estado [...] pode constituir em mais um aliado da sociedade civil na busca da concretização da educação para todos os cidadãos brasileiros, cobrando do Estado o cumprimento de seus deveres”, não obstante suas limitações de ordem histórica, material e cultural (SOUZA JÚNIOR, 2006).

Infere-se a partir do próprio texto constitucional esse destaque, que Ministério Público (MP) assumiu um rol de atribuições administrativas e judiciais na defesa do direito social à educação escolar, tutelando neste particular os interesses infante-juvenis, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, incumbindo a instituição ministerial no sentido de ela evitar danos efetivos ou amenizar os danos potenciais, seja na atuação direta, como parte processual, seja na atuação indireta, como *custus legis*³.

Hoje, ciente de suas limitações institucionais, vem o Ministério Público (MP) atuando como articulador de políticas públicas, revelando-se não só como um órgão de cobrança das conquistas cristalizadas no direito legislado (direito positivo), mas também como fomentador da mobilização de todos atores do processo educativo, atuando como instigador da produção de normas jurídicas (fontes materiais do direito).

Metodologicamente, esta investigação tem um delineamento de caráter analítico-qualitativa, sob o prisma da abordagem dialética, privilegiando seus processos lógicos e dedutivos para a análise e interpretação do objeto crivado pelo seu problema de investigação. Como temática, está situada na interseção dos campos da educação e cultura e das políticas educacionais públicas, focada no contexto normativo, aplicando-se a dogmática jurídica, quando se contemplou o campo teórico do direito educacional, constituído como conjunto de normas coativas e válidas para o ensino fundamental. Os principais procedimentos da pesquisa de campo centraram-se nas fontes documentais normativas, estatísticas educacionais e narrativas construídas institucionalmente: pela SME, pelo CME e pelo MP-GO. Portanto, mediações possíveis de serem construídas entre fontes escritas e orais, primárias e secundárias. Para uma melhor contextualização do *corpus* empírico, enumera-se:

- I. Consulta ao material constante do endereço eletrônico do Ministério Público do Estado de Goiás (www.mp.go.gov.br);

³ Hoje a atuação ministerial é basicamente como parte postulante em um processo, ou quando atua como *custus legis*.

- II. Consulta aos dados estatísticos disponíveis no endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Secretária de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás (SGPLAN) e Ministério Público do Estado de Goiás (MP-GO) (www.ibge.gov.br; www.inep.gov.br; www.seplan.go.gov.br; e www.mec.gov.br);
- III. Documentos normativos e prioridades de atuação buscados no acervo do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAOE) do Ministério Público do Estado de Goiás (MP-GO);
- IV. Entrevistas às seguintes autoridades e/ou agentes públicos:
 - a) Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia.
 - b) Promotora de Justiça do Estado de Goiás e atual coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAOE) do Ministério Público do Estado de Goiás (MP-GO); e
- V. Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Goiânia. Declinando-se da solicitação, deste pesquisador, esta delegou à duas assessoras técnicas o papel de falar em nome da SME, seguindo as questões constantes de um questionário, formalmente encaminhado, com a devida antecedência.

Esclarece-se que todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos respectivos agentes públicos, conforme apontado acima, houve a entrega do roteiro de entrevista de forma prévia e pessoal, demonstrando o escopo da pesquisa, bem como elucidando as dúvidas porventura existentes. Finalmente, ressalta-se que o critério para a escolha dos agentes públicos que colaboraram com a pesquisa empírica decorreu de forma intencional (amostra intencional), com o critério definido *a priori* conforme as próprias atribuições dos referidos agentes públicos.

Registra-se, ainda, que este pesquisador encontrou muitas dificuldades para obtenção de dados estatísticos junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Goiânia, bem como junto à Secretária Estadual de Educação (SEE/SEDUC) do Estado de Goiás, em virtude de sua burocratização excessiva e sem a correspondente eficiência na apresentação dos dados solicitados. Posteriormente, descobrimos que os dados solicitados poderiam ser encontrados tanto nos censos elaborados pelo MEC/INEP como no IBGE/Pnda (2009).

Tal conduta relativa à dificuldade de acesso aos dados estatísticos reveladores da realidade educacional goiana e goianiense constitui uma negação à transparência ao jogo de responsabilidades, o que denota certa apreensão, falta de visão democrática e desconfiança com a atividade de pesquisa. Na prática, essa postura evidencia uma total desconsideração no

que tange ao elevado sentido colaborativo à pesquisa obstaculando para a avaliação, novos rumos das atividades cotidianas dos próprios órgãos de gestão e execução, porquanto o silêncio e os entraves possuem grande valor enunciativo que desvelam ocultamentos.

Cabe destacar, quanto a SME, houve vários contatos, formais e informais, no âmbito da atual direção e da anterior. Mas as informações prestadas muito se distanciaram das solicitações. Foram solicitados dados alusivos à idade-série a partir das décadas 1960 a 2000, em resposta pontual, foram fornecidos dados referentes (Ofício n. 3107/2010-SME, de 20 de setembro de 2000) ao ano de 1975, anos de 1984, 1985, 1986, anos 1993 e 2000. Esta descontinuidade de estatísticas educacionais condicionou este pesquisador à re-delimitação temporal desta investigação, ou seja, à análise da educação fundamental em Goiânia na primeira década do século XXI.

Do ponto de vista da comunicação científica, este tese foi dividida em quatro capítulos, no que o eixo principal foi orientado a partir de quatro eixos enunciativos e seis sub-eixos, os quais inclusive possibilitaram a constituição do último capítulo no qual busca-se as mediações contidas nas revelações das fontes/procedimentos da pesquisa:

1. Correlação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas;
2. Universalização do direito à educação obrigatória - ensino fundamental em Goiânia – as políticas públicas levam ou não em conta a idade adequada à série/ano;
3. Efetividade legal do direito social à educação. Atuação institucional em face de:
 - 3.1 Frentes de atuação: critérios e seleção das prioridades;
 - 3.2 Estratégias implementadas nos últimos 10 anos;
 - 3.3 Relação de cooperação com outros órgãos;
 - 3.4 Interfaces com o Poder Legislativo, Judiciário e outros;
 - 3.5 Avaliação quanto à qualidade da educação ministrada;
 - 3.6. Desempenho dos alunos de escolas localizadas nas áreas centrais e periféricas de Goiânia. Existe variação ou não;
4. Pode-se afirmar que existe efetividade, ou não, do direito social à educação obrigatória - ensino fundamental em Goiânia, entendido como: acesso, permanência, aprendizagem, sucesso escolar e diplomação?

Assim, a presente tese foi organizada para efeito de exposição em quatro capítulos, com os seguintes títulos respectivamente:

No primeiro capítulo denominado “O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR: referências da construção jurídico-sociais das conquistas coletivas à educação

escolar obrigatória”, tratou-se de evidenciar o direito social à educação sob o prisma de modelo de Estado; verificar a possibilidade de superação entre a falsa dicotomia entre o jurídico e o pedagógico, por meio do desenvolvimento do direito educacional; e construir a partir das contribuições de Ianni (1978), a tecitura do direito Social à Educação tecido no ordenamento jurídico.

No segundo capítulo foi dedicado às “DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCATIVA”, sendo abordada as questões atinentes à desigualdades e exclusões sociais; a perversidade da naturalização das desigualdades sociais, econômicas e culturais; as correlações das desigualdades sociais e educativas e as explicações do fracasso escolar, onde foi considerado o referencial de exclusão do interior do sistema educativo.

No terceiro capítulo focou-se na questão da “EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA: sobre os direitos coletivos conquistados”, fixando as atenções à historicidade da obrigatoriedade da educação escolar no Brasil; a defesa do direito à educação, excluindo a perspectiva de serviço ou mercadoria; a catalogação do direito social à educação como direito público subjetivo; a delimitação do conteúdo material do direito à educação escolar; as mediações entre o mínimo existencial e o princípio da vedação do retrocesso; e a proteção dos direito sociais.

No quarto capítulo mirou-se para “REVELAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: CRÍTICAS ACERCA DA (NÃO?) EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA EM GOIÂNIA”, tendo realizada uma análise crítica sobre as revelações dos dados estatísticos; as revelações das narrativas institucionais e as mediações entre os dados estatísticos e as narrativas institucionais.

Desse modo, o plano da obra segue um caminho que permitiu extrair analiticamente, pelas suas contradições dialéticas, as nuances da temática pesquisada numa perspectiva crítico-qualitativa, alimentada pelas contribuições teóricas advindas da revisão bibliográfica de parte da literatura disponível sobre o tema e dos documentos, estatísticas educacionais e dos discursos institucionais pertinentes

A análise das narrativas está fundamentada na metodologia da análise de conteúdo. Busca-se fazer mediações dialéticas entre as considerações significantes interpretativas ou dissimuladas feitas pelas autoridades institucionais aqui definidas (SME, CME e CAOÉ do MP-GO) e as revelações dos dados estatísticos oficiais. Isso na perspectiva de verificar se existe correspondência/complementaridade interpretativa acerca da realidade objetiva do ensino fundamental em Goiânia, especificamente ministrados em instituições públicas

municipais, ensino esse gratuito e laico, em cumprimento aos preceitos constitucionais da educação republicana.

Por fim, evidencia-se a opção por utilizar a expressão “considerações finais”, como resultado conclusivo, porquanto não se teve a pretensão de por um ponto final na discussão da questão proposta. Apesar de desenvolver uma análise verticalizada, essa tese não tem o “tom” de terminalidade, mas lança novas luzes sob o problema, na esperança de trazer uma contribuição significativa para a discussão acadêmica da complexa questão da (não?) efetividade do direito social à educação obrigatória em Goiânia.

Ainda integra o trabalho as referências bibliográficas, bibliografia, o apêndice - este com os roteiros de entrevista e modelo de questionário aplicado, bibliografia específica sobre direito educacional e as contribuições da Revista de Direito Educacional (RDE), e anexo que propiciaram a construção das tabelas 14 e 15.

CAPÍTULO I

O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR: referências jurídico-sociais das conquistas coletivas à educação escolar obrigatória

A legislação constitui o instrumento por meio do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando, as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas conseqüências, esperadas ou não, que ela acarreta. No caso do Brasil, a esperança de que as reformas operariam mudanças profundas resultou falaz. Como poderia ser de outra maneira se não houve mudanças sociais profundas?

- DEMERVAL SAVIANI -

Este capítulo será dedicado à análise do direito social à educação escolar, por meio de um resgate histórico constitucional da educação, bem como da delimitação da educação na legislação infraconstitucional recente, justamente para definir o direito social à educação escolar, para destacar o conteúdo material do direito à educação escolar, a fim de se estabelecer as bases no novel ramo do direito público, qual seja, o direito educacional.

Ao tratar do direito social à educação escolar, inserido numa sociedade de classes, portanto de desiguais econômica e culturalmente, inevitavelmente, a discussão girará em torno dos problemas que travam a sua efetividade. As políticas públicas continuam enfatizando a educação como direito de todos numa clara demonstração política de tentativa de homogeneização dos desiguais.

O direito social à educação escolar como direito de todos, inicialmente proclamado pelo discurso liberal como sendo democrático quanto às oportunidades educacionais, ao lado de, historicamente, ter constituído como bandeira de luta dos movimentos sociais contemporâneos, extrapola o campo da educação se esta desvincular das conjunturas e dos contextos sociais em que está inserida. Sua delimitação no campo escolar nem sempre é uma questão resolvida, ainda que acumule significativa produção teórica sustentada em pesquisas científicas. Nas instâncias do Poder Político dominante, nem sempre as prioridades sociais e científicas fazem parte de suas agendas de prioridades. Entre o que se fala e o que se faz, na realidade cotidiana, existem muitas incongruências e distanciamentos.

Vislumbrando a crescente importância do conhecimento do sistema legal para o educador, CURY (2002a, p. 247) assevera o seguinte:

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para

a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Daí a assertiva de Lopes (1981, p. 13) quando indica o que se segue:

Acreditamos que, se quisermos conhecer a educação, devemos conhecer não a sua história, enquanto relato de estruturas e funcionamentos de sistemas de ensino e/ou de seriação cronológica do pensamento pedagógico, mas seu lugar e seu papel na História. História feita pelos homens reais, atuantes e condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção que a elas corresponde.

Acreditamos que o exercício da compreensão de um dado momento histórico e da função, do papel aí exercido pela educação, ajuda-nos a enxergar mais criticamente nossa área de atuação.

No que se refere à lei, esta não é um instrumento linear, pois não representa um processo “evolutivo” contínuo, já que recebe os fluxos e refluxos dos debates dialéticos e das contradições da sociedade de classe que está inserida, conforme acentua Cury (2002a, p. 247):

[...] É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida, como um instrumento linear ou mecânico de realização dos direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrição mais democrática, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições.

Pretende-se, neste capítulo, delimitar o que vem a ser “direito social à educação escolar”, a partir de uma contextualização que leva em consideração o modelo de Estado, bem como fazer um análise histórico das legislações e do reflexo das políticas educacionais, para realizar uma leitura adequada da realidade, tendo-se em vista os dispositivos que abarcaram tal direito nos textos magnos pátrios. Verificar-se-á, também, o seu desenvolvimento no âmbito de sua regulamentação recente sob o prisma legal, ressaltando o conteúdo educativo-jurídico do “direito social à educação escolar”, notadamente dos alunos do ensino fundamental – nível dotado de obrigatoriedade no sistema educacional brasileiro desde a promulgação da CRFB.

Destarte, a análise da extensão e do conteúdo do direito à educação escolar ficará adstrita quase que exclusivamente ao disposto em duas leis ordinárias federais: o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Leis n. 8.069/1990 e n. 9.394/1996 respectivamente⁴.

Por outro lado, existem entendimentos de que o direito social à educação escolar pode ser concebido como direito natural, direito humano, direito social e direito fundamental (Direito da personalidade), para finalmente propor a delimitação do direito social à educação escolar⁵, no nível de ensino proposto, questionado sobre sua efetividade, notadamente no âmbito do modelo de estado neoliberal hegemônico.

1.1 O Direito Social à Educação numa Perspectiva do Modelo de Estado

Foi a partir da Revolução Francesa que a burguesia, classe ascendente ao poder, apropriou-se da ideia de educação pública, “[...] convertendo-a em um dos instrumentos de disseminação de sua visão de mundo” (LOPES, 1981, p. 05). E não por um acaso que foi na revolução vitoriosa que trouxe “[...] consigo toda uma discussão sobre o aparato jurídico de igualdade e conseqüente preocupação com o direito de todos à educação escolar” (FLACH, 2009, p. 498).

⁴ Todavia não se pode olvidar da existência de outras normas de relevância para o delineamento do Direito Social à Educação, tais como: Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990, que dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências (CDC); Lei n. 9.870, de 23 de novembro de 1999, que dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências; Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no Art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências, bem como a correspondente legislação estadual e municipal, notadamente as constituições estaduais, leis de diretrizes e bases estaduais, leis orgânicas municipais e abundante legislação esparsa.

⁵ Há quem acrescente o direito social à educação como direito cívico, como faz Sifuentes (2009, p. 75-80), quando lança a seguinte indagação para iniciar a discussão: [...] ao consignar o direito ao ensino fundamental como direito subjetivo público a intenção do legislador constituinte brasileiro foi de também classificá-lo como direito inerente à cidadania, de modo a restringi-lo apenas aos cidadãos brasileiros?

Desta feita, sabe-se que a criação política do Estado Moderno, nas suas versões absolutista, liberal, social e neoliberal⁶ concede contornos próprios à vida dos indivíduos que estão sob sua influência, sem descartar que o conjunto de indivíduos também é elemento que compõe a própria realidade estatal, formando sua base humana, além da vertente territorial e de direção (Governo), aliado ao objetivo de realização do bem comum⁷.

Na constituição do Estado Moderno, a noção de indivíduo como trabalhador livre, alienado, ganha centralidade política e suscita programas de escolarização para todos, de preferência, mascarando suas diferenças e cultuando a homogeneização cultural como estratégia para deixar de reconhecer as desigualdades sociais suscitadas pelas diferentes classes sociais.

Neste contexto, Bezerra Neto; Bezerra (2008, p. 49) esclarecem o seguinte:

A proposta de educação para todos é fruto da revolução burguesa fundamentada nos princípios liberais, que propôs a igualdade dos indivíduos perante a lei, consolidando a idéia de que todos teriam os mesmos direitos. Essa educação, no entanto, nunca foi efetivamente a mesma para todos, dado que ela sempre foi elaborada de forma diferente para as diferentes classes. Por isso, não se pode falar de uma educação igual acessível a todos, visto que a escola, em cada momento histórico, serviu e serve aos interesses das camadas dirigentes da sociedade. [...]. Embora se lute por uma educação igual para todos, o que existe é uma educação diferenciada, sendo a classe trabalhadora compelida a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, considerada pela elite dominante a única compatível com a situação econômica não só do operário assalariado, mas também dos camponeses. Enquanto isso, a burguesia reserva para si a escola particular nos níveis fundamental e médio, preparando-se para ingressar na universidade pública, que no caso brasileiro é a que possui maior qualidade, deixando aos trabalhadores, via de regra, as escolas de ensino superior privadas ou os cursos de licenciaturas das universidades públicas, considerados menos nobres.

Interessante notar que o Estado Absolutista situou-se no ponto de inflexão entre o feudalismo e o mercantilismo, alterando-se o modo de produção então chamado “de *acumulação primitiva do capital*” (TOMAZZI, 1997, p. 112). Daí nasce a noção rudimentar

⁶ Tem-se por formas de Estado Moderno: o Estado absolutista; o liberal, social e o neoliberal. Por Estado absolutista entende-se aquele Estado despótico e tirano, sem a existência de direitos assegurados aos indivíduos, a não ser o direito de propriedade predominante em toda a fase do desenvolvimento capitalista que antecedeu a revolução industrial inglesa, em meados do séc. XVII. Já o Estado liberal, ou absentéista, caracteriza-se justamente pela dissimulada ausência de intervenção do Estado nas relações humanas, fundado na crença de que existe uma “mão invisível” que regularia as relações e que ninguém melhor do que o indivíduo para auto-defender-se. Trata-se de uma configuração de Estado predominante fundamentalmente até a segunda guerra mundial de 1945. Por sua vez, Estado Social é aquele que assume o dever de cumprir diversas prestações positivas, tais como saúde, educação etc, consolidando-se apenas em determinadas sociedades européias. Já Estado neoliberal, pode ser entendido, sinteticamente, como aquele Estado que busca reduzir suas responsabilidades históricas com relação às garantias sociais dos direitos dos cidadãos (“estado mínimo”) e ao invés de garantir direitos, os transforma em serviços, reduzindo ao mínimo o investimento social, buscando maximizar a reprodução do capital privado. Neste sentido, nasce no bojo das crises de reprodução capitalista e suas formas conservadoras de manutenção do capital e dos processos de exclusão social.

⁷ Atualmente são aceitos como elementos do Estado, os seguintes elementos: povo, território e governo (OLIVEIRA, 1999, p. 10), quando outros acrescentam à finalidade pública.

sobre os direitos de cidadania, com o reconhecimento dos direitos civis de maneira restrita, porquanto somente àqueles proprietários de terras é que se reconheciam alguns direitos. A ideia de uma escola elementar para todos aparece com a Reforma Protestante, mas com o objetivo e a finalidade ligados ao incentivo a leitura e da interpretação dos textos sagrados.

Sob a égide do Estado Liberal e absenteísta, e com a emergência e reconhecimento de direitos políticos, vão se configurando os contornos do direito à educação, mas ainda com forte traço discriminatório, uma vez que a educação era distribuída de maneira desigual de forma escancarada, justamente para reforçar as diferenças absolutamente naturalizadas⁸.

As iniquidades foram tamanhas no âmbito do Estado Liberal, com o distanciamento das classes sociais e aumento do abismo social, que a sociedade buscou organizar de forma diferenciada, dando origem ao Estado Social, momento que foram reconhecidos os direitos sociais. Assim, tornou-se crescente a busca pelo oferecimento de serviços públicos, e grande massa dos cidadãos, que até então ficava alijada dessas utilidades já existentes para aqueles que podiam simplesmente pagar por elas, passou a usufruí-las.

Poder-se-ia até pensar que a educação no âmbito do Estado Social seria um fator de equalização das desigualdades sociais, mas estas continuaram a existir no interior do sistema educacional então criado, porquanto havia uma espécie de seleção natural, tanto por meio do currículo quanto no tocante à forma de acesso e permanência, bem a negação de entrada na educação escolar já que os filhos das classes abastadas continuavam privilegiados pelo sistema, sendo a evasão escolar o grande destino das classes menos favorecidas⁹.

No âmbito do Estado Neoliberal, a educação não deixa de ser um direito ainda por realizar, posto que a efetividade desse direito fundamental está condicionada a diversos fatores limitadores para se conceder sua plenitude, tanto que Bezerra Neto; Bezerra (2008, p. 53) acentuam:

O discurso neoliberal afirma que atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam boas escolas; não faltam professores, faltam professores mais qualificados;

⁸ De acordo com Adam Smith (1723-1790), citado por TOMAZZI (1997, p. 115): “Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim, deveria evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. Acontece, porém, que o Estado aufera certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeita às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso”.

⁹ Souza (2008, p. 84) aduz: “Os futuros alunos evadidos do sistema educacional são aqueles originários de famílias que não primaram pela educação formal dos próprios pais. Os desacertos familiares são fatores extremamente contributivos para a evasão escolar. Pobreza, desemprego, crimes, uso de bebidas alcoólicas e desacertos entre os pais, entre outros fatores diretamente dificultam ou impedem o aprendizado e a permanência dos alunos. Portanto, a falta de preparo inicial das crianças, motivado pela precariedade e falta de condições básicas de sobrevivência do núcleo familiar ou mesmo omissão ou negligência familiar, constitui um dos sérios problemas a serem enfrentados”.

não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Nas proposições neoliberais, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial para torná-la mais eficiente. Sendo assim, deve-se reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural e nas estratégias de gestão, além de reformular o perfil dos professores, reciclando-os.

Assim, desde o Estado Liberal foi-se construindo uma ideia de educação fundada em princípios de universalidade, de gratuidade, de laicidade e de obrigatoriedade, adicionando-se como princípios pedagógicos a ideia de escola pública, princípios esses que induzem a uma nova redefinição dessa instituição escolar. Assim, Lopes (1981, p. 07) afirma que se vicejou a noção de que a instrução pública se transformou em direito de todos:

não porque a burguesia assim inscreveu nas suas constituições e nas Declarações dos Direitos do Homem. A instrução tornou-se pública e direito de todos porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi trazida, a partir das quais ela foi criada.

Mesmo estando cômicos de que se tem muito a realizar e que o acesso à educação avançou no decorrer da evolução histórica, infelizmente não se afastou muito da realidade constatada por Lopes (1981, p. 368-369), a qual destacou que a educação, até o início do XX, era privilégio de poucos, ao aduzir o que se segue:

Quando toda educação é para poucos, o sentimento é de que a educação é um privilégio. Faz-se invencível mesmo na escola primária e daí constituir-se a quebra de padrões de aprovação o grande objeto da igualdade e justiça social. Somente quando é oferecida a todos é que a educação se caracteriza como um direito, devendo ser buscada como uma necessidade.

A condição histórica da educação como privilégio deve ser desmistificada, vez que contribui para que alunos discriminados socialmente não tenham acesso à escola, ou quando têm, seus fracassos sejam naturalizados, já que era prevista a obtenção de baixos índices de rendimento, combinadas com altas taxas de distorções idade/série, abandono/evasão e reprovação. Além do que são naturalizadas as discrepâncias entre a escolaridade entre os estudantes da zona urbana/rural, do centro/periferia, bem como entre brancos, negros e indígenas, persistindo-se historicamente as desigualdades (GOMES et al, 2011, p. 79).

Uma leitura da obra “Educação não é privilégio”, de Teixeira (2007), permite-nos compreender que ocorreram várias mudanças no umbral do período republicano, tais como a abolição da escravatura, a emergência do trabalho industrial-assalariado, o início do processo de industrialização e a urbanização. Todavia, a educação continuou sendo seletiva e elitista, como no Império, o que demonstrou um deslocamento entre a educação aportada em um passado histórico que caminhava para superação e uma sociedade nascente, moderna, urbana

e industrial. Naquele contexto, emerge o Movimento Renovador da Educação Pública, que culminou na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Ele propunha uma escola não seletiva, ativa, moderna, aberta a todos os indivíduos independente de sua condição de classe social. Essa noção de uma escola única, para todos, acabou não se configurando devido exatamente ao caráter de classe existente, permeando a organização da oferta da educação pública. A resistente divisão entre instrução pública e formação profissional acabou por longo tempo naturalizada, para os ricos e para os pobres. Acrescente-se a isto a outra divisão de classe entre instrução pública e privada, que obstaculou todo o processo de elaboração da LDB determinada pela constituinte de 1945 iniciado em 1946, e aprovado, 15 anos depois, em 1961 (Lei n. 4.024/61).

Interroga-se se na atualidade, depois de vários séculos reafirmando-se o direito à educação escolar obrigatória, ele pode ser considerado efetivado? Há que se perguntar a quem interessa essa universalização integral para além dos setores populares, e por que há educadores que propugnam historicamente pela defesa e valorização da escola pública. Que tipo de Estado tomaria esse direito legal como prioridade efetiva nas políticas públicas educacionais. O Estado Neoliberal, hoje hegemônico, articulado aos organismos multilaterais, apesar de proclamar um determinado discurso em defesa da educação pública utiliza de estratégias avaliativas focadas nos resultados/custo benefício, mas não tem assegurado as condições reais para que a educação possa cumprir suas responsabilidades e intencionalidades quanto à formação de um cidadão crítico e autônomo.

Consideradas as incongruências, numa perspectiva mais crítica, sabe-se que para se chegar à efetividade do direito social à educação escolar será imprescindível reordenar o atual modelo de Estado e de sociedade. Para tanto, será de tamanha importância a divisão do fundo público para formação da base material para se alterar as atuais estruturas, pois, grande parte dos problemas gravita sobre este ponto. Assim, será necessário descortinar as contradições presentes nas relações sociais de poder, para se compreender o atual estágio de delimitação e efetivação do próprio direito à educação.

Desta feita, somente a partir da alteração do viés de simples fato social para direito pertencente ao indivíduo, que se buscou sistematizar a correspondente teoria sobre o direito social à educação escolar - ainda insuficiente para compreender o fenômeno.

Entrementes, como o surgimento de um direito não é linear, mas construído dialeticamente, na sua amplitude e profundidade, nem no que pertine às variáveis tempo e espaço, para melhor visualização deste objeto de estudo deve-se dedicar esforços ao conhecimento histórico jurídico-constitucional do direito social à educação neste país, para perceber os avanços e recuos inaugurados em cada etapa da vida constitucional pátria.

Com efeito, destaca-se que somente a partir de uma análise histórica e crítica é que se pode perquirir sobre seus limites e possibilidades da efetividade do direito social à educação escolar, estudando-se inclusive o seu conteúdo material, os instrumentos e instituições encarregadas de realizá-los.

1.2 O Direito Educacional: a possibilidade de superação da falsa dicotomia entre o jurídico e o pedagógico

Todos os direitos são historicamente determinados e passíveis de serem compreendidos. As mudanças dos costumes, da moral e, ainda, as transformações tecnológicas, que impõem progressivos avanços e impactos nas relações econômicas e sociais, constituem bases referenciais para se compreender a natureza e finalidade dos direitos emergentes.

Os “novos direitos”¹⁰ têm exigido dos juristas e de cientistas sociais rigorosa observação empírica a partir de uma fenomenologia emergente, a fim de eles realizarem os imprescindíveis recortes de conteúdo do estudo. Estes, em vias de sistematização, tomam como um dos referenciais as disposições normativas que são editadas com o objetivo de assegurar o bem comum e a possível harmonia social.

Neste contexto, Cury (2002a, p. 246) reconhece a importância da sua constituição em norma, quando afirma o seguinte:

Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele seja inscrito em lei de caráter nacional. [...] O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e conseqüências.

Daí, Bobbio (1992, p. 79-80) asseverar o que se segue:

[...] 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.

¹⁰ Na visão de Oliveira Júnior (2000, p. 97): “As grandes transformações do mundo atual, no âmbito da economia, da política, da ciência e da história, têm gerado os ditos ‘novos direitos’ que, por sua vez, têm colocado inúmeras dificuldades para a ciência jurídica tal como ela está articulada”.

E nesta mesma linha Montoro (2000, p. 6): “[...] O Direito pode ser encarado sob duas perspectivas diferentes: como elemento de conservação das estruturas sociais, ou como instrumento de promoção das transformações da sociedade.”.

Assim, tem-se a pretensão que a consolidação de um ramo específico do direito que se dedica à realização do direito social à educação, estudado de forma multidisciplinar, poderá contribuir para a “promoção das transformações da sociedade”. Mas, reconhece-se que para além do direito, há um conjunto de condições históricas, sociais e culturais que delineam a efetividade do direito social à educação, o que não passou despercebido por Cury (2002a, p. 258):

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos.

Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza.

Para os tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada ‘sociedade do conhecimento’, a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria. Essa distância também tem aumentado a distância entre países ricos e países pobres, no momento em que o conhecimento tem-se constituído em mais-valia intelectual e base para o desenvolvimento auto-sustentado dos países.

Isto não quer dizer que se deve diminuir a importância da declaração de direitos. Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significa ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo.

Pesquisando-se as origens do Direito Educacional, constata-se que elas não advêm do Direito Romano, berço do Direito Clássico, pelo contrário, fazem parte do processo de civilização e modernidade humana. Assim, a seleção do conteúdo da conseqüente legislação é uma tarefa político-jurídica lenta, mas decisiva na tentativa de equilibrar interesses em conflito, principalmente num período de expansão dos direitos dos indivíduos e de redefinição do papel do Estado (JOAQUIM, 2009).

É preciso lembrar que a constituição atual deu grande impulso na formatação deste novo ramo do direito, tanto que na obra preparada pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, do Ministério Público do Estado do Espírito Santo (2002, p. 37), intitulada

“Educação: Condição de Cidadania”, ficou muito claro a mudança do viés da simples legislação para a sistematização de um novo ramo do Direito:

Estudando-se a evolução do Direito Educacional, na ótica da realidade brasileira, constatamos que, a Constituição Federal de 1988, dado o impulso conferido aos direitos nesta área, intensificou a etapa evolutiva da Legislação do Ensino para o Direito Educacional, admitindo a existência de uma legislação dispersa e assistemática, no interior do ordenamento jurídico (p. 37).

Uma das primeiras questões que surgem é a relativa à denominação de um novo ramo do Direito. Inevitáveis são as dificuldades quando se trata de um novo ramo do Direito não codificado, conduzindo a maiores obstáculos e divergências quanto à sua denominação. Outro ponto a ser destacado é a inexistência no sistema constitucional brasileiro de um dispositivo que indique qual é a denominação do novo ramo da ciência jurídica que trata do fenômeno da educação, a exemplo do que ocorre com vários ramos do direito, consoante redação de alguns dispositivos constitucionais¹¹. Assim, a denominação deste novo ramo da ciência jurídica fica sob a responsabilidade de doutrina.

Mais recentemente, Meneses (1977)¹² e Diniz (1999)¹³ optaram pela expressão “Direito da Educação”, mas sem exclusão de qualquer outra. Porém a grande maioria dos estudos recentes opta pela expressão “direito educacional”. Registra-se o

¹¹ Vide por exemplo o inciso I, do Art. 22 do atual texto constitucional, bem como o inciso I, do Art. 24:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

I - direito civil, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do trabalho.
(...)

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

I - direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico.

¹² Meneses (1977, p. 785), apresenta o seu entendimento sobre o direito da educação:

1.4 Definição de direito da educação

Podemos definir o direito da educação como o ramo da ciência do direito que estuda os princípios e as normas que envolvem a vida dos indivíduos e dos grupos humanos nos aspectos formativos e informativos.

Usamos a expressão ciência do direito no sentido que lhe dá Reale (sic) ao afirmar que ‘significa tanto o ordenamento jurídico, ou seja, o sistema de normas ou regras jurídicas que traça aos homens determinadas formas de comportamento, conferindo-lhes possibilidades de agir, como o tipo de ciência que o estuda, a ciência do direito ou jurisprudência’. Aliás, no direito da educação encontramos os três aspectos básicos que Reale denomina ‘estrutura tridimensional do direito’: ‘um aspecto normativo (o direito como ordenamento e sua respectiva ciência); um aspecto fático (o direito como fato, ou em sua efetividade social e histórica) e um aspecto axiológico (o direito como valor de justiça)’.

A opção por da educação e não escolar, do ensino, ou da instrução, justifica-se por ser aquele termo o de maior abrangência do fato social relativo à formação e informação dos indivíduos e dos grupos sociais. Pode-se, mesmo, dizer que a educação é o círculo, maior que envolve círculos concêntricos menores que seriam o do ensino, o da instrução e o da escolarização. Como vimos nas definições de Querino Ribeiro, não se altera a natureza do processo educacional – mas, sim, a forma. O direito da educação compreende, por isso, os aspectos de ensino, instrução e escolarização.

Isto posto, verifica-se que as expressões legislação do ensino e legislação escolar não são inadequadas se quisermos nos referir a uma, apenas, das três dimensões do direito, às regras ou normas.”

¹³ Para Diniz (1999, p. 269), o verbete “DIREITO DA EDUCAÇÃO” significa o “Conjunto de normas relativas à formação dos indivíduos à política educacional, à organização, à administração e ao currículo escolares e à didática.”

entendimento do Executivo do Ministério da Educação, Excelentíssimo Senhor Fernando Haddad, sobre “Direito à Educação”, em um excerto constata da Mensagem do Ministro de Estado da Educação ao Presidente da República (Exposição de Motivos n. 033/2010) que encaminhou o Projeto de Lei proposto pelo Executivo para o PNE 2001-2020, hoje conhecido como PL n. 8.035/2010:

Direito à Educação: refere-se à garantia do direito social à educação. Como direito social, avulta, de um lado a educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as brasileiros/as, e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia de permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as em todas as etapas e modalidades. Esse direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade. As instituições do setor privado, nesse contexto, subordinam-se ao conjunto de normas gerais de educação e devem harmonizar-se com as políticas públicas, que têm com eixo o direito à educação, e acatar a autorização e avaliação desenvolvidas pelo poder público. Desse forma, no que diz respeito ao setor privado, o Estado deve regulamentar, controlar e fiscalizar todas as instituições com base nos mesmos parâmetros e exigências aplicados às do setor público. (Brasil, 2010)

Dentre as contribuições mais primorosas referentes à sistematização deste novo ramo da ciência jurídica está a obra de Di Dio (1982, p. 31-32), como precursor do Direito Educacional brasileiro, que afirma o seguinte:

Uma das questões que logo se apresenta é a da denominação. Não seria melhor Direito Escolar ou Direito do Ensino do que Direito Educacional? Parece-nos que Direito do Ensino, embora mais abrangente do que Direito Escolar, restringiria mesmo assim o âmbito da disciplina, dando a impressão de excluir as pessoas não envolvidas diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Mais apropriada, pois, seria a expressão Direito da Educação, Direito Educacional ou Direito Educativo. Os puristas optariam por Direito Educativo, uma vez que o adjetivo educacional saberia a galicismo. De outro lado, no linguajar comum, educativo carrega a conotação de algo que educa, ao passo que educacional seria o Direito que trata da educação.

Consciente das possíveis objeções, usaremos a expressão Direito Educacional, à espera de que o uso e os especialistas consagrem a melhor denominação. (p. 31).

Dessa forma, opta-se pela denominação consagrada pela doutrina mais recente que editou nas últimas décadas obras esparsas sobre o assunto, adotando esta denominação, bem como pela própria academia que por diversas oportunidades oferece curso de pós-graduação *lato sensu* em Direito Educacional.

Em síntese, afasta-se o argumento de um outro número de obras que foram recentemente lançadas sob o pálio da denominação Direito à Educação¹⁴, posto que não são obras sistematizadas sobre este novo ramo do direito. Elas buscam delimitar apenas um aspecto do direito educacional, qual seja, o conteúdo material do direito à educação, tendo um espectro notadamente mais acanhado.

Deve-se perquirir genericamente sobre o fenômeno jurídico ressaltando que suas teias são lançadas sob todos os fatos sociais, como a pretensão de regular as relações sociais, como se fosse possível a lei simplesmente alterar a realidade.

A advertência da pretensão de jurisdicizar a discussão não é nova, nem destituída de fundamento, tanto que foi cristalizada nos anais do I Seminário de Direito Educacional, coordenado pelo Professor Guido Ivan de Carvalho, realizado na sede da Universidade de Campinas, nos idos de 1977, quando Ferraz (1982-1983, p. 20) expressou que:

[...] o Direito cada vez mais se inclina, atento e pressuroso, sob o fenômeno educacional, procurando enquadrá-lo na sua rede de preceitos, envolvê-lo no seu corpo de normas, de maneira a discipliná-los, de tal forma que a Educação não se desvia, antes se oriente em direção aos seus verdadeiros fins e produza aqueles resultados que se podem, legitimamente dela esperar. Então, é um fato que, cada vez mais o Direito está atento ao fenômeno educacional.

Contudo, sabe-se que “[...] o direito não está imune ao pensamento que move o mundo” (STRECK, 2010, p. 28), motivo pelo qual hoje se tem uma nova percepção do fenômeno jurídico, para dar conta das promessas irrealizadas na Constituição de 1988, no que “[...] surge o novo direito entrelaçado com a moral e dependente das vigências sociais” (COSTA, 2011b, p. 230).

E mais adiante, Costa (2011b, p. 231) assevera:

Neste quadro desolador, surge a teoria neoconstitucionalista, que contribui para dar concretude às promessas constitucionais. Em que pese o Direito não ser um dos instrumentos mais competentes para promover mudanças sociais, uma vez que ele, ao longo da história, tem servido sobretudo como mantenedor do *status quo*, o neoconstitucionalismo, ao buscar a superação do positivismo a partir da batalha travada em três frentes (teoria das fontes, teoria da norma e hermenêutica), almeja, em última instância, concretização dos direitos constitucionais de várias dimensões, inclusive porque este, ao dotar a Constituição de forte conteúdo normativo, viabiliza a garantia dos direitos a partir da jurisdição constitucional. Dessa forma, a superação do positivismo pelo neoconstitucionalismo compromissório, ao exigir abertura

¹⁴Objetivando realçar novamente a importância do Direito à Educação, transcreve-se trecho da obra de MAGALHÃES (2000, p. 279): “É o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros direitos fundamentais. É a educação instrumento para o direito à saúde e para a proteção ao meio ambiente, preparando e informando a população sobre a preservação da saúde e respeito ao meio ambiente. Educação não é apenas o ato de informar. Educação é a conscientização, ultrapassando o simples ato de reproduzir o que já foi ensinado, preparando o ser humano para pensar, questionar e criar”.

dialógica para a solução dos conflitos sociais, promove o encontro do Direito com o mundo real.

Todavia, como toda contradição existencial, percebe-se que o sentimento de onipotência que embriagam o legislador brasileiro e autoridades administrativas é de pronto afastado, posto que não existe a crença de que a legislação possui o condão de mudar, por si só, a realidade, tudo na estreita lição de Saviani (2000).

Assim, não se trata de canalizar os esforços na direção da mudança da legislação pura e simplesmente para resolver os problemas relacionados com o fenômeno educacional, notadamente com relação ao tema sob enfoque - o sistema educacional.

Por óbvio que a efetividade do direito social à educação escolar dependerá de uma série de fatores, dentre eles o relacionado à formatação legal, porém a análise não pode ser realizada apenas por este viés legalista.

Desta feita, a formatação dos sistemas de ensino é uma questão mais atinente às alterações das condições materiais em que se opera a organização escolar, articulada com a luta pela transformação estrutural da sociedade brasileira, ao projeto de nação verdadeiramente desejado pelos nacionais.

Ora, como já advertiu Bachelard (1999): “[...] o Direito oprime, oculta, aliena e domina. Mas ao mesmo tempo que é fruto dos sonhos, também liberta, emancipa e torna os homens felizes” (BACHELARD *apud* SHIER, 1999, p. 15).

Assim, as assertivas acima denotam os limites da atuação do direito no mundo dos fatos, mas ao mesmo tempo indica a imprescindibilidade de seu arsenal para promover as mudanças socialmente necessárias.

Por outro lado, fica patente que a inoperância de algumas instituições não é fatalidade do destino, servindo no mais das vezes de instrumento de preservação de privilégios usufruídos por poucos e de reforço para a odiosa discriminação e privação a que é condenada à maioria da população.

Numa visão crítica, deve-se questionar a verdadeira intencionalidade dos dados oficiais, bem como explorar em demasia as exposições de motivos, porquanto no mais das vezes os argumentos são falaciosos, que são divulgados com invulgar indicação da neutralidade do agente público.

Por outro lado, é verdadeira a constatação de Rama (1987, p. 6), quando afirma que “nosso sistema de direito é, predominantemente, legislativo.” Por outro lado, não é menos verdadeira a constatação de que o fenômeno jurídico é muito mais amplo do que o direito posto, no que fica a advertência de Pino (2008, p. 18) para quem “[...] seria ingenuidade

atribuir a esta lei [LDB - 1996] força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação no país”.

Daí, como expõe Cury (2002a, p. 247):

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só pra a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos justas.

Aliás, não é sem razão que Arroyo (1987) realiza a interlocução entre a educação e a cidadania, no contexto da realização dos direitos do indivíduo, quando assevera:

[...] Não é isso que é destacado quando se proclama o direito do povo à educação e o dever do Estado em garanti-la, como expressão da cidadania e da democracia. O que se destaca é como o Estado avança e, com seus gestos democráticos, constrói a democracia. O ponto central – o povo avançando porque lutando com expressão de democracia – não só é ocultado, mas frequentemente é reprimido como desordem. A história dos últimos séculos mostra que a burguesia e o Estado têm conseguido incorporar na lógica da sociedade mercantil a maioria dos objetos de reivindicação do povo comum: moradia, transporte, escola, saúde. Porém, o que é difícil de incorporar são os processos sociais, as formas de organização autônoma, a identidade e o poder popular construídos nesses processos de reivindicação. O ideal de democracia e de cidadania para a burguesia e seus gestores e intelectuais seria aquele em que os direitos fossem atendidos sem o fortalecimento das camadas populares e do operariado, ou em que os direitos de cidadania fossem atendidos sem termos cidadãos (1987, p.78). Voltando à relação entre educação, escola, cidadania e democracia, o que as vincula nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas e urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativo na história dos movimentos sociais populares e na história da construção da cidadania. Por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. Há relação entre ambos? Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição. (1987, p. 79)

Por isso é que Cury (2002a, p. 248) destacou que: “[...] a importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos”. E mais adiante indica que “[...] o

direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos”.

O Direito não é apenas o legal, materializado nas normas positivadas nas Constituições, na legislação infraconstitucional e na legislação infralegal. Ora, deve-se destacar que o direito positivo¹⁵ (a legislação, e no caso a legislação educacional) é um dos primeiros reveladores dos aspectos da política educacional de um país, porquanto é ali que ficam materializados os encaminhamentos fixados politicamente.

Neste prisma, o entendimento de Dourado (2011, p. 18) corrobora com a assertiva acima, quando assim se manifesta:

[...] as políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se, sobretudo, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças.

Todavia, que fique bem claro que as assertivas acima não refletem exatamente a amplitude do fenômeno jurídico, conquanto a ciência jurídica deve ser encarada sob múltiplos prismas, revelando-se a legislação apenas o aspecto da dogmática jurídica. Porém, o Direito deve ser encarado como fato social (Sociologia Jurídica), como valor (Axiologia Jurídica), como ciência (Epistemologia Jurídica) e também como poder (Faculdade Jurídica)¹⁶.

Entende-se que para se conceituar “Direito Educacional” deve-se partir da perquirição do que vem a ser “Direito”, para logo em seguida adicionar o qualificativo “Educacional”. Assim, para desincumbir-se da tal tarefa, parte-se da singela delimitação do que vem a ser *direito*, trata-se do conjunto de princípios e regras que regem as relações sociais.

¹⁵ Conforme De Plácido e Silva (1993, p. 245): Verbet: Direito Positivo.

É denominação genérica, dada em oposição à de Direito Natural, no seu sentido de dever de consciência, para distinguir o conjunto de regras jurídicas em vigor, que se impõem às pessoas e às instituições, sob a coação ou sanção da força pública, em quaisquer dos aspectos em que se manifeste.

É, na linguagem de Picard, o Direito *tal como é*, e não *com devei ser*, conforme nossos sentimentos íntimos ou nossas ilusões de Justiça.

O Direito Positivo, dito também de Realista, manifesta-se em qualquer espécie de Direito Objetivo, ramificando-se em todas as formas do Direito, seja escrito ou consuetudinário, que seja imposto como regra social obrigatória.

¹⁶ Para aprofundar no tema consulte obras jurídicas de natureza propedêutica, tais como DINIZ (1999), MARQUES (1999); MONTORO (2000); OLIVEIRA (1999); PERILLO (1975); dentre outros.

Daí verifica-se que a proposta de Motta (1997), na tentativa de esboçar o conceito de Direito Educacional, seguindo os ensinamentos de Reale (1986), é demasiadamente pertinente (Teoria Tridimensional do Direito: fato, valor e norma)¹⁷.

E a partir desta análise e da consulta a algumas reflexões dos estudiosos da área¹⁸, considerando o educando no centro das atenções, conclui-se que Direito Educacional

[...] é o conjunto de princípios e regras, sistematizados pelos estudiosos das mais diversas áreas e facilmente verificável na jurisprudência administrativa e judicial, que disciplina as relações juspedagógicas entre alunos, responsáveis, professores, estabelecimento de ensino e o poder público, tomando o aluno, aprendente ou educando, como sujeito de direitos indisponíveis, inalienáveis e intransferíveis, bem como investiga as interfaces com outros ramos do direito e do conhecimento, no âmbito do processo ensino-aprendizagem (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 61).

¹⁷ Em seu mais recente trabalho sobre direito educacional: “Direito educacional e educação no século XXI”, Motta (1997), na tentativa de esboçar o seu conceito, segue os ensinamentos de Reale (1987). Segundo o professor Elias, uma análise em profundidade dos diversos sentidos da palavra Direito veio demonstrar que eles correspondem a três aspectos básicos, discerníveis em todo e qualquer momento da vida jurídica: um aspecto normativo (o Direito como ordenamento e sua respectiva ciência); um aspecto fático (o Direito como fato, ou em sua efetividade social e histórica) e um aspecto axiológico (o Direito como valor de justiça). Desta concepção de direito, nas palavras do autor mencionado, pode-se abstrair três formas de focar os conceitos de direito educacional:

1. conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem;
2. a faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar;
3. ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

Em seguida, o professor Elias de Oliveira Motta argumenta que não pretende traçar barreira, mas abrir portas, para que os pensadores das áreas, jurídicas educacionais e administrativa, com a postura de criatividade, que deve ser característica de todo bom profissional, aperfeiçoem suas conclusões e enunciados.

¹⁸ Veja-se a contribuição de alguns estudiosos:

Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem (DI DIO, 1982, p. 20).

Direito à educação está inserido no conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam o comportamento das partes presentes no processo ensino-aprendizagem, processo ensino-aprendizagem composto de alunos, professores, servidores, escola, famílias e poderes públicos, que constitui o centro de interesse maior para o direito. Cabe ao Estado principalmente a proteção desse relacionamento (BOAVENTURA, 1997, p. 47).

Direito educacional pode ser entendido como um conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados, que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação. Impondo-se como matéria curricular e como disciplina autônoma, o direito educacional distinguir-se-á inteiramente de outras disciplinas jurídicas, pois envolverá o estudo e o ensino de relações e doutrinas, com as quais nunca se havia preocupado o direito tradicional em qualquer dos seus ramos (MELO FILHO, 1982-1983, p. 52).

Direito educacional é uma ramo especial do Direito; compreende um já alentado conjunto de normas de diferentes hierarquias; diz respeito, bem proximamente ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou de aprendizagem de particulares e do poder público, pessoa física e jurídica, de entidades públicas e privadas (PERES, 1991, p. 96).

(...) compõe o Direito Educacional um conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção das relações entre alunos, professores, escolas, famílias e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem (SILVA, 2001. p. 17)

1.3 O Direito Social à Educação Tecido no Ordenamento Jurídico Constitucional Brasileiro

Historicamente, o constitucionalismo nasceu como uma reação dos cidadãos contra o arbítrio e os abusos dos soberanos. O marco histórico se deu na Inglaterra medieval, quando os lordes se insurgiram contra o Rei João, em 1215. Ele jurou a Magna Carta, documento que arrolou uma série de direitos civis considerados de natureza negativa. Essa adjetivação, decorrida de um determinado sentido, expunha que para serem respeitados pelo Estado dever-se-ia omitir a prática de determinados atos. Assim, nasceram os direitos de primeira geração/integração¹⁹, levando-se em conta, para essa sistematização, o critério cronológico.

Todavia, num segundo momento histórico, verificou-se que não bastava assegurar a inibição do poder público para atender determinadas liberdades públicas, sendo adequado que o Estado assumisse o dever de prestações positivas (obrigações prestacionais, no caso oferecer os serviços educacionais, seja em estabelecimentos públicos ou privados, por meio de financiamento de bolsas, por exemplo), o que foi suficiente para determinar o surgimento dos conhecidos direitos de segunda geração/integração, tais como os direitos sociais, econômicos e culturais. Desta feita, a educação passa a ser um direito previsto na ordem jurídica constitucional, devendo-se voltar às atenções a cada um dos textos constitucionais para delimitar as feições do referido direito, qual seja, o direito social à educação.

Recentemente, os juristas vêm reconhecendo os direitos de terceira e quarta gerações/integrações²⁰. A terceira geração/integração tem como destinatárias as coletividades, tais como as questões atinentes ao consumidor, ao meio ambiente sadio, dentre outros. A quarta geração/integração visa as questões decorrentes tanto dos avanços tecnológicos, como,

¹⁹ A utilização apenas e tão somente do critério cronológico [refiro-me a utilização do termo “geração”, dá a entender que a consolidação do direito é algo estanque e contínuo, sem contradições, fluxos e refluxos] para a divisão do direito em gerações segundo o seu surgimento e garantia no mundo jurídico está ultrapassada, motivo pelo qual preferimos utilizar a expressão “geração/integração”, consoante as lições de Trindade (1997, p. 390): a visão compartimentalizada dos direitos humanos pertence ao passado e, como reflexo dos confrontos ideológicos de outrora, já se encontra há muito superada. O agravamento das disparidades sócio-econômicas entre os países, e entre as camadas sociais dentro de cada país, provocou uma profunda reavaliação das premissas das categorizações de direitos. A fantasia nefasta das chamadas “gerações de direitos”, histórica e juridicamente infundada, na medida em que alimentou uma visão fragmentada ou atomizada dos direitos humanos, já se encontra devidamente desmistificada. O fenômeno que hoje testemunhamos não é o de uma sucessão, mas antes de uma *expansão, cumulação e fortalecimento* dos direitos humanos consagrados consoante uma visão necessariamente integrada de todos os direitos humanos. Todavia, atualmente tem-se a ideia de dimensão, defendida por Sarlet (2001);

²⁰ Registra-se que a referida catalogação tende ao infinito, conquanto autores outros que admitem a existência de novas gerações de direito. Bobbio (1992), por exemplo, admitiu o direito de quinta geração como aqueles direitos ligados à realidade virtual, que nascem do grande desenvolvimento da cibernética na atualidade, implicando no rompimento das fronteiras tradicionais, estabelecendo conflitos entre países com realidades distintas, via *internet*.

também, do fenômeno da globalização e consoante à enumeração proposta por Paulo Bonavides, citado por Tavares (2000), que seriam os seguintes: o direito universal ao desarmamento nuclear, como forma de preservação da própria espécie humana, o direito à não-intervenção genética, dentre outros.

Com efeito, cronologicamente tem-se que os direitos de primeira geração têm ênfase nos direitos civis e políticos; os de segunda geração nos direitos sociais, culturais e econômicos; os direitos de terceira geração relacionam-se aos direitos coletivos, não mais considerando o sujeito de direito de maneira individual (direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos); e os de quarta geração estão ligados aos avanços tecnológicos.

Acentua-se, neste ponto, que considerar esses direitos em grupos consoante o critério cronológico de cristalização nos textos constitucionais não se contrapõem entre si. Pelo contrário, complementam-se não sendo difícil compreender a razão de ser dessas gerações/interações de direito, posto que decorre da própria natureza humana, que tem ilimitadas e crescentes necessidades.

Assim, o direito social à educação escolar no Brasil, historicamente, é considerado autêntico direito de segunda geração/integração, e foi garantido na ordem constitucional brasileira somente no último século, mais especificamente na Constituição de 1934.

Para melhor explicitá-lo, torna-se necessário analisar a temática a partir da Constituição de 1824 e seguintes, bem como justificar que a opção de tomar os ordenamentos constitucionais como referência para análise trata-se de uma opção metodológica, não absoluta, mas com fecundo poder de enunciação/garantias sociais. Todavia, certamente têm-se que “[...] o modelo educacional adotado no Brasil, de certo modo, também sempre esteve preso a essas relações colonizadoras e desiguais, as quais acabaram determinando o tipo de educação que a população brasileira recebeu até agora” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 38).

Entrementes, seria absolutamente imprudente deixar de mencionar que o processo legislativo não é uniforme, nem está isento de grandes contradições internas, até mesmo porque é resultado da luta de classes e disputas de espaço.

Assim, constituir-se-ia em um reducionismo absurdo entender o processo histórico jurídico-constitucional como algo linear, em escala ascendente, num contínuo processo evolutivo, porquanto é marca profunda das sociedades de classes a presença constante de fluxos e refluxos, de avanços e recuos, que marcam as conquistas sociais. Também constituir-se-ia semelhante reducionismo na área da educação compreender o seu processo histórico como algo linear e mecânico seguindo a periodização positivista entre colônia - império - primeira república - república nova- república contemporânea; ou mesmo com determinadas

datas supostamente aportadas em acontecimentos que, à luz dos interesses dominantes, possam ser suas expressões e interpretações convenientes.

Em se tratando de tentativa de periodização histórica, não há consenso quanto à concepção e seleção dos marcos estruturais sobre os quais repousariam as singularidades de cada momento. Na história da Educação Brasileira tem-se várias construções, ora priorizando as dimensões referentes ao desenvolvimento econômico e social, ora a partir das tendências e teorias pedagógicas. Partindo do entendimento de que a educação e a escola guardam intrínsecas mediações com o mundo social, político e econômico, deste campo é possível vislumbrar formas interpretativas de suas intencionalidades.

Na obra “O Colapso do Populismo no Brasil”, Ianni (1978) analisa a política e o desenvolvimento brasileiro no capítulo denominado “Fases da Industrialização”, onde identifica três momentos fundamentais denominados como modelos: agrário exportador (até 1930); substituição de importações (de 1930 a 1964); e desenvolvimento associado ou internacionalização da economia brasileira (após 1964).

1.3.1 Modelo agrário exportador

Segundo Ianni (1978, p. 24):

A primeira da etapa do setor industrial no Brasil desenvolve-se no interior de uma econômica de tipo colonial. Até 1930, a vida econômica em funcionamento no País está organizada segundo o modelo exportador. A cafeicultura predominante, nas atividades produtivas nacionais e definindo a feição da estrutura econômica brasileira como uma função do setor exportador, simboliza o padrão de desenvolvimento nacional neste estágio. São as crises e flutuações do setor cafeeiro que abre perspectivas diversas à economia do País, criando incentivos à produção artesanal e fabril.

Nesse momento analisado por Ianni (1978), do ponto de vista da organização política e social, o Brasil perpassa o período colonial, o período imperial e o que alguns historiadores denominam como república velha. Em se tratando da educação escolar brasileira três orientações pedagógicas sustentam as suas configurações institucionais: a pedagogia jesuítica, as reformas pombalinas e as “novidades trazidas para o Brasil por Dom João VI”, a partir 1808. A maior parte desse período, abrangendo aproximadamente 390 (do total de 430 anos), a população brasileira é submetida à escravatura, apesar de a instrução primária ser assegurada a todos os cidadãos, escravos e seus filhos, constitucionalmente não eram reconhecidos como cidadãos, portanto justificando as altíssimas taxas de analfabetismo.

Assim, o direito social à educação, não era para todos, conforme ver-se-á nos seguintes textos constitucionais referenciados por determinadas conjunturas políticas, econômicas e culturais.

• Constituição Política do Império do Brasil de 1824 (outorgada²¹ em 25 de março de 1824)

A Constituição Imperial de 1824 nasceu em um clima de rupturas, como é próprio de todo o texto constitucional. Sua edição decorreu da Declaração de Independência em 1822, foi gestada num período de inseguranças e intranquilidades. Isso acarretou inclusive a dissolução da Assembléia Constituinte, em 1823, e a convocação de um Conselho de Estado composto de dez membros, que redigiram o texto constitucional imperial, posteriormente imposto (outorgado) pelo então Imperador Dom Pedro I.

É interessante notar que, apesar de se tratar do único texto constitucional semi-rígido da história brasileira em relação à temática educacional (então restringida apenas pela limitação do termo “instrução”), sabe-se que o núcleo referente às disposições sobre educação era igualmente rígido quando cotejado com os demais textos constitucionais. Essa Carta Constitucional, no seu Art. 179, ao prever os direitos e garantias individuais, assegura assim:

[...]

IV – Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publicá-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste Direito, nos casos, e pelas forma, que a Lei determinar.

[...]

XXIV – Nenhum gênero de trabalho, de cultura, industrial, ou comercio pode ser proibido, uma vez que não se opunha aos costumes públicos, à segurança, e saúde dos Cidadãos.

[...]

XXXII – A Instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII – Colegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

[...]

Ora, Machado Júnior (2003, p. 59), diz que “[...] por esses artigos, veremos que a educação constou no texto como simples norma programática, sem qualquer resultado prático, embora se referisse a uma instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Mas, torna-se

²¹ O seguinte trecho de Lenza (2003, p. 28) é muito esclarecedor: “Outorgadas são as constituições impostas, de maneira unilateral, pelos agentes revolucionários (grupo, ou governante), que não recebeu do povo a legitimidade para em nome dele atuar. No Brasil, as constituições outorgadas foram as de 1824 (Império), 1937 (inspirada em modelo fascista, extremamente autoritária - Getúlio Vargas), 1967 (ditadura militar), sendo que alguns chegam inclusive a mencionar como exemplo de outorga a EC N. 1/69 (apesar de tecnicamente impreciso). As constituições outorgadas recebem, por alguns estudiosos, o ‘apelido’ de Cartas Constitucionais”.

importante também questionar: Quem fazia parte de todos? Quem são os cidadãos? Naquela conjuntura político-social imperial nota-se que tal disposição não tendia à universalidade. A maior parte da população sendo escrava, portanto, não cidadã estava excluída do direito à instrução primária, analfabeta.

Explicita-se o momento histórico é fundamental para o entendimento das disposições constitucionais naquele período, vez que o país havia recentemente declarado sua independência política, organizando-se na forma de império. Administrativamente, o país estava organizado de forma centralizada, estando a instrução sob a responsabilidade do governo central.

Em 15 de outubro de 1827, em nível infraconstitucional, foi editada a primeira Lei Geral do Ensino, conhecida como Lei Armanda Gurgel, decretada por Dom Pedro I, que estabelecia que a remuneração dos professores equivaleria a um terço do que ganhava um feitor de escravos. Em síntese a lei estabelecia:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Uma leitura mais crítica do conteúdo desta lei, permite-se afirmar que se trata de uma descentralização política irresponsável, imposta pelo Imperador Dom Pedro I, conquanto, à despeito de regulamentar a educação em minúcia, transfere para as províncias a tarefa de sua implementação e seu respectivo provimento financeiro. Também responsabiliza os professores pelo cumprimento dos encargos com a educação. Até mesmo a instrução dos professores que ainda não a tivessem deveria ser realizada e custeada às expensas dos seus próprios ordenados, o que demonstra uma transferência de responsabilidade.

O Ato Adicional de 1834, que alterou parte da Constituição de 1824, dissimulou o centralismo administrativo relativo ao ensino, que, sob o discurso da descentralização, na realidade tratou-se de uma estratégia política do Imperador para se desresponsabilizar pelo único nível de escolarização obrigatória, ou seja, a instrução primária, para os cidadãos entendidos como homens livres. Por outro lado manter sob a responsabilidade do governo central (FÁVERO, 2001) a Faculdade de Medicina e dos Cursos Jurídicos, pelo reduzido número de instituições do gênero, denota o seu explícito desconhecimento acerca da importância da instrução primária na constituição da nação brasileira.

- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 (promulgada²² em 24 de fevereiro de 1891)

A segunda constituição do Estado brasileiro decorre do advento da República. Segundo Costa (2002), em estudo específico sobre a educação nas constituições brasileiras, expõe que nada ou quase nada foi disposto na primeira constituição republicana sobre educação. Todavia, Cury (2002b, p. 77) menciona que o constituinte de então “[...] avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais [...] a educação teria sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis”.

Machado Júnior (2003, p. 60) menciona que alguns artigos da referida Constituição fazem referência aos direitos e às garantias individuais (§§ 3º e 4º do Art. 35, bem como §§ 12 e 14 do Art. 72), reafirmando que “[...] no seu Art. 72 foi previsto um dos direitos individuais, na livre manifestação do pensamento, mas nenhuma linha foi dedicada à educação”.

O texto constitucional ora comentado assim dispõe:

[...]

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...]

§ 3º Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

§ 4º Prover á instrução secundaria no Distrito Federal. ...

Art. 72. [...]

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

[...]

§ 12. Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento imprensa, ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pelas formas que a lei determinar. Não é permitido o anonimato.

[...]

§ 24. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Apesar das tímidas referências à educação, nem mesmo a obrigatoriedade da instrução primária o primeiro texto constitucional republicano trouxe nas suas seguintes inovações, veja-se:

²² Lenza (2008, p. 29) esclarece que “Promulgada, também chamada de democrática, votada ou popular, é aquela constituição fruto do trabalho de uma Assembléia Nacional Constituinte, eleita diretamente pelo povo, para, em nome dele, atuar, nascendo, portanto, da deliberação da representação legítima popular. Os exemplos são a de 1891 (primeira da República), 1934 (inserindo a democracia social, inspirada na Constituição de Weimar), 1946 e, finalmente, a atual de 1988, alterada por seis emendas de revisão e mais de 30 emendas, fruto do poder constituinte derivado reformador”.

- a) a educação ministrada nos estabelecimentos públicos deveria ser leigo (sic) laíca, ou seja, sem nenhuma vinculação com religião à época católica apostólica romana, cuja igreja integrava a *staff* do Estado até a proclamação da república;
- b) criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados; e
- c) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Todavia, destaca-se que mesmo antes do texto constitucional já havia sido editada a primeira lei de liberdade religiosa nas escolas em 1879 (CUNHA, 1980). Assim, a importância deste primeiro aspecto não se restringe à originalidade da dita permissão, mas justamente à força vinculante da determinação que vedava a edição de normas infraconstitucionais e infralegais em sentido contrário.

A outra novidade, decorrente da forma estatal adotada (federação), foi a fixação constitucional de competências alusivas ao ensino. Sinteticamente, ao Congresso Nacional cabia privativamente legislar sobre o ensino superior e ao Estado-membro competia legislar sobre os ensinos secundário e primário e, ainda, criar e manter escolas primárias, secundárias e de ensino superior, sem prejuízo de que também o governo federal pudesse fazê-lo (SANTOS, 1999).

1.3.2 Modelo de substituições de importações

Segundo Ianni (1978, p. 26):

A segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil consiste na aplicação de medidas destinadas a propiciar a diversificação e a expansão do setor. Neste contexto é que se colocam a revolução de 1930, o Estado Novo instituído em 1937, o getulismo e suas variantes, a democracia populista etc.

Nesse período, que se estende por 34 anos (1930 a 1964), vários acontecimentos políticos definem as diferentes conjunturas que vão das variantes do populismo ao nacional desenvolvimentismo desembocando no golpe militar de 1964.

No campo da educação, quatro grandes referências demarcaram essa época: as contribuições dos educadores pioneiros da educação nova tendo como expoente Anísio Teixeira, o manifesto de 1932 que propôs o plano de reconstrução da educação brasileira ousadamente propondo a laicidade, a obrigatoriedade, gratuidade e universalidade da educação pública brasileira; o movimento então decorrente denominado “escolanovismo”; o debate conflituoso entre educação pública *versus* privada no interior do processo constituinte

de 1945 e a longa trajetória e aprovação, em 1961, da LDBEN (Lei n. 4.024). Esses marcos referenciais é que explicam as oscilações, omissões em âmbito do que se considera direitos sociais à educação escolar.

- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 (promulgada em 16 de julho de 1934)

A década de 1930, segundo Ianni (1978), demarca a política de substituição de importações numa conjuntura internacional de crise financeira e de perspectiva de desenvolvimento dependente para países como o Brasil. É um momento de mobilização e conquistas sociais, é a emergência da consolidação da sociedade urbana-industrial.

Sobre o seu contexto de promulgação, Carvalho (1991, p.16) alude para o que se segue:

[...] ao contrário a anterior (de 1891), que foi eminentemente política, a Constituição de 34, seguindo uma nova concepção do Direito e do Estado, recebeu, de maneira sensível, a influência dos abalos sociais provocados pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e que se haviam refletido inicialmente na Constituição do México, com seus postulados econômicos, e na Constituição alemã de Weimar (1919), com seus princípios sobre temas econômicos, família, funcionalismo público e direitos sociais. Foi indisfarçável a ressonância de Constituição de Weimar nos textos brasileiros de 34 e 46, os quais tiveram na mesma uma reluzente espelho.

A Constituição de 1934 concedeu destaque à educação escolar, até mesmo porque foi essa a primeira constituição editada após o reconhecimento e a sistematização dos direitos de segunda geração/integração.

O texto constitucional em referência assim dispõe:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150. Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

- e) exercer acção supletiva, onde se faça necessaria por deficiencia por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções;

Parapho unico. O plano nacional de educação constante de Lei federal, nos termos do arts. 5, n. XIV, e 39, n.8, letra a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá as seguintes normas:

- a) ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatoria, extensivo aos adultos;
- b) tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primaria, afim de o tornar mais acessivel;

Outro ponto de destaque é o alusivo à pouca efetividade do referido texto constitucional, conquanto seus avanços não foram sentidos no mundo real, já que seu período de vigência foi extremamente curto.

Costa (2002, p. 15) asseverou o seguinte:

A educação ocupou lugar de destaque na Constituição, vindo a ser tratada no capítulo II e em outros artigos ao longo do texto legal, que incorporava várias idéias discutidas e proposta por educadores e intelectuais da época. A constituição dispunha sobre vários assuntos importantes, tais como: plano nacional de educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, organização dos sistemas educacionais, ensino religioso, liberdade de cátedra e vinculação de recursos de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas de ensino.

É interessante observar que foi a primeira constituição que se referiu ao termo educação, isso decorre de uma melhor apuração conceitual, abandonando a centralidade dos termos instrução e ensino. João Gualberto de Carvalho Meneses (1977), ao comentar o verbete “Direito da Educação”, na reconhecida e aclamada “Enciclopédia Saraiva do Direito”, assim se manifestou restritivamente sobre os significados dos termos educação, ensino, escola e instrução:

[...] Campo do direito da educação (os significados de educação, ensino, escola e instrução). A precisão terminológica de seu campo de estudo é fator importante na qualificação de uma disciplina ou de uma ciência. A eleição da expressão direito da educação e não escolar ou do ensino justifica-se pela definição de cada um dos adjetivos. Querino Ribeiro cuidou, com muita propriedade, de esclarecer o sentido dos termos educação, instrução e escolarização. ‘Por educação, entendemos sempre o processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só os aspectos informativos, como também e, ao mesmo tempo, os formativos que baseiam e orientam todas as atividades. Chamaremos instrução apenas os aspectos informativos que, muito menos complexos, embora acompanhando toda a existência também, são, a rigor, meros instrumentos da ação. Escolarização é, para nós, uma atividade já muito mais restrita em duração, especificação e conteúdo. Em regra, abrange os primeiros vinte e cinco anos de vida e é mais formal e limitada do que qualquer dos dois outros processos anteriormente referidos, pois que se desenvolve através de uma seleção programada e ritmada, praticamente, hora a hora, dia a dia, num ambiente sempre mais ou menos artificial e provisório’. Ensino, para nós, é o processo de educação quando este implica intencionalidade de um agente sobre um paciente; não se confunde com a instrução e escolarização porque não tem a sistematização e o formalismo deste.

Todavia, Souza (1986, p. 27) lamentou que o texto constitucional não alçasse o direito à educação à condição de direito subjetivo público. Em seus comentários à Constituição de 1934, esse autor manifestou no seguinte sentido:

Ao lado do direito à educação deve estar a obrigação de educar. A gratuidade da escola pública primária constituiu extraordinário passo adiante. Sempre, porém, com o caráter de favor, em vez de direito. O direito à educação só é realidade quando o fim preciso do Estado o assegura ou, então, quando se lhe faz corresponder direito público subjetivo. No Brasil, tivemos o ensino primário gratuito, mas sem qualquer generalização compulsória. Portanto, sem o direito público subjetivo.

Então, pode-se concluir que, apesar de ostentar relevo no plano histórico-constitucional brasileiro, notadamente por elevar o direito à educação escolar à condição de direito social - de segunda geração/interação -, o referido texto da Constituição reflete o processo de cidadania tardiamente em nosso país, posto que somente em 1934 é que foi consagrado positivamente²³ tal direito, apesar de ser uma formulação da Revolução Francesa de 1789.

- Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 (outorgada em 1º de novembro de 1937)

Reflexo do regime ditatorial implantado com o Estado Novo, a referida constituição trazia toda uma seção destinada à educação e à cultura, sendo que apenas 06 (seis) artigos foram destinados à educação (arts. 128 a 133). Obviamente, a partir do nítido traço autoritário, próprio do momento histórico vivenciado pelo país, muitas das conquistas asseguradas pela constituição anterior foram abandonadas, dentre elas a vinculação de recurso para educação.

Nessa constituição, houve excessiva preocupação com o ensino profissional como primeiro dever do Estado, havendo nítido caráter discriminatório, posto que seu foco primeiro era a infância e a juventude “pobre”²⁴.

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os

²³ Direito positivo é o direito posto pelo Estado, enfim é o direito legislado;

²⁴ Vide os arts. 129 e 130 que eram os dispositivos que davam causa a esta odiosa discriminação.

seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Art 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.

[...]

Machado Júnior (2003, p. 62) menciona o seguinte a esse respeito:

Nessa disposição verifica-se toda a discriminação por parte da ditadura Vargas, ao referir-se a uma educação destinada às classes menos favorecidas e ao incentivo de um ensino tecnicista, em prejuízo ao ensino de cultura geral e formadora dos indivíduos.

Em vista do espírito antidemocrático do período, nem de longe a educação foi conceituada como direito de todos, apresentando um visível viés disciplinar, autoritário, obediente à ordem e às instituições, tendo sido declarada nessa época a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais nas escolas primárias, secundárias e normais.

Destaca-se que Machado Júnior (2003), ao comentar a questão da vinculação constitucional de receitas destinadas à educação, lamenta a não existência de sanção nos casos de inobservância dos repasses, o que torna a lei “letra morta”.

- Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (promulgada em 18 de setembro de 1946)

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, a despeito de opiniões abalizadas sobre sua pequena relevância, trouxe pela primeira vez a competência da União para legislação sobre “diretrizes” e “bases” da educação nacional (num único dispositivo – Art. 5º, XV, “d”), o que resultou posteriormente na edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961). Igualmente, foi este texto constitucional que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e criação dos conselhos de educação com poder normativo.

Em síntese, a referida constituição, tal como a de 1934, também teve sua importância no cenário jurídico-constitucional brasileiro. Em que pese entendimentos ao contrário, Machado Júnior (2003, p. 63) ressalta o seguinte em relação à referida constituição (1946): “Pouca ou nenhuma mudança na situação educacional adveio dessa Constituição de 1946, mesmo considerando-se o fim da ditadura de Getúlio Vargas e o final da 2ª Guerra Mundial”

No tocante à educação, as disposições foram as seguintes:

Art. 166 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

[...]

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Desta feita, sua grande qualidade foi a previsão de normas programáticas, ou seja, previu que norma infraconstitucional posterior seria editada, para dar concretude à constituição, concedendo parâmetro nacional à educação, para reforçar a ideia de um projeto de nação.

1.3.3 Modelo associado

Ianni (1978, p. 28) assim caracteriza o modelo associado ou internacionalização da economia brasileira (após 1964):

A terceira etapa do desenvolvimento industrial no Brasil [...] de fato internacionalização do setor industrial. Na prática, em algum grau esse padrão sempre esteve presente na estrutura da economia brasileira [...] Todavia a etapa em que as condições e perspectivas de desenvolvimento econômico no Brasil passam a depender amplamente da associação direta e indireta visível e disfarçada entre capitais nacionais e estrangeiros, começa politicamente com o golpe de Estado de 1º de abril de 1964.

Naquele período, em que pese o cerceamento imposto pelo golpe militar de 1964, vários outros acontecimentos demarcam as continuidades e descontinuidades da educação escolar brasileira: as experiências inéditas de educação popular (MEB - Movimento Educação Base, da Igreja Católica e a Educação Popular de Paulo Freire); a reforma universitária de 1968, a reforma do ensino de primeiro e segundo graus (Lei n. 5.692/71), o grupo executivo pela reformulação do ensino superior brasileiro - GERES: 1988; a LDBEN de 1996; o PNE-2001-2011; bem como os demais projetos governamentais sob a forma de políticas públicas. Os ordenamentos constitucionais balizam as estruturas vigentes para o período.

1.3.3.1 Ordenamentos constitucionais

- Constituição do Brasil de 1967 (outorgada em 21 de janeiro de 1967)

A década de 60, no Brasil, é gestada sob o signo do nacional-desenvolvimento, desembocando no final num conjunto de medidas autoritárias e excludentes.

Novamente, outra constituição federal pátria é gestada a partir de um período antidemocrático, trazendo em seu seio todo o ranço do autoritarismo próprio dessas fases tenebrosas da história política brasileira.

No tocante à educação, a Constituição Federal de 1967 trouxe no seu título IV (“Da família, da educação e da cultura” - Art. 167 a 172) os dispositivos relativos à educação. Ampliava a obrigatoriedade do ensino primário, dos sete aos quatorze anos, previa a concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, em substituição ao regime de gratuidade no ensino médio e na educação superior. Omitia também a fixação de percentuais de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino - não é coincidência que nos períodos ditatoriais os recursos financeiros para a educação não eram assegurados constitucionalmente, dentre outras coisas.

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, dever inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º A legislação de ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelos de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

[...]

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 170. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Já a Emenda à Constituição n. 01, de 17 de outubro de 1969, por muitos considerada uma nova constituição federal, por ter reescrito todo o texto constitucional de 1967, seguindo novamente o estilo autoritário, não trouxe muitas alterações quanto à temática relativa à educação.

[...]

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e nas escolas.

Todavia, por legitimar extremamente as medidas de exceção, encontrou reflexos na seara educacional, conquanto eram violentamente cerceadas as liberdades de apreender e criticar no interior dos estabelecimentos educacionais de todos os níveis.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (promulgada em 05 de outubro de 1988)

A década de 1980 no Brasil é marcada pela reorganização da sociedade, iniciada pelos intensos movimentos sociais, especialmente os de natureza político-reinvidicatórias, surgidos a partir da segunda metade da década de 1970, e pelas novas perspectivas de construção de uma democracia política. Significa do ponto de vista histórico o esgotamento do modelo militar de sociedade e seu desenvolvimento e a possibilidade de renascimento da liberdade, do direito e da democracia.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada no dia 05 de outubro de 1988, originou-se num período de redemocratização do país, tendo ampliado e fortalecido os direitos individuais e as liberdades públicas.

Exemplificando os conflitos e como as discussões trafegaram entre as contradições da formação da atual constituição, sabe-se que no processo de argumentação constituinte todos os grupos de conflito se auto definiram como públicos, em virtude dos serviços educacionais prestados à sociedade, mas esse conceito de público tinha nuances conceituais muito próprias, consoante indica Fávero (2001), o que denota uma dificuldade ainda por superar ao se realizar a interpretação das disposições constitucionais²⁵.

Ora, tais discussões têm reflexos importantes para discussão acerca do direito social à educação escolar, notadamente como é prestado pela iniciativa privada, posto que poderá dar um enfoque de serviço, com características próprias de um serviço público ou tratá-lo como mera relação de consumo.

Todavia, tão ciosa das dificuldades de implementação de seu texto, constou na própria Constituição Federal disposição que assegurava a plena aplicabilidade dos direitos e garantias constitucionais, quando no seu § 1º, Art. 5º, a CRFB expõe que “[...] as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicabilidade imediata”.

Quanto à educação, a CRFB vigente trouxe toda a seção I, Capítulo III, Título VIII (vide os arts. 205 a 214) como se segue:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

²⁵ Assim, o público ora era o mantido pelo Estado, ora como o público não-estatal, e ora como serviço público. A propósito, cita-se que recentemente houve discussão no Supremo Tribunal Federal (STF), da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 1.266-5/BA, quando houve discussão sobre a natureza da educação escolar, consoante referência de Ranieri (2009, p. 49-50), ao mencionar julgamento que foi publicado em 23.09.2005 (DOU) nos seguintes termos:

A propósito, afirmou o relator: “[...] que os serviços de educação, seja (sic) os prestados pelo Estado, seja os prestados pelos particulares, configuram serviço público não privativo, isto é, podem ser prestados por setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização. São, porém, sem sombra de dúvida, serviço público. [...] De outra parte, sustentou o ministro Joaquim Barbosa, em apoio à tese de que embora a educação não tenha a natureza de serviço público, tal como o sustentando pelo relator [ministro Eros Grau], remanesce a competência concorrente...”

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

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

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

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

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

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

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

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

[...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

[...]Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Ainda tratando sobre educação, vários outros dispositivos estão pulverizados no texto constitucional (inciso XXIV, do Art. 22 dentre outros²⁶). Tudo consoante a sintética lição de Souza (2001, p. 19):

A Constituição em vigor, promulgada em 5 de outubro de 1988, dedica todo o capítulo III do Título VIII (Da Ordem Social) aos assuntos das áreas de educação, cultura e desporto. A educação ocupa dez artigos, do 205 ao 214, nesse capítulo, além de outros que se encontram esparsos pelo texto constitucional, como é o caso do 242, que dispõe sobre financiamento de instituições educacionais oficiais, sobre o ensino de História do Brasil e sobre a federalização do Colégio Pedro II, ou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que aborda no *caput* a questão da erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental, e no Parágrafo Único, a possibilidade de descentralizar cursos das universidades públicas.

Mas o eixo principal do que seriam os dispositivos inspiradores de uma política educacional para o Brasil acha-se mesmo no capítulo mencionado (capítulo III, do Título VIII).

Na verdade, uma série de direitos individuais correlatos ao direito à educação são previstos no texto magno em vigor, tais como o direito à livre manifestação do pensamento, a inviolabilidade à liberdade de consciência, a livre expressão da atividade intelectual e científica, o acesso à informação, dentre outros, que tem expressão, ainda que indiretamente, no direito social à educação escolar.

O artigo 6º do atual texto constitucional expressamente arrola a educação como direito social. Mais adiante estabelece a educação como dever do Estado, inovando que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, que é o ensino fundamental, passa a ser direito subjetivo público, ou seja, autorizando que o cidadão possa cobrar judicialmente quando o serviço não exista, ou exista mas seja deficiente ou prestado de forma irregular e com retardo.

²⁶ A este respeito, Santos (1999, p. 27) menciona o seguinte: “Ao lado da saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social e proteção à infância, a educação constitui um dos direitos sociais previstos no Art. 6º. O 7º, em seu inciso XXV, determina a ‘assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Com referência à competência e às responsabilidades:

- O artigo 22 e seu inciso XXIV dispõem que a União tem a competência privativa de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, com a finalidade de, entre outros, garantir a unidade nacional, os padrões mínimos de escolaridade e a validade nacional dos estudos;
- O artigo 23 e seu inciso V dizem que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm a competência comum de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;
- O artigo 24 e seu inciso X dão à União, aos estados e ao Distrito Federal a competência para legislar concorrentemente sobre a educação;
- O artigo 30 e seu inciso VI tratam da responsabilidade dos municípios de manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;
- O artigo 34 e seu inciso VII e alínea ‘e’ determinam a ‘aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais compreendida a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino’;
- O artigo 35 e seu inciso III permitem que a União possa intervir nos municípios que não aplicaram o mínimo exigido da sua receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino.”

Dessa inovação decorreu o estabelecimento de que a inobservância do direito social à educação escolar, quando constitui direito subjetivo público, importa em crime de responsabilidade da autoridade competente, acarretando as consequências legais, dentre elas a possibilidade de *impeachment*. Todavia, no texto original, somente foi elevado à categoria de direito público subjetivo o direito à educação referente ao ensino fundamental.

Com a edição da Emenda à Constituição n. 53, de 2006, que instituiu o FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, vislumbra-se um resgate paulatino da histórica dívida social no campo da educação básica. Nesta escala ascendente de reconhecimento de direitos, a Emenda à Constituição n. 59, de 2009, dá mais um passo, tímido é verdade, rumo à obrigatoriedade de parte da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, mas tudo a ser implantado até 2016, consoante o Art. 6º da referida Emenda, que dispõe:

Art. 6º O disposto no inciso I do Art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Assim, a despeito da educação infantil já contar com interpretação do Supremo Tribunal Federal (STF), em vista da Lei n. 11.494, de 2007 (regulamentou o FUNDEB) e dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, de 2001, já considerava direito público subjetivo, consoante ementa referenciada, somente o ensino médio, da educação básica se tornará norma cogente e oponível ao Poder Público a partir de 2016.

Veja-se a ementa citada:

CRECHE E PRÉ-ESCOLA – OBRIGAÇÃO DO ESTADO. Cumpre ao Estado – gênero – proporcionar a creche e a pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, observando a norma cogente do Art. 208, inciso IV, da Constituição Federal, com a redação decorrente da Emenda à Constituição n. 3/2006. (BRASIL, STF, RE-AGr 384201. 1.ª Turma, Rel. Min. Marco Aurélio, DJ 3-8-2007, p. 80. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em 27 jun. 2011, às 20:30 horas)

Registra-se que existem outros julgados no mesmo sentido²⁷, mas sem efeito vinculante, o que permite que outros estudiosos neguem esta natureza [de direito público subjetivo] em vista do que dispõe a própria Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), como exemplo Sifuentes (2009, p. 67) aponta o seguinte:

Considerando que obrigatório e gratuito, nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é apenas o “ensino fundamental” (Art. 208, inciso I),

²⁷ Vide por exemplo o STF, AI 677274. Pleno, Rel. Min. Celso de Mello, DJ 1º-10-2008, p. 80. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em 27 jun. 2011, às 20:50 horas. Vide também obra de Victor (2011).

conclui-se que somente a ele o legislador constituinte outorgou expressamente a característica de ser um direito subjetivo público.

E em nota de rodapé a autora destaca que “[...] essa afirmação é expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais precisamente, no Art. 5º, *caput*: o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”.

Motta (1997, p. 158), dedicando-se ao estudo da atual CRFB, evidenciou os diversos dispositivos alusivos à competência constitucional sobre educação, destacando especialmente o inciso XXIV, do Art. 22; inciso V, do Art. 23; inciso IX, do Art. 24 e inciso VI, do Art. 30, que literalmente dispõem o seguinte:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:
[...]
XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;
[...]
Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
[...]
V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;
[...]
Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
[...]
IX - educação, cultura, ensino e desporto;
[...]
Art. 30. Compete aos Municípios:
[...]
VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;
[...]

Destaca-se que à despeito da atual Constituição Federal ter consolidado alguns direitos importantes relacionados ao direito social à educação escolar, sabe-se que resta uma tarefa imensa para a academia em conformar este direito de forma mais ampla e crítica, no que é necessário a difusão dos estudos já produzidos, bem como fomentar outros estudos multidisciplinares, para disseminar e densificar o referido direito, sempre com vistas à sua efetivação²⁸.

A Constituição Federal de 1988 até o momento sofreu duas emendas constitucionais que estão em plena operatividade, na área educacional: A Emenda à Constituição n. 53, de 2006, e n. 59, de 2009. Elas trouxeram as seguintes modificações quanto à educação obrigatória no Brasil:

²⁸ Aqui é interessante mencionar-se que durante o ano letivo lusitano de 1998-1999 é que foi pela primeira vez instituída, na Faculdade de Direito de Lisboa, a disciplina “Direito da Educação”. A partir de então, vários outros cursos de direito da educação passaram a ser ministrados, não apenas na Faculdade de Direito de Lisboa, mas em outras universidades, no Brasil e em Portugal, consoante Sifuentes (2009, p. 298).

1º) A primeira, basicamente positivou a obrigatoriedade da educação infantil nas pré-escolas, com a instituição do FUNDEB, que veio em substituição ao FUNDEF, então inserido no âmbito da Constituição da República Federativa do Brasil pela Emenda à Constituição n. 14, de 1996; e

2º) A segunda, trouxe alterações importantes no Art. 208, inciso I, tais como a fixação de parâmetro etário (idade mínima e máxima) da educação obrigatória, ampliando para além do ensino fundamental, já assegurado, a incorporação da segunda parte da educação infantil (pré-escola, excluindo a creche), bem como o ensino médio. Ao alterar a redação o inciso VII, no respectivo artigo, também estendeu para toda educação básica (aí inclui a creche no entendimento deste pesquisador), os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Mais adiante, no § 4º, do Art. 211, fixou a necessidade de, no contexto do federalismo cooperativo, que todas as esferas de poder visassem à universalização do ensino obrigatório, obviamente com a implementação apenas em 2016. A referida EC também avançou quando indica que na distribuição dos recursos públicos deverá assegurar a prioridade ao atendimento do ensino obrigatório, especificamente no que se refira à universalização, garantia do padrão de qualidade e equidade, o que denota o retorno aos padrões republicanos de isonomia quanto ao acesso e permanência. Já o Art. 214 fixou que o PNE será decenal, porquanto antes apenas previa a sua plurianualidade, deixando bem definidos os atores que irão atuar em regime de colaboração. A alteração do inciso VI, do Art. 214, vinculou o estabelecimento de metas para aplicação de recursos públicos em educação como proporção ao Produto Interno Bruto (PIB), o que dependerá de regulamentação nova com homéricas disputas na arena política. Já no § 3º do Art. 76, que trata dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabeleceu-se a quebra da Desvinculação da Receitas da União (DRU), o que em tese, caso não haja a maquiagem contábil, aumentará os percentuais dos recursos até então aplicados à manutenção e desenvolvimento do ensino obrigatório.

Por fim, o Art. 6º da Emenda à Constituição n. 59, de 2009, que na aparência supõe ampliação da escolarização da educação obrigatória, ao não apresentar um cronograma específico para atingi-la até 2016, pode vir a desobrigar e desresponsabilizar quem deveria garanti-la.

Diga-se, ainda, que o estratagema do constituinte derivado foi tão “perverso” que a ausência de um cronograma de cumprimento inviabiliza, até mesmo, em se tratando de não efetividade, a utilização do mandado de injunção (inciso LXXI, do Art. 5º da CRFB), que é o remédio constitucional próprio quando “[...] a falta de norma regulamentadora torne inviável

o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania”. Portanto, a formulação genérica do dispositivo legal citado, na aparência ousado, na prática acanhado, porque não garante por si só a efetividade do que dissimuladamente foi proposto.

1.3.3.2 Ordenamento infraconstitucional

Como já se advertiu, a análise da extensão e do conteúdo do direito à educação escolar ficará adstrita quase que exclusivamente ao disposto em duas leis ordinárias federais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Leis n. 8.069/1990 e n. 9.394/1996 respectivamente.

Contudo, deve-se reconhecer que outras leis compõem a chamada legislação educacional, ostentando elevado grau de importância, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001, numa perspectiva de norma programática, ou seja, de natureza prospectiva e de eficácia para o futuro, bem como a Lei Complementar do Estado de Goiás n. 26/1998, a nominada lei que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, mas que não serão objeto de maiores considerações nesta oportunidade.

• Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O legislador constituinte teve a sensibilidade de proteger o direito daqueles que contam com menos de 18 anos, garantindo-lhes prioridade absoluta na realização de seus direitos fundamentais, para que possam se desenvolver e atingir a plenitude de seu potencial.

Neste contexto, foi editada a Lei Ordinária Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que geralmente não é mencionada como integrante do rol da legislação educacional brasileira, mas que, todavia, dispõe sobre o princípio da proteção integral e garantia da absoluta prioridade da infância e da juventude, tratando também da delimitação do direito e das garantias dos direitos à educação infanto-juvenil, enunciados inicialmente no Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil.

Realça-se, que a referida Lei, contém a previsão num capítulo inteiro (Art. 53 a 59) de assuntos ligados à formação do indivíduo, notadamente daqueles com menos de 18 anos.

Com efeito, Liberati (1991) entende por absoluta prioridade das crianças e adolescentes a necessidade imperiosa de que seus direitos: deverão estar em primeiro lugar na

escala da preocupação dos governantes; devemos entender que, primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes.

Interessante nota que o ECA realça a garantia de absoluta prioridade. No parágrafo único, do Art. 4º, assevera que tal garantia compreende a primazia para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; a precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Assim, deve-se entender que a criança e o adolescente passam de objeto de direito para sujeitos de direitos específicos, notadamente em vista de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Nos vários incisos do Art. 53 do ECA²⁹, encontram-se os indicadores concernentes ao direito à educação, destacando que o inciso I, do Art. 54 da lei especial³⁰, em ressonância ao Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil³¹, assevera que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Para Vieira; Veronese (2006, p. 72):

Não se trata de regulamentação excessiva, mas de esclarecer que crianças e adolescentes, por meio do Estatuto que lhes garante a condição de sujeitos de direito, mas podem mais ser considerados inertes receptores de um saber pré-produzido. Com a definição das garantias que acompanham o direito à educação, o Estatuto enfatiza que a participação no processo pedagógico de crianças, adolescentes e mesmo de seus responsáveis não é mera liberalidade da escola ou do sistema de ensino, senão direito legalmente previsto.

²⁹ ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

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

³⁰ ECA

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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

³¹ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL).

Desta feita, o que se percebe é a criação de mais um micro-sistema que permite a proteção exclusiva daqueles que estão em situação de vulnerabilidade.

Aliás, hoje é muito comum a indicação da Teoria do Diálogo das Fontes em contraposição à instalação de micro-sistemas, revelando o movimento pendular da sociedade, consoante menciona Tartuce (2011, p. 57):

A tese do diálogo das fontes foi desenvolvida na Alemanha por Erik Jayme, professor da Universidade de Helderberg, trazida ao Brasil por Claudia Lima Marques, da Universidade Federal de Rio Grande do Sul. A essência da teoria é que as normas jurídicas não se excluem – supostamente porque pertencentes a ramos jurídicos distintos – mas se complementam. Como se pode perceber há nesse marco teórico, do mesmo modo, a premissa de uma visão unitária de ordenamento jurídico.

Entendendo-se por ordenamento jurídico o conjunto sistemático de todas as normas que compõem o plexo normativo de um Estado.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996)

Percebe-se que o direito à educação foi alçado ao texto constitucional e, para ter efetividade, no mais das vezes, necessitava de legislação infraconstitucional para regulamentar suas disposições e dar concretude ao referido ordenamento.

As discussões sobre a LDBEN iniciaram-se logo após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Mas, isso foi possível somente após 8 (oito) anos, quando ocorreu a regulamentação do texto constitucional, pela promulgação e publicação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Registra-se que o conteúdo e a amplitude do direito à educação é um fenômeno variável no tempo e no espaço, devendo ser analisado não apenas no aspecto de lei de caráter geral que regulamenta o assunto, no caso das duas LDBEN's, uma vez que existem várias outras leis de caráter bem específico. Hodiernamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, prevê nos Art. 53 a 59 (Capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, Título II, do Livro I), por exemplo, conforme já mencionado. Torna-se importante lembrar que problemas de natureza material não se resolvem apenas com edição de novas leis.

Assim, deve-se afastar a crença de que a legislação, atual ou pretérita, e até a comparada, possui o condão de mudar a realidade. Não basta, somente, que os textos constitucionais assegurem o direito à educação, nem que as leis infraconstitucionais regulamentem esse direito, realçando o seu conteúdo e amplitude. Deve-se garantir

instrumentos jurídicos, políticos e econômicos adequados para assegurar esse direito, para que passem de declarações formais sistematicamente desrespeitadas para uma realidade palpável. Educação se faz com escolas, professores, recursos financeiros, materiais didáticos etc., respeitando-se o indivíduo face ao princípio constitucional inafastável da dignidade da pessoa humana.

Moraes (2003, p. 128) delimita o conteúdo do princípio da dignidade da pessoa humana quando averbera:

[...] A dignidade da pessoa humana é um valor espiritual e moral inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que apenas excepcionalmente possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos. O direito à vida privada, à intimidade, à honra, à imagem, entre outros, aparece como consequência imediata da consagração da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil. Esse fundamento afasta a idéia de predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual. A idéia de dignidade da pessoa humana encontra no novo texto constitucional total aplicabilidade em relação ao planejamento familiar, considerada a família célula da sociedade, seja derivada de casamento, seja de união estável entre homem e mulher, pois, fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recurso educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (CF, Art. 226, § 7º).

A atual LDBEN, fortemente influenciada pelo neoliberalismo, regulando as grandes linhas traçadas pelo texto constitucional, disciplina a educação escolar da educação infantil à educação superior, a ser desenvolvida em instituições específicas, com a imprescindível participação da família e da sociedade. Em seu bojo estão definidas as incumbências, as jurisdições e a forma de relacionamento dos sistemas de ensino, inovando-se ao explicitar sobre as incumbências das escolas e do corpo docente.

A Lei n. 9.394/1996, dentre outras questões, trata da gestão democrática do ensino público, autonomia dos estabelecimentos escolares, dos níveis e das modalidades de educação e de ensino, como, também, da formação e valorização do magistério e sobre o financiamento da educação.

Embora apresentando contradições e omissões, o atual texto da LDBEN foi resultado do conflito de interesses aflorados em seu processo legislativo, refletindo o contexto das aspirações possíveis para o momento histórico em que foi elaborada. Liberati (2004) afirma que ela apresentou um nítido caráter de flexibilidade, descentralização e avaliação como linhas mestras. Saviani (1997), no prefácio de sua obra, enaltece que mais importante do que a

análise do produto legislativo é a análise que recai sobre o processo de confecção da norma legal, no que, infere-se que é imprescindível ter uma visão da norma para além da dogmática jurídica, numa visão crítica, contextualizada e historicamente engajada. Tanto que Saviani (1997, p. 10) refere-se sobre o seguinte:

Nessa perspectiva resulta perfeitamente compreensível que determinadas proclamações devam integrar os textos legais e, ao mesmo tempo, não seja incorporadas na estrutura escolar. A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz um e outra. O exame do contexto nos permite inferir, por exemplo, que a expansão quantitativa do ensino brasileiro, após 1964, com todas as conseqüências daí advindas, teria ocorrido com ou sem a reforma da legislação; seu fator determinante será na forma como vinha evoluindo a sociedade brasileira. A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e ela não pode realizar. A eficácia consiste nas conseqüências, esperadas ou não, que ela acarreta

Enfim, a LDBEN veio a ser o principal documento legislativo a regulamentar o direito à educação. Por ser uma lei relativamente recente, incorporou no seu texto a delimitação jurídica do direito à educação, principalmente o conteúdo, a abrangência e até alguns dos instrumentos que podem ser utilizados na defesa desse nobre direito.

Não se pode esquecer da Constituição Estadual, bem como da edição da Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998, Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, que representaram um grande avanço na legislação educacional. Mostra disso é o disposto no Art. 34 dessa Lei que dispõe sobre:

Art. 34. A relação adequada entre o número de alunos e o professor, na rede pública e na educação infantil e ensino fundamental da rede privada deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, ao máximo de: (Redação dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.)

- a) 25 alunos para a pré-escola;
- b) 30 alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental;
- c) 35 alunos para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental;
- d) 40 alunos para as quinta a oitava séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

§ 1º - Os critérios para definição da relação do número de criança/adulto serão, nas creches, definidos pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Estabelece-se como critério, para a definição das dimensões físicas adequadas, o espaço de 1,2m² e 2,5m² para o professor, ressalvando-se os limites acima.

§ 3º No ensino médio, da rede privada, a relação adequada entre o número de alunos e o professor atenderá aos requisitos constantes do caput e, também, ao máximo de 50 (cinquenta) alunos. (Acrescido dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.)

Destarte, a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás é mais um texto legislativo que pode ser evocado para a defesa do direito social à educação escolar.

Plano Municipal de Educação de Goiânia - PME

Instituído por decreto municipal e constituído por dezessete entidades representativas da área educacional de Goiânia; o Plano Municipal de Educação (PME) foi projetado para dez anos, e aprovado pela Lei n. 8.262, de 30 de junho de 2004.

Trata-se de um plano elaborado pelo Fórum Municipal de Educação formado por dezessete entidades, fazendo referência à determinação do Art. 2.º da Lei n. 10.172 de 2001, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2010.

Na sua introdução, o Plano Municipal de Educação (2004, p. 9) afirma o seguinte:

[...] durante todos esses anos, as gestões da cidade, em sua maioria, priorizaram o atendimento dos interesses de uma pequena parte da população. Assim, grupos sociais significativos têm sido excluídos das riquezas produzidas por essa sociedade tanto no campo econômico como no sócio-cultural.

Foram definidos quatro objetivos e oito prioridades. Destes, interessa-se pelos objetivos 1, 2 e 3 que tratam dos compromissos com a “[...] elevação global do nível de escolaridade”; [...], a melhoria da qualidade do ensino [...]”; e “a redução das desigualdades sociais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação”.

Dentre as prioridades, a primeira e a terceira conectam-se mais de perto com o objeto desta tese, quando *ipses literis* prevê:

(01) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso a permanência, com sucesso, na escola e a conclusão desse ensino com qualidade social. Esta prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino, para todas que obtenham a formação adequada ao desenvolvimento humano integral, indispensável ao exercício da cidadania plena e ao usufruto do patrimônio cultural da sociedade contemporânea. O processo pedagógico deverá se adequar às necessidades dos alunos, de acordo com as suas fases de idade e o seu ambiente cultural, garantindo um ensino socialmente significativo.

[...]

(03) Garantia de ensino fundamental e médio a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram e de erradicação total do analfabetismo, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte integrante desse nível de ensino

Na parte referente aos níveis de ensino, o PME - Goiânia, ressalta que no tocante ao ensino fundamental, por ser considerado legalmente obrigatório, este possui recursos vinculados. Assim destaca o Plano:

[...] para além do atendimento aos pressupostos legais, é preciso compreender o papel da educação fundamental na dimensão da responsabilidade social de assegurar a formação da humanidade nos diferentes campos do conhecimento, dos valores e da cultura (PME, 2004, p. 21).

O PME - Goiânia faz um diagnóstico deste nível de ensino obrigatório desde início da década de 1970 afirmando que ainda não havia sido efetivado no município de Goiânia, isto é, o acesso à educação de todos não havia ainda sido garantido, quando estabelece que

[...] os sujeitos situados na faixa de 7 a 14 anos de idade, na forma de permanência com aprendizagem significativa. As redes de educação ainda têm se caracterizado pela exclusão. Tem de diversas formas, contribuído para ao alto índice de exclusão da população ao acesso à educação escolar (PME, 2004, p. 22).

Vários dados estatísticos confirmam este diagnóstico, especialmente o Censo Escolar de 2002 (MEC/INEP/SEE), o qual que informa que, das 218.982 matrículas no ensino fundamental em Goiânia, 91.617 encontravam-se na dependência municipal, 84.418 na estadual, 42.483 na particular e 464 na federal.

A população na faixa de 7 a 14 anos de idade, projetada pelo IBGE em 2002, para o município de Goiânia, foi de 158.380 crianças e jovens; sendo portanto 57.911 com idades superiores a 14 anos, o que evidencia os fenômenos de reprovação, repetência, distorção idade série, evasão escolar e demais situações que diversificam a problemática da exclusão social, cuja manifestação mais evidente na educação escolar obrigatória está expressa nas desigualdades de escolarização.

Dentre as 24 metas do Ensino Fundamental dos jovens (Infância e da Adolescência, conforme denominação do PME – Goiânia), várias questões vão para além das matrículas que são postas como prioritárias. Destacamos as de números 1, 2 e 3 (PME, 2004, p. 26).

(1)- Universalizar o atendimento de toda a demanda do ensino fundamental, no prazo de dois anos, contados a partir da data de aprovação deste plano, garantindo-se, com qualidade, o acesso à educação escolar, a permanência e o sucesso de todas as crianças de 7 a 14 anos.

(2) – Ampliar progressivamente para nove anos a duração da educação fundamental obrigatória, atingindo 50 % dessa meta em cinco anos, e 100% em dez anos.

(3)- Regularizar, em cinco anos, 50% e, em dez anos, 100%, o fluxo escolar, implementando políticas que garantam o direito ao ensino fundamental, reduzindo a reprovação, enfrentando os fatores internos ao sistema que provocam a evasão e garantindo, enfim, efetiva aprendizagem e desenvolvimento humano.

Torna-se importante registrar a importância da iniciativa e determinação do Município de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação, de discutir e elaborar coletivamente o referido plano, bem como aprová-lo nos âmbitos do Poder Legislativo e com a chancela do Poder Executivo municipal. Contraditoriamente, a mesma ousadia e determinação não foi verificada no âmbito do

Governo Estadual de Goiás, que, apesar de a SEDUC ter um plano elaborado e entregue ao governo, passou praticamente toda a primeira década de 2000 sendo crivado pelos estudos de impacto financeiro a cargo dos setores burocráticos das finanças estaduais.

Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010

É oportuno sublinhar que o §1º do Art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou a elaboração de um plano decenal, “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos”.

Assim, foi editado o PNE, aprovado na forma da Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001, que consubstanciava num planejamento para o período de 10 (dez) anos, qual seja, 2001-2010. Esse documento legislativo inaugura um marco distintivo, pois foi o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional com respaldo legal, em observância ao artigo da LDBEN acima citado e Art. 214 da atual Constituição Federal.

A maior crítica que se faz ao referido documento, além de ter sido aprovado cinco anos após sua determinação, foi em relação à existência dos vetos ao financiamento da educação pública, excluindo a vinculação de receitas que estavam umbilicalmente destinadas ao cumprimento das medidas necessárias para se atingir as metas previstas no próprio documento. Saviani (2007, p. 168) ressalta que a proposta do referido Plano limitou-se a reiterar a política educacional que já vinha sendo executada de MEC, implicando na compressão dos gastos públicos, na transferência de responsabilidade, cabendo à “[...] União atribuições de controle, avaliação, direção e eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar”.

Registra-se que nos fundamentos do referido diploma legal foram considerados os diversos documentos internacionais, muito deles alinhados às políticas neoliberais. Conforme Saviani (2004), esses documentos eram: a Declaração de Jomtien, como outros compromissos e recomendações internacionais, entre eles a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, ocorrida em 1997 no Cairo, a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), as Declarações de Nova Deli e Amann sobre educação para todos (1993 e 1996, respectivamente), bem como as recomendações das Conferências Gerais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Merece destaque, por sua índole predominantemente programática, a aplicação de seus dispositivos é diferida no tempo, porquanto estão delimitadas as metas a serem perseguidas

pela administração pública, mormente dos gestores educacionais, mas não foram assegurados os respectivos recursos financeiros, vez que nas últimas fases do processo legislativo o então Presidente da República vetou todos os dispositivos que asseguravam recursos financeiros.

Todavia, apesar de serem normas prospectivas, os planos de educação são verdadeiros documentos direcionados à atuação dos órgãos públicos e privados responsáveis pela efetividade do direito à educação. Os mais diversos órgãos e entidades extraem o máximo de efetividade de suas disposições, especialmente quando conjuga a normatividade diferida típica destes documentos a um outro instrumento afeto à assunção de compromissos por parte das autoridades públicas e dos gestores de pessoa jurídicas privadas.

Assim, as disposições do Plano Nacional de Educação (PNE) e os documentos correspondentes não são destituídos de força normativa, mas servem como instrumento direcional para se atingir as metas exaustivamente discutidas no *iter* do processo legislativo, com a participação imprescindível dos integrantes dos poderes legislativo e executivo.

Interessante verificar que os objetivos e metas previstos para o ensino fundamental pelo Plano Nacional de Educação, editado pela Lei n. 10.172/2001, quais sejam:

Objetivos e Metas

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
 2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
 3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.
 4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:
 - a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
 - b) instalações sanitárias e para higiene;
 - c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
 - d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
 - e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
 - f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - g) telefone e serviço de reprodução de textos;
 - h) informática e equipamento multimídia para o ensino.
- [...]

Buscando-se realizar um balanço acerca da aplicação do referido PNE, Sampaio (2011, p. 64) enaltece alguns entraves, posto que uma das “[...] dificuldades encontradas ressaltam-se a generalidade de algumas metas e a ausência de indicadores específicos”, o que

mais adiante fez admitir a existência de “[...] alguns limites, pois nem sempre os indicadores definidos ajuntam-se completamente às metas, já que a maioria delas foi construída sem a preocupação de mensuração”.

Mas como será demonstrado no capítulo IV, os dados revelaram que houve avanços, mas aquém do esperado. E esse avanço é responsável inclusive por deslocar o debate para além do acesso, mas também pela qualidade da educação, que inclui permanência e sucesso escolar, como bem lembrado por Gomes et al (2011, p. 79):

Os indicadores de acesso ao ensino fundamental mostram evolução positiva nos últimos anos. O grande desafio relaciona-se à melhoria das condições de permanência do aluno, com aprendizagem de fato na instituição escolar. Isso, certamente, passa pela melhoria dos processos de formação e profissionalização docente e da gestão escolar, pelo enfrentamento de questões como a evasão escolar, a distorção idade-série e a implementação de condições para a oferta de ensino de qualidade, o que implica o dimensionamento do custo-aluno-qualidade.

E continuando o debate, Gomes et al (2011, p. 79-80) afirmam que:

No Brasil, a condição histórica da educação como privilégio contribui, em última instância, para que alunos discriminados socialmente não tenha acesso à escola e, quando conseguem chegar a ela, não alcancem bom rendimento escolar. Os índices de adequação idade/anos de escolaridade, por quintis de renda no Brasil, em 2005, comprovam-no (BRASIL, IBGE, 2005). Quanto mais baixa a renda, mais baixo o índice de escolaridade. Os dados também revelam que as discrepâncias de escolaridade entre os moradores da zona rural/campo e os da zona urbana, bem como as existentes entre brancos, negros e indígenas, são históricas e persistem [...]. A distorção idade/série no EF demonstra que o atraso no percurso escolar e o déficit de aprendizagem nessa etapa da EB são significativos. [...] Neste sentido, indica-se para o novo PNE a seguinte meta:

-Regularizar o fluxo escolar, atendendo estudantes com defasagem idade-série em programas especiais que respondam às suas demandas e possibilidades, de forma que, em cinco anos, essa defasagem caia 50% e, em dez anos, decresça 95%.

-A distorção idade/série é uma das conseqüências dos elevados índices de reprovação. Mais de 40% dos alunos desse nível de ensino têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. [...] Pelas diferentes razões apresentadas, o PNE 2011-2020 deve apresentar novas metas relativas a essa temática:

-Garantir que, em cinco anos, 80% dos estudantes concluam com qualidade o EF no período de nove anos e, em dez anos, que 95% deles concluam em igual tempo;

-Garantir efetiva aprendizagem dos estudantes, de modo que haja, em cinco anos, redução de 0% das taxas de repetência e, em dez anos, redução de 80%

Direito ao EF, portanto, não diz respeito apenas ao acesso à escola, como também à aprendizagem com qualidade e, se falta pouco para atingir a universalização da matrícula no EF, o mesmo não se pode afirmar sobre as condições de permanência na escola e de aprendizagem do aluno.

Desta feita, observa-se a importância que se deve conceder ao rendimento escolar, refletido num dos indicadores possíveis que é a adequação idade/série, além de anos de escolarização, o que vai ser corroborado pelos dados estatísticos mais adiante analisados.

Por outro lado, tem-se, ainda, o Projeto de Lei n. 8.035, de 2010, que não obstante as ricas contribuições do intenso processo de mobilização que permitiu a realização de inúmeras conferências municipais, estaduais e a nacional de educação – CONAE 2010, tal projeto representa a versão unilateral apresentada pelo Governo Federal para o PNE 2011-2020.

Em tramitação no Congresso Nacional já recebeu especificamente 2.915 (duas mil, novecentas e quinze) emendas, das quais 666 foram aproveitadas segundo informações prestadas pela Presidenta da ANFOPE, Professora Doutora Iria Brzezinski. Dentre suas 10 (dez) diretrizes, destacam-se: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; o estabelecimento de meta para aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a valorização dos profissionais da educação; e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação.

Dentre outras constatações, salta-se aos olhos a inoperância proposital das autoridades em conceder efetividade ao direito social à educação escolar, posto que a própria aprovação do plano está comprometida no tempo, já que se está praticamente no final de 2011 e, ainda, o documento sequer foi aprovado.

São várias as nuances que devem ser verificadas conforme expõem as lições de Sampaio (2011, p. 65), quando especifica o seguinte:

Para que o Brasil alcance o objetivo de oferecer educação de qualidade a sua população, é necessária implantação de políticas de educação de Estado, que tenha como substrato a solidariedade compreendida também como a capacidade de os beneficiários cobrarem do poder público essa escola de qualidade e, do Estado brasileiro, por meio de seus diferentes atores, o aumento dos recursos destinados à educação. Neste cenário, é fundamental que o financiamento seja articulado à gestão. Não se trata apenas de simples meta contábil, o que precisa ser feito exigirá mais recursos. Recurso financeiro só não basta: gestão eficiente aliada ao papel dos professores e da família também é fator determinante, em especial porque é sabido que grande parte dos alunos pertence a famílias em situação de vulnerabilidade social.

Por certo que a questão perpassa pela maior destinação de recursos, evocando os vetos financeiros do PNE 2001-2010, mas essa questão não soluciona, *de per se*, a efetividade do direito social à educação escolar, como bem lembrou o autor citado acima.

Diante do exposto, as análises concernentes ao direito social à educação escolar, das perspectivas do modelo de Estado à sua configuração histórica no ordenamento jus-pedagógico brasileiro, demonstram que sua evolução, ampliação e crivos políticos e culturais que comprometem a sua efetividade, não podem ter buscadas suas soluções em âmbito intra-escolar, ainda que se considere esse espaço como construtor da reprodução e superação das

desigualdades educativas. Isso porque, consoante Cury (2002a, p. 253) “[...] o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”.

As desigualdades sociais decorrentes de questões estruturais acabam por impor limites para superação. De todos os ordenamentos analisados, os limites presentes em suas elaborações, especialmente no campo da educação escolar, os considerados avançados estiveram presentes no processo um protagonista que extrapola os limites da representação institucional: os professores e suas reivindicações e defesas não foram devidamente incorporadas nos últimos textos legais mencionados, a politização do processo e das propostas incorporam-se no imaginário coletivo e contribuem para o avanço da consciência social.

Os momentos conjunturais mais privilegiados foram: a década de 1930 e a contribuição vigorosa dos educadores em torno dos movimentos da Escola Nova, a campanha em defesa da escola pública, gratuita e universal emergida da dissimulada conquista do ensino privado na Constituinte de 1946 a constituinte de 1988, a proposta de LDBEN formulada pela sociedade civil em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública e Conferência Nacional de Educação 2010. Se o avanço nas formulações jus-pedagógicas não garantiu efetividade ao direito social à educação pública obrigatória, da pré-escola ao ensino médio, continua como bandeira de luta recorrente de todos que almejam uma educação cidadã, crítica e emancipatória.

CAPÍTULO II

DESIGUALDADE SOCIAL E DESIGUALDADE EDUCATIVA

A desigualdade no Brasil é, indubitavelmente, um fato. Quer queira, quer não, todos os dados corroboram a seguinte constatação: a despeito das possíveis interpretações e dilemas, o Brasil é um país estruturalmente desigual. A constatação deste fato, por sua vez, esconde, de maneira proporcional a sua obviedade, a complexidade das possíveis explicações que intentam elucidar e compreender o modo através do qual historicamente o Brasil assim se constituiu e o substrato daquilo que o faz permanecer no estado em que se encontra.

- DIOGO CORRÊA -

A fim de abordar a temática que se propõem será imperioso que seja tratada neste capítulo as desigualdades e exclusões sociais, perpassando pela questão da naturalização das desigualdades sociais, econômicas e culturais, bem como as explicações do fracasso escolar.

A análise da desigualdade educativa e de aprendizagem escolar é um pressuposto para se compreender a não efetividade justificada pelas dimensões pessoais dos portadores de tal direito. Desigualdades sociais reproduzem outras dimensões de desigualdades; as educativas são emblemáticas à medida que os últimos dados oficiais atestam os avanços (aumento das matrículas), retrocessos (vetos financeiros ao PNE) e deficiências (média de escolarização bruta do brasileiro gira em torno de 7 anos), mas para cotejar com as narrativas institucionais – o que será realizado no último capítulo do trabalho.

2.1 As Desigualdades e Exclusões Sociais

A despeito dos textos legais pronunciarem abertamente que “todos são iguais perante a lei”, tem-se a clareza que existem muitas e perversas formas de discriminações que decorrem das desigualdades entre os membros de determinada sociedade, o que gera exclusões dos mais variados matizes, seja de gênero, de idade, de orientação sexual, de etnia, de educação, dentre outras.

Até mesmo os indicadores oficiais, que teimam em diagnosticar realidades com bases bastante/mais otimistas, demonstram o abismo social decorrente das flagrantes desigualdades materiais existentes entre estes membros da sociedade, legalmente “reconhecidos” como cidadãos.

Esta questão é antiga, existindo inclusive relatos de desigualdade no texto bíblico³², e, desde que o mundo é mundo, tem-se verificado relatos vigorosos de desigualdades e de exclusões sociais, quiçá no sistema capitalista, onde se encontra a sociedade mais desigual de toda a história (MÉSZÁROS, 2008). Há, no entanto, que se reconhecer que na formação e configuração da sociedade moderna capitalista as contradições entre o capital e trabalho se diversificaram e ampliaram significativamente.

A partir de uma visão mais elaborada, tem-se que esses relatos sustentam as mais variadas formas de desigualdades e de exclusões, no que, para o estudo do presente objeto, deve-se perquirir sobre essas desigualdades sociais e formas de exclusões, para que, num segundo plano, possa-se se explorar a correlação existente entre estas e as desigualdade educativas.

Mas, para tanto, é recomendável delimitar o termo, justamente para não cair na armadilha de utilizá-lo de forma imprecisa, genérica, ou ignorar a situação da transmutação de significações no tempo, espaço e pelos diversos olhares. Essa definição assume importância singular, no sentido de evitar que seja capturada pelo problema da “migração de ideias”, sempre muito sujeito as interpretações unilaterais em cuja prática dicotomiza os processos de produção culturais, do sistema de referências teóricas, campo onde as ideias se definem.

Assim, vale lembrar da produção de Peregrino (2010, p. 70-76) que sistematiza o pensamento de alguns autores quando enfrentam a questão da exclusão de forma analítica, perpassando pelos significados como degradação e como descarte, para, em seguida, trabalhar com a categoria desigualdade, que, na essência, funda as desigualdades.

Como degradação, Peregrino (2010) trabalha com a construção de Martins (1997, p. 32), que em última análise indica que exclusão é um momento específico do sistema de produção capitalista, quando afirma que:

O capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista esse é a regra estruturante; todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.

³² A desigualdade no mundo é uma “história” antiga. No antigo testamento da Bíblia Sagrada já fazia referência, conforme expõe o livro de Amós 6:1-7, aos “[...] que oprimis os pobres, que quebrantais os necessitados [...] que dormis em camas de marfim... que bebeis vinho em taças e vos ungis com o mais excelente óleo” (BÍBLIA, 1997). Advertência contra os quais viviam às custas da exploração dos desfavorecidos, retendo salários e especulando como verdadeiros oportunistas com os gêneros de primeira necessidade. Deus, através do profeta Amós, protesta contra a injustiça social, e promete visitar com justiça a Israel, caso não haja arrependimento. Já no novo testamento, Tiago tece severas críticas aos ricos opressores, falando da justiça que logo se manifestaria da parte de Deus, contra os que viviam deliciosamente sobre a terra, deleitando-se e cevando o coração, esmagando o pobre.

Prosseguindo, Martins (1997, p. 33) justifica a percepção da exclusão em vista da existência de uma grande massa de “sobrante”, indivíduos que, após serem desenraizados, na lógica capitalista não encontram formas de serem incluídos, quando assevera o seguinte: “A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais de desenvolvimento econômico.”

Assim, aproximando-se do pensamento de Castel (1999) a exclusão se traduz numa situação de degradação relacionada a um posicionamento anterior, quando o indivíduo desenraizado “ainda” não foi reposicionado ou incluído pelo capital, resultando em agrupamento de indivíduos que ostentam posições distintas, na verdade desiguais.

Mas a exclusão também foi apreciada sob o viés do descarte. Assim, Oliveira (1998), de forma analítica, percebe que a exclusão gerará um contingente significativo da população que não terá condições de reinserção, isso conforme o processo perverso de globalização, especialmente nos países latino americanos, com destaque no Brasil. Para Oliveira (1998, p. 213-214):

A diferença, expressada com eloquência por ninguém menos do que o presidente F.H.Cardoso, é de que não se pretende (e ele diz não se pode) mais integrá-los, mesmo que seja através das clivagens retificadas pelo processo de acumulação. Ele criou o neologismo ‘inempregáveis’ para nomear os que, na nova ordem globalizada em que o país se insere, não terão nenhum vez.

Assim, seja tanto numa quanto noutra conotação, percebe-se que “[...] a exclusão é o final de uma cadeia de determinações” (PEREGRINO, 2010, p. 75), ambas perpassando pela análise da desigualdade.

O estágio de “evolução” de dado agrupamento humano, o modelo de Estado e de sociedade desenvolvidos é que deverão, em última análise, ditar os parâmetros e pressupostos do fenômeno da desigualdade. Assim, é a visão de mundo e de sociedade que vai permear as convicções sobre os modelos de distinções positivas e negativas vigentes.

Como primeira aproximação ao problema, tem-se num processo contraditório de hegemonia e decadência um estado capitalista e neoliberal, que se valendo do discurso da inevitabilidade da globalização apregoa não só noções rudimentares de política econômica, mas também de uma ideologia bem peculiar de política social e cultural, que busca suplantar os tipos de sociedades evidenciadas no período pós-guerra. Interessante é o ataque ao estado capitalista e social e a defesa do estado neoliberal conduzida por Sunkel (1999, p. 193-194), que se segue:

Um modo de interpretar o atual período de transição histórica seria reconhecer que o desenvolvimento foi sacrificado em favor do crescimento, e justapor a irracionalidade do capitalismo à inviabilidade do socialismo. Como podemos impregnar o capitalismo com as preocupações públicas e sociais, sem afastar os empresários capitalistas? Ao mesmo tempo, como evitar o autoritarismo burocrático e militarizado de direita e de esquerda e lutar por maiores liberdades individuais e sociais? Como chegar a uma síntese entre o mecanismo de crescimento capitalista e a preocupação socialista de melhor o destino dos oprimidos, explorados, marginalizados e discriminados? Como evitar que o processo de integração internacional e a pressão por competitividade cada vez maior se deteriore em uma desintegração nacional em nível econômico, social e cultural? Como proteger os bens públicos de caírem sobre o ataque de interesses privados, burocráticos e tecnocratas, em áreas como meio ambiente, direitos humanos, sistema judiciário etc.? Talvez o que essas preocupações e propostas seja a busca por uma concepção mais radical de democracia. Uma participação mais ampla e estruturada por parte de uma sociedade civil fortalecida, menos estatismo burocrático e interesses empresariais e um controle social mais rigorosos de ambos. Um controle exercido por uma rede mais densamente articular de organizações de cidadãos, para a realização de funções públicas e de representação, em especial, dos grupos e setores mais fracos da sociedade.

Assim, situar a discussão dos limites da não efetivação do direito social à educação no contexto da identificação da forma do estado hegemônico é de fundamental importância saber qual o modelo de Estado está se referindo conduz ao paradigma de educação almejado pela sociedade. Aliás, como já advertia Mézáros (2008, p. 16), diante da contradição das desigualdades e da enunciação da igualdade formal entre os indivíduos, “[...] se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mentes das pessoas”.

Nas últimas duas décadas prevaleceu um modelo de Estado capitalista neoliberal, momento histórico em que se desenvolveu a maioria das políticas educacionais vigentes após a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil.

Akkari (2001, p. 174) comenta que “[...] no plano educativo, o neoliberalismo traduz-se pela ideia central do mercado como mecanismo de regulação”, posto que concebe a “Estado Mínimo”, e a partir de uma visão privatizante incumbe o mercado as tarefas de suprir os serviços não essenciais, afastando o Estado da execução dos serviços, para ficar apenas na regulação do setor.

Vários são os estudos que privilegiam esse olhar, destaca-se Brzezinski (2008, p. 10) que corroborou esta percepção quando, analisando o período de 1997-2007 e rememorando a edição de outra obra comentada sobre a LDB 10 anos mais tarde, essa autora pergunta o seguinte:

Mudamos? Creio que não, uma vez que os princípios por nós defendidos não mudaram e nossas convicções contra o Estado Mínimo e todas as suas consequências se fortaleceram ainda mais com os encaminhamentos dados pelas

políticas educacionais, nos períodos 1994-2002 e 2002-2006, submetidas ao ideário neo-liberal que conseguiu demarcar e definir muito bem as características do Estado brasileiro. Ademais, o ideário neo-liberal e as relações econômicas reguladas pelo mercado conseguiram consolidar o Estado Mínimo em nosso País.

E esse Estado capitalista e neoliberal percebe a educação não como direito de todos, mas como serviço não exclusivo do Estado (não faz parte do núcleo estratégico, nem das atividades exclusivas ou produção para o mercado), segundo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado³³ que tinha como principal objetivo, segundo Peroni (2003), promover a transição de uma administração público-burocrática, rígida e ineficiente, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, o que encontrou ressonância principalmente no campo educacional, como avalia Pinto (2002, p. 109):

Talvez em poucas áreas como a educação o governo de Fernando Henrique Cardoso deixará uma marca política tão forte [...] A título de exemplo e com forte impacto no financiamento da educação, basta citar que, neste período, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996), a Emenda à Constituição n. 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei n. 9.424/1996), e o Plano Nacional de Educação.

³³ Segundo o documento oficial (Brasil, 1995):

NÚCLEO ESTRATÉGICO. Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas.

ATIVIDADES EXCLUSIVAS. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes etc.

SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem "economias externas" relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos desse setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS PARA O MERCADO. Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessária, no caso de privatização, a regulamentação rígida

Contudo, a era FHC, não representou o propalado avanço³⁴, basta lembrar dos vetos financeiros ao PNE, o qual obstaculizou um deslocamento rumo à qualidade da educação pública.

Aliás, essa lógica efetivamente ecoou no setor educacional brasileiro, quando observa-se que o governo federal lança programas de expansão educacional a partir de incentivos fiscais ou creditícios ao invés de priorizar investimentos maciços no setor público, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) ou Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ou quando os governos municipais deixam de oferecer vagas suficientes na educação infantil, abrindo espaço para exploração de uma grande fatia pelo setor privado.

Assim, o discurso estatal vigente é de desoneração do Estado em vista da igualdade formal entre os indivíduos, que conduz à premissa de que a educação é suficiente para equalizar as oportunidades, e que o fracasso escolar é de responsabilidade mais do indivíduo do que do sistema de ensino; que é mais do professor do que do Estado; que é mais do gestor educacional do que dos agentes políticos do Estado, já que a educação, por si só, seria redentora e chave para abrir as oportunidades de ascensão econômica, social e cultural.

Daí, Cordié (1996, p. 10) expor:

O fracasso escolar é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas: umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito, outras dependem dos acontecimentos. O fato de elas intrincarem e agirem umas sobre as outras não ajuda em nada a compreensão do fenômeno. O resultado disso é que cada um projeta seus fantasmas e inventa remédio para esse novo flagelo social: É culpa... do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais....” é preciso apenas.... rever a pedagogia, aumentar verbas” etc.

E mais adiante, Cordié (1996, p. 17) explicita que:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração de escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade. Também neste caso não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de

³⁴ Sem dúvidas que o neoliberalismo teve sua maior expressão no Brasil na era FHC e GOMES (2009, p. 52), traça as prováveis causas da não efetividade do princípio da igualdade neste período: A não-efetivação do princípio da igualdade está relacionada à lógica do capitalismo e da globalização neoliberal, em razão da preocupação com a maximização de ganhos e lucros que enseja a má distribuição da renda e gera desigualdade social, fazendo com que dois terços da população do mundo ainda vivam na pobreza e mais de um bilhão de pessoas no mundo ainda vivam na pobreza e mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo passe fome, sem contar os altos índices de analfabetismo, de mortalidade infantil e o precário desenvolvimento humano.

cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Entretanto, constata-se a existência de um ciclo vicioso atinente às condições econômicas, vez que quase que automaticamente as condições econômicas, sociais e culturais, refletem nas oportunidades educacionais, reforçando a impressão de que a escolarização serve para reproduzir o sistema capitalista, na medida em que a escola atua em consonância com as relações de produção, vez que as relações sociais que regem o trabalho também regem as relações na escola.

Daí, as desigualdades sociais, econômicas e culturais, decorrentes principalmente da má distribuição de renda, ser em um fator que reproduz, reforça e sedimenta as desigualdades educacionais, e vice-versa, demonstrando a distância abissal e que inebria a ideia do semelhante, quiçá de comum (alusão negativa que se faz a partir da utilização quase sempre que indevida do termo “comunidade”) e de cidadão.

A criação de “subcidadãos” é um produto da naturalização das desigualdades econômicas, sociais e culturais, por conseguinte, e impeditivo para se alcançar os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, dispostos no primeiro artigo do texto magno, qual seja, a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

2.2 A Naturalização das Desigualdades Sociais, Econômicas e Culturais

Preliminarmente, para se compreender rigorosamente as desigualdades sociais, econômicas e culturais, é preciso ter presente que elas não podem ser vistas apenas como um estado, mas sim como um processo complexo e contínuo, portanto históricas.

Este processo de desigualdade tem sido reforçado pela naturalização e legitimação das discrepâncias sociais, econômicas e culturais, que são vistas como algo normal, vez que desde a mais tenra infância o indivíduo é condicionado a não se sensibilizar com as diferenças sociais, ainda que brutais e cruéis.

É como se fosse uma “[...] forma qualquer de outra limitação natural da existência, com a lei da gravidade, por exemplo, contra a qual nada podemos fazer” (SOUZA, 2006, p. 26), o que mesmo não concordando com o determinismo e a falta de esperança e espírito de luta, impregnadas na assertiva, trata-se de um enunciado ideológico bastante trabalhado, particularmente pelas mídias, para torná-la legítima.

Comenius (1985, p. 20), já indicava que a “[...] expressada diversidade de qualidades não é senão excesso ou defeito da harmonia natural”, o que parece tão atual. E mais recentemente, Estêvão (2004, p. 43) enaltece o seguinte:

Esta problematização das desigualdades transporta de modo mais explícito para a escola leva-me pela sua importância, a convocar aqui, ainda que sumariamente, o pensamento de P. Bourdieu, quando analisa as funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais que a escola cumpre, nomeadamente pela transmissão de uma cultura imposta e portadora de um discurso socialmente neutro, universal e não arbitrário. Na verdade, segundo P. Bourdieu (1998), a cultura escolar como cultura dominante dissimulada, e naturalizada, trata formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, exigindo dos alunos qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, designadamente o capital cultural e o relacionamento com a cultura e o saber.

Partindo-se do aporte teórico que permeia essa pesquisa, notadamente a noção da reprodução das desigualdades econômicas, sociais e culturais pelas instituições educacionais, bem como o estudo dos mecanismos de violência simbólica existentes no interior dos sistemas de ensino, será de extrema importância o seu estudo acerca das desigualdades frente à escola e à cultura produzidas pela escola conservadora, que sob a ilusão de ser libertadora, promete mobilidade social, Bourdieu (2010, p. 41-53), afirmar que:

Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mas frequentemente às diferenças de dons [...] na realidade cada família transmite a seus filhos, mas por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças, diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

[...]

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Estas formulações de Bourdieu (2010) revelam a existência de um complexo aparato simbólico, eficaz no cumprimento da escola conservadora, ou seja, de reprodução cultural e social, que condiciona à naturalização dos comportamentos e das maneiras de pensar e agir. O capital cultural nos espaços escolares assume funções bastante claras em se tratando da classificação e desclassificação daqueles alunos que têm posse ou não deles. Assim, também, Guimaraes-Iosif (2009, p. 108) afirma “[...] que o sistema escolar, reproduz e legitima os privilégios sociais e limita as possibilidades de reversão das desigualdades sociais por meio

da escola”. Destaca-se, ainda, no sentido de compreender como o sistema escolar opera internamente as desigualdades sociais, o estudo de Bourdieu sobre “Os excluídos do interior” (1992).

Mas ousa-se ir além, vez que a escola além de reproduzir a desigualdade, muitas vezes garante a desigualdade, não se limitando apenas a reproduzi-la, mas desenvolve novos modos de diferenciação.

Aliado à lógica da transmissão do capital cultural, deve-se entender que as exclusões são realizadas por dentro da própria escola, num processo de naturalização, sedimentação e reprodução da desigualdade, posto que no estudo sobre os excluídos no interior há a seguinte assertiva:

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram [...] o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 482-486).

Reforçando a ideia de capital social, Gomes et al (1997, p. 54) afirmam as ideias:

[...] a vida escolar de cada sujeito depende, também, de sua história singular de socialização no seu grupo doméstico de origem. Ou seja: a história de escolarização de uma família particular ilumina a história singular de seus filhos. No caso de famílias populares a escolarização é uma experiência recente, o que se reflete na escolarização das novas gerações.

Assim, constata-se que a sociedade é muito desigual, porque cotidianamente e a cada momento, e desde o grande centro até nos mais remotos lugarejos, as práticas de desigualdades são reproduzidas, consolidadas, sedimentadas a tal ponto que as diferenças, por mais cruéis que sejam, passam a ser naturalizadas e legitimadas, sem contar com um olhar de estranhamento.

A desigualdade é sustentada e legitimada no dia-a-dia pelas ações daqueles que impõem, aceitam ou a consideram como algo que compõe a ordem natural das coisas. A naturalização da desigualdade e exclusões sociais, econômicas e culturais decorre da ausência desse estranhamento. Mas como e por que “estranhar” o que é tão familiar? Como não entender que há outras possibilidades que se afastam do mundo posto? Pensa-se ser oportuna a ponderação de Sacristán (2001, p. 11) segundo a qual “[...] é preciso fazer um problema do

óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar, o significado daquilo que nos rodeia”.

Com efeito, utilizando-se das ponderações de Marshall (1967), o problema da desigualdade e exclusões sociais emergem das diferenças para além da capacidade institucional de “tolerar um certo grau de diferença”. Mas esta ideia não estaria superada? Para Marshall (1967), para ser cidadão o indivíduo deveria ser considerado “[...] membro integral de uma comunidade”, segundo a qual “[...] todos [...] são iguais com respeito aos direitos e obrigações” (Marshall, 1967, p. 76).

Logicamente que a igualdade indicada refere-se à dimensão coletiva dos direitos civis, políticos e sociais, não se levando em consideração as diferenças da vida privada, do cotidiano das pessoas, das classes sociais. A desigualdade na dimensão visualizada emerge quando as diferenças adquirem *ethos* de hierarquização em relação a espaços da vida social, quando o diferente também é enxergado como inferior, quando não há uma razão plausível de *discrimen*.

Assim, quando a origem do indivíduo estabelece sua sorte, num resquício insistente de patrimonialismo, as diferenças não são observadas como algo que destoa do normal, estabelecendo-se distinções no âmbito coletivo dos direitos civil, político e social do cidadão, deparam-se com a naturalização dos múltiplos sentidos da desigualdade.

2.3 Desigualdade Educativa e Aprendizagem Escolar

Estudos que têm por objeto desvelar as mediações entre as desigualdades sociais e escolares, continuam exigindo investigações capazes de desvelar as suas dimensões simbólicas. As contribuições da sociologia francesa de matriz bourdiesiana são extremamente importantes para aprofundar estudos desta natureza à medida que suas obras recolocaram em discussão os limites da escola redentora da humanidade: na sua função conservadora, ela exerce o papel eficaz na reprodução das desigualdades sociais. Superando a ideologização do dom natural, do mérito, da excelência de uns e o fracasso de muitos recoloca-se a importância da escola em cumprir uma função possibilitadora de transformações à medida que os desclassificados adquirirem e fizerem uso das estratégias que definam o jogo pela disputa dos reconhecimentos de excelência.

Assim, torna-se relevante conhecer o quadro da desigualdade social brasileira, para verificar as causas do baixo rendimento escolar (repetência, abandono e aproveitamento),

diferentes escolarizações por regiões, raças, origem social, além do acesso e permanência em idade não ideal ou programada (distorção idade/série) etc, para perquirir sobre a perversa distribuição de renda, que acaba por redundar em retraídas oportunidades de inclusão econômica, social e cultural.

A expansão do acesso à escolarização básica, especialmente do ensino fundamental, aproximando-se da noção de universalização republicana da escola pública é notória, mas a reflexão que se propõe fazer decorre justamente da verificação de como tal expansão vem ocorrendo, não apenas sob os aspectos quantitativos, mas de forma qualitativa, e mais especificamente, sobre a existência de um direito social à educação escolar e seus limites intrínsecos e extrínsecos de efetividade.

Não é olvidado que o processo de expansão de vagas e matrículas, verificável após a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil ocorrida em 05 de outubro de 1988 e posterior edição de leis regulamentadoras (tais como ECA, em 1990; a LDBEN, em 1996; o PNE, de 2001), ocorreu com a priorização de ações alusivas ao acesso (nem tanto com a permanência e possibilidade de sucesso), estando envolto num processo pautado pelas assimetrias regionais, baixa qualidade do ensino, elevados índices de evasão, decorrentes de reprovações sistemáticas de alunos e uma grande defasagem idade/série.

Todavia, toda essa discussão tem seus matizes nas premissas fundamentadoras do próprio Estado como instituição social, bem como na discussão da existência ou não de um direito social à educação escolar, porquanto sabe-se que a escola não é onde tudo começa, já que não é o *locus* da produção das desigualdades, mas da reprodução da exclusão e das desigualdades social. A escola não passa de um “espelho” que reflete as disparidades e iniquidades sociais.

Quanto à questão alusiva ao modelo de Estado, tem-se que as novas formas de acumulação do capital, acrescidas aos mecanismos de regulação do setor, especialmente por meio do marco regulatório instituído pela legislação vigente em determinado país, acabam por criar os mecanismos de “demissão” do Estado, nas formulações de Bourdieu (1999), fenômeno tratado por Castel (1999), como “desfiliação”, implicando no interior da escola a desinstitucionalização, em vista de seu desmantelamento programado e nada ocasional.

Assim, a escola reproduz as desigualdades em vista de uma programação das classes dominantes, num contexto de atender apenas a “espuma” da sociedade - na designação Gramsciniana -, no que fica a constatação de que “[...] as leis [...] não foram feitas para dissolver, mas para cimentar os privilégios dos ‘donos do poder’” (TELLES, 1999, p. 97),

postergando para um futuro incerto e remoto a função de proporcionar a igualdade material aos indivíduos, num ambiente de justiça social naturalizada.

Sabe-se que apenas a lei não é capaz de resolver os graves problemas sociais vivenciados pelos mais variados estados capitalistas, ainda mais quando se verifica que o sistema legal é utilizado justamente para legitimar as diferenças em vista do seu compromisso atávico com as elites que capturam os agentes públicos responsáveis por promoverem as mudanças sociais. Assim, tudo permanece como antes, mantendo-se os privilégios, mantendo-se o *status quo ante*.

Casassus (2007) revela que a concepção moderna de educação está vinculada a uma promessa meritocrática que nada mais se constitui uma forma de desoneração e desresponsabilização do Estado. Assim, o fracasso escolar e as desigualdades educativas seriam relacionadas mais diretamente com o despenho individual do que com as condições objetivas do fornecimento do serviço público adequado.

Sob o aspecto da atuação estatal, percebe-se que os Poderes instituídos têm responsabilidades em dar máxima efetividade ao texto constitucional e às leis subsquentes, em especial quanto à realização do direito social à educação escolar.

Poder-se-ia até imaginar inicialmente que tal atribuição caberia preponderantemente ao Poder Executivo, mas numa formulação teórica da tríplice separação dos Poderes, percebe-se que tal imperativo cabe a todos os Poderes instituídos.

Ao Poder Legislativo a proeminente poderia ser extraída pelo fato de ser uma das estruturas responsáveis por fazer as leis e fiscalizar a atuação dos demais poderes, até mesmo porque presume-se que quem faz as regras do jogo teria maior proeminência.

Por outro lado, o Poder Judiciário também possui mecanismos para influenciar na concretização dos direitos sociais, notadamente como a judicialização das políticas públicas, decorrentes do ativismo judicial.

Assim, de fato, todos os Poderes do Estado Brasileiro, ao seu modo e medida, tem o poder-dever de reconhecer e atuar em prol da realização do direito social à educação escolar.

Bourdeau; Passeron (2008), também, fornecem aporte teórico para demonstrar que as desigualdades sociais são reproduzidas no âmbito escolar, mas o que se pretende averiguar é justamente a relação possível entre existir e se apresentar efetivo o direito social à educação escolar - o que tem íntimas relações com o tema cidadania.

A recusa na incorporação efetiva de parcelas significativas da população ao sistema educativo, ou a permanência com condições de sucesso, significa a negação do próprio direito social à educação escolar. Essa recusa encarta na realidade a recusa da cidadania, num

contexto de promessas irrealizadas do texto constitucional vigente, e segundo Telles (1999) é impossível compreender a profundidade do problema da desigualdade de direitos no Brasil sem compreender que tal desigualdade está de certa forma assegurada na lógica da configuração dos direitos sociais reconhecidos.

A discussão sobre a existência, extensão, efetividade dos direitos sociais, especialmente do direito social à educação escolar perpassa por um processo de “estranhar” aquilo que é familiar, porquanto salta aos olhos a noção do direito natural ao processo educativo.

Para Algebaile (2009, p. 94):

A discussão da educação como direito deve ter por referência o debate sobre o reconhecimento jurídico de necessidades humanas e sociais. Esse reconhecimento se dá, em regra, por meio da declaração de direitos relativos à satisfação dessas necessidades e da regulação de critérios e formas para seu asseguramento. Isso implica a discussão das noções de ‘mínimo’ e ‘básico’, às quais podem corresponder noções diferenciadas de direitos, especialmente quanto ao alcance social das ações que visam garantir seu exercício e quanto aos aspectos da vida social cobertos por essas ações.

Assim, a noção do mínimo tem como núcleo essencial a ideia do reconhecimento de direitos fundamentais ancorados nos princípios da dignidade humana e no Estado Democrático de Direito, de modo que são reconhecidas as condições de vantagem imprescindíveis para o alcance do bem-estar do indivíduo, isoladamente considerado e em convívio com a sociedade.

Essa ideia força, remete-se idealizar um ambiente de garantias de oportunidades para a totalidade dos integrantes da sociedade, numa luta implacável contra a exclusão social e a miséria, numa otimização dos direitos sociais, diante da evidente escassez de meios do Estado brasileiro, com a necessidade de maximização das políticas públicas, no sentido de vislumbrar a adequação do desajuste existente, no sentido de imprimir maior racionalização dos recursos públicos limitados, diante das necessidades ilimitadas.

Para Pereira (2000, p. 19), a noção do básico tem sentido diverso, qual seja, aquilo “[...] que serve de base para sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta”, quando o básico representa a garantia de um conjunto de condições prévias sem as quais não se produz, com relativa autonomia, determinado modo de vida.

Algebaile (2009, p. 95) conclui que:

Essas duas noções interessam ao estudo da expansão da oferta por oferecerem parâmetros para que o fenômeno da expansão seja apreendido em suas implicações com a instituição da educação escolar como direito social. Afinal, parte importante dos movimentos de expansão da oferta vincula-se às disputas em torno do

estabelecimento dos limites mínimos de educação escolar numa sociedade, tendo em vista os parâmetros básicos de escolarização reconhecidos como essenciais à produção da vida nessa mesma sociedade, fronteiras fundamentais na definição desse sentido de direito.

Num passado não muito remoto, o grande entrave era o acesso ao ensino, o que foi solucionado com a expansão no número de vagas, combinado com o empenho institucional de vários órgãos e entidades para induzir a matrícula e a permanência do aluno em sala de aula.

Cita-se, como exemplo, a criação de benefícios assistenciais que dependiam da matrícula dos alunos; a vinculação de repasses financeiros da União para os Estados e dos Estados para os Municípios vinculados à quantidade de matrículas; a intervenção dos Conselhos Tutelares e Ministérios Públicos Estaduais na fiscalização do zelo dos pais ou responsáveis com a matrícula e frequências dos alunos, dentre outras condutas que induziam um comportamento para solução do gargalo detectado.

Hoje ainda persistem alguns problemas quanto a criação/disponibilização de vagas, principalmente no que pertine à criação de vagas próximas às residências dos alunos, bem como na educação infantil. Um número significativo de escolas públicas estão situadas em áreas cuja população outrora se interessou por elas. Hoje, seus filhos não estudam nessas escolas. O problema decorrente é que as vagas excedentes nem sempre atendem as demandas populares.

Para Akkari (2001, p. 174-175) existem três momentos:

O primeiro (1934-64) corresponde ao período histórico em que a reprodução social dispensa amplamente a escola, uma vez que o "eleito" podia herdar seu capital industrial ou agrícola sem recorrer a diplomas escolares. As estratégias desenvolvidas eram antes centradas na família ou nas alianças matrimoniais. O controle da produção do café e do leite garantia a hegemonia das elites do Sudeste sobre o país inteiro. O capital escolar como estratégia suplementar de reforço do poder das classes dominantes era relativamente secundário. O verdadeiro ator do jogo escolar durante esse primeiro momento era o Estado, preocupado nos anos 40, 50 e 60 com a contratação, por meio da escolarização de massa, de sua base administrativa (burocrática) e de uma mão-de-obra melhor qualificada para seu modelo de desenvolvimento baseado na substituição da importação. Assim, o lançamento da campanha nacional de educação rural do governo Getúlio Vargas visava elevar o nível econômico das regiões rurais por meio das técnicas modernas de produção.

O segundo momento corresponde à ditadura militar (1964-1985) e pode ser considerado como um período em que o debate educativo foi reduzido a um agenciamento tecnicista. Foi o triunfo da pedagogia como técnica de transmissão de conhecimentos neutros, social e politicamente. O regime militar instituiu uma contribuição chamada de salário-educação nas empresas com mais de 100 funcionários, o que permitia a compra de vagas no ensino particular (Zibas, 1997). Esse segundo momento parece-nos extremamente relevante, na medida em que pôs um termo às lutas políticas e sociais das classes populares e preparou o terceiro momento (neoliberal) ao despolitizar o debate educativo.

O terceiro momento (depois de 1985) marca um retorno do debate democrático sobre a educação, depois do congelamento dos espíritos durante a ditadura militar.

O capital escolar começa a desempenhar um papel cada vez mais importante. As famílias e os grupos sociais dominantes implementam então estratégias múltiplas para garantir para si o domínio do capital escolar, especificamente por meio da privatização e da descentralização do ensino.

Os avanços obtidos no que se refere ao número de matrícula não conseguem falsear a cultura do “fracasso escolar” especialmente quando se vislumbra que um sistema seja capaz de inverter a lógica elitista do capital, que rotula seres humanos pela origem e classe social.

Gomes; Lima (2006, p. 2) sintetizaram muito bem os momentos da discussão dos problemas relacionados ao processo de desigualdade educativa:

[...] os termos inclusão/exclusão escolar referiam-se à possibilidade ou impossibilidade de acesso ao sistema de ensino. Mais tarde nas primeiras décadas do século XX eles passam a referir-se também à possibilidade ou impossibilidade de permanência no sistema de ensino. Na atualidade eles envolvem ainda processos de segregação/diferenciação internos do sistema escolar.

Assim, percebe-se que a análise da questão sob o aspecto do sucesso escolar encartado sob o ângulo viabilidade do sucesso escolar, em vista das taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série, é uma das perspectivas possíveis para a compreensão do problema, que certamente poderia encontrar muitas outras variáveis. Os dados continuam a demonstrar o alto grau de seletividade da escola.

2.4 As Explicações do Fracasso Escolar: da exclusão do sistema para a exclusão do interior do sistema educativo

Interessante mirar que as várias teorias buscaram entender e explicar as desigualdades educativas na lógica do fracasso escolar. Patto (2010), ao estudar a produção do fracasso escolar, especialmente voltada para as escolas públicas, indica que as explicações foram baseadas, primeiramente, nas teorias racistas, na teoria da psicologia diferencial e na teoria da carência cultural.

De forma determinista, as teorias racistas indicavam que “[...] a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais” (PATTO, 2010, p. 54).

O apogeu destas ideias racistas se deu entre o período de 1850 a 1930, quando as doutrinas antropológicas floresceram e desempenharam um papel estruturante no pensamento

das novas elites, tendo como um dos expoentes o médico e filósofo francês Cabanis (1757-1808), mas vários estudiosos teorizaram sobre o assunto, tais como Saint-Simon (1760-1825), Lamarck (1744-1829), dentre outros.

O mais interessante naquele período, e que revelava a fragilidade da explicação das teorias racistas, era a contradição aparente entre o ideário liberal combinado com o determinismo das teorias racistas. Segundo Patto (2010, p. 55), por isso “[...] justifica-se a dominação e a exploração, preservando-se o ideário liberal que só na aparência era inconciliável com as teses racistas”.

Por outro lado, a teoria darwinista, divulgada primacialmente em *Origem das espécies*, em 1859, reforçam ainda mais os postulados das teorias racistas, posto que a burguesia de então apropria-se de suas premissas para formular o darwinismo social, que é colocado a serviço da justificação da reconstrução da estrutura estamental e piramidal de sociedade (PATTO, 2010).

Patto (2010, p. 92-93), ao indicar a repercussão das teorias racistas no Brasil, faz um apanhado muito importante sobre as principais construções dessa teoria nestas paragens, quando indica o que se segue:

Ao cientificismo do século XIX coube a tarefa de compatibilizar liberalismo e racismo. No período imperial, uma antropologia filosófica evolucionista aparentemente provava a inferioridade das raças não-brancas, justificando, assim, sua sujeição nacional ao branco. Com a abolição do trabalho escravo e a instalação do Estado republicano, ele continuou proclamando esta inferioridade, agora para justificar o lugar subalterno, mas formalmente livre, que negros, índios e mestiços passaram a ocupar na estrutura social. Sílvio Romero publicou a parte de sua obra mais voltada para a questão racial na década de 1870; Nina Rodrigues o fará entre 1894 e 1905. As teorias racistas vinham a calhar nesta confluência de um estado de coisas injusto com a defesa verbal de ideias liberais que caracterizou tanto a sociedade brasileira monarquista e escravocrata quanto a vida social no Brasil republicano do trabalho “livre”. Por isso, as ideias de Gobienau encontraram acolhida tanto nos saraus do Império quanto nos da Primeira República. A tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classes.

Mais adiante, já sob a influência do psicologismo, a sociedade burguesa estrutura-se na teoria da psicologia diferencial - “ou seja, da psicologia que se quer investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre o indivíduo e o grupo”, consoante assertiva de Patto (2010, p. 62).

Um dos adeptos mais fervorosos de Darwin foi Francis Galton (1822-1911). E, segundo Patto (2010, p. 60) “[...] Galton foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios

evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas”. De acordo com Patto (2010, 88):

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou de seu objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender.

Assim, para a teoria psicológica, a partir dos anos trinta, adotou-se a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, que justificariam o fracasso escolar, prevalecendo naquele período a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, segundo Patto (2010, p.70-71), a teoria psicológica

[...] colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. [...]. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Não sendo lineares as modificações de teorias explicativas acerca do fracasso escolar, é próprio que as explicações psicologizantes convivessem com as teorias racistas.

A partir de um contínuo, as explicações começam receber um substrato cultural, deixando de lado a indicação racial, para a afirmação da existência de culturas inferiores, disseminando a ideia de que o meio cultural do qual as crianças pobres fazem parte o induzem a um desenvolvimento deficitário em vista da situação de desvantagem em relação aos estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem.

A teoria da carência cultural trouxe consigo um preconceito disfarçado, conduzindo para além dos muros das instituições escolares a justificativa do fracasso escolar. Essa teorização alcançou seu ápice nos anos 1970. Ainda hoje são sentidos os efeitos da teorização, notadamente quanto à naturalização do fracasso escolar.

O certo é que os processos escolares podem perpetuar, acentuar ou amenizar as desigualdades escolares, mas é iniludível que esse problema precede a própria escolarização e deve ser superado. Aliás, a má distribuição de renda e a pobreza são dois dos principais a serem enfrentadas, e não por acaso a educação teria grande influência na superação de tais problemas, mas enquanto isso não ocorre cria-se uma espécie de “círculo vicioso”, como bem observou Casassus (2007, p. 25-26) no prólogo de sua obra:

O fenômeno da pobreza e a persistente desigualdade na distribuição de renda ainda caracterizam a estrutura social e econômica da América Latina. A desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais encontra-se a desigualdade na educação. Esta desigualdade, por sua vez, repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos desfavorecidos, gerando um círculo vicioso que tendem a aumentar as desigualdades.

Casassus (2007) adverte que não basta constatar as desigualdades, para superá-las é necessário compreender as dinâmicas que levam à desigualdade. Ademais, para superá-las, é preciso analisar as narrativas das instituições encarregadas de gerir e fiscalizar a educação - que será realizado no último capítulo deste trabalho.

O problema só será superado quando for possível atuar de forma efetiva, a partir da formulação de explicações que não caiam no vazio das teorizações, ou que sejam reducionistas. E por certo que somente o acesso não garante a igualdade na órbita cidadã, deve-se garantir o sucesso, nos resultados educacionais.

Nesta lógica, Casassus (2007) observou que para superação do problema das desigualdades educacionais formataram-se quatro perspectivas nas últimas décadas, quais sejam: a lógica desenvolvimentista (início dos anos 1960); a lógica estruturalista (a partir de meados dos anos 1960); a lógica mecanicista (final dos anos 1970); e a lógica gerencial (a partir dos anos 1990).

A primeira focada na oferta educacional, vinculando qualidade educacional aos níveis de acesso à educação. A segunda, para entender a persistência das desigualdades escolares, incluiu nas variáveis sociais, as externas, que, ao mesmo tempo representou um avanço, mas criticável sob o aspecto do determinismo social. Na lógica mecanicista a ênfase recaiu no uso de técnicas denominadas “funções de produção”, com a valorização de aspectos suplementares para melhoria da qualidade da educação (acervo bibliotecário, livros didáticos, equipamentos, mobiliários, instalações etc). Por último, na lógica gerencial, afastou-se a ideia de que o sucesso escolar decorreria simplesmente dos insumos educacionais, mas realçou-se a importância dos processos e interações educacionais, focando especificamente nos resultados.

Desta feita, percebe-se uma mudança de viés quantitativo para qualitativo. Mais importante que os anos de escolarização (variável extremamente importante) está o sucesso na aprendizagem; mais importante que os insumos educacionais (variável que não pode ser desprezada) estão os resultados advindos dos processos educacionais que garantam o êxito do aluno (acesso e permanência com sucesso).

Assim, entre o educacional e o jurídico, desnuda-se o problema da igualdade/desigualdade, presumidamente garantido pelo direito e mensurável pelos resultados educacionais, de forma objetiva adverte Casassus (2007, p. 46) para o seguinte:

Os termos igualdade/desigualdade pertencem ao âmbito jurídico, e fazem referência ao direito. Portanto, quando se fala de igualdade, deveria entender-se ‘o princípio que reconhece a todos os cidadãos o mesmo direito’ à educação. Igualdade também se refere à ‘equivalência de duas quantidades ou expressos de outra forma, à equivalência de resultados’. Portanto, igualdade/desigualdade é ao mesmo tempo um direito e um resultado objetivo.

Por certo a educação escolar obrigatória não ocorre num vazio social abstrato. Marcada pelas desigualdades sociais e culturais, os movimentos coletivos pela sua superação, devem incorporar o aparato jurídico com vistas à efetivação do direito social à educação escolar, ou restabelecer, na condição de garantia, quando os responsáveis por sua efetividade deixarem de atender o mínimo existencial rumo à efetividade.

Nesta perspectiva, Mészáros (2008, p. 15) enfatiza que:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Isto posto, pelas razões e considerações feitas, as desigualdades sociais e educativas constituem-se a um mesmo e diverso tempo as mediações dialéticas entre a formação social e política, em que a sociedade brasileira se insere e projeta o seu pacto nacional e nele inserido o papel conferido à formação escolar dos/as cidadãos/ãs, portadores de velho e novos direitos sociais, mas também submetidos a novas formas de desigualdades sociais, especialmente no que se refere ao presente estudo, educativas. A este propósito Bourdieu; Champagne (1997, p. 13) afirmam que:

[...] trata-se da constituição de novas formas de desigualdade escolar. Se, até fins da década de 50, a grande clivagem se faziam entre, de um lado, os escolarizados, e de outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as ações curriculares. Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”. A escola segue pois excluindo, mas hoje ela o faz de um modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.

Inegavelmente, a instituição escolar e seu projeto de formação humana estará intrinsecamente fundado nas relações e determinações histórico-sociais. Não basta apenas, desta feita - apesar de importante -, artificializar o acesso como expressão da democratização do sistema escolar, uma vez que faz-se necessária a superação das desigualdades escolares como garantia da efetividade do direito social.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA: sobre os direitos coletivos conquistados, efetivados?

A escolarização obrigatória, vista como projeto humanizador refletiu, e continua a refletir, uma aposta pelo progresso dos seres humanos e da sociedade. É um projeto otimista que deve ser estendido a todos na medida em que se apóia nos valores da racionalidade e da democracia, que elevam a condição humana. Se é um direito universal, não pode ser negado a ninguém

- SACRISTÁN -

Este capítulo será dedicado à questão da educação obrigatória, em especial no Brasil, evidenciando-se educação não como serviço nem mercadoria, mas como direito. Verificar-se-á as consequências de ela constituir em um direito público subjetivo³⁵, além de demonstrar o princípio do mínimo existencial e o princípio da proibição do retrocesso, concluindo-se com a questão da complexa proteção dos direitos sociais. Aqui também verificar-se-á sobre o conteúdo material concernente ao direito à educação escolar.

A legislação reflete os desígnios das prioridades da política educacional hegemônica em determinado ambiente e momento histórico. Assim, a obrigatoriedade do ensino no âmbito de determinado Estado deverá ser haurida a partir das determinações daquilo que tenha o sentido de cogente e impositivo, observando-se a variação no tempo e no espaço. Nesse sentido, esclarece Bobbio (1992, p. 75):

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado.

No Brasil, a obrigatoriedade do ensino tem aumentado, passando da obrigatoriedade do ensino primário, em 1934, elevando o número de anos e determinadas faixas etárias a partir de certas conquistas políticas que se refletem na legislação. Assim, a legislação vem sedimentando a obrigatoriedade da educação de forma lenta, gradual e paulatina. A esse propósito, Sacristán (2001, p. 12-13) faz uma advertência muito pertinente que se transcreve:

A construção de significados e de motivações que se juntam no projeto da educação obrigatória, assim como sua implantação real na prática dos sistemas educativos, teve uma longa história. Não se trata de fatos naturais, mas de realidades criadas por certas sociedades em determinadas circunstâncias, das quais diferentes grupos

³⁵ Este termo encontra-se explicitado na seção 3.3. desta tese (Nota do pesquisador).

humanos dispõem em medida desigual e em condições muito diversas. Ou seja, estamos diante de um direito universal satisfeito parcialmente e em medida desigual.

Por isso, que se torna importante a catalogação do direito social à educação escolar, para o fim de analisar as consequências que podem ser extraídas de sua natureza jurídica. Aqui, recorre-se a Sacristán (200, p. 15) quando este autor afirma que “[...] como se sabe, a natureza jurídica de um direito desempenha fator determinante para o seu grau de eficácia e, até mesmo, para o nível de apropriação judicial”.

Desta feita, no presente capítulo, enfrentar-se-á também a questão sobre a catalogação do direito social à educação como serviço público ou como serviço privado de interesse público, além da controversa indicação de ser o direito social à educação escolar obrigatória um direito público subjetivo. A expressão direito público subjetivo será explicitada adiante, porém, preliminarmente, pode-se entendê-lo como aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, direta e imediatamente, do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação (CURY, 2002b, p. 21), sendo assim um direito que pode ser cobrado judicialmente, tais como o ensino obrigatório; assistência jurídica gratuita, dentre outros.

Outras problemáticas relevantes e pertinentes à questão da obrigatoriedade tornam-se, também, centrais, tais como a normatividade do princípio da proibição do retrocesso, além do complexo problema da proteção dos direitos sociais.

Deve-se perquirir genericamente sobre o fenômeno jurídico enaltecendo que suas teias são lançadas sob todos os fatos sociais, como a pretensão de regular as relações sociais, como se fosse possível a lei simplesmente alterar a realidade.

3.1 Histórico da Obrigatoriedade da Educação no Brasil

No nosso ordenamento jurídico brasileiro, a legislação, desde o período imperial, previa a obrigatoriedade da instrução primária de 4 (anos) para todos os cidadãos até 1971. Isso, a despeito da enorme limitação dos agrupamentos de indivíduos que ostentavam a condição de cidadãos, especialmente no período imperial, quando eram nitidamente excluídos os escravos, índios e mestiços.

Com a Proclamação da República, em 1898, os direitos sociais iluminados pela Revolução Francesa de 1789 ganham espaço em nível de formulação. No entanto, somente com o esgotamento do modelo agrário exportador e implantação do modelo industrial a partir de 1930, segundo Ianni (1978), surgiu um novo sujeito histórico, o proletariado

urbano/industrial, momento que a oferta da educação pública e gratuita a todos ganha recorrência. O movimento da Escola Nova enfatiza, categoricamente, uma educação viva para todos e não apenas para as elites dominantes.

No entanto, é no início da década de 1970 que se inicia um intenso e vigoroso processo de mobilização das massas, conforme adverte Peregrino (2010, p. 19):

Do aparecimento da escola como espaço de socialização dos jovens, que apontou os seus primeiros contornos ainda durante o Renascimento, passando pela generalização deste processo no século XIX e sua universalização no século XX, nos países de capitalismo avançados, muitas águas 'rolaram'. No Brasil, os primórdios da generalização desse processo data do final da primeira metade do século XX. Os jovens pobres, porém, só começam a ter seu processo de socialização mediado pela escola pública, a partir do início de sua entrada 'em massa' para o ensino ginasial, no início da década de 1970.

Com a edição da Lei n. 5.692, em 1971, foram acrescentadas mais quatro séries/ano constituindo o que, após a Constituição Federal de 1988, foi conhecido como ensino fundamental de 8 (oito) anos.

Ressalta-se que a ampliação do acesso à educação não deixou de vir acompanhada de mecanismos de diferenciação, Peregrino (2010, p. 19), nesse sentido, expõe o seguinte:

[...] a entrada dos jovens pobres na escola tem sido acompanhada de mecanismos variados de 'adaptação' desta a uma clientela cada vez mais exclusiva de determinados extratos sociais, mudando o 'perfil' da instituição educativa, especialmente da década de 1990 para cá.

Em 2006, a Lei n. 11.274, alterando o Art. 32 da LDBEN, determinou que o ensino fundamental obrigatório teria duração de 9 (nove) anos, estabelecendo no seu artigo 5º que o prazo para sua implementação deveria ocorrer até 2010, conforme as disposições transcritas:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no Art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o Art. 2º desta Lei.

Ampliou-se, assim, a obrigatoriedade escolar para 14 (quatorze) anos, da Educação Infantil (2 anos), mais o Ensino Fundamental (9 anos), mais o Ensino Médio (3 anos).

Com a Emenda à Constituição n. 59, estabelece-se, então, o prazo até 2016 para sua progressiva implementação para 14 (quatorze) anos, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade.

Muitas críticas se fazem a esse dispositivo em vista de que não há nenhum compromisso assumido quantitativamente de 2009 a 2016, o que esvazia em grande parte a conquista social.

Por fim, adiantando as discussões da presente tese, bem como os dados estatísticos trabalhados no capítulo IV, registra-se que no último censo 2010 tem-se que a média de escolarização no Brasil é de 7,5 anos, o que demonstra que a realidade brasileira é caótica, apesar dos avanços pontuais. Daí a exortação de Guimarães-Iosif (2009, p. 114):

A solução da questão social brasileira demanda revisão das políticas sociais e educacionais e atribui ao Estado papel primordial de financiamento da educação, tornando acessíveis todos os níveis de ensino indistintamente à população pela ruptura da dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional, fundamentos dos quais os grupos mais marginalizados devem jamais se afastar.

Como se verá, o aumento de número de anos de escolarização obrigatória não impede que as desigualdades sejam agudizadas, porquanto há muito a ser feito para correção de fluxo e adequação de idade série dos alunos. Trata-se de um processo de exclusão, retratada na repetência, na evasão, no abandono, ou qualquer outro nome que seja atribuído ao atual “genocídio escolar” perpetrado contra a ampla maioria da população escolarizável que passa pela escola.

Comentando a expansão do ensino obrigatório na Espanha, Sacristán (2001, p. 81) expõe as seguintes ideias:

Ao prolongar a escolaridade obrigatória para além da etapa do ensino fundamental, todos esses mecanismos para hierarquizar provocam mais conflitos. A presença de jovens que não fazem parte de qualquer elite entra em choque com a mentalidade elitista que historicamente caracterizou o ensino médio. O elitismo é manifestado nas concepções dos professores, no currículo desse nível, na imagem social sobre o destino que tinha os bacharéis etc. As qualidades aceitas da universidade da educação (primeiro, da escola fundamental) coexistiram durante séculos com a política, com a mentalidade e com a prática seletivas e hierarquizadoras do Ensino médio.

Por fim, evidenciando os mecanismos de exclusão, Sacristán (2001, p. 94) explicita a existência de diversas velocidades na realização do direito social à educação escolar, quando indica o que se segue:

As desigualdades que subjazem à distribuição geográfica da população se traduzem em desigualdades entre escolas localizadas em diferentes zonas: rurais ou urbanas, situadas em subúrbios ou em áreas residenciais, localizadas em zonas de diferentes níveis de desenvolvimento.

É essa a orientação que guiará esta produção do conhecimento e descortinamento da realidade goianiense, revelando o que se ocultava à primeira análise.

3.2 Educação não é Serviço nem Mercadoria. É direito!?

A visão hegemônica, fundada pelo estado neoliberal, segundo a qual valoriza-se a dimensão econômica em detrimento de quaisquer outros axiomas, e mediante a qual a monetarização e mercantilização das relações são a tônica da concepção do “estado mínimo”, leva-se a vislumbrar que seus defensores advogam a ideia de que o mercado é que deve ditar e suprir os serviços não essenciais do Estado, permitindo com que este afaste da execução desses serviços para ficar apenas na regulação e fiscalização do setor.

Nesta lógica, a educação é vista como serviço e não como direito. Aliás, serviço que deve ser prestado pelo mercado e segundo os interesses deste mesmo mercado, para conceder a “empregabilidade” necessária para sustentar o desenvolvimento econômico da classe dominante, mantendo inacessível grande parte da população das benesses do sistema capitalista, formando um exército de miseráveis, hoje transmutados para a região social denominada “abaixo da linha de pobreza”.

Assim, não se concederá efetividade à Constituição Federal caso a educação não seja encarada como direito, mas como serviço não exclusivo do Estado, ou seja, a educação como mercadoria³⁶. Essa categorização “não-exclusiva do Estado” remete esta reflexão aos quatro setores vislumbrados no Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (1995), reflexo das políticas neoliberais no estado brasileiro, quais sejam, o Núcleo Estratégico; Atividades Exclusivas; Serviços Não-Exclusivos; e Produção de bens e serviços para o mercado. Esse é o modelo proposto pelo paradigma neoliberal quanto às políticas sociais, notadamente a política educacional. Tanto que Bianchetti (2001, p. 111) afirma o seguinte:

As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significaria um desequilíbrio nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade do individual.

A mercantilização dos indivíduos, como produto da ampliação da utilização das categorias econômicas na análise social, coloca o homem como uma mercadoria que possui os atributos e possibilidades de quaisquer bens produzidos na sociedade.

O valor da educação nesta concepção centra-se na instrumentalidade (formar para o mercado) e não na emancipação - “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” conforme expõe o artigo da Constituição Federal.

³⁶ Veja-se o trecho de Laval (2004, p. 17): A questão que nós gostaríamos de colocar nessa obra é sobre o conteúdo e a dinâmica do modelo escolar que se impõe hoje em dia nas sociedades de mercado. Trata-se de adaptar melhor a escola à economia capitalista e à sociedade liberal, adaptação que colocaria cada vez mais em perigo a autonomia da Instituição escolar, mas que não a destruiria, ou uma discussão sobre um caminho mais firme em direção à destruição da escola como tal?

Sabe-se que o “[...] discurso neoliberal, unitário e dominante” (SUNKEL, 1999, p. 173), busca afirmar sua posição hegemônica eliminando quaisquer contradições, estabelecendo, no âmbito da arena política, a figura de um estado mínimo e absenteísta. Daí a necessidade de se pesquisar o fenômeno da efetividade das normas constitucionais sobre educação, como também a sua delimitação, para desvelar os mecanismos a proceder à defesa concreta do referido direito.

Entende-se que os serviços educacionais prestados nas instituições públicas têm indubitavelmente natureza de serviço público³⁷, aplicando-se o regime jurídico atinentes ao serviço público, como o regime publicístico, em que se inserem os princípios da continuidade, da mutabilidade do regime jurídico ou flexibilidade dos meios aos fins, bem como o princípio da igualdade dos usuários.

Aliás, pode-se até utilizar da noção legal do que vem a ser serviço adequado, para se compreender melhor o que se pretende explicitar. Segundo a lei de concessão e permissão de serviços públicos (Lei n. 8.987, de 1995), serviço público adequado “[...] é o que satisfaz as condições de regularidade, continuidade, eficiência, segurança, atualidade, generalidade, cortesia na sua prestação e modicidade das tarifas”.

Assim, o serviço público educacional só será adequado se mantiver a regularidade; for contínuo (serviços permanentes, impondo a continuidade); for eficiente (atingir padrões de qualidade); proporcionar segurança ao usuário (não colocar em risco a integridade física e mental dos alunos); atender ao requisito de atualidade (corresponde utilizar a melhor técnica que, em termos legais, cita-se o § 2º, do Art. 2 da Lei n. 8.987, de 1995: “§ 2º A atualidade compreende a modernidade das técnicas, do equipamento e das instalações e a sua conservação, bem como a melhoria e expansão do serviço”); como também de generalidade (impõe a ideia de serviços iguais para todos); e cortesia (traduz com bom atendimento do público).

Excluí-se apenas o requisito de modicidade de tarifas, porquanto o ensino público por injunção constitucional e legal deve ser gratuito (inciso IV do Art. 206 da CRFB e inciso VI, do Art. 3º da LDBEN).

Assim, quando prestado pelo poder público, os serviços educacionais adquirem os contornos de serviço público, devendo suas nuances ser verificadas a partir desse paradigma, mas quando não prestado por instituições particulares assume feição de serviços privados,

³⁷ Para facilitar a compreensão, utiliza-se o conceito de Di Pietro (2010, p. 102): “Daí a nossa definição de serviço público como toda atividade material que a lei atribui ao Estado para que a exerça diretamente ou por meio de seus delegados, como o objetivo de satisfazer concretamente às necessidades coletivas, sob regime jurídico total ou parcialmente público”.

submetidos às nuances dos contratos de serviços educacionais, regulados em grande parte pelo direito consumerista³⁸.

É bem verdade que nas duas situações existe uma relação pedagógica subjacente, mas não há como elidir as consequências reguladas pelo direito administrativo, quando serviço público, e as vicissitudes do direito consumerista, quando prestado pelo setor privado.

Estudos como o de Martin (2004) reforçam, ainda que indiretamente, a tese aqui apresentada, posto que dá a verdadeira dimensão ao instituto jurídico da matrícula, quando os serviços educacionais (e não serviços públicos) são prestados pela iniciativa privada. Assim, mais próximo do instituto do pré-contrato, ou da proposta é o instituto da matrícula nestas circunstâncias do que com o instituto da admissão, próprio da noção da educação prestada por estabelecimento oficial, sob o regimento de serviço público.

Feitas essas distinções, retorna-se ao ponto central em discussão, que é a negação pelo Estado neoliberal da educação como direito e seu enquadramento como serviço, o que significa entender um desconhecimento histórico que remonta à noção da educação como direito político, construído no processo da Revolução Francesa de 1789, inaugurando a forma clássica de Estado republicano.

Os direitos encartados gradualmente nas Constituições dos Estados não podem ser mitigados por uma ideologia, ou uma orientação econômica. É um direito que pode ser catalogado de diversas formas a depender do olhar que se lança sobre eles (direito natural, direito humano, direito fundamental, direito social, dentre outros), mas sempre encartado com o direito. Aliás, conforme já foi mencionado o direito à educação é um fenômeno plurifacetado, dependendo do ângulo para catalogá-lo.

Assim, educação sempre será um direito do cidadão, que poderá ser satisfeito tanto pela iniciativa privada como pelo setor público. Todavia nem sempre terá nuances de serviço público - equívoco muito comum entre os educadores.

A própria CRFB admite a “[...] coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (inciso III, *in fine*, do Art. 206 da CRFB e inciso V, do Art. 3º da LDBEN).

Educação sempre será um direito, mas nem sempre será um serviço público propriamente dito, especialmente quando satisfeito por intermédio da exploração da atividade educacional pela iniciativa privada.

³⁸ Referência ao direito do consumidor;

3.3 Direito Público Subjetivo

Cury (2002a, p. 246), no seu artigo *Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença*, expõe o seguinte argumento:

Hoje, praticamente, não há país no mundo quem não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços públicos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. [...]

[...] a história do direito à educação escolar é semelhante à luta por uma legislação protetora dos trabalhadores da indústria recente, pois, em ambos os casos, foi no século XIX que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania. Segundo Marshall, ‘a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil’ e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos. O Estado, neste caso, ao interferir no contrato social, não estava conflitando com os direitos civis.

Certamente que pelo discurso republicano induz-se que a educação é um mecanismo de equalização das oportunidades na ocupação dos espaços públicos, numa clara função homogeneizadora e igualitária da escola. Aqui reside os aportes explicativos para a noção conceitual de escola redentora.

Interessante a afirmação de Mello (2005, p. 106) para quem “[...] a luta pela eficácia dos direitos fundamentais sociais tem sido acima de tudo uma luta para conceder a eles o *status* de direito subjetivo. Assim, intuir que educação é um direito, reclamando a posição de direito público subjetivo”. Mas, o que significa ser um direito público subjetivo?

Segundo Reale (2001, p. 261) “[...] é a possibilidade de exigir, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio”. Ora, somente ensino fundamental é considerado obrigatório e consoante o § 1º, Art. 208, da Constituição Federal constitui-se “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Destarte (CURY, 2002a, p. 259) entende que “[...] o direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão”. Para Bobbio (1992, p. 61):

[...] quando nascem os chamados 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.

Assim, há um equívoco muito comum na área educacional em considerar o direito social à educação escolar como um direito subjetivo de todos os cidadãos, sem se fazer quaisquer distinções da modalidade, porquanto segundo a ordem jurídica objetiva, somente o ensino fundamental é considerado um direito público subjetivo.

Sifuentes (2009, p. 228-229) aduz para o seguinte:

Do ponto de vista prático, a questão da acionabilidade dos direitos sociais tem especial relevo no âmbito do direito de acesso ao ensino fundamental. Isso porque a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi mais além, qualificando-o expressamente como ‘público’ e ‘subjetivo’, o que imediatamente lhe confere o caráter de acionabilidade judicial. Ao consagrá-lo como “público” e “subjetivo”, o que não fez em relação aos outros direitos sociais, dotou-o de força impositiva e coercibilidade própria, distinta do quadro geral do direito à educação.

Algumas questões, no entanto, remanescem: desse caráter poderia resultar também ordenação judicial para execução de políticas públicas? Como se poderia efetivamente exigir esse comportamento da Administração Pública, considerando-se fatores diversos como existência de previsão de disponibilidades orçamentárias e de meios materiais e humanos necessários para o cumprimento da decisão judicial? Seriam as ações coletivas mais adequadas à proteção de tal direito, considerando-se os princípios que regem a Administração Pública, como a impessoalidade?

Estas questões alcançam uma solução satisfatória a partir da análise de algumas questões afetas à proteção dos direitos sociais, notadamente do direito à educação, tais como a efetividade das normas constitucionais, especialmente as afetas ao mínimo existencial, bem como a análise do princípio da proibição do retrocesso.

Contudo, pode-se afirmar que na atualidade tende-se ao triunfo dos direitos sociais quando se percebe que foram superadas várias fase da sua constituição, notadamente na experiência brasileira, quais sejam, a positivação³⁹, a normatividade⁴⁰ e a justiciabilidade⁴¹.

3.4 Direito Social à Educação Escolar: um ilustre desconhecido!

Reafirma-se aqui o recorte teórico da tese, pois, estuda-se o Direito Social à Educação Escolar, entendido como aquele ofertado nos estabelecimentos escolares, prioritariamente públicos e gratuitos.

³⁹ Entendida como simples verificação do direito no ordenamento jurídico;

⁴⁰ Entendida com a existência de um dever jurídico correlato, ou seja, ao lado do Direito, pressupõem a existência de um dever jurídico estatal em realizar a prestação positiva, para satisfação do direito;

⁴¹ Entendida como exigibilidade judicial da prestação que satisfaz o bem tutelado pelo direito social, assegurando o Estado-Juiz a fruição do Direito quando o Estado-Administração deixa cumprir seu dever;

Igualmente importante é a apresentação da distinção conceitual entre direito e garantia, porém não se deve confundir o direito social à educação, como a garantia ao direito à educação.

Adota-se como suposto que o primeiro está no campo das disposições declaratórias, enquanto o segundo revela-se no âmbito dos instrumentos adequados para assegurar o direito enquanto violado⁴². Assim, torna-se imprescindível a análise do conteúdo material do direito social à educação escolar.

Deve-se circunscrever o direito à educação escolar dentre as categorias mais indicadas pela doutrina, quais sejam: direito humano, direito social e direito fundamental, e finalmente como direito subjetivo. Para tanto, recorre-se às lições de Maliska (2001, p. 44) quando expõe que:

É importante distinguir, na lição de Ingo Sarlet, direitos naturais, direitos humanos e direitos fundamentais. Os direitos fundamentais são os direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito Constitucional positivo de determinado Estado; a expressão 'direitos humanos', por sua vez, 'guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem Constitucional e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

Por outro lado, tendo-se em vista o disposto no Art. 6º do atual texto constitucional⁴³, deve-se perquirir sobre o direito à educação catalogável, também, como direito social. Silva (1995, p. 277), assim, assevera, ao delimitar conceitualmente os direitos sociais, propugnado por uma divisão em cinco grandes blocos, dentre eles os direitos sociais relativos à educação e cultura. Veja-se:

Assim, podemos dizer que os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao aferimento da igual real, o que por

⁴² Silva (1995, p. 104) reforça o entendimento exposto acima desta forma: [...] não basta que um direito seja reconhecido e declarado, é necessário garanti-lo, porque virão ocasiões em que será discutido e violado. Ruy Barbosa já dizia que uma coisa são os direitos, outra as garantias, pois devemos separar, 'no texto da lei fundamental, as disposições meramente declaratórias, que são as imprimem existência legal aos direitos reconhecidos, e as disposições assecuratórias, que são as que, em defesa dos direitos, limitam o poder. Aquelas instituem os direitos; estas, as garantias: ocorrendo não raro juntar-se, na mesma disposição constitucional, ou legal, a fixação da garantia, com a declaração do direito.

⁴³ Vide Art. 6º da atual Constituição da República Federativa do Brasil: "Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

sua vez, proporciona condições mais compatíveis com o exercício efetivo da liberdade.

Observa-se que as questões não desafiam respostas fáceis, no que se vislumbra a necessidade de se realizar um esforço teórico para sistematização de uma teoria densa sobre o direito social à educação escolar, notadamente no nível de ensino proposto.

A partir dos referenciais teóricos acima, percebe-se que direito social à educação escolar é um fenômeno plurifacetado, dependendo do ângulo para indicá-lo: no âmbito internacional⁴⁴, como direitos humanos; direito fundamental, quando reconhecido e positivado no âmbito da constituição de determinado país; finalmente, direito social, como aspecto de um direito fundamental do indivíduo, contrastado com o dever do Estado em proporcionar melhores meios de vida aos mais necessitados.

Desta feita, considerando-se a complexidade e a relevância que o direito à educação ostenta na sociedade moderna, passar-se-á a elucidar o conteúdo do direito à educação escolar, expondo-se em seguida os argumentos quanto à consolidação de um novo ramo do direito.

Liberati (2004), abordando o conteúdo material do direito à educação escolar, arrola uma série de pontos que têm relação ainda que indireta com a qualidade da educação. Ele autoriza a afirmar que o fornecimento de um ensino desprovido de qualidade reflete uma educação que afronta o princípio da dignidade da pessoa humana – bem jurídico que ostenta posição de destaque no sistema jurídico pátrio, sendo, no entendimento deste pesquisador, o bem de maior valor no ordenamento jurídico-constitucional (V. inciso do III, do Art. 3º da Constituição da República Federativa do Brasil), o que se conduz à evidente indicação de que a educação sem qualidade ofende a própria existência do Estado, constituindo-se em contradição essencial do atual sistema.

Com base no referido referencial teórico, pode-se afirmar que compõem o conteúdo material do direito à educação escolar, considerando-se as especificidades do ensino fundamental: a) igualdade de condições para o acesso/permanência à escola; b) gratuidade e

⁴⁴ Nesta órbita, pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada no dia 10 dezembro de 1948, como documento inaugural no reconhecimento deste direito:

Art. 26 Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. a instrução elementar será obrigatória. a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das nações unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.

obrigatoriedade do ensino fundamental; c) atendimento educacional especializado aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais (NEE), preferencialmente na rede regular de ensino; d) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; e) oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; f) atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; g) direito de ser respeitado por seus educadores; h) direito de contestar critérios avaliativos; i) direito de organização e participação em entidades estudantis; e j) direito dos pais ou responsáveis de terem ciência do processo pedagógico, bem como de participarem da definição das propostas educacionais e padrões (mínimos) de qualidade de ensino, conforme (Art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil). Percebe-se que o rol é extremamente amplo, sendo que todos têm reflexos, ainda que indiretos, quanto à observância do princípio da dignidade da pessoa humana.

Deve ficar muito claro ao estudioso da área que a ideia central é de que o direito à educação escolar é um dos principais temas do direito educacional, mas não o único, admitindo-se que este estudo pressupõe a análise das normas ditas materiais, bem como as normas acessórias (adjetivas), entendidas como asseguratórias dos direitos constitucional e legalmente previstos.

É evidente que os comentários que se seguem são dirigidos ao ensino fundamental, parte integrante da educação básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, jungida com o atributo da obrigatoriedade, com verdadeiro *status* de direito subjetivo.

3.4.1 Igualdade de condições para o acesso à escola e permanência com conclusão bem sucedida

A Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei n. 8.069/1990 e a Lei n. 9.394/1996 dispõem expressamente sob o princípio da igualdade de condições, de acesso e permanência na escola. Há disposições expressas que determinam a estrita observância deste direito por injunção legal, conforme redação dos artigos 206, 53 e 3º, respectivamente.

Na verdade, este princípio decorre do princípio geral da igualdade previsto no *caput* do artigo 5º do texto constitucional. Tanto o direito ao acesso quanto o direito à permanência se configuram com aspectos atinentes a disposições primárias, porquanto realçam verdadeiras disposições declaratórias que firmam a favor do indivíduo a fruição de um bem muito específico, qual seja, o ensino fundamental compulsório e gratuito.

Portanto, a partir do recorte temático adotado, pode-se afirmar que para respeitar o direito ao acesso e à permanência com sucesso no ensino fundamental, como parte integrante da educação básica obrigatória, o poder estatal⁴⁵ deve propiciar a prestação positiva de serviços educacionais, seja diretamente, por meio da prestação de serviços públicos educacionais, seja por intermédio da exploração da atividade educacional pela iniciativa privada.

Frisa-se que a atividade educacional prestada pelos particulares não assume a natureza jurídica de serviço público delegado. Contudo, não prescinde do exercício de uma função estatal específica, qual seja, o poder de polícia (fiscalização), seja quanto à expedição de autorização, avaliação de qualidade e observância do cumprimento das normas gerais de educação nacional, revelando a face regulatória do Estado (V. Art. 209 da CRFB).

Todavia, qual é a extensão do direito ao acesso e à permanência com sucesso na escola? Ora, desde a promulgação da CRFB o ensino fundamental é componente obrigatório⁴⁶ e gratuito da Educação Básica, e, segundo o sistema educacional brasileiro, é possível a exploração da atividade educacional pela iniciativa privada.

Ao comentar o Art. 206, inciso I da CRFB, Vieira; Veronese (2006, p. 59-60), reforçando parcialmente a tese deste estudo, enaltecem o que se segue:

Com relação ao acesso, o Brasil apresenta - ao menos no que se refere ao ensino fundamental - índices bastante satisfatórios. A questão a ser trabalhada hoje é a permanência na escola. A garantia de permanência exige do Estado, da sociedade e das famílias (a quem cabe a oferta da educação) a adoção de novas estratégias de inclusão escolar em virtude da situação de grande desigualdade social e pessoal na qual se encontra a maioria da população que compõe o público dos sistemas de ensino.

Como se verá no Capítulo IV, a taxa de universalização bruta mascara a realidade, entretanto denota que aproximadamente 98% (noventa e oito por cento) das crianças e adolescentes estão na escola, mas ainda quanto ao acesso remanesce a grande distorção idade/série, revelando um lado mais perverso da exclusão, por dentro do sistema.

Assim, caberá ao poder estatal assegurar a todos os indivíduos o direito a receber compulsoriamente e de forma gratuita o ensino fundamental, seja na rede privada, quando assim o desejarem, por meio de celebração de contrato de prestação de serviços educacionais, ou por meio do oferecimento incondicional, por intermédio dos estabelecimentos escolares

⁴⁵ Fora mencionada a expressão “poder estatal”, ao invés de Estado, justamente para causar-se confusão entre esta palavra e a palavra composta Estado-membro.

⁴⁶ Vide I do Art. 208 da CRFB e regulamentada pelo inciso I do Art. 21 da Lei n. 9.394/96;

oficiais a cargo do Poder Público, ou até pela compra de vagas na rede particular pela Administração em caso de inexistência de vaga no Setor Público.

Nesse ponto, deve-se ressaltar que o oferecimento do ensino fundamental é de responsabilidade de todas as esferas do poder estatal, cabendo precipuamente aos municípios e aos estados-membros⁴⁷, e à União, o papel subsidiário e reflexo, consoante o § 1º do Art. 211 do texto constitucional:

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

Assim, torna-se importantíssimo o estudo jurídico do sistema educacional brasileiro, buscando-se desvelar os elementos mínimos do ordenamento jurídico que dão forma ao sistema educacional brasileiro, numa perspectiva que atenda aos altos desígnios da educação como direito de todos e dever do Estado e da sociedade para dar efetividade e concretude a tal direito.

E com arrimo em Santos (1999, p. 105), entende-se pelo verbete sistema de ensino:

1 – *TIPO E ORGANIZAÇÃO*: a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da LDB (Art 5º, §§1º e 2º)

[...]

Por sistema entende-se uma entidade composta de partes, direta ou indiretamente relacionadas entre si, com um objetivo comum; ou um todo dinâmico composto de várias partes, relacionadas entre si, por ter um objetivo comum.

Tratando-se de educação, o prof. José Augusto Dias, em vários de seus escritos, tem feito as seguintes colocações: [... preferimos dizer sistema escolar a sistema de ensino ou sistema de educação. Sistema de educação é expressão ampla demais; confunde-se com a própria sociedade, pois teria de englobar todas as agências sociais que educam: família, clubes, empresas, grupos informais, pessoas, escolas, etc. **Sistema de ensino** seria expressão com amplitude intermediária e teria de abranger, além das escolas, também outras instituições e pessoas que se dedicam à educação sistemática: catequistas, professores particulares, etc. Sistema escolar compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação”.

Apesar de concordarmos com o ilustre mestre, a LDB, no título IV, ao tratar da organização nacional (Art. 8º a 20) fala somente em sistemas de ensino da União, dos estados e Distrito Federal e dos municípios.”

Deve-se verificar a estrutura do sistema educacional e a possibilidade de atuação para o oferecimento de uma educação de qualidade, capaz de formar o indivíduo para o pleno

⁴⁷ Vide §§ do Art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil, regulamentado pelos arts. 16 a 18 da Lei 9.394/96.

exercício da cidadania e para o trabalho, principalmente visando o direito ao acesso e à permanência na escola, com possibilidade de conclusão bem sucedida.

Contudo, na perspectiva de desta pesquisa, percebe-se que nas últimas décadas houve uma grande preocupação com o acesso, sendo relegada para segundo plano a permanência com sucesso. E a partir deste prisma é que se verifica os processos de exclusão no interior das instituições escolares, decorrentes dos processos de naturalização das desigualdades, redundando na hierarquização dos alunos pelo não fornecimento da educação de forma emancipadora e equânime a todos os estudantes.

Por outro lado, é importante entrever o direito social à educação escolar como direito à aprendizagem, no que percebe-se que a aprovação automática, decorrente da má interpretação dos ciclos, mascara e escamoteia a reprodução das desigualdades no interior da escola, representando-se num serviço público de má qualidade, sujeito à responsabilização, quando prestado pelo Poder Público, ou, também, num ilícito administrativo e consumerista, quando os serviços educacionais são prestados pela iniciativa privada, sob a fiscalização do Poder Público, que inclusive pode ser responsabilizado por sua omissão na atividade de fiscalizatória.

Certamente que o aluno-cidadão tem direito a desenvolver a aprendizagem de conteúdos e competências garantidas pelo sistema escolar, a progressão não é apenas uma medida de correção de fluxo, mas sim decorrência da garantia de um direito fundamental ao desenvolvimento do aprendente.

Ademais, o que se pode observar é que o Poder Público utiliza-se de formas dissimuladas e hipócritas para impor determinadas orientações para maioria das populações em situação de risco (dos pobres). Por que as escolas particulares não adotam? Porque as famílias pobres são “convencidas” de que passar de ano (sem nada saber) é bom para seus filhos?

Mas os deveres do poder estatal não param por aí. Nos termos dos §§ 2º e 3º do Art. 208 do texto constitucional, o poder público responderá não apenas pelo seu não fornecimento, mas também pelo fornecimento irregular, devendo inclusive recensear os educandos junto aos pais ou responsáveis e zelar pela frequência à escola.

3.4.2 Gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental

De acordo com o que foi mencionado no item anterior, uma série de dispositivos consagra a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, dentre eles os incisos IV e I

dos artigos 206 e 208, da Constituição da República Federativa do Brasil, havendo atualmente ampliação de seus limites pela Emenda à Constituição n. 59, de 2009.

Em nível infra-constitucional, tem-se o inciso I do Art. 55 do ECA e o inciso I do Art. 4º da LDBEN, destacando-se que este dispositivos obrigatoriamente sobre alterações até 2016, prazo final para entrada em vigor da obrigatoriedade do ensino (Art. 6º da EC 59, de 2009).

O dever do Estado é nitidamente representado constitucionalmente pela necessidade de se manter um sistema de ensino que preveja a prestação dos serviços educacionais diretamente pelo poder público sem ônus financeiro para o postulante. Entretanto, o contraponto deste dever do Estado em garantir o recebimento da atividade educacional de forma compulsória está consubstanciado no dever dos pais ou responsáveis em matricularem aqueles que estão sob seus cuidados no ensino fundamental.

A não-efetivação do dever de matricular seus filhos implica a prática do crime de abandono intelectual, segundo disposição do Art. 246 do Código Penal Brasileiro (CPB), podendo ser aplicadas as medidas administrativas previstas no ECA, consoante disposto nos Art. 129 e 249 do referido diploma legal.

Como o acesso e a permanência no ensino fundamental trata de direito subjetivo, tendo seu oferecimento um caráter de compulsoriedade e de indisponibilidade, facilmente pode-se considerar direito líquido e certo, inclusive para efeito de impetração da ação constitucional do Mandado de Segurança (MS). Isso independe de análise a respeito da capacidade econômica e social do postulante.

3.4.3 Atendimento educacional especializado aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais (NEE)⁴⁸, preferencialmente na rede regular de ensino

Tanto o texto constitucional quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente enaltecem o dever do poder estatal em garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (V. inciso III, do Art. 208 da CRFB e inciso III, do Art. 54 do ECA). Entretanto, a LDBEN, mais especificamente no inciso III do

⁴⁸ Atualmente há uma tendência ao retorno da expressão “deficiente físico”, em detrimento da expressão portadores de “necessidades educacionais especiais (NEE)” - expressão cunhada e consagrada na década de 1990 e início dos anos 2000, e que foi novamente adotada na Convenção de Nova Iorque (2006) e internalizada pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, e subsequente legislação, tal como a Lei n. 12.008, de 29 de julho de 2009, dentre outras

Art. 4º, foi mais abrangente, vez que o legislador utilizou a expressão “necessidades especiais”, ao invés de “portadores de deficiência”.

Daí a fácil contestação que o conteúdo material do direito à educação, neste particular, expandiu-se abrangendo um maior número de usuários do sistema de ensino. Assim, toda e qualquer necessidade educacional especial (NEE), decorrentes ou não de deficiências, físicas ou mentais, deve ter atendida, desde o aluno superdotado até aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, tais como alunos do ensino fundamental que possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conquanto suas limitações geralmente são de ordem genética e não podem ser confundidas com o simples desvios comportamentais – o que geralmente acontece e que acarreta preconceito até a realização do diagnóstico por profissional competente.

Tal direito abrange também outros alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, ou diversamente aqueles superdotados intelectualmente, pois apresentam necessidades educacionais especiais (NEE).

Este aspecto do conteúdo material do direito à educação relaciona-se umbilicalmente à educação inclusiva, mas realça que a expressão educação inclusiva é por si só pleonástica, pois seria impossível admitir o fenômeno educacional divorciado da função de inclusão social. Desta feita, o atendimento às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) deve ser realizado na rede regular de ensino, que deverá contar com serviços de apoio especializado, não sendo adequado o oferecimento do ensino fundamental somente através de escolas especializadas⁴⁹.

3.4.4 Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um

A aplicabilidade deste item ao ensino fundamental se dá em relação ao ensino fundamental mais especificamente quanto ao direito de obter uma educação de alto nível bem como o estímulo à criação artística apurada, respeitando-se as peculiaridades individuais.

Registra-se que o ordenamento jurídico positivo, ao consagrar disposições tendentes à proteção integral da criança e do adolescente (vide Art. 1º do ECA), admitiu que estes são sujeitos em formação. Eles carecem de prioridade no atendimento de suas demandas sob pena de que as políticas compensatórias futuras possam ser extremamente onerosas para a nação

⁴⁹ A despeito do § 2º do Art. 58, bem como o Art. 59, todos da Lei n. 9.493/96.

brasileira, além de condená-los a um subaproveitamento de suas potencialidades, privando-os das oportunidades do mercado de trabalho e das oportunidades como ser cultural.

Liberati (2004, p. 239), ao comentar o respectivo item, menciona o seguinte:

Há, na verdade, o asseguramento legal dos direitos à oportunidades que surgem na vida escolar de crianças e adolescentes, a partir de estímulos ou experiências que exercem maior fascínio e influência sobre sua personalidade, porque se encontram numa situação peculiar de desenvolvimento. É o investimento no ser humano e a garantia de que ele poderá galgar os níveis de ensino amparado pela lei.

3.4.5 Oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando

A oferta do ensino noturno regular é direito assegurado constitucionalmente, estando previsto no inciso VI do Art. 208 do atual texto constitucional, tendo sido regulamentado tanto pelo ECA quanto pela LDBEN, expressamente consignados nos incisos VI, do Art. 54 e inciso VI do Art. 4º respectivamente. Liberati (2004), ao comentar o presente item, enaltece que o ECA foi mais realista que a LDBEN, posto que, ao invés de utilizar a palavra “educando”, referiu-se à expressão “adolescente trabalhador”.

Enfim, o direito à educação escolar não estaria completo, caso não se preocupasse com a educação do adolescente trabalhador. Ora, um dos objetos da educação é justamente a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, sendo impensável imaginar que o próprio sistema alijaria o trabalhador do processo educacional.

Finalmente, deduz-se que o ensino regular noturno, oferecido àqueles que já estão integrados ao mercado de trabalho, deve seguir o objetivo da educação exarado no Art. 1º, § 2º, c/c as disposições do Art. 2º, todos da LDBEN que dispõem que a educação escolar deve-se vincular ao mundo do trabalho e tem por um de seus objetivos o preparo para o trabalho. São vários os dispositivos da LDBEN relacionados a estes aspectos, tais como, o inciso XI, do Art. 3º; Art. 22; Art. 27; inciso I, do Art. 35; § 4º do Art. 36; Art. 39 a 42; e inciso IV, do Art. 59.

3.4.6 Atendimento ao educando da educação básica através de programas suplementares de material didático-escolares, transporte, alimentação e assistência à saúde

Cabe ressaltar que anteriormente a Emenda à Constituição n. 59, de 2009, tal garantia era apenas para os educandos do ensino fundamental. Após alteração da Constituição, com a modificação do inciso VII no respectivo artigo, também estendeu-se toda educação básica (aí

inclui a creche no entendimento deste pesquisador), os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, o que deverá encontrar ressonância nos incisos VII, do Art. 54 e inciso VIII, do Art. 4º, do ECA e da LDBEN, respectivamente.

É intuitivo que esses direitos não possam estar dissociados da oferta universal e gratuita do ensino obrigatório. A incongruência que é que foi estendido a toda educação básica, enquanto a educação obrigatório hoje é apenas o ensino fundamental, com previsão em EC de ampliação obrigatória da educação básica, menos a creche, até 2016.

Liberati (2004, p. 242) comentava anteriormente esta ideia:

De nada adiantaria a garantia do acesso, da permanência e do sucesso na escola se o educando não encontrasse condições para frequentar as aulas e permanecer na escola, em condições indispensáveis para desenvolver o aprendizado. Se não houver a complementação de material didático-escolar, programas de transporte, alimentação e assistência a saúde, será muito difícil garantir a presença e a frequência do aluno no ensino fundamental, principalmente naqueles municípios que têm mais dificuldades com a sua arrecadação de impostos.

Resta esclarecer que estes direitos de existência obrigatória e eficientes programas suplementares de material didático-escolares, quais sejam, transporte, alimentação e assistência à saúde, constituem, por si só, em direitos subjetivos, podendo ser ajuizadas as ações judiciais preconizadas no Art. 209 do ECA, bem como utilizados outros instrumentos jurídicos existentes no ordenamento jurídico brasileiro para exigir as suas garantias. Aqui, destaca-se os programas de assistência à saúde, conquanto o direito à saúde também está catalogado como direito social, constituindo-se em verdadeiro direito subjetivo público.

Um exemplo interessante é o que acontece com os alunos do ensino fundamental portadores de TDAH: o tratamento medicamentoso alcança resultados satisfatórios, inclusive, com a eliminação de todos os sintomas do referido transtorno⁵⁰. Assim, percebe-se que devem ser atendidas as necessidades educacionais especiais dos alunos com do TDAH, principalmente em vista do encaminhamento para o diagnóstico seguro o quanto antes, com

⁵⁰ Diário da Manhã, Goiânia, sexta-feira, 16 de setembro de 2005, Caderno Cidades, página 3, matéria intitulada “SAÚDE: Tratamento usado por goiano combina remédio e terapia contra Transtorno de Déficit de Atenção: Novas abordagens” de Wanda Oliveira - Editora do Caderno Cidades, cita que: “A terapia cognitivo-comportamental (TCC) é um dos métodos mais indicados para o tratamento de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A abordagem, aliada à farmacologia, oferece benefícios aos pacientes, que também apresentam sintomas de ansiedade e depressão. O psiquiatra Paulo Gontijo diz que aqueles que respondem de maneira contrária aos medicamentos encontram na TCC uma melhora significativa em relação ao distúrbio. [...] ALIADA - A indústria farmacêutica também tornou-se uma importante aliada na luta para amenizar os sintomas do TDAH. O medilfenidato, laçado há mais de cinco anos no Brasil, atua como espécie de droga milagrosa, devido à sua eficácia, em torno de 70% e 80%”.

acompanhamento médico e o fornecimento do medicamento para garantir, efetivamente, o direito à educação.

3.4.7 Direito de ser respeitado por seus educadores

O inciso II do Art. 53 do ECA (Lei n. 8.069/90) dispõe que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] direito de ser respeitado por seus educadores”.

Ao lado de tal dispositivo temos o Art. 227 da CRFB, que reitera que o respeito é direito da criança e do adolescente, tudo dentro da observância do princípio da proteção integral, tendo sido regulamentado pelo Art. 17 do ECA (Lei n. 8.069/90), que “[...] consiste na inviolabilidade da sua integridade física, psíquica e moral [...] abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”, devendo ocorrer uma análise contextualizada dos atos disciplinares no interior das instituições escolares, sob pena de haver repercussão negativa na aplicação de reprimendas, no que de pronto afasta a concepção retrógrada que impõe a disciplina pelos castigos, suspensões e expulsões, hoje havidos como a negação do direito à educação escolar obrigatória.

Exemplos clássicos são os relacionados aos alunos com certas dificuldades de aprendizagem. Fica claro que o diagnóstico tardio, ou a relativa ignorância dos profissionais da educação e até da saúde, faz com que haja certo preconceito em relação a esses alunos. Isso gera uma rotulação negativa, atribuições de apelidos e/ou qualificativos pejorativos que acabam por comprometer ainda mais o rendimento escolar, abaixando a auto-estima do aluno.

A avaliação da aprendizagem é imprescindível, mas não deve ser pontual e estritamente formal dentro de um modelo rígido, posto que o mais importante é que o aluno aprenda o conteúdo e que não seja um *expert* na solução de exames e provas. A verificação do conteúdo do aluno deve sobrepor ao procedimento formal de atribuições de conceitos. Só assim o educador estará respeitando o aluno do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem.

3.4.8 Direito de contestar critérios avaliativos

O próprio ECA (Lei n. 8.069, de 1990), no inciso III do Art. 53, prevê que a criança e o adolescente têm o “[...] direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores”. Percebe-se que este direito encontra ressonância na própria finalidade do processo educativo, porquanto deve ser voltado para o trabalho e para o exercício da cidadania, sendo que tal prerrogativa (contestar os critérios avaliativos) tem estreitas conexões com o exercício da cidadania.

No âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Goiás, foi editada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás a Resolução CEE/GO/N. 23, de 15 de março de 2005⁵¹ (“Estabelece critérios e parâmetros para a avaliação da aprendizagem escolar, no âmbito da Educação Básica do Sistema Educativo do Estado de Goiás, e dá outras providências”), que auxiliará na efetividade deste direito por meio do próprio exercício do direito constitucional de petição (inciso XXXIV, do Art. 5º da CRFB).

Já no âmbito da educação fundamental pública, prestada sob o regime jurídico de serviço público, pode-se mencionar que este direito tem implicações diretas e imediatas com o princípio do devido processo legal, bem como do contraditório e da ampla defesa, conforme o disposto nos incisos LIV e LV do mesmo Art. 5º da CRFB.

3.4.9 Direito de organização e participação em entidades estudantis

Outra vez o ECA inova, ao prever no inciso IV, do Art. 53, o direito da criança e do adolescente de organizarem e participarem de entidades estudantis no âmbito escolar. Na verdade, trata-se da regulamentação do direito de reunir-se, pacificamente, em locais abertos e públicos à plena liberdade de associação para fins lícitos, previsto constitucionalmente nos incisos XVI e XVII do Art. 5º da CRFB.

A referida garantia constitucional, agora devidamente regulamentada no âmbito da educação escolar pelo ECA, é determinante para a formação da cidadania, bem como para assegurar outros direitos na seara educacional, como também determinar a reivindicação e criação de novos direitos. Não se pode olvidar que o estabelecimento de ensino não pode obstar a criação desses movimentos estudantis, tais como grêmios estudantis, tampouco pode inibir a participação dos estudantes naquelas organizações. Todavia, a criação desses

⁵¹ Com redação dada pela Resolução CEE n. 194, de 19 de agosto 2005 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

movimentos estudantis não está subordinada à escola, nem dela depende seu funcionamento. Assim, a concessão permanente de salas e outros espaços depende de autorização da direção do estabelecimento de ensino.

3.4.10 Direito dos pais ou responsáveis de terem ciência do processo pedagógico, bem como de participarem da definição das propostas educacionais

Dispõe o parágrafo único do Art. 53 do ECA que os pais ou responsáveis têm o direito de ter ciência sobre o processo pedagógico desenvolvido pela instituição, bem como possuem legitimidade para participar do processo de formulação das propostas pedagógicas. É interessante registrar que a ausência no acompanhamento do processo pedagógico e na própria elaboração da proposta pedagógica educacional favorece o desmantelamento da rede ou do sistema de ensino.

Ora, a participação dos pais e/ou responsáveis é um dos pressupostos da gestão democrática. Destaca-se, sobre este aspecto, o disposto no inciso II do Art. 14 da LDBEN, que determina a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Uma constatação geral é que as escolas são herméticas, os processos de comunicação e participação democrática são precários, inclusive com reduzida participação e baixa divulgação de Projeto Político-Pedagógico (PPP) entre docentes e funcionários.

3.4.11 Padrões de qualidade de ensino

Esse aspecto do direito à educação decorre da previsão constitucional, mormente da garantia de padrões de qualidade do ensino, consoante previsão do inciso VII, do Art. 205.

O inciso IX, do Art. 4º, da LDBEN dispõe que o dever do poder público para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino auferíveis, a partir da variedade e quantidade mínimas por educando. Deve haver garantia também de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, o que nada mais é do que a observância do princípio da eficiência. Por outro lado, só se pode falar em padrões de qualidade caso haja o oferecimento da educação pelo setor privado a partir da avaliação de qualidade pelo poder público, em vista do exercício do poder de polícia⁵², nos termos do inciso II, do Art. 209 do texto constitucional.

⁵² Expressão utilizada para identificar a atividade fiscalizatória do Estado (Nota do pesquisador).

Finalmente, realça-se a situação de que a legislação não cuidou de sistematizar, metodicamente, os indicadores de qualidade. Os arts. 22 a 28 e 32 a 34 da LDBEN tratam de possíveis formas de organização da educação, permitindo grande flexibilidade dos estabelecimentos escolares para se organizarem a partir dos projetos político-pedagógicos, após a verificação da compatibilidade destes com as condições locais.

Liberati (2004, p. 256-257), analisando a questão da qualidade de ensino, asseverou o que se segue:

Com o intuito de apenas identificar alguns indicadores de qualidade, de amplo consenso entre os pesquisadores da educação, sem contudo, adentrar profundamente a análise de cada um, mas com o objetivo de salientar a materialidade do direito à educação de qualidade – e sem perder de vista a definição de ensino de qualidade proposta pela LDB -, citam-se, como exemplos: a gestão da escola, a utilização do tempo, a organização do espaço, a valorização dos profissionais da educação, a composição e a dinâmica do currículo escolar, a orientação didático-pedagógica, as formas de avaliação, a participação dos pais na escola, o reconhecimento da comunidade e o apoio das autoridades.

E continua Liberati (2004, p. 257):

É preciso lembrar que cada um desses indicadores de qualidade de ensino (podem surgir outros!) é considerado direito material à educação de crianças e adolescentes e pode ser protegidos por ações judiciais e extrajudiciais de qualquer espécie (ECA, Art. 209), com a utilização de todos os instrumentos legais de exigibilidade previstos na legislação (ECA, Art. 212).

Destaca-se que se entende por educação de qualidade aquela que permite de fato a equalização de oportunidades e proporciona aos estudantes sucesso escolar (afastando-se da ideia de generalidade do “fracasso escolar programado”). Assim, o problema não se resume apenas ao resultado, mas e principalmente para o processo que conduz nesta equalização de oportunidades.

3.5 O Mínimo Existencial e o Princípio da Proibição do Retrocesso

O direito à educação está previsto na legislação e nas políticas educacionais e deve ser realizado na escola. A questão que se põe é que o agente público está obrigado a sacrificar o mínimo para se preservar ao máximo estes direitos ditos sociais.

Quando o texto constitucional adota o princípio da “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (inciso I, do Art. 206 da CRFB), logicamente aí está compreendida a noção republicana de “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de

origem, raça, sexo, cor, idade e quais outras formas de discriminação” (inciso IV, do Art. 3º da CRFB), sempre em vista do princípio da dignidade de pessoa humana (inciso III, do Art. 1º e caput do Art. 170 ambos da CRFB), em outras palavras, Costa (2011a, p. 177) assim destaca:

A concretização desse direito compreende: garantir o acesso ao sistema educacional a todos que desejam dele usufruir; evitar a evasão escolar, a fim de que o aluno conclua o ciclo escolar; e garantir o efetivo aprendizado de qualidade, visando ao seu desenvolvimento pessoal, tornando-o capaz de exercer a cidadania e de estar capacitado ao trabalho, uma vez que estes são os objetivos constitucionais da educação como um direito fundamental.

Assim, em essência se prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, notadamente nos níveis de acesso universal e obrigatório, resguardando-se, desta feita, o mínimo social ou mínimo existencial. E para Torres (2009, p. 35-36):

Os mínimos sociais, expressão escolhida pela Lei n. 8.742/93, ou mínimo social (*social minimum*), da preferência de Jonh Rawls, entre outros, ou mínimo existencial, de larga tradição no direito brasileiro e alemão (*Existenzminimum*), ou direitos constitucionais mínimos, como dizem a doutrina e jurisprudência americanas, integram também o conceito de direitos fundamentais. [...] É objetivamente mínimo por coincidir com o conteúdo essencial dos direitos fundamentais e por ser garantido a todos os homens, independentemente de suas condições de riqueza; isso acontece, por exemplo, com os direitos de eficácia negativa e com direitos positivos como o ensino fundamental.

Ora, o mínimo existencial decorre do reconhecimento dos direitos sociais, bem como da normatividade do princípio da dignidade da pessoa humana, inscritos como normas constitucionais, conforme consigna Costa (2011b, p. 232) ao afirmar que:

Dessarte, o mínimo existencial, como direito dedutível dos direitos sociais e do princípio da dignidade humana, tem caráter essencialmente programático-principlológico. E portanto, o método interpretativo/aplicativo mais adequado desse direito não é o subsuntivo, mas o ponderativo. Assim, neste método devem ser utilizadas as máximas da proporcionalidade (sentido amplo), em que o alcance do mínimo existencial será fixado a partir de um dado caso concreto.

Assim, o Estado urge para minimizar as diferenças em vista do reconhecimento da dignidade do indivíduo, “[...] como instrumento de neutralização do impacto das distorções econômicas e de proteção da sociedade por meio de deveres de prestações positivas, com vistas à promoção de melhores condições de vida e da igualdade material” (COSTAb, 2011, p. 229).

Sabe-se que “O Supremo Tribunal Federal não tem dispensado ao problema do mínimo existencial, a não ser incidentalmente” (TORRES, 2009, p. 71), o que se leva

questionar: Qual é a correlação entre o direito social à educação escolar com a efetividade do mínimo existencial e o princípio da proibição do retrocesso?

No julgamento da Argüição de Descumprimento de Preceitos Fundamentais (ADPF) 45 - MC/DF, em 29 de abril de 2004, foram superadas incidentalmente muitas questões que afligem aqueles que estudam a efetividade do direito social à educação escolar, quando ficou assim consignado na ementa:

Argüição de descumprimento de preceito fundamental. A questão da legitimidade constitucional do controle e da intervenção do Poder Judiciário em tema de implementação de políticas públicas, quando configurada hipótese de abusividade governamental. Dimensão política da jurisdição constitucional atribuída ao Supremo Tribunal Federal. Inoponibilidade do arbítrio estatal à efetivação dos direitos sociais, econômicos e culturais. Caráter relativo da liberdade de conformação do legislador. Considerações e torno da cláusula da 'reserva do possível'. Necessidade de preservação, em favor dos indivíduos, da integridade e da intangibilidade do núcleo conformador do 'mínimo existencial'. Viabilidade instrumental da argüição de descumprimento no processo de concretização das liberdades positivas (direitos constitucionais de segunda geração). (Brasil, STF, 2004)

O Ministro Relator Celso de Mello, apesar de julgado ao final prejudicada a ADPF em questão, enfrentou alguns pontos interessantes, que certamente voltarão à tona nas próximas vezes que as questões atinentes à efetividade dos direitos sociais forem levadas ao conhecimento do Poder Judiciário, mormente o direito social à educação escolar. São os seguintes pontos relevantes para a presente discussão: a) possibilidade de interferência do poder judiciário no controle das políticas pública; b) vedação administrador público em deixar de conceder eficácia aos direitos sociais; c) relativização da “reserva do possível” em vista da intangibilidade do núcleo conformador do “mínimo existencial”.

Quanto ao primeiro aspecto, o Relator deixou claro que o STF como guardião da Constituição (e acrescentamos: bem como todos os magistrados brasileiros), deve intervir para assegurar a integridade da ordem constitucional, quando assevera que:

[...] Essa eminente atribuição conferida ao Supremo Tribunal Federal põe em evidência, de modo particularmente expressivo, a dimensão política da jurisdição constitucional conferida a esta Corte, que não pode demitir-se do gravíssimo encargo de tornar efetivos os direitos econômicos, sociais e culturais que se identificam, enquanto direitos de segunda geração, com as liberdades positivas, reais ou concretas (RTJ 164/158-161, Rel. Min. CELSO DE MELLO) -, sob pena de o Poder Público, por violação positiva ou negativa da Constituição, comprometer, de modo inaceitável, a integridade da própria ordem constitucional. (Brasil, STF, 2004)

Esta postura vem reconhecer o novo papel do poder judiciário no contexto que vem sendo chamado de ativismo judicial, na jurisdicionalização ou justiciabilidade das políticas

públicas, o que revela uma nova concepção que revisa a tradicional percepção da tríplice divisão dos poderes.

Já quanto ao segundo aspecto relevante, pode-se destacar que houve o enfrentamento da questão sob o aspecto da mitigação da “reserva do possível” em vista da intangibilidade da eficácia normativa do princípio da dignidade da pessoa humana - fim último da própria existência do Estado, que se consubstancia no núcleo conformador do “mínimo existencial”.

No que destaca-se o seguinte trecho do julgado:

É que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais - além de caracterizar-se pela gradualidade de seu processo de concretização - depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro subordinado às possibilidades orçamentárias do Estado, de tal modo que, comprovada, objetivamente, a incapacidade econômico-financeira da pessoa estatal, desta não se poderá razoavelmente exigir, considerada a limitação material referida, a imediata efetivação do comando fundado no texto da Carta Política. Não se mostrará lícito, no entanto, ao Poder Público, em tal hipótese - mediante indevida manipulação de sua atividade financeira e/ou político-administrativa - criar obstáculo artificial que revele o ilegítimo, arbitrário e censurável propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar o estabelecimento e a preservação, em favor da pessoa e dos cidadãos, de condições materiais mínimas de existência. Cumpre advertir, desse modo, que a cláusula da “reserva do possível” - ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível não pode ser invocada, pelo Estado, com a finalidade de exonerar-se do cumprimento de suas obrigações constitucionais, notadamente quando, dessa conduta governamental negativa, puder resultar nulificação ou, até mesmo, aniquilação de direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade. (Brasil, STF, 2004)

Por isso, o mínimo existencial é encarado como ponto de partida e não termo de chegada, devendo ser visto sempre em escala ascendente, e não de forma pendular ou cíclica, o que se leva a aproximar da ideia da vedação dos retrocessos sociais.

Daí a exortação de Costa (2011b, p. 234) quando afirma que:

Observado que, atingido um patamar evolutivo quanto ao conteúdo do mínimo existencial em dada situação concreta, para situações futuras de igual natureza, não se admitem retrocessos sociais. O mínimo existencial postulado neste estudo é maleável, dinâmico, encontra-se com constante evolução e acompanha o avanço econômico e social de uma determinada comunidade. Logo, o alcance do mínimo existencial é fixado como um ponto de partida e não como um termo de chegada.

O mínimo existencial deve ser apreciado não diante das limitações de natureza orçamentária do Poder Público, mas especialmente em vista de não ser admissível o retrocesso social. Tal construção decorre da normatividade do princípio da dignidade da pessoa humana, cujas normas programáticas não são tidas apenas como normas de realização num futuro incerto, mas de necessária efetividade, preferencialmente com a implementação eficiente de políticas públicas de cunho social.

Barcellos (2002, p. 246) assevera o seguinte nessa perspectiva:

[...] Em resumo: a limitação de recursos existe e é uma contingência que não se pode ignorar. O intérprete deverá levá-la em conta ao afirmar que algum bem pode ser exigido judicialmente, assim como o magistrado, ao determinar seu fornecimento pelo Estado. [...] A meta central das Constituições modernas, e da Carta de 1988 em particular, pode ser resumida, como já exposto, na promoção do bem-estar do homem, cujo ponto de partida está em assegurar as condições de sua própria dignidade, que inclui, além da proteção dos direitos individuais, condições materiais mínimas de existência. [...] Apenas depois de atingi-los é que se poderá discutir, relativamente aos recursos remanescentes, em que outros projetos se deverá investir. O mínimo existencial, como se vê, associado ao estabelecimento de prioridades orçamentárias, é capaz de conviver produtivamente com a reserva do possível.

Costa (2011b, p. 235) continua:

Há o mínimo dos mínimos, o mínimo imprescindível, mas há também o mínimo necessário para uma vida digna. O que se postula neste estudo não é o mínimo dos mínimos, mas o mínimo necessário em sua dimensão máxima, consoante exigido em um Estado democrático de Direito. A partir da conquista deste mínimo em sua dimensão máxima, a pessoa terá condições de lutar pela igualdade em relação a outras pessoas que se encontrem em melhores condições de vida.

Desta feita, a realização dos direitos fundamentais não pode ser postergada para uma decisão discricionária da autoridade pública, que mesmo diante de dificuldades estruturais deverá executar seus misteres, até mesmo porque hodiernamente a função administrativa do Estado está adstrita ao direito fundamental à boa administração.

À guisa de ponderação, conclui-se que no direito brasileiro, a efetividade do direito social à educação escolar, notadamente no nível apreciado (ensino fundamental), não poderá ser limitado arbitrariamente pelo gestor público, ainda que diante de contingências orçamentárias, visto que a obrigatoriedade representa traço de impositividade e cogência, expondo o gestor público a responsabilização, consoante os ditames do § 2º do Art. 208 da CRFB, que estabelece que “[...] o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

3.6 A Complexa Proteção dos Direitos Sociais

Esta reflexão parte da advertência de Krell (2002, p. 19), segundo o qual os direitos fundamentais sociais “não são direitos contra o Estado, mas sim direitos através do Estado, exigindo do poder público certas prestações materiais”.

E não sem motivo que houve uma inversão na ordem de responsabilidades entre a CRFB e a LDBEN quanto ao anunciado do direito social à educação escolar obrigatória.

Espada (1999, p. 11) expõe que é necessário garantir um mínimo comum (ou “mínimo existencial”) para que se possa falar em acesso à liberdade ou mesmo em igualdade, pressupostos elementares do conceito de cidadania, quando indica o seguinte: “A cidadania social cria um estatuto comum a todos, que não depende dos caprichos do mercado. No entanto, este estatuto não pretende substituir os mercados por um padrão de distribuição comum que defina as recompensas a atribuir a cada um”.

Assim, as circunstâncias de constituição dos direitos sociais são de fundamental importância para se entender o papel do Estado neste contexto, notadamente o direito à educação escolar obrigatória, já que o mesmo autor indica que a finalidade dos direitos sociais não é promover a igualdade, mas fomentar a oportunidade.

E se se transferísse para o direito social à educação escolar obrigatória, poder-se-ia dizer que seria a equalização das oportunidades que condicionaria ao sucesso escolar, em oposição ao que vem sendo chamado de “fracasso programado”. O que as propostas de equalização sob a égide neoliberal não têm considerado prende-se ao fato de que assegurar o direito a todos sob a lógica da uniformização e homogeneização desconhece o princípio de pertencimento a classes sociais antagônicas. Não há como formalizar igualdades absolutas para desiguais relativos, sem considerar o direito à diferença. Cury (2002a, p. 255) aduz acerca da relação dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar da seguinte maneira:

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade com princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.

A propósito das várias sínteses possíveis acerca das mediações entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, Sacristán (2001, p. 64) faz a seguinte consideração: “A escolarização não é toda-poderosa para combater as desigualdades, mas o que nunca deve

fazer é tornar causa de uma desigualdade maior, dando tratamento diferente ou reforçando a hierarquia entre sujeitos diferentes”.

Com efeito, o reconhecimento dos direitos sociais não elimina a existência de desigualdades, e nem mesmo das exclusões imersas num universo formal de possibilidades e oportunidades. Somente numa perspectiva de uma nova sociedade e de um novo projeto nacional é possível pensar em alternativas de superação dos modos de escolaridade assentados em implícitos ou velados mecanismos perversos de exclusão. Esta premissa abriga uma diversidade de perspectivas de interpretação e proposições transformadoras. Xavier (2009, p. 68), dentre outros, aborda a seguinte ideia:

Os impactos das transformações econômicas estão presentes também em outro aspecto interveniente para as desigualdades sociais: a escolaridade. Para a sociologia o mercado de trabalho desempenha importante papel na definição das desigualdades, enquanto parte essencial da estrutura social para a alocação e distribuição de recursos, *status* e prestígio ocupacional, não se constituindo apenas como estrutura econômica. A educação formal, por sua vez, é um fator altamente associado à determinação dos rendimentos no mercado de trabalho, definindo o acesso dos indivíduos a bens pecuniários ou não.

E aqui vale ressaltar uma velha distinção no campo do direito, qual seja, direitos e garantias, porquanto não se deve confundir o direito à educação escolar, como as garantias ao direito à educação. Novamente baseia-se nas lições de Moraes (2003, p. 59-60) para demonstrar a distinção entre direitos e garantias fundamentais:

Diversos doutrinadores diferenciam direitos de garantias fundamentais. A distinção entre direitos e garantias fundamentais, no direito brasileiro, remonta a Rui Barbosa, ao separar as disposições meramente declaratórias, que são as que imprimem existência legal aos direitos reconhecidos, e as disposições assecuratórias, que são as que, em defesa dos direitos, limitam o poder. Aquelas instituem os direitos; estas, as garantias; ocorrendo não raro juntar-se, na mesma disposição constitucional, ou legal, a fixação da garantia com a declaração do direito.

O primeiro está no campo das disposições declaratórias, enquanto o segundo revela-se no âmbito dos instrumentos adequados para assegurar o direito enquanto violado⁵³. Assim, já

⁵³ Silva (1995, p. 104) reforça o entendimento exposto acima: [...] não basta que um direito seja reconhecido e declarado, é necessário garanti-lo, porque virão ocasiões em que será discutido e violado. Rui Barbosa já dizia que uma coisa são os direitos, outra as garantias, pois devemos separar, ‘no texto da lei fundamental, as disposições meramente declaratórias, que são as que imprimem existência legal aos direitos reconhecidos, e as disposições assecuratórias, que são as que, em defesa dos direitos, limitam o poder. Aquelas instituem os direitos; estas, as garantias: ocorrendo não raro juntar-se, na mesma disposição constitucional, ou legal, a fixação da garantia, com a declaração do direito.

que se estudou o conteúdo material do direito à educação, esta investigação deter-se-á num segundo momento, na enumeração das principais instituições na defesa do referido direito.

Percebe-se que existem várias instituições que atuam, cada qual ao seu modo e segundo sua missão institucional, na defesa do direito social à educação escolar obrigatória, utilizando-se dos instrumentos mais variados, justamente em função de que cada instituição tem um papel específico na concretização desse direito.

Assim, uma vez garantidos constitucionalmente, cabe indagar a respeito do papel, em especial do poder judiciário, na efetividade desse direito.

Considerando o recorte do presente trabalho (ensino fundamental em Goiânia), na concepção deste pesquisador, destacam-se os próprios órgãos executivos, responsáveis pela prestação do serviço público educacional, quais sejam, a Secretária Municipal de Educação (SME) de Goiânia e a Secretária Estadual de Educação (SEDUC) de Goiás.

Destacam-se, ainda, os órgãos de controle social, quais sejam: o Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás, além do Conselho Tutelar de Goiânia. Estão em evidência, também, o Ministério Público Estadual e Ministério Público Federal, além da sociedade civil organizada. Isso não significa desconsiderar que a efetividade do direito social à educação escolar obrigatória envolve muitos conflitos. Cury (2002, p. 253) explicita o presente argumento:

Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção dos direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha. Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Algumas tendências afirmam a educação como um momento de reforma social em cujo horizonte estaria a sociedade socialista. Para outras tendências, a educação, própria da classe operária e conduzida por ela, indicava uma contestação da sociedade capitalista e antecipação da nova sociedade.

Torna-se importante ressaltar que a efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, focado no ensino fundamental, como objeto da presente tese, não impõe necessariamente uma mudança estrutural na sociedade brasileira, tomando como precedente a decisão política em universalizar o ensino fundamental e ter conseguido tal como a Argentina e Uruguai, na passagem do século XIX para o XX, portanto há mais de 100 anos, conforme Saviani (2007, p. 3) expõe:

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez, dos famosos mecanismos protelários. Nós chegamos ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina e Uruguai,

resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo.

Entrementes, para que o sistema de proteção aos direitos sociais funcionem, especialmente o direito social à educação escolar, mister que o Poder Público, auxiliado e fiscalizado pela sociedade civil, realize um diagnóstico real e não dissimulado e ouça os discursos de todas as entidades envolvidas, para que no coletivo possa construir um plano estratégico de atuação. Assim, deve-se fixar as atenções nas conquistas coletivas e efetivas de serem alcançadas, deslocando-se do campo das intenções e das capturas dissimuladas dos discursos oficiais.

CAPÍTULO IV

REVELAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: CRÍTICAS ACERCA DA (NÃO?) EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIA EM GOIÂNIA

Brasileiros! Preparemos todas as crianças em idade escolar, alinhêmo-las, todas, no mesmo ponto de partida! Só assim daremos a todos as mesmas possibilidades; só assim faremos obra de justiça social, de cooperação e de fraternidade. Pelo Direito à Educação, no Estado de fins precisos! Pela livre repartição da cultura em todos os Homens! Educação ou morte! É o segundo grito da Independência do Brasil.

- PONTES DE MIRANDA -

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados estatísticos e das três narrativas institucionais pertinentes, visando problematizar a não efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, diante do quadro de desigualdades sociais e educativas, destacando-se o processo de violência simbólica e exclusão no interior, imensos processos de naturalização e perpetuação das desigualdades, ora individuais, ora coletivas, tudo com o intuito de desvelar a realidade goianiense na última década.

Não basta ampliar por si só as matrículas, ainda que extremamente relevante e imprescindível para se conceder efetividade ao direito social proclamado e garantido constitucionalmente. Torna-se imperioso atentar para o complexo processo de escolarização marcado pelas reprovações, abandonos, não-aprendizagens, insucesso escolar ou mesmo com conclusões apenas cartoriais sem nenhuma perspectiva de ousar a continuidade dos estudos.

Nesta perspectiva, para além da compreensão da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, torna-se necessário explorar o universo interpretativo dos dirigentes institucionais promotores e defensores, legalmente, de tal direito.

Assim, no intuito de verticalizar a análise da efetividade do direito social à educação escolar, tida por obrigatória no contexto da redação original da Constituição Federal de 1988, optou-se por utilizar o município de Goiânia (GO) como recorte espacial, justamente por entender que as políticas públicas encontram ressonância primeiramente junto ao centro do poder e dos órgãos de fiscalização e cúpula dos órgãos de execução. Por outro lado, constitui-se a vitrine de espetacularização dos “feitos” dos governos, mas dialeticamente também é a expressão singular de tudo que não se faz.

Como afirmou Sampaio (2011, p. 61):

Entre os desafios que o país precisa enfrentar nas próximas décadas, a melhoria das condições educacionais da população é, seguramente, uma prioridade. Melhorar as condições educacionais implica aumentar a escolaridade; elevar os níveis de

aprendizagem; ampliar e adequar a formação profissional – considerando as exigências do mundo do trabalho; tornar o sistema educacional mais eficaz na capacidade de produzir concluintes em cada etapa de escolarização na idade própria; ampliar a oferta, sobretudo na educação infantil, no ensino médio, na educação pós-médio (profissional) e na educação superior. A prioridade da ação do Estado deve ser uma educação pública, para todos e para cada um, que é gratuita para o beneficiário, mas paga pelo contribuinte. É fundamental garantir os direitos sociais à educação como previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tudo isso precisa ser feito concomitantemente e com promoção de equidade, considerando as diferentes dimensões da diversidade demográfica, social e territorial do país.

Assim, cabe destacar, preliminarmente, que o município de Goiânia, capital do Estado de Goiás, foi criado por força do Decreto Estadual n. 327, de 2 de agosto de 1935, tendo sucedido o município de Goiás (antiga Vila Boa), como nova capital do Estado. Insere-se nas estratégias nacionais de modernização/ocupação do Centro-Oeste sob a lógica de submetê-la à produção econômica e primária abastecedora dos centros hegemônicos da economia. Destaca-se que isso ocorreu nos primórdios da Marcha para o Oeste.

Segundo os dados do IBGE/Censo 2010, Goiânia tem os seguintes indicadores sociais:

- População: 1.300.383 habitantes;
- Expectativa de vida da população: 72 anos;
- Taxa de mortalidade infantil: 18,3 óbitos/1000 nascimento;
- IDH Estadual: 0,800 (9º lugar ranking nacional);
- Taxa de Analfabetismo: 8,6%
- População de 5 ou mais anos de idade: 1.217.536 pessoas;

5 a 9 anos:	86.831 pessoas;
10 a 14 anos:	99.345 pessoas;
- Pessoas alfabetizadas – pessoas acima de 5 anos de idade:

População:	1.130.705 pessoas
Alfabetizadas:	1.095.096 pessoas
Urbana:	1.091.235 pessoas
Rural:	3.861 pessoas

Hoje, Goiânia conta com sistema de educação municipal implantado, com a criação do Conselho Municipal de Educação, como órgão colegiado, político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo e deliberativo, tendo sido criado nos termos da Lei Municipal n. 7.771, de 29 de dezembro de 1997. Considerando o recorte material e espacial da presente pesquisa (ensino fundamental em Goiânia), fica sob a jurisdição administrativa desse Conselho apenas as escolas do ensino fundamental da rede municipal de Goiânia.

Todavia, como o ensino fundamental permanece parcialmente na esfera do Estado, há incidência também do controle social realizado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE-GO), entidade criada pela Lei Estadual n. 4.009, de 17 de maio de 1962, regulamentado pelo Decreto s/nº, de 29 do mesmo mês e ano. Assim, em vista da delimitação desta pesquisa, ficam sob a jurisdição do CEE-GO as escolas do ensino fundamental da rede estadual não municipalizadas, bem como, escolas particulares.

4.1 As Revelações dos Dados Estatísticos

A educação básica no Brasil entendida como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, obrigatórios a partir de 2009 (com metas de universalização em 2016) apresenta-se em termos de número de matrícula:

Tabela 01 - Matrículas na Educação Básica Brasil - 2007 - 2010

Ano	Total
2007	53.028.928
2008	53.232.878
2009	53.550.442
2010	51.549.889

Fonte: IBGE CENSO -2010

A tabela 1, tomando como horizonte os anos 2007 a 2010, evidencia uma redução no número de matrículas, o que parece contrapor ao aumento vegetativo da população e as metas traçadas pelo PDE 2001-2010 fixando ampliação das oportunidades educacionais.

Chama-se também atenção os dados da tabela 2, em que 46% das matrículas ocorrem na dependência administrativa municipal. Apesar de obrigatórias, e por consequência compulsoriamente de responsabilidade do poder público, 14,7% das matrículas inserem-se na rede privada. Tal revelação denota certa desresponsabilização do Estado e a própria negação do direito social à educação escolar, ou pelo menos tal participação expressiva deve ser considerada como incompletude do sistema de efetivação do direito, porquanto na verdade está longe de ser universal e democrático, já que muitas famílias certamente comprometem consideravelmente o orçamento familiar para manter seus filhos nos estabelecimentos privados.

Tabela 02 - Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa - Brasil - 2010

Dependência Administrativa	%
Federal	0,5%
Estadual	38,8%
Municipal	46,0%
Privada	14,7%
Total	100,0%

Fonte: IBGE CENSO - 2010

Frisa-se, ainda, que há um verdadeiro campo de disputa, ainda não totalmente definido, entre as diversas esferas de poder e a iniciativa privada, uma vez que há uma desoneração do Governo Federal frente às demais esferas de poder, com uma participação crescente da iniciativa privada, numa atuação suplementar e por que não dizer subsidiária da atuação pública.

Se educação é um direito, deveria ser assegurado a todos, independentemente da condição financeira e social. E como direito social seria inconcebível constituir como serviço/mercadoria adquirida do setor privado e submetido aos princípios consumeristas, numa evidente forma antidemocrática de diferenciação e distinção entre os cidadãos.

A tabela abaixo traz uma explicitação a respeito da redução de matrículas na educação básica no período compreendido entre 2002 e 2010.

Tabela 03 - Evolução do número de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa. Brasil - 2002-2010

Ano	Total Geral	Pública	Privada
2002	56.203.383	49.019.486	7.183.897
2003	55.317.747	48.369.509	6.948.238
2004	56.174.997	49.196.394	6.978.603
2005	56.471.622	49.040.519	7.431.103
2006	55.942.047	48.595.844	7.346.203
2007	53.028.928	46.643.406	6.385.222
2008	53.232.868	46.131.825	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	7.560.382

Fonte: IBGE CENSO - 2010

Segundo relatório da UNESCO, realizado a partir do compromisso firmado em 2000, quando mais de 160 países assinaram o compromisso Educação para Todos, que previa o cumprimento de seis metas incluindo a universalização do ensino fundamental, a redução da taxa de analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino, o Brasil em 2005 ocupava a 76ª posição com relação ao Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE), ficando no grupo intermediário⁵⁴ e no relatório de 2010 caiu para 88ª posição. Nesse sentido, ele está abaixo de países como Argentina (27ª), Chile (37ª), México (48ª), Indonésia (62ª), Venezuela (64ª), Peru (65ª), Paraguai (68ª), Equador (74ª) e Bolívia (75ª).

No relatório da UNESCO consta que a situação em determinados quesitos a situação do Brasil ainda é muito pior. Os índices de repetência no ensino fundamental no Brasil são de 18,7% contra a média da América Latina e Caribe de 4,4% e a mundial de 2,9%. Segundo o relatório, há pontos ainda mais alarmantes, como o fato de que 13,8% dos alunos não conseguem terminar o primeiro ano do ensino fundamental, o que determina uma situação mais alarmante da que ocorre na Nicarágua e no Haiti.

Ainda hoje persiste alguns problemas quanto à criação de vagas, principalmente no que pertine a educação infantil, bem como no que se refere à disponibilização de vagas no ensino fundamental nas proximidades da moradia dos alunos.

Os avanços obtidos, no que se refere ao número de matrícula, não conseguem falsear a cultura do “fracasso escolar” especialmente quando se vislumbra um sistema que seja capaz de inverter a lógica elitista do capital, que rotula seres humanos pela origem e classe social.

A apreciação dos dados do censo escolar é um poderoso instrumento para formulação de políticas públicas e para a tomada de decisão democrática por parte dos gestores, mas é a partir desses dados que se pode vislumbrar a conscientização da sociedade, especialmente em relação às instituições que executam, fiscalizam e/ou de alguma forma têm correlação com a atividade educacional.

Os dados das tabelas 4, 5 e 6 retratam o movimento interno das matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Brasil por dependência administrativa e por turnos em séries históricas de 2007-2010 e 2010.

⁵⁴ São três classificações básicas: a) países de Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) elevado (0,950 pontos ou mais); b) os que atingem IDE entre 0,804 a 0,950; c) e os países que atingem pontuação do IDE abaixo de 0.804;

Tabela 04 - Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa - Brasil - 2010

Dependência Administrativa	%
Federal	0,1%
Estadual	49,6%
Municipal	38,3%
Privada	12,0%
Total	100,0%

Fonte: IBGE CENSO - 2010

Na tabela 4 está evidenciado que nos anos finais do ensino fundamental há um declínio da participação da iniciativa privada, já na tabela 5 demonstra que grande parcela das matrículas está concentrada no período diurno, havendo uma gradativa diminuição do ensino fundamental noturno no período (2007-2010).

Tabela 05 - Matrículas nos Anos Finais no Ensino Fundamental por turno Brasil - 2007-2010

Ano	Diurno	Noturno
2007	93,6%	6,4%
2008	94,7%	5,3%
2009	95,6%	4,4%
2010	96,6%	3,4%

Fonte: IBGE CENSO - 2010

Os dados abaixo revelam que a rede estadual concentra aproximadamente 50% do número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental (2010), sendo esta constatação, majoritariamente, diurna (2007-2010). Somente 3,4% dessas matrículas (2007-2010), encontram-se no turno noturno. E a correlação de forma geral entre matrículas nos iniciais e nos anos finais no Brasil (2007-2010), praticamente, mantêm-se estáveis. No entanto, é preciso ressaltar que nos anos iniciais houve uma redução no número de matrículas.

Estes últimos dados reforçam as manobras do capitalismo de tentar escamotear suas próprias contradições, porquanto, ao reformar a CRFB, por meio da EC n. 20, de 15 de dezembro de 1998, proibindo o trabalho dos menores de 16 (dezesesseis) anos (alteração do Art. 7º, inciso XXXIII), buscou-se na realidade abrir mercado de trabalho para os jovens que se

encontravam na faixa etária propícia para a formação de família, uma vez que impediu a entrada no mercado de jovens 14 (quatorze) anos a 16 (dezesesseis) anos.

Aqui, portanto, serão analisados os dados estatísticos, com objetivo de desvendar o que não está explícito, sempre com o olhar propositivo e atento às contradições existentes.

Tabela 06 - Matrículas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais no Ensino Fundamental Brasil - 2007-2010

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
2007	17.782.368	14.339.905	32.122.273
2008	17.620.439	14.466.261	32.086.700
2009	17.295.618	14.409.910	31.705.528
2010	16.755.708	14.249.633	31.005.641

Fonte: IBGE/Pnad/CENSO - 2007-2010

Outro dado interessante é o constante da tabela 7, que retrata a projeção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵⁵, distintos entre escolas públicas e privadas, o que se constitui no reconhecimento da falência do sistema educacional público, porquanto, conforme se verifica da tabela abaixo, os índices diagnosticados e projetados para os estabelecimentos privados são superiores aos das escolas públicas.

⁵⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um instrumento do Ministério da Educação disponibilizou para monitorar a qualidade do sistema de ensino do país e facilitar o diagnóstico e nortear as ações e políticas educacionais. Um grande trunfo desse instrumento é a idealização de índices metas que pautam as ações dos diversos atores educacionais, mas ao mesmo tempo realçam a fragilidade do sistema educacional e sua falta de qualidade, porquanto assumidamente é visado um índice ideal para 2021 (5,5), bem superior ao índice inicial (3,8 em 2005) e aos demais índices alcançados e em ascensão a cada ano. O referido indicador resulta da combinação de desempenho médio escolar (Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB) dos estudantes em exames padronizados ao final de determina etapa do ensino fundamental (4ª a 8ª séries) e o 3º ano do ensino médio, com taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (fluxo apurado pelo Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP).

Tabela 07 - IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o Brasil

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Destaca-se que a projeção acima, por si só, indica a falta de qualidade atual para uma perspectiva de dias melhores num futuro próximo, o que não deixa de ser a negação presente da qualidade da educação, portanto a (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, com uma indicação de expectativa do direito a se realizar.

Como se não bastasse, a existência de índices e metas projetados para um futuro em patamares visivelmente superiores aos que foram diagnosticados desde 2005 revelam que há pelo menos uma evidente falta de qualidade constatada para o período de apuração.

Na perspectiva de fazer uma mediação entre os dados nacionais aos do centro-oeste chegando verticalizar em Goiânia, as tabelas seguintes pretendem dimensionar a realidade populacional e realidade educacional.

Tabela 08 - Demonstrativo Geral da População Brasileira e do Centro Oeste, com mais de 10 Anos de Idade e Analfabeta, Segundo o Sexo e Faixa Etária. Ano 2009

Especificação	Total	Homens	Mulheres
POPULAÇÃO GERAL			
Brasil	162.807.000	78.490.000 (48%)	84.317.000 (52%)
Centro-Oeste	11.750.000	5.713.000 (49%)	6.037.000 (51%)
CENTRO-OESTE F. ETÁRIA			
10 a 14 anos	1.245.000	652.000 (52,3%)	593.000 (47,7%)
15 a 17 anos	784.000	389.000(49,6%)	395.000 (50,4%)
25 anos ou mais	8.022.000	3.828.000 (47,7%)	4.194.000 (52,3%)
ANALFABETOS/AS			
Brasil Geral	14.533.000	7.122.000 (49%)	7.411.000 (51%)
Centro-Oeste/F. Etária			
10 a 14 anos	12.000	8.000 (66,6%)	5.000 (33,4%)
15 a 17 anos	4.000	2.000 (50%)	2.000 (50%)
25 anos ou mais	821.000	376.000 (45,7%)	445.000 (54,3%)

Fonte: Síntese Indicadores 2009 - IBGE-DPICTR - PAD.

Os dados da tabela acima indicam que, apesar das iniciativas governamentais há mais de 40 anos no combate ao analfabetismo, este continua ainda necessitando de atenção. Chama-se a atenção principalmente o analfabetismo entre aqueles que deveriam estar frequentando os bancos escolares de forma compulsória, face a sua incidência na faixa etária de 10 aos 14 anos, inclusive se comparada com a faixa dos 15 aos 17 anos (idades-séries do ensino médio, obrigatório apenas a partir de 2009, com meta de universalização em 2016).

Tabela 09 - Estudantes de 4 Anos ou Mais de Idade, no Brasil e no Centro Oeste, Segundo a Rede de Ensino que Frequentavam em 2009, na Faixa Etária de 6 a 14 anos (sic)⁵⁶

Especificação	Total	Pública	Particular
Brasil	55.238.000	43.147.000 (78%)	12.092.000 (22%)
Centro-Oeste	2.143.000	1.767.000 (82%)	376.000 (18%)

Fonte: Síntese Indicadores 2009 – IBGE-DPICTR – PAD

⁵⁶ Manteve-se a indicação da tabela original, apesar da incoerência de seu título.

A tabela 9 demonstra que os estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos (idades-séries ensino fundamental de 9 anos) freqüentavam, em 2009, do Centro-Oeste, 82% na rede pública e 18% na particular. De uma maneira geral a tabela 10 demonstra o número médio de anos de estudos no Brasil e no Centro-Oeste em 2009. A faixa etária de 10 a 14 anos deveria ter (acrescida a faixa de 6 a 9 anos) 9 anos de escolarização. No entanto, enquanto no Brasil o índice geral é 7,2 e no Centro-Oeste 7,5%, a faixa de 10 a 14 anos corresponde no Brasil 4,1 anos e no Centro-Oeste 4,6 anos. Um dado relevante é a faixa de 40 a 49 anos que apresenta o maior número de anos de escolarização, tanto no Brasil quanto no Centro-Oeste. O ensino fundamental de 8 anos, no Brasil, passou a ser obrigatório em 1971, assim, uma criança com 6 anos naquele ano hoje encontra-se na faixa de 40 a 49 anos, com 7,7 anos de estudos (Brasil) e 7,8 (Centro-Oeste).

Tabela 10 - Número Médio de Anos de Estudo das Pessoas de 10 Anos ou Mais de Idade, no Brasil e no Centro Oeste - 2009

Especificação	Brasil	Centro-Oeste
Faixa Etária	7,2	7,5
Anos de Estudo		
10 a 14 anos	4,1	4,3
15 a 17 anos	7,4	7,8
25 anos ou mais	7,2	7,5
40 a 49 anos	7,7	7,8
60 anos ou mais	4,2	3,9

Fonte: Síntese Indicadores 2009 - IBGE-DPICTR - PAD

Em Goiás, atualmente existem 1002 estabelecimentos educacionais referentes à Educação Básica (EB): 377 referentes à Educação Infantil (IF), 473 referentes ao Ensino Fundamental (EF), e 152 destinadas ao Ensino Médio (EM). Dos 473 estabelecimentos do ensino fundamental apenas 01 é da rede federal, 108 são da rede estadual, 155 são da rede municipal e 209 pertencem a rede privada, conforme dados do INEP (2009).

Tabela 11 - Estabelecimentos Escolares de Ensino Fundamental - Goiânia 2009

ESCOLAS/NATUREZA	NÚMERO	%
Escola Pública Estadual	108	22,84
Escola Pública Federal	01	0,21
Escola Pública Municipal	155	32,76
Escola Particular	209	44,19
TOTAL	473	100,00

Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009.

Observa-se que os dados oficiais disponibilizados pelo INEP-2009 evidenciam duas constatações que desafiam a legislação existente para a educação fundamental obrigatória e de competência municipal:

- 1ª) 22,8% das escolas são estaduais, não municipalizadas;
- 2ª) 44,1% das escolas são privadas.

Em termos de matrículas, tem-se em 2009 o total de 175.065 no ensino fundamental em Goiás, consoante dados do Censo Educacional do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, as quais 51.283 nas escolas privadas, 81.208 nas escolas pública municipal, 42.057 nas escolas públicas estadual e 517 em estabelecimento público federal, o que reforça a grande participação da iniciativa privada neste nível de ensino. Já para o ano de 2010, reduziu-se para 173.178 matrículas, conforme dados do INEP (2010) .

Observa-se pelo número de matrículas que o ensino fundamental municipal, apesar de um número menor de estabelecimentos que as instituições privadas, 46% em 2009 e 44,8% em 2010 estão sob a administração do poder público municipal.

Tabela 12 - Demonstrativo de Matrículas na Educação Básica em Goiânia 2009

M U N I C I P I O	D E P E N D Ê N C I A	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
GOIANIA	Estadual	0	26	6.693	32.278	44.632	641	2.201	8.485	0	1	323	440	339	0	23	36
	Federal	77	0	261	251	795	262	0	133	1	0	1	1	1	0	0	0
	Municipal	5.076	6.168	43.057	34.671	0	0	2.952	0	80	218	689	501	0	0	77	0
	Privada	4.877	14.300	29.781	26.186	18.022	4.901	28	152	108	96	280	163	36	2	22	34
	Total	10.030	20.494	79.792	93.386	63.449	5.804	5.181	8.770	189	315	1.293	1.105	376	2	122	70

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/2010.

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

É justamente no âmbito do nível da educação escolar dotado de obrigatoriedade, desde a promulgação do atual texto constitucional, que se verificará se esses dados estatísticos refletiram essa compulsoriedade e em que medida isso ocorreu, sendo oportuna a advertência de Davies (2003, p. 445) no sentido de que “[...] os números não falam por si. No caso de estatísticas educacionais e quaisquer outras, sua elaboração depende de metodologias e nomenclaturas classificatórias que podem conduzir a resultados bastante diferentes, ou para mais, ou para menos”. Davies (2003, p. 445-446) deixa pistas quanto à utilização inadequada dos dados, especialmente em vista de questão de distribuição de receitas:

É o que podemos perceber quando analisamos a evolução das matrículas estaduais e municipais no EFR, de 1997 a 2002, no Brasil como um todo. Segundo o Balanço sobre o FUNDEF divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2000 (www.mec.gov.br), eles teriam crescido 2,3 milhões nas redes públicas de 1997 a 1999, graças ao FUNDEF.

Assim, mais importante que os dados brutos, deve-se verificar a metodologia de sua obtenção, as variáveis utilizadas, para se buscar a intencionalidade camuflada com o manto da falaciosa neutralidade científica.

Tabela 13 - Total de Matrículas no Ensino Fundamental de Goiânia, na Rede Federal, Estadual, Municipal e Particular - 2000-2010

MUNICÍPIO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Goiânia	222.208	213.608	216.454	210.351	205.686	198.471	190.431	174.460	175.858	173.516	173.178

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP

Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-Goiás.

Neste contexto de análise dos dados estatísticos, vislumbrou-se que IDHM – Educação⁵⁷ para o município de Goiânia melhorou do ano de 1991 para 2000, saltando de 0,862, para 0,933. O mesmo ocorreu com IDHM⁵⁸ no mesmo período que deslocou de 0,778, para 0,832. Contraditoriamente, houve uma piora do índice do Gini⁵⁹ para o mesmo período, quando constatou-se em 1991 o índice de 0,44, para um agravamento das desigualdades em 2000, com a apuração do índice em 0,46. Assim, pelo índice do Gini houve um aumento da desigualdade.

Conforme Kliksberg (2001, p. 35):

Uma das metodologias mais generalizadas para a medição dos graus de desigualdade na distribuição das rendas é o coeficiente de Gini. Sintetizando-a (sic) conceitualmente, o coeficiente de Gini seria 0 (zero) se a equidade fosse o máximo possível, ou seja, se a renda estivesse distribuída igualmente entre todos os membros da população. Seus valores vão indicando em que medida a distribuição real se distancia dessa equidade máxima, e vão de 0 a 1.

Alguns dos países mais equitativos do mundo, como Suécia, Finlândia, Espanha e outros, registram coeficiente de Gini entre 0,25 e 0,30. A maioria dos países desenvolvidos estão ao redor de 0,30. A média mundial oscila em 0,40. Os países mais desiguais do mundo estão em 0,60.

Assim, a tabela acima revela que o município de Goiânia apresenta um índice acima da média mundial, tendendo para a desigualdade dos países mais desiguais do mundo, a despeito do otimismo e espetacularização da divulgação de qualquer avanço social.

⁵⁷ Definição(ões): obtido a partir da taxa de alfabetização e da taxa bruta de frequência à escola, convertidas em índices por: $(\text{valor observado} - \text{limite inferior}) / (\text{limite superior} - \text{limite inferior})$, com limites inferior e superior de 0% e 100%. O IDH-Educação é a média desses dois índices, com peso 2 para o da taxa de alfabetização e peso 1 para o da taxa bruta de frequência. Nota(s): Classificação segundo IDH: Elevado (0,800 e superior); Médio (0,500 - 0,799); Baixo (abaixo de 0,500). Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD; Fundação João Pinheiro – FJP.

⁵⁸ Definição(s): O IDH-M é elaborado com base nos indicadores de educação (alfabetização e taxa de frequência escolar), longevidade e renda da população. Esse conjunto de indicadores compõe os índices: IDH-E (educação), IDH-L (longevidade) e IDH-R (renda), cuja média aritmética simples resulta no IDH-M. Esses índices variam de 0 (zero) a 1 (um), sendo 1 (um) a posição correspondente aos melhores valores. No caso do IDH, o 0 (zero) representa nenhum desenvolvimento humano; países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; e aqueles com IDH igual ou superior a 0,800 têm o desenvolvimento humano considerado alto. Essas classes de índices não revelam, no entanto, a desigualdade da condição de desenvolvimento entre os municípios. Para melhor observar esse comportamento, as classes devem ser organizadas considerando alguns casos de subclasses: Elevado (0,800 e superior) Médio (0,500 – 0,799) Baixo (abaixo de 0,500); Nota(s): Classificação segundo IDH: Elevado (0,800 e superior); Médio (0,500 – 0,799); Baixo (abaixo de 0,500). Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD; Fundação João Pinheiro – FJP.

⁵⁹ Definição(s): Mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0 (zero), quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1 (um), quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). Nota(s): Índice de Gini - Mede o grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de zero (a perfeita igualdade) até um (a desigualdade máxima). Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Tabela 14 - Desempenho das Escolas de Ensino Fundamental em Goiânia, Segundo os Indicadores de Aprovação, Reprovação, Abandono e Distorção, Estratificadas nas Categorias Centro e Periferia*. 2007. Teste U Mann-Whitney⁶⁰

Indicador Educacional	Grupo Rendimento	Número de Escolas	Soma dos postos	Media dos postos ou ranking
Aprovação 2007	Centro	68	11.097,00	163,19
	Periferia	204	26.031,00	127,60
	Total	272		
Reprovação 2007	Centro	68	9.345,00	137,43
	Periferia	204	27.783,00	136,19
	Total	272		
Abandono 2007	Centro	68	6.161,50	90,61
	Periferia	204	30.966,50	151,80
	Total	272		
Distorção 2007	Centro	71	7.589,50	106,89
	Periferia	203	30.085,50	148,20
	Total	274		

Teste Estatístico 2007

	Aprovação	Reprovação	Abandono	Distorção
Mann-Whitney U	5.121,000	6.873,000	3.815,500	5.033,500
Z	-3,231	-,112	-5,584	-3,781
Significância (p)	,001	,911	,000	,000

Fonte: SEDUC/SPE-Goiás

* Considerou-se para efeito metodológico da seleção de estabelecimentos escolares consoante os dados constantes do anexo, catalogados entre “centro” e “periferia”, considerando: Centro a área compreendida por todos os setores limítrofes ao centro de Goiânia, possuidores de infra-estrutura e bens públicos; Periferia a área compreendida por bairros e vilas habitados por camadas populares.

⁶⁰ A análise de comparação dos indicadores de 2007-2010 das escolas de ensino fundamental localizadas no Centro de Goiânia *versus* os indicadores das escolas da Periferia de Goiânia foi realizada pelo teste não paramétrico U Mann Whitney do sistema de análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que é usado para testar se duas amostras independentes provêm de populações com médias iguais. Usou-se esse teste para inspecionar se houve diferença significativa entre as taxas de distorção idade/série, de aprovação, de reprovação e de abandono, das escolas em questão. O principal objetivo aqui é verificar se as escolas da região Central apresentam melhores indicadores do que as localizadas na Periferia. A metodologia consiste no ranqueamento das escolas que constituem a amostra, centro e periferia, dos quatro indicadores educacionais pesquisados (distorção e taxa de rendimento: aprovação, reprovação e abandono). Após, submete-se o resultado ao sistema de análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), “Z”, que conduz à obtenção de “p” (significância), a partir dos dados constantes da tabela da curva normal, conduzindo as respectivas inferências. Diga-se que trata de teste não paramétrico, realizado na amostra possível (não foi uma população), que submetido ao teste de significância chegou-se a expressão de alta confiabilidade;

Tabela 15 - Desempenho das Escolas de Ensino Fundamental em Goiânia, Segundo os Indicadores de Aprovação, Reprovação, Abandono e Distorção, Estratificadas nas Categorias Centro e Periferia*. 2010. Teste U Mann-Whitney

Indicador Educacional	Grupo Rendimento	Número de Escolas	Soma dos postos	Media dos postos ou ranking
Aprovação 2010	Centro	68	11.090,50	163,10
	Periferia	204	26.037,50	127,63
	Total	272		
Reprovação 2010	Centro	68	8.944,00	131,53
	Periferia	204	28.184,00	138,16
	Total	272		
Abandono 2010	Centro	68	7.074,00	104,03
	Periferia	204	30.054,00	147,32
	Total	272		
Distorção 2010	Centro	71	8.451,00	119,03
	Periferia	203	29.224,00	143,96
	Total	274		

Teste Estatístico 2010

	Aprovação	Reprovação	Abandono	Distorção
Mann-Whitney U	5.127,500	6.598,000	4.728,000	5.127,500
Z	-3,220	-,602	-3,969	-3,220
Significância (p)	,001	,547	,000	,001

Fonte: SEDUC/SPE-Goiás/MEC SENSU ESCOLAR

* Considerou-se para efeito metodológico da seleção de estabelecimentos escolares consoante os dados constantes do anexo, catalogados entre “centro” e “periferia”, considerando: Centro a área compreendida por todos os setores limítrofes ao centro de Goiânia, possuidores de infra-estrutura e bens públicos; Periferia a área compreendida por bairros e vilas habitados por camadas populares.

Estas construções estatísticas segundo o modelo Teste U. Mann Whiney permite-se inferir o que se segue:

- 1) $p=0,001 < 0,01$. Pode-se inferir que a taxa de aprovação das Escolas do Centro é superior à das Escolas da Periferia, tanto no ano de 2007 como no ano de 2010;
- 2) $p=0,000 < 0,01$. Pode-se inferir que a taxa de abandono das escolas do Centro é inferior à das escolas da Periferia tanto para o ano de 2007 como para o ano de 2010;
- 3) $p= 0,911 > 0,01$ e $p=0,547 > 0,01$. Pode-se inferir que não há diferença significativa entre as taxas de reprovação das Escolas do Centro e das Escolas da Periferia, tanto para o ano de 2007 como para o ano de 2010; e
- 4) $p= 0,000 < 0,01$ e $p =0,001 < 0,01$. Pode-se inferir que a distorção das escolas do Centro é inferior à das escolas da Periferia tanto para o ano de 2007 como para o ano de 2010.

Por todas as evidências apresentadas, por meio das interpretações analíticas, constata-se que tais revelações vão ao encontro das análises de Sacristán (2001, p. 94) quando este autor afirma o seguinte:

As desigualdades que subjazem à distribuição geográfica da população se traduzem em desigualdades entre escolas localizadas em diferentes zonas: rurais ou urbanas, situadas em subúrbio ou em áreas residenciais, localizadas em zonas de diferente níveis de desenvolvimento, etc.

Assim, não é sem razão que Guimarães-Iosif (2009, p. 21) reforça também a constatação que há uma relação entre desigualdades sociais e educativas, quando formula tais argumentos:

As estatísticas nacionais e internacionais na área de educação mostram que a desigualdade social mantém relações estreitas com a desigualdade social mantém relações estreitas com a desigualdade educacional no Brasil e evidenciam que os alunos da escola pública apresentam maiores dificuldades para seguir o fluxo normal - pela repetência, pela evasão ou pelo envolvimento maior em situações de risco - do que os alunos da escola privada ou das poucas escolas federais do país. [...] A defasagem idade-série e os baixos índices de aprendizagem mantêm relação estreita com a origem social dos alunos, como tem sido apontado por outros estudos na área.

Tabela 16 - Taxa de Distorção do Ensino Fundamental, por Série e Rede. Goiânia - 2000 e 2006

ANO	SÉRIE/REDE PÚBLICA E PARTICULAR (%)															
	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª	
	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR
2000	11,8	3,5	27,2	3,4	33,1	4,3	39,9	5,5	55	6,9	59,2	9,7	60,3	9,9	62,2	11,5
2006	10,5	2	15,7	3,8	21,7	3,9	22	4,2	32,2	5,3	38,8	6,8	40,5	8,9	43,4	8,7

Fonte: MEC/INEP

Legenda: P= Pública PR = Privada

Os dados apresentados pela tabela 16 referentes às taxas de distorção no ensino fundamental em Goiânia⁶¹, anos 2000 e 2006, segundo as variáveis série/ano e rede leva-se a verificar que em geral elas reduziram-se exceto na 2ª da rede privada que teve uma pequena oscilação para maior em 2006.

No entanto, são consideráveis as diferenças entre as redes pública e particular em todas as séries/ano. A rede pública concentra em todas as séries/ano os maiores índices de distorção. Fazendo uma demonstração de índices no intervalo entre 2000 e 2006 tem-se:

⁶¹ A taxa de distorção representa a condição de alunos que estão matriculados em duas séries anteriores à indicada;

- 1) - 1ª série - 8ª série na rede pública encontramos os índices 11,8% (2000), 62,2% (2006), respectivamente;
- 2) - 1ª série - 8ª série na rede particular encontramos os índices 3,5 (2000), 11,5 (2006), respectivamente;
- 3) - Os dois maiores índices de distorção na rede pública ocorreram em 2000, nas séries 8ª (62,2%) e na 7ª (60,3%). A partir 5ª série os índices vão aumentando de 55,0% chegando à 62,2 % (8ª série). Em 2006, os maiores índices continuam nas séries 8ª (43,4%) e 7ª (40,5%);
- 4) - Os dois maiores índices de distorção na rede particular ocorreram em 2000, nas séries 8ª (43,4%) e na 7ª (9,9%). A partir 5ª série os índices vão aumentando de 6,9% chegando à 11,5 % (8ª série). Em 2006, os maiores índices ocorreram nas séries 7ª (8,9%) e 8ª (8,7%).

Verifica-se portanto que as taxas de distorção no ensino fundamental em Goiânia - período compreendido entre os anos 2000 e 2006 - são na rede pública muito maiores do que na rede particular. As taxas de distorção vão avançando à medida que a escolarização vai se desenvolvendo.

Tabela 17 - Taxa de Matrícula e Rendimento Escolar - Aprovação, Reprovação Abandono no Ensino Fundamental. Goiânia - 2007 e 2010

ANO	MATRÍCULA(f)			APROVADO(%)			REPROVADO(%)			ABANDONO (%)		
	P%	PR%	TOTAL(f)	P	PR	X	P	PR	X	P	PR	X
2007	74,4	25,6	174.460	83,9	95,9	86,8	6,3	3,5	5,6	9,8	0,6	7,6
2010	67,7	32,3	173.178	86,3	96,6	89,6	6,3	3,1	5,3	7,4	0,3	5,1

Fonte: MEC/INEP/SEDUC-GO/SEPLAN-GO.

Legenda: P= Pública PR = Privada

Os dados apresentados pela tabela 17 abordam as taxas de matrícula no ensino fundamental em Goiânia, anos 2007 e 2010, segundo as variáveis aprovação, reprovação e abandono. As principais revelações são as seguintes:

- 1) - Dos totais de matrículas nos anos 2007 e 2010, inegavelmente a rede pública concentra os maiores índices de matrículas (74,4% e 67,7% respectivamente). Registra-se, no entanto, que houve uma diminuição das matrículas na rede pública: de 74,4% em 2007 para 67,7% em 2010. Portanto, no ano de 2010 a rede particular já oferece praticamente um terço das vagas / matrículas em um nível de ensino constitucionalmente assegurado como obrigatório, portanto deveria ser, necessariamente, público e gratuito;

- 2) - A rede particular aprova praticamente todos os alunos, oscilando entre 95,9 % (2007) e 96,6% (2010);
- 3) - A rede pública reprova praticamente o dobro que a rede particular: 6,3% tanto em 2007 como em 2010;
- 4) - A rede pública concentra as maiores taxas de abandono. Enquanto na rede particular as taxas sequer chegam a 1%, na pública atingem 9,8% (2007) e 7,4% (2010); e
- 5) - As médias de reprovação e abandono apresentam, na evolução, aproximações, exceto no ano de 2007 que a de abandono teve um relativo ascenso.

4.2 As Revelações das Narrativas Institucionais da SME, CME e MP-GO

Todas as narrativas institucionais decorreram das entrevistas realizadas com os representantes do CME, do MP-GO, bem como da apresentação das respostas ao questionário apresentado junto à SME⁶². As narrativas serão apresentadas e analisadas a partir dos quatro eixos e seis sub-eixos enunciativos das questões de conteúdo dos discursos institucionais proferidos pela SME, CME e MP-GO.

Eixo 1 - Correlação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas

Secretaria Municipal de Educação:

A escola está inserida na sociedade, não há educação no vazio como afirma PARO, assim a escola vive, sofre e transmite as condições sociais a que está inserida. No entanto a Proposta Político Pedagógica de RME de Goiânia ressalta as condições de aprendizagem do educando com suas peculiaridades cognitivas sem comparação ou culpabilização do sistema social, mas sim percebendo o educando como sujeito capaz de aprender e apreender o que é oferecido enquanto conhecimento construído culturalmente.

Conselho Municipal de Educação:

Existe na proposta do município de Goiânia esta preocupação com a distorção, a proposta está matriculando os alunos na fase ideal (grupo de seus pares). Só que depois houve uma dificuldade em diagnosticar esta distorção em relação à aprendizagem, já que não é mais em relação ao espaço que ele ocupa, mas é saber se ele está naquele nível. Pois antes havia a distorção na ocupação do espaço, e que ficava obvio, hoje já não é obvio, porque ele tem que ser matriculado de acordo com os seus pares. Então, acaba por ser difícil justificar isso. A não ser com o mapeamento que as escolas tem feito dos alunos que estão apresentando dificuldades, que precisarão de reforço e geralmente estes alunos que apresentam

⁶² Optou-se por não indicar os nomes dos agentes públicos responsáveis pelas respostas, mas sim entendendo como fala institucional.

dificuldades é que estão com distorção de idade. Por isso, que o CME teria maior dificuldade. O CME teria maior dificuldade, porque nosso trabalho é duplo de ver e aprovar a proposta e acompanhar e fiscalizar sua implementação pela escola, pelo trabalho da inspeção.

Ministério Público do Estado de Goiás:

Não existe nenhum estudo ou levantamento técnico de que as desigualdades sociais têm relação com as desigualdades educativas. O que existe é o IDEB que demonstra uma discrepância gigantesca do ensino público e particular.

Inúmeros estudos, censos e relatórios (Arroyo: 2010; Casassus: 2007; Kliksberg: 2001; INEP: 2010; IBGE: 2010; IPEA: 2011; dentre outros), comprovam a correlação entre as desigualdades sociais e educativas, inclusive as próprias políticas públicas voltadas para a universalização da educação obrigatória, pelo menos no plano das formalidades, não só reconhecem essa correlação, como apontam orientações para superação, como pode-se visualizar no texto do PNE 2011-2020 em tramitação congressional.

No entanto, essa compreensão nem sempre traduz-se para o nível da prática e efetivação. Observa-se que a representante da SME partilha de um entendimento de que a “[...] escola se insere na sociedade e não há educação no vazio, portanto vive, sofre e transmite as condições sociais que está inserida”, mas ressalta que a “[...] proposta político-pedagógica da RME de Goiânia enfatiza a aprendizagem do educando com suas particularidades cognitivas, sem culpabilização do sistema social [...]” Reforça, ainda, a crença de que o educando é capaz, por si só, “[...] aprender a apreender o que é oferecido enquanto conhecimento construído culturalmente”.

Já o presidente do CME não se refere a essa correlação, reconhece distorção idade/série, mesmo assim entende que o problema decorre da obrigatoriedade de matricular o educando na série respectiva de sua idade.

Quanto ao MP-GO, destaca-se que não há por parte da instituição um diagnóstico sobre a correlação entre as desigualdades sociais e educativas, mas há um indicativo muito evidente com o IDEB.

Este quadro discursivo institucionalmente reforça o entendimento de Arroyo (2010, p. 1384-1385) quando enfatiza o seguinte:

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as)

pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. (2010, p. 1.384).

Sobretudo essa relação tem de ser retomada em um quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnica, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. A relação educação - desigualdades, tão abstrata e genérica exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo as desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas e de afirmações positivas. (2010, p. 1.385).

A visão acrítica da instituição ministerial é uma questão efetivamente preocupante, porquanto hodiernamente o Ministério Público, como instituição essencial à justiça goza credibilidade que o legitima a intervenções mais ousadas, especialmente pelo fato de funcionar como órgãos de controle dos direitos coletivos. Mas o que é mais estarrecedor é o fato de que os discursos institucionais de nenhuma das instâncias pesquisadas se inter-relacionaram, nem buscaram superação das correlações entre as desigualdades sociais e desigualdades educativas.

Eixo 2 - Universalização do direito à educação obrigatória - Ensino Fundamental em Goiânia - as políticas públicas levam ou não, em conta, a idade adequada à série

Secretaria Municipal de Educação:

Os requisitos de acesso observados são o cumprimento da Constituição Federal (1988), que estabelece o direito da educação para todos, em seu Artigo 205. No que se refere a Proposta Político Pedagógica da RME a adequação é feita mediante o ingresso do educando na escola, e de acordo com o coletivo de profissionais que cada unidade escolar possui o trabalho com esse educando é desenvolvido gradativamente na tentativa de minimizar a distorção idade ciclo. Embora exista a obrigatoriedade à universalização, o Estado de Goiás, especificamente Goiânia recebe muitos educandos de outros estados, oriundos de escolas diversas, ou ainda sem escolarização que estão com defasagem de aprendizagem e também os educandos que por motivos diversos, inclusive mudança de um setor para outro se matriculam e não conseguem a frequência regularmente.

Conselho Municipal de Educação:

Existe uma preocupação nas escolas públicas principalmente quanto ao acesso, permanência e agora em relação à qualidade. Houve antes uma preocupação de todos na escola, que todos permanecessem que a reprovação não fosse um norte e sim a permanência, mas houve um pecado em relação a qualidade – como fazer isso com qualidade? E agora existe uma ênfase na qualidade já que houve um certo êxito no acesso e a permanência, enfatiza-se agora a questão da qualidade. Porque não é só permanecer, não é só ter acesso. É preciso de qualidade. É preciso sair aprendendo. Existe na aprovação das propostas de rede, o CME sempre busca ter um parâmetro de avaliação, que seria uma avaliação institucional. Assim, se a SME

apresenta uma proposta para o ensino fundamental, e de repente ela apresenta outra, ela tem primeiro que avaliar aquela que está em exercício, sendo desenvolvida. E o parâmetro são alguns documentos, por exemplo, o plano municipal de educação, que coloca objetivos e metas. Tem sido alcançados os objetivos e metas? E estas metas, dentre as metas, estão respostas totalmente alusivas a isso, ao atendimento, não só em termos de vagas, mas também de uma proposta eficaz, para que esta criança possa entrar e concluir o ensino fundamental com aprendizagem significativa. Então quando o CME vai avaliar estas propostas, ele pede muito sempre, e que esta proposta seja avaliada na instituição, não só avaliada quando tem a provinha, que são realizada até pelo governo federal, mas uma avaliação institucional, a formação continuada do profissional que ali está, da proposta político pedagógica da escola, todo aparato que vai além da avaliação do aluno. [...] hoje está sendo reavaliada a proposta de ciclo.

A SME manifesta-se que em cumprimento à Constituição de 1988 cumpre os critérios de acesso, ou seja, direito de educação para todos. Ressalta que o PPP da RME faz a adequação do ingresso de acordo com “[...] o coletivo de profissionais que cada unidade escolar possui [...] gradativamente na tentativa de minimizar a distorção idade ciclo”. Esclarece, ainda, que “[...] embora exista a obrigatoriedade à universalização”, cita várias situações externas à instituição escolar como responsáveis pela distorção idade ciclo: ingresso de alunos de outros Estados, escolas diversas, sem escolarização, mudança de setor, matrículas sem frequência regular.

Por sua vez, o CME, embora não responda a questão proposta, afirma “[...] que existe uma preocupação nas escolas públicas, principalmente quanto ao acesso, permanência e agora qualidade. Houve antes uma preocupação de todas na escola, que todos permanecessem que a reprovação não fosse um norte e sim a permanência, mas houve um pecado em relação a qualidade - como fazer isso com qualidade?”

Quanto ao MP-GO, esta questão não constou do roteiro da entrevista realizada.

Quando está-se referindo à universalização do direito à educação obrigatória, portanto um direito público subjetivo, há que se ultrapassar as formalidades hoje mais regradas impositivas que acabam focando a universalização de matrículas *per si*. Impõe-se considerar que tal direito resguarda não só a oportunidade de permanência como também a conclusão dos estudos com sucesso, entendidos não apenas como certificação.

Os estudos historicamente presentes na educação escolar brasileira têm interpretado a distorção idade-série, ainda que a partir de abordagens e perspectivas diferentes, que oscilam entre dois extremos: culpabilização da escola ou do aluno versus culpabilização do sistema. Ambas trazem grandes entraves na universalização efetiva do direito social à educação escolar obrigatória, neste estudo, a partir de 2009, como constituída de 14 (catorze) anos. As

políticas públicas brasileiras das duas últimas décadas reforçaram a primazia da taxa bruta de escolarização: matrículas de todos os cidadãos.

Os dados fornecidos pelo INEP (2011) já apresentam as taxas líquidas (idade série) muito próximos da taxa bruta, mesmo porque vários subsídios financeiros governamentais aportam-se no indicador matrícula. A manifestação do CME traz o reforço do entendimento de que não basta somente matricular sem garantir a qualidade correspondente.

Os resultados das avaliações externas, principalmente o IDEB, comprovam tal assertiva. Segundo dados no INEP, atualizado em 10/08/2011, enquanto todas as séries do ensino fundamental o IDEB observado em 2009, para o município de Goiânia, foi 5,0, para meta projetada para o mesmo período 4,3; o desempenho da 4ª e 5ª ano manteve em 2009 o índice de 5,0, para uma meta projetada de 4,3, no entanto, nas séries finais do ensino fundamental (8ª e 9ª ano) o índice observado foi 3,8, para uma meta projetada de 3,4. Isso significa que, no quadro geral, os alunos estão concluindo o ensino fundamental sem que tenham adquirido os conhecimentos necessários para este nível de ensino.

No entanto, a SME comemora tais índices conforme consulta virtual (<http://www.tribunacampineira.com.br/goiania/172-educacao-do-municipio-de-goiania>) realizada em 22/09/2011:

[...] Goiânia está a frente das metas previstas pelo MEC para o ano de 2013. Os alunos da Rede Municipal de Educação (RME) atingiram índices de 5,1 para os anos iniciais e 3,8 para os anos finais, sendo que as projeções para 2013 são respectivamente 5,0 e 3,7. O resultado indica que o Ensino Municipal avançou em quatro anos o que era previsto para oito. A melhoria de indicadores de Goiânia é resultado de investimentos na formação continuada de educadores, ampliação da jornada escolar em quase 50% das instituições que atuam no Ensino Fundamental, planejamento estratégico junto às unidades que não atingiram o índice municipal em 2007 e o compromisso dos profissionais da Educação que trabalham na Prefeitura (sic).

Torna-se importante evidenciar que não obstante a pertinência dos índices possibilitados pelo IDEB, constituem referências significativas para compreender o estado atual da arte da educação fundamental obrigatória, diante de uma lógica simbólica que determina o fim das reprovações, portanto aprovação em massa, compromete aferir a efetividade do cumprimento de tal direito constitucional à medida que desconsidera as diferenças de capital cultural das crianças e jovens, sob o discurso de igualdade de oportunidades para todos.

Nesta crença a aprendizagem se realiza por mecanismos cognitivos individuais absolutamente não mediados pelas relações sociais que, em primeira instância, não só os possibilitam como os determinam. Segundo Rigal (2000, p. 176):

Por trás dos discursos e dos rituais democratizadores, a igualdade que a escola propunha era só para formar um cidadão quase abstrato: tal fato supunha um ‘forçamento’ que negava a existência das fortes diferenças culturais e econômicas. A tentativa de ‘integrar’ a sociedade emergente, para que se pensasse e a pensassem como uma totalidade harmônica, fez com que fossem tratados como sujeitos indistintos os camponês, o habitante da cidade, o nativo, o estrangeiro, o católico e protestante. Integração e igualação eram impostas quase autoritariamente.

Esta constatação decorre da incapacidade do Poder Público em respeitar a individualidade do sujeito, reveladas por um grande número de alunos por salas, no conteúdo dos livros didáticos, na inadequação do currículo, reforçando, quando não criando novas formas de diferenciação.

Eixo 3- Efetividade legal do direito social à educação. Atuação institucional em face de:

Sub-eixo 3.1 - Frentes de atuação: critérios e seleção das prioridades;

Secretaria Municipal de Educação:

O compromisso político com a inclusão social e com os processos educacionais, orientados pelo paradigma da qualidade em educação se expressa na compreensão da educação enquanto possibilidade de formação de sujeitos livres. Desse modo, torna-se necessário viabilizar propostas que efetivamente resultem na elevação da capacidade de intervenção dos professores e de alunos no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária. Para tanto, é preciso reconhecer professores e alunos como sujeitos histórico-culturais, compreender o ato educativo como ação humana formadora de caráter flexível, não prescritivo e não ritualizado e, por fim, entender que a função social e cultural da escola é construída com base na interlocução e diálogo permanentes entre os diferentes sujeitos da ação educativa. A Secretaria Municipal de Educação apresenta o programa de implantação de Escolas em Tempo Integral com o objetivo de atender crianças e adolescentes do município de Goiânia com uma proposta pedagógica de currículo diferenciado e ampliado, que contribua para a formação integral do aluno. Como também as salas de recurso muito funcional para atendimento a comunidade e aos educandos que tenham necessidades específicas.

Conselho Municipal de Educação:

Não existe um estudo neste sentido.
(...)

Ministério Público do Estado de Goiás:

Hoje houve uma modificação muito grande do planejamento estratégico de 2008 para cá, hoje a gente aplica um sistema de planejamento muito avançado, que é o método grumbach, que é um método muito avançado, o que complicou um pouco para nós e que está sendo reestudado para que seja um pouco mais simples, para que os promotores possam aplicar com mais tranquilidade. E para educação ficaram

quatro metas, e que também é um pouco difícil porque já temos todas as outras atribuições e quatro metas só na educação. Então ficou um pouco complicado, a nossa intenção é voltar para meta única o ano que vem, mas este ano estamos trabalhando com quatro metas: uma é diminuir a evasão, a outra é diminuir o analfabetismo, a outra melhorar a estrutura das escolas e a fiscalização das verbas da educação, que esta para nos é a mais importante. [...] Hoje as metas não são mais anuais, são para o biênio, então ficou 2010-2011, já estamos trabalhando com o biênio 2012 e 2013 como meta única, e provavelmente deve ficar com a fiscalização das verbas públicas.

A SME ressalta “[...] o compromisso político com a inclusão social e com os processos educacionais, orientados pelo paradigma da qualidade em educação se expressa na compreensão da educação enquanto possibilidade de formação de sujeitos livres”.

Não aponta claramente as suas frentes de atuação e nem mesmo os critérios de seleção de prioridades, mas apresenta duas prioridades que também podem ser entendidas como frentes de atuação: “[...] o programa de implantação de Escolas em Tempo Integral com o objetivo de atender crianças e adolescentes do município de Goiânia com uma proposta pedagógica de currículo diferenciado e ampliado, que contribua para a formação integral do aluno. Como também as salas de recurso muito funcional para atendimento a comunidade e aos educandos que tenham necessidades específicas”.

O CME a entende que a questão proposta remete à existência de estudos, por não tê-los, não se manifestou.

Quanto ao MP-GO, embora não apresente critérios acerca das prioridades, apresenta quatro metas, ressaltando a prioritária entendida como a mais importante: “[...] uma é diminuir a evasão, a outra é diminuir o analfabetismo, a outra melhorar a estrutura das escolas e a fiscalização das verbas da educação, que esta para nós é a mais importante”.

Observa-se, dentre as narrativas institucionais, que as do MP-GO revelam esforço no sentido de vencer os problemas relativos à evasão, ao analfabetismo e às precárias condições estruturais das escolas e à fiscalização das verbas para educação; compreensão de que tais questões entravam a efetividade do direito social à educação escolar obrigatória. Ainda que relevante a disposição da SME em implantar escolas de tempo integral e salas de recursos para atender comunidade e educandos que tenham necessidades específicas, embora não especificadas, acaba por não apresentar institucionalmente prioridades para garantir a escolarização com qualidade.

Sub-eixo 3.2 - Estratégias implementadas nos últimos 10 anos

Secretaria Municipal de Educação:

É necessário reconhecer que a universalização do Ensino Fundamental tem um grande desafio a enfrentar no que se refere a não só assegurar a permanência das crianças, adolescentes e jovens nas instituições escolares, mas sobretudo que a permanência se efetive com qualidade e sucesso nas aprendizagens.

A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) são documentos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à educação integral de crianças e adolescentes. A partir dessas referências, foram desencadeadas inúmeras ações, projetos e programas para o enfrentamento do quadro de desigualdade que compromete o pleno desenvolvimento do público infante-juvenil.

De acordo com Guará (2009), o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora exista uma distância reconhecida entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas, mas a falta de cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infante-juvenil tenha as proteções legais expressivas, articuladas às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia situa a educação fundamental no campo dos direitos das crianças e adolescentes sob a responsabilidade do poder público municipal e tem como desafio o atendimento a todos, não se restringindo apenas ao cumprimento de um preceito legal, mas, sobretudo, na implantação de uma proposta comprometida com a qualidade da educação, na perspectiva da inclusão social.

Conselho Municipal de Educação:

O que eu sei é que nunca houve uma pesquisa direta neste sentido, mas algumas coisas são observáveis. No último IDEB, o que surpreendeu foram à escola em tempo integral tiveram um rendimento melhor, independente do local que ela estavam situadas. Mas dentro da escola também que há diferenças, dentro da escola há alunos de diversos níveis. Desde aqueles crianças de diferentes níveis sociais, que tem casa própria, pais empregados ou pais desempregados, aqueles que pertencem a classe média mesmo e outros que estão lá em situação de risco. Um exemplo é a escola que eu atuei (Urias Magalhães Maria Helena Batista Bretas, considerado hoje um setor central), havendo uma diferença muito grande entre os alunos que moram na Vila Roriz, dos alunos que moram nos prédios nas intermediações da escola (Panorama Park). [...] Dentro da escola há uma diferenciação. Não tenho conhecimento de um estudo específico. [...] A mostra pedagógica, promovida pela SME, que vem escolas de toda a cidade e de todo sistema, e você percebe que há pontos que elevam o trabalho das escolas e que vem das escolas periféricas. Primeiro porque não temos muitas escolas centralizadas. Nossas escolas são em sua maioria periféricas, e existem muitos trabalhos criativos e muitos relevantes de qualidade e de promoção de qualidade do aluno. Mas o que insisto é que deve ser entendido na educação é a forma de avaliar, porque não se pode avaliar apenas o aluno, colocando apenas nela a responsabilidade, não teremos um dado real. Aliás, assim ficariam muito fácil para os outros atores serem desresponsabilizados.

Ministério Público do Estado de Goiás:

Hoje houve uma modificação muito grande do planejamento estratégico de 2008 para cá, hoje a gente aplica um sistema de planejamento muito avançado. que é o método “grumba”, que é um método muito avançado, o que complicou um pouco para nós e que está sendo reestudado para que seja um pouco mais simples, para que os promotores possam aplicar com mais tranquilidade. E para educação ficaram quatro metas, e que também é um pouco difícil porque já temos todas as outras atribuições e quatro metas só na educação. Então ficou um pouco complicado, a nossa intenção é voltar para meta única o ano que vem, mas este ano estamos

trabalhando com quatro metas: uma é diminuir a evasão, a outra é diminuir o analfabetismo, a outra melhorar a estrutura das escolas e a fiscalização das verbas da educação, que esta para nos é a mais importante. [...] Hoje as metas não são mais anuais, são para o biênio, então ficou 2010-2011, já estamos trabalho com o biênio 2012 e 2013 como meta única, e provavelmente deve ficar com a fiscalização das verbas públicas.

A SME entende que está ofertando uma educação de qualidade e acima dos níveis exigidos pela legislação brasileira, quando indica que

[...] a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) são documentos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à educação integral de crianças e adolescentes. A partir dessas referências foram desencadeados inúmeras ações, projetos e programas para o enfrentamento do quadro de desigualdade, que compromete o pleno desenvolvimento do público infanto-juvenil [...] Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia situa a educação fundamental no campo dos direitos das crianças e adolescentes sob a responsabilidade do poder público municipal e tem como desafio o atendimento a todos, não se restringindo apenas ao cumprimento de um preceito legal, mas, sobretudo, na implantação de uma proposta comprometida com a qualidade da educação, na perspectiva da inclusão social.

O CME, por sua vez, indica que não houve um estudo específico para este fim, “[...] mas que algumas coisas são observáveis”, especialmente no que pertine ao IDEB das instituições em tempo integral, que “[...] tiveram um rendimento melhor, independente do local que ela estavam situadas”.

O que ficou patente no discurso do CME é a existência de uma diferenciação no âmbito da própria escola, não podendo haver uma avaliação apenas dos alunos para averiguar a qualidade do ensino, já que “[...] assim ficariam (sic) muito fácil para os outros atores serem desresponsabilizados”.

Já o MP-GO enalteceu que houve uma grande mudança quanto ao planejamento estratégico da instituição a partir de 2008, lembrando que as metas eram anuais e hoje bianuais (as quatro metas já enumeradas). Outra questão interessante é que havia um plano estratégico anual que vinculava para cada ano uma meta prioritária, o que era difundido pelo respectivo CAO.

Assim, percebe-se uma falta de clareza quanto à fixação de estratégias e metas correspondentes e integradas umas as outras, destacando que as iniciativas da SME, MP-GO e avaliação do CME são pontuais seguindo, em geral, mais as determinações do MEC do que necessariamente emergidas da territorialidade municipal da educação fundamental obrigatória, nos termos Constitucionais.

Sub-eixo 3.3 - Relação de cooperação com outros órgãos

Secretaria Municipal de Educação:

[...] Sim, pois a SME entende que a efetivação e a ampliação da obrigatoriedade escolar constituem os principais eixos das políticas públicas formuladas para a área educacional. As políticas públicas que têm como objetivo garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade escolar são reveladoras partindo da percepção da sociedade no que diz respeito à construção de uma nova identidade para a escola de ensino fundamental, sendo esta a primeira e indispensável condição à integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. A REDE viabiliza a matrícula e permanência a todos que estão na faixa etária exigida por LEI.

A Constituição Federal (1988), estabelece o direito da educação para todos. A Carta Magna, em seu Artigo 5, proclama que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, e, em seu Artigo 205, trata a educação como direito de todos.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 10.172/2001, estabelece como prioridade para o ensino fundamental a universalização do atendimento escolar, como garantia de acesso e permanência, com sucesso, de todas as crianças na escola. Dessa forma, a SME garante acesso-permanência- sucesso escolar com afetividade na REDE.

Verificou-se que, até abril de 2007, a taxa de evasão nas escolas organizadas em Ciclos neste ano, segundo documentos do DAE, girou em torno de 1,2%, número significativo, conforme nossa avaliação e que nos remete aos condicionantes sociais que interferem sobre essa questão. Porém, não se pode deixar de inferir que o trabalho pedagógico realizado pelas escolas onde os índices de evasão são altos devem ser considerados. A frequência e permanência dos educandos vem sendo melhor monitoradas pelo DAE (156 e pelo programa SAE), bem como a importância dessa questão é continuamente enfatizada para os grupos das escolas por meio de encontros para formação continuada e pelo acompanhamento realizado pelas URE.

Conselho Municipal de Educação:

Nós tivemos um seminário no ano passado, para discutir questões internas de organização interna, mas também a visão que a sociedade tem do CME e que o CME tem das instituições que acompanha. [...] Indicou vários caminhos de revisão das práticas do conselho, mas entendo que a reformulação da lei de criação, do regimento interno do Conselho, revisão das resoluções que regulamentam o ensino fundamental no sistema. Tudo isso visando garantir de fato este direito do cidadão de acesso, permanência, e sucesso na escola. Onde temos um tripé para observação das escolas que são os aspectos físicos, administrativos e pedagógicos, dentre esses três aspectos, encontramos a formação de professores, financiamento, como isto está sendo gestado na escola e na rede de responsabilidade da SME, que é a gestora da rede, porque nas escolas particulares temos as mantenedoras - empresas que mantêm escolas, entidades filantrópicas, nas escolas públicas nos temos um gestor maior que é o Secretário Municipal de Educação e nas escolas os diretores e coordenados e temos os conselhos escolares. Então a atuação do conselho é estar fazendo seu papel de controle social, observando por estes três aspectos. Uma das frentes de trabalho que já estamos atuando e queremos fortalecer participação democrática, pois é preciso equilibrar as forças políticas dentro da escola: os funcionários, os professores e administrativos, mas tem o seguimento de pais e alunos – que primeira e última instância são os mais interessados nessa qualidade e são segmentos

enfraquecidos, não são muito organizados. Então o Conselho está fazendo um trabalho de fortalecimento dos conselhos escolares e de fortalecimento do seguimento de pais e alunos nestes conselhos através da formação de associações e grêmios estudantis, [...] pois entendemos que incentivar a participação é incentivar a democracia, pois pautamos no trabalho na gestão democrática da escola.

Se os pais não se organizam e não tem força o trabalho da escola fica meio corporativista. Nós falamos da lei de sistema, nos estamos reformulando a resolução do ensino fundamental e a Resolução 194, da educação infantil, a partir de nossa percepção pela inspeção de que a realidade está mudando, bem como a mudança de nosso estatuto interno.

Ministério Público do Estado de Goiás:

Eu entendo na verdade que nossa atuação está começando, acho que ela vai melhorar muito. Como começou em 2010, a gente ainda está no período de adaptação, experiência, mas acredito que ela vai caminhar, para um aprimoramento, não digo satisfatório. Caminhar para um aprimoramento, sempre caminhando para o aumento dessa rede de contatos de articulação, pois é o que nos interessa, porque em pouco tempo nós já recebemos a maioria das entidades públicas e privadas de Goiás relacionadas à Educação para firmar parcerias. Isto é muito importante, porque o MP ainda tem uma credibilidade que move as pessoas a procurá-lo para parcerias, para efetivar suas políticas, até porque chegamos fazer o trabalho de consultoria. Tem gente que traz a minuta de convênio, trazendo uma determinada fala, para ajudar a olhar, para saber se está bom, porque o respaldo de uma ação em parceria com MP ainda é grande. Nós ficamos muitos satisfeitos de perceber isso, porque se não tivéssemos esta legitimidade nós não trabalhávamos. Então, nós temos que cada vez mais de manter contatos e fornecer elementos que possam ajudar a firmar estas parcerias, para caminhar no mesmo sentido. Então eu acho que o fato de ser ou não satisfatória vem muito de fora para dentro. Às vezes a imagem que eu tenho é de que sempre poderia estar fazendo mais, mas essa procura, essa forma que estamos sendo demandados, faz que nos entendamos que o trabalho está sendo reconhecido.

Há uma integração total. Nós temos contato direto com os Tribunais de Contas, com os Conselhos (o conselho do FUNDEB), vou às reuniões, temos um contato muito próximo. Na Assembléia, com a comissão de educação, então o contato com o Legislativo, e o Executivo e o próprio Judiciário, quando precisamos estes contatos são muito estreitos. O atual Secretário Estadual de Educação [...], era o presidente da Comissão de Educação, [...]. Uma das metas é a fiscalização das verbas e nós temos agendado agora em agosto [2011] um curso de capacitação da aplicação das verbas. Quem vai dar o curso é o Tribunal de Contas do Estado, assim há uma cooperação muito grande, principalmente para aproveitar o conhecimento técnico dessas outras áreas para que possamos nos qualificar para isso. São muitas verbas e é uma coisa muito complicada de se entender de que é formado o FUNDEB, o que é o PNACHO, PENAE, verbas federais, quem fiscaliza, tudo isso é um procedimento bem complexo, inclusive, tem muita coisa controversa, tem duas súmulas do STJ que parece que se atiram, até isso estamos tentando estudar. Então o Centro de Apoio, além de fornecer esse material que eu já estava falando, tem essa atribuição de qualificar o profissional naquela determinada área. Então este seminário demonstra a preocupação do Centro de Apoio em facilitar o trabalho do promotor, no primeiro passo, que é entender o que está acontecendo e aí encontramos sim o apoio de outros órgãos.

Ao interrogar a SME, CME e MP-GO acerca da relação de cooperação entre outros órgãos no sentido de unificar esforços para vencer os obstáculos que têm travado historicamente a efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, constatou-se que a SME declara afirmativamente porém sem explicitar com que órgãos.

O CME nada responde e o MP-GO declara preocupação quanto às iniciativas em estreitar vínculos institucionais com os Tribunais de Contas, FUNDEB, Assembleia Legislativa, Secretaria Estadual de Educação, Poder Executivo, Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, Poder Judiciário, tudo com o objetivo de firmar parcerias.

Interessante são as considerações institucionais acima descritas que surpreenderam este pesquisador. Esperava-se que a SME, CME e MP-GO manifestassem relações de cooperação e integração entre si para vencer os desafios e conquistar a efetividade da educação escolar obrigatória: a primeira responsável pela oferta com qualidade a todas as crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos (objeto de investigação dessa tese); a segunda como órgão normativo e fiscalizador do Plano de metas previstas e realizadas; e o MP-GO como entidade garantidora dos direitos coletivos do cidadão.

Sub-eixo 3.4 - Interfaces com os Poderes Legislativo e Judiciário e outros

Secretaria Municipal de Educação:

Compreendemos que a instituição escolar organiza-se como espaço coletivo e também é resultado de uma série de condicionantes que lhe imprimem identidade, possibilidades e limites para a atuação pedagógica. Dentre estas, podemos destacar a localização da instituição na região do município, a estrutura física do prédio escolar, os recursos humanos, a organização e compromisso coletivo dos profissionais que atuam na instituição, a proposta pedagógica e de gestão incluindo a integração entre turnos de trabalho, a participação de pais e responsáveis, os recursos didático-pedagógicos disponíveis, as parcerias estabelecidas, os investimentos realizados pela gestão da SME, os projetos e programas instituídos em nível municipal e federal, dentre os mais importantes.

Conselho Municipal de Educação:

Já houve contestações junto ao Poder Judiciário por parte de escolas de decisões tomadas pelo CME e os atos foram mantidos, porquanto foram juntados aos processos todos os documentos que instruíram as ações do conselho tendo a causa sido ganha pelo CME, entendendo que houve sensibilidade do Poder Judiciário, tendo sido considerado os trabalhos realizados pelo conselho, ou melhor, as ações foram muito bem consideradas [...] Em outros casos houve a escuta do conselho, uma escuta qualificada, entendendo positiva essa interação, nós ainda não temos nenhuma experiência negativa.

Ministério Público do Estado de Goiás:

O Poder Judiciário é muito receptivo as nossas demandas. Receptivos até demais. O [...] que o juiz da infância e juventude é quem nos tem atendido nesta área de educação. Então nossas ações são sempre bem recebidas, pois toda vez que buscamos garantir acesso, garantir inclusão, ele tem sido 100% receptivo conosco.

Então nós temos uma relação muito boa com ele. [...] [quanto aos instrumentos de atuação] Basicamente é isso: recomendações, TAC's, MS e ACP.

As manifestações institucionais da SME, CME e MP-GO quanto às interfaces com os Poderes Legislativo e Judiciário revelam uma realidade bastante diversa, a saber:

- 1) a SME não indicou nenhuma interface com estes poderes;
- 2) o CME indica interfaces com o Poder Judiciário quando da contestação apresentada pelas escolas quanto às decisões tomadas pelo Conselho, cujo julgamento sempre precedido de uma oitiva qualificada; e
- 3) o MP-GO indica uma interface com o Poder Judiciário, mas não se deve esquecer que na questão anterior afirmou manter relações de cooperação com o Poder Legislativo, por meio de sua comissão própria (Comissão de Educação da Assembleia Legislativa) e Tribunal de Contas.

Sub-eixo 3.5 - Avaliação quanto à qualidade da educação ministrada.

Secretaria Municipal de Educação:

É importante ressaltar que os índices apresentados para o município de Goiânia precisam ser analisados observando-se o tempo, o contexto e a complexidade da RME, assim como devem ser questionados os dados apresentados sobre nossas escolas na Prova Brasil. Conclusões apressadas, mal fundamentadas e destituídas de informações sobre esse processo, consideram negativos os índices totalizados.

Sob um outro aspecto, é preciso fazer algumas considerações sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pela SME/DEPE/DAE desde 2005 em relação à observância do rendimento e desempenho escolar:

Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência, juntamente com as URE, tem realizado esforços contínuos no acompanhamento às unidades escolares para evitar o acréscimo do número de alunos reprovados no final do ano escolar. Ao promover a discussão ampliada sobre o processo ensino-aprendizagem, o DEPE como um todo, tem procurado retirar o foco da *avaliação para a reprovação* e canalizado esforços para o entendimento da avaliação para a *aprovação de todos os educandos*, destacando os coletivos das escolas, a qualidade que deve fazer parte desse processo.

Diferentes ações são articuladas pelo DEPE com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino em Goiânia, tais como:

Formação continuada dos profissionais da educação por meio de Grupos de Trabalho e Estudo desenvolvido e acompanhado Centro de Formação da REDE.

Realização contínua de seminários internos, palestras, cursos, encontros com os profissionais da educação;

Reelaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental;

Reelaboração da Proposta Político-Pedagógica para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano;

Matrícula feita por idade com a orientação para a realização da mobilidade do educando dentro do ciclo com o objetivo de atendimento às suas necessidades, observando-se o retorno do educando ao seu agrupamento de origem no menor tempo possível;

Elaboração de Plano de Ação Individual para atendimento do educando que ficou

“retido” por um tempo a mais;

Avaliação de Sistema, para observação dos índices de rendimento escolar;

Mapeamento das aprendizagens dos educandos, em ação conjunta da DEFIA, URE e escolas;

Autorização de lotação de pedagogos em algumas escolas com Ciclo III com o objetivo de trabalhar com educandos com dificuldades no processo de alfabetização;

Implantação de laboratórios de informática nas unidades educacionais;

Ampliação do número de salas de leitura nas unidades educacionais;

Implantação de unidades educacionais em Tempo Integral;

Implementação de Projetos que promovem a cultura e o esporte, como Mostra da Ação Pedagógica, MAC, Jogos Escolares, entre outros.

Por fim, é importante esclarecer que o DEPE vem trabalhando com a proposição de elevar, gradualmente, ano a ano, a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas. Também ressalta que a insistência do trabalho se dá não para atender aos índices das avaliações externas, mas pelo compromisso e responsabilidade social que os segmentos do Departamento têm com a escola pública de qualidade para todos.

Conselho Municipal de Educação:

O PME é baseado no PNE passado [...] e realmente essas garantias todas esbarram na questão financeira, porque se aqui no município todas as discussões, seja aumento salarial ou tudo que necessita de um financiamento esbarra na lei de responsabilidade fiscal. Mesmo o Município querendo não pode ultrapassar (pagamento de pessoal, por exemplo). Assim, existe uma discussão não é porque o município não quer, não é porque o Estado não quer, é porque realmente precisa de um valor maior para educação. E a proposta da CONAE para o PNE era de 10% do PIB, só que até agora chegou a 7%, que não é suficiente, havendo sim uma discrepância do discurso quando se fala de recurso para educação. Sendo na verdade um jogo de jogar responsabilidade.

Ministério Público do Estado de Goiás:

O MP sabe que não dá para comparar o ensino da rede particular com o da rede pública, na verdade a rede particular não precisa de muito foco do MP ou preocupação, porque ela caminha bem dentro da classe que ela atende e por isso não temos que interferir. Realmente o índice de qualidade é elevado, as pessoas vêm a escola privada como privilégio, quem pode estudar no ensino particular, mesmo as pessoas de classe C e D – fazem questão e sabem da importância da educação, tiram da mesa para colocar as crianças na escola particular – isso que é o absurdo, e não deveria ser assim! Então, mantemos o foco na educação pública, para aproximá-la da privada, pois não existe uma política específica para entidade de educação privada, pois é um direito privado, não havendo muito o que fazer. Agora a pública, ela sim, que devemos tentar tirar lá debaixo e trazê-la para mais próximo da particular, para que as pessoas possam saber que realmente estão tendo acesso ao ensino de qualidade, ainda que não estejam pagando. E assim, acho que o Estado reconhece sim, que ele é ruim na prestação dos serviços da educação, pois está sempre projetando algo melhor, algo para frente, sem se preocupar no que ele pode fazer no momento, investir um pouco mais.... nada disso é sempre para o futuro! Educação para Todos, aqueles projetos que se tem do MEC é tudo para 2020, 2021, quando não são decenais, sem obrigação a curto prazo, e mesmo essas leis que o PNE está em votação, que é decenal, era para ser 2011-2020 e até hoje o ano está terminando e ele não foi aprovado. Está lá em discussão! Ele trata de algumas especificidades de investimento muito tímido, muito tímido, não melhora quase nada. Então estamos sempre caminhando para o futuro, mas o futuro é sempre algo muito distante, nada a curto prazo, a não ser base do fórceps, só assim para sair alguma coisa. Então nós percebemos que a preocupação mesmo com a educação,

preocupação de mudar a realidade do Brasil, através da educação é ainda discurso. Não temos esperança a curto prazo, a não ser realizando este trabalho dentro do que nós podemos, dentro de nosso Estado, cada um em suas atribuições tendo melhorar a qualidade dentro de nossa qualidade, pelo menos que nós fiquemos um pouco mais sossegado, porque a diferença é muito grande e cada vez nós percebemos que a criança e o adolescente tem que ter sorte de estar em uma escola onde aquele diretor é mais criativo, mais competente. Por que quem está fazendo a diferença hoje na escola pública é o diretor com um pouco mais de qualificação, disposição. E o investimento em termos de ação global é péssimo. Agora, aquela gestão individual, de vestir camisa da escola está fazendo muita diferença. Assim, quando apoiamos o professor, apóia a gestão daquela unidade escolar, nós estamos fazendo um bem a nível de comunidade escolar, porque o investimento macro ainda não chegou [...]. [a projeção de índices diferenciados é a confissão absoluta da falta de eficiência do Estado] Eu acho que sim!

As manifestações institucionais da SME, CME e MP-GO quanto à avaliação da qualidade da educação ministrada caminham por campos bastante diferenciados, destacam-se:

- 1) A SME arrola um conjunto de projetos e ações com vistas a atingir um padrão de qualidade no entendimento expresso do projeto institucional da RME, mas manifesta-se muito descontente com os dados revelados pela Prova Brasil, possivelmente revelador das fragilidades das aprendizagens dos alunos avaliados;
- 2) O CME embora não explicita e nem infira avaliação quanto à qualidade da educação ministrada, mas atribui à questão financeira responsabilidade pelo não cumprimento das garantias, fazendo crítica à lei de responsabilidade fiscal e que 7% do PIB não é um valor suficiente, gerando uma disputa pelo jogo de responsabilidade; e
- 3) O MP-GO reconhece que a qualidade na educação ministrada só se encontra na rede particular, dispensando até a atenção ministerial. Já a rede pública “[...] devemos tentar tirar de lá debaixo e trazê-la para o mais próximo do particular, para que as pessoas possam saber que realmente estão tendo acesso ao ensino de qualidade, ainda que não esteja pagando. E assim, acho que o Estado reconhece sim, que ele é ruim na prestação dos serviços da educação, pois está sempre projetado algo melhor, algo para frente, sem se preocupar no que ele pode fazer no momento, investir um pouco mais... nada disso é sempre para o futuro!”.

A construção discursiva de que as escolas particulares têm elevado padrão de excelência e que as públicas padecem na sub-qualidade não é exclusiva do Brasil. É preciso compreendê-la na configuração política do Estado Mínimo proclamado e defendido pela globalização neoliberal, bastante acentuada nestas últimas três décadas. Corroborando criticamente desta premissa Puryear, citado por Kliksberg (2001, p. 60):

Os sistemas de educação primária e secundária da América Latina estão fortemente segmentados em função do status econômico das pessoas, ficando as mais pobres

relegadas ao sistema público, enquanto os ricos e a maioria da classe média estudam em colégios particulares. Como resultado, tem-se um sistema profundamente segmentado, no qual os pobres recebem uma educação abertamente inferior à dos ricos. Um número desproporcional de repetentes e de alunos que abandonam a escola é constituído de pobres. Além disso, quando os pobres permanecem na escola tendem a aprender menos.

Desta feita, esse discurso colabora sobremodo para naturalização das desigualdades sociais e desigualdades educativas, naturalizando o que não é normal, num determinismo perverso e conveniente para classes dominantes na perpetuação de sua condição hegemônica – mantença do *status quo ante*.

Sub-eixo 3.6 - Desempenho dos alunos entre escolas localizadas nas áreas centrais e periféricas de Goiânia. Existe variação ou não.

Secretaria Municipal de Educação:

A RME de Goiânia trabalha a Proposta Político Pedagógica do Ensino Fundamental com a perspectiva de reconhecer o educando como sujeito, dessa forma, o lugar enquanto localização central ou periférico não é importante nem determinante para que ocorra o aprendizado. O trabalho desenvolvido pelo coletivo de profissionais da SME perpassa pela orientação de REDE no que se refere a formação continuada, com o comprometimento de todos em prol da aprendizagem.

Conselho Municipal de Educação:

A própria criação do CME pós LDB, o CME não existia, com o estabelecimento de funções. Em Goiânia especificamente existe a discussão da lei de sistema, para estabelece melhor o papel de cada órgão, porque mesmo estando na Lei Orgânica as atribuições não estão tão claras. Precisamos da lei de sistema, e todo trabalho que o CME fez, desde a sua criação, é neste sentido, resguardando nas resoluções do ensino fundamental. E o ensino fundamental este ano é nossa preocupação, porque existem duas resoluções, mas que não suprem à necessidade.

Ministério Público do Estado de Goiás (Não consta esta questão no roteiro de entrevista).

A variação do desempenho dos alunos das escolas públicas no Brasil tem sido analisada em diferentes abordagens e perspectivas. A questão proposta procurou interrogar se a localização das escolas/moradia e em decorrência de sua infra-estrutura física e de pessoal poderiam ser consideradas variáveis importantes neste aspecto-problema. Os problemas atinentes à diferença de capital cultural e econômico também já analisados no decorrer desta tese não seriam contemplados nesta questão. O discurso da SME pretende que seja verdade

que em nome do respeito ao sujeito do direito à educação as condições são asseguradas igualmente para todas as escolas independente de sua localização, se central ou periférica.

Já o CME discorre, genericamente, sobre um emaranhado de questões menos o que se interrogou. Ressalta a criação do CME e a importância e zelo pelo ensino fundamental inclusive com duas resoluções e que ainda “não suprem a (sic) necessidade”.

O MP- GO não se manifestou porque esta questão não fez parte de seu roteiro de entrevista.

Torna-se importante ressaltar que existem estudos que revelam que em se tratando de aprendizagem/desempenho escolar há uma relação entre as variáveis estratos sociais e local de moradia dos alunos.

Uma contribuição significativa é apresentada por Kliksberg (2001, p. 53), ao analisar a evasão escolar e repetência de crianças de 7 a 14 anos – ano 1990, em cinco países selecionados (Chile, Venezuela, Costa Rica, Brasil, Honduras e Guatemala). Assim o autor afirma:

[...] a evasão ou repetência estão (sic) fortemente relacionados ao estrato social e à área de residência: 25% da população de baixa renda, tem um percentual de crianças repetentes ou desistentes que, no caso do Brasil por exemplo, quintuplicam o percentual apresentado pelos 25% da população de maiores recursos. Os pobres das zonas rurais têm os maiores índices de evasão e repetência de todos. Quanto menor é o nível de renda maior é a possibilidade de evasão e repetência.

Novamente Kliksberg (2001) corrobora com o entendimento sobre o sentido de naturalização das desigualdades sociais e educativas ao desvelar a disparidade dos índices de rendimento entre os alunos mais abastados e os em situação de risco, ajudando-se a compreender o círculo vicioso que se impõe socialmente e que a educação pública, gratuita e de qualidade, teria a missão de romper.

Eixo 4 - Pode-se afirmar que existe, ou não, efetividade do direito social a educação obrigatória - ensino fundamental em Goiânia, entendido como: acesso, permanência, aprendizagem, sucesso escolar e diplomação?

Secretaria Municipal de Educação:

Sim, pois a SME entende que a efetivação e a ampliação da obrigatoriedade escolar constituem os principais eixos das políticas públicas formuladas para a área educacional. As políticas públicas que têm como objetivo garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade escolar são reveladoras partindo da percepção da sociedade no que diz respeito à construção de uma nova identidade para a escola de ensino fundamental, sendo esta a primeira e

indispensável condição à integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. A REDE viabiliza a matrícula e permanência a todos que estão na faixa etária exigida por LEI.

A Constituição Federal (1988), estabelece o direito da educação para todos. A Carta Magna, em seu Artigo 5, proclama que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, e, em seu Artigo 205, trata a educação como direito de todos.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 10.172/2001, estabelece como prioridade para o ensino fundamental a universalização do atendimento escolar, como garantia de acesso e permanência, com sucesso, de todas as crianças na escola. Dessa forma, a SME garante acesso-permanência- sucesso escolar com efetividade na REDE.

Verificou-se que, até abril de 2007, a taxa de evasão nas escolas organizadas em Ciclos neste ano, segundo documentos do DAE, girou em torno de 1,2%, número significativo, conforme nossa avaliação e que nos remete aos condicionantes sociais que interferem sobre essa questão. Porém, não se pode deixar de inferir que o trabalho pedagógico realizado pelas escolas onde os índices de evasão são altos devem ser considerados. A frequência e permanência dos educandos vem sendo melhor monitoradas pelo DAE (156 e pelo programa SAE), bem como a importância dessa questão é continuamente enfatizada para os grupos das escolas por meio de encontros para formação continuada e pelo acompanhamento realizado pelas URE.

Conselho Municipal de Educação:

[Missão institucional do CME] Está na lei de criação e no estatuto do CME - que nós procuramos que seja cumprido -, a missão de assessorar a SME nas consultas e na nossa ação de fiscalizar, acompanhando as escolas (autorizando ou reconhecendo as escolas), existe um dialogo permanente, para que estas escolas possam atingir o padrão que as resoluções do conselho exigem. Mas o relacionamento com a SME é um relacionamento tranqüilo, mas às vezes depende da gestão. Se existe uma gestão mais autoritária, existirá uma relação muito mais conflituosa. [...] O CME tem 13 conselheiros, sendo quatro indicados pelo Poder Executivo, 4 pelos sindicatos (SINPRO, SINEGOIÂNIA, SEPE etc), 2 representantes dos pais, 1 Diretor Escola Pública, indicado pela 1 Câmara dos Vereadores e 1 indicado pelos movimentos sociais, que são associações de bairros. Estes 13 formam o conselho pleno com duas reuniões semanais no CME para realizar as discussões e deliberações, havendo quase quarenta servidores (na inspeção, secretária-geral e divisão de assessoria técnica). A SME e CME tem funções distintas no sistema. Compreender e entender as distinções é o desafio, para que não haja interferência, sendo o CME um órgão de controle social, muitas vezes provoca a sociedade para ter um olhar diferente da atuação da própria SME. Os conselheiros devem representar efetivamente o seguimento do qual foram indicados, não havendo de se falar em ingerência.

Ministério Público do Estado de Goiás:

O ECA na verdade como é uma lei de princípios. Trazendo princípios muito firmes quanto a infância e juventude nos maneávamos todo tipo de ação com base no ECA, mesmo sem LDB. Aí a LDB trouxe um norte mais fechado, que ajuda muito é claro, até mesmo para articular políticas públicas de que garantir judicialmente o próprio o direito. A CF e ECA já nós respalda completamente, basicamente nos trazemos os artigos que definem os direitos e garantias em prioridade absoluta para infância e juventude, e aí nós podemos trabalhar muitas coisas. Mesmo sem a LDB, já tínhamos um suporte legislativo muito bom, mas ela veio para trazer um norte,

muito mais para articular as políticas públicas. A LDB estadual traz inclusive um número de alunos por sala de aula e por metro quadrado, tendo sido inclusive objeto de debate ferrenho no início desse ano. Não são todos os Estados que estabelecem este limite. Para o ensino médio e fundamental são 40 alunos por sala, para a educação infantil são 18, trazendo isso para garantir ao professor o mínimo de controle daquela sala, da assimilação de conteúdo e tudo. Aí tivemos um projeto [...] aumentando o número de alunos do ensino médio da rede particular, foi um dilema muito grande [...] porque alterou só para particular e não para pública, aí foram várias audiências públicas, fechado em ao final no número de 50 alunos depois de muito debate. Para nós não foi de todo ruim, porque na prática as escolas particulares estavam aplicando 60 por sala. Por causa dos recursos de mídia que eles tem. A própria classe social que eles atendem é diferente. É diferente controlar 60 alunos da classe social A e B e controlar 60 alunos da classe C e D. Então na verdade a qualidade do ensino particular nos mostra que esse limite de sala é mais uma baliza, mas não garante melhor ou pior qualidade não. Então ficou 50 para o ensino médio particular. É o papel do MP sempre esse de tentar garantir os direitos fundamentais, dentro desses direitos o direito à educação. Então as ações que eu posso te dar de exemplo do que tem sido feito em relação ao acesso, e até a própria qualidade do ensino, é trabalhar por exemplo, a questão do uniforme escolar, do acesso, são pequenas ações que tentam garantir esse direito individuais, para que ao menos garanta aquele aluno que não tenha restrição em virtude de falta de pagamento de alguma coisa, lista de material, uniforme... Como o Poder Público declara uma falência da educação, a verdade é essa, as próprias escolas se viram cobrando pequenas taxas (taxa de uniforme, taxa de material etc). Isso é um absurdo! A educação é gratuita e as pessoas estão tendo que tirar do bolso do aluno para ter o mínimo de acesso, até o uniforme passou a ser motivo de comércio dentro da escola pública, para que o aluno possa freqüentar. Então nós intentamos uma ação contra o Estado de Goiás, está até no STJ, transitou em julgado agora, o Estado não pode restringir o acesso em razão da venda do uniforme. Se quiser exigir, deverá fornecer. Não ficou a obrigado a fornecer, por conta daquela velha coisa, é a gestão do direito público, não tendo como entrar com uma ação obrigando o fornecimento do uniforme porque não está assegurado na lei. Não tem!. Agora eu posso obrigar a dar educação de qualidade! Como? São vários fatores e não só uma ação, devemos ter um plano trabalho para atacar o problema da qualidade do ensino no Brasil [...]. A responsabilidade que sobrou para os Estados [Federações], por conta da desestruturação do núcleo familiar. Então já se tem uma sobrecarga no ensino público, porque ali é que deságua o problema do núcleo familiar todinho. As crianças já vem de casa com uma falta de estrutura familiar, pedagógica, emocional. A qualidade do ensino está diretamente ligado a vários fatores. Não adiante apenas aplicar direito na escola. Deve-se aplicar recursos em projetos que resgatem o aluno, família – a escola aberta que é uma tendência. [...] criar na escola um ambiente familiar.

A SME afirma com muita veemência e argumentação institucional de que o ensino fundamental em Goiânia tem tido efetividade. Procura justificar a inferência aportada nas determinações legais e pelo trabalho que a RME desenvolve procurando resguardar e cumprir tais orientações. Faz referência à baixa taxa de evasão nas escolas organizadas em ciclos e que a frequência e permanência dos educandos vêm sendo monitoradas pelo DAE (156 e pelo programa SAE).

O CME nada aborda sobre a questão procurando descrever como o Conselho funciona, sua composição, as relações com o SME, procurando demarcar que as funções da SME e CME são distintas “[...] para que não haja interferência, sendo o CME um órgão de controle

social, muitas vezes provoca a sociedade para ter um olhar diferente da atuação da própria SME”.

O MP-GO também não discorreu estritamente acerca da questão que interroga quanto à efetividade do ensino fundamental obrigatório em Goiânia. Faz considerações de extrema importância ao abordar, ainda que indiretamente, questões que historicamente têm criado obstáculos na garantia do acesso e permanência dos alunos nas escolas: o número de alunos por sala, as obrigações quanto ao uso do uniforme escolar, as cobranças de taxas escolares, lista de material, transporte escolar etc.

Aprofunda suas considerações ressaltando o seguinte: “[...] A educação é gratuita e as pessoas estão tendo que tirar do bolso do aluno para ter o mínimo de acesso, até o uniforme passou a ser motivo de comércio dentro da escola pública para que o aluno possa frequentar”.

Acrescenta, ainda, outro item que se remete à efetividade, qual seja, a qualidade da educação, ao afirmar que “[...] a qualidade do ensino está diretamente ligado a vários fatores. Não adianta apenas aplicar direito na escola. Deve-se aplicar recursos em projetos que resgatem o aluno, família - a escola aberta que é uma tendência. [...] criar na escola um ambiente familiar”.

Torna-se importante ressaltar que o acesso aos últimos dados oficiais disponibilizados pelo MEC/INEP possibilita-se revelar que o ensino fundamental obrigatório, a partir dos indicadores definidos como taxas de matrículas bruta e líquida estão muito próximos ao percentual de 100%, portanto, encontra-se “universalizado”.

Interrogar os limites da efetividade da obrigatoriedade do ensino fundamental, em sua materialidade como de um direito coletivo e subjetivo, extrapola as cifras significativas de matrículas, entendida a universalidade como expressão de matrícula. A este propósito, Aguiar (2010, p. 718-719) assevera os seguintes argumentos:

[...] A avaliação do PNE (MEC, 2010) mostra, em relação à matrícula, que o acesso da população de 7 a 14 anos está quase garantido, considerando que a taxa de atendimento a essa faixa etária foi de 97,6%, em 2006 (IBGE/PNAD, 2006). [...] Entretanto, o Brasil ainda ostenta distorção idade/série no ensino fundamental, o que significa continuidade do atraso no percurso escolar: déficit de aprendizagem nesta faixa etária; e negação do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Motivam esta situação os altos índices de reprovação que continuam a existir. As avaliações mostram que mais de 40% dos alunos desse nível de ensino têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série e que levam, em média, dez anos para concluir o ensino fundamental de oito anos.

Assim, estas questões relativas à distorção idade/série, a partir dos indicadores evasão e repetência evidenciam, em parte, os limites da não efetividade do direito social à educação escolar obrigatoriedade. Kliksberg (2001, p. 54) assim enfatiza:

As desigualdades em evasão, repetência e anos de escolaridade expressam por si um quadro de desigualdade aguda em matéria educacional, no entanto cabe acrescentar outro pano de análise: a qualidade da educação. Não se deve levar em conta apenas os anos de escolaridade recebidos pelas crianças e jovens, mas o grau de atualidade e relevância do conhecimento recebido em relação às demandas de final de século, bem como a eficiência das metodologias instrucionais utilizadas.

Com efeito, o direito social à educação escolar obrigatória só terá efetividade quando o Estado, por meio de suas mais várias instituições, observe os padrões mínimos de qualidade, atentando-se para a tríplice função constitucional: preparo para vida, cidadania e trabalho.

4.3 Mediações entre os Dados Estatísticos com as Narrativas Institucionais: divergências e aproximações

As mediações entre os dados estatísticos e as narrativas institucionais são marcadas, como pode-se observar neste capítulo, mais pelos distanciamentos do que necessariamente pelas aproximações. Talvez essa contradição remete-se, com vistas à explicação, à constatação de que as estatísticas educacionais formuladas e disponibilizadas nas duas últimas décadas passaram a impor verdades institucionais que sobrepõem as suas próprias condições de materialidade e construção.

As estatísticas educacionais são importantes para o planejamento, organização e avaliação do trabalho pedagógico, mas devem ser entendidas como aproximações e instrumentos de análise e não propriamente como a análise absoluta e legítima, com ressalva de que “[...] os números não falam por si” (DAVIES, 2003, p. 445-446).

Em sua maneira vigente, elas se impõem sob a forma e conteúdo de um poder simbólico à medida que é “aceita como legítima” e, desta condição, com autoridade pedagógica de ser estimulada e internalizada pelos profissionais da educação e pela própria instituição escolar.

Um exemplo emblemático em Goiás é a iniciativa da atual gestão à frente da Secretaria Estadual de Educação, fazendo *outdoors* demonstrativos do resultado do IDEB e ao mesmo tempo transferindo às escolas e aos seus gestores eleitos a tarefa de modificá-lo. Nunca é demais lembrar, pelas manchetes diárias das mídias, que o Estado de Goiás não cumpre a lei do piso salarial nacional e que as escolas se encontram em precárias condições de funcionamento tanto físicas como pedagógicas.

A busca das mediações entre os dados estatísticos educacionais e os discursos institucionais da SME, CME e MP-GO adquire uma importância singular no desvelamento dos limites da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória - ensino público fundamental de 9 (nove) anos no município de Goiânia.

Nesta perspectiva, o que preconiza o PNE 2001-2010 ganha centralidade no compromisso público pela efetividade da educação obrigatória como “direito público subjetivo”, nos termos da Lei n. 10.172/2001:

1. *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

2. *Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.* A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

A noção de universalização, numa conjuntura complexa, está ligada à garantia de vaga e matrícula para todos na respectiva idade escolar e para aqueles que não tiveram acesso ou lograram sucesso escolar.

Esta noção institui os discursos políticos e ideológicos que permeiam um certo entendimento de democratização da educação sob o mote da ampliação das oportunidades educacionais. As desigualdades educativas seriam superadas à medida que todos, homegeinizados, tivessem as mesmas chances de vencerem os obstáculos de sua escolarização inconclusa.

As mediações de determinação e correspondência entre as desigualdades sociais e desigualdades educativas, além de ignoradas, seriam superadas pelo tratamento isonômico, a partir das matrículas asseguradas a todos.

Essa opção política, historicamente, produziu ambiguidades. Bourdieu (2002), ao analisar semelhante processo na década de 1950/60 na França, diante da pressão pública pró-democratização do acesso aos Lyceus (organizados para a continuidade dos estudos nas grandes escolas de nível superior), demonstra que a seleção cultural de forma branda e

dissimulada até então passa a ser substituída por outra mais dissimulada, não menos perversa: a exclusão em curso, ou seja, “os excluídos do interior”.

A distorção idade série, repetência, abandono, evasão, pobreza, carência cultural, dificuldades de cognição, falta de apoio da família, desmotivação, indisciplina..., tão presentes nos discursos educacionais brasileiros, são problemas que devem ser entendidos como expressão da reprodução cultural e social instituinte da escolarização/descolarização. Nesta perspectiva, não há que se questionar se existem mediações entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, mesmo porque não há nenhuma perspectiva teórica que sustente uma instituição escolar deslocada de seu tempo e conjuntura histórico-social. Como não se trata de relações de determinação mecânica, as mediações podem ser construídas por aproximações, guardados os seus limites e configuração.

Os dados levantados nesta pesquisa sobre o município de Goiânia, em que onde se interroga a educação fundamental escolar obrigatória, revelam uma população em 2010 de 1.302.001 habitantes, uma taxa de analfabetismo de 8,6%, um o índice Gini de 0,46 - portanto enquadrado entre a condição de abaixo da média mundial e tendendo à se aproximar dos mais desiguais do mundo. Contraditoriamente, apresenta um IDH-M-Goiânia o índice de 0,832 (e IDHM-Educação de 0,933 (ambos para ano de 2000) – considerados elevados na escala definida pela metodologia que orienta sua elaboração.

Os dados relativos às matrículas no ensino fundamental de Goiânia (ano de 2010) informam um total de 173.178 matrículas, sendo 45% inscritas na RME e 32% na rede privada. Acresce-se a modalidade EJA, com 5.181 matrículas, sendo 57% inscritas na RME e 42% na Rede Estadual. Três outros dados podem ser acrescidos a título de busca de explicação:

- 1º) Existe variação no desempenho escolar dos alunos (exceto quanto à reprovação), segundo a variável localização da escola: centro e periferia. Os alunos matriculados em escolas da periferia de Goiânia, tanto no ano de 2007 como no ano de 2010: aprovam menos, abandonam mais, apresentam maiores índices de distorção idade série.
- 2º) Quanto aos anos de estudo para a faixa etária de 10-14 anos (Centro-Oeste ano de 2009) foi apurada a média de 4,3 anos de estudos, mas praticamente todos estão matriculados no ensino fundamental. Esta constatação traz indícios de que apesar de matriculados, a distorção idade/série é dissimulada quando apresentada oficialmente a taxa líquida de matrícula.
- 3º) A falta de informação acerca da população goianiense (2000), por faixa etária, especificamente a faixa compreendida entre 6-14 anos, impede a princípio busca-se uma

relação com o número de matrículas no ensino fundamental, que em 2010 foi aferido o total de 173.178 matrículas. Se se tomar hipoteticamente a aplicação do mesmo índice das faixas etárias 5-9 anos e 10-14 anos apurados para Goiás no Censo 2010, o índice foi de 16,6%. Este incidido sobre a população de Goiânia em 2010 (1.302.001) encontrar-se-ia 216.132 pessoas na faixa etária de 5-14 anos. Guardadas as devidas diferenciações, poder-se-ia afirmar que comparado com o número de matrículas no ensino fundamental de Goiânia, para o mesmo período, de 173.178, há indícios de que existem ainda muitas crianças fora da escola.

As estatísticas educacionais apresentadas, aquém das requeridas, mas as possíveis encontradas depois de muitas tentativas, retratam o seguinte:

- As taxas de matrículas no ensino fundamental goianiense, tanto a bruta como a líquida, aproximam-se e encontram-se quantitativamente próximas à universalização, requerida e estimulada pelo MEC;
- De um total de 173.178 matrículas no ensino fundamental em Goiânia (2010), 67,7% são públicas. Especificamente à RME temos 45% e relação à rede privada 32,3%;
- De um total de 5.181 matrículas da EJA, 57% estão na RME e 42% na Rede Estadual;
- Os alunos matriculados em escolas públicas localizadas na periferia de Goiânia, tanto no ano de 2007, como no ano de 2010, tiveram menor taxas de aprovação, abandonam mais e apresentam maiores índices de distorção idade série;
- Em se tratando de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) em Goiânia, anos 2007 e 2010, a Rede Privada aprova acima de 95%, reprova em torno da média de 3,3% e o abandono fica na média de 0,4%. A Rede Pública aprova em média 85%, são reprovados em média 6,3% e o abandono fica na média de 8,6%;
- Os dados encontrados sobre a taxa de distorção no ensino fundamental em Goiânia por série/ano e rede, nos anos 2000 e 2006, permite-se evidenciar que a partir do avanço da escolarização da 1ª à 8ª série as taxas aumentaram, como por exemplo:

Ano 2000: 1ª série 11,8% (Pública), 3,5% (particular) – 8ª série 62,2 (Pública), 11,5% (particular).

Ano 2006: 1ª série 10,5% (Pública), 2,0% (particular) – 8ª série 43,4 (Pública), 8,7% (particular).
- Os alunos na faixa etária de 10-14 anos (Centro-Oeste ano de 2009) têm em média 4,3 anos de estudos, mas pelas taxas brutas e líquidas de matrículas aproximam-se de 100%;

- O não fornecimento pela SEDUC e SME, das informações atualizadas nesta primeira década do século XXI, solicitadas via requerimentos protocolados com a antecedência necessária, acrescido da indisponibilidade da população goianiense no ano de 2010 na faixa etária de 6-14, impediu este pesquisador de problematizar a oficialidade institucional responsável pelas informações sobre as quais o INEP calcula as taxas brutas e líquidas do ensino fundamental de Goiânia.

Na perspectiva de análise, buscar-se-á as mediações entre estatísticas e discursos institucionais. Acredita-se que os objetivos e metas do PNE 2001-2010 e do PME do Município de Goiânia, comprovam a hipótese inicial desta pesquisa, de que o direito social à educação escolar obrigatória na Capital de Estado de Goiás está longe de ter efetividade real.

Assim, a partir do posicionamento dos documentos de planejamento educacional, no caso o PNE 2001-2010 e o PME do Município de Goiânia, serão realizadas inferências dos dados estatísticos disponibilizados em cotejo com as narrativas institucionais.

É interessante notar que cada plano ostenta as tensões e disputas quanto à concepção de educação e suas finalidades. Enquanto na elaboração do PNE 2001-2011 optou-se por formulações mais genéricas e metas também gerais, ainda que completamente ignoradas as ricas contribuições da CONAE 2010, o projeto de PNE 2011-2020 nas suas diretrizes abarca as questões mais recorrentes embora na definição das metas e estratégias opte pela mesma tática política das generalidades. A este propósito o Documento apresentado pela ANPED denominado POR UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) COMO POLÍTICA DE ESTADO (2011, p. 33) no tocante à Meta 2 propõe uma Emenda Modificativa: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos até 2016 (grifo para identificar a modificação proposta).

Embora o MEC não tenha apresentado até o momento um balanço avaliativo das metas definidas e alcançadas pelo PNE 2001-2010, no Documento Referência apresentado para subsidiar todo o processo de construção da Conferência Nacional de Educação (Brasília: MEC, 2010) há o seguinte:

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis políticas sociais, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo Com 50% de uma população de 170 milhões de pessoas em situação de pobreza, é fácil constatar sua condição de país injusto por excelência. Além disso, relatório do IBGE (PNAD, 2003) indica que, dos trabalhadores brasileiros com mais de 10 anos, 65,2% recebem até dois salários mínimos. Essas características, reflexo da ausência de políticas sociais mais efetivas, assumem formas cada vez mais perversas de exclusão social.

O panorama excludente tem reflexos importantes, também, no campo da educação. Basta ficar que, da população com mais de sete anos, 11,2% são analfabetos, dos

quais aproximadamente 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos)¹⁰. Dentre os maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade (IBGE – Pnad 2003) (p. 115)

[...]

Os dados da educação brasileira evidenciam que ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; as taxas de analfabetismo da área rural são, em média, quase três vezes maiores que as da área urbana; em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos era de 77,6%; a taxa de escolarização das crianças de sete a 14 anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%; quanto maior o nível de rendimento familiar per capita, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 quatro anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3% (p. 132).

Outras fontes, como o Pnad 2009 e os dados preliminares do Censo de 2010, atualizam este quadro conjuntural da realidade educacional brasileira. Dados apresentados pela Síntese dos Indicadores Sociais 2010- IBGE Pnad 2009, informam que:

[...] Na faixa de 6 a 14 anos, desde meados da década de 90, praticamente todas as crianças frequentavam escola (94,2% em 1999 e 97,6% em 2009). As desigualdades no rendimento familiar *per capita* exercem grande influência na adequação idade/nível de ensino frequentado: entre os 20% mais pobres da população, 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 estavam no ensino médio, enquanto que, nos 20% mais ricos, essa situação se aplicava a 77,9%.

Em 2009, a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais era 7,5 anos, inferior aos 8 anos necessários para a conclusão do o ensino fundamental obrigatório. No Sudeste, a média atingiu 8,2 anos; e, no Nordeste, 6,7. Para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, a média era de 7,1 de anos de estudo. Entre os 20% mais ricos, a média alcançou 10,4 anos de estudo acima do nível obrigatório, mas abaixo dos 11 anos equivalentes ao nível médio completo.

Uma contribuição significativa advém da análise de Aguiar (2011) na perspectiva de avaliar o PNE 2001-2010. Assim manifesta-se:

[...] A despeito das ações empreendidas, os dados revelam a face da desigualdade socioeconômica que persiste no país e demonstram a dimensão do esforço que terá que ser empreendido pelo Estado e a sociedade para garantir a universalização do direito a uma escola de qualidade. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2005 atestam: quanto mais baixa a renda, mais baixo o índice de escolaridade. Os dados também revelam que as discrepâncias de escolaridade entre os moradores da zona rural e os da zona urbana, bem como os existentes entre brancos, negros e indígenas, são históricas e persistem (idem, *ibid.*). As precárias condições de vida e o trabalho infantil ainda persistem como os vilões que impedem a frequência de crianças de 7 a 14 anos ao ensino fundamental, ainda que se verifique a edição de medidas governamentais que buscam garantir a inclusão deste segmento no sistema escolar. [...] Todavia, ainda é pouco e o poder público precisa investir mais para resgatar essa dívida social.

[...]

A análise das ações realizadas nos quase 10 anos de vigência do PNE mostra que ocorreram avanços em relação às metas e objetivos que foram fixados no início da década de 2000, como também equívocos em relação a algumas metas que não correspondem aos anseios e reivindicações de setores organizados da sociedade. (AGUIAR, 2011, p. 718-719).

[...]

A avaliação do PNE evidencia que a ausência de cumprimento as metas não pode ser atribuída apenas à instância da União. Esta tem responsabilidades concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano.[...] Não se pode descuidar, entretanto, o fato de que as desigualdades socioeconômicas do país contribuem para determinar o mapa das desigualdades educacionais e, portanto, seria ingênuo supor que apenas medidas de caráter burocrático-administrativo pudessem elevar o patamar de escolaridade da população brasileira. Esta situação mostra bem a complexidade dos problemas que o país ainda enfrenta, bem como a necessidade de estabelecer políticas articuladas e ações concertadas entre Estado e sociedade civil para garantir a todos o direito à educação de qualidade social (AGUIAR, 2011, p. 723- 724).

Inegavelmente os dados apresentados, guardadas as suas diferenciações temporais e de abrangência, reforçam a concepção de que a educação escolar ao integrar-se na superestrutura jurídico-político-social materializa-se nas mediações com o mundo material que lhe nomeia e define suas intencionalidades e operacionalidades. A instituição escolar como *locus* de formação humana, nos termos da LDBEN vigente, não pode sozinha assumir a responsabilidade de garantir efetividade a um direito à educação pública obrigatória a qual extrapola na sua materialidade a dimensão pedagógica, ainda que extremamente importante. O quadro das desigualdades educativas reflete o quadro dos condicionantes expressos pelas desigualdades sociais, como viu-se a localização geográfica-social das instituições escolares. O rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) também são diferentes, segundo as redes pública e privada (pela diferenciação de público que frequenta), assim como, nesta mesma perspectiva, as taxas de distorção idade-série.

Segundo o IPEADATA (IBEG/Pnad 2009) algumas revelações encontram sua materialidade no pressuposto conceitual supra anunciado:

- a) a cada 5 brasileiros, 20,3% é analfabeto funcional, ou seja, pessoa com 15 anos ou mais de idade e com menos de 4 anos de estudo completo;
- b) a taxa de analfabetismos (15 anos ou mais) é de 9,7%, alcançando uma população constituída por 14,1 milhões de analfabetos;
- c) as famílias com renda *per capita* igual ou superior a 1 salário mínimo têm mais filhos na faixa etária de 6-14 anos (ensino fundamental de 9 anos) na escola do que as que ganham menos;
- d) a taxa de escolarização/matriculação na faixa etária de 6-14 anos, se for excluído o filtro da renda, alcança 97,6% dos jovens, o que significa dizer que estão na escola. No entanto se

incluir a variável renda, para aqueles em situação de risco, pode-se inferir que o percentual de matriculados diminuiria; e

- e) a maioria dos estudantes brasileiros termina o ensino médio em escolas públicas, mas recorre à rede particular para cursar o ensino superior.

As diversas perspectivas interpretativas acerca das desigualdades educativas, tendo como referência o desempenho escolar, continuam interrogando a pertinência de suas mediações. Dentre as várias referências, Parandekar, Oliveira e Amorim (2008, p. 19) contribuem com seus estudos ao afirmarem as ideias que:

[...] São muitos os fatores que a literatura aponta como determinantes do desempenho escolar: qualidade do professor, nível socioeconômico da família e da escola que o aluno frequenta; escolaridade dos pais; infra-estrutura das escolas; número de horas-aula; idade de entrada no sistema escolar, entre outros. (ver: Franco, 2002; Barros *et al.*, 2001; Carusi, 2007; Menezes, 2007).

[...] No início da década de 90, a grande preocupação na área educacional estava voltada para a ampliação da cobertura do ensino fundamental. Em 1992, 17% das pessoas com mais de quinze anos de idade eram analfabetas. Além disso, a taxa líquida de matrícula era de 62%, isso significa que, em 1992, 38% das pessoas com idade entre 7 e 22 anos não estavam freqüentando o ensino fundamental. Em 1998, com a aceleração do processo de universalização do ensino fundamental, principalmente após a criação do Fundef, além de colocar as pessoas nas escolas, o governo também se preocupava com a qualidade do ensino ofertado. Mas, apesar do quase completo processo de universalização, pesquisas como Saeb e Pisa evidenciaram um quadro de deterioração da qualidade no sistema educacional, portanto, a inclusão não apresentou como contrapartida a melhora da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Torna-se importante ressaltar que o discurso da qualidade ganha significações diferentes de acordo com os deslocamentos conjunturais e sociais que lhes imprimem uma determinada intencionalidade. Sua noção expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) prendia-se ao fato de que a instrução pública formaria o cidadão moderno, portanto urbano-industrial. Na atualidade, há uma diversidade de interpretações suscitadas pela globalização neoliberal à medida que a noção de cidadão parece transmutar para esfera do consumo, portanto, consumidor. Neste sentido, Casassus (2007, p. 41) alerta para não se confundir sucesso como metáfora de qualidade, quando afirma:

A qualidade da educação, como objetivo, tornou-se um conceito estratégico nas formulações da política educacional na grande maioria dos países. É, em torno da qualidade, que se estruturou o restante das políticas educacionais. Isso ocorre tanto nos países do Norte como nos do Sul. Embora esta convergência seja notável, pode ser atribuída em parte à crescente globalização. Mais notável ainda é o fato de que no centro das políticas educacionais em escala planetária, situa-se um conceito cujo status é socialmente ambíguo.

Assim sendo, reafirma-se o entendimento teórico de que a efetividade à educação obrigatória como um direito público subjetivo só se materializará no Brasil no momento em que não somente sejam asseguradas, de fato, a todas as crianças e jovens, na faixa etária de 6-14 anos, matrículas em escolas públicas assentadas em políticas que garantam as instituições escolares condições materiais e humanas para cumprirem com a sua finalidade de formação humana, cidadã e emancipadora, portanto uma formação reconhecida como de alta significância social. Deve-se aproximar as taxas brutas e líquidas das matrículas, desde que não se escamoteiem os filtros internos de desescolarização, nem o descompromisso dos entes responsáveis jogando seus deveres sobre os ombros de quem constitucionalmente tem direito à responsabilidade pela sua desescolarização; sem sombra de dúvida trata-se de uma conquista coletiva há tempos trilhada.

Este capítulo pode ser concluído com as palavras de Kliksberg (2001, p. 60), ao analisar as desigualdades na América Latina - o debate adiado:

Embora os avanços na obrigatoriedade legal da educação básica e o aumento do número de matrículas representem progresso muito positivos, o problema total resulta muito mais amplo. Na prática social, é difícil exercer o direito à educação, determinado por lei.

Birdsall (1995) sublinha sua fragilidade: “Os pobres receberam um direito – haverá educação universal. Mas a falta de recursos fez decair a qualidade dessa educação e, por conseguinte, o valor desse direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando definiu-se como problema de pesquisa da investigação científica que embasa esta tese, interrogando os limites da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória, tinha-se a plena consciência de se tratar de um tema atual, recorrente e desafiante. Isto porque em todos os ordenamentos jurídicos brasileiros pode-se encontrar garantias desse direito público subjetivo esculpidos nas Constituições como conquistas de muitas lutas, vozes, esforços coletivos reivindicatórios desses direitos proclamados constitucionalmente, mas reiteradamente negados aos desiguais cultural e socialmente.

A obrigatoriedade da educação a crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não é uma simples questão de oferta, mas de atendimento efetivo, vez que o que deve ocorrer não é a universalização da matrícula, mas sim a apreensão de todo um universo de formação humana e cultural enraizada na vida e na convivência coletiva.

É inadmissível, neste estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista na perspectiva da globalização neoliberal, entendida como “sociedade do conhecimento”, continuar convivendo com o insucesso escolar, o abandono/evasão, repetência ou a defasagem na correlação idade/série em níveis e modalidades educacionais declarados como obrigatórios e que, segundo Saviani (*apud* Frigotto, 2011, p. 241) Cury (2002a, p. 258) os países vizinhos latino-americanos, Argentina e Uruguai, conquistaram com a universalização do seu ensino ainda no final do século XIX.

Três fontes de dados orientaram a construção do *corpus* empírico desta tese: documentos legais orientadores do direito social à educação escolar obrigatória; os dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE, IPEA, INEP considerados como fontes secundárias; e as entrevistas institucionais com a SME, o CME e o MP-GO.

A partir da apreensão das revelações contidas nos documentos legais, deve-se interrogar como os dados estatísticos indicativos de uma determinada realidade social e educacional são referenciados nos discursos institucionais proferidos por instâncias públicas que, a princípio e legalmente, tem responsabilidade frente ao que se coloca nesta tese como problema da investigação: quais são os limites da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória.

Embora os dados estatísticos, ainda que considerados seus limites decorrentes da oficialidade, delineiem uma realidade do ensino fundamental obrigatório de 9 anos, nem sempre apreendida pelas instituições que deveriam envidar esforços na perspectiva de superar

os entraves e garantir na prática a efetividade, que, como se a entende e referencia-se nesta tese supõe ultrapassar a universalização de matrícula, ainda que considerada de extrema importância no sentido propiciar a responsabilização daquele que a Constituição define ser sua tarefa (Art. 208, inciso I, da CRFB vigente).

Os discursos em geral e os educacionais em especial não são neutros e, nesta condição, eles são perpassados por vários atravessamentos explícitos ou implícitos. Assim, as posições frente ao poder instituído, o lugar e para quem são enunciados e em que conjuntura político-social os possibilitam, portanto, todas as formações discursivas devem ser entendidas na sua materialidade de produção.

Pode-se afirmar que os diversos discursos integrantes do *corpus* empírico desta tese oscilam entre generalidades e questões recorrentes e indispensáveis no sentido de buscar explicações para os limites das políticas educacionais, em especial as metas ora não cumpridas, ora parcialmente cumpridas. Os discursos nomeados como sendo SME na realidade não foram enunciados pela titular da Secretaria Municipal de Educação, ela optou por não se manifestar, delegando a duas assessoras o encargo de se manifestarem em nome do órgão. Decorrente desta condição dos enunciadores, seus discursos mesclam questões técnicas educacionais de extrema recorrência e importância, no entanto, quando falam institucionalmente, seus discursos são meramente normativos e legais. A realidade concreta desloca-se para fora do campo onde as questões desta pesquisa pretendem interrogar.

Os discursos do titular do CME, contando com o apoio de uma assessora, pelo fato de revelar que havia tomado posse há dois meses, como presidente, estão mais próximos da legalidade uma vez que, embora afirmasse que o órgão é de controle social, essa identidade ainda há de ser construída no Brasil, o que exige autonomia, composição renovada permanente, ruptura com uma tradição histórica de corporação de representantes de interesses diversos, ousadia, e coragem, para, rigorosamente, fiscalizar, avaliar e intervir nos projetos e ações desenvolvidas pelo respectivo sistema educacional.

Os discursos do MP-GO, por intermédio da coordenadora do CAO, considerando um trabalho permanente de mais de 10 anos, com ações específicas e pontuais no campo da educação escolar, revelam uma maior aproximação com o que se interrogava na entrevista. Mesmo assim, por ser um órgão “externo” do que se entende por sistema educacional, suas ações respondem demandas cíclicas, que vão do abuso da obrigatoriedade do uniforme escolar, à falta de vagas em escolas próximas da moradia ao transporte escolar. Ainda que específicas, na prática revelam fatores que tem levado à evasão, abandono e reprovação.

Retomando aos quatros eixos enunciativos que orientaram as entrevistas os discursos da SME, CME e MP-GO revelam o que se explicita.

a) Correlação entre Desigualdades Sociais e Educativas

Já faz parte do senso comum que a escola não se localiza no vazio e nem fora das condições históricas, políticas e culturais das realidades em que ela se insere. No entanto, ao questionar a correlação entre as desigualdades sociais e educativas exige ultrapassar os entendimentos do senso comum, des-naturalizar o que absolutamente não é natural, portanto evidenciar as suas contradições dialéticas. Isso significa dizer como são produzidas e internalizadas como legítimas. Vários estudos referenciados nesta investigação comprovam o quanto as desigualdades sociais e culturais interferem nos desempenhos acadêmicos escolares, superando as teses do dom, talento, aptidão, todas marcadamente individuais.

Os discursos da SME apontam elementos para essa mediação sem, no entanto, argumentar a pertinência e funcionalidade das diretrizes e ações empreendidas no sentido de intervir no caráter e configuração das desigualdades sociais.

Já no âmbito do CME percebe-se que esta questão absolutamente passa por fora das reflexões e ações de competência deste órgão.

O MP-GO recorre à inexistência de estudos ou levantamentos acerca dessa mediação, no entanto identifica que o Ideb revela uma discrepância entre o ensino público e o particular. Se se pensar na origem social dos alunos da escola pública e da escola particular pode ser um início para abordar a questão que se interrogou na entrevista.

b) As Políticas de Universalização Levam em Conta a Idade/Série

Esta questão foi abordada na entrevista pela SME e CME. Os discursos da SME prendem-se às determinações legais expondo que o projeto político pedagógico da RME recomenda o ingresso de todos, e o coletivo de profissionais acompanha e faz a adequação gradativa para minimizar a distorção idade-ciclo.

O CME não aborda o desafio para superar as discrepâncias históricas no que se refere à idade adequada à série/ano, que em muitas configurações redundam em escolaridades inconclusas. Ressalta, outrossim, a preocupação nas escolas públicas quanto ao acesso e permanência, acrescentando o desafio em relação à qualidade.

c) Atuação Institucional para Garantir a Efetividade Legal do Direito Social à Educação Escolar

Nesta questão, ao interrogar as frentes de atuação e critérios de seleção de prioridades, procurou-se identificar as estratégias implementadas nos últimos dez anos pela SME, CME e MP-GO; a existência de cooperação com outros órgãos; as interfaces com o Poder Legislativo e Judiciário; a avaliação quanto à qualidade da educação ministrada; e se o desempenho escolar do aluno varia nas escolas situadas no centro ou na periferia.

Os enunciadores (SME, CME E MP-GO), de uma forma geral, não abordaram o conteúdo do que se interrogava, sendo que mais uma vez o silenciamento do CME, sob o argumento de “falta de estudos”, pode transparecer uma certa falta de conhecimentos necessários e indispensáveis para uma atuação autônoma e efetiva desse órgão se de fato ele consolida-se como de controle social. Quanto às interfaces com o Poder Legislativo, Judiciário e outros órgãos, registra-se uma interação harmoniosa, lembrando-se que quando da judicialização das questões educacionais, os diálogos possibilitaram soluções adequadas e com oitiva qualificada do CME. Quanto à avaliação da qualidade da educação ministrada e o desempenho escolar associado à localização das escolas, ressaltou-se a falta de recursos e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) como elementos que têm comprometido a garantia da qualidade.

A SME reafirma o compromisso e a prática de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos para além do que determinam os dispositivos legais que garantem tais direitos, enunciando a implantação do programa da escola em tempo integral, bem como as salas de recursos “para atendimento à comunidade e para os educandos que tenham necessidades específicas”. Enaltece os dados da avaliação do último IDEB que superaram as metas fixadas ao mesmo tempo muita insatisfação com os resultados da Prova Brasil. Quanto à cooperação com outros órgãos, bem como as interfaces com o Poder Legislativo e Judiciário, não foi apontada nenhuma relação. Reafirma o compromisso institucional com a qualidade da educação ministrada e que o desempenho escolar dos alunos não varia de acordo com a localização das escolas, à medida que o órgão assegura às instituições condições para toda RME.

O MP-GO ao apresentar as quatro metas prioritárias (diminuição da evasão, diminuição do analfabetismo, melhor estrutura das escolas públicas e fiscalização das verbas destinadas à educação), ainda que não revelando os critérios de seleção, apresenta frentes de

trabalho na direção da garantia da efetividade legal do direito social à educação, anteriormente dispostas para vigorarem no período do ano vindouro, agora bianuais.

O MP-GO, decorrente da sua própria estrutura para intervir em demandas diferenciadas (a exemplo dos vários CAO com matérias específicas), funciona de forma mais articulada não somente com os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, mas também com vários conselhos (Fundef, Fundeb, dentre outros), Cortes de Contas etc. Quanto à avaliação da qualidade da educação ministrada e se existe variação nos desempenhos escolares dos alunos de escolas centrais e periféricas (esta última questão não constou do roteiro de entrevista), manifesta entendimento da existência de qualidade na rede particular, incomparável com a pública (“não dá para comparar o ensino da rede particular com o da rede pública”) a ela se referindo que “devemos tirar lá debaixo e trazê-la para mais próxima da particular [...] ainda que não estejam pagando”.

d) O Direito Social à Educação Obrigatória - ensino fundamental em Goiânia - tem alcançado a efetividade na sua plenitude

Esta questão ganha centralidade nesta investigação à medida que está no cerne da interrogação que constitui o problema orientador desta pesquisa. Neste sentido, duas dimensões constituiriam os discursos dos enunciadores. A primeira referente às estatísticas educacionais que retratam oficialmente uma dada realidade educacional – educação fundamental no município de Goiânia. A segunda, decorrente do lugar, para quem e em que condições fala os autores dos discursos.

As revelações estatísticas educacionais não necessariamente compuseram o universo constitutivo dos discursos da SME, CME e MP-GO quando interrogados acerca dos limites da (não?) efetividade do direito social à educação escolar obrigatória em Goiânia.

A SME, ao organizar curricularmente a educação fundamental da RME em ciclos de formação e progressão continuada para todos, desconsiderando as desigualdades culturais e sociais, intenta corresponder ao acesso e permanência, respeitando a idade do aluno ao correspondente ciclo de formação.

O sucesso escolar continua tributário da ação institucional e dedicação do aluno. Ao não disponibilizar publicamente, até o momento, os números de concluintes de 2010, acaba ocultando a movimentação interna das interrupções e problemas da aprendizagem cujas razões explicativas extrapolam suas dimensões institucionais e pessoais.

As mediações entre as desigualdades sociais e desigualdades educativas ora são naturalizadas, ora absolutamente ignoradas. Nesse sentido, a SME manifesta a sua avaliação de que este nível de escolaridade tem tido efetividade em Goiânia, que as taxas de evasão diminuíram, que a frequência e permanência dos alunos são monitoradas, creditando méritos no trabalho da RME.

O CME, embora reconheça sua identidade de órgão de controle social, em momento algum retrata sua ação fiscalizadora no cumprimento de uma determinação legal nestes termos entendido como efetividade da educação escolar obrigatória. Assim sendo, em nada o órgão infere sobre o que se interrogou.

O MP-GO arrola vários textos legais (ECA, LDBEN, CRFB), e até entendimento do STJ que ampliou o campo de intervenção e defesa do direito social à educação, no entanto, como enuncia que o Poder Público declarou falência à educação, as próprias escolas procuram vencer seus problemas materiais instituindo taxas escolares. Aponta a questão da qualidade do ensino como questão central que significa ir para além da universalização das matrículas e aplicação direta de recursos financeiros. Aponta, ainda, centralidade nos projetos que resgatem o aluno, a família e a escola, visando “criar na escola um ambiente familiar”.

As considerações acerca da importância da qualidade da educação na escola pública, colocada nas mídias como sofrível, apontam para duas direções: a primeira é que não basta, ainda que importante, universalizar a educação escolar pública obrigatória, entendendo como universalização de matrícula; a segunda coloca a imperiosa necessidade de se garantir que as instituições escolares públicas em todos os seus elementos constitutivos (base física, humana e pedagógica) estejam dotados de condições de proporcionar uma educação e aprendizagem de qualidade - voltada para formação humana integral. Corroboram este pensamento Parandekar; Oliveira; Amorim (2008, p. 41) ao afirmarem a seguinte ideia:

A ampliação da cobertura já é por si só desejável, porém ela não veio acompanhada de políticas educacionais que permitissem também a priorização da qualidade do sistema educacional. Não é suficiente apenas colocar as crianças na escola, ou fazer com que nela permaneçam mais tempo; é necessário que estejam aprendendo.

Desta feita, diante da quase universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, Oliveira; Araújo (2005, p. 22) lembram, também, o que se segue:

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à

educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social.

Insta evidenciar que em nenhum momento o discurso institucional das três instâncias pesquisas resvalou nos compromissos assumidos pelo Plano Municipal de Educação (PME – Goiânia). sequer foi apreciada a questão da necessidade de se realizar uma avaliação dos objetivos e metas alcançados, o que nos leva a concluir, juntamente com Bobbio (1992, p. 36), afirmar que é corrente o entendimento que “[...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los [...] para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”. Apesar de proclamados, continuem [os direitos] sendo constantemente ignorados por aqueles que deveriam garantir sua efetividade.

Para se alcançar a desejada efetividade do direito social à educação escolar obrigatória - na presente tese: Ensino Fundamental em Goiânia - não obstante os limites analisados que os condicionam, como luta coletiva para alcançá-lo, torna-se necessário que se revitalize as utopias numa perspectiva dialética de homem, sociedade e educação. Galeano (1994, p. 310) dá uma grande lição acerca do significado poético da utopia: “[...] a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Assim, o presente trabalho, poderá ser perspectivado como trajetória vencida, para que outros possam utopicamente lançar outros olhares sob a mesma realidade, permitindo a compreensão do complexo problema da efetividade do direito social à educação escolar obrigatória.

Portanto, para caminhar rumo a efetividade deste direito público subjetivo é preciso extrapolar as questões que manifestam e/ou são produzidas pelas instituições escolares. Um novo protagonista precisa entrar no jogo desta disputa, posto que as grandes parcelas da população trabalhadora brasileira precisam acreditar que a educação pública de qualidade é fundamental para o seu processo de formação humana e cidadã, portanto, a efetividade, na práxis, dos seus direitos e garantias fundamentais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- AKKARI, Abedel Jalil. *Desigualdade educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização*. *Revista Educação & Sociedade*, a. XXII, n. 74, abr. 2001, p. 163-189.
- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ARROYO, M. G. Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010. p. 128-148.
- _____. Educação e exclusão da cidadania. In: *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 1987, p. 31-79.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.31, n.113, p. 1381-1416. ISSN 0101-7330, out.-dez. 2010.
- BANCO MUNDIAL. *Resiliência e oportunidade: proteção social do Banco Mundial - estratégia de trabalho 2012-2022*. Documento de síntese. abr. 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/280558-1274453001167/7089867-1279223745454/7253917-1291314603217/SP-L_Strategy_Concept_Note_web.pdf, Acesso em: 31 de ago. de 2011.
- BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A classe trabalhadora e a mundialização do saber. In: LUCENA, Carlos (org.). *Trabalho, precarização e formação humana*. Campinas: Alínea, 2008.
- BIANCHETTI, G. Roberto. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Trad. Centro Bíblico Católico. 113. ed. rev. São Paulo: Ave Maria, 1997.

BITTENCOURT, Marcus Vinícios Corrêa. *Estudos de direito público*. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *A educação brasileira e o direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A desigualdade social e a educação: a dimensão subjetiva do processo educacional*. <www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivo/37.pdf>, Acesso em: 30 jun. de 2011, às 12:00 horas.

BONNEWITZ, Patrice. O homo sociologicus bourdieusiano: um agente social. In: *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 75-92.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Escritos da educação*. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. São Paulo: Ática, 1999.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Presidência da República (F. H. Cardoso), 1995. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI5.HTM>.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Promulgada no dia 16 de julho de 1934.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada no dia 05 de outubro de 1988.

_____. Constituição do Brasil de 1967. Outorgada no dia 21 de janeiro de 1967.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Outorgada no dia 1º de novembro de 1937.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Promulgada no dia 18 de setembro de 1946

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Outorgada no dia 25 de março de 1824.

_____. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal;

_____. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943 - Dispões sobre a consolidação das leis do trabalho.

_____. Emenda à Constituição n. 14, de 12 de setembro de 1996 - Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

_____. Emenda à Constituição n. 53, de 19 de dezembro de 2006 - Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. Emenda à Constituição n. 59, de 11 de novembro de 2009 - Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do Art. 211 e ao § 3º do Art. 212 e ao caput do Art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____. Estado de Goiás. Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998 - Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

_____. Estado de Goiás. Lei n. 4.009, de 17 de maio de 1962 - Cria o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências.

_____. Estado de Goiás. Resolução/CEE/GO/n. 23, de 15 de março de 2005. Estabelece critérios e parâmetros para a avaliação da aprendizagem escolar, no âmbito da Educação Básica do Sistema Educativo do Estado de Goiás, e dá outras providências.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;

_____. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Institui o Código Civil.

_____. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990 - Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 - Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no Art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

_____. Município de Goiânia - Estado de Goiás. Lei n. 8.262, de 30 de junho de 2004 - Institui o Plano Municipal de Educação de Goiânia.

_____. Município de Goiânia. Lei n. 7.771, de 29 de dezembro de 1997 - Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

_____. Exposição de Motivo n. 033/2010. Projeto de Lei n. 8.035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

_____. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar em Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 45/Distrito Federal. Arguinte: Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Argüido: Presidente da República. Relator: Ministro Celso de Mello. Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. Julgamento: 29 abr. 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob direitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CARVALHO, Maria Aparecida; CAMPOS, Maria Regina Machado de. *A educação nas constituições brasileira*. Campinas: Pontes, 1991.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. 2. ed. Brasília: Líber Livro; UNESCO, 2007.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 1999.

COMÉNIUS, João Amós. *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Portuguesa, jun. 1985.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, Diogo. Somos desiguais? In: SOUZA, Jessé. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Denise Souza. *Direito fundamental à educação, democracia e desenvolvimento sustentável*. Belo Horizonte: Fórum, 2011a.

COSTA, Ruth Barros Pettersen da. *A efetividade do mínimo existencial, à luz da Constituição Federal de 1988*. Goiânia: PUC, 2011b.

CRAHAY, Marcel. *L'École Peut-Elle être Juste e efficace? De l'Égalité des chance à l'Égalité des Acquis*. Bruxelles: D boeck Université, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino da colônia à era vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito á diferença*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245- 262, jul. 2002a.

_____. *Legislação educacional brasileira (O que você precisa saber sobre)*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

DAVIES, Nicholas. Governo FHC: “toda criança na escola?” - quando 1 + 1 é mais do que 2... nas estatísticas oficiais!. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 445-464.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. *Contribuição à sistematização do direito educacional*. Taubaté: Imprensa Universitária, 1982;

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de introdução à ciência do direito*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. *Norma constitucional e seus efeitos*. 4. ed., atualizada. São Paulo: Saraiva, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESPADA, João Carlos. *Direitos sociais de cidadania*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1999.

ESTEVÃO, José Carlos. *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituições brasileiras: 1823-1988*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Florestan. *Os circuitos da história*. São Paulo: Heciter, 1977.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. A importância do direito educacional. Mensagem. *Revista do Conselho Estadual do Ceará*. Fortaleza, n. 8 (número especial sobre direito educacional), p. 17-42, 1982-1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLACH, Simone de Fátima. *O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil*. Ensaio: Aval. Pol. Pública. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011, p. 235-254

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Trad. José Borges. Espanha: Siglo XXI S.A., 1994.

GARCIA, Maria (Coord.). *Revista de direito educacional*, a. 2, n. 3, jan.-jun. 2011.

_____. (Coord.). *Revista de direito educacional*, a. 1, n. 2, jun.-dez. 2010.

_____. (Coord.). *Revista de direito educacional*, a. 1, n. 1, jan.-jun. 2010.

GASPARINI, Diógenes. *Direito administrativo*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GIGLIO, Wagner. *Direito processual do trabalho*. 8. ed. São Paulo: Ltr, 1993.

GOMES, Alfredo M.; CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva; LOUREIRO, Walderês Nunes. A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Goiânia: UFG, 2011, p. 69-104.

GOMES, Jerusa V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 53-62, 1997.

GOMES, M. de F. C.; LIMA, P. A. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: *Anais IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*. Sessões de Comunicações - Belo Horizonte, 2006.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada*. Brasília: Liber Livro, 2009.

HESSE, Konrad. *A força normativa da constituição*. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1978.

JOAQUIM, Nelson. *Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Livre expressão, 2009.

JUSTEN, Chloris Casagrande. *O estatuto da criança e do adolescente e a instituição escolar*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1993.

KLIKSBERG, Bernardo. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

KRELL, Andreas J. *Direito sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des)caminhos de um direito constitucional comparado*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. 12. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008

LIBERATI, Wilson Donizeti (Org.). *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. *Comentários ao estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Malheiros, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva. *O direito á educação na realidade brasileira*. São Paulo: LTr, 2003.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros. *Direito constitucional*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

MALISKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MARQUES, Eduardo Lorenzetti. *Introdução ao estudo do direito*. São Paulo: LTr, 1999;

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN, Célio Luiz Muller. *Guia do mantenedor educacional: o ensino particular no Brasil, contrato de prestação de serviços educacionais, comentários sobre a legislação, inadimplência de mensalidades, minutas de documentos*. São Paulo: Editora Érica, 2004.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MELO FILHO, Álvaro. Direito educacional: aspectos teóricos e práticos. Mensagem. *Revista do Conselho de Educação do Ceará*, Fortaleza, n. 8, 1982-1983.

MELLO, Cláudio Ari. Os direitos fundamentais sociais e o conceito de direito subjetivo. In: MELLO, Cláudio Ari (Org.). Os desafios dos direitos sociais. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, n. 56, set./dez. 2005, Porto Alegre: Livraria do advogado, 2005, p. 105-138

MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Enciclopédia Saraiva do Direito*. R. Limongi França (Coord.). São Paulo: Saraiva, 1977.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. Educação: Condição de Cidadania. Vitória: CEAFF, 2002

MIRANDA, Pontes de. *Direito à educação*. Rio de Janeiro: Alba, 1933.

MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do direito*. 25. ed. 2. tir. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

MORAES, Alexandre. *Direito constitucional*. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: UNESCO, 1997.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades de. *Teoria jurídica e novos direitos*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis, Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Nelci Silvério de. *Introdução ao Estudo do Direito*. Goiânia: AB, 1999.

OLIVEIRA, Romulado Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica P. (Orgs.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 213 p.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Potyara A. P. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

PERES, José Augusto. *Introdução ao direito educacional*. João Pessoa: Micrográfica, 1991.

PERILLO, Emmanoel Augusto. *Curso de introdução ao direito*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: o Brasil dos anos 1900*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob direitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PURYEAR, J. *La educacion em América Latina: problemas y desafios*. Washington, DC: Preal, 1997.

RAMA, Leslie Maria José da Silva. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1987.

RANIERI, Nina Beatriz (Coord.). RIGHETTI, Sabine (Org.). *Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

_____. (Coord.). RIGHETTI, Sabine (Org.). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. *Educação superior direito e estado: na lei de diretrizes e bases (Lei n.º 9.394/93)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

REALE, Miguel. *Teoria tridimensional do direito*. 4. ed. rev. e aum. São Paulo: Saraiva, 1986.

_____. *Lições preliminares de direito*. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIGAL, Luis. *A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI*. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCCO, Alfredo. *Princípios de direito comercial*. Trad. Ricardo Rodrigues Gama. São Paulo: Lzn, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Monitoramento e avaliação do plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Goiânia: UFG, 2011, p. 61-68.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistemas*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Entrevista concedida por e-mail à repórter Juliana Monachesi*. Folha de São Paulo, 26 abr. 2007.

SHIER, Paulo Ricardo. *Filtragem constitucional: construindo uma nova dogmática jurídica*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1999.

SIFUENTES, Mônica. *Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

SILVA, Valéria Rodrigues Magliano. *Direito educacional: exercício de cidadania*. Niterói, 2001.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Atuação do Ministério Público para proteção do direito à educação básica. In: RANIERI, Nina Beatriz (Coord.). RIGHETTI, Sabine (Org.). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. *Curso de introdução ao estudo do direito*. 2ª ed. Salvador: JusPODIVM, 2011

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. In: SOUZA, Jessé (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 23-53.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo. Pioneira/Thomson Learning, 2001.

_____. *Educação na Constituição e outros estudos*. São Paulo: Pioneira, 1986.

SOUZA JÚNIOR, Edson José de. Efetivação do direito à educação: o caso do Ministério Público em Goiânia (2001-2006). Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás.

STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica, neoconstitucionalismo e o problema da discricionariedade dos juízes*. Disponível em: <http://www.opet.com.br/revista/direito/primeira_edicao/artigo_lenio_luiz_steck_hermeneutica.pdf>. Acesso em: 30 jun de 2010, às 12:00 horas.

SUNKEL, Osvaldo. Globalização, neoliberalismo e reforma do estado. In: PEREIRA, L. C. Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. *Sociedade e estado em transformação*. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999, p. 173-196.

TÁCITO, Caio. *Educação, cultura e tecnologia na constituição*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

TARTUCE, Flávio. *Manual de direito civil*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

TAVARES, André Ramos. *As tendências do direito público no limiar de um novo milênio*. São Paulo: Saraiva, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. (1957). 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. *A folha dobrada: lembranças de um estudante*. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

TELLES, V. S. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TOMAZZI, N. D. *Cidadania e educação no capitalismo*. In: Sociologia da Educação. São Paulo: Atual, 1997, p. 110-132.

TORRES, Ricardo Lobo. *O direito ao mínimo existencial*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1997.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. *Judicialização de políticas públicas para a educação infantil*. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Limites na educação: sob a perspectiva da doutrina da proteção integral, do estatuto da criança e do adolescente e da lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

XAVIER, Flavia Pereira; FERNANDES, Daniele Cireno. TOMÁS, Maria Carolina. Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários no Brasil. In: NEVES, Jorge Alexandre; FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique. *Educação, trabalho e desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 67-96.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romoaldo Portela de. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

ALMEIDA, Paulo Santos de. *Direito Ambiental educacional: suas relações com os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Verbo Jurídico, 2009.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. *Direito educacional: interpretação constitucional à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ANDRADE, João Maria Valença de. QUEIROZ, Maria Aparecida de. AZEVEDO, Márcio Adriano de. MORAIS, Pauleany Simões de. O papel dos conselhos para a criação do Sistema Nacional de Educação. In FRANÇA, Magna (org.) *Sistema nacional de educação e o PNE: (2011-2020) diálogo e perspectivas*. Brasília: Líber livros, 2009, p. 41-59

ARRUDA, André (Coord.). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e legislação correlata*. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

BARBOSA, Carlos Cezar. *Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. 1996, In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. *LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei 9.394/93 comentada e interpretada artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Exposição de Motivo n. 033/2010. Projeto de Lei n. 8.035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

BRUNI, Adriano Leal. *Estatística aplicada à gestão empresarial*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretação: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Maria Regina Machado de; CARVALHO, Maria Aparecida. *A educação nas constituições brasileira*. Campinas: Pontes, 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTILHO, Maria Teresinha de Jesus; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Avaliação escolar: contribuições do direito educacional*. Rio de Janeiro: Wak, 2000.

CHAVES, Pablo Bonilla. *Uma leitura do papel da educação à luz da Constituição brasileira de 1988: o processo educativo como elemento propulsor da cidadania e da sociedade*. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2010.

CIMADON, Aristides. *Autonomia dos estados federados e direito educacional*. Florianópolis: Conceito Editorial; Joaçaba: Unoesc, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB – Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político*. Curitiba: Juruá, 2009.

DUTRA, Cláudio E. G. *Guia de referência da LDB/96 com atualizações: Lei n. 9394/96 na íntegra; palavras-chaves na legislação educacional; Leis, decretos, portarias ministeriais e outros documentos; Resoluções e pareceres do CNE; sites oficiais*. São Paulo: Avercamp, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados - FE/Unicamp; São Paulo: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 2003.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos*. São Paulo: Verbatim, 2011.

_____. *Temas de direito à educação*. São Paulo: Escola Superior do Ministério Público, 2010.

FERREIRA, Renata Tereza da Silva. *O direito educacional na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Lawbook, 2008.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo. *O princípio da proporcionalidade no direito educacional*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOMES, Magno Federici. *Direito educacional superior: evolução histórica, legislação, procedimentos administrativos e função normativa*. Curitiba: Juruá, 2009.

GOMES, Maria Tereza Uille. *Direito humano à educação e políticas públicas*. Curitiba: Juruá, 2009.

HORTA, José Luiz Borges. *Direito constitucional da educação*. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.

LIMA, Jean Carlos. *Direito educacional: perguntas e respostas do cotidiano acadêmico*. São Paulo: Avercamp, 2005.

LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LINHARES, Mônica Mansur. *Autonomia universitária no direito educacional brasileiro*. São Paulo: Segmento, 2005

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. *Direito à educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MESSÉDER, Hamurabi. *LDB lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei 9.394/1996 – com mais de 500 questões de provas anteriores*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

MUNIZ, Regina Maria F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NUNES, Jonas Tadeu. *O direito educacional a caminho da sistematização*. Disponível em: <www://http.univali.br/revistaRede/001.htm>

OLIVEIRA, Romoaldo Portela de. ADRIÃO, Theresa (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001

_____. CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PAIVA, Jane. *Os sentidos o direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Antonio Jorge da Silva; SILVA, Cinthya Nunes Vieira da; MACHADO, Décio Lencioni; COVAC, José Roberto; FELCA, Marcelo Adelqui (Coord.). *Direito educacional: aspectos práticos e jurídicos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

PESSOA, Fernanda. *Legislação educacional*. Franca: RCN, 2005.

PETRY, Ely Carlos. *LDB - Lei de diretrizes e bases: uma abordagem orientadora*. Porto Alegre: AGE, 2002.

PISCITELLI, Rui Magalhães. *O estado como promotor de ações afirmativas e política de cota para acesso dos negros à universidade*. Curitiba: Juruá, 2009.

QUEIROZ, José Fleuri. *A educação como direito e dever: a luz da filosofia e do direito natural*. Leme: Mundo Jurídico, 2003.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito educacional: educação básica e federalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Direito à educação: a LDB de A a Z*. São Paulo: Avercamp, 2008.

_____. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SIFUENTES, Mônica. *Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Eurides Brito da. *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

SILVA, Marcos Wanderley da. *Princípios constitucionais afetos à educação*. São Paulo: SRS, 2009.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. *LDB balanços e perspectivas para educação brasileira*. Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, Pedro Sancho da. As fontes do Direito Educacional Brasileiro. In: *Anais do I CONGRESSO CAPIXABA DE INSPETORES ESCOLARES*, ocorrido no dia 13/11/1998 (http://www.ucsal.Br/impressão/imp_ucsal_publ.asp)

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVEIRA, Vicente de Paula. *Direito educacional e municipalização: um estudo normativo da municipalização do ensino fundamental regular paulista*. São Paulo: Lemos & Cruz, 2005.

SOUSA, Eliane Ferreira de. *Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do país*. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUZA, Motauro Ciocchetti de. *Direito educacional*: inclui apêndice com a lei 9.394/96. São Paulo: Verbatim, 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Thomson Learning, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação*. Campinas: Unicamp, 1998.

TEMER, Michel. *Elementos de direito constitucional*. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

TRINDADE, André (Coord.). *Direito universitário e educação contemporânea*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

_____. (Coord.). *Direito educacional: sob uma ótica sistêmica*. Curitiba: Juruá, 2007.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Conselhos municipais de educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 107-145.

XAVIER, Flavia Pereira; FERNANDES, Daniele Cireno. TOMÁS, Maria Carolina. Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários no Brasil. In: NEVES, Jorge Alexandre; FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique. *Educação, trabalho e desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 67-96.

APÊNDICES

1 - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	207
1.1 - MP-GO.....	207
1.2 - CME.....	210
2 - MODELO DE QUESTIONÁRIO SME	213
3 - BIBLIOGRAFIA SOBRE DIREITO EDUCACIONAL.....	216
4 - CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA DE DIREITO EDUCACIONAL (RDE) PARA A REVISÃO DE LITERATURA SOBRE DIREITO EDUCACIONAL.....	221

1 - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

1.1 - MP-GO

- 1) Qual é a estrutura do Ministério Público do Estado de Goiás na defesa do direito à educação escolar? E qual é a estrutura na capital?

- 2) Quando foi criado, qual o papel e como funciona o Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude e Direito à Educação na defesa do direito à educação escolar obrigatória?

- 3) Quais os motivos determinantes para alteração da designação do Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude e Direito à Educação?

- 4) Relate individualmente as frentes de atuação do Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude e Direito à Educação (projetos: acessos, frequência, sucesso escolar, transporte, uniforme, etc.)

- 5) Pode-se afirmar que uma das vantagens de atuação Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude e Direito à Educação é o seu foco na defesa dos direitos coletivos?

- 6) Como funciona o atendimento das demandas alusivas aos interesses individuais nas Comarcas, mais especificamente na Comarca da Capital?

- 7) Quais as novas frentes de atuação do Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude e Direito à Educação (merenda escolar, sucesso escolar etc.)?

- 8) A atuação do Ministério Público do Estado de Goiás na defesa do direito à educação é satisfatória? Existem outras possibilidades de atuação, bem como outras formas de interação com outros órgãos e ou entidades (públicas ou privadas)?

- 9) A conscientização sobre o conteúdo material do Direito à Educação é de fundamental importância para a concretização e realização desse direito. Assim, quais as ações do Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude e Direito à Educação na fiscalização do Poder Público (Estado e Município, através dos respectivos Conselhos e Secretarias de

Educação) na promoção desse direito? Há alguma interação com órgãos ou entidades integrantes das outras estruturas governamentais (legislativo e judiciário)?

10) O Poder Judiciário é receptivo às ações perpetradas pelo Ministério Público no que concerne ao reconhecimento e efetividade do direito social à educação escolar?

11) Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) representou um marco na defesa do direito à educação ou no ordenamento jurídico brasileiro. Já havia um suporte legislativo (ECA) adequado à defesa do referido direito?

12) Existe um grupo de estudo do Ministério Público do Estado de Goiás que se dedica ao estudo do direito educacional (Grupo de atenção à Educação, direito à educação escolar etc)? Caso afirmativo, quais são os seus componentes?

13) Quais os instrumentos judiciais e extrajudiciais mais utilizados pelo Ministério Público do Estado de Goiás na defesa do direito à educação? (Recomendações, TAC, termo de compromisso etc.)

14) Existe algum estudo ou levantamento técnico (ou até mesmo percepção pessoal) de que as desigualdades sociais tem relação com as desigualdades educativas?

15) Existe dissonância entre o discurso das autoridades públicas constituídas e a práticas no que diz respeito ao reconhecimento e efetividade do direito social à educação escolar?

16) Qual a percepção do Ministério Público quanto a qualidade da educação (exemplo: analfabeto funcional, formação continuado dos professores, nível de exigência de leitura dos alunos etc)? Como o MP percebe a projeção do Ideb? A constatação de um índice superior para 2021 não é o reconhecimento explícito da falta de qualidade do serviço público prestado pelos estabelecimentos educacionais? E a projeção de índices intermediários distintos para as escolas públicas e privadas não representa uma afronta ao princípio da isonomia e da eficiência, sendo uma demonstração explícita no tocante a desigualdade na distribuição? O que pode ser feito?

17) O que o MP pode fazer para que as desigualdades educacionais persistam a refletir as desigualdades sociais, para que a educação escolar obrigatória seja realmente emancipatória e não apenas reprodutora e que apenas legitime as desigualdades sociais?

18) A teoria do mínimo existencial que sustenta a realização dos direitos sociais, por exemplo o direito social à educação escolar, fica submetida as disponibilidades orçamentárias não é uma negação da força normativa do texto constitucional? O está sendo feito ou o que pode ser realizado no tocante a disponibilização do orçamento para área educacional?

19) O que mais pode ser feito para promoção de maior equidade e efetividade dos sistemas de ensino? Formatação democrática das Políticas Públicas? Inexistência de vetos financeiros ao próximo PNE?

20) Existem outros elementos que Vossa Excelência reputa como imprescindíveis para o desenvolvimento da presente pesquisa? Quais?

1.2 - CME

A legislação brasileira desde o período imperial previa a obrigatoriedade da instrução primária de 4 (anos) até 1971. Com a Lei 5692/71 foram acrescentadas mais quatro séries constituindo o ensino fundamental de 8 anos. Em 2009 passou a ter duração de 9 anos. Ampliou-se assim a obrigatoriedade escolar para 14 anos, do pré-escolar (2 anos) + Ensino Fundamental (9 anos) + Ensino Médio (3 anos). Com a Emenda Constitucional n. 59, que estabelece o prazo até 2016 para sua progressiva implementação para 14 (quatorze) anos, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade. Porém, diante do último censo 2010, tem-se que a média de escolarização no Brasil é de 7,5 anos! Tal constatação por intermédio de dados oficiais é uma indicação da não universalização, focadas no Ensino Fundamental a cargo dos Municípios, postas à quase 40 (quarenta anos). É sobre esta problemática que as questões pretendem orientar nossa entrevista.

1)- O CME entende que o direito social à educação escolar- Educação Fundamental- entendido como garantia de acesso-permanência- sucesso escolar tem tido efetividade em Goiânia? Por quê?

2)- São observados os requisitos de acesso, permanência e possibilidade de sucesso escolar dos que são acolhidos pelo sistema de ensino municipal de Goiânia? A universalização do acesso leva em conta a idade adequada considerando-se que existe uma significativa distorção idade e série? No entendimento da Secretaria quais as razões que tem provocado esta distorção?

3)- Qual é o diagnóstico que a CME faz acerca das correlações entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas em Goiânia ?

4)- Quais as são as estratégias que foram adotadas nos últimos anos (prioritariamente após a LDB/ 1996) pelo sistema de ensino sob jurisdição desta Secretaria ou estão sendo tomadas ou projetadas para garantir efetividade ao direito social à educação escolar em nível fundamental?

5)- Existe estudo para diagnosticar que os índices de rendimento e de distorção das escolas públicas de ensino fundamental no município de Goiânia da periferia são piores que os

índices das escolas centrais? Quais medidas foram, são ou serão adotadas caso haja divergências?

6)- Relate individualmente as frentes de atuação da CME quanto à efetividade do direito social à educação. Existe um plano de atuação estratégica para os próximos anos? Se positivo, quais são as atuações prioritária e quais foram os critérios para eleição das mesmas?

7)- A atuação da CME na defesa do direito à educação é satisfatória? Existem outras possibilidades de atuação, bem como outras formas de interação com outros órgãos e ou entidades (públicas ou privadas)?

8)- A conscientização e cooperação federativa sobre o conteúdo material do Direito à Educação é de fundamental importância para a concretização e realização desse direito. Assim, quais as ações da CME na promoção desse direito? Há alguma interação com órgãos ou entidades integrantes de outras instâncias federativas ? Quais?

9)- Há alguma interface entre a atuação CME e o Poder Judiciário? Caso positivo, ele é receptivo a ações concernente ao reconhecimento e efetividade do direito social à educação escolar?

10)- Qual a percepção da CME quanto à qualidade da educação (exemplo: analfabeto funcional, formação continuado dos professores, nível de exigência de leitura dos alunos etc)? Como o SME percebe a projeção do Ideb? A constatação de um índice superior para 2021 não é o reconhecimento explícito da falta de qualidade do serviço público prestado pelos estabelecimentos educacionais? E a projeção de índices intermediários distintos para as escolas públicas e privadas não representa uma afronta ao princípio da isonomia e da eficiência, sendo uma demonstração explícita no tocante a desigualdade na efetivação do direito? O que pode ser feito?

11)- A teoria do mínimo existencial que sustenta a realização dos direitos sociais, por exemplo o direito social à educação escolar, fica submetida as disponibilidades orçamentárias não é uma negação da força normativa do texto constitucional? O está sendo feito ou o que pode ser realizado no tocante a disponibilização do orçamento para área educacional? O que o CME entende frente ao princípio que veda o retrocesso social?

12)- O que mais pode ser feito para promoção de maior equidade e efetividade do sistema de ensino? Formatação democrática das Políticas Públicas? Inexistência de vetos financeiros ao próximo PNE?

13)- Existem outros elementos que Vossa Senhoria reputa como imprescindíveis para o desenvolvimento da presente pesquisa? Quais?

2 - MODELO DE QUESTIONÁRIO SME

A legislação brasileira desde o período imperial previa a obrigatoriedade da instrução primária de 4 (anos) até 1971. Com a Lei 5692/71 foram acrescentadas mais quatro séries constituindo o ensino fundamental de 8 anos. Em 2009 passou a ter duração de 9 anos. Ampliou-se assim a obrigatoriedade escolar para 14 anos, do pré-escolar (2 anos) + Ensino Fundamental (9 anos) + Ensino Médio (3 anos). Com a Emenda Constitucional n. 59, que estabelece o prazo até 2016 para sua progressiva implementação para 14 (quatorze) anos, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade. Porém, diante do último censo 2010, tem-se que a média de escolarização no Brasil é de 7,5 anos! Tal constatação por intermédio de dados oficiais é uma indicação da não universalização, focadas no Ensino Fundamental a cargo dos Municípios, postas à quase 40 (quarenta anos). É sobre esta problemática que as questões pretendem orientar nossa entrevista.

1)- A SME entende que o direito social à educação escolar- Educação Fundamental- entendido como garantia de acesso-permanência- sucesso escolar tem tido efetividade em Goiânia? Por quê?

2)- São observados os requisitos de acesso, permanência e possibilidade de sucesso escolar dos que são acolhidos pelo sistema de ensino municipal de Goiânia? A universalização do acesso leva em conta a idade adequada considerando-se que existe uma significativa distorção idade e série? No entendimento da Secretaria quais as razões que tem provocado esta distorção?

3)- Qual é o diagnóstico que a SME faz acerca das correlações entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas em Goiânia ?

4)- Quais as são as estratégias que foram adotadas nos últimos anos (prioritariamente após a LDB/ 1996) pelo sistema de ensino sob jurisdição desta Secretaria ou estão sendo tomadas ou projetadas para garantir efetividade ao direito social à educação escolar em nível fundamental?

5)- Existe estudo para diagnosticar que os índices de rendimento e de distorção das escolas públicas de ensino fundamental no município de Goiânia da periferia são piores que os

índices das escolas centrais? Quais medidas foram, são ou serão adotadas caso haja divergências?

6)- Relate individualmente as frentes de atuação da SME quanto à efetividade do direito social à educação. Existe um plano de atuação estratégica para os próximos anos? Se positivo, quais são as atuações prioritária e quais foram os critérios para eleição das mesmas?

7)- A atuação da SME na defesa do direito à educação é satisfatória? Existem outras possibilidades de atuação, bem como outras formas de interação com outros órgãos e ou entidades (públicas ou privadas)?

8)- A conscientização e cooperação federativa sobre o conteúdo material do Direito à Educação é de fundamental importância para a concretização e realização desse direito. Assim, quais as ações da SME na promoção desse direito? Há alguma interação com órgãos ou entidades integrantes de outras instâncias federativas ? Quais?

9)- Há alguma interface entre a atuação SME e o Poder Judiciário? Caso positivo, ele é receptivo a ações concernente ao reconhecimento e efetividade do direito social à educação escolar?

10)- Qual a percepção da SME quanto à qualidade da educação (exemplo: analfabeto funcional, formação continuado dos professores, nível de exigência de leitura dos alunos etc)? Como o SME percebe a projeção do Ideb? A constatação de um índice superior para 2021 não é o reconhecimento explícito da falta de qualidade do serviço público prestado pelos estabelecimentos educacionais? E a projeção de índices intermediários distintos para as escolas públicas e privadas não representa uma afronta ao princípio da isonomia e da eficiência, sendo uma demonstração explícita no tocante a desigualdade na efetivação do direito? O que pode ser feito?

11)- A teoria do mínimo existencial que sustenta a realização dos direitos sociais, por exemplo o direito social à educação escolar, fica submetida as disponibilidades orçamentárias não é uma negação da força normativa do texto constitucional? O está sendo feito ou o que pode ser realizado no tocante a disponibilização do orçamento para área educacional? O que o SME entende frente ao princípio que veda o retrocesso social?

12)- O que mais pode ser feito para promoção de maior equidade e efetividade do sistema de ensino? Formatação democrática das Políticas Públicas? Inexistência de vetos financeiros ao próximo PNE?

13)- Existem outros elementos que Vossa Senhoria reputa como imprescindíveis para o desenvolvimento da presente pesquisa? Quais?

BIBLIOGRAFIA SOBRE DIREITO EDUCACIONAL

ALMEIDA, Paulo Santos de. *Direito ambiental educacional: suas relações com os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Verbo Jurídico, 2009.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. *Direito educacional: interpretação constitucional à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

BARBOSA, Carlos Cezar. *Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *A educação brasileira e o direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei 9.394/93 comentada e interpretada artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *LDB dez anos depois: reinterpretação sob direitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Regina Machado de; CARVALHO, Maria Aparecida. *A educação nas constituições brasileira*. Campinas: Pontes, 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTILHO, Maria Teresinha de Jesus; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Avaliação escolar: contribuições do direito educacional*. Rio de Janeiro: Wak, 2000.

CHAVES, Pablo Bonilla. *Uma leitura do papel da educação à luz da Constituição brasileira de 1988: o processo educativo como elemento propulsor da cidadania e da sociedade*. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2010.

CIMADON, Aristides. *Autonomia dos estados federados e direito educacional*. Florianópolis: Conceito Editorial; Joaçaba: Unoesc, 2007.

COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira (O que você precisa saber sobre)*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *LDB – Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96*. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. *Contribuição à sistematização do direito educacional*. Taubaté: Imprensa Universitária, 1982;

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político*. Curitiba: Juruá, 2009.

DUTRA, Cláudio E. G. *Guia de referência da LDB/96 com atualizações: Lei n. 9394/96 na íntegra; palavras-chaves na legislação educacional; Leis, decretos, portarias ministeriais e outros documentos; Resoluções e pareceres do CNE; sites oficiais*. São Paulo: Avercamp, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Paulo: Editora da UFSCar; Florianópolis: UFSC, 2003.

FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituições brasileiras: 1823-1988*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *Temas de direito à educação*. São Paulo: Escola Superior do Ministério Público, 2010.

_____. *O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos*. São Paulo: Verbatin, 2011.

FERREIRA, Renata Tereza da Silva. *O direito educacional na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Lawbook, 2008.

GARCIA, Maria (Coord.). *Revista de direito educacional*, a. 1, n. 1, jan./jun., 2010.

_____. *Revista de direito educacional*, a. 1, n. 2, jun.-dez., 2010.

_____. *Revista de direito educacional*, a. 2, n. 3, jan./jun., 2011.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo. *O princípio da proporcionalidade no direito educacional*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOMES, Magno Federici. *Direito educacional superior: Evolução histórica, legislação, procedimentos administrativos e função normativa*. Curitiba: Juruá, 2009.

GOMES, Maria Tereza Uille. *Direito humano à educação e políticas públicas*. Curitiba: Juruá, 2009.

HORTA, José Luiz Borges. *Direito constitucional da educação*. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.

- JOAQUIM, Nelson. *Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- LIBERATI, Wilson Donizeti (Org.). *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.
- LIMA, Jean Carlos. *Direito educacional: perguntas e respostas do cotidiano acadêmico*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.
- LINHARES, Mônica Mansur. *Autonomia universitária no direito educacional brasileiro*. São Paulo: Segmento, 2005
- MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva. *O direito à educação na realidade brasileira*. São Paulo: LTr, 2003.
- MALISKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.
- MARTINEZ, Sergio Rodrigo. *Manual de educação jurídica*. Curitiba: Juruá, 2004.
- MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. *Direito à educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- MESSEDER, Hamurabi. *LDB lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei 9.394/1996 – com mais de 500 questões de provas anteriores*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.
- MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: UNESCO, 1997.
- MUNIZ, Regina Maria F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- OLIVEIRA, Romulado Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos o direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- PERES, José Augusto. *Introdução ao direito educacional*. João Pessoa: Micrografica, 1991. _____ . *Educação: textos legais e comentários*. 4. ed. rev. e aumen. João Pessoa: Estado da Paraíba, 1998.

PEREIRA, Antonio Jorge da Silva; SILVA, Cinthya Nunes Vieira da; MACHADO, Décio Lencioni; COVAC, José Roberto; FELCA, Marcelo Adelqui (Coord.). *Direito educacional: aspectos práticos e jurídicos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

PESSOA, Fernanda. *Legislação educacional*. Franca: RCN, 2005.

PISCITELLI, Rui Magalhães. *O estado como promotor de ações afirmativas e política de cota para acesso dos negros à universidade*. Curitiba: Juruá, 2009.

QUEIROZ, José Fleuri. *A educação como direito e dever: a luz da filosofia e do direito natural*. Leme: Mundo Jurídico, 2003.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior. direito e estado: na lei de diretrizes e bases (Lei n.º 9.394/93)* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RANIERI, Nina Beatriz (Coord.); RIGHETTI, Sabine (Org.). *Direito à educação: aspectos constitucionais* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009
_____. *Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito educacional: educação básica e federalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração e legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.
_____. *Direito à educação: a LDB de A a Z*. São Paulo: Avercamp, 2008.

SAVIANI, Dermerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SIFUENTES, Mônica. *Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais*. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.
_____. *O acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Eurides Brito da. *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. *LDB balanços e perspectivas para educação brasileira*. Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, Marcos Wanderley da. *Princípios constitucionais afetos à educação*. São Paulo: SRS, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVEIRA, Vicente de Paula. *Direito educacional e municipalização: um estudo normativo da municipalização do ensino fundamental regular paulista*. São Paulo: Lemos & Cruz, 2005.

SOUSA, Eliane Ferreira de. *Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do país*. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUZA, Motauri Ciocchetti de. *Direito educacional: inclui apêndice com a lei 9.394/96*. São Paulo: Verbatim, 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo. Pioneira/Thomson Learning, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Thomson Learning, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação*. Campinas: Unicamp, 1998

TRINDADE, André (Coord.). *Direito educacional: sob uma ótica sistêmica*. Curitiba: Juruá, 2007.

_____. *Direito universitário e educação contemporânea*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

4 - CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA DE DIREITO EDUCACIONAL (RDE) PARA A REVISÃO DE LITERATURA SOBRE DIREITO EDUCACIONAL

A Revista de Direito Educacional (RDE) coordenada pela Professora Doutora Maria Garcia PUC São Paulo, ISSN 2177-7659 pela Editora Revista dos Tribunais tem se configurada e reconhecida como uma referência bibliográfica alimentadora das reflexões sobre o nascente direito educacional.

Até o momento foram editados três números da revista: 1º Jan-Jun de 2010; o 2º Jul-dez de 2010 e o 3º Jan-Jun de 2011. Estrutura-se em três partes: Apresentação, Doutrina Nacional (artigos científicos), Legislação e Jurisprudência. Interessa-nos para o presente estudo, os artigos científicos integrantes da parte denominada Doutrina Nacional. O quadro

evidencia as referências e seus/as autor/as cujo objetivo problematiza o direito educacional obrigatório (se possível, ensino fundamental no Brasil):

N.º	Ano. N.º	Autor(a)	Título
01	2010, n.º 1	Alexandre de Lucas Veltroni	O direito à educação no Brasil: o enfoque dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988.
02	2010, n.º 1	Jerson Carneiro Gonçalves Júnior	Sistema de ensino brasileiro: normas gerais (nacionais) e a fixação da competência legislativa concorrente em matéria educacional.
03	2010, n.º 1	Tiago Queiroz de Oliveira	Ação Popular Educacional.
04	2010, n.º 1	Maria Garcia	“Educação, problema básico da Democracia”: o Estado Federal e a atuação dos Conselhos Educacionais.
05	2010, n.º 2	Bruno Fraga Pistinzi	O direito à educação nas Constituições Brasileiras.
06	2010, n.º 2	Karina Melissa Cabral	A exigibilidade jurídica da qualidade da educação básica no Brasil: perspectivas e desafios.
07	2010, n.º 2	Neuza Aparecida Donato	Aspectos do direito constitucional à educação.
08	2010, n.º 2	Silvia Andréia Vasconcelos	A Educação e a Constituição de 1988.
09	2011, n.º 3	Luiz Gustavo Bambini de Assis	A evolução do direito da educação – Do Estado Liberal ao Estado Social: um estudo de caso do STF.
10	2011, n.º 3	Lauro Luiz Gomes Ribeiro	O papel do Ministério Público e as políticas públicas na educação.
12	2011, n.º 3	Luís Alberto de Fischer Awazu	Algumas considerações acerca da participação do Município na efetivação do direito à educação e possibilidades de cooperação.
13	2011, n.º 3	Maria Garcia	Do ensino fundamental ao ensino superior: o processo educacional – Cidadania e trabalho e a dignidade da pessoa humana.

Fonte: Revista de Direito Educacional.

ANEXOS

ANEXO 1 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia - 2007

Nº	Ano	Código da Escola	Nome da Escola	P/C	Distorção Ens. Fund
1	2007	52032914	CENTRO PROMOCIONAL TODOS OS SANTOS I	Periferia	3,3
2	2007	52033112	COLEGIO DIMENSAO	Periferia	2,9
3	2007	52033139	ESCOLA MADRE OLIVIA BENZ	Periferia	3,7
4	2007	52033279	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCAÇÃO	Periferia	12,4
5	2007	52033350	COL EST CARLOS ALBERTO DE DEUS	Periferia	21,8
6	2007	52033422	COL EST EDMUNDO PINHEIRO DE ABREU	Periferia	23,2
7	2007	52033430	COL EST EDMUNDO ROCHA - VILA MUTIRAO	Periferia	38,9
8	2007	52033465	COL EST IRMA GABRIELA	Periferia	18,4
9	2007	52033490	COL EST JARDIM BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	31,6
10	2007	52033503	COL EST JD GUANABARA	Periferia	28,5
11	2007	52033511	COL EST ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO	Periferia	27,7
12	2007	52033520	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA	Periferia	35,3
13	2007	52033554	COL EST MAJOR OSCAR ALVELOS	Periferia	28,5
14	2007	52033589	COL EST PROF JOAQUIM CARVALHO FERREIRA	Periferia	32,2
15	2007	52033600	COL EST PROF WILMAR G DA SILVA	Periferia	42,9
16	2007	52033619	COL EST PROFA OLGA MANSUR	Periferia	49
17	2007	52033643	COL EST SENADOR TEOTONIO VILELA	Periferia	33,8
18	2007	52033678	COLEGIO EVANGELICO PRESBITERIANO	Periferia	5,5
19	2007	52033910	COL EST DO SETOR FINSOCIAL	Periferia	27,7
20	2007	52033929	COL EST DOMINGOS BAPTISTA DE ABREU	Periferia	22,3
21	2007	52033937	COL EST MARECHAL RONDON	Periferia	33,1
22	2007	52033945	COL EST NOVO HORIZONTE	Periferia	31,7
23	2007	52034097	COL EST NAZIR SAFATLE	Periferia	35,8
24	2007	52034151	COL EST CASTRO ALVES	Periferia	16,6
25	2007	52034216	COLÉGIO META BRASIL LTDA UNIDADE I	Periferia	8,5
26	2007	52034291	DEGRAUS CENTRO DE ESTUDOS LTDA	Periferia	3
27	2007	52034305	ESC MUL JARDIM ATLANTICO	Periferia	3,3
28	2007	52034313	ESC MUL PROFESSOR PAULO FREIRE	Periferia	23
29	2007	52034321	ESC MUL LORENA PARK	Periferia	3,6
30	2007	52034330	ESC MUL PRESIDENTE VARGAS	Periferia	28,4
31	2007	52034348	ESC MUL BRICE FRANCISCO CORDEIRO	Periferia	12
32	2007	52034364	COLEGIO MASTER	Periferia	6,9
33	2007	52034410	EDUCANDARIO ESPIRITA EURIPEDES BARSANULFO	Periferia	15,2
34	2007	52034461	ESCOLA NEIO LUCIO NACIFF	Periferia	5,2
35	2007	52034500	EDUCANDARIO RAINHA DA PAZ	Periferia	2,3
36	2007	52034593	COLEGIO ADVENTISTA JARDIM EUROPA	Periferia	4,4
37	2007	52034763	ESCOLA DO SESI JARDIM PLANALTO	Periferia	3,9
38	2007	52034798	COL EST ALBERT SABIN	Periferia	25,2
39	2007	52034836	COLEGIO ESTADUAL ARY RIBEIRO VALADAO FILHO	Periferia	30
40	2007	52034860	COL EST CHICO MENDES	Periferia	18,1
41	2007	52034933	ESC EST DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS II	Periferia	27,9
42	2007	52034941	ESC EST DOM FERNANDO I	Periferia	28,3
43	2007	52035000	ESC EST DUCA VIGGIANO	Periferia	30
44	2007	52035042	COL EST EDMUNDO ROCHA - VERA CRUZ	Periferia	25,4
45	2007	52035050	ESC EST EUNICE WEAVER	Periferia	16,6

46	2007	52035069	ESCOLA GOVERNADOR JOAQUIM SOBROSA	Periferia	9,8
47	2007	52035093	COL EST JD DAS AROEIRAS	Periferia	34,6
48	2007	52035115	COL EST JD NOVO MUNDO	Periferia	19,4
49	2007	52035131	COL EST JOAO BENNIO	Periferia	24,5
50	2007	52035140	ESC EST JOAO JOSE COUTINHO	Periferia	22,1
51	2007	52035182	ESC EST JOAQUIM EDSON DE CAMARGO	Periferia	34,8
52	2007	52035247	COL EST MENINO JESUS	Periferia	38
53	2007	52035271	COLÉGIO ESTADUAL MIRIAM BENCHIMOL FERREIRA	Periferia	22,2
54	2007	52035352	COLÉGIO ESTADUAL PARQUE DOS BURITIS	Periferia	15,1
55	2007	52035379	ESC EST PARQUE SANTA CRUZ	Periferia	21,9
56	2007	52035441	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARINETE SILVA	Periferia	18,6
57	2007	52035450	ESC EST PROF SEBASTIAO FRANCA	Periferia	28,3
58	2007	52035468	ESC EST PROF VITOR JOSE DE ARAUJO	Periferia	36,6
59	2007	52035549	COL EST SEBASTIAO ALVES DE SOUZA	Periferia	44,8
60	2007	52035573	COLEGIO ESTADUAL SEVERIANO DE ARAUJO	Periferia	30
61	2007	52035581	COLÉGIO ESTADUAL SOLON AMARAL	Periferia	33,9
62	2007	52035611	ESC EST STA MARTA	Periferia	49
63	2007	52035620	COL EST TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Periferia	16,7
64	2007	52035719	COLEGIO AGENOR CARDOSO DE OLIVEIRA	Periferia	7,7
65	2007	52035875	ESC MUL AGRIPINA TEIXEIRA MAGALHAES	Periferia	17,3
66	2007	52035891	ESC MUL ALONSO DIAS PINHEIRO	Periferia	45,4
67	2007	52035905	ESC MUL AMANCIO SEIXO DE BRITO	Periferia	23,5
68	2007	52035956	ESC MUL HONESTINO MONTEIRO GUIMARAES	Periferia	11
69	2007	52035964	ESC MUL BARBARA SOUZA DE MORAIS	Periferia	32,2
70	2007	52036022	ESC MUL CEL JOSE VIANA ALVES	Periferia	23,9
71	2007	52036030	ESC MUL ARCEBISPO DOM EMMANUEL	Periferia	8,6
72	2007	52036049	ESC MUL DEPUTADO JAMEL CECILIO	Periferia	7,5
73	2007	52036057	ESC MUL D. ANGELINA PUCCI LIMONGI	Periferia	30,5
74	2007	52036065	ESC MUN DONA BELINHA	Periferia	44,5
75	2007	52036111	ESC MUL ERNESTINA LINA MARRA	Periferia	38,2
76	2007	52036120	ESC MUL EVA VIEIRA DE ALMEIDA	Periferia	27,5
77	2007	52036138	ESC MUL EVANGELINA PEREIRA DA COSTA	Periferia	8,7
78	2007	52036146	ESC MUL JOSE CARLOS PIMENTA	Periferia	40,1
79	2007	52036162	ESC MUL FRANCISCO MATIAS	Periferia	1,3
80	2007	52036200	ESC MUL GEORGETA RIVALINO DUARTE	Periferia	34,1
81	2007	52036227	ESC MUL GO 4	Periferia	22,6
82	2007	52036316	ESC MUL JOAO BRAZ	Periferia	31,2
83	2007	52036324	ESC MUL JOAO CLARIMUNDO DE OLIVEIRA	Periferia	8,4
84	2007	52036332	ESC MUL JOAO DE PAULA TEIXEIRA	Periferia	36,5
85	2007	52036367	ESC MUL PROF JOSE DECIO FILHO	Periferia	30,2
86	2007	52036391	ESC MUL LIONS CLUBE BANDEIRANTES	Periferia	26,7
87	2007	52036405	ESC MUL LIONS CLUBE GOIANIA TOCANTINS	Periferia	8,2
88	2007	52036413	ESC MUL MADRE FRANCISCA	Periferia	30,8
89	2007	52036421	ESC MUL MARECHAL CASTELO BRANCO	Periferia	10,3
90	2007	52036472	ESC MUL MOISES SANTANA	Periferia	2,8
91	2007	52036502	ESC MUL NOSSA SENHORA APARECIDA	Periferia	23,9
92	2007	52036510	ESC MUL ODILIA MENDES DE BRITO	Periferia	24,2
93	2007	52036529	ESC MUL OSTERNO POTENCIANO E SILVA	Periferia	42,5
94	2007	52036545	ESC MUL PADRE PELAGIO	Periferia	2,7
95	2007	52036561	ESC MUL PEDRO GOMES DE MENEZES	Periferia	34,1
96	2007	52036570	ESC MUL PEDRO XAVIER TEIXEIRA	Periferia	21
97	2007	52036600	ESC MUL PROFESSOR ARISTOCLIDES TEIXEIRA	Periferia	22,5

98	2007	52036626	ESC MUL PROF HILARINDO ESTEVAM DE SOUZA	Periferia	26,3
99	2007	52036642	ESC MUL PROFESSORA LEONISIA NAVES DE ALMEIDA	Periferia	31,6
100	2007	52036669	ESC MUL PROF SALMON GOMES FIGUEIREDO	Periferia	3,2
101	2007	52036693	ESC MUL REGINA HELOU	Periferia	30,9
102	2007	52036707	ESC MUL DONA ROSA MARTINS PERIM	Periferia	9,4
103	2007	52036723	ESC MUL CEL SALOMAO CLEMENTINO DE FARIA	Periferia	3,4
104	2007	52036766	ESC MUL SANTA RITA DE CASSIA	Periferia	10,7
105	2007	52036774	ESC MUL SANTA TEREZINHA	Periferia	50,7
106	2007	52036782	ESC MUL SANTO ANTONIO	Periferia	33,4
107	2007	52036790	ESC MUL TARGINO DE AGUIAR	Periferia	32,7
108	2007	52036820	ESC MUL VILA ROSA	Periferia	41,2
109	2007	52036855	ESC MUL ZEVERA ANDREA VECCI	Periferia	26,5
110	2007	52037142	ESC MUL OLEGARIO MOREIRA BORGES	Periferia	4,4
111	2007	52037169	ESC MUL PROFª DEUSHAYDES RODRIGUES DE OLIVEIRA	Periferia	10,9
112	2007	52037177	ESC MUL PROFª MARILIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS	Periferia	38,1
113	2007	52037215	ESC MUL CESAR DA CUNHA BASTOS	Periferia	40,9
114	2007	52037223	ESC MUL LAURINDO SOBREIRA DO AMARAL	Periferia	62,4
115	2007	52037240	ESC MUL JAIME CAMARA	Periferia	32,3
116	2007	52037258	ESC MUL JOEL MARCELINO DE OLIVEIRA	Periferia	27
117	2007	52037266	ESC MUL PROFESSOR LOURENCO FERREIRA CAMPOS	Periferia	5,2
118	2007	52037274	ESC MUL MARIA ARAUJO DE FREITAS	Periferia	39,1
119	2007	52037312	ESC MUN STEPHANIA ALVES BISPO	Periferia	33,7
120	2007	52037320	ESC MUL VICENTE RODRIGUES PRADO	Periferia	30,1
121	2007	52037339	ESC MUL PROFA ANTONIA MARANHAO DO AMARAL	Periferia	4,6
122	2007	52037363	ESCOLA APRENDER PARA VIVER	Periferia	5,3
123	2007	52037371	ESC MUL PROFESSORA CLEONICE MONTEIRO WOLNEY	Periferia	40,7
124	2007	52037410	ESC MUL HEBERT JOSE DE SOUZA	Periferia	14,2
125	2007	52037460	ESCOLA ROMUALDO DUARTE	Periferia	4,5
126	2007	52037550	COL EST ISMAEL SILVA DE JESUS	Periferia	44,3
127	2007	52037568	COL EST JAYME CAMARA	Periferia	40,7
128	2007	52037681	ESCOLA LUZ DO SABER	Periferia	2,7
129	2007	52037711	ESC MUL PEDRO COSTA DE MEDEIROS	Periferia	38,4
130	2007	52037738	ESC MUL RESIDENCIAL MONTE CARLO	Periferia	24,2
131	2007	52037746	ESCOLA IRMA VENERANDA	Periferia	2,7
132	2007	52037819	ESCOLA PEDRO MIGUEL	Periferia	10,5
133	2007	52038122	INSTITUTO JOANA D' ARC	Periferia	5,7
134	2007	52038238	ORIENTAR CENTRO EDUCACIONAL	Periferia	10,5
135	2007	52068749	CPMG-AYRTON SENNA	Periferia	9,4
136	2007	52068773	ESC MUL SEBASTIAO ARANTES	Periferia	2,3
137	2007	52068897	ESC MUL MARCOS ANTONIO DIAS BATISTA	Periferia	35,7
138	2007	52068919	ESC MUL VER CARLOS EURICO DE CAMARGO ALVES	Periferia	2,7
139	2007	52069737	ESC MUL ENGº ROBINHO MARTINS AZEVEDO	Periferia	32,4
140	2007	52069745	COLÉGIO BOAS NOVAS	Periferia	8,6
141	2007	52069907	COL EST BENEDITO LUCIMAR HESKETH DA SILVA	Periferia	39,5
142	2007	52069915	COL EST DO SETOR PALMITO	Periferia	29
143	2007	52069958	ESC MUL VIRGINIA GOMES PEREIRA	Periferia	15,1
144	2007	52070115	ESC MUL PROFESSOR NADAL SFREDO	Periferia	31,3
145	2007	52070972	ESC EST VERANY MACHADO DE OLIVEIRA	Periferia	38,3
146	2007	52070980	COL EST PROFA VANDY DE CASTRO CARNEIRO	Periferia	32,5
147	2007	52070999	COL EST JUVENAL JOSE PEDROSO	Periferia	27
148	2007	52074030	COL EST AMALIA HERMANO TEIXEIRA	Periferia	24,8
149	2007	52075508	ESC MUL ROTARY GOIANIA SUL	Periferia	2,2

150	2007	52075516	ESC MUL MONTEIRO LOBATO	Periferia	20,4
151	2007	52075745	ESCOLA ESPIRITA ANDRE LUIZ	Periferia	3,1
152	2007	52075818	SISTEMA GOYASES DE ENSINO E CULTURA LTDA	Periferia	3,2
153	2007	52076253	ESC MUL RESIDENCIAL ITAIPU	Periferia	31,9
154	2007	52076466	ESC MUL SENADOR DARCY RIBEIRO	Periferia	29,3
155	2007	52076580	ESC MUL SAO JOSE	Periferia	23,7
156	2007	52076636	ESC MUL BERNARDO ELIS	Periferia	28,8
157	2007	52076687	ESC MUL DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS	Periferia	3,1
158	2007	52080463	ESCOLA SEMENTINHA DO SABER	Periferia	1,4
159	2007	52080510	ESCOLA SOL NASCENTE	Periferia	9,5
160	2007	52080668	COLEGIO EXECUTIVO	Periferia	8,7
161	2007	52080722	ESCOLA PINGUINHO DE GENTE	Periferia	7,4
162	2007	52080960	ESC MUL MARIA DA TERRA	Periferia	29,3
163	2007	52081052	ESCOLA INF INST EDUC EVANG PRINCIPIO DA SABEDORIA	Periferia	5,6
164	2007	52081079	COLEGIO ANGLO DE CAMPINAS	Periferia	2,8
165	2007	52081095	COLEGIO ATUAL 2000 LTDA	Periferia	5,5
166	2007	52081184	ESCOLA ESPÍRITA ALLAN KARDEC	Periferia	11,9
167	2007	52081338	ESCOLA TREM DA ALEGRIA	Periferia	4,4
168	2007	52081389	ESCOLA GRANDASO LTDA	Periferia	5,8
169	2007	52081672	COLEGIO PROJETO DIDATICO	Periferia	10,6
170	2007	52081680	COLEGIO ROSAMARQUES	Periferia	6,1
171	2007	52082644	ESC MUL RECANTO DO BOSQUE	Periferia	26,8
172	2007	52082652	ESC MUL NOVA CONQUISTA	Periferia	35,4
173	2007	52082679	ESC MUL MARIA CLARA MACHADO	Periferia	4,3
174	2007	52084000	COLEGIO JESUS MARIA JOSE	Periferia	4,4
175	2007	52084191	ESCOLA PARQUE	Periferia	3,1
176	2007	52086577	COLEGIO O PEQUENO APRENDIZ	Periferia	5,1
177	2007	52086623	ESCOLA MUNDO DA ESCRITA LTDA	Periferia	2,4
178	2007	52086690	ESCOLA BIOCLASS TURMA DA MONICA	Periferia	1,3
179	2007	52086852	ESCOLA INTELECTUAL	Periferia	5,6
180	2007	52086933	ESCOLA AFONSO PENA	Periferia	3,1
181	2007	52086968	ESCOLA VIDA E LUZ	Periferia	5,8
182	2007	52087085	ESCOLA GENESIS	Periferia	2,1
183	2007	52087131	ESCOLA ENCANTO DAS LETRAS	Periferia	42,9
184	2007	52087271	ESCOLA PRESBITERIANA ESPERANÇA	Periferia	4,4
185	2007	52087310	COLEGIO ANCORA LTDA	Periferia	2,5
186	2007	52087450	COLEGIO SIGMA BRASIL	Periferia	6,6
187	2007	52089258	ESCOLA EVANGELICA RAI0 DE LUZ	Periferia	4
188	2007	52089584	COLEGIO DESAFIO	Periferia	11
189	2007	52089614	COL EST DEPUTADO JOSE LUCIANO	Periferia	28,7
190	2007	52091295	COLEGIO EXPOVEST	Periferia	5,3
191	2007	52091333	ESCOLA GÊNESIS	Periferia	1,6
192	2007	52091554	CENTRO EDUCACIONAL SUL-AMERICANO LTDA	Periferia	10,2
193	2007	52091627	COL EST JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART	Periferia	15,7
194	2007	52092500	CENTRO EDUCACIONAL ARAUJO CUNHA LTDA	Periferia	11,1
195	2007	52092526	ESCOLA MASTER LTDA	Periferia	1,3
196	2007	52092763	ESC MUL JOÃO VIEIRA DA PAIXÃO	Periferia	28,5
197	2007	52092895	ESCOLA TIA DENISE	Periferia	3,9
198	2007	52093964	ESC MUL BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	13,1
199	2007	52094014	EDUCANDARIO PEQUENOS GENIOS	Periferia	6,9
200	2007	52094286	ESC MUN PARQUE ELDORADO OESTE	Periferia	24,8
201	2007	52095223	ESC MUL RENASCER	Periferia	7,5
202	2007	52096122	ESC MUL CASTORINA BITTENCOURT ALVES	Periferia	5
203	2007	52105407	ESCOLA ADOLFO MARTINS	Periferia	2,6

ANEXO 2 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia - 2010

Nº	Ano	Código da Escola	Nome da Escola	P/C	Distorção Ens. Fund
1	2010	52032914	CENTRO PROMOCIONAL TODOS OS SANTOS I	Periferia	0,7
2	2010	52033112	COLEGIO DIMENSAO	Periferia	4,8
3	2010	52033139	ESCOLA MADRE OLIVIA BENZ	Periferia	4,8
4	2010	52033279	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO	Periferia	18,3
5	2010	52033350	COLEGIO ESTADUAL CARLOS ALBERTO DE DEUS	Periferia	22,7
6	2010	52033422	COLEGIO ESTADUAL EDMUNDO PINHEIRO DE ABREU	Periferia	19,5
7	2010	52033430	COLEGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA VILA MUTIRAO	Periferia	21,4
8	2010	52033465	COLEGIO ESTADUAL IRMA GABRIELA	Periferia	23,0
9	2010	52033490	COLEGIO ESTADUAL JARDIM BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	29,3
10	2010	52033503	COLEGIO ESTADUAL JARDIM GUANABARA	Periferia	33,5
11	2010	52033511	COLEGIO ESTADUAL ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO	Periferia	29,0
12	2010	52033520	COLEGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA	Periferia	28,0
13	2010	52033554	COLEGIO ESTADUAL MAJOR OSCAR ALVELOS	Periferia	32,8
14	2010	52033589	COLEGIO EST. PROF. JOAQUIM CARVALHO FERREIRA	Periferia	35,0
15	2010	52033600	COLEGIO EST. PROF. WILMAR GONCALVES DA SILVA	Periferia	31,6
16	2010	52033619	COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA OLGA MANSUR	Periferia	29,4
17	2010	52033643	COLEGIO ESTADUAL SENADOR TEOTONIO VILELA	Periferia	20,8
18	2010	52033678	COLEGIO EVANGELICO PRESBITERIANO	Periferia	3,7
19	2010	52033910	COLEGIO ESTADUAL DO SETOR FINSOCIAL	Periferia	23,3
20	2010	52033929	ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS BAPTISTA DE ABREU	Periferia	18,0
21	2010	52033937	COLEGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON	Periferia	33,5
22	2010	52033945	COLEGIO ESTADUAL NOVO HORIZONTE	Periferia	27,2
23	2010	52034097	COLEGIO ESTADUAL NAZIR SAFATLE	Periferia	30,5
24	2010	52034151	COLEGIO ESTADUAL CASTRO ALVES	Periferia	26,4
25	2010	52034216	COLEGIO META BRASIL LTDA UNIDADE I	Periferia	13,1
26	2010	52034291	DEGRAUS CENTRO DE ESTUDOS LTDA	Periferia	3,8
27	2010	52034305	ESC MUL JARDIM ATLANTICO	Periferia	1,7
28	2010	52034313	ESC MUL PROFESSOR PAULO FREIRE	Periferia	11,7
29	2010	52034321	ESC MUL LORENA PARK	Periferia	2,6
30	2010	52034330	ESC MUL PRESIDENTE VARGAS	Periferia	26,0
31	2010	52034348	ESC MUL BRICE FRANCISCO CORDEIRO	Periferia	25,8
32	2010	52034364	COLEGIO MASTER	Periferia	5,2
33	2010	52034410	EDUCANDARIO ESPIRITA EURIPEDES BARSANULFO	Periferia	8,7
34	2010	52034461	ESCOLA NEIO LUCIO NACIFF	Periferia	2,9
35	2010	52034500	EDUCANDARIO RAINHA DA PAZ	Periferia	0,3
36	2010	52034593	COLEGIO ADVENTISTA JARDIM EUROPA	Periferia	5,4
37	2010	52034763	ESCOLA DO SESI JARDIM PLANALTO	Periferia	4,8
38	2010	52034798	COLEGIO ESTADUAL ALBERT SABIN	Periferia	27,5
39	2010	52034836	COLEGIO ESTADUAL ARY RIBEIRO VALADAO FILHO	Periferia	28,2
40	2010	52034860	COLEGIO ESTADUAL CHICO MENDES	Periferia	16,5
41	2010	52034933	ESCOLA EST. DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS II	Periferia	19,7
42	2010	52034941	COLEGIO ESTADUAL DOM FERNANDO I	Periferia	34,2
43	2010	52035000	ESCOLA ESTADUAL DUCA VIGGIANO	Periferia	33,5
44	2010	52035042	COLEGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA VERA CRUZ	Periferia	25,5
45	2010	52035050	COLEGIO ESTADUAL EUNICE WEAVER	Periferia	23,9
46	2010	52035069	ESCOLA GOVERNADOR JOAQUIM SOBROSA	Periferia	9,5

47	2010	52035093	COLEGIO ESTADUAL JARDIM DAS AROEIRAS	Periferia	30,7
48	2010	52035115	COLEGIO ESTADUAL JARDIM NOVO MUNDO	Periferia	19,4
49	2010	52035131	COLEGIO ESTADUAL JOAO BENNIO	Periferia	20,5
50	2010	52035140	COLEGIO ESTADUAL JOAO JOSE COUTINHO	Periferia	26,7
51	2010	52035182	COLEGIO ESTADUAL JOAQUIM EDSON DE CAMARGO	Periferia	29,3
52	2010	52035247	COLEGIO ESTADUAL MENINO JESUS	Periferia	41,3
53	2010	52035271	COLEGIO ESTADUAL MIRIAM BENCHIMOL FERREIRA	Periferia	13,1
54	2010	52035352	COLEGIO ESTADUAL PARQUE DOS BURITIS	Periferia	13,0
55	2010	52035379	ESCOLA ESTADUAL PARQUE SANTA CRUZ	Periferia	29,7
56	2010	52035441	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARINETE SILVA	Periferia	23,4
57	2010	52035450	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIAO FRANCA	Periferia	31,3
58	2010	52035468	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VITOR JOSE DE ARAUJO	Periferia	33,9
59	2010	52035549	COLEGIO ESTADUAL SEBASTIAO ALVES DE SOUZA	Periferia	30,0
60	2010	52035573	COLEGIO ESTADUAL SEVERIANO DE ARAUJO	Periferia	38,2
61	2010	52035581	COLEGIO ESTADUAL SOLON AMARAL	Periferia	31,6
62	2010	52035611	ESCOLA ESTADUAL SANTA MARTA	Periferia	12,1
63	2010	52035620	COLEGIO ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Periferia	23,8
64	2010	52035719	COLEGIO AGENOR CARDOSO DE OLIVEIRA	Periferia	7,7
65	2010	52035875	ESC MUL AGRIPINA TEIXEIRA MAGALHAES	Periferia	15,9
66	2010	52035891	ESC MUL ALONSO DIAS PINHEIRO	Periferia	36,1
67	2010	52035905	ESC MUL AMANCIO SEIXO DE BRITO	Periferia	13,0
68	2010	52035956	ESC MUL HONESTINO MONTEIRO GUIMARAES	Periferia	5,4
69	2010	52035964	ESC MUL BARBARA SOUZA DE MORAIS	Periferia	22,2
70	2010	52036022	ESC MUL CEL JOSE VIANA ALVES	Periferia	21,0
71	2010	52036030	ESC MUL ARCEBISPO DOM EMMANUEL	Periferia	2,0
72	2010	52036049	ESC MUL DEPUTADO JAMEL CECILIO	Periferia	3,6
73	2010	52036057	ESC MUL D ANGELINA PUCCI LIMONGI	Periferia	18,3
74	2010	52036065	ESC MUL DONA BELINHA	Periferia	29,9
75	2010	52036111	ESC MUL ERNESTINA LINA MARRA	Periferia	25,4
76	2010	52036120	ESC MUL EVA VIEIRA DE ALMEIDA	Periferia	2,2
77	2010	52036138	ESC MUL EVANGELINA PEREIRA DA COSTA	Periferia	9,1
78	2010	52036146	ESC MUL JOSE CARLOS PIMENTA	Periferia	18,1
79	2010	52036162	ESC MUL FRANCISCO MATIAS	Periferia	3,3
80	2010	52036200	ESC MUL GEORGETA RIVALINO DUARTE	Periferia	18,2
81	2010	52036227	ESC MUL GO 04	Periferia	10,3
82	2010	52036316	ESC MUL JOAO BRAZ	Periferia	17,4
83	2010	52036324	ESC MUL JOAO CLARIMUNDO DE OLIVEIRA	Periferia	3,6
84	2010	52036332	ESC MUL JOAO DE PAULA TEIXEIRA	Periferia	3,7
85	2010	52036367	ESC MUL PROF JOSE DECIO FILHO	Periferia	24,3
86	2010	52036391	ESC MUL LIONS CLUBE BANDEIRANTES	Periferia	5,7
87	2010	52036405	ESC MUL LIONS CLUBE DE GOIANIA TOCANTINS	Periferia	0,4
88	2010	52036413	ESC MUL MADRE FRANCISCA	Periferia	19,7
89	2010	52036421	ESC MUNICIPAL MARECHAL CASTELO BRANCO	Periferia	4,5
90	2010	52036472	ESC MUL MOISES SANTANA	Periferia	2,8
91	2010	52036502	ESC MUL NOSSA SENHORA APARECIDA	Periferia	16,4
92	2010	52036510	ESC MUL ODILIA MENDES DE BRITO	Periferia	18,0
93	2010	52036529	ESC MUL OSTERNO POTENCIANO E SILVA	Periferia	30,8
94	2010	52036545	ESC MUL PADRE PELAGIO	Periferia	0,4
95	2010	52036561	ESC MUL PEDRO GOMES DE MENEZES	Periferia	30,0
96	2010	52036570	ESC MUL PEDRO XAVIER TEIXEIRA	Periferia	24,1
97	2010	52036600	ESC MUL PROFESSOR ARISTOCLIDES TEIXEIRA	Periferia	17,3
98	2010	52036626	ESC MUL PROF HILARINDO ESTEVAM DE SOUZA	Periferia	32,0

99	2010	52036642	ESC MUL PROFESSORA LEONISIA NAVES DE ALMEIDA	Periferia	23,1
100	2010	52036669	ESC MUL PROF SALMON GOMES FIGUEIREDO	Periferia	6,6
101	2010	52036693	ESC MUL REGINA HELOU	Periferia	36,4
102	2010	52036707	ESC MUL DONA ROSA MARTINS PERIM	Periferia	4,0
103	2010	52036723	ESC MUL CEL SALOMAO CLEMENTINO DE FARIA	Periferia	0,5
104	2010	52036766	ESC MUL SANTA RITA DE CASSIA	Periferia	6,7
105	2010	52036774	ESC MUL SANTA TEREZINHA	Periferia	6,1
106	2010	52036782	ESC MUL SANTO ANTONIO	Periferia	24,7
107	2010	52036790	ESC MUL TARGINO DE AGUIAR	Periferia	1,4
108	2010	52036820	ESC MUL VILA ROSA	Periferia	18,6
109	2010	52036855	ESC MUL ZEVEIRA ANDREA VECCI	Periferia	3,4
110	2010	52037142	ESC MUL OLEGARIO MOREIRA BORGES	Periferia	3,7
111	2010	52037169	ESC MUL PROFª DEUSHAYDES RODRIGUES DE OLIVEIRA	Periferia	17,2
112	2010	52037177	ESC MUL PROFª MARILIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS	Periferia	25,6
113	2010	52037215	ESC MUL CESAR DA CUNHA BASTOS	Periferia	27,8
114	2010	52037223	ESC MUL LAURINDO SOBREIRA DO AMARAL	Periferia	26,2
115	2010	52037240	ESC MUL JAIME CAMARA	Periferia	20,9
116	2010	52037258	ESC MUL JOEL MARCELINO DE OLIVEIRA	Periferia	18,4
117	2010	52037266	ESC MUL PROFESSOR LOURENCO FERREIRA CAMPOS	Periferia	1,1
118	2010	52037274	ESC MUL MARIA ARAUJO DE FREITAS	Periferia	31,7
119	2010	52037312	ESC MUL STEPHANIA ALVES BISPO	Periferia	20,7
120	2010	52037320	ESC MUL VICENTE RODRIGUES PRADO	Periferia	19,0
121	2010	52037339	ESC MUL PROFA ANTONIA MARANHÃO DO AMARAL	Periferia	3,5
122	2010	52037363	ESCOLA APRENDER PARA VIVER	Periferia	5,5
123	2010	52037371	ESC MUL PROFESSORA CLEONICE MONTEIRO WOLNEY	Periferia	2,8
124	2010	52037410	ESC MUL HEBERT JOSE DE SOUZA	Periferia	17,3
125	2010	52037460	ESCOLA ROMUALDO DUARTE	Periferia	4,4
126	2010	52037550	COLEGIO ESTADUAL ISMAEL SILVA DE JESUS	Periferia	20,3
127	2010	52037568	COLEGIO ESTADUAL JAYME CAMARA	Periferia	31,6
128	2010	52037681	ESCOLA LUZ DO SABER	Periferia	3,0
129	2010	52037711	ESC MUL PEDRO COSTA DE MEDEIROS	Periferia	25,6
130	2010	52037738	ESC MUL RESIDENCIAL MONTE CARLO	Periferia	1,5
131	2010	52037746	ESCOLA IRMA VENERANDA	Periferia	0,3
132	2010	52037819	ESCOLA PEDRO MIGUEL	Periferia	8,6
133	2010	52038122	INSTITUTO JOANA D ARC	Periferia	2,6
134	2010	52038238	ORIENTAR CENTRO EDUCACIONAL	Periferia	2,3
135	2010	52068749	COL. DA POL. MILITAR DE GOIAS UNIDADE AYRTON SENNA	Periferia	5,8
136	2010	52068773	ESC MUL SEBASTIAO ARANTES	Periferia	0,8
137	2010	52068897	ESC MUL MARCOS ANTONIO DIAS BATISTA	Periferia	15,8
138	2010	52068919	ESC MUL VER CARLOS EURICO DE CAMARGO ALVES	Periferia	2,3
139	2010	52069737	ESC MUL ENGº ROBINHO MARTINS AZEVEDO	Periferia	24,2
140	2010	52069745	COLEGIO BOAS NOVAS	Periferia	6,7
141	2010	52069907	COLEGIO EST. BENEDITO LUCIMAR HESKETH DA SILVA	Periferia	38,0
142	2010	52069915	COLEGIO ESTADUAL DO SETOR PALMITO	Periferia	29,1
143	2010	52069958	ESC MUL VIRGINIA GOMES PEREIRA	Periferia	5,4
144	2010	52070115	ESC MUL PROFESSOR NADAL SFREDO	Periferia	25,3
145	2010	52070972	COLEGIO ESTADUAL VERANY MACHADO DE OLIVEIRA	Periferia	27,1
146	2010	52070980	COL. EST. PROFESSORA VANDY DE CASTRO CARNEIRO	Periferia	27,4
147	2010	52070999	COLEGIO ESTADUAL JUVENAL JOSE PEDROSO	Periferia	29,7
148	2010	52074030	COLEGIO ESTADUAL AMALIA HERMANO TEIXEIRA	Periferia	24,1
149	2010	52075508	ESC MUL ROTARY GOIANIA SUL	Periferia	8,9
150	2010	52075516	ESC MUL MONTEIRO LOBATO	Periferia	16,7
151	2010	52075745	ESCOLA ESPIRITA ANDRE LUIZ	Periferia	8,8

152	2010	52075818	SISTEMA GOYASES DE ENSINO E CULTURA LTDA	Periferia	5,0
153	2010	52076253	ESC MUL RESIDENCIAL ITAIPU	Periferia	15,2
154	2010	52076466	ESC MUL SENADOR DARCY RIBEIRO	Periferia	18,8
155	2010	52076580	ESC MUL SAO JOSE	Periferia	24,8
156	2010	52076636	ESC MUL BERNARDO ELIS	Periferia	21,2
157	2010	52076687	ESC MUL DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS	Periferia	15,7
158	2010	52080463	ESCOLA SEMENTINHA DO SABER	Periferia	1,9
159	2010	52080510	ESCOLA SOL NASCENTE	Periferia	11,5
160	2010	52080668	COLEGIO EXECUTIVO	Periferia	9,7
161	2010	52080722	ESCOLA PINGUINHO DE GENTE	Periferia	13,9
162	2010	52080960	ESC MUL MARIA DA TERRA	Periferia	22,7
163	2010	52081052	ESCOLA EVANGELICA PRINCIPIO DA SABEDORIA	Periferia	3,5
164	2010	52081079	COLEGIO ANGLO DE CAMPINAS	Periferia	3,4
165	2010	52081095	COLEGIO ATUAL 2000 LTDA	Periferia	4,6
166	2010	52081184	ESCOLA ESPIRITA ALLAN KARDEC	Periferia	18,7
167	2010	52081338	ESCOLA TREM DA ALEGRIA	Periferia	1,1
168	2010	52081389	ESCOLA GRANDASO LTDA	Periferia	6,0
169	2010	52081672	COLEGIO PROJETO DIDATICO	Periferia	7,0
170	2010	52081680	COLEGIO ROSAMARQUES	Periferia	6,8
171	2010	52082644	ESC MUL RECANTO DO BOSQUE	Periferia	14,3
172	2010	52082652	ESC MUL NOVA CONQUISTA	Periferia	29,3
173	2010	52082679	ESC MUL MARIA CLARA MACHADO	Periferia	3,9
174	2010	52084000	COLEGIO JESUS MARIA JOSE	Periferia	1,7
175	2010	52084191	ESCOLA PARQUE	Periferia	2,4
176	2010	52086577	COLEGIO O PEQUENO APRENDIZ	Periferia	5,1
177	2010	52086623	ESCOLA MUNDO DA ESCRITA LTDA	Periferia	2,9
178	2010	52086690	ESCOLA BIOCLASS TURMA DA MONICA	Periferia	2,8
179	2010	52086852	ESCOLA INTELLECTUAL	Periferia	3,3
180	2010	52086933	ESCOLA AFONSO PENA	Periferia	1,7
181	2010	52086968	ESCOLA VIDA E LUZ	Periferia	8,0
182	2010	52087085	ESCOLA GENESIS	Periferia	3,0
183	2010	52087131	ESCOLA ENCANTO DAS LETRAS	Periferia	16,3
184	2010	52087271	ESCOLA PRESBITERIANA ESPERANCA	Periferia	3,4
185	2010	52087310	COLEGIO ANCORA LTDA	Periferia	2,8
186	2010	52087450	COLEGIO SIGMA BRASIL	Periferia	5,4
187	2010	52089258	ESCOLA EVANGELICA RAI0 DE LUZ	Periferia	9,1
188	2010	52089584	COLEGIO DESAFIO	Periferia	7,7
189	2010	52089614	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSE LUCIANO	Periferia	37,1
190	2010	52091295	COLEGIO EXPOVEST	Periferia	3,1
191	2010	52091333	ESCOLA GENESIS	Periferia	5,1
192	2010	52091554	CENTRO EDUCACIONAL SUL-AMERICANO LTDA	Periferia	8,5
193	2010	52091627	COL. ESTADUAL JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART	Periferia	22,6
194	2010	52092500	CENTRO EDUCACIONAL ARAUJO CUNHA LTDA	Periferia	0,4
195	2010	52092526	ESCOLA MASTER LTDA	Periferia	14,0
196	2010	52092763	ESC MUL JOAO VIEIRA DA PAIXAO	Periferia	25,4
197	2010	52092895	ESCOLA TIA DENISE	Periferia	1,9
198	2010	52093964	ESC MUL BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	5,0
199	2010	52094014	EDUCANDARIO PEQUENOS GENIOS	Periferia	6,4
200	2010	52094286	ESC MUL PARQUE ELDORADO OESTE	Periferia	9,1
201	2010	52095223	ESC MUL RENASCER	Periferia	27,9
202	2010	52096122	ESC MUL CASTORINA BITTENCOURT ALVES	Periferia	14,2
203	2010	52105407	ESCOLA ADOLFO MARTINS	Periferia	4,4

ANEXO 3 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia em 2007

Nº	Ano	Código da Escola	Nome da Escola	P/C	Distorção Ens. Fund
1	2007	52033007	CENTRO EDUC CASINHA FELIZ	C	2,1
2	2007	52033040	CENTRO EDUC GOTINHAS DO SABER LTDA	C	1,8
3	2007	52033210	COLEGIO AGOSTINIANO NS DE FATIMA	C	1,4
4	2007	52033236	ATENEU SALESIANO DOM BOSCO	C	4,0
5	2007	52033244	COLEGIO CLARETIANO CORACAO DE MARIA	C	10,0
6	2007	52033341	COL EST BANDEIRANTE	C	29,0
7	2007	52033384	COL EST DEP JOSE DE ASSIS	C	27,1
8	2007	52033457	CPMG - HUGO DE CARVALHO RAMOS	C	4,5
9	2007	52033481	COL EST JARDIM AMERICA	C	17,2
10	2007	52033570	COL EST PRÉ-UNIVERSITÁRIO	C	27,0
11	2007	52033708	COLEGIO MARISTA GOIÂNIA	C	1,6
12	2007	52033848	COLEGIO STO AGOSTINHO	C	5,2
13	2007	52033902	COLEGIO DELTA I II III	C	3,1
14	2007	52033961	COLÉGIO ESTADUAL DAMIANA DA CUNHA	C	16,2
15	2007	52034046	COLEGIO PREVEST	C	7,8
16	2007	52034062	COLEGIO SIGMA LTDA	C	11,4
17	2007	52034119	COL EST POLIVALENTE MODELO DE GOIANIA	C	11,5
18	2007	52034186	COL EST JOSE HONORATO	C	30,1
19	2007	52034275	ESC DE APLICACAO DO IEG	C	15,5
20	2007	52034488	EDUCANDARIO PARANAIBA	C	6,6
21	2007	52034615	COLÉGIO BATISTA GOIANO	C	4,8
22	2007	52034810	ESC EST ANDRELINO RODRIGUES DE MORAIS	C	31,6
23	2007	52034925	COLEGIO ESTADUAL DOM ABEL SU	C	67,5
24	2007	52035280	COL EST MURILO BRAGA	C	28,5
25	2007	52035409	ESC EST PRES DUTRA	C	12,0
26	2007	52035433	COL. ESTADUAL PROF.JOSE CARLOS DE ALMEIDA	C	36,2
27	2007	52035492	ESCOLA ROTARY CLUBE DE GOIÂNIA	C	14,8
28	2007	52035506	COL EST COLEMAR NATAL E SILVA	C	38,8
29	2007	52035603	COL EST SANTA BERNADETE	C	30,4
30	2007	52035832	COLÉGIO MARIA BETÂNIA LTDA	C	2,3
31	2007	52036243	ESC MUL ITAMAR MARTINS FERREIRA	C	37,2
32	2007	52036278	ESC MUL MANOEL JOSÉ DE OLIVEIRA	C	6,4
33	2007	52036340	ESC MUL JOÃO PAULO-I	C	39,4
34	2007	52036650	ESC MUN PROF MOACIR MONCLAR BRANDAO	C	20,5
35	2007	52036685	ESC MUL PROFA MARIA CAMARGO	C	5,6
36	2007	52036898	COLEGIO VICTORIA FIGUEIREDO - OS PEQUENINOS	C	3,2
37	2007	52036936	COL. POLIVALENTE TRIBUTARIO HENRIQUE SILVA	C	20,6
38	2007	52036979	ESCOLA ESPIRITA TENDA DO CAMINHO	C	8,0
39	2007	52036995	ESCOLA ROTARY GOIANIA OESTE	C	5,3
40	2007	52037347	ESCOLA ABELHINHA LTDA	C	3,0
41	2007	52037983	COL. STA. ROSA DE LIMA EXTERNATO SAO JOSE	C	0,5
42	2007	52037991	IEC PRES CASTELLO BRANCO	C	23,5
43	2007	52038025	INSTITUTO DE EDUCACAO DE GOIAS	C	22,0
44	2007	52038033	INST EDUC EMMANUEL DA IEC	C	4,1
45	2007	52038084	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO	C	5,6
46	2007	52038106	INSTITUTO SANTO TOMAS DE AQUINO	C	9,9

47	2007	52038130	INSTITUTO MARIA AUXILIADORA	C	23,2
48	2007	52038149	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO II	C	2,7
49	2007	52038181	LYCEU DE GOIANIA	C	31,3
50	2007	52038262	SEG SISTEMA EDUCACIONAL DE GOIANIA LTDA	C	2,1
51	2007	52069842	ESC EST ESP MARIA LUSIA DE OLIVEIRA	C	48,4
52	2007	52069931	COL EST GRACINDA DE LOURDES	C	22,9
53	2007	52070093	ESCOLA SILVIA BUENO - ESB	C	6,5
54	2007	52076172	COLEGIO MEGA EDUC	C	3,6
55	2007	52081354	ESCOLA ESCREVIVENDO LTDA	C	18,5
56	2007	52083810	COLEGIO LASSALE	C	3,1
57	2007	52084043	ESCOLA ADVENTISTA DE VILA NOVA	C	4,7
58	2007	52084442	ESCOLA PIAGET	C	3,8
59	2007	52087077	ESCOLA ESPACO CRIATIVO	C	0,7
60	2007	52089630	RM SIST. EDUC. LTDA COLEGIO PREVEST UNIDADE SUL	C	3,3
61	2007	52091228	COLEGIO EINSTEIN	C	2,1
62	2007	52092461	ESCOLA EVANGELICA LIRIOS DO CAMPO	C	1,2
63	2007	52092488	CENTRO EDUC SESC CIDADANIA ELIAS B. NETO	C	2,8
64	2007	52092941	ESCOLA EDUCANDARIO GOIAS	C	4,5
65	2007	52092950	COLEGIO UNICLASS	C	7,4
66	2007	52092968	COLEGIO MERITO	C	16,7
67	2007	52094391	ESCOLA VIDEIRA DE EDUCACAO	C	3
68	2007	52100006	CENTRO EDUCACIONAL OMNI	C	2,1
69	2007	52102009	ESC. ÁVILA 1ª FASE ESC. CASTELO DO SABER LTDA	C	0,6
70	2007	52102017	ESCOLA ÁVILA 2ª FASE ESCOLA CONCEITO LTDA	C	1,9
71	2007	52109801	COLEGIO CONTEXTO	C	19,4

ANEXO 4 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia em 2010

Nº	Ano	Código da Escola	Nome da Escola	P/C	Distorção Ens. Fund
1	2010	52033007	CENTRO EDUC CASINHA FELIZ	Centro	3,2
2	2010	52033040	CENTRO EDUC GOTINHAS DO SABER LTDA	Centro	0,9
3	2010	52033210	COLEGIO AGOSTINIANO NS DE FATIMA	Centro	1,3
4	2010	52033236	COLEGIO ATENEU SALESIANO DOM BOSCO	Centro	5,3
5	2010	52033244	COLEGIO CLARETIANO CORACAO DE MARIA	Centro	12,2
6	2010	52033341	COLEGIO ESTADUAL BANDEIRANTE	Centro	21,6
7	2010	52033384	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSE DE ASSIS	Centro	28,3
8	2010	52033457	COL. DA POLICIA MILITAR DE GOIAS UNID. HUGO DE C. RAMOS	Centro	4,7
9	2010	52033481	COLEGIO ESTADUAL JARDIM AMERICA	Centro	19,2
10	2010	52033570	COLEGIO ESTADUAL PREUNIVERSITARIO	Centro	26,5
11	2010	52033708	COLEGIO MARISTA	Centro	0,8
12	2010	52033848	COLEGIO STO AGOSTINHO	Centro	4,5
13	2010	52033902	COLEGIO DELTA I II III	Centro	3,7
14	2010	52033961	COLEGIO ESTADUAL DAMIANA DA CUNHA	Centro	13,6
15	2010	52034046	COLEGIO PREVEST	Centro	5,0
16	2010	52034062	COLEGIO SIGMA LTDA	Centro	10,7
17	2010	52034119	COL. DA POL. MIL. DE GOIAS UNID. POL. MODELO VASCO DOS REIS	Centro	6,2
18	2010	52034186	COLEGIO ESTADUAL JOSE HONORATO	Centro	25,7
19	2010	52034275	COL. DE APLICACAO DO INSTITUTO DE EDUCACAO DE GOIAS	Centro	16,2
20	2010	52034488	EDUCANDARIO PARANAIBA	Centro	8,9
21	2010	52034615	COLEGIO BATISTA GOIANO	Centro	7,9
22	2010	52034810	ESCOLA ESTADUAL ANDRELLINO RODRIGUES DE MORAIS	Centro	38,8
23	2010	52034925	COLEGIO ESTADUAL DOM ABEL SU	Centro	36,9
24	2010	52035280	COLEGIO ESTADUAL MURILO BRAGA	Centro	33,7
25	2010	52035409	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE DUTRA	Centro	14,2
26	2010	52035433	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSE CARLOS DE ALMEIDA	Centro	41,9
27	2010	52035492	ESCOLA ESTADUAL ROTARY CLUBE DE GOIANIA	Centro	12,7
28	2010	52035506	COLEGIO ESTADUAL COLEMAR NATAL E SILVA	Centro	30,2
29	2010	52035603	COLEGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE	Centro	29,8
30	2010	52035832	COLEGIO MARIA BETANIA LTDA	Centro	4,2
31	2010	52036243	ESC MUL ITAMAR MARTINS FERREIRA	Centro	28,1
32	2010	52036278	ESC MUL MANOEL JOSE DE OLIVEIRA	Centro	6,5
33	2010	52036340	ESC MUL JOAO PAULO-I	Centro	29,3
34	2010	52036650	ESC MUL PROF MOACIR MONCLAR BRANDAO	Centro	3,1
35	2010	52036685	ESC MUL PROFA MARIA CAMARGO	Centro	4,6
36	2010	52036898	COLEGIO VICTORIA FIGUEIREDO - OS PEQUENINOS	Centro	7,4
37	2010	52036936	COL. POLIVALENTE TRIBUTARIO HENRIQUE SILVA	Centro	23,3
38	2010	52036979	ESCOLA ESPIRITA TENDA DO CAMINHO	Centro	7,3
39	2010	52036995	ESCOLA ROTARY GOIANIA OESTE	Centro	2,6
40	2010	52037347	ESCOLA ABELHINHA LTDA	Centro	2,7
41	2010	52037983	CSRL EXTERNATO SAO JOSE	Centro	1,9
42	2010	52038025	INSTITUTO DE EDUCACAO DE GOIAS	Centro	26,3
43	2010	52038033	INSTITUTO EDUCACIONAL EMMANUEL DA IEC	Centro	4,4
44	2010	52038084	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO	Centro	5,2
45	2010	52038106	INSTITUTO SANTO TOMAS DE AQUINO	Centro	11,9
46	2010	52038130	INSTITUTO MARIA AUXILIADORA	Centro	15,7
47	2010	52038149	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO II	Centro	1,9

48	2010	52038181	LYCEU DE GOIANIA	Centro	33,0
49	2010	52038262	SEG SISTEMA EDUCACIONAL DE GOIANIA LTDA	Centro	5,4
50	2010	52069842	ESCOLA ESTADUAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA	Centro	65,9
51	2010	52069931	ESCOLA ESTADUAL GRACINDA DE LOURDES	Centro	18,1
52	2010	52070093	ESCOLA SILVIA BUENO - ESB	Centro	7,4
53	2010	52076172	COLEGIO MEGA EDUC	Centro	11,6
54	2010	52081354	ESCOLA ESCREVIVENDO LTDA	Centro	15,0
55	2010	52083810	COLEGIO LASSALE	Centro	2,2
56	2010	52084043	ESCOLA ADVENTISTA DE VILA NOVA	Centro	3,2
57	2010	52084442	ESCOLA PIAGET	Centro	2,4
58	2010	52087077	ESCOLA ESPACO CRIATIVO	Centro	0,8
59	2010	52089592	ESCOLA EVOLUCAO	Centro	7,7
60	2010	52089630	RM SISTEMA EDUCACIONAL LTDA COL. PREVEST UNIDADE SUL	Centro	1,4
61	2010	52091228	COLEGIO EINSTEIN	Centro	2,8
62	2010	52092461	ESCOLA EVANGELICA LIRIOS DO CAMPO	Centro	1,8
63	2010	52092488	CENTRO EDUC SESC CIDADANIA ELIAS BUFAICAL NETO	Centro	2,1
64	2010	52092941	ESCOLA EDUCANDARIO GOIAS	Centro	5,6
65	2010	52092950	COLEGIO UNICLASS	Centro	5,1
66	2010	52092968	COLEGIO MERITO	Centro	5,1
67	2010	52094391	ESCOLA VIDEIRA DE EDUCACAO	Centro	5,0
68	2010	52100006	CENTRO EDUCACIONAL OMNI	Centro	2,0
69	2010	52102009	ESCOLA AVILA 1ª FASE ESCOLA CASTELO DO SABER LTDA	Centro	1,1
70	2010	52102017	ESCOLA AVILA 2ª FASE ESCOLA CONCEITO LTDA	Centro	3,3
71	2010	52109801	COLEGIO CONTEXTO	Centro	22,6

ANEXO 5 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental 2007 da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia (aprovação, reprovação e abandono)

Nº	ANO	COD ESC	ESCOLA	LOC	APR	REPR	ABAN D
1	2007	52032914	CENTRO PROMOCIONAL TODOS OS SANTOS I	Periferia	94,1	2,0	3,9
2	2007	52033112	COLEGIO DIMENSAO	Periferia	99,7	0,0	0,3
3	2007	52033139	ESCOLA MADRE OLIVIA BENZ	Periferia	97,6	2,4	0,0
4	2007	52033279	Ctro. DE ENSINO E PESQ. APLICADA A EDUCACAO	Periferia	90,9	8,7	0,4
5	2007	52033350	COLEGIO ESTADUAL CARLOS ALBERTO DE DEUS	Periferia	71,6	14,6	13,8
6	2007	52033422	COL. ESTADUAL EDMUNDO PINHEIRO DE ABREU	Periferia	84,8	4,8	10,4
7	2007	52033430	COL. ESTADUAL EDMUNDO ROCHA VILA MUTIRAO	Periferia	62,2	21,2	16,6
8	2007	52033465	COLEGIO ESTADUAL IRMA GABRIELA	Periferia	83,3	11,3	5,4
9	2007	52033490	COL. ESTADUAL JARDIM BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	69,8	18,1	12,1
10	2007	52033503	COLEGIO ESTADUAL JARDIM GUANABARA	Periferia	76,6	17,4	6,0
11	2007	52033511	COL. ESTADUAL ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO	Periferia	81,5	8,8	9,7
12	2007	52033520	COLEGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA	Periferia	66,8	19,7	13,5
13	2007	52033554	COLEGIO ESTADUAL MAJOR OSCAR ALVELOS	Periferia	77,2	13,2	9,6
14	2007	52033589	COL. EST. PROF. JOAQUIM CARVALHO FERREIRA	Periferia	71,6	14,4	14,0
15	2007	52033600	COL. EST. PROF. WILMAR GONCALVES DA SILVA	Periferia	88,2	10,9	0,9
16	2007	52033619	COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA OLGA MANSUR	Periferia	68,7	11,3	20,0
17	2007	52033643	COLEGIO ESTADUAL SENADOR TEOTONIO VILELA	Periferia	81,5	5,8	12,7
18	2007	52033678	COLEGIO EVANGELICO PRESBITERIANO	Periferia	98,4	1,6	0,0
19	2007	52033910	COLEGIO ESTADUAL DO SETOR FINSOCIAL	Periferia	81,9	9,0	9,1
20	2007	52033929	ESCOLA EST. DOMINGOS BAPTISTA DE ABREU	Periferia	97,0	0,6	2,4
21	2007	52033937	COLEGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON	Periferia	70,7	15,5	13,8
22	2007	52033945	COLEGIO ESTADUAL NOVO HORIZONTE	Periferia	87,5	3,6	8,9
23	2007	52034097	COLEGIO ESTADUAL NAZIR SAFATLE	Periferia	65,7	12,0	22,3
24	2007	52034151	COLEGIO ESTADUAL CASTRO ALVES	Periferia	85,3	9,4	5,3
25	2007	52034216	COLEGIO META BRASIL LTDA UNIDADE I	Periferia	94,6	5,4	0,0
26	2007	52034291	DEGRAUS CENTRO DE ESTUDOS LTDA	Periferia	97,1	2,9	0,0
27	2007	52034305	ESC MUL JARDIM ATLANTICO	Periferia	98,4	0,0	1,6
28	2007	52034313	ESC MUL PROFESSOR PAULO FREIRE	Periferia	89,2	0,4	10,4
29	2007	52034321	ESC MUL LORENA PARK	Periferia	100,0	0,0	0,0
30	2007	52034330	ESC MUL PRESIDENTE VARGAS	Periferia	82,7	3,4	13,9
31	2007	52034348	ESC MUL BRICE FRANCISCO CORDEIRO	Periferia	89,3	6,8	3,9
32	2007	52034364	COLEGIO MASTER	Periferia	92,5	6,6	0,9
33	2007	52034410	EDUCANDARIO ESPIRITA EURIPEDES BARSANULFO	Periferia	97,8	1,8	0,4
34	2007	52034461	ESCOLA NEIO LUCIO NACIFF	Periferia	97,8	0,4	1,8
35	2007	52034500	EDUCANDARIO RAINHA DA PAZ	Periferia	96,4	2,0	1,6
36	2007	52034593	COLEGIO ADVENTISTA JARDIM EUROPA	Periferia	95,9	3,2	0,9
37	2007	52034763	ESCOLA DO SESI JARDIM PLANALTO	Periferia	97,2	2,2	0,6
38	2007	52034798	COLEGIO ESTADUAL ALBERT SABIN	Periferia	84,6	11,0	4,4
39	2007	52034836	COLEGIO ESTADUAL ARY RIBEIRO VALADAO FILHO	Periferia	68,4	16,9	14,7
40	2007	52034860	COLEGIO ESTADUAL CHICO MENDES	Periferia	89,8	6,5	3,7
41	2007	52034933	ESCOLA EST. DOM FERNANDO G. DOS SANTOS II	Periferia	93,3	2,8	3,9
42	2007	52034941	ESCOLA ESTADUAL DOM FERNANDO I	Periferia	76,0	15,1	8,9
43	2007	52035000	ESCOLA ESTADUAL DUCA VIGGIANO	Periferia	88,0	11,0	1,0
44	2007	52035042	COLEGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA VERA CRUZ	Periferia	84,8	7,3	7,9
45	2007	52035050	ESCOLA ESTADUAL EUNICE WEAVER	Periferia	92,8	6,0	1,2
46	2007	52035069	ESCOLA GOVENADOR JOAQUIM SOBROSA	Periferia	94,9	5,1	0,0
47	2007	52035093	ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS AROEIRAS	Periferia	74,9	15,8	9,3
48	2007	52035115	COLEGIO ESTADUAL JARDIM NOVO MUNDO	Periferia	93,3	4,6	2,1
49	2007	52035131	COLEGIO ESTADUAL JOAO BENNIO	Periferia	80,5	16,4	3,1

50	2007	52035140	COL ESTADUAL JOAO JOSE COUTINHO	Periferia	92,1	4,1	3,8
51	2007	52035182	COLEGIO ESTADUAL JOAQUIM EDSON DE CAMARGO	Periferia	78,6	14,7	6,7
52	2007	52035247	COLEGIO ESTADUAL MENINO JESUS	Periferia	76,6	15,8	7,6
53	2007	52035271	COLEGIO ESTADUAL MIRIAM BENCHIMOL FERREIRA	Periferia	75,0	21,1	3,9
54	2007	52035352	COLEGIO ESTADUAL PARQUE DOS BURITIS	Periferia	82,6	13,8	3,6
55	2007	52035379	ESCOLA ESTADUAL PARQUE SANTA CRUZ	Periferia	77,7	13,4	8,9
56	2007	52035441	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARINETE SILVA	Periferia	93,1	6,9	0,0
57	2007	52035450	ESCOLA EST. PROFESSOR SEBASTIAO FRANCA	Periferia	77,5	17,9	4,6
58	2007	52035468	ESCOLA EST. PROFESSOR VITOR JOSE DE ARAUJO	Periferia	81,9	18,1	0,0
59	2007	52035549	COLEGIO ESTADUAL SEBASTIAO ALVES DE SOUZA	Periferia	71,7	10,4	17,9
60	2007	52035573	COLEGIO ESTADUAL SEVERIANO DE ARAUJO	Periferia	81,2	11,1	7,7
61	2007	52035581	COLEGIO ESTADUAL SOLON AMARAL	Periferia	56,1	11,3	32,6
62	2007	52035611	ESCOLA ESTADUAL SANTA MARTA	Periferia	41,8	0,9	57,3
63	2007	52035620	COLEGIO EST. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Periferia	74,1	20,3	5,6
64	2007	52035719	COLEGIO AGENOR CARDOSO DE OLIVEIRA	Periferia	95,7	3,7	0,6
65	2007	52035875	ESC MUL AGRIPINA TEIXEIRA MAGALHAES	Periferia	86,3	3,5	10,2
66	2007	52035891	ESC MUL ALONSO DIAS PINHEIRO	Periferia	65,7	8,2	26,1
67	2007	52035905	ESC MUL AMANCIO SEIXO DE BRITO	Periferia	86,1	2,0	11,9
68	2007	52035956	ESC MUL HONESTINO MONTEIRO GUIMARAES	Periferia	93,0	1,6	5,4
69	2007	52035964	ESC MUL BARBARA SOUZA DE MORAIS	Periferia	96,5	2,9	0,6
70	2007	52036022	ESC MUL CEL JOSE VIANA ALVES	Periferia	88,3	1,4	10,3
71	2007	52036030	ESC MUL ARCEBISPO DOM EMMANUEL	Periferia	99,3	0,0	0,7
72	2007	52036049	ESC MUL DEPUTADO JAMEL CECILIO	Periferia	95,7	2,0	2,3
73	2007	52036057	ESC MUL D ANGELINA PUCCI LIMONGI	Periferia	84,4	4,8	10,8
74	2007	52036065	ESC MUL DONA BELINHA	Periferia	82,0	1,5	16,5
75	2007	52036111	ESC MUL ERNESTINA LINA MARRA	Periferia	73,9	4,5	21,6
76	2007	52036120	ESC MUL EVA VIEIRA DE ALMEIDA	Periferia	99,3	0,0	0,7
77	2007	52036138	ESC MUL EVANGELINA PEREIRA DA COSTA	Periferia	100,0	0,0	0,0
78	2007	52036146	ESC MUL JOSE CARLOS PIMENTA	Periferia	86,2	1,5	12,3
79	2007	52036162	ESC MUL FRANCISCO MATIAS	Periferia	96,3	0,5	3,2
80	2007	52036200	ESC MUL GEORGETA RIVALINO DUARTE	Periferia	81,4	2,2	16,4
81	2007	52036227	ESC MUL GO 04	Periferia	76,0	4,0	20,0
82	2007	52036286	ESC MUL MARIA ODETE AUGUSTA DE BRITO	Periferia	98,2	0,0	1,8
83	2007	52036316	ESC MUL JOAO BRAZ	Periferia	77,5	2,3	20,2
84	2007	52036324	ESC MUL JOAO CLARIMUNDO DE OLIVEIRA	Periferia	94,5	1,8	3,7
85	2007	52036332	ESC MUL JOAO DE PAULA TEIXEIRA	Periferia	77,9	14,6	7,5
86	2007	52036367	ESC MUL PROF JOSE DECIO FILHO	Periferia	83,3	2,1	14,6
87	2007	52036391	ESC MUL LIONS CLUBE BANDEIRANTES	Periferia	81,9	8,9	9,2
88	2007	52036405	ESC MUL LIONS CLUBE GOIANIA TOCANTINS	Periferia	98,6	0,0	1,4
89	2007	52036413	ESC MUL MADRE FRANCISCA	Periferia	84,2	2,5	13,3
90	2007	52036421	ESC MUL MARECHAL CASTELO BRANCO	Periferia	98,0	0,0	2,0
91	2007	52036472	ESC MUL MOISES SANTANA	Periferia	100,0	0,0	0,0
92	2007	52036502	ESC MUL NOSSA SENHORA APARECIDA	Periferia	86,7	3,3	10,0
93	2007	52036510	ESC MUL ODILIA MENDES DE BRITO	Periferia	89,6	0,4	10,0
94	2007	52036529	ESC MUL OSTERNO POTENCIANO E SILVA	Periferia	75,3	13,2	11,5
95	2007	52036545	ESC MUL PADRE PELAGIO	Periferia	100,0	0,0	0,0
96	2007	52036561	ESC MUL PEDRO GOMES DE MENEZES	Periferia	82,1	4,2	13,7
97	2007	52036570	ESC MUL PEDRO XAVIER TEIXEIRA	Periferia	91,7	1,0	7,3
98	2007	52036600	ESC MUL PROFESSOR ARISTOCLIDES TEIXEIRA	Periferia	90,9	0,7	8,4
99	2007	52036618	ESC MUL PROFA EDNA DE ROURE	Periferia	95,8	0,0	4,2
100	2007	52036626	ESC MUL PROF HILARINDO ESTEVAM DE SOUZA	Periferia	86,1	2,7	11,2
101	2007	52036642	ESC MUL PROFª LEONISIA NAVES DE ALMEIDA	Periferia	84,8	4,2	11,0

102	2007	52036669	ESC MUL PROF SALMON GOMES FIGUEIREDO	Periferia	93,3	4,6	2,1
103	2007	52036693	ESC MUL REGINA HELOU	Periferia	79,4	2,2	18,4
104	2007	52036707	ESC MUL DONA ROSA MARTINS PERIM	Periferia	92,7	2,7	4,6
105	2007	52036723	ESC MUL CEL SALOMAO CLEMENTINO DE FARIA	Periferia	99,4	0,3	0,3
106	2007	52036766	ESC MUL SANTA RITA DE CASSIA	Periferia	96,0	0,0	4,0
107	2007	52036774	ESC MUL SANTA TEREZINHA	Periferia	92,2	3,1	4,7
108	2007	52036782	ESC MUL SANTO ANTONIO	Periferia	85,6	0,0	14,4
109	2007	52036790	ESC MUL TARGINO DE AGUIAR	Periferia	85,1	3,3	11,6
110	2007	52036820	ESC MUL VILA ROSA	Periferia	80,8	5,9	13,3
111	2007	52036855	ESC MUL ZEVEIRA ANDREA VECCHI	Periferia	100,0	0,0	0,0
112	2007	52037118	ESC MUL ARAO FERNANDES DE OLIVEIRA	Periferia	98,9	0,0	1,1
113	2007	52037142	ESC MUL OLEGARIO MOREIRA BORGES	Periferia	99,4	0,3	0,3
114	2007	52037169	ESC MUL PROFª DEUSHAYDES R. DE OLIVEIRA	Periferia	96,8	1,6	1,6
115	2007	52037177	ESC MUL PROFª MARILIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS	Periferia	81,0	4,1	14,9
116	2007	52037215	ESC MUL CESAR DA CUNHA BASTOS	Periferia	69,9	10,1	20,0
117	2007	52037223	ESC MUL LAURINDO SOBREIRA DO AMARAL	Periferia	75,0	4,3	20,7
118	2007	52037240	ESC MUL JAIME CAMARA	Periferia	76,6	6,4	17,0
119	2007	52037258	ESC MUL JOEL MARCELINO DE OLIVEIRA	Periferia	82,3	11,1	6,6
120	2007	52037266	ESC MUL PROFESSOR LOURENCO F. CAMPOS	Periferia	99,6	0,0	0,4
121	2007	52037274	ESC MUL MARIA ARAUJO DE FREITAS	Periferia	76,3	2,5	21,2
122	2007	52037282	ESC MUL PROFESSORA AMELIA F. MARTINS	Periferia	99,0	0,2	0,8
123	2007	52037312	ESC MUL STEPHANIA ALVES BISPO	Periferia	78,6	2,9	18,5
124	2007	52037320	ESC MUL VICENTE RODRIGUES PRADO	Periferia	86,1	2,3	11,6
125	2007	52037339	ESC MUL PROFA ANTONIA MARANHAO DO AMARAL	Periferia	95,7	1,7	2,6
126	2007	52037363	ESCOLA APRENDER PARA VIVER	Periferia	94,7	4,2	1,1
127	2007	52037371	ESC MUL PROF. CLEONICE MONTEIRO WOLNEY	Periferia	89,2	0,0	10,8
128	2007	52037410	ESC MUL HEBERT JOSE DE SOUZA	Periferia	91,3	2,2	6,5
129	2007	52037517	COLEGIO ESTADUAL JARDIM EUROPA	Periferia	83,2	12,8	4,0
130	2007	52037550	COLEGIO ESTADUAL ISMAEL SILVA DE JESUS	Periferia	69,1	21,4	9,5
131	2007	52037568	COLEGIO ESTADUAL JAYME CAMARA	Periferia	64,6	13,1	22,3
132	2007	52037657	ESCOLA MORADA NOVA	Periferia	90,3	3,2	6,5
133	2007	52037681	ESCOLA LUZ DO SABER	Periferia	98,2	0,9	0,9
134	2007	52037711	ESC MUL PEDRO COSTA DE MEDEIROS	Periferia	83,2	0,7	16,1
135	2007	52037738	ESC MUL RESIDENCIAL MONTE CARLO	Periferia	86,8	1,0	12,2
136	2007	52037746	ESCOLA IRMA VENERANDA	Periferia	97,6	0,0	2,4
137	2007	52037819	ESCOLA PEDRO MIGUEL	Periferia	98,7	0,0	1,3
138	2007	52038122	INSTITUTO JOANA D ARC	Periferia	98,5	1,5	0,0
139	2007	52038238	ORIENTAR CENTRO EDUCACIONAL	Periferia	99,4	0,6	0,0
140	2007	52068749	CPMG AYRTON SENNA	Periferia	93,4	6,0	0,6
141	2007	52068773	ESC MUL SEBASTIAO ARANTES	Periferia	98,8	0,0	1,2
142	2007	52068897	ESC MUL MARCOS ANTONIO DIAS BATISTA	Periferia	86,0	2,3	11,7
143	2007	52068919	ESC MUL VER CARLOS EURICO DE C. ALVES	Periferia	96,1	0,0	3,9
144	2007	52069737	ESC MUL ENGº ROBINHO MARTINS AZEVEDO	Periferia	78,6	7,0	14,4
145	2007	52069745	COLEGIO BOAS NOVAS	Periferia	91,5	8,5	0,0
146	2007	52069907	COL. EST. BENEDITO LUCIMAR HESKETH DA SILVA	Periferia	55,8	18,0	26,2
147	2007	52069915	COLEGIO ESTADUAL DO SETOR PALMITO	Periferia	73,8	11,0	15,2
148	2007	52069958	ESC MUL VIRGINIA GOMES PEREIRA	Periferia	96,2	1,4	2,4
149	2007	52070115	ESC MUL PROFESSOR NADAL SFREDO	Periferia	76,9	4,7	18,4
150	2007	52070972	COLEGIO EST. VERANY MACHADO DE OLIVEIRA	Periferia	67,0	13,1	19,9
151	2007	52070980	COL. EST. PROF. VANDY DE CASTRO CARNEIRO	Periferia	67,0	18,8	14,2
152	2007	52070999	COLEGIO ESTADUAL JUVENAL JOSE PEDROSO	Periferia	78,7	14,3	7,0
153	2007	52072509	CENTRO PROMOCIONAL TODOS OS SANTOS II	Periferia	99,4	0,0	0,6

154	2007	52074030	COLEGIO ESTADUAL AMALIA HERMANO TEIXEIRA	Periferia	83,7	10,1	6,2
155	2007	52075508	ESC MUL ROTARY GOIANIA SUL	Periferia	96,0	2,3	1,7
156	2007	52075516	ESC MUL MONTEIRO LOBATO	Periferia	86,1	3,1	10,8
157	2007	52075524	ESCOLA DIREITO DO SABER-CECOM	Periferia	96,5	0,0	3,5
158	2007	52075745	ESCOLA ESPIRITA ANDRE LUIZ	Periferia	98,4	1,6	0,0
159	2007	52075818	SISTEMA GOYASES DE ENSINO E CULTURA LTDA	Periferia	95,5	4,5	0,0
160	2007	52076253	ESC MUL RESIDENCIAL ITAIPU	Periferia	78,1	5,2	16,7
161	2007	52076466	ESC MUL SENADOR DARCY RIBEIRO	Periferia	89,9	0,7	9,4
162	2007	52076580	ESC MUL SAO JOSE	Periferia	86,0	4,9	9,1
163	2007	52076636	ESC MUL BERNARDO ELIS	Periferia	82,0	2,3	15,7
164	2007	52076687	ESC MUL DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS	Periferia	90,9	6,8	2,3
165	2007	52080510	ESCOLA SOL NASCENTE	Periferia	100,0	0,0	0,0
166	2007	52080668	COLEGIO EXECUTIVO	Periferia	90,7	6,7	2,6
167	2007	52080960	ESC MUL MARIA DA TERRA	Periferia	80,8	1,3	17,9
168	2007	52081052	ESCOLA EVANGELICA PRINCIPIO DA SABEDORIA	Periferia	97,2	1,4	1,4
169	2007	52081079	COLEGIO ANGLO DE CAMPINAS	Periferia	94,9	4,7	0,4
170	2007	52081095	COLEGIO ATUAL 2000 LTDA	Periferia	98,5	1,0	0,5
171	2007	52081184	ESCOLA ESPIRITA ALLAN KARDEC	Periferia	90,9	9,1	0,0
172	2007	52081338	ESCOLA TREM DA ALEGRIA	Periferia	95,5	3,0	1,5
173	2007	52081389	ESCOLA GRANDASO LTDA	Periferia	88,5	9,4	2,1
174	2007	52081672	COLEGIO PROJETO DIDATICO	Periferia	95,2	3,8	1,0
175	2007	52081680	COLEGIO ROSAMARQUES	Periferia	92,9	6,9	0,2
176	2007	52082644	ESC MUL RECANTO DO BOSQUE	Periferia	88,0	3,8	8,2
177	2007	52082652	ESC MUL NOVA CONQUISTA	Periferia	76,0	3,4	20,6
178	2007	52082679	ESC MUL MARIA CLARA MACHADO	Periferia	100,0	0,0	0,0
179	2007	52084000	COLEGIO JESUS MARIA JOSE	Periferia	96,7	3,1	0,2
180	2007	52084191	ESCOLA PARQUE	Periferia	99,0	1,0	0,0
181	2007	52086542	COLEGIO SIMETRIA	Periferia	96,6	3,1	0,3
182	2007	52086577	COLEGIO O PEQUENO APRENDIZ	Periferia	98,7	0,0	1,3
183	2007	52086623	ESCOLA MUNDO DA ESCRITA LTDA	Periferia	100,0	0,0	0,0
184	2007	52086690	ESCOLA BIOCLASS TURMA DA MONICA	Periferia	99,2	0,4	0,4
185	2007	52086852	ESCOLA INTELECTUAL	Periferia	96,6	3,4	0,0
186	2007	52086933	ESCOLA AFONSO PENA	Periferia	91,8	8,2	0,0
187	2007	52087271	ESCOLA PRESBITERIANA ESPERANCA	Periferia	97,3	1,1	1,6
188	2007	52087450	COLEGIO SIGMA BRASIL	Periferia	92,1	4,5	3,4
189	2007	52089258	ESCOLA EVANGELICA RAI0 DE LUZ	Periferia	100,0	0,0	0,0
190	2007	52089347	COLEGIO ESTADUAL LUIS PERILLO	Periferia	68,7	13,1	18,2
191	2007	52089584	COLEGIO DESAFIO	Periferia	90,6	6,9	2,5
192	2007	52089614	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSE LUCIANO	Periferia	82,5	10,6	6,9
193	2007	52091295	COLEGIO EXPOVEST	Periferia	98,9	1,1	0,0
194	2007	52091570	COLEGIO METROPOLITANO	Periferia	95,6	4,4	0,0
195	2007	52091627	COL. EST. JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART	Periferia	86,0	7,8	6,2
196	2007	52092526	ESCOLA MASTER LTDA	Periferia	98,7	1,3	0,0
197	2007	52092763	ESC MUL JOAO VIEIRA DA PAIXAO	Periferia	87,3	1,4	11,3
198	2007	52092895	ESCOLA TIA DENISE	Periferia	98,0	2,0	0,0
199	2007	52093964	ESC MUL BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	96,4	0,0	3,6
200	2007	52094014	EDUCANDARIO PEQUENOS GENIOS	Periferia	89,9	9,6	0,5
201	2007	52094286	ESC MUN PARQUE ELDORADO OESTE	Periferia	85,0	2,4	12,6
202	2007	52094308	ESC MUL LUZIA DE SOUZA FIUZA	Periferia	97,3	0,8	1,9
203	2007	52095223	ESC MUL RENASCEER	Periferia	89,8	5,3	4,9
204	2007	52096122	ESC MUL CASTORINA BITTENCOURT ALVES	Periferia	93,5	1,2	5,3

ANEXO 6 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental 2010 da Amostra de Escolas da Periferia de Goiânia (aprovação, reprovação e abandono)

Nº	ANO	COD ESC	ESCOLA	LOC	APR	REPR	ABAND
1	2010	52032914	CENTRO PROMOCIONAL TODOS OS SANTOS I	Periferia	98,6	1,4	0,0
2	2010	52033112	COLEGIO DIMENSAO	Periferia	95,5	4,5	0,0
3	2010	52033139	ESCOLA MADRE OLIVIA BENZ	Periferia	100,0	0,0	0,0
4	2010	52033279	CENTRO DE ENS. E PESQUISA APLICADA A EDUC.	Periferia	95,3	4,7	0,0
5	2010	52033350	COLEGIO ESTADUAL CARLOS ALBERTO DE DEUS	Periferia	79,9	11,6	8,5
6	2010	52033422	COLEGIO ESTADUAL EDMUNDO PINHEIRO DE ABREU	Periferia	83,9	7,5	8,6
7	2010	52033430	COL. ESTADUAL EDMUNDO ROCHA VILA MUTIRAO	Periferia	80,7	14,9	4,4
8	2010	52033465	COLEGIO ESTADUAL IRMA GABRIELA	Periferia	82,0	15,6	2,4
9	2010	52033490	COL. ESTADUAL JARDIM BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	63,0	27,8	9,2
10	2010	52033503	COLEGIO ESTADUAL JARDIM GUANABARA	Periferia	80,9	10,7	8,4
11	2010	52033511	COL. ESTADUAL ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO	Periferia	64,6	14,7	20,7
12	2010	52033520	COLEGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA	Periferia	77,8	18,4	3,8
13	2010	52033554	COLEGIO ESTADUAL MAJOR OSCAR ALVELOS	Periferia	75,2	15,1	9,7
14	2010	52033589	COL. EST. PROF. JOAQUIM CARVALHO FERREIRA	Periferia	78,9	15,2	5,9
15	2010	52033600	COL. EST. PROF. WILMAR GONCALVES DA SILVA	Periferia	68,6	8,6	22,8
16	2010	52033619	COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA OLGA MANSUR	Periferia	81,6	10,6	7,8
17	2010	52033643	COLEGIO ESTADUAL SENADOR TEOTONIO VILELA	Periferia	80,0	15,0	5,0
18	2010	52033678	COLEGIO EVANGELICO PRESBITERIANO	Periferia	93,1	6,9	0,0
19	2010	52033910	COLEGIO ESTADUAL DO SETOR FINSOCIAL	Periferia	71,7	24,5	3,8
20	2010	52033929	ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS BAPTISTA DE ABREU	Periferia	96,9	0,3	2,8
21	2010	52033937	COLEGIO ESTADUAL MARECHAL RONDON	Periferia	72,7	20,5	6,8
22	2010	52033945	COLEGIO ESTADUAL NOVO HORIZONTE	Periferia	78,3	13,9	7,8
23	2010	52034097	COLEGIO ESTADUAL NAZIR SAFATLE	Periferia	91,9	4,8	3,3
24	2010	52034151	COLEGIO ESTADUAL CASTRO ALVES	Periferia	74,8	19,4	5,8
25	2010	52034216	COLEGIO META BRASIL LTDA UNIDADE I	Periferia	97,8	2,2	0,0
26	2010	52034291	DEGRAUS CENTRO DE ESTUDOS LTDA	Periferia	94,8	5,2	0,0
27	2010	52034305	ESC MUL JARDIM ATLANTICO	Periferia	97,4	0,9	1,7
28	2010	52034313	ESC MUL PROFESSOR PAULO FREIRE	Periferia	89,2	6,8	4,0
29	2010	52034321	ESC MUL LORENA PARK	Periferia	97,3	1,7	1,0
30	2010	52034330	ESC MUL PRESIDENTE VARGAS	Periferia	78,7	2,7	18,6
31	2010	52034348	ESC MUL BRICE FRANCISCO CORDEIRO	Periferia	82,4	7,6	10,0
32	2010	52034364	COLEGIO MASTER	Periferia	94,9	4,6	0,5
33	2010	52034410	EDUCANDARIO ESPIRITA EURIPEDES BARSANULFO	Periferia	96,4	3,6	0,0
34	2010	52034461	ESCOLA NEIO LUCIO NACIFF	Periferia	96,0	1,7	2,3
35	2010	52034500	EDUCANDARIO RAINHA DA PAZ	Periferia	97,4	2,6	0,0
36	2010	52034593	COLEGIO ADVENTISTA JARDIM EUROPA	Periferia	94,4	5,6	0,0
37	2010	52034763	ESCOLA DO SESI JARDIM PLANALTO	Periferia	95,9	4,0	0,1
38	2010	52034798	COLEGIO ESTADUAL ALBERT SABIN	Periferia	74,7	20,8	4,5
39	2010	52034836	COLEGIO ESTADUAL ARY RIBEIRO VALADAO FILHO	Periferia	72,3	18,1	9,6
40	2010	52034860	COLEGIO ESTADUAL CHICO MENDES	Periferia	91,4	5,6	3,0
41	2010	52034933	ESC. EST. DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS II	Periferia	92,8	5,4	1,8
42	2010	52034941	COLEGIO ESTADUAL DOM FERNANDO I	Periferia	81,9	10,0	8,1
43	2010	52035000	ESCOLA ESTADUAL DUCA VIGGIANO	Periferia	86,8	13,2	0,0
44	2010	52035042	COLEGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA VERA CRUZ	Periferia	75,0	17,6	7,4
45	2010	52035050	COLEGIO ESTADUAL EUNICE WEAVER	Periferia	91,0	7,2	1,8
46	2010	52035069	ESCOLA GOVERNADOR JOAQUIM SOBROSA	Periferia	96,2	3,8	0,0
47	2010	52035093	COLEGIO ESTADUAL JARDIM DAS AROEIRAS	Periferia	78,3	10,1	11,6
48	2010	52035115	COLEGIO ESTADUAL JARDIM NOVO MUNDO	Periferia	88,8	10,9	0,3

49	2010	52035131	COLEGIO ESTADUAL JOAO BENNIO	Periferia	79,6	16,8	3,6
50	2010	52035140	COLEGIO ESTADUAL JOAO JOSE COUTINHO	Periferia	86,6	7,0	6,4
51	2010	52035182	COLEGIO ESTADUAL JOAQUIM EDSON DE CAMARGO	Periferia	90,1	9,0	0,9
52	2010	52035247	COLEGIO ESTADUAL MENINO JESUS	Periferia	74,7	3,8	21,5
53	2010	52035271	COLEGIO ESTADUAL MIRIAM BENCHIMOL FERREIRA	Periferia	74,7	23,2	2,1
54	2010	52035352	COLEGIO ESTADUAL PARQUE DOS BURITIS	Periferia	84,5	14,4	1,1
55	2010	52035379	ESCOLA ESTADUAL PARQUE SANTA CRUZ	Periferia	80,5	15,0	4,5
56	2010	52035441	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARINETE SILVA	Periferia	92,5	5,9	1,6
57	2010	52035450	ESC. ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIAO FRANCA	Periferia	81,9	9,8	8,3
58	2010	52035468	ESCOLA EST. PROFESSOR VITOR JOSE DE ARAUJO	Periferia	82,5	14,2	3,3
59	2010	52035549	COLEGIO ESTADUAL SEBASTIAO ALVES DE SOUZA	Periferia	74,3	15,8	9,9
60	2010	52035573	COLEGIO ESTADUAL SEVERIANO DE ARAUJO	Periferia	70,1	16,4	13,5
61	2010	52035581	COLEGIO ESTADUAL SOLON AMARAL	Periferia	77,6	14,3	8,1
62	2010	52035611	ESCOLA ESTADUAL SANTA MARTA	Periferia	96,4	3,6	0,0
63	2010	52035620	COLEGIO ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Periferia	82,2	8,3	9,5
64	2010	52035719	COLEGIO AGENOR CARDOSO DE OLIVEIRA	Periferia	73,9	26,1	0,0
65	2010	52035875	ESC MUL AGRIPINA TEIXEIRA MAGALHAES	Periferia	87,5	1,6	10,9
66	2010	52035891	ESC MUL ALONSO DIAS PINHEIRO	Periferia	77,4	2,6	20,0
67	2010	52035905	ESC MUL AMANCIO SEIXO DE BRITO	Periferia	92,3	2,3	5,4
68	2010	52035956	ESC MUL HONESTINO MONTEIRO GUIMARAES	Periferia	93,4	2,7	3,9
69	2010	52035964	ESC MUL BARBARA SOUZA DE MORAIS	Periferia	82,3	3,8	13,9
70	2010	52036022	ESC MUL CEL JOSE VIANA ALVES	Periferia	85,2	4,3	10,5
71	2010	52036030	ESC MUL ARCEBISPO DOM EMMANUEL	Periferia	98,4	1,6	0,0
72	2010	52036049	ESC MUL DEPUTADO JAMEL CECILIO	Periferia	96,4	2,2	1,4
73	2010	52036057	ESC MUL D ANGELINA PUCCI LIMONGI	Periferia	86,0	8,4	5,6
74	2010	52036065	ESC MUL DONA BELINHA	Periferia	77,2	2,7	20,1
75	2010	52036111	ESC MUL ERNESTINA LINA MARRA	Periferia	83,6	1,8	14,6
76	2010	52036120	ESC MUL EVA VIEIRA DE ALMEIDA	Periferia	99,4	0,6	0,0
77	2010	52036138	ESC MUL EVANGELINA PEREIRA DA COSTA	Periferia	94,1	5,9	0,0
78	2010	52036146	ESC MUL JOSE CARLOS PIMENTA	Periferia	98,6	0,0	1,4
79	2010	52036162	ESC MUL FRANCISCO MATIAS	Periferia	97,2	2,2	0,6
80	2010	52036200	ESC MUL GEORGETA RIVALINO DUARTE	Periferia	89,1	0,9	10,0
81	2010	52036227	ESC MUL GO 04	Periferia	85,7	0,0	14,3
82	2010	52036286	ESC MUL MARIA ODETE AUGUSTA DE BRITO	Periferia	98,0	1,6	0,4
83	2010	52036316	ESC MUL JOAO BRAZ	Periferia	86,1	0,8	13,1
84	2010	52036324	ESC MUL JOAO CLARIMUNDO DE OLIVEIRA	Periferia	99,2	0,4	0,4
85	2010	52036332	ESC MUL JOAO DE PAULA TEIXEIRA	Periferia	100,0	0,0	0,0
86	2010	52036367	ESC MUL PROF JOSE DECIO FILHO	Periferia	79,8	3,2	17,0
87	2010	52036391	ESC MUL LIONS CLUBE BANDEIRANTES	Periferia	95,5	1,7	2,8
88	2010	52036405	ESC MUL LIONS CLUBE DE GOIANIA TOCANTINS	Periferia	100,0	0,0	0,0
89	2010	52036413	ESC MUL MADRE FRANCISCA	Periferia	90,6	2,2	7,2
90	2010	52036421	ESC MUNICIPAL MARECHAL CASTELO BRANCO	Periferia	96,8	0,6	2,6
91	2010	52036472	ESC MUL MOISES SANTANA	Periferia	95,2	4,8	0,0
92	2010	52036502	ESC MUL NOSSA SENHORA APARECIDA	Periferia	88,9	4,2	6,9
93	2010	52036510	ESC MUL ODILIA MENDES DE BRITO	Periferia	86,4	2,6	11,0
94	2010	52036529	ESC MUL OSTERNO POTENCIANO E SILVA	Periferia	80,8	11,3	7,9
95	2010	52036545	ESC MUL PADRE PELAGIO	Periferia	99,6	0,0	0,4
96	2010	52036561	ESC MUL PEDRO GOMES DE MENEZES	Periferia	81,4	6,2	12,4
97	2010	52036570	ESC MUL PEDRO XAVIER TEIXEIRA	Periferia	84,2	1,8	14,0
98	2010	52036600	ESC MUL PROFESSOR ARISTOCLIDES TEIXEIRA	Periferia	83,6	4,4	12,0
99	2010	52036618	ESC MUL PROFA EDNA DE ROURE	Periferia	100,0	0,0	0,0
100	2010	52036626	ESC MUL PROF HILARINDO ESTEVAM DE SOUZA	Periferia	81,3	4,9	13,8

101	2010	52036642	ESC MUL PROFª LEONISIA NAVES DE ALMEIDA	Periferia	83,7	3,3	13,0
102	2010	52036669	ESC MUL PROF SALMON GOMES FIGUEIREDO	Periferia	96,6	2,9	0,5
103	2010	52036693	ESC MUL REGINA HELOU	Periferia	74,9	3,8	21,3
104	2010	52036707	ESC MUL DONA ROSA MARTINS PERIM	Periferia	92,9	3,5	3,6
105	2010	52036723	ESC MUL CEL SALOMAO CLEMENTINO DE FARIA	Periferia	96,2	2,7	1,1
106	2010	52036766	ESC MUL SANTA RITA DE CASSIA	Periferia	87,5	12,5	0,0
107	2010	52036774	ESC MUL SANTA TEREZINHA	Periferia	100,0	0,0	0,0
108	2010	52036782	ESC MUL SANTO ANTONIO	Periferia	84,5	0,5	15,0
109	2010	52036790	ESC MUL TARGINO DE AGUIAR	Periferia	95,9	0,5	3,6
110	2010	52036820	ESC MUL VILA ROSA	Periferia	86,4	4,9	8,7
111	2010	52036855	ESC MUL ZEVERA ANDREA VECCI	Periferia	98,7	0,0	1,3
112	2010	52037118	ESC MUL ARAO FERNANDES DE OLIVEIRA	Periferia	97,8	0,0	2,2
113	2010	52037142	ESC MUL OLEGARIO MOREIRA BORGES	Periferia	98,3	1,7	0,0
114	2010	52037169	ESC MUL PROFª DEUSHAYDES R. DE OLIVEIRA	Periferia	92,9	1,3	5,8
115	2010	52037177	ESC MUL PROFª MARILIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS	Periferia	81,1	2,7	16,2
116	2010	52037215	ESC MUL CESAR DA CUNHA BASTOS	Periferia	79,1	2,8	18,1
117	2010	52037223	ESC MUL LAURINDO SOBREIRA DO AMARAL	Periferia	79,3	3,3	17,4
118	2010	52037240	ESC MUL JAIME CAMARA	Periferia	84,3	8,1	7,6
119	2010	52037258	ESC MUL JOEL MARCELINO DE OLIVEIRA	Periferia	87,1	0,8	12,1
120	2010	52037266	ESC MUL PROF. LOURENCO FERREIRA CAMPOS	Periferia	97,8	0,9	1,3
121	2010	52037274	ESC MUL MARIA ARAUJO DE FREITAS	Periferia	77,5	2,5	20,0
122	2010	52037282	ESC MUL PROFª AMELIA FERNANDES MARTINS	Periferia	96,8	2,3	0,9
123	2010	52037312	ESC MUL STEPHANIA ALVES BISPO	Periferia	90,1	2,1	7,8
124	2010	52037320	ESC MUL VICENTE RODRIGUES PRADO	Periferia	85,6	3,3	11,1
125	2010	52037339	ESC MUL PROFA ANTONIA MARANHÃO DO AMARAL	Periferia	97,3	1,8	0,9
126	2010	52037363	ESCOLA APRENDER PARA VIVER	Periferia	97,3	1,9	0,8
127	2010	52037371	ESC MUL PROFª CLEONICE MONTEIRO WOLNEY	Periferia	91,9	7,1	1,0
128	2010	52037410	ESC MUL HEBERT JOSE DE SOUZA	Periferia	87,5	4,0	8,5
129	2010	52037517	COLEGIO ESTADUAL JARDIM EUROPA	Periferia	71,1	23,1	5,8
130	2010	52037550	COLEGIO ESTADUAL ISMAEL SILVA DE JESUS	Periferia	71,1	23,1	5,8
131	2010	52037568	COLEGIO ESTADUAL JAYME CAMARA	Periferia	69,8	13,8	16,4
132	2010	52037657	ESCOLA MORADA NOVA	Periferia	98,0	2,0	0,0
133	2010	52037681	ESCOLA LUZ DO SABER	Periferia	100,0	0,0	0,0
134	2010	52037711	ESC MUL PEDRO COSTA DE MEDEIROS	Periferia	84,5	3,4	12,1
135	2010	52037738	ESC MUL RESIDENCIAL MONTE CARLO	Periferia	95,0	1,2	3,8
136	2010	52037746	ESCOLA IRMA VENERANDA	Periferia	100,0	0,0	0,0
137	2010	52037819	ESCOLA PEDRO MIGUEL	Periferia	96,6	2,3	1,1
138	2010	52038122	INSTITUTO JOANA D ARC	Periferia	100,0	0,0	0,0
139	2010	52038238	ORIENTAR CENTRO EDUCACIONAL	Periferia	97,7	2,0	0,3
140	2010	52068749	COL. POL. MILITAR DE GOIAS UNID. AYRTON SENNA	Periferia	96,1	3,9	0,0
141	2010	52068773	ESC MUL SEBASTIAO ARANTES	Periferia	98,0	0,8	1,2
142	2010	52068897	ESC MUL MARCOS ANTONIO DIAS BATISTA	Periferia	87,5	1,6	10,9
143	2010	52068919	ESC MUL VER CARLOS EURICO DE CAMARGO ALVES	Periferia	96,6	1,8	1,6
144	2010	52069737	ESC MUL ENGº ROBINHO MARTINS AZEVEDO	Periferia	79,5	2,5	18,0
145	2010	52069745	COLEGIO BOAS NOVAS	Periferia	92,3	7,7	0,0
146	2010	52069907	COL. EST. BENEDITO LUCIMAR HESKETH DA SILVA	Periferia	72,0	12,1	15,9
147	2010	52069915	COLEGIO ESTADUAL DO SETOR PALMITO	Periferia	78,9	18,2	2,9
148	2010	52069958	ESC MUL VIRGINIA GOMES PEREIRA	Periferia	97,2	1,3	1,5
149	2010	52070115	ESC MUL PROFESSOR NADAL SFREDO	Periferia	80,8	16,8	2,4
150	2010	52070972	COLEGIO EST. VERANY MACHADO DE OLIVEIRA	Periferia	79,1	11,5	9,4
151	2010	52070980	COL. EST. PROFª VANDY DE CASTRO CARNEIRO	Periferia	76,8	22,1	1,1
152	2010	52070999	COLEGIO ESTADUAL JUVENAL JOSE PEDROSO	Periferia	80,9	11,2	7,9

153	2010	52072509	CENTRO PROMOCIONAL TODOS OS SANTOS II	Periferia	96,1	3,9	0,0
154	2010	52074030	COLEGIO ESTADUAL AMALIA HERMANO TEIXEIRA	Periferia	86,6	5,9	7,5
155	2010	52075508	ESC MUL ROTARY GOIANIA SUL	Periferia	91,8	5,5	2,7
156	2010	52075516	ESC MUL MONTEIRO LOBATO	Periferia	83,8	3,7	12,5
157	2010	52075524	ESCOLA DIREITO DO SABER-CECOM	Periferia	90,9	6,1	3,0
158	2010	52075745	ESCOLA ESPIRITA ANDRE LUIZ	Periferia	96,8	3,2	0,0
159	2010	52075818	SISTEMA GOYASES DE ENSINO E CULTURA LTDA	Periferia	94,6	4,7	0,7
160	2010	52076253	ESC MUL RESIDENCIAL ITAIPU	Periferia	87,2	7,4	5,4
161	2010	52076466	ESC MUL SENADOR DARCY RIBEIRO	Periferia	87,6	2,1	10,3
162	2010	52076580	ESC MUL SAO JOSE	Periferia	81,2	2,9	15,9
163	2010	52076636	ESC MUL BERNARDO ELIS	Periferia	90,3	2,3	7,4
164	2010	52076687	ESC MUL DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS	Periferia	92,2	1,6	6,2
165	2010	52080510	ESCOLA SOL NASCENTE	Periferia	100,0	0,0	0,0
166	2010	52080668	COLEGIO EXECUTIVO	Periferia	89,7	6,4	3,9
167	2010	52080960	ESC MUL MARIA DA TERRA	Periferia	87,1	3,7	9,2
168	2010	52081052	ESCOLA EVANGELICA PRINCIPIO DA SABEDORIA	Periferia	98,1	1,9	0,0
169	2010	52081079	COLEGIO ANGLO DE CAMPINAS	Periferia	99,2	0,8	0,0
170	2010	52081095	COLEGIO ATUAL 2000 LTDA	Periferia	98,0	1,7	0,3
171	2010	52081184	ESCOLA ESPIRITA ALLAN KARDEC	Periferia	89,4	10,6	0,0
172	2010	52081338	ESCOLA TREM DA ALEGRIA	Periferia	98,9	0,0	1,1
173	2010	52081389	ESCOLA GRANDASO LTDA	Periferia	97,0	3,0	0,0
174	2010	52081672	COLEGIO PROJETO DIDATICO	Periferia	93,8	5,4	0,8
175	2010	52081680	COLEGIO ROSAMARQUES	Periferia	93,1	5,7	1,2
176	2010	52082644	ESC MUL RECANTO DO BOSQUE	Periferia	89,3	1,0	9,7
177	2010	52082652	ESC MUL NOVA CONQUISTA	Periferia	73,6	4,6	21,8
178	2010	52082679	ESC MUL MARIA CLARA MACHADO	Periferia	96,7	3,0	0,3
179	2010	52084000	COLEGIO JESUS MARIA JOSE	Periferia	92,8	7,2	0,0
180	2010	52084191	ESCOLA PARQUE	Periferia	98,8	1,2	0,0
181	2010	52086542	COLEGIO SIMETRIA	Periferia	96,7	3,3	0,0
182	2010	52086577	COLEGIO O PEQUENO APRENDIZ	Periferia	99,1	0,4	0,5
183	2010	52086623	ESCOLA MUNDO DA ESCRITA LTDA	Periferia	100,0	0,0	0,0
184	2010	52086690	ESCOLA BIOCLASS TURMA DA MONICA	Periferia	98,2	1,6	0,2
185	2010	52086852	ESCOLA INTELECTUAL	Periferia	98,6	1,4	0,0
186	2010	52086933	ESCOLA AFONSO PENA	Periferia	93,2	6,8	0,0
187	2010	52087271	ESCOLA PRESBITERIANA ESPERANCA	Periferia	98,2	1,6	0,2
188	2010	52087450	COLEGIO SIGMA BRASIL	Periferia	95,2	3,6	1,2
189	2010	52089258	ESCOLA EVANGELICA RAI0 DE LUZ	Periferia	100,0	0,0	0,0
190	2010	52089347	COLEGIO ESTADUAL LUIS PERILLO	Periferia	70,5	11,9	17,6
191	2010	52089584	COLEGIO DESAFIO	Periferia	92,1	7,3	0,6
192	2010	52089614	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSE LUCIANO	Periferia	65,5	20,2	14,3
193	2010	52091295	COLEGIO EXPOVEST	Periferia	97,1	2,6	0,3
194	2010	52091570	COLEGIO METROPOLITANO	Periferia	96,1	3,9	0,0
195	2010	52091627	COL. EST. JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART	Periferia	81,0	16,0	3,0
196	2010	52092526	ESCOLA MASTER LTDA	Periferia	98,0	2,0	0,0
197	2010	52092763	ESC MUL JOAO VIEIRA DA PAIXAO	Periferia	81,5	1,5	17,0
198	2010	52092895	ESCOLA TIA DENISE	Periferia	100,0	0,0	0,0
199	2010	52093964	ESC MUL BALNEARIO MEIA PONTE	Periferia	95,0	0,0	5,0
200	2010	52094014	EDUCANDARIO PEQUENOS GENIOS	Periferia	96,3	3,7	0,0
201	2010	52094286	ESC MUL PARQUE ELDORADO OESTE	Periferia	94,4	2,3	3,3
202	2010	52094308	ESC MUL LUZIA DE SOUZA FIUZA	Periferia	99,4	0,3	0,3
203	2010	52095223	ESC MUL RENASCER	Periferia	81,2	4,3	14,5
204	2010	52096122	ESC MUL CASTORINA BITTENCOURT ALVES	Periferia	89,1	4,2	6,7

ANEXO 7 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia - 2007(aprovação, reprovação e abandono)

Nº	Ano	Código Escola	Escola	Aprov	Repr	Aban	Região
1	2007	52033007	CENTRO EDUC CASINHA FELIZ	100,0	0,0	0,0	Centro
2	2007	52033040	CENTRO EDUC GOTINHAS DO SABER LTDA	98,9	1,1	0,0	Centro
3	2007	52033210	COLEGIO AGOSTINIANO NS DE FATIMA	98,7	1,3	0,0	Centro
4	2007	52033236	COLEGIO ATENEU SALESIANO DOM BOSCO	98,0	1,8	0,2	Centro
5	2007	52033244	COLEGIO CLARETIANO CORACAO DE MARIA	92,0	7,4	0,6	Centro
6	2007	52033341	COLEGIO ESTADUAL BANDEIRANTE	71,4	14,1	14,5	Centro
7	2007	52033384	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSE DE ASSIS	71,8	14,7	13,5	Centro
8	2007	52033457	COL. DA POL. MIL. UNID. HUGO DE C. RAMOS	94,7	5,2	0,1	Centro
9	2007	52033481	COLEGIO ESTADUAL JARDIM AMERICA	86,9	10,0	3,1	Centro
10	2007	52033570	COLEGIO ESTADUAL PRE UNIVERSITARIO	69,2	25,6	5,2	Centro
11	2007	52033708	COLEGIO MARISTA	98,5	1,5	0,0	Centro
12	2007	52033848	COLEGIO STO AGOSTINHO	92,4	7,6	0,0	Centro
13	2007	52033902	COLEGIO DELTA I II III	96,4	3,2	0,4	Centro
14	2007	52033961	COLEGIO ESTADUAL DAMIANA DA CUNHA	96,7	2,3	1,0	Centro
15	2007	52034062	COLEGIO SIGMA LTDA	93,0	7,0	0,0	Centro
16	2007	52034119	COL. DA POL. MIL. DE GOIAS POLIV. MOD. V. DOS REIS	89,8	9,7	0,5	Centro
17	2007	52034186	COLEGIO ESTADUAL JOSE HONORATO	80,6	13,5	5,9	Centro
18	2007	52034275	ESCOLA DE APLICACAO DO IEG	89,4	6,7	3,9	Centro
19	2007	52034488	EDUCANDARIO PARANAIBA	95,6	2,8	1,6	Centro
20	2007	52034615	COLEGIO BATISTA GOIANO	96,4	2,4	1,2	Centro
21	2007	52034810	ESCOLA EST. ANDRELINO RODRIGUES DE MORAIS	84,5	7,2	8,3	Centro
22	2007	52034925	COLEGIO ESTADUAL DOM ABEL SU	82,1	11,9	6,0	Centro
23	2007	52035280	COLEGIO ESTADUAL MURILO BRAGA	76,0	11,4	12,6	Centro
24	2007	52035409	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE DUTRA	93,7	6,3	0,0	Centro
25	2007	52035433	COLEGIO EST. PROFESSOR JOSE CARLOS DE ALMEIDA	76,7	10,8	12,5	Centro
26	2007	52035492	ESCOLA ROTARY CLUBE DE GOIANIA	94,2	5,8	0,0	Centro
27	2007	52035506	COLEGIO ESTADUAL COLEMAR NATAL E SILVA	89,3	9,6	1,1	Centro
28	2007	52035603	COLEGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE	82,1	17,1	0,8	Centro
29	2007	52035832	COLEGIO MARIA BETANIA LTDA	99,5	0,5	0,0	Centro
30	2007	52036243	ESC MUL ITAMAR MARTINS FERREIRA	85,4	3,1	11,5	Centro
31	2007	52036278	ESC MUL MANOEL JOSE DE OLIVEIRA	98,6	0,0	1,4	Centro
32	2007	52036340	ESC MUL JOAO PAULO-I	79,7	0,6	19,7	Centro
33	2007	52036650	ESC MUL PROF MOACIR MONCLAR BRANDAO	91,1	1,4	7,5	Centro
34	2007	52036685	ESC MUL PROFA MARIA CAMARGO	97,5	0,6	1,9	Centro
35	2007	52036936	ESCOLA POLIVALENTE TRIBUTARIO HENRIQUE SILVA	81,4	14,6	4,0	Centro
36	2007	52036979	ESCOLA ESPIRITA TENDA DO CAMINHO	99,1	0,9	0,0	Centro
37	2007	52036995	ESCOLA ROTARY GOIANIA OESTE	98,5	0,3	1,2	Centro
38	2007	52037347	ESCOLA ABELHINHA LTDA	97,0	0,0	3,0	Centro
39	2007	52037975	ESCOLA IMACULADA CONCEICAO	100,0	0,0	0,0	Centro
40	2007	52038025	INSTITUTO DE EDUCACAO DE GOIAS	81,5	15,4	3,1	Centro
41	2007	52038033	INSTITUTO EDUCACIONAL EMMANUEL DA IEC	94,6	5,4	0,0	Centro
42	2007	52038084	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO	93,5	6,5	0,0	Centro
43	2007	52038130	INSTITUTO MARIA AUXILIADORA	89,8	3,7	6,5	Centro
44	2007	52038149	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO II	98,1	1,9	0,0	Centro
45	2007	52038181	LYCEU DE GOIANIA	85,4	10,6	4,0	Centro
46	2007	52038262	SEG SISTEMA EDUCACIONAL DE GOIANIA LTDA	97,7	1,9	0,4	Centro
47	2007	52069842	ESCOLA ESTADUAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA	79,5	11,2	9,3	Centro

48	2007	52069931	ESCOLA ESTADUAL GRACINDA DE LOURDES	90,3	7,5	2,2	Centro
49	2007	52075737	ESCOLA CASA DAS LETRAS LTDA	99,6	0,4	0,0	Centro
50	2007	52075842	ESCOLA CONSTRUINDO O FUTURO	100,0	0,0	0,0	Centro
51	2007	52080706	COLEGIO FONTE DE LUZ	98,0	2,0	0,0	Centro
52	2007	52081303	ESCOLA PETER PAN LTDA	100,0	0,0	0,0	Centro
53	2007	52081354	ESCOLA ESCREVIVENDO LTDA	96,0	3,2	0,8	Centro
54	2007	52083810	COLEGIO LASSALE	98,8	1,2	0,0	Centro
55	2007	52084043	ESCOLA ADVENTISTA DE VILA NOVA	100,0	0,0	0,0	Centro
56	2007	52084442	ESCOLA PIAGET	97,8	2,2	0,0	Centro
57	2007	52087077	ESCOLA ESPACO CRIATIVO	100,0	0,0	0,0	Centro
58	2007	52087247	ESCOLA CANTINHO DE GENIOS LTDA	94,3	5,7	0,0	Centro
59	2007	52089630	RM SIST. EDUC. LTDA COL. PREVEST UNIDADE SUL	87,4	12,6	0,0	Centro
60	2007	52091228	COLEGIO EINSTEIN	98,0	2,0	0,0	Centro
61	2007	52092461	ESCOLA EVANGELICA LIRIOS DO CAMPO	95,3	4,7	0,0	Centro
62	2007	52092488	CENTRO EDUC SESC CIDADANIA ELIAS BUFAICAL NETO	98,1	1,9	0,0	Centro
63	2007	52092941	ESCOLA EDUCANDARIO GOIAS	99,0	1,0	0,0	Centro
64	2007	52092968	COLEGIO MERITO	89,0	7,7	3,3	Centro
65	2007	52100006	CENTRO EDUCACIONAL OMNI	97,9	1,9	0,2	Centro
66	2007	52102009	ESC. AVILA 1ª FASE ESC. CASTELO DO SABER LTDA	99,3	0,7	0,0	Centro
67	2007	52102017	ESCOLA AVILA 2ª FASE ESCOLA CONCEITO LTDA	94,0	6,0	0,0	Centro
68	2007	52109801	COLEGIO CONTEXTO	90,3	8,6	1,1	Centro

ANEXO 8 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental da Amostra de Escolas da Região Central de Goiânia - 2010 (aprovação, reprovação e abandono)

Nº	ANO	Código	Escola	P / C / I	Apr.	Repr.	Aban.
1	2010	52033007	CENTRO EDUC CASINHA FELIZ	Centro	100,0	0,0	0,0
2	2010	52033040	CENTRO EDUC GOTINHAS DO SABER LTDA	Centro	99,6	0,4	0,0
3	2010	52033210	COLEGIO AGOSTINIANO NS DE FATIMA	Centro	99,4	0,6	0,0
4	2010	52033236	COLEGIO ATENEU SALESIANO DOM BOSCO	Centro	94,0	5,6	0,4
5	2010	52033244	COLEGIO CLARETIANO CORACAO DE MARIA	Centro	89,8	9,5	0,7
6	2010	52033341	COLEGIO ESTADUAL BANDEIRANTE	Centro	76,1	13,8	10,1
7	2010	52033384	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSE DE ASSIS	Centro	73,8	15,9	10,3
8	2010	52033457	COL. POL. MIL. DE GOIAS UNID. HUGO DE C. RAMOS	Centro	89,4	10,4	0,2
9	2010	52033481	COLEGIO ESTADUAL JARDIM AMERICA	Centro	82,9	14,1	3,0
10	2010	52033570	COLEGIO ESTADUAL PRE UNIVERSITARIO	Centro	94,1	4,4	1,5
11	2010	52033708	COLEGIO MARISTA	Centro	94,9	5,1	0,0
12	2010	52033848	COLEGIO STO AGOSTINHO	Centro	93,0	7,0	0,0
13	2010	52033902	COLEGIO DELTA I II III	Centro	98,9	0,5	0,6
14	2010	52033961	COLEGIO ESTADUAL DAMIANA DA CUNHA	Centro	90,4	6,6	3,0
15	2010	52034062	COLEGIO SIGMA LTDA	Centro	95,2	3,8	1,0
16	2010	52034119	COL. PM. DE GOIAS UNID. POLIV. MOD. V. DOS REIS	Centro	89,9	10,0	0,1
17	2010	52034186	COLEGIO ESTADUAL JOSE HONORATO	Centro	89,9	6,9	3,2
18	2010	52034275	COL. DE APLICACAO DO INST. DE EDUC. DE GOIAS	Centro	91,4	7,3	1,3
19	2010	52034488	EDUCANDARIO PARANAIBA	Centro	95,2	4,3	0,5
20	2010	52034615	COLEGIO BATISTA GOIANO	Centro	95,6	4,4	0,0
21	2010	52034810	ESCOLA EST. ANDRELINO RODRIGUES DE MORAIS	Centro	84,7	11,6	3,7
22	2010	52034925	COLEGIO ESTADUAL DOM ABEL SU	Centro	90,6	5,9	3,5
23	2010	52035280	COLEGIO ESTADUAL MURILO BRAGA	Centro	77,2	13,0	9,8
24	2010	52035409	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE DUTRA	Centro	93,9	5,4	0,7
25	2010	52035433	COL. EST. PROFESSOR JOSE CARLOS DE ALMEIDA	Centro	62,9	22,0	15,1
26	2010	52035492	ESCOLA ESTADUAL ROTARY CLUBE DE GOIANIA	Centro	88,4	11,6	0,0
27	2010	52035506	COLEGIO ESTADUAL COLEMAR NATAL E SILVA	Centro	81,5	14,9	3,6
28	2010	52035603	COLEGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE	Centro	86,9	9,4	3,7
29	2010	52035832	COLEGIO MARIA BETANIA LTDA	Centro	99,1	0,9	0,0
30	2010	52036243	ESC MUL ITAMAR MARTINS FERREIRA	Centro	83,6	2,7	13,7
31	2010	52036278	ESC MUL MANOEL JOSE DE OLIVEIRA	Centro	95,5	3,2	1,3
32	2010	52036340	ESC MUL JOAO PAULO-I	Centro	87,7	0,5	11,8
33	2010	52036650	ESC MUL PROF MOACIR MONCLAR BRANDAO	Centro	94,5	2,3	3,2
34	2010	52036685	ESC MUL PROFA MARIA CAMARGO	Centro	96,8	2,5	0,7
35	2010	52036936	COL. POLIVALENTE TRIBUTARIO HENRIQUE SILVA	Centro	94,2	5,0	0,8
36	2010	52036979	ESCOLA ESPIRITA TENDA DO CAMINHO	Centro	97,2	2,6	0,2
37	2010	52036995	ESCOLA ROTARY GOIANIA OESTE	Centro	98,4	0,6	1,0
38	2010	52037347	ESCOLA ABELHINHA LTDA	Centro	100,0	0,0	0,0
39	2010	52037975	ESCOLA IMACULADA CONCEICAO	Centro	99,2	0,8	0,0
40	2010	52038025	INSTITUTO DE EDUCACAO DE GOIAS	Centro	87,7	8,0	4,3
41	2010	52038033	INSTITUTO EDUCACIONAL EMMANUEL DA IEC	Centro	95,6	4,4	0,0
42	2010	52038084	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO	Centro	96,9	3,1	0,0
43	2010	52038130	INSTITUTO MARIA AUXILIADORA	Centro	90,4	5,2	4,4
44	2010	52038149	INSTITUTO PRESBITERIANO DE EDUCACAO II	Centro	99,8	0,2	0,0
45	2010	52038181	LYCEU DE GOIANIA	Centro	81,1	11,7	7,2
46	2010	52038262	SEG SISTEMA EDUCACIONAL DE GOIANIA LTDA	Centro	96,2	3,8	0,0
47	2010	52069842	ESCOLA ESTADUAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA	Centro	73,9	9,8	16,3
48	2010	52069931	ESCOLA ESTADUAL GRACINDA DE LOURDES	Centro	90,2	7,5	2,3
49	2010	52080919	ESC PLANETARIO DAS LETRAS	Centro	97,2	0,0	2,8

50	2010	52075842	ESCOLA CONSTRUINDO O FUTURO	Centro	100,0	0,0	0,0
51	2010	52080706	COLEGIO FONTE DE LUZ	Centro	98,6	1,4	0,0
52	2010	52068811	CENTRO DE ATEND. ESPECIALIZADO PETER PAN	Centro	98,0	0,8	1,2
53	2010	52081354	ESCOLA ESCREVIVENDO LTDA	Centro	94,6	5,4	0,0
54	2010	52083810	COLEGIO LASSALE	Centro	98,5	1,5	0,0
55	2010	52084043	ESCOLA ADVENTISTA DE VILA NOVA	Centro	99,2	0,0	0,8
56	2010	52084442	ESCOLA PIAGET	Centro	99,5	0,5	0,0
57	2010	52087077	ESCOLA ESPACO CRIATIVO	Centro	99,2	0,8	0,0
58	2010	52093107	SIST. DE ENSINO VITORIA ESC. OFICINA DE GENIOS	Centro	97,8	2,2	0,0
59	2010	52089630	RM SIST. EDUC. LTDA COL. PREVEST UNIDADE SUL	Centro	97,7	2,3	0,0
60	2010	52091228	COLEGIO EINSTEIN	Centro	93,5	6,2	0,3
61	2010	52092461	ESCOLA EVANGELICA LIRIOS DO CAMPO	Centro	100,0	0,0	0,0
62	2010	52092488	CENTRO EDUC SESC CIDADANIA ELIAS B. NETO	Centro	96,8	3,0	0,2
63	2010	52092941	ESCOLA EDUCANDARIO GOIAS	Centro	98,2	1,8	0,0
64	2010	52092968	COLEGIO MERITO	Centro	94,3	1,4	4,3
65	2010	52100006	CENTRO EDUCACIONAL OMNI	Centro	99,0	0,8	0,2
66	2010	52102009	ESC. AVILA 1ª FASE ESCOLA CAST. DO SABER LTDA	Centro	98,8	0,7	0,5
67	2010	52102017	ESCOLA AVILA 2ª FASE ESCOLA CONCEITO LTDA	Centro	88,9	10,9	0,2
68	2010	52109801	COLEGIO CONTEXTO	Centro	86,7	13,3	0,0