

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

**COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA:
direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental**

Ana Celuta Fulgêncio Taveira

GOIÂNIA-GO

2013

ANA CELUTA FULGÊNCIO TAVEIRA

**COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA:
direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Linha de Pesquisa - Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Área de Concentração: Educação Escolar e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski.

GOIÂNIA-GO

2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Taveira, Ana Celuta Fulgêncio.

T232c Comunidade remanescente quilombola Kalunga [manuscrito]:
direito à educação como expressão de cidadania no ensino
fundamental / Ana Celuta Fulgêncio Taveira.-- 2013.
284 f.; il.; grafs.; 30 cm.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Programa de Doutorado em Educação, Goiânia, 2013.
“Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski”.

1. Direito à educação. 2. Política pública. I. Brzezinski, Iria.
II. Título.

CDU 37.014.1(043)

ANA CELUTA FULGÊNCIO TAVEIRA

**COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA:
direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Goiânia-GO, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, sob orientação da Prof^a Dra. Iria Brzezinski.

Aprovada em _____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Iria Brzezinski - Presidente Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS

Professor Doutor Edson José de Souza Júnior
Faculdades Alves Faria - ALFA

Professor Doutor Francisco Itami Campos
Centro Universitário de Anápolis UniEVANGÉLICA

Professor Doutor Rubson Marques Rodrigues
Faculdade Evangélica de Goianésia

Professor Doutor Nivaldo dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS

Professora Doutora Lúcia Helena Rincon Afonso
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS

DEDICATÓRIA

Dedico a presente tese a minha família, nas pessoas de meus pais Almentor Fulgêncio Taveira e Maria de Lourdes Taveira (*in memoriam*), ao meu esposo Roberto Marques da Silva, aos meus irmãos, sobrinhos, às crianças lindas de Jorge Henrique de Souza Marques, Luís Felipe Xavier Taveira Vila Real e para a minha estrela maior Vitor Taveira Takahashi, pelo carinho e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fez persistente na minha caminhada.

A minha orientadora pelos ensinamentos incalculáveis para a feitura desta tese.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, especialmente aqueles de quem tive a honra de ser aluna, pelos aprendizados e contribuições nas discussões durante o curso.

Aos colegas do Programa de doutorado.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado.

À amiga Camila Nunes de Almeida pela incansável ajuda.

À FAPEG pelo auxílio da bolsa para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

Aos amigos que fiz nesse novo caminhar.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Yá Yá Massemba

No porão de um navio negreiro

Que viagem mais longa candonga

Ouvindo o batuque das ondas

Que noite mais funda calunga

Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Kawo Kabiecile Kawo okê arô oke
Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar o seu terreiro
Epa raio, machado, trovão
Epa justiça de guerreiro
Ê semba ê samba á
O batuque das ondas
Nas noites mais longas
Me ensinou a cantar
Ê semba ê samba á
Dor é o lugar mais fundo
É o umbigo do mundo
É o fundo do mar
Ê semba ê samba á
No balanço das ondas
Okê aro me ensinou a bater seu tambor
Ê semba ê samba á
No escuro porão eu vi o clarão
Do giro do mundo
Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Kawo Kabiecile Kawo okê arô oke
Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão

Vou baixar o seu terreiro
Epa raio, machado, trovão
Epa justiça de guerreiro
Ê semba ê ê samba á

É o céu que cobriu nas noites de frio minha
Solidão
Ê semba ê ê samba á é oceano sem fim
Sem amor, sem irmão
Ê kaô quero ser seu tambor
Ê semba ê ê samba á eu faço a lua brilhar o
esplendor e clarão luar de Luanda em meu
Coração
Umbigo da cor abrigo da dor a primeira
umbigada massemba Yáyá massemba é o
Samba que dá
Vou aprender a ler
Pra ensinar os meus camaradas!
Vou aprender a ler
Pra ensinar os meus camaradas!

(MENDES, Roberto, Yá Yá Massemba)

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE ABREVIATURAS e SIGLAS	10
LISTA DE MAPAS	11
LISTA DE FOTOGRAFIAS	11
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE GRÁFICOS	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - ESTADO, DEMOCRACIA, CIDADANIA E IGUALDADE	25
1.1 Estado moderno	25
1.2 Democracia.....	33
1.3 Cidadania	37
1.4 Educação pública e democrática	42
1.4.1 A escola pública e gratuita	49
1.5 Igualdade de oportunidades educacionais	54
1.5.1 O direito à igualdade e as políticas educacionais	59
CAPÍTULO II – A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO	67
2.1 A educação pública	67
2.2 O direito à educação nas constituições brasileiras	78
2.3 O direito à educação na Constituição Federal de 1988	99
2.3.1 A Emenda Constitucional n. 59/2009	104
2.3.2 A educação como direito público subjetivo	107
2.3.3 A educação como direito social e direito fundamental	108
2.4 O direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	111
CAPÍTULO III – CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO CAMPO EMPÍRICO E A PERSPECTIVA METODOLÓGICA	118

3.1 Motivação da escolha do tema	118
3.2 Preconceito e discriminação	121
3.3 A formação do povo quilombola	132
3.4 A Comunidade Kalunga	135
3.4.1 Posse das terras kalungas	153
3.4.2 Remanescentes quilombolas e a Constituição Federal de 1988	154
3.5 Método e metodologia	157

**CAPÍTULO IV - DIREITO À EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE REMANESCENTE
 QUILOMBOLA KALUNGA: A ESCOLA MUNICIPAL AREIA E A ESCOLA**

MUNICIPAL SUCURI	168
4.1 Desvelando a Comunidade Areia e a Escola Municipal Areia	168
4.2 A Comunidade Sucuri e a Escola Municipal Sucuri em destaque	174
4.3 Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais Areia e Sucuri	175
4.4 Resultados da pesquisa	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	238
--------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	243
--------------------------------------	-----

APÊNDICES	258
------------------------	-----

ANEXOS	273
---------------------	-----

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. **COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA**: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental. 2013. 284 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

RESUMO

Esta Tese insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Tem-se como objetivo geral analisar o direito à educação como expressão de cidadania face à realidade educacional na Comunidade remanescente quilombola Kalunga, considerando os preceitos Constitucionais de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Emenda Constitucional n. 59/2009. O campo empírico compreende as escolas rurais multisseriadas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, situadas na Comunidade remanescente quilombola Kalunga, no Município de Monte Alegre, em Goiás. O problema da pesquisa consiste na identificação das condições que possam garantir o direito à educação mediante acesso e permanência com sucesso do alunado nas escolas pesquisadas. Como objetivos específicos: discute-se o dever do Estado com a educação e do acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, como uma das etapas da educação básica; analisa-se o direito à igualdade como base e fundamento de uma educação democrática que suscite a conquista da cidadania para emancipação de homens e mulheres e reflete-se também se as escolas pesquisadas garantem a efetivação do direito à educação no atendimento do ensino-aprendizagem dos alunos em relação à cultura e à diversidade quilombola. Os eixos orientadores desta pesquisa compreendem a concepção de Estado moderno, cidadania, direito à educação, Estado democrático republicano e os dispositivos legais mencionados. A pesquisa tem como recorte temporal os anos de 2010 a 2012, período da observação direta e registros da vida escolar dos alunos das escolas pesquisadas. O método adotado é o materialismo histórico dialético. A pesquisa consiste de uma abordagem qualitativa e quantitativa na modalidade de observação direta, não participante, com realização de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa compreendem 7 (sete) professores, 33 (trinta e três) alunos e 8 (oito) pais de alunos. Constata-se que o direito à educação é reconhecido na Constituição Federal de 1988 como um direito social e fundamental do cidadão, porém, é necessário fazer valer esse direito no cotidiano dos que frequentam as escolas. Observou-se que a historicidade brasileira, em relação às políticas públicas, reproduz e reforça a desigualdade social e econômica e intensifica os processos de exclusão educacional e social. Os estudos teóricos foram fundamentais para entender como se processam essas desigualdades educacionais, bem como para reconhecer que a relação de força entre Estado e sociedade é materializada, principalmente na educação como campo social de embates ideológicos. Para que a educação se concretize como um dos elementos da cidadania faz-se mister a implementação de recursos e de instituições organizadas que ofereçam a educação com qualidade. As categorias analisadas na investigação resultam nas seguintes considerações: as políticas públicas voltadas à educação nas Escolas Municipais Areia e Sucuri, no ensino fundamental obrigatório e gratuito, não atendem as necessidades educacionais específicas de uma comunidade remanescente quilombola, tampouco o direito de preservação e valorização de suas manifestações culturais e a sustentabilidade de seu território. Conclui-se que o direito à educação como expressão de cidadania não é efetivado nas escolas pesquisadas. A garantia de uma educação de qualidade é negada pelas más condições de acesso, permanência e aproveitamento escolar com sucesso.

Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas; Direito à Educação; Cidadania; Ensino Fundamental.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. REMAINING COMMUNITY OF KALUNGA QUILOMBOLAS (Maroons): right to education as an expression of citizenship in elementary schools. 2013, 284 p. Thesis. (Doctorate in Education) – Post Graduation Program in Education at PUC (Pontifícia Universidade Católica) of Goiás, Goiânia, 2013.

ABSTRACT

This thesis is included in the research State, Policies and Educational Institutions. Has the objective of analyzing the right to education as an expression of citizenship in the educational reality in the Remaining Community of Kaluga Quilombolas, considering the Constitutional precepts of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996 and the Constitutional Amendment nr. 59/2009. The empirical field comprises rural multilevel schools: Escola Municipal Areia and Escola Municipal Sucuri, located in the Remaining Community of Kaluga Quilombolas in Monte Alegre, in Goiás. The research problem consists in identifying the conditions that may guarantee the right to education through the access and keeping the students with good results in the schools surveyed. It's here discussed the duty of the State as guarantor of the right to education as an expression of citizenship at compulsory and free elementary schools. It's here analyzed the principle of equality as the basis and foundation of a democratic education that raises the achievement of citizenship for emancipation of men and women. It's also reflected if the schools surveyed guarantee the realization of the right to education in the service of teaching-learning of students in relation to culture and Quilombola diversity. The guiding axes of this research include the conception of the modern state, citizenship, right to education, the Republican Democratic State and legal provisions mentioned above. The research has as time frame the years 2010-2012, period of direct observation and records of the school life of the students of the schools surveyed. The method consists of historical and dialectical materialism. The research consists of a qualitative and quantitative approach in the form of direct observation, non-participant, conducting semi-structured interviews and content analysis. The subjects comprise seven (7) teachers, 33 (thirty-three) students and eight (8) parents of students. It was found that the right to education is recognized in the current Constitution as a fundamental social right of citizens. However, it is necessary to enforce this right in the everyday school attendance. It was observed that the history of Brazil in relation to public policies reproduces and reinforces the social and economic inequality and intensifies the processes of social and educational exclusion. The theoretical studies were fundamental to understand how to process these educational inequalities, as well as to recognize that the relation of power between state and society is materialized, mainly in education as a social dispute of ideological confrontations. So that education to be carried out as an element of citizenship, it's necessary to implement resources and organized institutions to offer a quality education. The categories analyzed in the investigation resulted in the following considerations: public policies directed to education in the Escolas Municipais Areia and Sucuri, in the elementary compulsory and free schools, do not meet the specific educational needs of a remaining Quilombola Community, nor the right to preservation and enhancement of cultural and sustainability of their territory. It's then concluded that the right to education as an expression of citizenship is not effected in the schools surveyed. The grant of access to education is denied by the poor conditions of access, attendance and successful school results.

Keywords: State; Public Policy; Right to Education; Citizenship; Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AI	- Atos Institucionais
APT	- Associação dos Povos da Terra
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CF	- Constituição Federal
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNPq	- Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CRFB	- Constituição da República Federativa do Brasil
EC	- Emenda à Constituição - Brasil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente – Brasil
FAPEG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAGO	- Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás
IDH	- Índice do Desenvolvimento Humano
IEG	- Instituto de Educação de Goiás
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	- Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961)
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)
NIC	- <i>Newly Industrialized Countries</i>
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PEIC	- Primeiro Estudo Internacional Comparativo
PIB	- Produto Interno Bruto
PNAE	- Programa Nacional de Alimento na Escola

- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PUC-Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das comunidades quilombolas – Kalunga	136
Mapa 2 - Mapa geomorfológico	137
Mapa 3 - Localização do município de Monte Alegre de Goiás	138

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Escola Municipal Areia – até 1º semestre de 2012	178
Fotografia 2 - Escola Municipal Areia – até 1º semestre de 2012	179
Fotografia 3 - Escola Municipal Areia – novo prédio 2º semestre de 2012	179
Fotografia 4 - Escola Municipal Areia – novo prédio 2º semestre de 2012	180
Fotografia 5 - Escola Municipal Sucuri – até 1º semestre de 2012	180
Fotografia 6 - Escola Municipal Sucuri – até 1º semestre de 2012	181
Fotografia 7 - Escola Municipal Sucuri – novo prédio 2º semestre de 2012	181
Fotografia 8 - Escola Municipal Sucuri – novo prédio 2º semestre de 2012	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos matriculados nas Escolas Municipais Areia e Sucuri - Comunidades Areia e Sucuri	185
Quadro 2 - Melhorias necessárias nas escolas indicadas pelos alunos no ano de 2012 ..	196
Quadro 3 - Idade média dos alunos por ano (série) – 2010 a 2012	199
Quadro 4 - Número de pais alfabetizados em 2012	203
Quadro 5 - Média de alunos matriculados por família – 2010 a 2012	219
Quadro 6 - Notas médias dos alunos por disciplina – 2010 a 2012	226
Quadro 7 - Objetivos dos estudos para os alunos em 2012	227
Quadro 8 - Profissões almejadas pelos alunos em 2012	228

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos matriculados	188
Tabela 2 - Renda familiar no ano de 2012	193
Tabela 3 - Matrícula, evasão e transferências – 2010 a 2012	200
Tabela 4 - Aprovação e reprovação – 2010 a 2012	201
Tabela 5 - Renda familiar até R\$ 200,00 em 2012	209
Tabela 6 - Ordem de preferência das disciplinas indicadas pelos alunos	210
Tabela 7 - Alunos alfabetizados – 2010 a 2012.....	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados – 2010 a 2012	189
Gráfico 2 - Tipos de rendas comprovadas por família no ano de 2012	192
Gráfico 3 - Renda familiar no ano de 2012	194
Gráfico 4 - Melhorias necessárias nas escolas indicadas pelos alunos no ano de 2012 ..	196
Gráfico 5 - Idade média dos alunos por ano (série) – 2010 a 2012.....	199
Gráfico 6 - Matrícula, evasão e transferências	201
Gráfico 7 - Aprovação e reprovação	202
Gráfico 8 - Número de pais alfabetizados em 2012	203
Gráfico 9 - Ordem de preferência das disciplinas indicadas pelos alunos em 2012	211
Gráfico 10 - Média de alunos matriculados por família – 2010 a 2012	220
Gráfico 11 - Percentual de alunos alfabetizados – 2010 a 2012.....	225
Gráfico 12 - Notas médias dos alunos por disciplina.....	226
Gráfico 13 - Objetivos dos estudos para os alunos em 2012	227
Gráfico 14 - Profissões almeçadas pelos alunos em 2012	228

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para esta pesquisa decorreu da minha origem como cidadã Montealegrense que, pelo convívio com a população da Comunidade remanescente quilombola Kalunga, percebia a existência de uma identidade cultural diferenciada dos demais moradores do município. Questões determinantes nesse contexto dizem respeito às condições de desigualdade vividas pelos povos Kalunga, bem como a falta de políticas públicas voltadas à comunidade, as quais revelam, no cotidiano, a negação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação. Outro fato relevante foi a minha participação na fundação da primeira escola oficial na comunidade, em 1990.

Para reverter esse quadro que nega o direito à cidadania, em especial do povo Kalunga, acredita-se que a educação seja um dos meios para oferecer a esse povo a possibilidade de questionamentos e exigências de seus direitos sem destruir sua história e cultura. Por isso, a proposição desta investigação tem como objeto de estudo o direito à educação na Comunidade remanescente quilombola Kalunga.

O objetivo geral desta pesquisa compreendeu analisar o direito à educação como expressão de cidadania, considerando os preceitos da CF/1988, LDB/1996 e EC n. 59/2009, face à realidade educacional na Comunidade remanescente quilombola Kalunga, nas escolas rurais multisseriadas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri.

Como objetivos específicos pretenderam-se:

- a) aprofundar estudos acerca do dever do Estado com a educação e do acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, como uma das etapas da educação básica;
- b) analisar o direito à igualdade como base e fundamento de uma educação democrática que suscite a conquista da cidadania para emancipação de homens e mulheres;
- c) refletir como as escolas pesquisadas procuram garantir o direito à educação no atendimento do ensino-aprendizagem dos alunos em relação à cultura e à diversidade quilombola, como o direito de preservação e valorização de suas manifestações culturais.

O problema pesquisado consistiu na identificação das condições que possam garantir o direito à educação mediante acesso e permanência com sucesso do alunado nas escolas rurais multisseriadas, Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri localizadas na Comunidade Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás.

Essa problematização respaldou-se nos preceitos da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e Emenda Constitucional n. 59/2009, entre outros dispositivos legais.

O método escolhido para desenvolver a investigação foi o materialismo histórico dialético, por considerá-lo o que melhor se identifica com os objetivos desta investigação. O método materialismo histórico permite captar a história em movimento produzida pelo homem, como construção de vida social e suas contradições presentes na sociedade, mediante uma conexão dialética. Esse movimento assume formas quantitativas e qualitativas na sociedade.

O desenvolvimento desta análise justificou-se face à possibilidade de gerar conhecimentos sobre política educacional brasileira, centrados nos conceitos de Estado democrático, educação pública, cidadania, direito à igualdade e identidade. Considerou-se que tais conhecimentos possam contribuir para a garantia e efetivação do direito à educação no ensino fundamental obrigatório e gratuito, como dever do Estado. Encontrou-se razão ainda para esta investigação na possibilidade de compreender a realidade educacional da Comunidade remanescente quilombola Kalunga.

Os eixos orientadores desta pesquisa compreenderam: a) a concepção de Estado moderno; b) cidadania; c) direito à educação; d) Estado democrático republicano; e) os dispositivos legais: Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e Emenda Constitucional n. 59/2009.

À luz dos ensinamentos de Gramsci (1984) foi apresentado o conceito de Estado moderno.

O Estado moderno nasceu de uma estrutura absolutista, cujo aparelho de dominação era o feudal. Esse Estado adquiriu várias formas de acordo com as condições históricas, tempos e lugares, em processo contínuo, representado pelo Estado absoluto, Estado liberal, Estado social e Estado neoliberal. Em todas essas formas, houve inúmeros movimentos que modificaram a sociedade e suas relações sociais, econômicas e políticas.

Com a formação do Estado moderno conceberam-se os contornos e as estruturas de legislações que regem uma sociedade. E para garantir maior segurança nas relações do povo com o Estado, os movimentos sociais exigiam que as regras fossem mais claras para limitar as arbitrariedades do poder político.

Com as normas e as limitações do poder político, a administração e o cidadão tornaram-se subordinados ao princípio da legalidade. Passaram a vigorar a separação dos poderes e os direitos e garantias individuais assegurados em lei. Com essa legalização e

subordinação do Estado à lei, tem-se o Estado Democrático de Direito. Esse período foi marcado por várias conquistas, como a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) em 1689 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa em 1789. Em 1791, foi aprovada a primeira Constituição liberal francesa baseada nos princípios defendidos pela Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Embora com algumas garantias asseguradas, como as defendidas pela Revolução Francesa, o direito à educação previsto na Constituição Francesa continuava sendo privilégio da classe dominante, a burguesia¹.

No que concerne à democracia, Sartori (1965) indica que a sua concepção exige uma sociedade independente, que não seja exposta ao poder político incontrolado e arbitrário, nem dominada por uma oligarquia inacessível e fechada. A democracia existe na medida em que há uma sociedade aberta, em que o Estado (sociedade política) está a serviço dos cidadãos e não estes a serviço daquele.

Com a evolução da democracia e dos direitos do homem na sociedade, nasceu o conceito de cidadania. Cidadania é um conceito histórico e sofre variações de tempos em tempos, conforme os diferentes contextos: cultural, social e econômico. Na antiguidade o homem era um ser sem direito. No mundo moderno, o homem é um sujeito² de direito como cidadão e como homem.

De acordo com Canclini (1997), na América Latina as experiências dos movimentos sociais estão levando a uma redefinição do que se entende por cidadão, não apenas em relação aos direitos à igualdade, mas também em relação aos direitos à diferença. Isto implica uma perda de substância do conceito de cidadania reconhecido por juristas. Mais do que valores abstratos, os direitos são importantes como algo que se constrói e se transforma em relação à prática social e aos discursos. Sendo assim, a cidadania e os direitos não se referem unicamente à estrutura formal-jurídica de uma sociedade, indicam também a luta pelo

¹ Engels, em “Princípios do comunismo” (1847), definiu burguesia como a classe dos grandes capitalistas que, em todos os países desenvolvidos, detém, hoje em dia, quase que exclusivamente, a propriedade de todos os meios de consumo e das matérias-primas e instrumentos (máquinas, fábricas) necessários à sua produção. Em Marx no Manifesto comunista (1888) define como a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios da produção social e empregadores do trabalho assalariado. A burguesia enquanto classe economicamente dominante nesse sentido, que controla o aparelho do Estado e a produção cultural opõe-se a, e está em conflito com a classe operária (BOTTOMORE, 1988).

² Sujeito para Rodrigues (2010, p. 19) é diferente do indivíduo. O sujeito resiste a toda forma de dominação. Indivíduo é o ser conformado com a realidade social, que naturaliza o *status quo* da “desfiliação social” e aceita passivamente a racionalidade da sociedade capitalista como a única lógica possível. Para Touraine (2004, p. 119) é através do sujeito que se manifesta o indivíduo. É o sujeito que garante maior ou menor participação do indivíduo. “O indivíduo não passa então de uma tela pela qual se projetam desejos, necessidades, mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias de comunicação”. E ainda é o elemento sujeito que defende os direitos do indivíduo contra os da sociedade. “Sempre tememos que o que se chama de interesse da sociedade ignore o direito que cada um tem de ser tratado como sujeito. Se ainda estamos ligados a estas instituições é porque sua presença nos protege da arbitrariedade das ditaduras e da violência, cujo efeito imediato é destruir toda referência de sujeito” (TOURAINÉ, 2004, p. 126).

reconhecimento de todos os sujeitos sem discriminação. Por isso, os movimentos sociais empenharam-se em repensar o conceito de cidadania em relação à diferença como, por exemplo, a questão de gênero.

Repensar a cidadania significa ultrapassar as práticas consagradas pelo ordenamento jurídico e, ao mesmo tempo, procurar novas formas para legitimar direitos na reelaboração de um novo sistema de governo em uma sociedade democrática. Assim, essa ordem democrática, além de representar uma sociedade baseada nos princípios da igualdade e liberdade, como mencionado, considera que os direitos garantidos devem ser estendidos a todos. No campo da educação, essa igualdade representa direito de oportunidades iguais em qualquer escola, esteja localizada no campo ou na cidade.

Para que o direito à educação seja efetivado, será necessário que o Estado garanta uma escola pública de qualidade. A escola pública é considerada o instrumento de integração da sociedade e deve-se, pois, fazer com que ela seja a escola de todos. Porém, essa mesma escola que visa à integração social também reproduz e reforça a desigualdade na sociedade, instalando-se de diversas formas.

Estudos realizados por Casassus (2007) sobre as desigualdades educacionais decorrentes do poder econômico, nos países latinos, mostraram o baixo rendimento escolar dos alunos oriundos de famílias pobres em comparação com o desempenho dos alunos de famílias de poder econômico elevado. Na investigação ficou constatada a influência do poder econômico na aprendizagem dos alunos. Essa pesquisa tomou como base os dados fornecidos pelos governos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela.

O propósito de Casassus (2007) era melhorar a compreensão dos fatores que influem no desempenho dos alunos para poder propor, com maior conhecimento, um conjunto de políticas destinadas a melhorar a qualidade e a equidade na educação. O foco de análise desse autor foi o conhecimento dos mecanismos que geram e perpetuam a desigualdade no âmbito da educação.

A educação pública democrática é uma característica de alguns países do mundo e seu desenvolvimento é marcado por avanços e retrocessos. A adoção do sistema público data do fim do Século XIX e início do Século XX. Os precursores da educação democrática, da educação para todos, conforme Luzuriaga (1959) foram, entre outros, Comenius (1657), Fichte (1780) e Pestalozzi (1805).

Comenius, fundador da didática moderna, pela obra “Didática Magna” em 1657, influenciou e defendeu a criação da escola pública e classificou o ensino conforme o

desenvolvimento da criança e denominou as escolas de “seminários de humanidade” (LUZURIAGA, 1959, p. 100).

Em certos países, como a Alemanha, a defesa da educação pública democrática começou no Século XIX, em decorrência dos movimentos em favor de uma Alemanha unificada e livre. A sua difusão, porém, só ocorreu no Século XX, alicerçada no movimento da educação democrática, com uma série de medidas, como a lei nacional escolar. Aprovada pelo Partido Socialista que concebeu, entre outros, a laicidade na educação, a unidade da organização escolar, a gratuidade do ensino, do material escolar e da alimentação nas escolas públicas.

A educação pública democrática se identificou, nesse século, na Alemanha, com o movimento da chamada “Escola unificada” (*Einheits-schule*), da qual os principais defensores foram os partidos políticos democráticos e socialistas, as associações de professores e os pedagogistas de tendência liberal (LUZURIAGA, 1959, p. 101).

Conforme Luzuriaga (1959), os Estados Unidos são um dos maiores representantes do desenvolvimento da democratização da educação. Além do espírito de seus governantes, a educação democrática teve como um dos seus maiores representantes o pedagogo John Dewey (1916). Sua obra “Democracia e educação” enfatizou as concepções da educação defendida por ele. Da mesma forma, as ideias de Dewey foram defendidas pelo professor William H. Kilpatrick (1918). A eles se juntaram os pensamentos de quase todos os educadores norte-americanos, pensadores e profissionais unânimes na defesa da educação democrática. Ademais, a tendência democrática na educação norte-americana não estava apenas nos seus pensadores e defensores, mas também na forma da organização do sistema de ensino.

Os esforços empreendidos em várias partes do mundo contribuíram para as crescentes legislações na proteção do direito à educação pública, universal e gratuita para todos os cidadãos.

Na história brasileira, um dos maiores expoentes na defesa da educação pública, democrática para todos foi Anísio Teixeira, um dos precursores do movimento da Escola Nova. No Brasil as lutas em defesa do direito à educação pública ainda continuam, sobretudo, na efetivação das garantias desse direito.

O histórico das Constituições brasileiras reflete essa luta em prol do direito à educação. De forma paulatina, em meio aos movimentos sociais, à defesa da educação pública e democrática foi normatizada nas legislações brasileiras.

Por volta de 1983, começaram no país alguns movimentos como “diretas já”, em prol de uma constituição democrática que garantisse os direitos do cidadão, o que resultou na CF/1988, também denominada “Constituição Cidadã”. Foi o resultado dos movimentos sociais em defesa dos direitos e garantias fundamentais. Os art.s 205 a 214, da Constituição de 1988, são considerados a essência do direito fundamental à educação.

A inclusão da educação na categoria dos direitos fundamentais representou uma enorme proteção ao direito à educação. Conforme a prescrição do art. 5º, § 1º, esse direito tem aplicabilidade imediata. Desse modo, com a inserção do direito à educação no conjunto dos direitos fundamentais foram asseguradas algumas especialidades desses direitos, como: a inalienabilidade, a imprescritibilidade e a irrenunciabilidade.

A educação como dever do Estado está prevista na CF/1988 de forma explícita, conforme Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II – Dos Direitos Sociais, art. 6º, no Título VIII, Capítulo III, intitulado Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, art.s 205 a 214 e ainda no Capítulo VII, art. 227.

O direito à educação como garantia fundamental está inscrito no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, como dispõe o art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (1988).

Ainda no quadro conjuntural da educação brasileira, é de grande importância para a garantia do direito à educação o instituído no art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] e o art. 208, § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Como direito público subjetivo, poderá ser exigível em juízo, ou fora dele, se não for prestado espontaneamente. Como garantia desse direito, tem-se também o mandado de segurança, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público (BONAVIDES, 2006).

Outra conquista para a cidadania foi o art. 5º, § 1º, que trata da aplicabilidade imediata das normas definidoras dos direitos fundamentais e, ainda, a inclusão dos direitos fundamentais como “cláusulas pétreas”, art. 60, § 4º, inciso IV, da CF/1988, “Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: os direitos e garantias individuais”.

Os artigos 208 e 227 revelam a obrigação e a responsabilidade do Estado no oferecimento da educação ao cidadão brasileiro.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: § 1º O Acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, [...].

Também veio assegurar como direito à educação a EC n. 59/2009 que, em especial, deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208, com previsão da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Complementada pela LDB/1996, que já prescrevia no art. 2º e art. 4º, sobre o dever da família e do Estado.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

Com a afirmação desses dispositivos jurídicos, o direito à educação alcançou o *status* de direito social, direito fundamental e direito público subjetivo, além da proteção como “cláusulas pétreas”. Cabe ao Estado a implementação desse direito a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, norma constante na EC n. 59/2009. Com esses *status* de proteção, a escola pública assume um novo papel diante da sociedade, que tem por obrigação cumprir sua função social e, para isso, a escola tem que ser democrática, pública, laica, gratuita, para todos e com garantia de qualidade.

O campo empírico compreendeu as escolas rurais multisseriadas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, situadas nas Comunidades Areia e Sucuri, ambas pertencentes à Comunidade remanescente quilombola Kalunga, no Município de Monte Alegre, em Goiás. A pesquisa apresentou como recorte temporal os anos de 2010 a 2012, período da observação direta e registros da vida escolar dos alunos das escolas pesquisadas.

A região dos kalungas é uma área de aproximadamente 253.000 hectares, a mais ou menos 560 km de Goiânia-GO e 350 km de Brasília-DF.

Os kalungas são povos remanescentes de quilombos que se instalaram no interior dos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de Goiás, às margens do rio Paranã, oriundos do trabalho escravo existente nas minas de ouro, em Goiás, no período da colonização do Brasil, por volta do Século XVIII.

Segundo Ribeiro (2006), as comunidades remanescentes de quilombo são verdadeiros núcleos de resistência histórica. Abrigam população negra escravizada e desprovida de acesso às políticas públicas educacionais, de saúde, habitação e trabalho. Os quilombos estão agregados pela necessidade de sobrevivência do povo negro e unidos por uma ancestralidade comum, representada em seus elementos linguísticos, religiosos, culturais e na organização político-social.

Os povos kalungas escolheram esse lugar pelo difícil acesso, entre serras e montanhas, para fugir dos trabalhos forçados e das penalidades sofridas, formando um verdadeiro quilombo que ficou conhecido como “Kalunga”. Até o momento não se tem conhecimento da data exata do início da formação dessa comunidade.

Uma questão que se discute é a grafia da palavra “Kalunga” ou “Calunga”. Como é uma palavra de origem da cultura banto é escrita com “K” e é assim grafada nesta tese.

Como a região se chama Kalunga, seus povos passaram a ser chamados de “kalungueiros”. Com a demarcação e a titularização oficial de suas terras, o termo “kalungueiro” passou a denominar uma naturalidade, um reconhecimento de existência e a confirmação de sua identidade étnica e cultural. Foi o reconhecimento de sua cidadania. Passou o povo kalunga a ser um sujeito de direito em uma sociedade capitalista, democrática, presidencialista e representativa.

A Comunidade Kalunga localizada no Município de Monte Alegre de Goiás é subdividida em pequenos agrupamentos com nomes curiosos: Faina, Bom Jardim, Tinguizal, Barra, Saco Grande, Riachão, Areia, Sucuri, Boa Sorte, Olho D’Água, Ema, Cural da Taboca, Córrego Fundo, Funil, Engenho, São Pedro, Contenda e outros. Esses agrupamentos são formados por núcleos familiares e possuem uma cultura peculiar.

As escolas das Comunidades Areia e Sucuri, objeto deste estudo, também estão localizadas em região de difícil acesso. Para se chegar a elas é necessário atravessar rios e córregos e, em época de chuva, muitas vezes as precárias condições das estradas e a inexistência de pontes deixam o local incomunicável.

As visitas à comunidade e, por conseguinte, as observações foram iniciadas em 2010 e contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás para obtenção de informações acerca das escolas do Kalunga. A colaboração dos professores, pais e alunos da Comunidade Kalunga foi imprescindível para investigar o direito à educação como expressão de cidadania face à realidade educacional na Comunidade remanescente quilombola Kalunga.

Para alcançar os objetivos traçados, vários procedimentos metodológicos foram utilizados no desenvolvimento desta investigação.

A pesquisa consistiu de uma abordagem qualitativa e quantitativa, na modalidade de observação direta não participante, combinada com utilização de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo.

Para Ludke (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Essa autora esclarece que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo.

A observação permitiu conhecer e assistir às manifestações e aos acontecimentos. O que foi visto, ouvido, fotografado, gravado e percebido, foi anotado no diário de campo para posterior análise.

Marconi e Lakatos (2004) afirmam que o pesquisador que adota a modalidade de observação direta não participante entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem integrar-se a ela. O procedimento de investigação tem caráter sistemático. Neste caso, registra-se que as visitas à comunidade aconteceram em vários momentos, ao longo de 3 (três) anos, em um total de 7 (sete) vezes, em períodos letivos diversos.

A amostragem para a escolha das escolas observadas, Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, foi intencional, entre as oito escolas municipais e quatro escolas estaduais existentes na Comunidade Kalunga. A amostra é representativa para a pesquisa, pois a escolha se deu com base nos seguintes critérios:

- a) pela forte tradição cultural existente nas Comunidades Areia e Sucuri;
- b) por estarem situadas na zona rural, de difícil acesso, com classes multisseriadas;
- c) foram ainda selecionadas pelo seu papel social em favor da educação pública, que visa o atendimento de uma demanda significativa da Comunidade Kalunga.

A Escola Municipal Sucuri não possui lei de criação. É considerada pela Secretaria Municipal de Educação como extensão da Escola Municipal Areia.

Os sujeitos da pesquisa constituíram um grupo de 7 (sete) professores, 8 (oito) pais e 33 (trinta e três) alunos das escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri.

Os dados quantitativos sobre a vida escolar dos alunos foram levantados na Secretária Municipal de Educação e referem-se aos três anos letivos: 2010, 2011 e 2012. Eles foram apresentados em forma de estatística descritiva, tabelas, quadros e gráficos, bem como os dados relativos às entrevistas feitas com os alunos.

Na estatística descritiva foram utilizadas como medidas de posição: a média, a mediana e a moda. Como comparação de frequência foi utilizada a porcentagem.

Os resultados da pesquisa qualitativa com a indicação das categorias foram apresentados após a análise de conteúdo. Os estudos de análise de conteúdo foram realizados com base na fundamentação teórica de Bardin (2011). A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

As categorias destacadas decorrentes da pesquisa nas escolas, Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, foram as seguintes: cidadania; direito à educação; formação de professores; cultura quilombola; escola multisseriada no ensino fundamental. Essas categorias foram organizadas e analisadas com as indicações das falas dos entrevistados, à luz dos eixos do referencial teórico e da observação.

A presente tese foi estruturada em 4 (quatro) capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, foram apresentados alguns conceitos norteadores da pesquisa, como: Estado, democracia, cidadania, estudos sobre a igualdade e desigualdade de oportunidades educacionais, bem como estudos sobre as políticas educacionais. Para fundamentar a discussão em torno dos estudos propostos, buscou-se como suporte teórico as reflexões de Bobbio (1986), (2004), Canclini (1997), Casassus (2007), Gramsci (1978), (1981), (1984), (1987), Sartori (1965), (1994), Teixeira (1950), (1969), (1994), (1996), (1997), entre outros.

No capítulo segundo, tratou-se da origem da escola pública, bem como da legislação educacional sobre o direito à educação, principalmente na CF/1988, na LDB/1996 e na EC n. 59/2009. Buscou-se resgatar a origem da educação pública e suas relações com o direito à educação e com o Estado, com base nos estudos realizados por Brzezinski (1987), Cury (2002), Freitag (1986), Luzuriaga (1959), Motta (1997), Sarlet (2002), (2004), Teixeira (1950), (1969), (1994), (1996), (1997), entre outros.

No terceiro capítulo destacaram-se o percurso metodológico da pesquisa e os objetivos traçados para desenvolvê-la. Revelou-se ainda o campo empírico com o contexto histórico da Comunidade Kalunga. Para os estudos propostos foram utilizados os estudos dos autores: Baiocchi (1999), Bogdan e Biklen (1994), Gil (2010), Hall (2001), Marconi e Lakatos (2004), Moura (1986), (1989), Silva (2000), Soares (1995), Thompson (1998), Ulhôa (1998), Vianna (2003), Williams (1969), Woodward (2000), e outros.

No quarto capítulo foram apresentadas as análises das categorias e os resultados da pesquisa.

Com esta investigação espera-se contribuir para a compreensão da realidade educacional da Comunidade Kalunga e, ao mesmo tempo, demonstrar o compromisso em defesa de uma cultura específica de uma comunidade remanescente quilombola, como o direito de preservação e valorização de suas manifestações culturais e a sustentabilidade de seu território tradicional.

CAPÍTULO I - ESTADO, DEMOCRACIA, CIDADANIA E IGUALDADE

Neste capítulo, apresentar-se-á um estudo sobre o conceito e a formação do Estado moderno na perspectiva de Gramsci, jornalista e político italiano do Século XX, como elemento fundante da origem dos direitos sociais e individuais do cidadão.

Serão discutidos assuntos relativos à democracia como ancoradouro dos direitos à igualdade e à cidadania, elementos fundamentais de um Estado democrático de direito. E ainda questões atinentes à igualdade e desigualdades de oportunidades educacionais.

Para tanto, tomar-se-ão como referências, entre outras, as obras de Bobbio (1986), (2004), Canclini (1997), Casassus, (2007), Gramsci (1978), (1981), (1984), (1987), Sartori (1965), (1994).

1.1 Estado moderno

A opção por analisar a categoria “Estado moderno” justifica-se tendo em vista sua interdependência com outras categorias fundamentais que orientam a tese, por exemplo, cidadania. Ademais, entende-se que o estudo sobre o Estado moderno seja o ponto de partida para discutir democracia, igualdade e direito à educação pública.

O referencial teórico que sustenta o desenvolvimento da análise da categoria proposta refere-se ao conceito e à formação do Estado moderno em estudos realizados por Antônio Gramsci³.

Para melhor compreender os estudos de Gramsci, considera-se necessária uma contextualização social e política das décadas de 1910 a 1920, ainda que de forma sucinta, como se segue.

³ Antônio Gramsci nasceu em Ales, Ilha da Sardenha (Oeste da Itália), em 23.01.1891, e morreu em 27.04.1937, no mesmo país. Tinha formação em política, história, sociologia e literatura. Aos 20 anos foi para Turim, cidade industrializada do norte do país. Em 1919, já militante socialista, fundou o jornal “*L’Ordine Nuovo*”. (A Nova Ordem). Foi um ferrenho militante do Partido Socialista Italiano. Em 1924 foi eleito deputado. Em 1926 foi preso e condenado por ordem de Mussolini. Segundo Coutinho (1981), durante quase onze anos, Gramsci viveu na prisão padecendo de sofrimentos inenarráveis, com o débil organismo minado pela insalubridade carcerária, pela guerra de nervos, pela insônia e pela tuberculose. Por causa de sua saúde bastante debilitada saiu do presídio em 1935 e faleceu aos 46 anos de idade, deixando vários escritos produzidos na prisão, os quais influenciaram inúmeros pesquisadores. Numa entrevista dada à Folha de São Paulo, 1991, seu filho Giuliano Gramsci afirma que o sacrifício do pai não foi inútil. “Gramsci consagra os seus dias e suas noites ao estudo; é assim que, de 1929 a 1935, escreve os Cadernos do Cárcere, que se tornaram uma obra clássica da cultura italiana” (COGNIOT, 1978, p. 15).

Gramsci viveu o período do fascismo⁴ na Itália e foi uma das vítimas do sistema ditatorial de Benito Mussolini. Durante o período que esteve preso em decorrência da condenação do Tribunal Especial daquele País, mesmo sob a vigilância do Estado punitivo, conseguiu escrever a teoria sobre o Estado moderno, um legado para a história, com base em sua prática política e como dirigente do proletariado. À oportunidade, faz-se pertinente acrescentar que a leitura das obras de Gramsci é complexa e de difícil entendimento.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), conforme Arendt (2000), uma onda antidemocrática e pró-ditatorial de movimentos totalitários e semitotalitários varreu a Europa. Da Itália disseminaram-se os movimentos fascistas para quase todos os países da Europa central e oriental.

A Itália se encontrava, à época, em uma situação caótica: a burguesia industrial atacava frontalmente a classe operária, reduzindo salários, enquanto os grupos de trabalhadores faziam reivindicações opostas. Ao tempo em que os conservadores burgueses pleiteavam o apoio do Partido Nacional Fascista, liderada por Benito Mussolini, organizava-se as facções socialista e comunista.

Com o objetivo de assinalar a relevância das reflexões de Gramsci e para compreender a formação do Estado moderno foram destacados alguns conceitos gramscianos sem, contudo, negar a importância de outros elementos. Primeiramente, busca-se explicitar a noção de estrutura e superestrutura do bloco histórico. A seguir, discute-se a hegemonia com o seu papel ideológico e dirigente, na sequência aborda-se o papel dos intelectuais no bloco histórico. Finalmente, trazem-se contribuições sobre o conceito de sociedade política e sociedade civil.

O Estado moderno teve início na segunda metade do Século XV, com o desenvolvimento capitalista⁵ surgido na França, Inglaterra, Espanha e Itália. Na Itália, por volta do ano 1500, Nicolau Maquiavel foi o primeiro teórico a refletir acerca da formação do Estado moderno.

⁴ Fascismo deriva etimologicamente da palavra latina *fascis*, feixes de varetas atados significando a força na unidade e que eram levados aos cônsules da República de Roma como sinal de sua autoridade. Inicialmente tinha conotações sentimentais e eram formados por grupos que se identificavam. Em 1914 grupos *fascio* pediram a intervenção na Primeira Guerra Mundial e se declararam contra a neutralidade. Com isso, passou a implicar atividade extraparlamentar e nacionalista não-partidária. Em 1915 Mussolini envolveu-se com os *fascio* milaneses e depois os liderou na Marcha de Roma. Após alguns anos consolidou como regime fascista na Itália a partir de 1922 (VICENT, 1995).

⁵ Capitalismo é uma denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito) ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja a sua forma de detenção privada do capital por uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população (BOTTMORE, 1988).

Para Gramsci (1984), Maquiavel mostra como deve agir o príncipe para levar um povo à fundação do novo Estado, e o desenvolvimento deve ser conduzido com rigor lógico, com relevo científico. Ainda, o moderno príncipe, o mito-príncipe, não pode ser uma pessoa real, um homem concreto, só pode ser um organismo, um elemento complexo da sociedade na qual já tenha iniciado a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e fundamentada parcialmente na ação. Esse organismo determinado pelo desenvolvimento histórico é o partido político, isto é, a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais.

Na concepção de Campos (2005, p. 75) o Estado

[...] como unidade de dominação é um fenômeno recente e produto de uma série de condições surgidas no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Diferentes formas e etapas provocaram o surgimento desse fenômeno político, não havendo, portanto, um caminho único na formação do Estado moderno. Por isso, estudiosos da política consideram o Estado – unidade de dominação soberana – um fenômeno político próprio do mundo moderno e enfatizam que, com tais características, nem no mundo antigo e nem na Idade Média ele teria existido.

O Estado que se conhece hoje, embora se assemelhe a instituições antigas, é fruto dos processos de formação e transformação da sociedade. Ao longo dos séculos, o Estado moderno assumiu várias formas de acordo com as condições, tempos e lugares, como: Estado absoluto, Estado liberal, Estado social e Estado neoliberal.

Desta feita, sabe-se que a criação política do Estado moderno, nas suas versões absolutista, liberal, social e neoliberal 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 comum (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 30).

O absolutismo foi a primeira forma de Estado moderno. O Estado absoluto, que Hobbes (1651) chamou de “Leviatã” só poderia ser possível sob um poder centralizador por meio de um contrato social. O Estado defendido por Maquiavel por volta de 1500, que ele chamou de “Príncipe,” deveria ser um Estado absoluto e soberano. O Estado absoluto, em regra, era em forma de monarquia de Estado. Assim organizado, o Estado eliminou certos grupos que detinham parcelas de poder e passou a exercer o monopólio da violência. O direito no Estado absoluto se constituiu na ideia da propriedade privada. Foi no Estado absolutista, com a reforma protestante, que surgiram as primeiras noções de escola com sentido religioso.

O Estado liberal era caracterizado pela exigência de maior segurança para conter as arbitrariedades dos governantes, mas os movimentos sociais reivindicavam mais regras para a

limitação do poder político. A luta contra o poder discricionário e arbitrário do Estado se materializou em várias legislações, consubstanciando a ideia de limites do Estado. A administração e o cidadão ficaram subordinados à lei e ao princípio da legalidade. Passou a vigorar a separação dos poderes, e os direitos e garantias individuais foram assegurados em lei. Com essa legalização e subordinação do Estado à lei, tem-se o Estado democrático de direito.

Iniciam-se, então, políticas tendentes à eliminação das desigualdades sociais, sendo que o Estado democrático contribuiu, em parte, para a emancipação da sociedade civil. Esse período foi marcado por várias conquistas como a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) em 1689, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa em 1789 e, em 1791, foi aprovada a primeira Constituição liberal da França, que tinha como lema os princípios defendidos pela Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Embora com alguma garantia assegurada, o direito à educação previsto na Constituição Francesa continuava sendo direito da classe dominante, a burguesia.

Quando se cogita, no período do Estado liberal, da educação para todos, não se visa tanto um direito de cada um, mas a conveniência de se preparar o homem para a indústria. A ênfase em educação técnica, profissional, industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual, refletia ainda o velho dualismo, em que os poucos seriam longamente educados para si mesmos e para as suas funções especializadas e os muitos receberiam apenas o treino necessário ao trabalho a que se destinavam (TEIXEIRA, 1996, p. 61).

Já o Estado social foi formado quando se esgotaram as condições que geraram o Estado liberal. Após a Segunda Guerra Mundial, os países capitalistas estavam preocupados em reconstruir a economia. Com o distanciamento e as desigualdades sociais entre as classes ocorridas no Estado liberal, este passou a ser um interventor da sociedade, o que fez surgir uma nova organização social denominada de Estado do bem-estar social. Com base nessa política, o Estado assumiu a responsabilidade de oferecer serviços públicos a uma parcela da sociedade com provimento de moradia digna, educação básica pública, assistência à saúde, enfim, um número mínimo de serviços de bem-estar social.

Poder-se-ia 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 [...] porquanto havia uma espécie de seleção natural, tanto por meio do currículo quanto no tocante à forma de acesso e permanência, bem como 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 favorecidas (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 31).

O Estado neoliberal no Brasil se estabeleceu a partir de 1970, após a crise do petróleo que culminou em uma crise mundial. Esse fato modificador da economia capitalista exigiu nova reorganização do Estado. A crise econômica no Brasil foi atribuída principalmente aos gastos com políticas sociais, o que comprometia a liberdade do mercado. A política do bem-estar social para os capitalistas deveria ficar a cargo de seus usuários e não do Estado, sendo a ideia de privatização largamente difundida.

O direito à educação no Estado neoliberal ainda está em construção no mundo e no Brasil, apesar de sua previsão na CF/1988.

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 (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 31).

Como mencionado, o Estado moderno assumiu várias formas e, em todas elas, a sociedade criou condições para sua transformação. Tais mudanças instigaram Gramsci a teorizar sobre o conceito de Estado e a formação do Estado moderno.

Para desenvolver sua teoria sobre o Estado moderno, Gramsci parte das fundamentações teóricas de Hegel e de Marx, principalmente sobre a organização do Estado em sociedade civil e sociedade política, analisada por ambos. Gramsci (1984) ampliou o conceito marxiano de Estado e incluiu outras categorias de análise como forma de reflexão do Estado-sociedade.

Marx, inspirador dos estudos de Gramsci assim afirma:

A sociedade civil compreende o conjunto de relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação [...] (MARX, 2002, p. 33).

Gramsci (1984), por sua vez, entende que para a formação do Estado é necessária uma sociedade organizada, constituída de instituições públicas e privadas, e cujo bloco histórico composto da estrutura e superestrutura varia de tempos em tempos. Em qualquer análise do bloco histórico devem ser observados dois princípios:

1) o de que nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver: 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações (GRAMSCI, 1984, p. 15).

Gramsci (1984) denomina de bloco histórico o conglomerado da estrutura e da superestrutura que compõe as relações sociais de produção e suas ideologias, o qual é formado por duas esferas: a da sociedade política correspondente ao aparelho do Estado e a sociedade civil, a maior parte da superestrutura.

Tendo como pressuposto que a união da estrutura e da superestrutura forma o bloco histórico, que é um conjunto complexo, contraditório e discordante, Gramsci (1981) define a estrutura como o conjunto das forças sociais e materiais de produção. Já a superestrutura é o conjunto das instituições jurídicas e políticas. A relação entre a estrutura e a superestrutura exerce papel importante na construção da objetividade e subjetividade humana. Há, portanto, uma relação de força entre ambas.

Para formar o bloco histórico é necessário que a estrutura e a superestrutura estejam ligadas organicamente. Esse vínculo corresponde a uma organização social concreta, e os encarregados de gerir esse vínculo são os intelectuais. Estes são os funcionários da superestrutura, os quais agem em nome da classe⁶ que representam social e economicamente.

Conforme Gramsci (1981), a articulação do bloco histórico permite distinguir metodologicamente duas esferas complexas: a estrutura socioeconômica e a superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre ambas é assegurado por uma classe social diferenciada: os intelectuais. O papel essencial dessa classe aparece na análise do bloco histórico, particularmente no exercício da hegemonia.

Hegemonia para Bobbio (1986) vem da palavra grega *egemonia* que significa direção suprema, usada para indicar o poder absoluto conferido aos chefes dos exércitos, chamados precisamente *egemónes*, isto é, condutores, guias - a supremacia de uma Estado-nação ou de uma comunidade político-territorial dentro de um sistema.

Gramsci (1981) distingue hegemonia e ditadura do proletariado. A ditadura representa a dominação e o controle das sociedades civil e política. A hegemonia caracteriza-se pela liderança cultural-ideológica de uma classe, sendo que os intelectuais exercem papel fundamental no exercício da hegemonia. Convém, assim, examinar o papel dos intelectuais como um dos elementos do bloco histórico e seu vínculo orgânico que une a estrutura e a superestrutura.

⁶ O conceito de classe tem importância capital na teoria marxista, conquanto nem Marx nem Engels jamais o tenham formulado de maneira sistemática. Foram a estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e as lutas de classes nessa forma de sociedade que constituíram o ponto de referência principal para a teoria marxista. Posteriormente a ideia de lutas de classes foi ampliada e Marx e Engels admitiram que a classe era uma característica singularmente distintiva das sociedades capitalistas em A ideologia alemã afirma que a própria classe é um produto da burguesia (BOTTOMORE, 1988).

No entendimento de Portelli (1977), Gramsci amplia a noção de intelectual e não se limita ao uso corrente como na concepção vulgar de grandes intelectuais. Ele estuda essa classe social identificando-a como agente da superestrutura. Analisa também o vínculo orgânico entre o intelectual e o grupo que ele representa no seio do bloco histórico.

Consoante com o pensamento desses autores percebe-se que os intelectuais não constituem uma classe social propriamente dita, ou classe independente, mas grupos ligados ou vinculados às diferentes classes sociais. Nessa mesma direção, Jesus (1989) considera que orgânico significa vinculação não somente à classe dominante, reacionária, mas também à classe dominada, ao proletariado. Para o intelectual orgânico a classe dominante cumpre a função de legitimar o domínio, bem como manipular os meios de comunicação e publicidade, as artes, a educação e a política.

Portelli (1977, p. 108-109) explica que os intelectuais

[...] são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em ‘concepção de mundo’ que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são encarregados de animar e gerir a ‘estrutura ideológica’ da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão ao aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exércitos etc.).

Esse pesquisador (1977) esclarece que Gramsci admite uma distinção entre intelectuais: os orgânicos e os tradicionais. Estes são eruditos, porém alheios às questões centrais da história e distantes da fermentação política e econômica. Os intelectuais tradicionais tanto podem ser membros do clero quanto da academia.

Os intelectuais orgânicos, por sua vez, são considerados os que se misturam às massas, levando-as à conscientização política. Eles agem nas ruas, nas escolas, nos partidos e nos sindicatos. Fazem parte de um organismo vivo e em expansão e estão conectados com o mundo social, político e econômico.

Gramsci (1984) adverte que, os intelectuais orgânicos são os grandes mentores para a transformação da sociedade civil e da sociedade política. Conforme o autor os intelectuais orgânicos podem ser qualquer pessoa, mesmo que não exerça uma atividade intelectual socialmente, sendo a escola um dos locais em que mais predomina a influência dos intelectuais orgânicos.

Na concepção desse autor, a escola é a organização social que constrói os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser

objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização. Quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado (GRAMSCI, 2000, p. 19).

Gramsci (1978) contrapõe o conceito de Estado às ideias de Hegel publicadas em 1820 e aos estudos de Marx de 1848. Para o primeiro, o conceito de “Estado ético” é de origem filosófica e intelectual (própria dos intelectuais). Na concepção de Marx (1996), no Manifesto Comunista publicado em 1848, o Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia. Já na perspectiva gramsciana, o Estado moderno é a junção da sociedade política e da sociedade civil, tendo como base o conceito de hegemonia, como se depreende a seguir:

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção) (GRAMSCI, 1984, p. 149).

Para Gramsci (1984) não existe entre a sociedade política e a sociedade civil uma separação orgânica, pelo contrário, há uma comunicação entre uma e outra. A opinião pública é a demonstração dessa relação entre o governo e a sociedade civil.

A sociedade civil, na concepção gramsciana, compreende três aspectos complementares: primeiro, funciona como ideologia da classe dirigente que abrange todos os ramos da ideologia, da arte, da ciência, da economia e o Direito; segundo, como concepção de mundo, difundida em todas as classes sociais e em diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore; terceiro, como direção ideológica da sociedade, articula-se com a ideologia propriamente dita, a estrutura ideológica e o material ideológico.

Gramsci (1978), no ensaio sobre ideologia, explica que o conceito de ideologia, de ciências das ideias, de análise sobre a origem das ideias passou a significar um determinado sistema de ideias. Sendo assim, tornou-se um problema sua observação, pois historicamente, pela lógica, o processo é fácil de compreender.

Na concepção gramsciana, a filosofia é a chave-mestra da ideologia, influencia praticamente a vida de todas as classes sociais e representa a história de cada época. O papel da filosofia no bloco ideológico é representado por sua influência nas concepções de mundo difundidas nas classes subalternas: o senso comum. E o senso comum, por sua vez, é

garantido pela política que assegura a unidade do bloco histórico. Além disso, o senso comum se revela nas diversas ideologias tradicionais e pelas religiões.

Nota-se, ainda, que a ideologia e a hegemonia exercem papel relevante nas sociedades civil e política.

Assim, na visão de Gramsci, o Estado é a junção das sociedades civil e política. Esta é chamada de Estado que exerce a função de dominação e de coerção na sociedade. A sociedade civil é concebida como o conjunto dos organismos ditos privados. É também um conjunto complexo e seu campo é muito extenso, o qual pode ser considerado sob três aspectos: como ideologia, como concepção de mundo e como direção ideológica. Como explicitado, a sociedade civil e a sociedade política não se separam, uma e outra se comunicam e mantêm relações permanentes. E nessa relação a escola exerce papel determinante na formação dos intelectuais que sustentam a ideologia do Estado.

Na sequência, tratar-se-á do conceito de democracia, dada a sua relação ligado ao conceito de Estado.

1.2 Democracia

O termo democracia surgiu há mais de dois mil e quinhentos anos e, mesmo com o passar dos anos, a própria história continua a reproduzir o termo no vocábulo político.

Definir o que é democracia não é tarefa fácil. Na acepção mais comum, democracia significa “poder do povo”, ou seja, poder que pertence ao povo. Esta, porém, é apenas uma definição de palavra. Definir democracia é muito mais que buscar o significado do termo, é principalmente indagar o seu objeto. Para Sartori (1965), não se pode separar o que é democracia do que ela deve ser. Uma democracia existe somente enquanto seus ideais e valores são igualmente transformados em algo real. Assim sendo, Sartori afirma que:

O conceito literal de democracia considerada como uma teoria da origem e do direito titular do poder indica o que esperamos e exigimos de uma forma democrática: isto é, uma sociedade independente que não seja exposta ao poder político incontrolado e arbitrário, nem dominada por uma oligarquia inacessível e fechada. A democracia, então, existe na medida em que há uma ‘sociedade aberta’, em que a relação entre os governados é consentânea com o princípio de que o Estado está a serviço dos cidadãos e não estes a serviço daquele, e de que o governo existe para o povo, não vice-versa. Democracia, em resumo, significa que a sociedade tem precedência sobre o Estado, que *demos* preceda a *cracia* (SARTORI, 1965, p. 41-42).

O termo mais conhecido de democracia é o utilizado como forma política. A democracia como forma política é a mais difícil de todos os empreendimentos democráticos, pois opera sob condições adversas, embora represente a conotação mais antiga e persistente em seu longo registro histórico.

Como forma política, a democracia tem de reduzir as múltiplas vontades de milhões de pessoas dispersas a uma só autoridade, e isso significa que as condições sob as quais ela tem de operar são apenas uma aproximação remota ao melhor nível possível de condições encontradas em grupos e em pequenas comunidades integradas. Entre uma democracia de âmbito reduzido e um sistema democrático de larga escala há um grande abismo. A humanidade sofreu durante mais de dois mil anos para poder construir uma ponte entre as duas extremidades. E ao passar das pequenas comunidades democráticas, onde todos tomam parte ativa, para a democracia das massas, que não podem participar, isto é, para os atuais sistemas de nações democráticas, muitas das condições requeridas para uma sociedade autenticamente democrática estão condenadas a desaparecer durante o percurso (SARTORI, 1965, p. 29).

A esse respeito, Oliveira (2005) entende que democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado, na qual os governantes são eleitos pelo voto. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à vida cotidiana, tanto os vinculados ao poder do Estado quanto os ligados ao cotidiano, como na escola, no bairro etc.

Na atualidade, porém, quando se usa o termo democracia, esta tem pouca semelhança com o conceito formulado no Século V a.C. A democracia antiga é concebida em relação com a “*polis*”. E a *polis* grega não era, de modo algum, a cidade-Estado, isto é, uma cidade organizada nos termos do que veio a ser denominado, do Século XVI em diante, de Estado - mas, ao contrário, uma cidade-comunidade. Quando se refere ao sistema grego como um Estado democrático, incorre-se em imprecisão tanto terminológica quanto conceitual. O que caracterizava aquela democracia era ser sem Estado, no sentido preciso de que ela dispensava o Estado e o *demos* substituía o Estado. A ideia de um Estado democrático para os gregos era inconcebível e, se eles tivessem sido capazes de concebê-la, isso lhes teria parecido uma contradição (SARTORI, 1965, p. 267).

A diferença da democracia antiga e moderna não reside simplesmente nas dimensões geográficas e demográficas de uma cidade em comparação a um Estado e, sim, deve ser considerada uma diferença de fins e valores. Uma sociedade democrática deve levar em conta as práticas desenvolvidas e as relações sociais em todas as instâncias e classes populares.

Essa “democracia social” se fundamenta em alguns princípios e requer o desenvolvimento de certo número de práticas com vistas à superação da verticalidade das

hierarquias apriorísticas, da opressão de grupos subalternizados como das mulheres, homossexuais, negros, não escolarizados, entre outras formas de discriminação e de silenciamento produzidas em contextos não democráticos (OLIVEIRA, 2005, p. 12), o que não deixa de atender a ideia de pluralismo, previsto como princípio fundamental da república federativa do Brasil.

Oliveira (2005) afirma que para considerar determinada formação social como democrática, é preciso levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção de seus membros nessa mesma sociedade.

Sartori (1965, p. 267-268), por sua vez, reforça esse entendimento.

Os homens da atualidade desejam outra democracia, no sentido de que o seu ideal democrático não é, absolutamente, o mesmo dos gregos. E seria estranho, na verdade, se não fosse assim. Em mais de dois mil anos de existência, a civilização ocidental tem enriquecido, modificado e articulado as suas metas de valor. Ela experimentou o Cristianismo, o Humanismo, a Reforma, as concepções modernas da lei natural e o Liberalismo. Como podemos pensar que, ao defendermos a democracia atual, estaremos perseguindo os mesmos objetivos e ideais dos gregos. Como podemos deixar de compreender que a democracia para nós corporifica valores dos quais os gregos nem mesmo tiveram consciência. No entanto, uma parte considerável da literatura política ainda se refere à experiência grega nostalgicamente, como se ela fosse um paraíso perdido.

Oliveira, (2005, p. 16) argumenta ainda que, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, tanto a igualdade quanto a liberdade são princípios defendidos pela democracia moderna. Quando se defende uma sociedade mais “igualitária”, na qual as oportunidades e direitos sejam os mesmos para todos, não se está considerando que uma sociedade democrática seja aquela na qual as pessoas levam uma mesma vida. A igualdade de oportunidade não significa identidade nos caminhos trilhados, nem nas escolhas políticas, profissionais ou pessoais. A igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de ser respeitado nessas escolhas e de viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões e valores.

A democracia econômica constitui um dos grandes problemas da democratização da sociedade. Por meio da dominação econômica instalam-se todas as outras formas de dominação social. Para Oliveira (2005), a abolição da propriedade privada dos meios de produção seria a questão central na construção de uma sociedade democrática. Com base na democratização econômica, chegar-se-á à democratização das relações sociais mais amplas e, portanto, da sociedade.

Sartori (1965) realça que o significado das modernas democracias está relacionado ao condicionamento e à descoberta de que a dissidência, a diversidade opinativa e o contraste

não são incompatíveis com a ordem social e a autoridade. A gênese ideal da democracia reside no princípio de que é a diferença, e não a uniformidade, o fermento e o alimento de um Estado democrático e de direito.

À luz dos estudos de Sartori (1965), quando se fala de democracia moderna, a demanda dos tempos atuais em um Estado democrático envolve quatro aspectos especiais: sufrágio universal igual, isto é, extensão do direito de voto para todos como complementação de sua liberdade política; igualdade social, entendida como igualdade de *status*, implicando a ausência de barreiras sociais e discriminações; igualdade econômica democrática, igual e justa distribuição de riqueza e igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades abrange vários significados: igualdade de oportunidades no sentido formal de acesso igual às oportunidades e igualdade de oportunidades no sentido material, por meio de distribuição de riqueza para acesso igual às oportunidades. Cabe salientar ainda que o conceito de igualdade apresenta dois significados antagônicos: um refere-se ao ideal moral e o outro se relaciona com a noção de semelhança, um busca a justiça como ideal de igualdade e o outro é alimentado pela variedade da diversidade e desigualdade. Coletivamente o princípio de igualdade na democracia moderna aproxima-se da ideia de autodeterminação.

Ainda em Sartori (1965) tem-se que a extensão e a tenacidade dessa ambiguidade semântica podem ser exemplificadas pelo argumento de que os homens devem ter iguais direitos e oportunidades porque são iguais no sentido de serem, pelo menos em alguns aspectos, semelhantes uns aos outros.

Igualdade é o ideal no intuito de ser o mais natural possível de todas as formas políticas: dir-se-ia que é o ideal que se evoca para a “desnaturalização” extrema da ordem política. Para alcançar a desigualdade, tudo que se pode fazer consiste em deixar os fatos seguirem o seu curso. Nenhuma ação é exigida, apenas inação. Mas, se o propósito é atingir a igualdade, nunca poderemos descansar (SARTORI, 1965, p. 340).

Sartori (1995, p. 341) alega que a exigência de igualdade não refuta a existência de diferenças naturais, ou, melhor dizendo, ela perde muito de sua força e justificação quando rejeita princípios, como: “o homem certo para o lugar certo” ou “o homem melhor para a posição mais elevada”. Mas isto é um ideal que não se realiza. O que se vê é o homem privilegiado no lugar privilegiado. Assim sendo, a exigência da igualdade representa um protesto contra desigualdades injustas, imerecidas e injustificadas, pois as hierarquias de mérito e aptidão na maioria das vezes, não são as hierarquias efetivadas no poder.

Para Sartori (1965), a decisão de conceber a igualdade não é motivada apenas, à primeira vista, pela razão alegada de que os homens nascem realmente iguais. Logo que se

esclarece o equívoco entre igualdade no sentido moral e igualdade no sentido físico, compreende-se que o oposto é verdadeiro: sustenta-se, pois, que é justo promover certas igualdades precisamente para compensar o fato de que os homens nascem diferentes. Respeitar a diferença é também uma questão de respeito à cidadania em suas diferentes concepções. Democracia e cidadania são, inegavelmente, princípios determinantes para a manutenção de um Estado democrático de direito. A seguir, tratar-se-á da cidadania.

1.3 Cidadania

A ideia de direito está na base da constituição do Estado moderno. A legitimação desse direito, produto da história, tem por base o princípio da soberania popular e se torna um instrumento racional criado pelo Estado soberano e não mais pela prática individual. O homem passa a ter direito e o governo a obrigação de garanti-lo.

O Estado de Direito coloca-se como o oposto ao Estado de Nascimento, ao Estado Despótico, até então existente sob a regência da aristocracia. Neste último, a sorte dos homens podia ser decidida arbitrariamente; não havia como se opor à morte ou a outras imposições. Assim o foi também, de forma diferente, mas tirânica, na Idade Média. Na sociedade feudal, os servos e os camponeses eram tratados como gado, agregados à gleba; não tinham escolha sobre seus destinos, nem arbítrio sobre seus valores. Se, sob o Estado Monárquico, os camponeses e os trabalhadores já desfrutavam certa liberdade de locomoção e algum desígnio de suas vidas, estavam, contudo, submetidos aos desejos do monarca e não tinham como defender sua segurança pessoal. Tudo isso mudou com o surgimento do Estado liberal burguês, quando a burguesia instaurou o Estado de Direito (MANZINI-COVRE, 2005, p. 21).

O conceito de cidadania é um conceito histórico e sofre variações conforme os diferentes contextos, social, político e cultural. Para Neto (2011, p. 123-124), o vocábulo

[...] cidadão indica, no âmbito técnico-jurídico a “posição jurídica” de um indivíduo em uma dada sociedade. A palavra cidadão guarda origem com o termo cidadania que, por sua vez derivou de cidade. Hoje, o termo cidadão é empregado para identificar um conjunto de atributos de um indivíduo em uma dada sociedade, como vínculo de residência, direitos civis e políticos. No âmbito do processo de educação, a formação do cidadão envolve um conjunto de fatores, não só jurídicos, mas culturais e sociais. Logo, quando falamos em cidadania como escopo do processo de educação, queremos dizer que a educação é a ferramenta necessária para que o indivíduo consiga exercer o seu papel de cidadão na sociedade.

Na antiguidade, o homem era um ser sem direito, no mundo moderno, um sujeito de direito. O reconhecimento da igualdade entre os homens e o acesso ao poder do Estado dão origem à cidadania como direito. Entretanto, o que se percebe nos dias atuais é que os direitos

garantidos por lei, na maioria das vezes, ficam apenas nos documentos legais, pois as diferenças sociais continuam favorecendo a minoria detentora do poder e de recursos, em detrimento da população carente e pouco assistida. As políticas sociais, assistencialistas, apesar de oferecerem direitos à população de baixa renda, ampliam a pobreza e, conseqüentemente, as oportunidades de estes entrarem em uma universidade, conseguirem um bom emprego e terem melhores condições de ascensão social e de vida.

O Estado de direito e o governo pelas leis foram uma conquista histórica em vários países do mundo, tal como no Brasil. As leis tornaram-se instrumento de defesa da maioria dos cidadãos, mas só elas não qualificam o direito de cidadania.

A extensão à cidadania requer uma luta contínua e ativa dos movimentos sociais para que dê a efetivação dos direitos civis, sociais e políticos do homem. As leis que promovem o direito à cidadania devem levar em conta os menos favorecidos, particularmente quando se trata da educação pública para a maioria da população.

Nesse contexto, a teoria marxista contribuiu para explicitação conceitual de cidadania ao criticar o uso dos direitos pela burguesia como forma de dominação de grupos menos favorecidos e propor a luta contra a opressão e a exploração do capitalismo. Nesse sentido, Manzini-Covre (2005, p. 37) assim comenta:

Tomando como panorama de fundo aspecto da cultura burguesa (e, em seu extremo, do marxismo), gostaria de pensar uma concepção de cidadania plena – ao nível econômico, político, social, cultural. E que se coadune com a construção de uma sociedade mais democrática. Não pode haver cidadania se não houver um salário condigno para a grande maioria da população. O trabalhador, enquanto mercadoria, deve lutar para obter certa equivalência na troca estabelecida com o capitalista e o Estado. É preciso que ele tenha acesso aos bens que complementam sua vida (habitação, saúde, educação) e que compõem os chamados direitos sociais. Mas, antes, é necessário que os trabalhadores tenham direitos políticos, e que existam mínimas condições democráticas para reivindicar o seu direito de ser cidadão e de que, enquanto tal poder batalhar por quaisquer de seus direitos. Por outro lado, é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vendo dessa forma a ampliação do que é para construir em termos de uma sociedade sempre melhor.

Na atualidade, observa-se que, embora haja uma luta dos movimentos sociais, pela construção de uma sociedade mais justa, a concepção de cidadania está sendo esvaziada com as mudanças nas sociedades capitalista de consumo, as quais alteram paulatinamente as possibilidades de se exercer a cidadania.

A degradação da política e a descrença nas instituições engendraram outras formas de participação que se fortaleceram na sociedade. Homens e mulheres adotaram como representante de seus interesses o consumo privado. É o início da luta entre o necessário e o

desejável. Essa questão do necessário e do desejável nas lutas das gerações estabeleceu novas formas de construir as identidades e as diferenças. As identidades que se definiam pela história, atualmente configuram-se pelo consumo. As transformações tecnológicas e de produção geram desejos e expectativas que tornam instáveis as identidades de uma comunidade étnica ou nacional.

Nessa direção, as culturas nacionais pareciam sistemas mais adequados para preservar certas diferenças e enraizamento territorial que coincidem com os espaços de produção e circulação de bens. Significavam não apenas guardar tradições, mas como usar o produto que estava à mão e mais barato do que os importados, enfim, o consumo era sustentado por uma racionalidade econômica.

Hoje, essa dualidade entre o produto nacional e o importado não parece fazer sentido, pois a produção é fragmentada em várias partes do mundo, onde o custo seja menor. Então, o produto que era internacional passa a ser considerado produto do mundo globalizado.

Canclini (1997, p. 17) esclarece que os objetos perdem a relação de fidelidade com os territórios originais. Nesse particular, a cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ter e utilizar.

A diferença existente entre internacionalização e globalização é assim entendida: no primeiro caso, o produto era gerado em um só lugar, na própria sociedade. Com a internacionalização, deu-se a abertura de fronteiras geográficas. A globalização, por sua vez, compreende uma interação de atividades econômicas e culturais dispersas em vários centros, do que resulta um produto fragmentado. Então, o que importa é a velocidade com que os produtos percorrem o mundo.

O fenômeno da globalização tem provocado alguns descontentamentos. Canclini (1997, p. 18) elucida que a cultura do efêmero, do consumo imediatista, o endividamento e a crise da balança de pagamentos são fruto de uma política neoliberal que consiste em reduzir empregos para reduzir custos. Assim sendo, ocorre a competição entre empresas transnacionais, de modo que os interesses sindicais e nacionais quase não possam ser exercidos. Em consequência, grande parte da população latino-americana encontra-se privada de trabalho estável e de condições mínimas de segurança, sobrevive nas aventuras da globalização do comércio informal, da eletrônica japonesa vendida junto a roupas do sudeste asiático, ervas esotéricas e artesanato local em volta dos sinais de trânsito.

Esse comércio que se espalha livremente e chega a todas as partes faz com que alguns possuam e rapidamente descartem produtos para esperar os novos lançamentos que terão os mesmos destinos - o esquecimento.

Ao analisar, ante tal cenário, como o consumo serve para pensar a cidadania, e tomando-o também como processo cultural, Canclini (1997) recorre à antropologia para tratar da diversidade e do multiculturalismo que coincidem com os estudos relativos à cidadania cultural realizados nos Estados Unidos.

Ser cidadão não tem a ver com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nascem em um território, mas com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades (CANCLINI, 1997, p. 22).

Ser cidadão nesse contexto está ligado ao nascimento, ao território e às práticas sociais e culturais que dão sentido à vida, à história.

Com o apoio de Canclini (1997), compreende-se que os trabalhos norte-americanos acerca de cidadania cultural se destinam a legitimar as minorias, cujas práticas linguísticas, educativas e de gênero não são suficientemente reconhecidas pelo Estado. A afirmação da diferença deve estar unida a uma luta pela reforma do Estado, não apenas para que se aceite o desenvolvimento autônomo de consumidores diversos, mas também para assegurar iguais possibilidades de acesso aos bens da globalização.

Ainda conforme Canclini (1997), as experiências dos movimentos sociais na América Latina estão levando a uma redefinição do que se entende por cidadão, não apenas em relação aos direitos à igualdade, mas também em relação aos direitos à diferença. Isto implicaria uma perda de substância do conceito de cidadania considerado por juristas tradicionais. Mais do que valores abstratos, os direitos são importantes como algo que se constrói e muda em relação à prática e aos discursos. A cidadania e os direitos não tratam unicamente da estrutura formal de uma sociedade, indicam igualmente o estado de luta pelo reconhecimento dos outros sujeitos.

Por isso, os movimentos sociais estão empenhados em reavaliar o conceito de cidadania em relação à diferença. Repensar a cidadania serve para abarcar as práticas emergentes não consagradas pela ordem jurídica na renovação da sociedade e, ao mesmo tempo, procurar novas formas para legitimar os direitos dentro da nova ordem democrática.

Rever o conceito de cidadania significa a defesa de uma cidadania cultural, racial e de gênero e, sucessivamente, poder desconstruir o pré-conceito de cidadania em infinitudes de

reivindicações. E ainda, poder desconstruir o conceito jurídico-positivo de cidadania. Para esse novo paradigma de cidadania, os vínculos entre Estado e sociedade serão feitos levando-se em consideração as condições culturais, de gênero, sociais, políticas e econômicas da sociedade.

Outros fatores determinantes em relação à cidadania foram os avanços das tecnologias de comunicação, que mudaram o desenvolvimento da sociedade e o exercício da cidadania, empurrando a população em direção às práticas de consumo. Estabelecem-se, então, novas maneiras de informar e de se conhecer cada comunidade.

Canclini (1997), no entanto, considera que não se trata apenas do fato de os tradicionais agentes – partidos, sindicatos, intelectuais – terem sido substituídos pelos meios de comunicação. A aparição súbita desses meios põe em evidência uma reestruturação geral das articulações entre o público e o privado, a qual pode ser percebida no reordenamento da vida urbana, no declínio das nações como entidades que comportam o social e na reorganização das funções dos atores políticos tradicionais. As mudanças tecnológicas na área de comunicação são tidas como parte da reestruturação mais ampla da sociedade.

A população, desiludida com o Estado burocrático, recorre aos meios de comunicação de massa em ligação direta. Estes são instrumentos mais eficazes do que os órgãos públicos, pois não precisam de prazos ou procedimentos formais. A cena da televisão é rápida, o Estado é lento e complicado.

A aproximação da cidadania, da comunicação de massa e do consumo, entre outros fins, tem de reconhecer os novos cenários de constituição do público e mostrar que para se viver em sociedades democráticas é indispensável admitir que o mercado de opiniões inclua tanta variedade e dissonância quanto o mercado da moda, do entretenimento. Cabe lembrar que o ser cidadão e o ser consumidor devem levar em conta a descoberta de que a diversificação dos gostos e das bases estéticas justifica a concepção democrática da cidadania (CANCLINI, 1997).

Os meios de consumo e os de comunicação mudaram os hábitos da sociedade e fez do homem um ser globalizado. Com a globalização, o homem não se apresenta mais como cidadão habitante de uma cidade ou de uma nação. O referencial jurídico e político em que a identidade se vinculava ao território tende ao esvaziamento. A cultura nacional não desaparece, mas se converte para dar continuidade a uma memória histórica instável que se reconstrói e dá forma às culturas transnacionais. Os documentos de identidade transformam-se em internacionais ou com variadas nacionalidades. O cidadão não é um cidadão de um país só.

Após as considerações relativas à democracia e à cidadania, tratar-se-á a seguir da educação pública e democrática.

1.4 Educação pública e democrática

A forma democrática concebida na atualidade é muito recente na história, segundo Teixeira (1996). Para esse educador, a forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence. Já a forma aristocrática corresponde ao pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente instruídos, são os privilegiados da responsabilidade social e subordina os demais aos seus propósitos e aos seus interesses.

A forma democrática exprime ainda a crença pela real participação do homem na elaboração dos valores da sociedade a que pertence. A luta pela igualdade se firma no presente, a despeito do passado e decorre, sobretudo, da experiência de desigualdade humana subjugada no curso dos séculos.

Para Teixeira (1996), o problema ou problemas que se colocam ante o homem são os da análise dos motivos que até hoje impediram a organização social apropriada ao novo tipo de vida, como correção das teorias imperfeitas que levaram às distorções dos Séculos XIX e XX. São essenciais também nesse processo as pesquisas das novas condições do homem em uma sociedade cujas profundas transformações materiais determinaram mudança radical dos antigos padrões das relações humanas. Não se pode evitar, todavia, a análise das condições que acompanham o desenvolvimento democrático, sobretudo à luz das relações entre a forma democrática de vida e da educação. Para tanto, destruíram-se ordens feudal e aristocrática, fez-se uma revolução política e lançaram-se as bases do Estado moderno, com o sufrágio universal, o mandato temporário e a tácita responsabilidade dos eleitos perante os eleitores.

O movimento democrático, embora tenha se manifestado em alguns países da Europa de forma tímida, surgiu com mais intensidade na Inglaterra, em virtude do processo de mudança industrial que se espalhou, e contaminou pensadores, filósofos e educadores. Iniciava-se, então, uma nova fase de vida e de trabalho.

Com o rompimento da ordem feudal e aristocrática pelo novo regime econômico, não se pode negar que é quase invisível o caráter democrático nesse período. O que se produziu inicialmente foi a libertação das forças individuais com a destruição da ordem anterior. O

homem torna-se livre, porém, essa liberdade não foi suficiente para alcançar a nova fase de desenvolvimento que estava por viver a humanidade. A democracia sublinhada nos documentos legais era a de liberdade de expressão, de reunião e de organização, como a liberdade de ir e vir e o sufrágio. Estas garantias sempre foram marcadas como democracia, entretanto, essas liberdades legais se estendiam a poucos.

No entanto, essas liberdades ao ser democratizadas, estavam, com efeito, subordinadas a uma condição fundamental: a de educação. O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades. A inteligência, no sentido em que falamos, não é algo de nativo, mas algo de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos que a custo se adquirem e se aprendem (TEIXEIRA, 1996, p. 27).

A aplicação da ciência iria fazer da civilização uma civilização em mudança, dia a dia mais acelerada, e a participação de todos iria exigir ajustamentos delicados e profundos no próprio homem, habituado a uma ordem de mando e subordinação em vias de se extinguir. Não obstante, a educação ficou relegada a poucas pessoas, e a sociedade democrática foi se fazendo oligárquica e depois aristocrática.

As teorias sociais da época, como a teoria “natural” da economia e a teoria natural do “indivíduo”, ambas em favor dos interesses da nova sociedade, deixaram de reconhecer a necessidade da educação. Consideram que o homem era dotado de poderes capazes de aceitar os princípios democráticos sem que houvesse transformação nos hábitos e costumes da classe média em ascensão.

Essa nova sociedade não compreendeu a necessidade de uma transformação educacional. Não faltou teoria para negar o direito de oportunidades iguais de educação a todos, o que deveria ser conseguido às custas do próprio indivíduo.

A educação no final do Século XIX ficou limitada, a rigor, à educação das elites, como na França e na Inglaterra. No entanto, surgiu uma nova sociedade que prosperou e produziu grande riqueza, principalmente, no oeste europeu e na América (Estados Unidos e Canadá). A moderna sociedade industrial provocou uma ruptura nos hábitos conservadores do homem, em que o máximo de integração mecânica se alia a um mínimo de integração social, produzindo um homem perdido e fragmentado.

A realidade é que a nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não poderia ser posta à prova sem um desenvolvimento nunca antes imaginado da educação, concebida esta como método para ensinar a pensar nos novos termos criados pela ciência; e, além disto, sem o desenvolvimento, paralelo ao da ciência física, do conhecimento humano no campo social. Nem uma coisa nem outra tivemos na proporção adequada (TEIXEIRA, 1996, p. 31).

Graças aos movimentos da Revolução Industrial Inglesa, Americana e Francesa, Séculos XVIII e XIX, os idealizadores começaram a pensar em um novo sistema social, a democracia. Foram nessas nações as primeiras a promover o progresso científico permitindo aplicações do novo sistema. Já os povos latinos, a Alemanha e a Europa central retardaram esse processo de transformações ideológicas.

Libâneo (2006) informa que, à medida que a burguesia concordou em aplicar o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado contribuiu para fazer avançar o processo de emancipação humana e, por isso, cumpriu um papel revolucionário, histórico.

Teixeira (1996) considera que, nos países fiéis à teoria igualitária, se engendra uma revolução democrática paralela às revoluções industrial e científica.

Nesse contexto, a demonstração de choque entre as democracias e as nações autoritárias, poderosas e científicas, deu-se na Primeira Guerra Mundial. Na Europa, a paz não foi um espetáculo democrático. O que ficou demonstrado foi a ideia de poder e as possibilidades da ciência e não as da democracia. Na Segunda Guerra Mundial, os aparentemente fracos venceram o fascismo e o nazismo, e a democracia venceu a ideia de força.

Faz-se, então, pertinente pontuar que essa política de força impede o funcionamento da democracia. A forma “democrática”, como se procura acentuar, é a confiança na razão humana devidamente cultivada. Nela se influem, igualmente, a participação de todos na formação da sociedade, com o desenvolvimento de cada um até o máximo de suas possibilidades e o enriquecimento do pensamento individual do ser humano, com todos os recursos possíveis da informação livre e exata. Para que isto seja possível, é indispensável a completa integração entre o espírito propriamente democrático, a confiança no homem, o espírito científico e a busca imparcial da verdade. Tal integração poderia conduzir a sociedade em sua reconstrução gradual e pacífica (TEIXEIRA, 1996, p. 33).

Nessa ótica, o novo tipo de sociedade democrática e científica não poderia se perpetuar sem a instituição escolar. Para tanto, exigia um planejamento. Se o regime é totalitário, a educação prepara o homem para servir o totalitarismo. Se democrático, a educação visa formar homens para servir a democracia.

De acordo com Teixeira (1996), em face da consciência que hoje se tem, o homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar. A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, contrária a velhas atitudes do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, de tolerância, de investigação, de ciência, de confiança e de amor ao homem, bem como de

aceitação e utilização do novo que a ciência a cada momento traz com um largo e generoso sentido humano.

A educação escolar nessa nova sociedade criada pela ciência e pela democracia tem que congrega um sentido religioso, mas essa religiosidade tem que vir da nova fé democrática. Para Teixeira (1996), nada disto é fácil porque nada disto jamais foi ensinado. E, em verdade, só poderá ser completamente revelado quando toda a sociedade, gradualmente, incorporar essa ideia. Então, poder-se-á, pela escola, acelerar e expandir o processo de incorporação da democracia.

As teorias democráticas de liberdade individual e de *laissez-faire* do Século XIX não são efetivamente suficientes para a conjuntura atual. Não que as aspirações de liberdade individual não sejam as mesmas, mas as condições são tão diversas que os meios de atingi-la terão de ser outros e, talvez, outro o próprio conceito de liberdade (TEIXEIRA, 1996, p. 44).

Esse desenvolvimento da sociedade moderna descentrou o homem e suas relações sociais. O contato de pessoa para pessoa foi substituído pelo contato impessoal e também entre as organizações. A comunidade pequena composta de conhecidos que assegurava meios para o homem se afirmar como tal já não existe mais. Esse homem ficou deslocado dentro do seu próprio *habitat* e a educação não concedeu a ele uma preparação para viver nesse novo mundo social e industrial.

Nas sociedades desenvolvidas, como na Europa, muitos países elevaram a educação obrigatória até aos dezoito anos, além das possibilidades de estudos de graduação em universidades públicas de qualidade.

A esse respeito Teixeira (1996) adverte que as escolas deverão ter organizações locais administradas por conselhos e com autonomia, sem com isto perder o contato com o meio.

Ainda na visão de Teixeira (1996), a escola pública é por excelência a escola da comunidade, a mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade. Nessa escola, as relações com a família não são algo accidental, mas relações intrínsecas. São, prioritariamente, suas representantes em tudo que as famílias tenham de comum e de essencial. A escola pública é o instrumento de integração e de coesão da “grande sociedade”, e se deve buscar o meio de transformá-la na “grande comunidade”. O Estado democrático não é, apenas, o que promove e difunde essa escola, mas é o Estado que dela depende como *conditio sine qua non* para seu próprio funcionamento e sua perpetuação (TEIXEIRA, 1996, p. 48).

Se para Teixeira (1996) a escola democrática é a integração da comunidade com o todo, para Gramsci (2000, p. 40), a “escola unitária” estatal, pública, gratuita e laica significa

o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Desse ponto de vista, o princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo. No entanto, esse conceito de escola democrática demorou muito para fazer parte da educação no Brasil.

No Brasil Colônia o povo brasileiro se viu inserido em uma organização que separava o País em duas classes: a chamada elite e a do povo, esta subdividida em massa do campo, cidades e os escravos. A sociedade era marcada pelo dualismo: elite e povo.

Consoante com o pensamento elitista, a educação era direcionada aos filhos dos antigos proprietários rurais e aos filhos da classe comercial. Era para eles a escola secundária e a escola superior. Para o povo era destinada a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal.

Por volta da década de 1920 e 1930, começou um período de inquietação política no País, o que vai se consumir quinze anos mais tarde com o estabelecimento de uma constituição democrática e o sufrágio universal com acentuados reflexos na educação.

Até a década de 1930 vigorava no Brasil uma formação educacional altamente autoritária, composta de católicos e defensores da ordem. Havia também os educadores liberais que defendiam a educação nova. Os educadores liberais eram divididos em duas correntes: uma que tinha tendência elitista e a outra de tendência igualitária. Nesta agrupavam-se os educadores socialistas.

Inspirado em grande parte em John Dewey, o liberalismo igualitarista, que tinha no Brasil Anísio Teixeira seu maior expoente, apontava a tendência “espontânea” da sociedade capitalista na perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças, ao utilizar a educação escolar justamente para reforçar o seu *status quo*. Com vistas a combater esses desvios, propunha a pedagogia da escola nova produzir homens orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação, para a cooperação, em vez da competição. Não restam dúvidas de que seria indispensável mudar completamente o caráter da educação profissional, de modo a evitar que ela continuasse sendo um “instrumento para encarnação do dogma feudal da predestinação”, ou seja, para a perpetuação da divisão da sociedade em classes (CUNHA, 1997, p. 11).

Na visão de Teixeira (1996), o propósito da educação deveria ser outro, e, para tal, o sistema educacional deve ser unificado, em face da doutrina que considera a escola um direito individual e a formação humana um processo variado. Ele defende a educação una, por meio

da qual os homens se distribuem na escala social, conforme o desenvolvimento de suas potencialidades, sem restrição de origem social.

O liberalismo elitista não colocava os males sociais no capitalismo e, sim, na ingerência dos negócios públicos e privados. O papel da escola nova era de recrutar e preparar as elites para ocupar as diversas esferas da sociedade, sem reproduzir as elites, mas buscar em todas as classes sociais sujeitos talentosos para serem educados. Cunha (1997) informa que esta era a posição de Fernando de Azevedo⁷.

De acordo com Teixeira (1997), os países do lado de cá do Atlântico, como o Brasil, abreviaram o curso da história. Sendo civilizados por outrem, vestiu-se, ainda quando não se sabia usar, o traje de outras civilizações. E desde então teve início a odisseia, ou seja, o esforço para se alcançar uma civilização, senão própria, pelo menos adaptada. Se muito foi feito em diversos setores, no da educação pouco se tem caminhado. Parece que aí, particularmente, não tem prevalecido o consenso de que para cada condição faz-se necessário, solução própria. E para conhecê-la, necessita-se de estudá-la. Para tanto, tornam-se imprescindíveis recursos técnicos, métodos eficientes e homens aptos para aplicá-los.

Para o referido autor, uma das formas de se conservar a independência da educação está em defendê-la do absolutismo do Estado ou da intolerância de outras instituições, em qualquer dos seus aspectos. O Estado democrático é, por excelência, aquele que toma para si a tarefa de manter essa liberdade, essencial ao desenvolvimento e progresso da sociedade. Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, teorias que desfeçam, na prática, em fracassos inevitáveis.

A partir de 1930, o País começou a ter uma participação dos grupos sociais no organismo do governo, alterando a estrutura de classes. A manifestação consciente desse processo integrativo, como acentua Teixeira (1996), é o chamado nacionalismo que, sob tal aspecto, constitui aqui o mesmo fenômeno que acompanha, no Século XIX, o desenvolvimento político de todas as nações hoje consideradas desenvolvidas. Entre outros movimentos, o Manifesto dos Pioneiros é o grande exemplo dessa nova fase intelectual em defesa da educação e da sociedade.

Saviani (2007, p. 253) ressalta que, como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido, o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema

⁷ Formado em Direito, foi professor, sociólogo e crítico. Foi redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que junto com Anísio Teixeira e outros educadores, defendiam a educação pública. O documento chamou atenção dos estudiosos e de políticos e colocou a educação como problema Nacional.

nacional de educação pública e abarca desde a escola infantil até a formação pelo ensino universitário.

Com a Constituição de 1934, formalmente, a divisão elite e massa enfraquece e surge nova formulação dos direitos dos cidadãos: igualdade perante a lei e igualdade de oportunidades. Como consta no Capítulo II, dos direitos e das garantias individuais, art. 113, inciso I: “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”.

Para Teixeira (1996), a igualdade de oportunidades manifesta-se no direito à educação e na continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.

Com o Estado liberal, a preocupação das nações democráticas passou a ser a transformação do ensino dual em um sistema comum, unificada para todos. Com efeito, o dualismo, na verdade de origem social, fundamentou-se em uma teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciência.

A escola comum para todos se destinava a transmitir a cultura presente, e todo o estudo do passado se teria de fazer em função do presente e na medida em que o passado esclarece e ilumina o presente. Cairia, pois, a filosofia da teoria dualista do conhecimento, bem como a idealização do passado, sucumbindo-se os alicerces postiços elaborados para justificar a dicotomia educacional paralela à social.

A esse respeito, destaca-se a visão da escola comum unificada:

A nova escola unificada receberia os alunos no jardim da infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo-os, no curso dessa marcha, pelas atividades não-qualificadas do trabalho humano, pelas atividades do trabalho qualificado, pelas atividades de trabalho tecnológico, aí incluídos os chamados serviços terciários, de toda ordem, cada vez mais técnicos e, finalmente, pelas atividades propriamente profissionais, científicas, literárias e artísticas (TEIXEIRA, 1996, p. 58-59).

Com base nessa concepção, a formação dos diversos quadros deveria ser diversificada e contínua. A formação de uns e outros seria de quantidade (duração) de educação e de ênfase em certos aspectos especiais de interesse e de tipo de atividade, mas nunca propriamente de natureza intelectual ou manual. O denominador comum do sistema de educação seria o método de pensar à luz das consequências, generalizado tanto para a conduta de atividades de

natureza prática quanto de natureza teórica e, assim, algo de profundamente intelectual, mas não intelectualista.

Nesses termos, ao se considerar a experiência democrática, um germe nas democracias ocidentais, ainda prevalece uma confusão de interesse público e privado. A democracia somente avançará quando, além do sistema de educação, se organizarem o sistema de pesquisa e o sistema de difusão de conhecimento.

O direito à educação só se efetivará quando esse direito tornar-se um direito de todos, e não um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas um direito para a formação de cada um na contribuição de todos. Desse modo, ele será um recurso inerente à construção do mundo e do trabalho e para as relações humanas, na sociedade.

Nessa abordagem, a educação democrática só será possível mediante a efetivação da escola pública, universal e gratuita, assunto discutido a seguir.

1.4.1 A escola pública e gratuita

Com o fim do período colonial, a sociedade brasileira emergiu para nova estrutura política, a monarquia e depois para a República e, com esta, para a democracia. Na realidade, o regime era autoritário, anacrônico e escravista. E mesmo com a Proclamação da República nenhuma consciência prévia foi constituída em defesa desse novo sistema.

Com a República a educação passou a ter por fim a formação comum do homem para diferentes quadros, em uma sociedade moderna democrática, e não a especialização de alguns indivíduos. Com a criação da nova escola comum para todos, levantou-se a possibilidade de as crianças de todas as posições sociais formarem sua inteligência, vontade, caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Contudo, esses novos conceitos não se concretizaram imediatamente. A resistência ao novo modelo de educação impediu a realização desses propósitos de imediato.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir dos métodos até então consagrados da escola antiga que, sendo especial e especializante, especificou seus processos e fez da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada (TEIXEIRA, 1994).

Somente a partir do encontro entre o intelecto e a oficina deu-se início ao sistema de conhecimento científico moderno que, de acordo com Teixeira (1994), nada mais é do que o conhecimento racional, fértil e fecundo pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Estabeleceu-se nova filosofia do conhecimento em oposição à fórmula grega de

dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comparação da experiência e se fez, na realidade, empírico.

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou ‘escolásticos’, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhos qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1994, p. 45).

Em vista do caráter novo do conhecimento científico, de acordo com Teixeira (1994), o ensino deve se fazer pelo trabalho e pela ação e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.

No Brasil, mesmo diante dessa nova possibilidade de conhecimento, prevaleceram as formas arcaicas do ensino pela exposição oral e reprodução verbal de conceitos e nomenclatura que, em boa parte, dominam a escola primária, a média, a secundária e parte das escolas superiores.

Assim como Teixeira, Gramsci foi um defensor da escola pública e também se preocupou com o momento histórico vivido por grande número de operários na Itália, na cidade e no campo. Ambos procuraram elaborar um modelo de educação que poderia atender as necessidades do proletariado e dos filhos destes. Na sua teorização, Gramsci defendia a escola “única” ou “unitária” com capacidade de reunir a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o industrial.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2000, p. 37).

A escola unitária para Gramsci é o instrumento para criar novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial, sem divisões de classes. A escola do trabalho seria capaz de educar o homem de forma mais completa, entendendo-se que trabalho aqui referido, não é o da indústria capitalista, mas, antes, o que passa pelo fortalecimento, gera riqueza universal e organização social de toda a vida individual e familiar.

A escola gramsciana deveria preparar o homem para a sociedade, tanto pela capacidade de especialização quanto pela direção. O cidadão era preparado para ser tanto dirigente quanto dirigido. Enfim, essa escola formaria o especialista e o dirigente.

Para Gramsci (2000), a escola unitária do trabalho corresponde à escola primária e média. A escola primária compreende três ou quatro anos de curso de formação e a escola média seis anos. A escola unitária consiste na profissionalização. O primeiro e segundo graus formam a escola-do-trabalho. A diferença entre a escola unitária (1º e 2º graus) e a escola profissionalizante (universidades e academias) é abalizada pelo “desinteressado”⁸, enquanto a escola unitária profissionalizante é formativa de cultura geral humanística, distinguida pelo profissionalizante sem renunciar à formação geral para o exercício imediato de ofício.

A tendência, [...], é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou do trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 118).

Teixeira (1994) em seus estudos salienta que, a ideia da escola comum ou pública independia do conceito de classe. Para ele a educação destinava-se a todos os homens, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Saviani (2007, p. 245), por sua vez, assegura que esse era o princípio da “escola comum ou única”. Essa seria a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos. Os demais princípios (laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação) fundam-se igualmente na finalidade biológica da educação. Pela laicidade se evitará a disputa religiosa no ambiente escolar. Pela gratuidade se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino, evitando que as crianças e jovens sejam prejudicados por questões econômicas. E pela co-educação não se permitirá a separação dos alunos por sexo, “pondo-os no mesmo pé-de-igualdade”.

Embora essa escola tenha sido pensada para todos, a sociedade brasileira dominante que a frequentava dela não precisava, mas quando o fazia transformava-a em escola de classe,

⁸ Para Gramsci (2001, p. 49), o processo educativo, desde o início de sua escolarização até sua escolha profissional, deve ser fundamentado em princípios “desinteressados”. “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo” isto é, rico de noções concretas.”

exigindo condições como, por exemplo, o uniforme e os sapatos, o que contribuía para o povo se afastar dela. As escolas refletiam o velho estilo entre os favorecidos e os desfavorecidos.

Se a República e a democracia tivessem sido processadas no seio do povo, certamente não seria problema a efetivação da educação para todos. Em sendo a República uma imposição e não uma conquista, conseqüentemente as estruturas de mudanças foram estabelecidas de cima para baixo.

Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores na sua pregação de educação para todos. Com efeito, mesmo os educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro (TEIXEIRA, 1994). Eles não acreditavam em um sistema de escola pública para todos sem a destinação de recurso para garantir condições de qualidade. Somente nas décadas de 1920 e 1930, a população, um pouco mais amadurecida, começou a reivindicar o voto secreto e livre. Com essa ampliação do sufrágio exigia-se, em contrapartida, a educação do povo.

Foi, com efeito, nesse período que a escola pública, mantida por cinco anos e seguida de um curso complementar, passou por uma transformação de ordem de interesse político, reduziu as séries para atingir maior número de alunos. Esse plano instituído em São Paulo, em 1920, passou a escola primária para dois anos.

As aspirações políticas dessa época foram um retrocesso para o desenvolvimento da educação pública. Segundo Teixeira (1994), nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, estava tornando-se comum para todos.

É fato que a base sólida de uma sociedade está vinculada à educação que a ela foi dispensada. Nas civilizações fundadas em elite culta e povo ignorante não se fazem democracia, nem sociedade igualitária. A educação deve ser de todos e para todos e dela ninguém pode ser excluído, sob qualquer pretexto.

Assevera Teixeira (1994, p. 105) que a educação comum

[...], para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.

Cabe lembrar que Teixeira (1994) ao defender a escola pública enfatizava a importância da qualidade da educação “primária” (nomenclatura segundo a Lei n. 4.024/1961) desde os anos 1930, como base de todo o desenvolvimento da vida escolar do aluno. Na

sequência das prioridades, seguem-se a escola média e a superior. A escola “primária” deveria ser considerada a escola de prioridade número um, pois todas as escolas dela dependem.

Gramsci (2000) também se refere a cada fase da escola básica e à importância da escola “primária” na formação do homem, como ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética do mundo. Conforme aponta o autor.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos [...]. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos quinze anos ou dezesseis anos já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Tanto a escola única de Anísio Teixeira, quanto a escola unitária de Gramsci devem ser mantidas pelo Estado. Esses autores reivindicavam uma educação pública e gratuita, como se constata na citação de Gramsci.

A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Ao se comparar os direitos anteriormente previstos nas constituições com a CF/1988, Anísio Teixeira não viveu o suficiente para conhecer o direito que ele mais defendia. A atual Constituição contemplou a garantia do direito à educação básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, mediante a EC n. 59/2009, inclusive ampliando esse direito para os que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Cunha (1997) argumenta que a luta de Anísio Teixeira contra essa disfunção não foi em inócua. Ela tem propiciado o acesso de um número cada vez maior de pessoas – as provenientes das classes populares – ao patrimônio cultural comum da humanidade e da nação, antes reservado às elites sociais e econômicas. Isso possibilitou às classes populares a formação de seus próprios intelectuais, independentemente do paternalismo das elites “bem pensantes”. Ainda que parcial, o caráter democrático desse acesso em termos propriamente educacionais resulta, principalmente, do fato de que a dualidade passa a ser percebida e criticada não só pelos intelectuais orgânicos vinculados às classes populares, mas também pelo próprio povo, quer dizer, a luta contra a dualidade passa a ser democratizada. Ainda, de acordo com Cunha (1997), a luta de Anísio é atualíssima, ainda que mais difícil. Se a

dualidade tende a se dissolver do ponto de vista formal (na aparência do sistema educacional), ela está viva em termos reais.

Para Teixeira (1997), a importância da educação não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, talvez seja, principalmente, a inclusão nesse campo de todas as questões da vida humana. Por conseguinte, é grave pensar que a escola deve limitar as suas atividades em uma simples alfabetização. Ler e escrever são duas atividades às vezes praticadas mecanicamente. A escola deve ir além, deve cumprir um papel maior para com a sociedade, para tanto deve prevalecer a sua função social.

Ainda sob a ótica de Teixeira (1997), ler, escrever e contar são fatores indispensáveis nas soluções para os problemas cotidianos da vida ou profissão das pessoas. Esses elementos, no entanto, têm se mostrado precários quanto ao acréscimo no rendimento profissional do brasileiro ou na transformação útil de sua rotina. Aliados a tais habilidades puramente automáticas, hábitos de leitura inteligente e selecionada, bem como de pesquisa precisam ser formados.

Como as desigualdades são geradas pelas contradições das relações sociais, o desafio da escola consiste em atenuar os efeitos das desigualdades, preparar os homens para enfrentar as diversidades e se tornarem sujeitos de sua história. Com tal entendimento, na proposição a seguir, serão discutidos alguns fundamentos acerca da igualdade e desigualdade de oportunidades educacionais.

Rousseau foi um dos primeiros filósofos a falar sobre as desigualdades sociais, em seu discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, publicado em 1754. O autor apresenta conjecturas prováveis para explicar a gênese das desigualdades humanas que surgiram com o advento das mudanças sociais, sobretudo no modelo capitalista, e são marcadas pela passagem do homem natural para o homem social.

A igualdade de oportunidade prevista em lei muitas vezes não é igual para todos, principalmente para os alunos da escola pública. Essa é a abordagem a seguir.

1.5 Igualdade de oportunidades educacionais

O fim da Segunda Guerra Mundial marcou o início da Guerra Fria entre os países do Leste e do Ocidente. Com o novo contexto histórico, registra-se nesse período novas representações das desigualdades sociais e econômicas, o que implicou desigualdades educacionais e de oportunidades na escola pública.

Na Europa, após a Segunda Guerra, a ideia de que a educação representa poder e prosperidade voltou com toda força e ressaltou a necessidade de uma educação científica mais vigorosa. O progresso tecnológico era visto como a principal fonte de transformação social e de poder.

Grande parte das lutas sociais e de controvérsias político-filosóficas movia-se em torno das desigualdades econômicas. Na tentativa de explicar tais desigualdades muitas pesquisas foram elaboradas. Os sociólogos da educação tornaram-se grandes colaboradores e principais personagens que contribuíram para moldar novas representações de desigualdades escolares e de suas causas.

A aspiração para a igualdade econômica referendou também o ideal de uma educação única para todos, sendo esta uma das condições para reduzir as desigualdades de ensino e diminuir as desigualdades econômicas e sociais.

Os anos de 1950 foram marcados pelo início da ideia que a educação é um fator de desenvolvimento e poder. O lançamento do *Sputnik*, primeiro satélite russo artificial enviado ao espaço, símbolo de uma educação científica e tecnológica, foi o momento emblemático nos Estados nacionais europeus quanto à tomada de consciência de que a educação de qualidade é vetor que faz a diferença na sociedade.

O desenvolvimento rápido e o impulso econômico do pós-guerra demonstravam a necessidade de uma população formada com qualidade. O progresso tecnológico se apresentou, então, como a principal fonte de transformação social daquela época.

Nesse contexto, desenharam-se os contornos da exigência da democratização da escola pública nos cenários mundiais. A força progressista brasileira, aproveitando a oportunidade de uma convergência entre as exigências do mercado mundial e do crescimento do País, reivindicou uma escola pública para todos os brasileiros.

Dados relevantes para entender a problemática educacional brasileira podem ser encontrados na obra de Juan Casassus sobre A escola e a desigualdade como resultado de uma pesquisa realizada na América Latina. O autor apresentou resultados e reflexões acerca da desigualdade educacional, sendo o Brasil representado pelos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará.

Nessa pesquisa, tomaram-se por base documental os dados fornecidos pelos governos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Contou ainda com a participação de múltiplas equipes de especialistas e colaboradores de diferentes países.

Apesar de Casassus usar uma lógica mecanicista para fazer estudos comparativos nos países da América Latina, entende-se que os seus trabalhos foram importantes para discutir a desigualdade econômica e social da educação no Brasil.

Para Casassus (2007), a constatação da desigualdade é um primeiro passo para procurar superá-la. O segundo passo é compreender as dinâmicas que levam à desigualdade para propor alternativas e ações de superação do problema.

A América Latina e o Caribe são consideradas regiões com maior índice de desigualdade social decorrente da distribuição injusta de renda. A desigualdade de renda existente na América Latina é comparada com a da África, sendo que a maior concentração está no Brasil, seguida da Bolívia, Nicarágua, Guatemala, Colômbia, Paraguai, Chile, Panamá e Honduras. Esses países, além da alta desigualdade, apresentam-se sem perspectiva de uma distribuição de renda igualitária.

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 se encontram 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 tende a aumentar as desigualdades (CASASSUS, 2007, p. 25-26).

A literatura consultada relativa a esse assunto ressalta que é cada vez maior a distância entre os que têm maior poder econômico e os que têm menos. Essa distância significa também que os grupos com menor poder econômico evidenciam uma educação deficiente e, naturalmente, grande possibilidade de permanecerem na pobreza. Já os que têm maior poder econômico têm acesso a uma boa educação e, provavelmente terão boa renda. Este é o caso de alguns países da América Latina como a Venezuela e Uruguai.

Como mencionado, os Países da América Latina apresentam grandes desigualdades econômicas, sociais, educacionais e culturais. De acordo com relatório da ONU (ONU-Habitat 2012), o Brasil destaca-se como o sexto País com maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo, porém, apresenta-se como o quarto País com a maior desigualdade em distribuição de renda do continente americano. Fica atrás da Guatemala, Honduras, Colômbia e seguido pela República Dominicana e Bolívia. As desigualdades desses países estão ligadas a vários fatores, como: má distribuição de renda, baixo PIB, pobreza, crescimento desordenado da zona urbana sem infraestrutura, saneamento básico, moradia, transporte, segurança, entre outros fatores, que ampliam as desigualdades e contribuem para o surgimento de favelas. Os

países que possuem menor índice de desigualdades na América Latina são: 1º Venezuela, 2º Uruguai, 3º Peru, 4º El Salvador, 5º Equador, 6º Costa Rica.

Essa desigualdade exerce um impacto notório no acesso e na permanência na escola. À medida que os sistemas educacionais se expandem, pode-se pensar que a lacuna da desigualdade na educação vá diminuir, mas, até o momento atual, a expansão dos sistemas na América Latina foi lenta (CASASSUS, 2007).

Casassus (2007) indica que o tempo de estudos da população de vinte e cinco anos em países recentemente industrializados (NIC's)⁹ da Ásia, em 1970, tinha média similar de 3,5 anos, porém, no início dos anos de 1990, estes alcançaram uma média de 6 anos de escolaridade, enquanto a América Latina alcançava 4,8 anos. Esse dado demonstra, sem dúvida, a inércia de políticas públicas efetivas destinadas a diminuir os altos níveis de desigualdades sociais.

Casassus (2007) mostra com clareza a diferença de anos de escolaridade entre a população de 25 anos de idade, em 1995, dos países pobres e ricos: Argentina 7,0 anos de escolaridade, Uruguai 6,0 e Chile 6,2 anos. Os mais ricos têm em média quase o dobro de anos de escolaridade em relação aos mais pobres. No Brasil 2,0 anos, México 2,1 e El Salvador 1,6 anos. A diferença é ainda mais alarmante em relação aos países mais ricos que têm quatro vezes mais educação do que os mais pobres.

Diante dessa realidade, houve inúmeros estudos e programas de políticas compensatórias na América Latina para diminuir a disparidade educacional. Tais estudos concentraram a atenção no tema da desigualdade educacional.

No Brasil elevaram-se os anos de escolaridade. Com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da América do Sul, a média de escolaridade no Brasil é de 7,2 anos e permaneceu estagnada entre os anos de 2011 e 2013. Porém, o Ministério da Educação informa que os dados utilizados pelo IDH estão desatualizados. Conforme dados do IBGE, a média de escolaridade no País é de 7,4 anos. De acordo com o IDH, o Brasil ficou abaixo da Venezuela com 7,6 e da Colômbia com 7,3 anos de escolaridade.

Casassus (2007) certifica que, em 1997, no momento da aplicação das provas do Primeiro Estudo Interacional Comparativo (PEIC) realizado por ele e sua equipe, havia 114 (cento e quatorze) milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e médio na América Latina e Caribe. Com esse trabalho, ele objetivava conhecer os fatores que interferiam no

⁹ A expressão NIC - *Newly industrialized countries* refere-se à categoria de países recentemente industrializados. É uma posição de classificação social/econômica aplicada a vários países ao redor do mundo por cientistas políticos e economistas.

sucesso e desempenho dos alunos do ensino fundamental, os que geravam a desigualdade e os que produziam a qualidade.

Considerando que as autoridades escolares em seus discursos e projetos sempre discutem a melhoria na qualidade da educação, pergunta-se: O que é qualidade?

O conceito de qualidade é bastante complexo, que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade [...]. Na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade, sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (II CONAE 2014, p. 58).

A educação de qualidade tornou-se um conceito muito utilizado nas políticas públicas educacionais na maioria dos países, inclusive no Brasil. Percebe-se que, muitas vezes, o termo é empregado sem o devido grau de conhecimento, pois medir qualidade torna-se inviável em qualquer política pública.

No Documento Referência da II Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014, p. 58), a educação de qualidade

[...] visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão do mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade.

O interesse pela qualidade da educação na América Latina e no Caribe foi enunciado em 1979, mas só no final de 1980 o debate se estabeleceu nas conferências de ministros da educação (1989 e 1981) e na UNESCO em 1992.

Nos Estados Unidos a discussão em torno da qualidade resultou com a publicação, em 1983, do relatório da Comissão Nacional de Excelência em Educação. Em 1984, as autoridades norte-americanas, em conjunto com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), concluíram que a qualidade do ensino fundamental deveria transformar-se em tarefa prioritária para os países da OCDE. Tal conclusão deu lugar a uma série de reuniões internacionais, cuja orientação era vincular a qualidade a diversos componentes, como: currículo (1985), direção escolar (1986), docentes (1986), avaliação e supervisão (1986). Todos esses componentes convergiram no relatório internacional *Escolas e*

qualidade do ensino (1990) e no debate ministerial sobre educação e formação de qualidade para todos (1992) (CASASSUS, 2007).

Tendo em vista os novos desafios educacionais, surgiu a necessidade de determinar o nível de qualidade e como medi-la. Em meados de 1980 predominava a concepção de que a melhor educação era determinada pelo maior número de anos de escolaridade. Considerava-se que o país com maior número de matrículas seria aquele em que as crianças permaneciam mais tempo na escola e as taxas de graduação exibiam índice superior às de outros países. Pairava, no entanto, a indagação: se todos os países tivessem os mesmos dados, que elemento residual explicaria as diferenças entre eles? Obviamente não seria possível comparar qualidade em termos de quantidade.

Como alternativa, os consultores do Banco Mundial recorreram a instrumentos para “medir” a qualidade. Foram construídas hipóteses sobre os fatores “materiais” que determinam o resultado, e surgiram variáveis referentes a elementos, tais como: taxas de relação professor/aluno, número de livros em casa ou nas bibliotecas, luminosidade na sala de aula, dimensão da sala e quantidade de alunos. Posteriormente, formularam-se hipóteses sobre fatores “imateriais”, como as expectativas e as interações que acontecem nas escolas e na família. Mas, finalmente, a atenção se fixou no seu foco atual, ou seja, na observação e na medição do sucesso acadêmico (CASASSUS, 2007, p. 43).

Quanto à investigação de Casassus, no PEIC adotou-se uma definição restrita e precisa na qual se deveria identificar e medir níveis de aprendizagem. Definiu-se qualidade da educação como um nível aceitável de rendimento ou sucesso acadêmico, e considerou-se como rendimento ou sucesso acadêmico a nota obtida de respostas corretas nos itens das provas de linguagem e matemática. É claro que essa definição é restrita e incompleta. Assim concebida, tem o mérito de identificar uma variável dependente que pode ser relacionada com um conjunto de variáveis independentes ou fatores explicativos (CASASSUS, 2007).

Acredita-se que, na base de tais iniciativas, resida a busca, entre outros fatores, pela igualdade de direitos educacionais.

1.5.1 O direito à igualdade e as políticas educacionais

A partir da Declaração Universal de 1948 começou a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, pautado, na elaboração e conseqüente adoção dos tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais, com referência principalmente ao direito à igualdade e a proteção da garantia da dignidade da pessoa humana.

Historicamente, esse processo de garantia dos direitos do homem vem sofrendo modificações e consagrando novos direitos aos cidadãos. Por iniciativas mais recentes tem-se observado a defesa da inclusão dos grupos “minoritários”, o que ficou conhecido na literatura como o “direito à diferença”.

O princípio da igualdade é acolhido como eixo orientador da CF/1998 e é guia não apenas de regras, mas também de quase todos os princípios constitucionais, sendo guiado como o referencial do conteúdo democrático do qual se assegura, além de outros direitos, a dignidade da pessoa humana. O princípio da dignidade da pessoa humana está previsto no art. 1º inciso III, da CF/1988, conjuntamente com os princípios da soberania e cidadania. “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana”.

Conceber a dignidade da pessoa humana um princípio constitucional revela a sua importância no ordenamento jurídico de um País, bem como o seu compromisso social, como bem assinala Oliveira (2012, p. 152-153).

O valor da dignidade da pessoa humana, como fundamento do Estado Democrático de Direito, impõe como núcleo básico e informador de todo ordenamento jurídico, como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação do sistema constitucional. A observação do princípio da dignidade da pessoa humana se faz pertinente [...], o princípio em tela é por consequência, o ponto de chegada na trajetória concretizante do mais alto valor jurídico que uma ordem constitucional abriga.

O direito à igualdade está presente no texto da CF/1988, em seu preâmbulo.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, CF, 1988, p. 1).

O direito à igualdade também está previsto no Título II dos Direitos e Garantias Fundamentais.

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

Na atual Constituição, o referido direito passou a ser reconhecido não apenas em regras de igualdade formal, como também de igualdade material. A previsão ainda proíbe ou veda qualquer tipo de distinções ou diferença, tendo em vista que um dos objetivos da República Federativa do Brasil é reduzir as desigualdades sociais e regionais, além da repulsa a qualquer forma de discriminação (art. 3º, incisos III e IV).

Nesse sentido, “o primeiro passo para atingir uma efetiva igualdade é reconhecer a existência de uma pluralidade de culturas e a importância de cada uma delas para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade” (NETO, 2011, p. 116).

No entendimento de Silva (2006), a igualdade constitui o signo fundamental da democracia. Já para Sen (2008) a ideia de igualdade apresenta diversidade de dois tipos distintos a) a heterogeneidade básica dos seres humanos e b) a multiplicidade de variáveis. A primeira alega que os seres humanos são diferentes uns dos outros, não só em características externas relacionadas com o meio em que vivem como também em características pessoais. A segunda considera que a igualdade pode ser julgada como rendas, riquezas, utilidades, liberdades, bens primários, capacidades e oportunidades. As demandas de igualdade têm de ajustar-se a uma dessas diversidades humanas. Oportunas são as contribuições de Almeida em relação à concepção de igualdade.

[...], ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. Podemos então destacar três grandes vertentes no que tange à concepção da igualdade: a. igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (ALMEIDA, 2007, p. 473).

Considerar a igualdade dos homens pelo senso comum leva a desviar a atenção dessas diferenças, então, o foco da abordagem difere substancialmente da maneira como se nota a avaliação da igualdade e da desigualdade.

A igualdade é julgada comparando-se algum aspecto específico de uma pessoa (tal como a renda, ou a riqueza, ou felicidade, ou liberdade, ou oportunidades, ou direitos, ou satisfação de necessidades) com o mesmo aspecto de outra pessoa. Por isso o julgamento e a medição da desigualdade são completamente dependentes da escolha da variável (renda, riqueza, felicidade etc.) em cujos termos são feitas as comparações (SEN, 2008, p. 30).

Para Sen (2008), a igualdade de oportunidades é definida em termos de igual disponibilidade de algum meio em particular, ou com referência a igual aplicabilidade (ou

igual não-aplicabilidade) de algumas restrições específicas. Um modo mais adequado de apreciar a igualdade real de oportunidades deve ser por intermédio da igualdade de capacidades (ou da eliminação das desigualdades claras nas capacidades).

Frequentemente utilizam-se de modo indistinto os termos igualdade/desigualdade, equidade/iniquidade, homogeneidade/diversidade, e com a mesma frequência são confundidos (CASASSUS, 2007). Os termos igualdade/desigualdade pertencem ao âmbito jurídico e fazem referência ao direito. Quando se fala de igualdade, dever-se-ia entender o princípio que reconhece a todos os cidadãos o mesmo direito. Igualdade também se refere à equivalência de duas quantidades ou, expresso de outra forma, à equivalência em resultados. Logo, igualdade/desigualdade são, ao mesmo tempo, um direito e um resultado objetivo.

O termo equidade está vinculado ao princípio da ética e aos princípios imutáveis de justiça que se ligam ao direito natural. Trata-se do reconhecimento do direito de cada um, vez que é nato, inerente desde o nascimento.

A equidade diz “respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções” (HOUAISS, 2009, p. 785). A iniquidade é um ato contrário à justiça, cujas características pautam na perversidade, maldade, desigualdade, desvantagens de uns em detrimento de outros. A equidade pauta-se pela justiça e a iniquidade pela não justiça. Vale destacar as considerações de Aristóteles acerca destes dois extremos: justiça e injustiça. De acordo com o autor, “justiça é aquela disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente e a desejar o que é justo; e de modo análogo, a injustiça é a disposição que leva as pessoas a agir injustamente e a desejar o que é injusto” (ARISTÓTELES, 2006, p. 103).

Em outras palavras Aristóteles (2006, p. 107), assevera que “justiça corresponde a virtude total, o exercício da virtude completa e a injustiça corresponde o vício completo, ambas em relação ao próximo”. À luz de tais pressupostos entende-se que a iniquidade diz respeito a qualquer forma de injustiça (de direitos civis, políticos, sociais, religiosos, entre outras formas) praticada pelo homem a si próprio ou a outros.

Homogeneidade e diversidade estão vinculadas a semelhança e diferença sendo marcadores culturais. Registra-se que esses pares de conceitos pertencem a âmbitos distintos e, conseqüentemente, levam a diferentes caminhos. Com base nesses termos, observam-se as orientações das políticas educacionais, muitas delas norteadas para favorecer a igualdade, ou seja, igualdade de direito (acesso) e de bons resultados entendidos como “qualidade” ou bom rendimento escolar.

As implicações de política que resultam das acepções examinadas são diferentes e podem ser ilustradas da seguinte forma: uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso à educação, a permanência e igualdade nos resultados. Uma política orientada para a equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que estão mais ligadas à condição social e às características culturais. Uma política que procura homogeneizar supõe igualdade em todos os âmbitos, orientada para que todos recebam objetivamente o mesmo direito.

As políticas baseadas no direito à igualdade foram importantes para divulgar que democracia significava dar o mesmo a todos. Por isso procurou-se ministrar os mesmos conteúdos curriculares, fomentando-se a ideia de um pertencimento cultural comum.

O princípio de orientação curricular vigente não é mais o de formar uma população homogênea e sim de valorizar a diversidade. Esta se fundamenta no princípio de que se deve dar a cada um o que está de acordo com suas características. Este raciocínio, no entanto, coloca-se em oposição a um princípio de homogeneidade que, de fato, impera na prática, como consequência das políticas de avaliação homogênea mediante provas objetivas utilizadas nos sistemas nacionais de avaliação. Embora se argumente que os caminhos devem ser diferenciados, o que se avalia tende à homogeneidade. Pode-se constatar que se está diante de uma tensão entre a homogeneidade e a diversidade, que se manifesta em todos os planos como, por exemplo, nas tendências tecnocráticas homogeneizadoras de um lado e, de outro, nas da tradição reflexiva, que valoriza a diversificação (CASASSUS, 2007, p. 48).

As políticas educacionais fundadas no princípio da igualdade muitas vezes levam à formulação de políticas que têm efeitos contrários, como mostra a história. Num primeiro momento procurou-se aumentar o número de vagas nas escolas. Após alguns anos, verificou-se que somente a ampliação de vagas não era suficiente para superar o problema da qualidade.

A escola com mais alunos, em regiões mais pobres, apresentavam resultados escolares mais baixos do que aquelas em que os recursos eram mais abundantes. Desigualdade não era mais entendida como a diferença de rendimento ou sucesso acadêmico que acontece entre grupos de estudantes. Parte da desigualdade pode ser explicada por razões cognitivas e psicológicas próprias de cada estudante, mas, até certo ponto, pode ser explicada por outros fatores de origem social e institucional (CASASSUS, 2007).

Em relação à origem social, Neto (2011, p. 116) assevera que os dados do IBGE comprovam que os negros

[...] apresentaram uma taxa de analfabetismo entre a população adulta de 51,1%. Na faixa etária de 15 anos ou mais de idade, temos 14,3%, negros, e, 14,1%, pardos, contra apenas 6,1%, dos brancos. Já com relação ao analfabetismo funcional entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, esse índice sobe para 27,6%, negros, e, 27,5%, pardos, contra 16,1%, dos brancos. Esses são alguns números que demonstram claramente que a população negra está em um patamar de desigualdade.

Quando o resultado das políticas governamentais, baseado na política de expansão, começou a gerar uma educação deficiente, os governantes passaram a focar na melhoria da qualidade na educação. Essas políticas foram introduzidas na América Latina para a modernização da educação nos anos 1990. No entanto, não contribuíram para a qualidade da educação, pois, ao aplicar medidas de países industrializados na América Latina, ignorava-se que os problemas eram outros. Eles eram de origens econômicas e culturais. Perdeu-se de vista que os problemas da América Latina eram muito diferentes dos Estados Unidos e Europa. Por isso a democratização da educação sempre foi vista como uma promessa de igualdade social, mas o fracasso escolar e as desigualdades educacionais não se coadunavam com a proposta de igualdade de oportunidades educacionais.

Podem-se distinguir, pelas ideias de Casassus (2007), quatro etapas na história das tentativas de compreender como funcionam os fatores associados ao sucesso educacional e o que se deve fazer para melhorá-lo. Cada etapa se caracteriza por uma lógica de raciocínio que identifica um caminho específico de ação e serve para elaborar políticas e programas educacionais: lógica desenvolvimentista, lógica estruturalista, lógica mecanicista e lógica gerencial.

A lógica desenvolvimentista data do início dos anos de 1960, a igualdade de oportunidade e a qualidade eram vistas como um problema de oferta educacional, boa gestão de recurso e otimização de resultados. A essa fase corresponde uma proposição do seguinte tipo: “se amplio a oferta educacional, logo ocorrerá que teremos mais qualidade, porque os que não têm educação hoje, a terão” (CASASSUS, 2007, p. 51).

Nessa proposta predominava o planejamento ligado ao desenvolvimento quantitativo que impulsionou as reformas dos anos 1960. Para a lógica desenvolvimentista, o que importava era expandir o sistema sem nenhum valor intelectual agregado entre política, ações e resultados. Assim, de modo geral, o que se entendia por produto das políticas educacionais era uma expressão de tipo quantitativo. Isto significava, nessa época, que o resultado de um sistema educacional era de boa qualidade quando podia mostrar altas taxas de matrícula, permanência e graduação.

Para a lógica estruturalista, o aumento da oferta de vagas nas escolas, nos anos de 1960, não evitou a desigualdade e o fracasso escolar que continuavam e se concentravam nas áreas mais carentes da população. Para entender quais fatores afetariam essa desigualdade, o procedimento utilizado foi o de submeter os alunos a provas, usando-se técnicas de análises para medir os fatores relacionados com as famílias, as condições sociais e a escola. Nos

Estados Unidos e Reino Unido vários estudos foram realizados com esses objetivos cujos propósitos eram identificar as diferenças entre as escolas e intraescolas.

Em 1966, sob a influência do relatório de Coleman, que tratou-se da qualidade e desigualdade entre as escolas, a questão da igualdade de oportunidades educacionais concentrou-se nos fatores externos à escola, como as estruturas sociais, culturais e econômicas, o que pressupunha serem esses os elementos básicos que determinavam os resultados dos alunos na escola.

Entende-se que esta seja uma visão pessimista quanto à contribuição que a escola pode dar no que respeita à desigualdade social. O relatório Coleman (1996) destacou diversos fatores que afetam o desempenho dos alunos e concluiu que o contexto familiar está fortemente correlacionado com o resultado acadêmico dos discentes. Calculou-se que entre 30% e 50% do total da variância dos resultados era devido à “herança cultural”, ao nível de instrução dos pais e suas aspirações educacionais. Estabeleceu-se que a diferença nos resultados entre as escolas se devia não ao que ocorria nessas instituições, mas à herança cultural dos alunos (CASASSUS, 2007, p. 53).

Em 1967, foi publicado no Reino Unido o relatório Plowden, intitulado “As crianças e suas escolas de ensino fundamental”. Entre as principais conclusões do estudo estão as variáveis psicossociológicas (atitudes e aspirações dos pais) e as variáveis “objetivas” (ingresso, condições materiais dos lares, nível de escolaridade dos pais). No relatório constata-se que os resultados das provas se explicam mais pelas nuances psicossociológicas do que pelas objetivas.

Os estudos de Bourdieu e Passeron (1964), Berger e Luckman (1966), Bowles e Gintis (1976) marcaram uma linha de pensamento chamado de “déficit cultural”, o qual tende a concluir que a fonte das diferenças nos resultados dos alunos e, portanto, de desigualdade educacional está principalmente nos fatores externos à escola. Assim, esses fatores se encontram mais no âmbito socioeconômico e familiar do que em fatores próprios da escola, como os aspectos materiais, de gestão ou pedagógicos. Nessa linha de pensamento, os estudos tenderam a se centrar na criança e na família como variável independente. Essa política teve o mérito de introduzir as variáveis sociais na consideração da qualidade em educação (CASASSUS, 2007, p. 54).

Para a lógica mecanicista, esses estudos dão ênfase principalmente ao uso de técnicas denominadas “funções de produção”. Essa técnica é oriunda da economia que dominou as reflexões dos fatores de sucesso dos alunos e avaliou o impacto de cada fator sobre o rendimento, independente de origem sociocultural, socioeconômica ou étnica dos alunos. Para

tanto são considerados aspectos, como: biblioteca, livros didáticos, equipamentos, mobiliários, instalações e edifícios, e calcula-se a parte de variação que depende de cada um deles. Com essa ideia facilitar-se-ia a identificação do peso de cada um e saber-se-ia como e onde investir para alcançar melhores resultados (CASASSUS, 2007, p. 55).

Em 1983 o relatório *A Nation at risk* criticou o desempenho da educação nos Estados Unidos. Além de alegar a perda da competitividade nacional, abriu espaço para longo debate sobre o papel da educação.

O resultado desse debate foi uma guinada na política educacional. Ao orientá-la para a “excelência”, colocou em primeiro lugar o tema da qualidade da educação em substituição aos temas da igualdade e da democracia. Nesse contexto, acreditou-se que, sendo possível identificar o peso dos diversos insumos, a política poderia ser formulada da seguinte maneira: “se introduzirmos biblioteca na sala, então obteremos melhores resultados”, “se introduzirmos computadores na escola, então obteremos melhores resultados”, e assim sucessivamente. Essa foi uma etapa que primou pela perspectiva mecanicista, na qual são os insumos que produzem bons resultados. Assim, o importante era assegurar que os insumos fossem de boa qualidade (CASASSUS, 2007, p. 56).

Para a lógica gerencial, nos anos 1990 chegou-se à conclusão que só investir em insumos não bastava, esses insumos poderiam ter reflexos diferentes em contextos diferentes.

Fez-se necessário procurar respostas mais adequadas do que as que se centravam exclusivamente nos insumos. A procura orientou-se para uma relação mais forte com o produto e centrou a observação no rendimento acadêmico das crianças no sistema. O foco passou dos insumos e processos para resultados. Nesse caso, por resultado se entendeu sucesso na aprendizagem, então, fincou-se o pé na mediação do sucesso.

Tendo em vista os conceitos de Estado, democracia, cidadania e igualdade, no próximo capítulo dedicar-se-á à origem da educação pública e aos estudos interpretativos da legislação que confere o direito à educação na CF/1988 e na LDB/1996.

CAPÍTULO II - A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Estudar o direito à educação implica retomar a origem da escola pública, ancoradouro inicial da conquista desse direito. Entre os fatores que influenciaram historicamente o nascimento da educação pública no mundo, ressaltam-se, neste estudo, iniciativas como: o movimento da reforma religiosa no Século XVI, a organização da sociedade e o nascimento do Estado moderno, a Revolução Francesa com a exigência da burguesia na França, entre outras. Também serão apresentados estudos referentes ao direito à educação nas Constituições brasileiras e, principalmente, na CF/1988 e na LDB/1996. Os assuntos aqui tratados terão como suporte os estudos realizados por Luzuriaga (1959), Motta (1997), Freitag (1986), Brzezinski (1987), Cury (2002), Sarlet (2002), (2004), Teixeira (1950), (1969), (1994), (1996), (1997), entre outros.

2.1 A educação pública

O ensino público, cujo início se deu no Século XVI, surgiu da necessidade do estabelecimento de nova ordem social, política e religiosa. Recebeu grande influência do protestantismo, novo modelo religioso criado por Lutero (1524) que acreditava no processo educativo como forma de retidão e meio de salvar almas pelos ensinamentos da Escritura Sagrada. A educação pública seria o principal instrumento para a difusão das ideias opostas à igreja católica romana, tendo em vista que, até então, a educação era controlada por ela.

Segundo Luzuriaga (1959), até chegar aos dias atuais, a educação pública passou por quatro fases históricas fundamentais nas seguintes esferas: religiosa, estatal, nacional e democrática, sendo que, em cada uma dessas fases, houve momentos de revolução, como se segue.

a) A educação pública religiosa

Para Luzuriaga (1959, p. 6), foi Lutero, em 1524, quem pela primeira vez chamou a atenção para a necessidade de se criarem escolas por meio das autoridades públicas. Nesse ano ele escreveu uma “Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs”, às pessoas mais necessitadas. Nessa carta, depois

de lamentar as parcas condições a que haviam chegado as escolas existentes, solicitava as autoridades municipais a remediar o mal estabelecido com a criação de novas escolas.

A educação pública, criada, organizada e mantida pelas autoridades oficiais municipais, provinciais, estaduais começou com o movimento da Reforma religiosa no Século XVI. Em contraponto à educação a cargo exclusivamente da Igreja, passou a formar uma consciência secular de sociedade e de Estado que permitiu atribuir a estes funções educativas. Tal movimento se encaminhou para a educação de todas as classes sociais, com fins essencialmente religiosos e éticos, diferentes do humanismo da Renascença que havia dirigido a educação às classes sociais dominantes e, até então, tinha caráter estético, intelectual e individualista.

A principal característica dessa educação pública religiosa, segundo Luzuriaga (1959), é o seu apelo no sentido de a escola ser mantida com recursos públicos e com frequência obrigatória do alunado. Pela primeira vez, surgiram uma legislação escolar e o princípio de uma educação pública estatal.

Nessa busca pela criação da escola pública, Luzuriaga (1959) distingue dois momentos: um desenvolvido no Século XVI, em que predomina o sentido religioso, representado por Martinho Lutero (1524) e Philipp Melanchthon (1521), o outro, ocorrido no Século XVII, marcado pelo caráter pedagógico, retratado por Wolfgang Ratke (1635) e Jan Amos Comenius (1657). No primeiro, iniciou-se timidamente a educação pública elementar com caráter religioso, municipal e local. No segundo, a escola estatal ocupava-se mais com o ensino secundário.

Desse modo, a dualidade do ensino parece ter origens nesse movimento. O ensino defendido por Lutero e destinado à burguesia era para provimento de cargos do Estado. A educação oferecida para o povo era a elementar: consistia da oferta de duas horas para os meninos e uma hora para as meninas.

Luzuriaga (1959) esclarece que um fator importante em Lutero, talvez mais que suas instituições pedagógicas concretas, seja a grande influência que exerceu nos países de língua alemã, onde, graças a ele, aos seus discípulos e seus continuadores, desenvolveu-se, pela primeira vez, uma educação pública.

Já Philipp Melanchthon (1521), a mais importante contribuição na educação pública foi a ação conjunta com Johannes Bugenhagen (1521) que reorganizou as igrejas do norte da Alemanha, em conformidade com o espírito de Lutero, e inspirou uma série de estatutos religiosos nos quais se encontram diversos preceitos educacionais. Johannes Bugenhagen

(1521) é conhecido como o pai da escola primária pública alemã, embora predominasse nele o eclesiástico.

Embora, as circunstâncias da época, fossem pouco favoráveis ao cumprimento das disposições do estatuto de Johannes Bugenhagen (1521), este representou um início para a orientação e desenvolvimento da educação. Nesse documento não se falava da obrigatoriedade escolar. Havia apenas uma recomendação e a educação ainda não era estatal, estava submetida à igreja protestante. Pleiteava-se, contudo, recursos estatais para a manutenção dessas escolas que ficavam ao encargo da igreja.

No final do Século XVI, a educação pública alemã estava organizada de forma tripartida: a) escola primária para o povo; b) escolas secundárias para a burguesia com preparação para cargos eclesiásticos e profissões liberais; e c) escolas superiores também dedicadas ao espírito de religião reformada, com sentido profissional e eclesiástico.

Com a reforma calvinista, a educação pública religiosa estendeu-se a outros países. Na Suíça, Calvino, em 1536, redigiu um programa de governo para a República de Genebra, no qual afirmava que o saber era uma necessidade pública para assegurar uma boa administração política, sustentar a igreja indefesa e manter a humanidade entre os homens. Fundou os famosos *collèges*, ou escolas secundárias, que vieram a ser modelos para a França.

Em decorrência da influência de Calvino, realizaram-se as reformas pedagógicas em Genebra que se tornou o berço dos refugiados dissidentes das crenças religiosas e um dos principais centros do saber.

No Século XVII, a educação pública religiosa continuou, porém, com algumas mudanças significativas. As condições sociais e políticas eram outras, tais como: as presenciadas nas guerras religiosas, principalmente na Guerra dos Trinta Anos, e também nos dogmas religiosos das igrejas protestantes e do movimento de contrarreforma, na igreja católica. No campo científico e filosófico, o movimento foi desenvolvido por Galileu, Newton, Descartes e Locke.

No Século XVII, houve maior preocupação com a escola primária popular e se acentuou a intervenção do Estado na educação. Também exerceram forte influência nesse período as ideias de Ratke (1635) e de Comenius (1657), que deram início à emancipação da educação. Ratke (1635) colaborou grandemente com a educação pública da época, sendo que sua influência foi decisiva no Memorial de 1612 dirigido à Direita Imperial reunida em Frankfurt. Nesse Memorial exigia-se a reforma das escolas alemãs, a intervenção dos príncipes em todas as escolas que deveriam ser públicas, além da frequência obrigatória de meninos e meninas (LUZURIAGA, 1959).

O estatuto escolar do Ducado de Weimar, de 1619, inspirado nas ideias de Ratke (1635), acentuou a obrigatoriedade escolar de meninos e meninas que deveriam ser encaminhados às escolas. Estabeleceu ainda que os párocos e mestres identificassem em todos os lugares o registro de meninos e meninas de seis a doze anos para que os pais cumprissem a obrigação de levá-los à escola. O Estatuto do Ducado de Weimar (1619) recomendava, o registro diário das ausências na escola para, no dia seguinte, informar o pároco com vistas a advertir os pais e, se necessário, pedir ajuda ao tribunal escolar. Nesse sentido, aqui se pode encontrar a origem dos conselhos escolares e dos conselhos tutelares existentes nas cidades brasileiras.

Outro legado de Comenius, fundador da didática moderna, foi a obra “Didática Magna”, em 1657, que classificou o ensino conforme o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem. Esse educador propôs um sistema organizado em quatro tipos de escolas, de seis anos cada, a saber: 1º, a escola materna ou regaço materno para a infância, em cada casa; 2º, a escola comum pública, para a meninice, em cada povoação, vila ou aldeia; 3º, a escola latina e ginásio, para adolescência, em cada cidade, e 4º, a academia, para a juventude, em cada reino ou província maior (LUZURIAGA, 1959).

Conforme Luzuriaga (1959), a influência de Comenius no campo da educação pública consta também no “Estatuto de Gota” (1642), primeira regulamentação do ensino público no Ducado de Gota, Alemanha. Este é considerado o primeiro regulamento detalhado da escola pública, com uma série de regras sobre o ensino escolar. Indica matérias, carga horária, e organiza as escolas em três graus. Criou-se pela primeira vez um sistema geral de educação pública e secular, e se dispôs, inclusive, sobre o pagamento dos professores que passariam a ser vistos como profissionais e não como missionários.

Essa preocupação de Comenius ainda é vigente no Brasil, mesmo tendo decorrido vários séculos. Lamentavelmente, o salário do professor não é satisfatório em nenhum lugar do país. As políticas salariais não levam em conta a importância do educador na formação do cidadão e no desenvolvimento da sociedade. A média salarial da categoria é bem abaixo de outros profissionais liberais, o que influencia o interesse dos jovens a não optarem pela profissão.

Em Goiás, conforme tabela do ano de 2013, do Sindicato dos professores, o salário de um professor no início de carreira, com curso de graduação em licenciatura, com 40 (quarenta) horas por semana é de R\$ 2.372,67 (dois mil trezentos e setenta e dois reais e sessenta e sete centavos). Enquanto o salário de um juiz de direito em início de carreira é de R\$ 17, 000 (dezesete mil reais).

Luzuriaga (1959) explica que os trabalhos de Calvino repercutiram em vários países da Europa e na América do Norte. Foi nos países baixos o lugar onde mais se desenvolveu a educação pública, de origem calvinista. A Escócia, igualmente, é um exemplo do desenvolvimento da educação pública que instituiu um sistema de educação pública de caráter popular e democrático.

Na Inglaterra, no Século XVI, devido à particularidade religiosa, a educação pública não se desenvolveu, pois não havia interesse do Estado. A educação estava nas mãos da igreja anglicana. Somente em 1601 ocorreu a intervenção do Estado, com a criação das leis dos pobres que obrigava o Estado a ofertar a educação pública obrigatória. Essa obrigatoriedade pode ser vista como o começo da intervenção e responsabilidade do Estado na educação do povo, o que veio inspirar as legislações norte-americanas.

Os colonizadores da América do Norte, no Século XVII, adotaram os princípios educacionais calvinistas. A primeira lei escolar de 1642, em Massachusetts, foi inspirada nas leis dos pobres da Inglaterra e nas leis escolares calvinistas que estabeleceram a obrigação de educar. Representado em ato democrático, a lei não foi imposta nem pelos príncipes nem pelo governo, mas pelos representantes do povo e pela comunidade. Começaram, assim, a garantia e a democratização da escola pública.

Nos países que continuaram fiéis à tradição católica, como França, Itália, Espanha, Portugal e nas respectivas colônias da América, a educação continuou nos Séculos XVI e XVII a cargo da igreja católica por meio das escolas claustrais, nos mosteiros, conventos e paróquias das ordens religiosas e de seus colégios. Não se pode, pois, falar de educação pública nesses países (LUZURIAGA, 1959).

No Século XVIII, um novo panorama se apresentou à sociedade, iluminado por filósofos e políticos defensores da educação. Esse século é conhecido como o século das “luzes”, da instrução do povo subordinada ao Estado. É o século dos enciclopedistas como Diderot (1772), dos políticos esclarecidos como Montesquieu (1748), dos políticos revolucionários como Mirabeau (1789), dos pensadores e poetas como Rousseau (1754), dos pedagogos como Bassedow (1760) e Pestalozzi (1805) (LUZURIAGA, 1959, p. 23). Tem início nessa época a transferência para o Estado da responsabilidade pela educação pública, como se discutirá na sequência.

b) A educação pública estatal

A educação puramente estatal começou na Alemanha com os reis da Prússia, Frederico Guilherme I, que reinou de 1713 a 1740 e Frederico Guilherme II, que exerceu seu

poder de 1740 a 1786. Diferenças essenciais são reconhecidas no reinado de ambos, por exemplo: o primeiro teve inspiração nas crenças religiosas, especialmente no movimento pietista¹⁰, já no segundo predominaram as ideias racionalistas da “ilustração” (LUZURIAGA, 1959, p. 24).

No reinado de Frederico Guilherme I, a preocupação foi a educação voltada para a formação de súditos e o engrandecimento do Estado. O Decreto de 1717 aplicava, pela primeira vez, a obrigatoriedade escolar e impunha aos pais o dever de mandar seus filhos para a escola.

Frederico Guilherme II, o Grande, continuou com o mesmo propósito do seu antecessor, o fortalecimento do Estado. Seu reinado foi decisivo para a educação pública estatal independente da igreja, ainda que tenha conservado o ensino religioso. Frederico Guilherme II regulamentou a ideia da escola normal para a formação de mestres, outorgou as regras para o bom funcionamento das escolas e intensificou a inspeção escolar por parte do Estado regulador.

À época, Rousseau (1762) publicou “O Contrato Social”¹¹ e também um tratado pedagógico sobre “Emílio”, inspirado nas ideias naturalista e racionalista. “Emílio”, ou da Educação, traz reflexões acerca da desnaturalização do homem tendo como objetivo formá-lo para a sociedade, apesar de que, em sociedade, ele perderia suas características naturais. Essa passagem do homem da natureza para o homem civil (cidadão) deveria ser diferente e, para tanto, esse autor elaborou uma proposta para a educação, tendo em vista o contrato social. A fim de que essa passagem ocorresse da melhor maneira, apresentava a possibilidade de uma educação em vista a formar o homem novo, um cidadão. O processo de desnaturalização deveria começar logo no início de vida da criança, por uma ação político-pedagógica capaz de educar o homem para a liberdade e a autonomia. Semelhantes reflexões ainda hoje são referências para o desenvolvimento educacional das crianças.

¹⁰ O movimento pietista desenvolvido no século XVII tem como objetivo o ressurgimento da vida religiosa, acentuando-lhe mais o aspecto sentimental que o dogmático; ante o intelectualismo e o dogmatismo em que havia degenerado a Reforma religiosa. O pietismo acentua-lhe o caráter espiritual, anti-intelectual. Seu representante mais destacado na educação foi Francke (1663-1727), de espírito profundamente religioso (LUZURIAGA, 1959, p. 24-25).

¹¹ Na obra “O contrato social”, publicado em 1762, Rousseau afirma que após o homem perder a sua liberdade necessitaria de um instrumento para pactuar as relações na sociedade -contrato social-. O povo seria tanto ativo como passivo, pois participaria no processo de elaboração e no de cumprimento. Essa união de forças Rousseau chamou de associação. Os associados receberam o nome de povo e se denominaram individualmente cidadãos. Esse pacto seria uma forma legítima baseada na vontade do cidadão como condição de igualdade entre todos. Rousseau complementa (2010, p. 21): “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça portanto senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente.”

A obra prima do reinado de Frederico Guilherme II, para a educação, no entanto, foi o Código Geral Civil, publicado em 1794, o qual estabeleceu que as escolas e universidades fossem estatais e a ninguém poderia ser negada a educação pela diferença de confissão religiosa.

Na França, a educação pública estatal constituiu-se de dois momentos distintos: o primeiro compreende o período da Revolução Francesa e o segundo, da ascensão da burguesia.

Com a Revolução Francesa (1789), a educação pública sofreu mudança radical. A educação dirigida à burguesia passou para todas as classes sociais e foi financiada pelo Estado. Assim, deixou de ser privilégio da elite dominante. De caráter nacional, tornou-se direito do homem e de todo o cidadão.

Na Constituição Francesa de 1791, pela primeira vez, a educação foi declarada instrução pública, criada pelo Estado e comum a todos os cidadãos. Mas a obrigatoriedade não foi declarada. Nessa Constituição, foram assentadas três características essenciais da educação pública: ser estatal, universal e gratuita.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793) declarou que a educação é necessidade de todos e deve estar ao alcance dos cidadãos.

O primeiro projeto da mencionada Declaração defendia a obrigatoriedade da educação e pleiteava que todos os meninos dos 5 (cinco) aos 12 (doze) anos e as meninas dos 5 (cinco) aos 11 (onze) anos fossem educados à custa do Estado. O projeto foi rejeitado.

Com a Revolução Industrial na Inglaterra, nasceu no Século XIX uma nova classe, a classe operária. Os direitos sociais de todas as classes sociais se concretizaram com o sufrágio universal, o que definiu maior participação do povo nos assuntos do Estado, em consequência, nas reivindicações na área da educação.

No que concerne à educação pública, ainda que tenha surgido na França com a Revolução Francesa, a sua efetivação ocorreu somente a partir do Século XIX, com inúmeros embates entre a igreja e o Estado. Ao fim, venceu o Estado. Segundo Monteiro (2006), antes de meados do Século XX, falar de “direito à educação” era um anacronismo, o que havia era um “direito de educação”.

Somente depois do Século XIX surgiram os primeiros sistemas educacionais e as leis de instrução pública proliferaram em quase toda a Europa e América do Norte, por uma escola primária universal gratuita, obrigatória e na maior parte laica. A instrução secundária ficou restrita à burguesia, pois era considerada preparatória para a universidade. A universidade adquiriu seu novo caráter de alta cultura, centro de investigação científica,

contra o caráter didático anterior. Esse período foi marcado pelo o início da educação pública nacional, como se segue.

c) A educação pública nacional: direito do cidadão

Na França do Século XIX, sob a influência do império napoleônico, os esforços da Revolução burguesa quase não apresentaram avanços na educação. Havia uma tendência autoritária do império napoleônico, o que revelou grande abandono da educação pública e um maior desenvolvimento da educação particular.

Com o advento da monarquia em 1830, no reinado de Luís Filipe que se estendeu de 1830 a 1848, a educação pública francesa sofreu transformação radical. Seu inspirador foi o historiador François Guizot, ministro da instrução pública entre 1832 a 1836. A lei de 1833 estabeleceu a obrigatoriedade de todos os municípios em manter as escolas primárias necessárias e organizou as escolas normais, o ensino médio e o superior (LUZURIAGA, 1959).

Na Alemanha, no início do Século XIX, começou o processo de nacionalização da educação ante as ruínas do Estado prussiano. O Estado autoritário transformou-se em Estado Nacional. Pela educação destacam-se os trabalhos empreendidos por Johann Gottlieb Fichte (1780) e Alexander Von Humboldt (1790), traduzidos em uma série de reformas e projetos os quais em pouco tempo, reergueram a concepção pública da educação.

Momento de destaque para a educação pública, na Inglaterra, foi a criação do Comitê do Conselho Privado para Educação, em 1839. Esse Comitê era composto por três ministros da Coroa, com destaque para Dr. Kay-Shuttleworth (1835) que realizou trabalhos decisivos em prol da educação pública, mesmo com opositores da ala conservadora e da Igreja anglicana. Outros protetores da escola pública, como Lord Macaulat (1839), defenderam a nacionalização da educação, pois consideravam direito e dever do Estado proporcionar a educação do povo.

Em 1870, no governo de Gladstone, foi instituída a lei que constituiu a base da educação primária inglesa. A norma foi elaborada mediante transação entre os defensores da educação oficial e os da educação particular. Por essa lei, instituíram-se os dois sistemas educacionais na Inglaterra: o público e o privado. A lei prescrevia que, onde faltasse escola particular, fossem criadas escolas públicas. Observa-se a inversão das prioridades, primeiro o privado e depois o público. Previa ainda o respeito à consciência religiosa dos educandos, não sendo obrigatório o ensino religioso nas escolas. A gratuidade do ensino primário, mesmo

tendo seguido o seu desenvolvimento de forma lenta, foi instituída pela lei de 1891. O Estado deixou de servir à igreja anglicana.

De acordo com Luzuriaga (1959), ao terminar o século, em 1899, ficou instituída a autoridade superior da educação inglesa, sendo criado o *Board of Education*, atualmente Ministério da Educação, em substituição ao Departamento de Ciências e Artes.

O desenvolvimento da educação pública religiosa, a estatal e a nacional, permitiu chegar ao que hoje é a educação pública democrática, marcada pela participação popular. Esse processo se estendeu do Século XIX ao XX, em defesa da formação do homem completo, independente de sua origem ou classe social. Esse será o assunto a seguir.

d) A educação pública democrática

A educação pública democrática é uma característica do mundo moderno e seu desenvolvimento foi marcado por avanços e retrocessos.

Na visão de Luzuriaga (1959), antes mesmo de existir uma organização política, os precursores da educação democrática da educação para todos, foram, entre outros, Comenius (1657), Fichte (1780) e Pestalozzi (1805).

A organização da educação pública nacional foi preconizada no Século XIX. Em alguns países, como a Alemanha, a defesa da educação pública democrática começa nesse século, em decorrência dos movimentos em favor de uma Alemanha unificada e livre. O partido social-democrata foi o mais ardente defensor da democratização do ensino público.

Assim, pedia em seu Congresso de Erfurt, em 1891: o laicismo nas escolas, a gratuidade total do ensino, do material e da alimentação ministrada nas escolas primárias, assim como nos estabelecimentos docentes superiores para os alunos e alunas que, por sua capacidade, pareçam mais em condições de seguir uma educação superior (LUZURIAGA, 1959, p. 100).

A difusão e a intensidade do movimento da educação democrática na Alemanha só ocorreram no Século XX, ante uma série de medidas, por exemplo: a lei nacional escolar, aprovada pelo partido socialista, que concebeu a laicidade na educação, a unidade de toda organização escolar, a gratuidade do ensino e do material escolar, bem como alimentação nas escolas públicas e auxílio do Estado para educação ulterior aos alunos sem recursos.

A educação pública democrática, na Alemanha, no Século XX se identificou com o movimento da chamada “escola unificada” (*Einheits-schule*), da qual os principais defensores têm sido os partidos políticos democráticos e socialistas, as associações de professores e os

pedagogistas de tendência liberal, como Georg Kerschensteiner, Paul Natorp, Aloys Fischer e outros (LUZURIAGA, 1959, p. 101).

A primeira manifestação desse movimento em favor da escola unificada aconteceu em 1914, antes da primeira guerra mundial. A assembleia dos professores alemães exigia a escola única, nacional, orgânica, articulada, sem separação econômica ou social.

A partir de 1918, a Alemanha começou a transformar a educação dando-lhe sentido mais social e democrático. Em 13/11/1918, o governo anunciou várias medidas com esse propósito, tais como: a criação da escola unificada, a libertação da escola de qualquer vínculo eclesiástico e reforma para a educação tornar-se democrática. No entanto, as reformas mais relevantes foram introduzidas a partir da Constituição de Weimar, 1919, que acolheu algumas das principais ideias da educação democrática, assim como da educação nova ou progressiva, defendidas pelos mais autorizados pedagogistas da Alemanha (LUZURIAGA, 1959).

A Constituição Alemã de 1919 foi um marco para a história do país. Nela foi proclamado que a educação pública é função do Estado e que a inspeção do ensino ficasse sob a responsabilidade do Estado, a cargo de pessoal técnico.

Com esse princípio, a Constituição Alemã assumiu a democratização da educação, de forma unificada, de modo que fosse possível a passagem dos estudantes de um para outro grau do ensino, sem levar em conta as circunstâncias econômicas e sociais desses alunos. A educação tornou-se pública (LUZURIAGA, 1959).

Houve também a previsão constitucional de recursos próprios para o financiamento da educação. Destaca-se que, desde 1919, a Constituição Alemã adotou a formação superior unificada do magistério, principal reivindicação do professorado.

No Brasil, até o momento atual, essa unificação não se encontra prevista em lei, mesmo com as reivindicações dos movimentos sociais que lutam por esse direito desde os anos 1930.

A partir da década de 1930, a Alemanha vivenciou uma série de tendências e movimentos contra a República democrática, sendo suas reformas educacionais destruídas pelo movimento nacional-socialista.

Para Luzuriaga (1959), a educação nacionalista imposta na Alemanha, a partir de 1933, representou a negação mais completa da educação democrática, razão pela qual é pertinente mencioná-la como capítulo sombrio da educação alemã. Essa educação se deu sob a determinação de Hitler e alguns pedagogistas, teóricos como Ernst Krieck e Alfred Baeumler, entre outros.

Na França, a democratização da educação começou a partir da Primeira Guerra Mundial e, de certo modo, com o movimento da “escola unificada” da Alemanha, traduzida na França como “escola única”, em virtude de emenda pela qual foi aprovada, que garantia a gratuidade do ensino secundário. Tal medida foi questionada pelos representantes do ensino confessional e pelos partidos conservadores, mas, apesar disso, foi aprovada e a gratuidade se estabeleceu no ensino secundário francês, sendo a França o primeiro País da Europa que a introduziu no ensino público (LUZURIAGA, 1959).

Com a declaração da Segunda Guerra Mundial e a posição reacionária do Marechal Philippe Pétain (1939), ressuscitou na França o velho espírito da educação pública. O Marechal tentou acabar com a *école unique* e pretendia transformar a educação francesa no ideal nacionalista de Hitler e de Mussolini.

Finda a Segunda Guerra Mundial, a França empreendeu uma reforma educacional inspirada nas ideias democráticas, suprimiu as realizadas por Philippe Pétain (1939) e estabeleceu novamente a “escola única”.

Na Inglaterra, no Século XX, a educação nacional já estava constituída, porém o movimento democrático foi menos acentuado que na França, inclusive, por ter começado mais tarde a nacionalização do ensino. Contudo, a influência dos partidos políticos, como o partido trabalhista, promoveu grandes movimentos em favor da democratização da educação pública.

O partido trabalhista, na pessoa do professor Richard Henry Tawney (1922), também membro do Comitê consultivo da educação, foi de grande influência nos projetos que propunham a reorganização da educação pública inglesa. Muitas das aspirações do partido foram acolhidas depois de alguns anos, especialmente no *Rapport Hadow* (1926) e na lei de educação de 1944. Tal relatório foi importante no desenvolvimento da democracia da educação inglesa. A lei de educação de 1944, oriunda do relatório de Hadow, foi o momento decisivo na democratização da educação na Inglaterra, inclusive pela inserção da educação secundária para todos.

Quanto ao desenvolvimento da democratização da educação, os Estados Unidos são o maior representante. Conforme Luzuriaga (1959), a concepção essencial nessa matéria pode ser sintetizada na concepção de igualdade de oportunidades educacionais para todos. Essa tendência democrática da educação norte-americana está presente desde o período colonial. A educação democrática tem como seu maior representante o pedagogo John Dewey (1916), com sua obra “Democracia e educação”. Da mesma forma, as ideias de Dewey foram defendidas pelo professor William H. Kilpatrick (1918). A estes se juntaram os pensamentos

de quase todos os educadores norte-americanos, pensadores e profissionais unânimes na defesa da educação democrática. E em prol dessa educação estava a Comissão de Política da *National Education*, a maior associação profissional pedagógica do mundo que, em 1940, apresentou proposta em defesa da educação democrática. Ainda em 1940, o professorado do *Teachers College*, da Universidade de Colúmbia, adotou uma série de resoluções em defesa da educação democrática.

A tendência democrática na educação norte-americana não está apenas nos seus pensadores e defensores, mas também deve ser considerada a forma da organização do sistema de ensino. Primeiramente, constata-se a gratuidade total do ensino público nos diversos graus, da escola primária à universidade. Muito antes que o ensino secundário fosse declarado gratuito em alguns países da Europa, como França e Inglaterra, os Estados Unidos já haviam dado esse passo em alguns Estados. E muito antes que o fizessem aqueles, quanto ao ensino universitário, haviam-no também declarado gratuito nas universidades oficiais desse País. É claro que ficam à parte as Universidades de fundações como Harvard, Yale, Colúmbia e outras que, na maior parte, se sustentam das taxas e contribuições recebidas dos alunos, e também doações de fundações, a maior parte de sua receita. Não se pode esquecer, tampouco, que 90% de todos os alunos do ensino secundário e superior ali se educam em instituições públicas e recebem educação gratuita (LUZURIAGA, 1959, p. 136).

No Brasil, ainda que de forma incipiente, o direito à educação pública teve sua origem na Primeira Constituição Federal (1824), respaldada em movimentos sociais em defesa da amplitude dos direitos à educação para todos, como se abordará a seguir.

2.2 O direito à educação nas constituições brasileiras

O Brasil colonial, fundado com base na grande propriedade e na mão de obra escrava, ditou, de certa forma, o sistema social, econômico e educacional na colônia e teve como base a família patriarcal. Essa família era detentora do poder político e, conseqüentemente, dos bens culturais e materiais.

Assim, a família patriarcal absorveu, pela natural receptividade, a importância de formas de pensamento e ideias dominantes da cultura europeia, vindas com os jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, impunha distinguir-se, por sua origem europeia, das demais populações então existentes. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, era também detentora dos bens culturais importados (ROMANELLI, 1996).

Sob o domínio da Companhia de Jesus, respaldada no apoio político e social da época, por dois séculos, a educação na colônia recebeu a orientação escolástico-aristotélica com o objetivo de formar a sociedade brasileira nos moldes da sociedade portuguesa.

À ação jesuítica cabia, também, a catequização que assegurava a conversão da população indígena e a evangelização dos filhos dos colonos, o que levou à criação de escolas elementares voltadas para essas realidades. Os padres ministraram, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres). A educação média, destinada aos homens da classe dominante, continuou nos colégios que os preparavam para o ingresso na categoria sacerdotal. Uma parte dos alunos que não seguia carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, continuação pedagógica dos jesuítas (ROMANELLI, 1996).

Essa educação livresca e escolástica foi fator decisivo na construção do poder no Brasil colônia e sobreviveu mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759. Da expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para uma nova ação educacional transcorreram treze anos.

Os jesuítas implantaram um padrão de educação voltado aos filhos da família patriarcal, principalmente para a elite e para aqueles que queriam continuar os estudos em Coimbra. Para os índios e os colonos sobrou pouco – a evangelização.

O exercício do magistério se confundia com o magistério do padre-professor, o qual também se confundia com o sacerdócio, que recebia formação tanto para evangelizar quanto para educar.

A formação do padre-professor consistia de rigorosa sequência de aprendizagem estabelecida no *ratio studiorum*. Os dois primeiros anos eram dedicados ao cuidado da moral e dominação das paixões. Os dois anos seguintes eram para o aprendizado das letras clássicas como o latim e o grego. Para completar, cursava mais três anos de filosofia, além da matemática, física e astronomia. A atuação em nível superior requeria mais quatro anos de teologia, dois anos de especialização na disciplina que iria ensinar e mais um ano de formação pedagógica. O educador evangelizador teria que estudar quatorze anos.

Vale ressaltar que esse cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das “escolas de ler e escrever”. Havia um preparo pedagógico, tanto para aqueles que destinavam ao magistério superior, quanto para os que completavam o curso de filosofia. Aos concluintes dessa disciplina ensinava-se a prática da preleção, do ditado, da correção de trabalhos escolares e outros ofícios do “bom professor”. A prática do “aprendizado das

primeiras letras” porém, parece ter ficado a critério da criatividade e capacidade de adaptação de cada mestre (BRZEZINSKI, 1987, p. 22).

O plano *ratio studiorum* era organizado em três níveis de ensino: o de Letras Humanas que formava o bacharel em letras, com duração de três anos, o de filosofia que formava o mestre em artes, também com duração de três anos e teologia que formava o teólogo, em quatro anos. Todos eram considerados de nível superior. Os interessados nos cursos de direito e medicina continuavam os seus estudos na Universidade de Coimbra, no Colégio Belas Artes que, de igual forma, pertencia à mesma Companhia.

No Brasil, o início do magistério foi marcado pelas “escolas de ler e escrever” considerado o nível mais elementar do plano *ratio studiorum*, que sofreu adaptação com o objetivo de catequização dos nativos.

As “escolas de ler e escrever”, no entanto, serviam apenas como instrumento de catequese e como base de organização do sistema de ensino, vez que os jesuítas tinham como objetivo fundamental a expansão do ensino nos colégios e seminários para formar as elites, o que foi sendo, progressivamente, realizado. Respeitando a forte escala hierárquica de seu plano pedagógico, os seminários preparavam eclesiásticos e os colégios eram destinados aos leigos (BRZEZINSKI, 1987, p. 20).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, as reformas pombalinas trouxeram várias mudanças ao ensino. A política educacional estava centrada nas relações econômicas pretendidas por Pombal para tornar Portugal uma nação aos moldes da Europa. A primeira legislação foi a Lei do Diretório, em 1759, pela qual se tornou oficial a língua portuguesa na Colônia. Esse fato se deu em decorrência das atividades professorais dos jesuítas que procuravam alfabetizar e catequizar os nativos em suas línguas. Os jesuítas não deviam obediências ao rei e sim ao Papa.

O Alvará de 1759 criou as aulas régias de gramática latina, retórica e grego e, com a Lei de 1772, criaram-se as aulas régias de leitura, escrita e cálculo. A criação das aulas régias era de competência do rei e não mais da igreja. Os professores leigos começaram a ser inseridos no ensino e, pela primeira vez, o Estado assumiu os encargos da educação, embora a situação não tenha mudado muito. Foi o início da implantação da escola pública no Brasil, embora não fosse destinada à educação popular, pois somente a elite tinha acesso a essa escola.

Em 1772, treze anos após a expulsão dos jesuítas, foi instituído um imposto denominado “subsídio literário”, com o objetivo de remunerar os professores e de manter o ensino primário e de humanidades. Esta foi uma medida tão ineficaz quanto as demais adotadas nas reformas pombalinas. Mesmo recolhido, esse imposto revertia pouco em

benefício do ensino da colônia, mas foi com os escassos recursos do “subsídio literário” que puderam ser ampliadas as “aulas-régias” no Brasil, baseadas nas novas concepções filosóficas e científicas que se espalhavam por toda a Europa pelo movimento iluminista (BRZEZINSKI, 1987, p. 23).

No Rio de Janeiro e nas principais cidades da colônia foram introduzidas aulas avulsas que compreendiam “primeiras letras”, com aulas de gramática, latim e grego. Posteriormente, foram introduzidas aulas de filosofia e teologia. Porém, os professores eram mal preparados para atuar em sala de aula e tinham baixa remuneração. Muitos deles eram indicados por influência da igreja católica ou por amigos diretos de Portugal. Esses professores tornavam-se proprietários vitalícios de seus cargos, embora despreparados para o ofício.

Assim, de forma incipiente, iniciou-se a oficialização do ensino, mas a igreja manteve o seu domínio, criou novos colégios e seminários por meio de novas ordens vindas para o Brasil, com destaque para o seminário de Olinda, fundado em 1798, por Dom Azeredo Coutinho. Todavia, continuou o mesmo descaso com a formação do professor para as “escolas de primeiras letras”.

Goiás não sofreu influência da organização típica da costa atlântica, ou seja, dos jesuítas, nem do sistema das “aulas-régias”, pois estava longe das capitânicas mais desenvolvidas. Isso se explica, conforme Brzezinski (1987), porque a incorporação de Goiás ao império português deu-se somente no segundo quartel de Século XVIII com a expansão e descoberta das minas dos “guaiazes”, em 1725, na Serra Dourada que, durante dois séculos, foi conhecida como “Minas de Goiás e do Tocantins”.

Registra-se que, por volta de 1625, às margens do Tocantins, iniciou-se um trabalho de catequização indígena pelos jesuítas, o qual não incluía nenhum tipo de instrução para os nativos. Para Brzezinski (1987), a inexistência do magistério jesuítico em Goiás pode ser explicada pelo desconhecimento do território que, descoberto em 1682, ficou esquecido e abandonado. Somente em 1722, quando Bartolomeu da Silva filho do Anhanguera organizou uma bandeira rumo ao interior do País, as terras foram redescobertas. Por essa época, a hegemonia dos jesuítas já se encontrava em declínio, tanto que as descrições da bandeira registraram a participação de sacerdotes beneditinos e não de jesuítas.

A ausência das “aulas-régias” certamente se deveu ao tipo de economia desenvolvida em Goiás - a da mineração. O caráter efêmero e itinerante da economia mineira não exigia uma sociedade coesa e estruturada capaz de solicitar entre outras instituições, a escola (BRZEZINSKI, 1987, p. 25). Esta, pouco representava para esses aventureiros. A corrida desenfreada pelo ouro impedia a fixação da população ao redor das minas. Os povoados que

eram formados rapidamente se desfaziam tão logo fossem descobertas novas minas. Com isso, pouco interesse havia nessa população para reivindicar uma escola.

Com a decadência do ouro no final do Século XVIII, e sem condições de acompanhar o modelo agrário-exportador, Goiás sofreu grande regressão sociocultural. Isto levou a sociedade para a economia de subsistência ou para a pecuária extensiva que, mais tarde, se tornou a maior fonte de renda da região devido às vastas pastagens.

Mesmo com as mudanças ocorridas na área econômica, no Século XIX, não houve transformação na área educacional em Goiás. Conforme Brzezinski (1987, p. 27).

Nem jesuítas, nem leigos, nem religiosos de outras ordens portanto, parece ter-se dedicado ao ensino elementar, nessa ocasião, na capitania goiana. A falta de um plano global de ensino, ou mesmo de uma rede regular de escolas, a inexpressiva frequência às aulas existentes e a irrisória remuneração do professor conduzem à afirmação de que não houve instrução pública em Goiás no Século XVIII. Ela foi embrionária no Século XIX.

Com a chegada do príncipe regente, D. João, em 1808, houve mudanças nas instituições educacionais, como a criação dos primeiros cursos superiores não teológicos na Colônia, mas essa ação educativa era privilégio de poucos e com algumas condições. A primeira residia na prevalência de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito. Excluía-se dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos. A segunda condição consistia no conteúdo cultural de que se faziam portadores os padres. O conteúdo era a materialização do próprio espírito de contra-reforma¹² que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas do pensamento, pela valorização da escolástica como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade da Igreja. “Aos jesuítas faltava o gosto pela ciência e sobrava amor às letras” (ROMANELLI, 1996, p. 34).

A partir de 1822, os ideais liberais democráticos defendidos na Europa foram também difundidos aqui no Brasil, em defesa de maiores oportunidades educacionais, na tentativa de tornar o ensino obrigatório e gratuito. Com esses ideais, a escola se organizou na pedagogia liberal, com base tradicionalista, porém, já assimilava o princípio igualitário. Prova disso foram os debates que antecederam a Constituição de 1824.

¹² Durante o Século XVI, houve profundas mudanças sociais. O Renascimento impunha um novo pensamento na sociedade. A opulência da Igreja, a venda de indulgências e de cargos eclesiásticos, também foram fatores determinantes que levou a chamada Contra-Reforma, deflagrada por Martinho Lutero, seguido por João Calvino e Henrique VII. A Igreja para impedir o avanço do protestantismo tomou várias medidas após o Concílio de Trento, realizado na Itália, como: o retorno da inquisição, a criação do índice de Livros Proibidos e a fundação da Companhia de Jesus, responsável pelo fortalecimento dos dogmas católicos.

a) Constituição de 1824: o direito à educação

Na primeira Constituição, outorgada em 25 de março de 1824, no Título 8º que trata das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, o art. 179, inciso XXXII é dedicado ao direito à educação da seguinte forma: a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. E ainda, o inciso XXXIII determinava que nos colégios e universidades deveriam ser ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes.

A Constituição de 1824 prescreveu a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, prenúncio inspirador do sistema nacional de ensino, mas os resultados foram um fracasso geral, devido principalmente às causas econômicas e políticas, o que demonstrou claramente a incapacidade de se organizar a instrução pública no Brasil.

Essa Constituição, embora tenha garantido o direito à educação, foi silente no que tange à gratuidade e à obrigatoriedade. A responsabilidade pela oferta do ensino primário era da Coroa que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas.

Com a Lei de 15 de outubro de 1827, D. Pedro I repetiu a determinação de criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. A criação das escolas dependia dos presidentes das províncias e do conselho para marcar as localidades onde seriam fundadas as escolas, inclusive com poderes para fechar, criar e remover professores, bem como determinar o método a ser utilizado. O método adotado nas capitais das províncias, cidades e vilas mais populosas era o do ensino mútuo¹³. Os professores que não tivessem instrução necessária deveriam instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. Entre outras decisões, o professor obteve vitaliciedade em seus cargos.

Mediante essa lei, o professor deveria ensinar a ler, escrever, fazer as quatro operações de aritmética, além dos princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica.

Com a prescrição do ensino mútuo, método desenvolvido por Joseph Lancaster, instituiu-se uma didática oficial para as escolas primárias do império.

¹³ O Método Lancastreriano, Método Monitorial ou Método de Ensino Mútuo, foi proposto pelo pedagogo inglês Joseph Lancaster com base nos trabalhos realizados pelo pastor anglicano Andrew Bell. Em 1798 Lancaster estabeleceu a criação de uma escola para filhos da classe trabalhadora, pondo em prática e aperfeiçoando o seu método. O método consistia no ensino oral, na repetição exaustiva e na memorização. Prezava a disciplina do corpo e da mente. Contava com monitores para auxiliar na organização geral da escola, na manutenção da ordem e coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Enquanto um fazia o outro observava, de forma que o que sabia mais era colocado ao lado de quem sabia menos, era o método de cópia, de um aluno para o outro. No final do século de XIX, o método de Lancaster já havia propagado em várias partes do mundo como: França, Itália, Grécia, Alemanha, Índia, Canadá, chegando até na América do Sul na Argentina e Brasil. No Brasil foi o primeiro método oficial de ensino implantado por D. Pedro I, em 1827.

A “didática oficial” das escolas primárias, representada pelo método de ensino mútuo, foi plenamente aceita pelos raros professores da Província, visto que sua aceitação trazia vantagens financeiras. Por outro lado, o mestre tinha a satisfação pessoal de estar adotando o método reconhecido oficialmente e de atender aos padrões instituídos pelo Imperador do Brasil (BRZEZINSKI, 1987, p. 29).

Na província de Goiás, o professor que utilizava o método oficial era valorizado com concessão financeira, mas a adoção do método mútuo foi prejudicada por ato oficial, cuja justificativa alegava que o gasto financeiro não poderia exceder o orçamento destinado à educação.

Constata-se que muitas das iniciativas de reformas da educação brasileira neste período não lograram êxito, em decorrência da instabilidade política do período marcado por conflitos internos e ameaças externas. A Lei de 1827 como primeiro documento da educação não foi aplicada a contento por falta de organização econômica, técnica e política. Entretanto, as ideias contidas na Lei de 1827 foram essenciais para as mudanças na educação nos períodos posteriores.

Em outubro de 1828, D. Pedro I regulamentou o art. 179 da Constituição, delegando poderes aos vereadores das Câmaras Municipais para inspecionar as escolas de primeiras letras no âmbito municipal, dado que nas cidades não havia prefeito.

Pelo Ato Adicional n. 16/1834, no art. 10 § 2º, a Constituição foi alterada. Conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais a competência de legislar sobre a instrução, criação e manutenção de escolas públicas primárias e secundárias, o que causou grandes problemas em razão da falta de recursos para sua implantação. Daí resultou a instituição de dois sistemas: um central e outro provincial.

Para Brzezinski (1987, p. 31).

Muitos dos males da educação brasileira repousam nessa atitude do governo, pois, sob o rótulo de descentralização, as províncias foram levadas a assumir a instrução primária e secundária, fragmentando a incipiente unidade orgânica nacional em diferentes sistemas regionais. As províncias não apresentavam mínimas condições econômicas e sociais para organizar-se e pouco puderam realizar em favor da instrução pública nos níveis primário e secundário.

Ficou evidente que a educação do povo não era uma necessidade social, visto que as famílias abastadas podiam contratar preceptores para a instrução de seus filhos. Após três décadas, com as mudanças sociais que as aglomerações urbanas começavam a organizar, a sociedade sentiu a necessidade da escola como elemento indispensável para resolver os problemas da marginalidade e ainda como forma de ascensão social.

Em 1854 surgiu a primeira tentativa de reconstrução do sistema educacional que começou a se esboçar em 1824. Foi a reforma de Luis Pereira do Couto Ferraz, baixada pelo Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro (BRZEZINSKI, 1987, p. 32). Por esse decreto foi determinada a obrigatoriedade da educação, o que não se concretizou, em virtude das péssimas condições econômicas para instalar as escolas e cuidar da formação dos professores. Constata-se que grande defensor dessa ideia na Assembleia Legislativa Nacional foi Liberato Barroso.

Outras reformas ocorreram com o objetivo de atribuir responsabilidade ao governo central, dada a sua função de auxiliar as províncias na instrução pública, e a impossibilidade de estas arcarem com as despesas do ensino primário e secundário.

Conforme relata Brzezinski (1987, p. 33):

A reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, foi considerada a mais inovadora e radical do Império, ao permitir a liberdade de ensino primário e secundário no Município Neutro¹⁴, e de ensino superior em todo o País. No decreto que a prescrevia, os arts 8º e 9º eram dedicados às escolas normais. O 8º dava a prerrogativa ao governo de criar ou auxiliar a criação de escolas normais. Essa normatização foi considerada louvável, pois concretizava um antigo anseio provincial. O artigo 9º prescrevia a divisão do curso normal em séries, a fixação de disciplinas a serem ministradas nesse curso, a criação de escolas normais e as condições para o exercício do magistério nas mencionadas escolas. A reforma tornou legal, ainda, a frequência livre até para a obtenção do bacharelado em letras no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Parece que certas Instituições Superiores de hoje foram buscar inspiração em Leôncio de Carvalho ao oferecer “cursos vagos ou cursos de final de semana” - prática quase comum em nossos dias.

A política educacional quase inexistente no tempo do Império e o período de efervescência de algumas ações, como a mobilização da escravatura, começavam a descortinar os grandes problemas da época, notadamente o analfabetismo e a necessidade de reorganização da escola pública.

Nas décadas de 1870 a 1880, vários problemas de ordem social, política, econômica e militar estavam se avolumando no império. As pressões internacionais, principalmente da Inglaterra, e os movimentos abolicionistas no Brasil reivindicavam a extinção do sistema escravocrata no País. A escravidão no Brasil já perdurava por mais de 300 anos. O resultado desse trabalho escravo assegurava a manutenção da economia principalmente dos grandes proprietários rurais. Esse período escravocrata foi marcado por violência física e psicológica, o que os escravos nunca aceitaram de forma pacífica. As fugas e as rebeliões eram frequentes.

¹⁴ Designação administrativa da cidade do Rio de Janeiro, instituída em 1834, sede da côrte. Essa denominação deixou de existir oficialmente após a Proclamação da República com a Constituição de 1891, o então Município Neutro passou a se chamar Distrito Federal, conforme art. 2º - “Cada uma das antigas Províncias formará um Estado e o antigo Município Neutro constituirá o Distrito Federal, continuando a ser a Capital da União, enquanto não se der execução ao disposto no artigo seguinte.”

Os negros que conseguiam fugir buscavam abrigos em locais protegidos pela natureza, o que originou os quilombos. Nesse período inúmeros quilombos foram formados em várias partes do País. Muitos desses quilombos deram origem às atuais comunidades quilombolas como é o caso da Comunidade Kalunga no nordeste goiano.

A campanha em favor da abolição da escravidão no Brasil contou com vários segmentos da sociedade, com exceção dos proprietários de terras, como os cafeicultores que dependiam da mão de obra escrava. Até a década de 1880, houve tentativas emancipatórias para a extinção gradual do trabalho escravo, enquanto o movimento abolicionista defendia o fim imediato da escravidão. Joaquim Nabuco, entre 1870 e 1888, foi o maior representante parlamentar em defesa da abolição.

Em 1850 foi decretada a Lei Eusébio Queiroz que extinguiu o tráfico negreiro no País, após insistentes ameaças da Inglaterra. Por volta de 1870, movimentos revolucionários em favor da abolição pressionavam o governo para libertar os escravos. Em 1871 foi proclamada a Lei do Ventre Livre. Em 13 de maio de 1888, os parlamentares votaram o projeto que previa o fim da escravidão no Brasil, sancionado pela Princesa Isabel como Lei Áurea.

Como mencionado, uma parcela da sociedade exigia mudança, pois não estava satisfeita com a monarquia e suas políticas que dificultavam o crescimento da nação. A classe média e os intelectuais da época desejavam maior participação nas decisões políticas. O Exército Brasileiro se sentia acuado e reivindicava mais valorização na carreira com melhores soldos. Os agricultores e cafeicultores do oeste paulista exigiam participação no poder político, já que possuíam poder econômico. A estes somavam-se críticos e opositores do governo imperial. Diante dessas pressões, o imperador D. Pedro II, já doente e sem apoio político, afastou-se cada vez mais das decisões do País, e o movimento republicano ganhava força no Brasil. Todos esses fatos culminaram com a proclamação da República.

No dia 15 de novembro de 1889 o Marechal Deodoro da Fonseca declarou a República.

Para Campos (2005):

República. Na sua etimologia, a palavra “república” significa *res* (coisas) + pública. Nesse regime, bens, patrimônios, são da coletividade, predominando o interesse comum. Modernamente, a república passa a significar o regime político em que a chefia do Estado é eleita pelo povo, direta ou indiretamente, e a organização política é definida pelo direito comum, em que as leis expressam a vontade popular. Historicamente, foi na revolução americana, em 1778, que se denominou república à forma de Estado que se organizava – democracia representativa, baseada na separação de poderes. A partir de então, o conceito de república se torna equivalente ao da democracia (CAMPOS, 2005, p. 100-101).

A Proclamação da República não foi o momento da instalação da democracia e sim da burguesia, pois não houve participação popular. As metas do governo estavam longe do interesse do povo. Na verdade o objetivo maior era o interesse dos grandes proprietários de terra, dos cafeicultores, dos senhores de engenho, dos militares, entre outros. Com a chamada 1ª República (1889 a 1930), o Brasil não eliminou os problemas sociais e as desigualdades permaneceram como antes.

Com a queda da monarquia ocorrida em 15 de novembro de 1889 foi promulgada, dois anos mais tarde, a primeira Constituição Republicana.

b) Constituição de 1891: o direito à educação

Em 24 de fevereiro de 1891, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. A forma de Governo instituída foi o regime representativo, a República Federativa, formada pela “união perpétua e indissolúvel” das suas antigas Províncias, em Estados Unidos do Brasil.

A Constituição de 1891, em seu Capítulo IV, art. 35, incisos 2º, 3º e 4º, estabeleceu um sistema dual de ensino e deu poderes à União de criar instituições superiores, aos Estados e Distrito Federal de criarem instituições de ensino secundário e delegava poderes aos Estados no sentido de prover e legislar sobre a educação primária (nomenclatura da época).

Ao estabelecer a dualidade, as ações se tornavam completamente independentes, de modo que um ente federado não podia interferir na jurisdição e autonomia do outro. Isto causou completa desorganização na construção do sistema educacional federativo em que o regime de colaboração era característica primordial.

Algumas reformas foram pleiteadas, como a de Benjamin Constant, logo após a proclamação da República, porém, tais tentativas foram frustradas. Nesse período, a educação não foi levada a sério, a exemplo da própria criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos que reunia em um só órgão propósitos e ações completamente alheios um ao outro e com funções distintas.

Outro ponto a considerar é o fato de a Constituição de 1891 não estabelecer a educação escolar como um direito, o que oficializava a distância entre a classe dominante e as mais pobres da população. Tal política dava continuidade à prática do império

Com a descentralização do ensino e o frágil poder econômico de alguns Estados, acentuaram-se ainda mais as disparidades regionais. Os Estados mais pobres ficaram à mercê da própria sorte, o que gerou maior desigualdade educacional.

A Constituição de 1891, que conferiu autonomia aos Estados, provocou um retrocesso no sistema educacional, principalmente nos Estados mais pobres. O Estado de São Paulo, que já contava com o início da industrialização, sofreu menor influência dessa medida.

A desobrigação da União com a educação nos Estados privou o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o ensino primário público, dada a incapacidade financeira vigente.

O liberalismo político e econômico, que acabou por se transformar em liberalismo educacional, foi relevante para o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais de diversas regiões do País. Isto redundou, evidentemente, na impossibilidade de se efetivar uma unidade ou uma continuidade da ação pedagógica. Fato inovador nessa Constituição foi a ruptura com o ensino religioso nas escolas públicas, tal como prescrevia o art. 72, § 6º: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Pela primeira vez a laicidade torna-se princípio constitucional.

A idealização da modernização do ensino é marcada pelo movimento escolanovista. Brzezinski (1987) relata que, por volta de 1920, o movimento escolanovista emergiu no Brasil e iniciou um período de modernização do ensino, não apenas no interior da escola, em seus aspectos pedagógicos, mas também em sua função social. Mediante a crença de que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem, atribuiu-se à escola o papel transformador da sociedade. Tais transformações tiveram reflexos na Constituição de 1934.

c) Constituição de 1934: o direito à educação

O movimento ideológico das décadas de 1920 e 1930 conhecido como movimento renovador da educação, reivindicava, em decorrência das reformas educacionais a serem implantadas nos Estados, a laicidade do ensino, bem como a institucionalização e a expansão da escola pública com a igualdade de direitos à educação para ambos os sexos.

Esse movimento se consolidou nas Conferências Nacionais de Educação. Em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, o governo solicitou a elaboração de diretrizes para a política nacional de educação, não obstante a ausência de condições naquele momento, em decorrência dos embates ideológicos entre católicos e liberais. A Conferência deu sustentação às reformas defendidas pelo movimento renovador: da laicidade, da obrigatoriedade do Estado com a educação e da coeducação¹⁵. Tais princípios constitucionais foram contestados enfaticamente pela igreja que monopolizava a educação no Brasil. A ideia

¹⁵ Educação conjunta destinada as pessoas de ambos os sexos.

de um ensino público nacional e gratuito estava ameaçada. A igreja via na interferência do Estado um perigo ao monopólio da educação confessional.

Como admite Romanelli (1996), a campanha em torno da escola pública cresceu em intensidade. Visava-se, antes de tudo, à concretização de um dos princípios basilares do movimento da Escola Nova: o direito de todos à educação. Entendiam os reformadores que esse direito só poderia ser garantido, na sociedade de classes capitalista, se o Estado assegurasse às classes menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento pretendido pelo setor econômico. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser público e gratuito. Como ensino ministrado pelo Estado, em uma sociedade heterogênea ele só poderia ser laico, a fim de garantir aos educandos o respeito à confissão religiosa. Entendiam, ainda, os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas.

Os líderes do movimento, em 1932, tornaram públicos seus princípios em documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”. Trata-se do “Manifesto dos Pioneiros”, sistematizado por Fernando Azevedo e que teve por signatários vinte e seis educadores.

O Manifesto declarou que a educação é uma função essencialmente pública.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (MANIFESTO, 1932, p. 6-7).

Como citado nesta tese, a “escola comum única” para todos e em todos os graus era a principal bandeira de luta dos Pioneiros. O Estado deveria ser responsável pela sua organização e manutenção, como se constata no Manifesto:

[...] cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos. Chega-se por esta forma ao princípio da escola para todos, ‘escola comum única’, que tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais [...]. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a ‘escola única’ se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO, 1932, p. 7).

De grande relevância para a educação foram os pilares defendidos pelo movimento e que serviram de referência para as Constituições futuras do País, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação pública para todos.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (MANIFESTO, 1932, p. 7).

Reconhece-se que as lutas ideológicas desse período foram decisivas para a normatização desses direitos, defendidos pelos educadores do Movimento dos Pioneiros, na Constituição Federal promulgada em 16 de julho de 1934 que, em seu Capítulo II - Da Educação e da Cultura - representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu art. 153, que instituiu o ensino religioso facultativo. A aplicação desse artigo favoreceu os interesses verbalizados pelos representantes da igreja católica.

O art. 149 da Constituição Federal de 1934 consagrou, assim, o ideário da escola nova:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrado, 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.

Declarada a educação como direito de todos, o Estado passa a ser o provedor para a garantia desse direito. Para isso foi instituído pela primeira vez impostos vinculados à educação em níveis federal (10%), estadual (20%) e municipal (10%), na tentativa de aumentar e garantir recursos financeiros destinados a garantia da escola única para todos os brasileiros.

As vitórias e conquistas alcançadas nessa Constituição duraram apenas três anos, visto que, após o golpe de Estado, instalaram-se o Estado Novo e a ditadura de Getúlio Vargas, como se analisa a seguir.

d) Constituição de 1937: o direito à educação

Com o golpe do Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas instituiu um regime autoritário que impôs uma política educacional voltada para o espírito patriótico e nacionalista. Em 10 de novembro de 1937, foi outorgada a 4ª Constituição brasileira na vigência do “Estado Novo”. Essa Constituição também era conhecida como “polaca”, pois tinha inspiração na Constituição da Polônia, de caráter autoritário. Tal Constituição anunciou uma nova fase na educação brasileira. Transferiu a responsabilidade da educação para a família, e o Estado

tinha o papel de colaborador. Pela previsão do art. 125, “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

A Constituição de 1937 privilegiou um plano centralizador da educação em todo o Brasil, com a exclusão da “educação como direito de todos”, e atribuiu maior responsabilidade à família do que ao Estado. Apenas reconheceu que o ensino básico era obrigatório e gratuito, como prescrito em seu art. 130:

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.

Freitag (1986) argumenta que apareceram dois novos parágrafos de extrema importância para a refuncionalização do sistema escolar em vista das mudanças macroestruturais ocorridas na infraestrutura e na organização do poder. Foi introduzido o ensino profissionalizante para as classes “menos privilegiadas”. O art. 129 estabeleceu que:

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

Consoante com o § 1º do art. 129 há o acréscimo de que o ensino pré-vocacional profissional seria destinado às classes menos favorecidas. Em matéria de educação, é o primeiro dever de Estado. Para dar execução a esse dever, fundaria institutos de ensino profissional e subsidiaria os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

No § 2º do mesmo artigo foi declarado que é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos a criação, 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. Ao rigor dessa legislação, muitos liceus e escolas profissionalizantes foram implantados em vários Estados do País.

As escolas técnicas foram destinadas aos “filhos dos outros”, esta era a expressão que a elite usava para indicar a escola dos trabalhadores que, embora de nível médio, não

habilitava para o ingresso em escolas de nível superior. A dualidade do sistema educacional instalou que, além de produzir a força de trabalho para o processo produtivo, garantiria a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes (FREITAG, 1986, p. 53).

Nesse período, o ensino primário foi considerado obrigatório e gratuito, mas, paradoxalmente, deixou de ser concebido como direito social, uma vez que prevaleceu a obrigação da família para com a educação.

O ensino religioso foi admitido da seguinte forma no 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”.

No que concerne aos recursos para investimentos na educação, houve destinação de verbas públicas para o ensino profissionalizante, e ao ensino privado, para o qual o Estado concederia auxílios, facilidades e subsídios.

No Estado Novo havia a preocupação de alfabetizar o maior número possível da população, sendo esta uma característica própria dos governantes populistas com o objetivo de difundir a ideologia nacionalista, controlada pelo governo getulista.

A par da mobilização para imprimir o caráter nacionalista à formação de professores primários, aparece a mobilização pela ruralização do ensino. Para tanto o professor deveria ser adequadamente preparado. Um desencadear de ações neste sentido conduziu ora à criação de cursos de capacitação para professores das zonas rurais, ora à criação de escolas normais rurais – experiências no Ceará, Bahia e Pernambuco – ora à introdução de disciplina de ensino rural nos currículos das escolas normais. Em Goiás, esta disciplina foi introduzida, em caráter permanente, somente na década de 1950 (BRZEZINSKI, 1987, p. 88).

Com a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, findou-se o período do “Estado Novo”. Começou, então, um novo cenário político no País, dado o restabelecimento da democracia com a Constituição de 1946.

e) Constituição de 1946: o direito à educação

A Constituição pós “Estado Novo”, elaborada no governo de Eurico Gaspar Dutra e promulgada em 24 de janeiro de 1946, distanciava-se da Constituição de 1937 e se aproximava da Constituição de 1934. Nessa Constituição foram consagrados alguns direitos e garantias que haviam sido retirados da Constituição de 1937, tais como: a igualdade perante a lei, a liberdade de pensamento sem censura, além da garantia da separação dos três poderes.

Inspirada nos ideais democráticos a educação foi contemplada no Capítulo II – Da Educação e da Cultura, que abrangia o art. 166 ao 175. Concebeu ainda a educação como

direito de todos, obrigatório e gratuito, a exemplo do que reza o 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”.

Nesse novo texto, o Estado assumiu a responsabilidade com a educação pública e declarou a liberdade para a iniciativa privada em seus diferentes ramos, conforme preceitua o art. 167: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário contempladas nas Constituições de 1934 e 1937 também foram instituídas na Constituição de 1946. No art. 168, incisos I e II, lê-se: “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”. Já para o ensino oficial ulterior ao primário há uma sujeição de dois fatores, isto é, para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Nessa ocasião, as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem funcionários foram obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes, de conformidade com determinação do art. 168, inciso III.

Quanto ao ensino religioso, este continuou na Constituição, porém respeitando-se a confissão religiosa do estudante, como se comprova no inciso V do art. 168: o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Nesse mesmo artigo, o inciso VI é dedicado ao professor no que tange ao ingresso na carreira do magistério para o provimento das cátedras referentes ao ensino secundário oficial e ao superior oficial. Para tanto, havia exigência de concurso de títulos e provas, e assegurada a vitaliciedade.

Pontua-se, ainda, a previsão do art. 174, em seu parágrafo único, que estabelece a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

O Capítulo III do Título IV, que trata dos direitos e garantias individuais, é uma demonstração do espírito liberal e democrático daquele período. Enquanto a Constituição de 1937 priorizava a iniciativa privada na concessão de ensino, a Constituição de 1946 declarava a educação como dever do Estado. A Constituição de 1946, como firmado, é um retorno aos princípios ideológicos defendidos pelos educadores da Escola Nova.

Importante deferência nessa Constituição foi a previsão orçamentária de recursos destinados à educação, conforme preceitua o art. 169: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Sob a ótica de Romanelli (1996), os princípios liberais da Constituição de 1946, que assegurava direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais. Assim, ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômico-liberal dos séculos anteriores.

Pelo entendimento de Motta (1997), para serem devidamente aplicados, todos esses princípios constitucionais necessitavam de uma legislação específica, o que era previsto na alínea XV do art. 5º. Tal dispositivo identificava como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Em 29/4/1947 foi constituída uma comissão responsável pela elaboração de um projeto de lei. Entretanto, dois anos após, nenhum projeto de lei havia sido encaminhado pelo Poder Executivo para ser apreciado pelo Congresso Nacional. Somente em 29/10/1948, o Presidente da República, por concordar com uma exposição de motivos do então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse projeto de lei, por sua vez, originou muitos debates entre diferentes correntes educacionais e, depois de longos anos, resultou na Lei n. 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a primeira a tratar especificamente da educação nacional, após quinze anos da promulgação da Constituição de 1946.

Entre o período de 1948 a 1961 ocorreram inúmeras discussões acerca do conteúdo da primeira LDBEN. Havia na arena de disputa dois grupos que demonstravam interesses contraditórios no âmbito político-econômico: um que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, sendo o Estado o responsável pelo planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional e outro que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação sem qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado, tanto na área econômica quanto educacional. Instaurou-se, então, o debate entre escola pública *versus* escola privada.

Naquele momento histórico, nota-se acirrado embate político-ideológico que envolvia um grupo de educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas, os chamados reformadores, e

outro encabeçado pela igreja católica e a iniciativa privada leiga. Os privatistas entendiam a intervenção do Estado na educação como uma ação nociva, já que levava ao monopólio e comprometia a liberdade de ensino. O posicionamento, centrado nos interesses da Igreja Católica, estava na recuperação da moral católica. Ressalte-se que essa frente, além de estar comprometida com as grandes forças conservadoras aristocráticas, apresentava a preocupação com a democratização do País, isto porque, durante muito tempo, a igreja exercia exclusividade e desfrutava das benesses do Estado em relação ao ensino, obviamente, não queria a perda dos privilégios políticos.

A forte influência dos liberais com a justificativa da iniciativa privada tornou dominante na LDBEN. Os interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, e obtenção do financiamento do poder público em educação foram assegurados.

Para garantir as prerrogativas absolutas da iniciativa privada, o substitutivo Lacerda ficou responsável por salvaguardar a representação desse movimento no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais, pois esses órgãos de direção de ensino seriam as instâncias responsáveis pela normatização e coordenação de recursos.

Tendo em vista as propostas apresentadas no anteprojeto, a reação de intelectuais e educadores foi imediata, o que culminou, em 1959, com um grande manifesto dos educadores. Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito. Não obstante, o texto final da primeira LDBEN apresentado no Congresso Nacional, em dezembro de 1961, manteve-se praticamente na íntegra, e o substitutivo Lacerda representou o triunfo do setor privado, com a garantia do direito de ser financiado pelo Estado.

Para a corrente majoritária dos intelectuais representantes da igreja, a escola confessional seria o resgate das tradições católicas do passado, o que significaria, em última análise, a superação da crise moral. Ademais, a escola na perspectiva dos liberais seria a chave da emancipação nacional tal como apresentada nos anos 1930. Assim, os grupos em conflito elaboraram os respectivos discursos em sintonia com seus interesses e procuram associar seus objetivos com os interesses de todo o povo brasileiro, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só. Esses debates assinalaram as contradições entre os interesses privados e públicos que se refletiram na Lei n. 4.024/1961 e afastaram as concepções originariamente propostas para a educação pública brasileira. A primeira LDBEN já nasceu ultrapassada. Mesmo com todos os debates realizados, os quais poderiam ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, prevaleceram antigos dilemas educacionais em uma situação agravada pela urgência da solução de problemas criados e aprofundados com o distanciamento que se fazia sentir entre o sistema escolar e as necessidades sociais.

Nos idos de 1950, o ex-ditador Getúlio Vargas foi eleito Presidente da República e novamente assumiu o poder. No período Vargas, de 1951 a 1954, não se falou em políticas educacionais. Quaisquer tentativas nesse sentido foram silenciadas. Em 1953 houve a criação do Ministério da Saúde e, em decorrência dessa medida, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a ser denominado Ministério da Educação e Cultura.

A Constituição seguinte foi marcada pelo período militar, consolidado em leis discricionárias e na Constituição de 1967, como se discutirá a seguir.

f) Constituição de 1967: o direito à educação

Com a Constituição de 1967, o Poder Executivo concentrava também os Poderes Legislativo e Judiciário. Na sua posição mais drástica, estabeleceu pena de morte por crime de segurança nacional. Acabou com o direito de greve, além de estabelecer a censura e o banimento. Esse período passou a ser governado por emendas, decretos e Atos Institucionais (AI) que foram 17 (dezesete) ao todo. Os mais cruéis na história da ditadura foram os seguintes: o AI n. 1, que cassou políticos de oposição; AI n. 2, que extinguiu os partidos políticos e estabeleceu o bipartidarismo; AI n. 3, que estabeleceu eleições indiretas; AI n. 5, que fechou o Congresso e suspendeu as garantias constitucionais. As mudanças ocorridas no AI n. 5 foram tão profundas na estrutura do poder político que, segundo se depreende, resultou em nova constituição. E AI n. 8, que estabeleceu reforma administrativa por decreto-lei, com poderes para declarar a extinção de cargos.

A Constituição de 1967 foi um retrocesso na estrutura organizacional da educação pública em favor do ensino particular. Houve grande limitação da liberdade acadêmica em decorrência do medo instaurado nas instituições educacionais, além da diminuição das receitas destinadas à manutenção e ao desenvolvimento da educação. Mesmo tendo sido prevista a educação como direito de todos no *caput* do art. 168, a sua universalização foi negada ao povo brasileiro.

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidades, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana e será ministrada nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

O § 2º do mesmo artigo dispunha sobre a livre iniciativa particular do ensino e estabeleceu amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive bolsas de estudo. Com essa previsão, o governo fortaleceu de forma explícita o ensino particular, em detrimento do ensino público.

A extensão do ensino secundário a todos, conforme o art.168, § 3º, inciso III, foi submetida a dois critérios em virtude da atuação do Estado: a falta de recurso para custeá-lo e o efetivo aproveitamento; III - o ensino oficial ulterior ao primário seria igualmente gratuito para quantos, demonstrado efetivo aproveitamento, provassem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituiria o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.

Quanto ao ensino religioso não houve mudanças. Permaneceu com matrícula facultativa para o estudante com oferta pelas escolas oficiais de grau primário e médio em horários normais.

No inciso V do art. 168, semelhante ao do texto da Constituição de 1946, o direito de vitaliciedade deixa de existir para os professores admitidos por concurso. V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior passou a ser feito mediante prova de habilitação e concurso público de provas e títulos quando se tratasse de ensino oficial. A vitaliciedade foi assegurada aos professores catedráticos, previsto no art. 177 da Constituição de 1967.

No artigo seguinte não houve grandes mudanças, apenas se excluiu a garantia referente à porcentagem mínima da renda com impostos, como se exigia para a manutenção do ensino, tal qual se constata a seguir:

Art. 169. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais. § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal. § 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

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 ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

No art. 170 registra-se a demonstração da transferência de responsabilidade do direito à educação do Estado para a sociedade. Nesse art., a sociedade não se apresentou como parceira da educação e, sim, com a obrigação compulsória determinada por lei. A Constituição de 1967 manteve ainda, no art. 171, parágrafo único, o incentivo à pesquisa científica e tecnológica.

Em 17 de outubro de 1969, pela Emenda Constitucional n. 1, a Constituição Federal de 1967 recebeu nova redação, decretada pela Junta Militar: os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. Merecem destaques algumas alterações previstas na EC n. 1/1969, como o estabelecimento das eleições indiretas para o cargo de Governador de Estado, ampliação do mandato presidencial para cinco anos, extinção das imunidades parlamentares e ainda manteve o AI n. 5.

Cabe salientar que a reestruturação da política educacional dos anos 1970 influenciou a elaboração da Lei 5.692 de 1971, fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, unindo em um só nível o de 1º grau, os antigos cursos primário e ginásial, e eliminou o exame de admissão.

Por volta de 1983 começam os embates políticos e sociais em prol da ampliação da democracia no País, por exemplo, o movimento “Diretas Já” (1983-1984). Considerado um dos maiores movimentos sociais brasileiros, surgiu na contramão da ditadura militar que dominava o regime político no Brasil desde 1964. Contou com a participação de vários segmentos sociais políticos, sindicais, civis, intelectuais, estudantis, religiosos e jornalísticos, que, insatisfeitos com a situação de repressão, com a crescente crise econômica do país e os altos índices inflacionários, passaram a apoiar o projeto de lei do deputado federal Dante de Oliveira em prol das eleições diretas para presidente do País. Dante de Oliveira, eleito em 1982, empossado em 1983 apresentou a Proposta de Emenda Constitucional n. 5, conhecida como Emenda Dante de Oliveira que mesmo com aceitação pública e política, não foi aprovada, mas motivou o movimento “Diretas Já” em defesa de eleições diretas.

Esse movimento foi marcado por inúmeras manifestações públicas, iniciadas em 1983 nas cidades de Abreu de Lima-PE, Goiânia-GO, Curitiba-PR, Rio de Janeiro-RJ, São Paulo-SP, entre outras. Embora não se tenha obtido de imediato as eleições diretas para Presidente, foi eleito de forma indireta Tancredo Neves. Com sua morte foi substituído por José Sarney, primeiro presidente civil pós 21 (vinte e um) anos de ditadura. Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu o voto direto para Presidente da República. Em 1989, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente pelo voto popular.

A CF/1988 representou a luta em favor da democracia no País.

2.3 O direito à educação na Constituição Federal de 1988

Ao contrário da Inglaterra, cujo povo segue, até hoje, o *Bill of Rights* de 1689 como guia constitucional e, diferentemente dos Estados Unidos que ainda mantêm vigente sua primeira Constituição de 1776, o Brasil, pelas peculiaridades de sua sociedade, testemunha e coautora de importantes mudanças em sua ordem política, fez e refez diversos textos constitucionais. Isso obrigou os legisladores brasileiros, logo após a promulgação ou outorga de cada uma delas, a reverem a legislação secundária (MOTTA, 1997).

Os problemas sociais e econômicos surgidos no Século XIX trouxeram vários movimentos que reivindicavam do Estado a realização da justiça social, isto é, exigência de garantia social, condições de igualdade material e assistência social, como educação, saúde e trabalho. Somente no Século XX, um número maior de Constituições consagrou e passou a incluir esses direitos em diversos pactos internacionais, tornando-os o grande marco dos direitos fundamentais ou humanos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Com esta Declaração, dadas as preocupações com os direitos sociais marcados pela Segunda Guerra Mundial, o direito à educação foi elevado à categoria de direito universal, Como prescreve o art. XXVI: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

Bobbio (2004, p. 30) explica que a referida Declaração contém, em germe, a síntese de um movimento dialético que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos e termina na universalidade não mais abstrata, mas também concreta, dos direitos positivos universais. Salienta-se que, quando o autor afirma “contém em germe”, ele chama a atenção para o fato de que a Declaração Universal é apenas o início de um longo processo cuja realização plena ainda não se consegue constatar. Essa Declaração é algo mais do que um sistema de normas jurídicas. A Declaração proclama os princípios não como normas jurídicas, mas como ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações. Outrossim, uma remissão às normas jurídicas existe, mas está contida em um juízo hipotético.

Ainda para Bobbio (2004, p. 78), “Direito” é uma figura deôntica¹⁶, é um termo da linguagem normativa. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica a

¹⁶ Deôntico: aquilo que é obrigatório (FERREIRA, 2004, p. 620). Na linguagem deôntica a simples previsão legal do direito por si só não garante o acesso dos bens atribuídos. A lógica do direito é do dever ser, de algo que deve ser construído. Portanto, a efetividade do direito á educação não ocorre com a sua simples previsão legal, cabe aos sujeitos sociais lutar pela conquista desse direito social fundamental (LIMA; GICO, 2012, p. 498).

existência de um sistema normativo, de modo que se entende desde o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente até o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A cada direito tem-se como correlata a obrigação.

Se o direito é a faculdade reconhecida, natural ou legal de praticar ou não certos atos, as garantias são normas positivadas, portanto, estão expressas na Constituição e na lei. As garantias consistem de instrumentos colocados à disposição do cidadão contra os abusos ou omissão do Estado. São requisitos de legalidade que defendem o cidadão contra a ameaça. Caracterizam-se como imposições positivas ou negativas, tendo em vista assegurar a observância ou não para a reintegração do direito violado.

Conforme Silva (2006), os direitos são bens ou vantagens conferidos pela norma, enquanto as garantias são meios destinados a fazer valer esses direitos. São instrumentos pelos quais se asseguram o exercício e o gozo de bens e vantagens. Com essas prescrições de direitos e garantias foi escrita a Constituição Brasileira de 1988, promulgada no dia 5 de outubro, denominada Constituição Cidadã.

A Assembleia Nacional Constituinte declarou no preâmbulo da CF/1988 a instituição de um Estado democrático, visando assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Essa sociedade, assim delineada, teria como prerrogativa fundir-se na harmonia social comprometida com a solução pacífica das controvérsias, tanto na ordem interna quanto na ordem internacional, tal como entende Bobbio (2004, p. 1):

Direitos do Homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.

No que respeita à CF/1988, foi instituído um Estado democrático com base na igualdade e liberdade. O art. 1º é um exemplo desse significado: um Estado constitucional democrático e de direito cuja essência constitui-se de valores voltados à soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Também no art. 3º dessa Constituição foram instituídos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e a reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

É fato que a CF/1988 não tratou apenas do direito à educação, mas, de forma explícita, definiu o seu papel no ensino público. O direito à educação está previsto na CF/1988 no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II – Dos Direitos Sociais, art. 6º, no Título VIII, Capítulo III, intitulado Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, art. 205 a 214 e, ainda, no Capítulo VII, art. 227.

O direito à educação como garantia fundamental é uma previsão instituída no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, como dispõe o art. 6º: São direitos sociais, na forma dessa Constituição, “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Como direito social à educação obteve-se reconhecimento expresso no art. 6º da CF/1988, mas somente nos art.s 205 a 208 revela-se o conteúdo dessa proteção e delineiam-se os contornos essenciais desse direito fundamental.

O art. 205 assim prescreve: “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”.

A esse respeito, Monlevade (2008) reitera que se uma nação opta por oferecer educação escolar pública e gratuita para sua população, cumpre que ela o financie indicando a forma de captação e destinação dos recursos para custear suas despesas.

Assegurando a educação como direito de todos na Constituição de 1988, os constituintes geraram um dever correspondente do Estado, o de provê-la, mas incluiu também como responsável pela sua prestação a família, e não destacaram a colaboração da sociedade (MOTTA, 1997, p. 157).

Motta (1997) esclarece que, sendo o Estado e a família os principais responsáveis pelo atendimento do direito à educação, eles adquiriram, em contrapartida, o direito de interferir efetivamente no processo educativo. Daí o direito de o Estado legislar sobre a matéria e de organizar e coordenar os sistemas de ensino, bem como o direito dos pais de escolherem o tipo de educação que desejam para seus filhos.

No que diz respeito ao art. 205, compreende-se por “pleno desenvolvimento da pessoa” a dimensão cognitiva, como também as dimensões sociais, afetiva e motora, já que

“pleno” significa completo, inteiro, perfeito. O desenvolvimento do aluno deve, pois, ser considerado dessa forma e não mais como antes da lei que levava em consideração apenas a visão conteudista que desvinculava a aprendizagem do aluno do todo que o envolve.

Quanto ao art. 206, este é também referência para a educação, como se lê: 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; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma 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.

Os incisos I e II, do art. 206 tratam de igualdade e liberdade considerados princípios do Estado democrático. Assim, a prescrição de igualdade obriga o Estado a fomentar políticas públicas educacionais para o atendimento material dos titulares do direito à educação e objetiva combater as desigualdades educacionais. Acerca da igualdade proclamada na Constituição, ela deve ser entendida sob dois enfoques: igualdade formal e igualdade material.

A igualdade formal é a prescrição positivada na CF/1988, são as igualdades de direitos e deveres concedidos aos indivíduos pela lei. Assim sendo, a previsão de igualdade material é um princípio presente na CF/1988 em vários dispositivos. A igualdade material é a igualdade na lei. Busca a realização na equidade de condições de oportunidades, de modo igualitário para todos os cidadãos, conforme o art. 205 que trata da democratização do ensino. Entretanto, a previsão da igualdade material ainda não foi suficiente para acabar com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

As políticas educacionais primam pela ineficácia e não resolvem o atendimento às necessidades do educando. Além do acesso e permanência ele deve ter garantia de qualidade na educação, o que engloba não só a estrutura física, mas também professores capacitados e valorizados para efetivação do que reza o art. 205, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa.

O art. 206, inciso IV, mais uma vez reforça a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Já o art. 208, inciso I, ratifica a gratuidade do ensino e determina a sua obrigatoriedade: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade,

assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Esta é a redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.

Sob a ótica do direito à educação, foi editada a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Dispõe o art. 3º:

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

Com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009, promulgada em 11/11/2009, o inciso VII do art. 208, garantiu a assistência material e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de “programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como a efetividade do direito à educação”. Os artigos 209 a 211 são considerados como normas organizacionais que estabelecem condições e estruturas tanto para as instituições privadas quanto as públicas. O art. 212 estabelece a participação dos entes Federal, Estadual e Municipal, quanto à aplicação de recursos financeiros no sistema de ensino. Como se observa pelo art. 212, a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. E no § 3º reforça que o ensino obrigatório terá prioridade na aplicação dos recursos públicos para garantir o padrão de qualidade e equidade.

No que respeita ao ensino religioso, foi um assunto bastante polêmico nas Constituições anteriores, esse ensino dividia Estado e igreja. Na atual Constituição foi normatizado no art. 210, § 1º, da seguinte forma: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

O art. 213 estabelece metas, prioridades e distribuição dos recursos na esfera educacional. Assim, prescreve: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei”.

O art. 214 dispõe sobre a instituição do plano nacional e os objetivos sociais da educação, o que guarda relação direta com o direito fundamental à educação, em razão da

erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística e tecnológica do País.

A atribuição para legislar sobre educação nacional com vigência de caráter obrigatório e que abrange todo o território compete à União, conforme preceito do art. 22, inciso XXIV. Em decorrência dessa competência foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, a competência para legislar é comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios quando se trata de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

Segundo Teixeira (1996), o direito à educação só se tornará efetivo quando o seu desempenho constituir uma organização múltipla, mas singela, em que as forças locais e regionais e o espírito nacional consigam se organizar para a promoção de um sistema educacional múltiplo, diversificado e uno, como convém às proporções continentais deste País e à natureza democrática de sua Constituição.

Dados os estudos dos dispositivos constitucionais sobre o direito à educação, faz-se necessária uma verificação mais detalhada das disposições da EC n. 59/2009.

2.3.1 A Emenda Constitucional n. 59/2009

A Emenda Constitucional (EC) n. 59, promulgada em 11 de novembro de 2009, deu nova redação ao art. 208 da CF/1988 e trouxe avanço ao garantir o acesso e a permanência no ensino em todas as etapas da educação básica, inclusive para o público que não conseguiu frequentar a escola na idade própria, como é o caso de muitos jovens e adultos, especialmente da população quilombola, com alto índice de analfabetismo.

O termo “educação fundamental” foi substituído pelo termo “educação básica” na nova redação dada pela EC que passou a estabelecer “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A mudança na terminologia ampliou o direito previsto na LDB de 1996 e estabeleceu que a educação básica obrigatória e gratuita fosse formada pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Com essa medida acredita-se em um aumento na escolaridade média do brasileiro. Mas, para obter sucesso no cumprimento do que fora proposto por esse dispositivo legal, será necessário a adoção de políticas públicas pelos órgãos governamentais.

Pode-se afirmar que houve avanço na definição e regulamentação do direito à educação especialmente no que se refere ao aumento do tempo de escolaridade obrigatória.

Porém, o Estado deveria prover também os meios necessários para a garantia desse direito, em termos de acesso e permanência com qualidade, uma vez que a lei não assegura por si só o direito à educação.

A EC n. 59 estabeleceu que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, porém no seu art. 6º dispõe que deverá ser implementada progressivamente até o ano de 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE). Verifica-se que a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos não é de aplicabilidade imediata, vez que sofre restrições quanto à efetividade do direito, embora seja de competência do Estado a obrigação de assegurar o acesso à educação. Essa progressão até 2016 significa que alguma parcela da sociedade poderá ser excluída da escola.

É importante considerar que a simples inclusão de mais anos de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a esta população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito. O avanço significativo em relação ao direito à educação para todos os brasileiros, evidenciado pela ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, pode se tornar limitado caso não ofereça condições adequadas em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino.

O asseguramento pleno do direito fundamental à educação, principalmente para o cidadão menos favorecido social e economicamente, é um processo permanente que depende da atuação de muitos atores: gestores públicos, legisladores, profissionais da educação e também da família e da sociedade.

Inserida no contexto de luta por um modelo de educação, a EC n. 59/2009 recuperou algumas bandeiras dos movimentos sociais e dos trabalhadores em educação, em prol da ampliação das responsabilidades do Estado na oferta da educação obrigatória, e sua universalização com qualidade para que garanta o acesso, a permanência e a conclusão com qualidade, conforme expressa a lei. Entre outras proteções observa-se a efetiva participação da União, dos Estados, e dos Municípios para assegurar a universalização do ensino obrigatório. Considera-se ainda a contemplação e o fortalecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), em regime de colaboração, para definir políticas educacionais com o objetivo de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino e o estabelecimento de metas e aplicação de recursos já definidos baseados na proporção do produto interno bruto.

É possível reconhecer alguns avanços na EC n. 59/2009, porém, nem todos os direitos foram contemplados, por exemplo, a garantia de oferta de educação infantil às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e a todos os jovens e adultos acima dos 17 (dezesete) anos.

Constata-se que, pelo texto legal, a EC n. 59/2009 determina a ampliação da obrigatoriedade do ensino ofertado pelo Estado, e passa a vigorar a idade e não mais a etapa como parâmetro de corte. Assim, a alteração constitucional tornou obrigatória a oferta de vaga pelo Estado da pré-escola ao ensino médio.

A fragmentação da educação básica, todavia, não foi totalmente abolida, pois as crianças de zero a 3 (três) anos não foram contempladas, ou seja, a etapa da creche foi “esquecida” na Emenda. Diante das polêmicas, alguns argumentos podem ser destacados: a obrigatoriedade nessa fase poderia gerar mais problemas que solução pelo fato de a mãe, na fase inicial de vida do bebê, ter direito a licença maternidade. Outra questão está nos investimentos públicos que seriam de alto custo.

Ao elencar o conceito da educação básica para o texto da obrigatoriedade da educação, inclusive com ampliação da faixa etária atendida pelo Estado, elevou também esse direito, como direito público subjetivo. A EC n. 59/2009 ampliou sobremaneira essa noção, bem como as responsabilidades do Estado para a sua gestão e financiamento na perspectiva de expressão da cidadania.

A EC n. 59/2009 tornou a União corresponsável para com a educação básica obrigatória e sua universalização, de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, seja por meio de programas suplementares (material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde) seja por meio da complementação à União, aos Estados e Municípios. A formulação e implementação de tais programas assumem um dos principais objetivos: contribuir para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de todos os alunos na escola, com garantia de padrão de qualidade.

Cabe registrar que a EC n. 59/2009 não conseguiu contemplar parcela significativa da população jovem e adulta identificada como analfabeta, com mais de 18 (dezoito) anos. Fica difícil entender que a educação é um direito de todos os cidadãos, dado que a trajetória histórica brasileira tem mostrado as dificuldades para alcançar essa finalidade, uma vez que é uma das lacunas ainda persistentes na CF/1988. Assim, a Emenda garantiu apenas gratuidade, mas não obrigatoriedade por parte do Estado. A modalidade de educação de jovens e adultos, inclusive, é marginalizada, com percentuais inferiores de financiamento. Conclui-se que a história comprova que as políticas públicas no Brasil são reverberadas pela contradição. Às vezes não basta só ter o direito, é preciso que o Estado cumpra suas responsabilidades no campo social.

Observa-se que a educação é um dos requisitos indissociáveis e estruturantes da CF/1988, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação de 1996 e, mais recentemente da EC n. 59/2009. Para maior segurança do cidadão, a garantia do direito à educação foi erigida como direito público subjetivo. Este é então, o próximo assunto a ser tratado.

2.3.2 A educação como direito público subjetivo

Inicialmente, far-se-á uma distinção de direito objetivo e direito público subjetivo. Aquele indica a norma estabelecida que, de alguma forma, determina uma situação jurídica, enquanto este poderá ser exigível judicialmente.

O direito público subjetivo é conferido ao seu titular para agir em conformidade com a situação jurídica determinada, prevista na norma, e exigir de outrem o cumprimento de um dever jurídico. É justamente com esse fundamento que deve ser interpretado o art. 208, § 1º da CF/1988: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. A negação desse direito implica responsabilidade da autoridade, consoante a previsão do § 2º do mesmo artigo. “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Respalda nos referidos art.s, na hipótese de não ser possível o acesso ao ensino público gratuito, o poder público tem por obrigação fazer valer o direito do autor, inclusive de conceder-lhe a matrícula em escolas particulares.

Para Cury (2006), direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Qualquer pessoa, de qualquer idade e que não teve acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não, é titular desse direito. Sua aplicação é válida para os que tiveram acesso à escola, mas não puderam completar o ensino fundamental. Trata-se, pois, de um direito subjetivo, essencial para a garantia de cidadania.

A Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – também reforçou a garantia de acesso ao Poder Judiciário no art. 5º:

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

Com previsão constitucional e infraconstitucional, o administrador público não poderá usar do seu poder discricionário para suprimir o direito à educação das crianças e dos adolescentes e, na contemporaneidade, dos adultos e idosos.

Como garantia desse direito, a CF/1988 prevê em seu art. 5º, inciso XXXV: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. E como instrumento de garantia para pleitear esse direito tem-se, entre outros, o Mandado de Segurança, previsão do inciso LXIX:

Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público.

Nesses termos, implica que o direito subjetivo deve ser prestado espontaneamente, considerando-se que tem como garantia o mandado de segurança, como mencionado. Além da garantia do direito público subjetivo, o direito à educação foi considerado como direito social e direito fundamental, assunto discutido a seguir.

2.3.3 A educação como direito social e direito fundamental

A educação como direito social está prevista no art. 6º da CF/1988, no Capítulo II do Título II. Tendo em vista o propósito de assegurar ao indivíduo recursos essenciais a uma existência digna, desvelam-se os seguintes direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Os direitos em questão são expressamente consagrados, pois têm como objetivo essencial preservar a vida humana, não apenas para mera sobrevivência física do indivíduo, mas especialmente por incidir na sobrevivência dos mais elementares padrões de dignidade.

Para Motta (1997), os direitos sociais inserem-se entre os direitos fundamentais do homem como uma decorrência direta dos direitos de igualdade e de liberdade. São, na realidade, prestações positivas que o Estado, direta ou indiretamente, deve proporcionar aos habitantes de seu território. Visam, sobretudo, aos mais fracos e, normalmente, mais numerosos, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais, mediante oferta de oportunidades para um número cada vez maior de cidadãos.

A fixação dos direitos sociais é o reconhecimento definitivo de um direito mínimo existencial. É uma garantia de ser um cidadão. Os direitos sociais também são conhecidos como direitos fundamentais da segunda dimensão. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais, na medida em que se criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que,

por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (SILVA, 2006).

A tarefa de implementar o direito à educação como direito social tem sido alvo de constantes acordos e tratados internacionais que buscam estabelecer a integração da pauta mínima, denominada mínimo existencial, de direitos consagrados à dignidade da pessoa humana.

A contemplação jurídica da educação, no conjunto dos direitos sociais no cenário brasileiro, orienta as ações das gerações presentes e futuras em busca de uma sociedade mais justa e humanizada e objetiva diminuir a pobreza, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Tendo em vista os vários problemas sociais e econômicos surgidos no Século XIX, eclodiram movimentos reivindicatórios atribuindo-se ao Estado o poder da realização da justiça social, condições de igualdade material e assistência social, como educação, saúde e trabalho. Somente a partir do Século XX, um número maior de Constituições, como a Mexicana de 1917 e Alemã de 1919, consagraram esses novos direitos, os quais foram incluídos em diversos pactos internacionais. Esses direitos tornaram-se, então, o grande marco dos direitos fundamentais ou direitos humanos, previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Na seara do direito, tanto na doutrina quanto no direito positivo, há enorme diversidade na utilização dos termos direitos humanos e direitos fundamentais, porém a escolha de uma terminologia não torna a outra menos valiosa. Nesse particular, Sarlet (2004) entende não haver dúvidas de que os direitos fundamentais, de certa forma, são também direitos humanos, no sentido de que seu titular sempre será o ser humano, ainda que representado por entes coletivos (grupos, povos, nações, Estado).

Conforme Dallari (1998) são inúmeros os conceitos e as diferenças que se utilizam para definir o que vem a ser direitos fundamentais e direitos humanos. Por direitos humanos entendem-se os direitos inerentes a todos os seres humanos indistintamente. Os direitos fundamentais, por sua vez, apontam para os direitos dos homens que estejam de alguma forma vinculados a determinado Estado. Designam os direitos formalmente inscritos no ordenamento jurídico constitucional.

A expressão direitos humanos também guarda relação com os documentos de direitos internacionais por considerar o ser humano independente de vinculação com determinada ordem constitucional, por isso, universal para todos os povos. Ademais, onde existirem

direitos fundamentais consagrados estarão os direitos humanos, e o seu titular será sempre o ser humano, ainda que representado por entes coletivos.

Para Sarlet (2004), não é por acaso que os fundamentos teóricos têm alertado para a heterogeneidade, ambiguidade e ausência de um consenso na esfera conceitual e terminológica, inclusive no que diz respeito ao significado e conteúdo de cada termo utilizado: isto apenas reforça a necessidade de se obter, ao menos para os fins específicos deste estudo, um critério unificador.

Verifica-se, pois, uma ausência de consenso quanto ao conceito e terminologia para o significado de cada termo. A própria CF/1988 caracteriza-se por uma diversidade semântica e utiliza termos variados ao tratar dos direitos fundamentais em vários art.s e incisos, como: direitos humanos (art. 4º, inciso II); direitos e garantias fundamentais (epígrafe do Título II, e art. 5º, § 1º); direitos e liberdades constitucionais (art. 5º, inciso LXXI); e, por fim, direitos e garantias individuais (art. 60, § 4º, inciso IV).

Em face dessa discussão, alguns autores como Coelho (2005) adotam a expressão “direitos humanos fundamentais” como forma de ressaltar a unidade essencial e indissolúvel entre eles.

No que tange à inserção da educação na categoria dos direitos fundamentais, o fato de esse direito ter aplicabilidade imediata representou enorme proteção ao direito à educação, dada a prescrição do art. 5º, § 1º. Considera-se, inclusive, que as normas definidoras dos direitos fundamentais são tidas como “cláusulas pétreas”¹⁷, conforme art. 60, § 4º, inciso IV da CF/1988, “Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: - os direitos e garantias individuais”.

Com a inclusão do direito à educação no conjunto dos direitos fundamentais foram também asseguradas algumas características desses direitos, como inalienabilidade, imprescritibilidade e irrenunciabilidade, o que se caracterizou como direitos da personalidade. A inalienabilidade refere-se aos direitos considerados intransferíveis, inegociáveis, indisponíveis. A imprescritibilidade é direito que nunca deixa de ser exigível, não há intercorrência temporal que fundamente a perda da exigibilidade pela prescrição. A irrenunciabilidade caracteriza-se como direito irrenunciável e o seu exercício não pode sofrer

¹⁷ As chamadas “cláusulas pétreas” são cláusula previstas em uma constituição revestidas de imutabilidade. Refere-se o seu caráter rígido, que não pode ser modificadas, nem revogadas. Significa a petrificação de determinados assuntos elencados na Constituição Federal de 1988, como é o caso do art. 60, § 4º que prevê que não haverá proposta de emenda tendente a abolir: a forma federativa de Estado; o voto direto, secreto, universal e periódico; a separação dos Poderes e os direitos e garantias individuais. As cláusulas pétreas são consideradas uma conquista que simboliza segurança jurídica não só para o indivíduo, mas também como garantia de um Estado democrático e de direito.

limitação voluntária, porém pode deixar de ser exercido. Como direitos da personalidade, essas garantias foram delimitados pela Lei n. 10.406/2002, no Código Civil Brasileiro.

Bobbio (2004) adverte que o problema fundamental em relação aos direitos do homem nos dias atuais não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Como se constata, esta é uma questão política, não filosófica.

Após a verificação da proteção do direito à educação na CF/1988, essas mesmas proteções, por extensão, são conferidas na LDB/1996, por ser o direito à educação, direito constitucionalmente assegurado, como se discute a seguir.

2.4 O direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A discussão referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 não corresponde, neste estudo, a todos os art.s e sim aos que estão diretamente ligados aos direitos à educação declarados na CF/1988, embora haja interligação entre os art.s da Lei.

A LDB/1996 teve um processo de nove anos de discussões no âmbito do Poder Legislativo. Foi fruto de grandes embates ideológicos e negociações políticas. O projeto de lei deu entrada no Congresso Nacional em dezembro de 1988 e foi aprovado em dezembro de 1996, “Entrou como Projeto Octávio Elísio e saiu como Lei Darcy Ribeiro” (DIDONET, 2008, p. 42).

O art. 1º, da LDB/1996 descreve a educação e seus processos formativos, de modo geral, e envolve a vida, a família, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, a organização da sociedade civil, além de estabelecer, no § 2º, que a educação deverá vincular o mundo do trabalho e a prática social.

No Título II, art. 2º, a lei em pauta incorporou os mesmos princípios elencados no art. 205, da CF/1988, mas utilizou outra redação, como consta no art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na CF/1988, o art. 205 assim reza - 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.

Na LDB/1996 não houve a previsão de que a educação é direito de todos. Como se trata de Lei Ordinária entende-se tal omissão feita pelos legisladores, pois a LDB é lei decorrente da Constituição Federal.

A CF/1988 incorporou em seu art. 205 o princípio de que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, sendo que esse princípio foi retomado no art. 2º, da LDB. Logo, pessoa, cidadania e trabalho são três conceitos que sintetizam os fins da educação e até mesmo da ordem social (CURY, 2002).

Motta (1997), em seus estudos, descreveu que a previsão na Lei de maior interação e integração da escola com a realidade do educando parte da premissa de que uma escola desligada de seu meio social é tanto alienada quanto alienante. Os conhecimentos a serem adquiridos pelo aluno devem ter alguma utilidade para que ele possa, melhor qualificado, engajar-se profissionalmente e participar na solução dos desafios que tanto ele quanto a comunidade enfrentam no dia a dia.

Como mencionado, o art. 2º, da Lei 9.394/1996, apesar de ser uma repetição do art. 205, traz um detalhe na sua redação de forma inovadora: a educação será “inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Essa referência que existia no art. 1º da LDBEN/1961 hoje vai ao encontro dos princípios fundamentais da CF/1988, previstos no art. 3º - “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária”.

Os princípios liberdade e solidariedade humana são tradicionais e informadores da educação nacional. Com a evolução científica, tecnológica, cultural, política e filosófica pela qual passou a humanidade na segunda metade do Século XX, a concepção desses princípios também evoluiu, mas, pelo seu valor universal, eles permaneceram válidos, apesar de sua conceituação. Atualmente esses princípios agregam mais valores do que na ocasião em que foram enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem (MOTTA, 1997).

O art. 3º da LDB/1996 é praticamente uma réplica do art. 206 com alguns acréscimos de princípios básicos no ensino. Por exemplo, o inciso IV que institui o respeito à liberdade e apreço à tolerância, o inciso X que adicionou a valorização da experiência extra-escolar e o inciso XII que faz referência à consideração com a diversidade étnico-racial, incluído na LDB/1996, pela Lei n. 12.796 de 2013.

Vale ressaltar que esses acréscimos não ferem princípio constitucional e que, de certa forma, já estão nele contidos. Na realidade, é apenas uma explicação de grande importância para a área pedagógica, especialmente em uma cultura pluralista como a brasileira, com

grande diversidade de origens e de desenvolvimento. Em qualquer democracia, o pluralismo de ideias filosóficas, políticas, religiosas e ideológicas é uma realidade que decorre da liberdade de consciência e, obviamente, deve ser levada em conta. O sucesso na aprendizagem deve considerar crenças, costumes e culturas. Na realidade, o desrespeito à cultura, normalmente, implica a imposição de valores diferentes daqueles do educando, bem como a perda do caráter democrático do processo educativo (MOTTA, 1997).

A palavra “cultura” representou a abertura para as possibilidades de inserção de atividades educativas próprias de algumas minorias nacionais, como a educação indígena e quilombola. No inciso II, a inclusão da referida palavra desponta como única diferença com a CF/1988. Também no inciso VII, que corresponde ao inciso V do art. 206, houve uma troca da expressão “profissionais do ensino” para “profissionais da educação escolar”, sendo que em ambas, ficou estabelecida a expressão “profissionais da educação”.

Já o Título III da LDB/1996 é dedicado ao “Direito à Educação e ao Dever de Educar”. O art. 4º trata do dever do Estado com a escola pública e lista diversas obrigações na prestação dos serviços educacionais, como se segue - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. Redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013.

Consoante com Pereira e Teixeira (2008), o direito de acesso ao ensino fundamental e médio de uma parcela considerável da população, em sua maioria trabalhadores de baixa qualificação profissional, desempregados e pessoas socialmente marginalizadas que formam a imensa massa de analfabetos e excluídos do sistema educacional, representa uma conquista democrática. Denota igualmente nova compreensão do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária e justa.

Uma conquista que privilegiou as classes populares pode ser percebida no art. 208 da CF/1988 e na LDB/1996, porém o inciso I sofreu alteração com a EC n. 59/2009, inclusive substituiu a expressão “ensino fundamental” por “educação básica” e estendeu a educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos.

Por considerar que a todo direito corresponde um dever, o acesso à educação básica obrigatória e gratuita constitui uma garantia concedida ao educando a qual gera a obrigação da prestação do serviço pelo Estado.

No inciso III, da LDB/1996 que corresponde ao inciso III, do art. 208 da Constituição foram consideradas as expressões “educandos com deficiência” e “portadores de deficiências”, respectivamente, em vista da terminologia utilizada na convenção sobre “Os

Direitos das Pessoas com Deficiência”, expressão adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, assinado pelo governo brasileiro em 30 de março de 2007, em Nova York, e promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949 de 2009.

Quanto à nova redação do inciso IV, art. 208 na CF/1988, pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006, declara-se também o dever do Estado com a educação infantil: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Essa referência atendeu as reivindicações dos pais trabalhadores, ao tornar gratuito o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Embora essa responsabilidade seja do município, não altera a situação e sim reforça a cooperação entre União, Estado e Município. Ainda nesse inciso, outra questão a ser levantada tendo em vista a previsão do inciso I, do art. 208, da CF/1988 prevê que a educação básica obrigatória e gratuita é a partir dos 4 (quatro) anos, o que poderá desencadear um choque de competências para atendimento ao que a CF/1988 tornou obrigatório.

Os incisos V e IV da LDB permaneceram com os mesmos textos dos incisos V e VI do art. 208 da CF/1988.

O inciso VII tem ligação direta com o inciso I do art. 4º da mesma Lei que traduziu, na garantia e oferta da educação regular para jovens e adultos trabalhadores, o acesso e a permanência na escola com características e modalidades próprias, o que corresponde ao inciso VI da CF/1988.

A responsabilidade do Estado pela ajuda suplementar ao educando em todas as etapas da educação básica ficou estabelecida no inciso VIII que, de maneira oportuna, contribui para que o educando tenha o mínimo de recursos para frequentar a escola, em vista da enorme desigualdade social no país. Na CF/1988, o inciso correspondente foi assim alterado pela EC n. 59/2009, VII – “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Em comparação com a CF/1988, no art. 5º da LDB/1996 o acesso à educação básica é assegurado como direito público subjetivo. Acrescenta-se que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe, ou outra legalmente constituída, tal como o Ministério Público, podem peticionar ao Poder Judiciário para exigir o direito à educação no ensino obrigatório e gratuito.

Os parágrafos 1º e 2º do art. 208 da CF/1988 completam o § 4º, do art. 5º da LDB/1996, que declara que o não cumprimento da obrigação da garantia do ensino obrigatório importa responsabilidade de autoridade competente.

Tal imputação de crime de responsabilidade está assim prevista: “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”. A CF/1988 apenas indica que importa a responsabilidade de autoridade competente. O certo é que a previsão de punibilidade de administradores públicos é um avanço na legislação brasileira.

A esse respeito, assevera Motta (1997) que essa ordem poderá levar administradores municipais e estaduais omissos em relação à destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino em suas áreas de competência a terem maior atenção para com a questão educacional. A previsão de punibilidade para os negligenciadores por si só já constituiu avanço e demonstra a preocupação dos parlamentares em tornar efetivo o direito à educação.

O art. 32 trata do desenvolvimento do ensino aprendizagem e enumera os objetivos para a formação básica do cidadão. Com esses objetivos da Lei, o aluno, ao final do ensino fundamental, deverá atingir o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ter conhecimento dos valores que fundamentam a sociedade e o fortalecimento dos laços de solidariedade e tolerância recíproca.

Pretende a lei que o domínio da escrita inclua, sobretudo, o entendimento do texto escrito. A escola fica obrigada a promover a aprendizagem e retirar a população que busca o ensino do analfabetismo. A competência para a escrita implica o desenvolvimento da capacidade de comunicação, da criatividade e da compreensão. O pleno domínio de cálculo, em nível de ensino fundamental nas séries iniciais, compreende operações básicas com raciocínio lógico.

Quanto ao inciso II, a legislação deixou em aberto as possibilidades de trabalho com as disciplinas, áreas ou matérias, tendo em vista que a Lei é de diretrizes e bases.

No inciso III sobressai a formação de valores e atitudes que, de certa forma, faz conexão com o inciso IV que coloca a educação como responsável não só pelo fortalecimento dos laços familiares, mas também pela solidariedade e pela tolerância na vida social.

A divisão do ensino fundamental em ciclos é facultativa, conforme § 1º do inciso IV, art. 32, mas não explica o porquê e em qual situação. O contido no § 2º permite a aplicação do regime de progressão. Impõe duas condições: a) que não haja prejuízo de avaliação do processo de aprendizagem; b) observação às normas do respectivo sistema de ensino. Acredita-se que esta seja uma forma de superar a repetência, principalmente nos primeiros anos de estudo. Entretanto, essa divisão em ciclos causa enormes prejuízos para o aluno e para o Estado sendo, inclusive, responsável pelos grandes índices de evasão escolar.

No § 3º do art. 32, da LDB/1996 está transcrito o estabelecido no § 2º do art. 210 e 13 da CF/1988, ao ratificar que a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

O ensino direcionado às comunidades indígenas também é tratado e reforçado nos artigos 78 e 79 da LDB/1996, com o objetivo de proporcionar a recuperação das memórias históricas e a reafirmação das identidades étnicas desses povos. Nesses artigos não se faz nenhuma referência à educação destinada aos quilombolas.

O § 5º do art. 32 foi incluído na LDB/1996 pela Lei n. 11.525 de 2007, da seguinte forma:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Essa medida, de certo modo, valoriza e conscientiza as crianças e os adolescentes dos seus direitos.

Em 2011 foi incluído o § 6º na LDB pela Lei n. 12.472/2011: “O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental”.

O art. 33 que trata do ensino religioso foi alterado pela Lei n. 9.475/1997 e está em conformidade com a previsão do § 1º do art. 210, da CF/1988. Essa disciplina é de matrícula facultativa e consta na grade curricular com horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, porém com uma observação: deverá respeitar a diversidade cultural religiosa existente no País. Os parágrafos 1º e 2º definem os conteúdos do ensino religioso.

Nesse sentido, Didonet (2008) informa que a oferta do ensino religioso passou a ser responsabilidade da escola pública, sendo os professores remunerados pelo poder público e o conteúdo definido pelo sistema de ensino a partir das sugestões ou propostas das diferentes confissões religiosas.

Didonet (2008) prossegue argumentando não haver dúvida de que o ensino religioso necessitava de uma solução melhor da que lhe fora oportunizada pela LDB/1996, ou seja, fazer parte do currículo. A escola tinha que abrir espaço para atender as diferentes confissões religiosas de seus alunos e poderia se tornar endereço de disputa por incontáveis catequizadores e seus credos religiosos.

Quanto à carga horária no ensino fundamental, foi determinada a inclusão de pelo menos quatro horas aula, sendo progressivamente ampliadas, conforme determinação do art.

34 da LDB/1996. As escolas, antes dessa previsão, usavam a diminuição da carga horária para aumentar turnos e turmas, o que prejudicava o aprendizado dos alunos.

A previsão do art. 34 é reforçada com o § 2º da LDB/1996 que trata da integralidade do ensino fundamental de forma progressiva. No entanto, o direito garantido de um ensino em tempo integral ainda não foi cumprido, tanto por falta de recursos humanos quanto de condições materiais. A LDB/1996 determinou que essa instalação ocorra “progressivamente”, o que vai depender de uma definição dos critérios básicos para a sua ampliação.

Com relação ao art. 87, § 1º, do Título IX- Das Disposições Transitórias, institui-se a Década da Educação, como se registra a seguir.

A década da educação tem expressado o vigor das políticas públicas neoliberais, em sintonia com a perversidade das relações de desigualdade social mais acentuadas pelo capitalismo brasileiro, a partir dos anos 1970. Os discursos dos executores de políticas educacionais da década da educação (Século XXI) vêm contribuindo para reafirmar que o campo da educação é estratégico para o desenvolvimento do país inserido no mundo globalizado. Contraditoriamente, porém, as ações governamentais se pautam ideológica, política e economicamente nas determinações do estado mínimo, como que não existissem evidências de que as desigualdades sociais provocadas pelo descaso das autoridades com as políticas públicas precedem à problemática da escolarização. Os resultados da falência da escola pública estão expostos com consequências irreparáveis para a maioria da população brasileira. Está, historicamente, desprovida de qualquer condição material para se transformar em “cliente-consumidora”, não adquire cidadania disposta a altos preços no mercado - no ensino particular (BRZEZINSKI, 2008a, p. 173).

Tem-se no § 1º do referido artigo que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da referida lei, encaminharia ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Como demonstrado, não basta que o Estado apenas ofereça previsões de garantias ao direito à educação, tem também que oferecer as condições materiais para a sua efetivação. Porém, não resta dúvida que a conquista da garantia do direito à educação nas Constituições brasileiras tem se mostrado um dos principais indicadores do progresso da democracia no Brasil.

Quanto aos estudos sobre o direito à educação, o próximo capítulo apresentará o campo empírico da pesquisa localizado na Comunidade remanescente quilombola Kalunga, especificamente nas Comunidades Areia e Sucuri - Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri - bem como serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados.

CAPÍTULO III - CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO CAMPO EMPÍRICO E A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo será apresentado um levantamento histórico da formação da Comunidade remanescente quilombola Kalunga, situada no município de Monte Alegre de Goiás. Apresentam-se a origem da Comunidade Kalunga em Goiás, a sua identidade cultural e a forma como acontecem as atividades realizadas cotidianamente nessa comunidade. Serão descritos o percurso metodológico da pesquisa, a delimitação do campo empírico e os procedimentos investigativos.

Para tanto, foram utilizados estudos realizados por autores, tais como: Baiocchi (1999), Bogdan e Biklen (1994), Gil (2010), Hall (2001), Marconi e Lakatos (2004), Moura (1986), (1989), Real (1996), Silva (2000), Soares (1995), Thompson (1998), Ulhôa (1998), Vianna (2003), Williams (1969), e Woodward (2000).

3.1 Motivação da escolha do tema¹⁸

O tema “COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental” adveio de uma série de conjunções.

Nasci na cidade de Cavalcante-GO, mas de coração sou da cidade de Monte Alegre de Goiás, local onde cresci e aprendi as primeiras letras. Nessa cidade histórica acontecem os tradicionais Festejos de Nossa Senhora do Rosário que englobam a apresentação das Danças do Súcia e do Congado¹⁹. Situada no nordeste goiano, divisa de Goiás com Tocantins, é uma região de pobreza que, até há pouco tempo, era conhecida como “corredor da miséria”. Também é lembrada como a região dos kalungas (comunidade de remanescente de quilombos).

Monte Alegre foi esquecida pelas autoridades estaduais e federais, sendo um município de poucas perspectivas de trabalho e de estudo. Até pouco tempo, as pontes eram

¹⁸ Tendo em vista informações sobre minha história de vida, a redação do texto, neste item, será feita na primeira pessoa do singular.

¹⁹ São danças típicas da região executadas por homens e mulheres, principalmente nos dias de festas religiosas e na Coroação de Nossa Senhora do Rosário, que acontece tradicionalmente no mês de julho, em Monte Alegre de Goiás, há mais de duzentos anos. A dança é acompanhada de cânticos e tambores que são fabricados artesanalmente pelos povos kalungas ou por pessoas da região.

de madeiras e, com a chuva, as estradas ficavam intransitáveis. O asfalto, o telefone e a televisão datam de 1980-1987.

É de conhecimento geral que o homem tem uma capacidade de construir e mudar os rumos de sua história. E como as mudanças se fazem a partir de pessoas, sendo a educação a principal responsável pelo aprender e pelo ensinar a mudar o mundo, mesmo distante dos grandes centros acadêmicos e da intelectualidade, os citados empecilhos não me impediram de buscar novos caminhos. As dificuldades foram imensas e os tropeços também, mas a sede de conhecimento me fortalecia. Com a primeira fase do ensino fundamental concluída, mudei-me para Goiânia, a fim de continuar os estudos.

Em 1989, concluí o curso de Pedagogia na Universidade Católica de Goiás, quando retornei à cidade de Monte Alegre de Goiás. Lá assumi a Chefia do Departamento de Supervisão Escolar, na então Delegacia de Ensino. Também ministrei naquele município disciplinas do antigo 2º Grau no Colégio Estadual Antônio José de Oliveira.

Em 1991, fui selecionada em concurso público pela Secretaria de Segurança Pública/Diretoria Geral da Polícia Civil do Estado de Goiás. Em 1993, por motivos profissionais, retornei a Goiânia. Por exigência da função, iniciei uma nova vida acadêmica na área jurídica, como portadora de diploma na Universidade Católica de Goiás, e concluí, em 1998, o curso de Ciências Jurídicas. Nesse momento, senti que era importante cursar uma pós-graduação, o que me deu oportunidade de unir o direito à educação em “Direito Educacional”, na Faculdade Claretiana de São Paulo.

A busca por novos conhecimentos conduziu-me a cursar com êxito na Universidade Católica de Goiás duas especializações: Direito Penal e Processo Penal e Direito de Estado, ambos concluídos em 2002.

Em 2004, iniciei o programa de mestrado em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Fundação Educacional de Ituiutaba, na cidade de Ituiutaba-MG. Neste curso ampliei os meus horizontes acadêmicos, e a pesquisa se tornou presente no meu dia a dia. Foram vários artigos publicados nesse período.

Concluí o programa de mestrado em Direito, em 2007, com a dissertação “O princípio do contraditório no processo administrativo-disciplinar”, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Carlos Figueira. A seguir, matriculei-me como aluna extraordinária na disciplina Políticas Educacionais, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O conhecimento obtido nessa disciplina me fez repensar a educação pelo seu conteúdo e pela forma de abordagem dada pelas Professoras Doutoras Iria Brzezinski e Maria Francisca de Souza Carvalho Bites. Começa aqui um grande marco na minha vida científica. Em 2008, fui convidada pela minha

orientadora Iria Brzezinski para fazer parte do seu grupo de pesquisa, inscrito no Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq, sendo que essa participação tem contribuído sobremaneira para minha formação de pesquisadora.

Tendo em vista minha intenção de participar do programa do doutorado, tomei por base a disciplina Políticas Educacionais para a construção do meu projeto de pesquisa, uma vez que o conteúdo ministrado vinha ao encontro dos meus conhecimentos previamente adquiridos na graduação de Pedagogia e no Direito. Poder pesquisar um tema que me facultava unir academicamente duas áreas de conhecimento e associá-las à minha vivência proporcionou-me muita responsabilidade.

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais e à Área de concentração: Educação Escolar e Sociedade. Tem como tema proposto “COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental”.

Como mencionado, à ocasião em que assumi a Chefia do Departamento de Supervisão Escolar e como membro da Superintendência de Ensino, participei, *in loco*, da implantação de uma escola pública do ensino fundamental, primeira escola pertencente a um sistema de ensino na Comunidade Kalunga. Com essa participação vi nascer uma afinidade com aquela comunidade que fazia parte do meu convívio. De certa forma, sinto-me um pouco responsável por essa semente que ajudei a lançar no sertão nordestino de Goiás: escola pública.

Mesmo diante de tantas outras possibilidades, foi essa região do Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás, com a qual mantenho afinidade, que me sensibilizou e me levou a escolher para o desenvolvimento da minha pesquisa.

A Comunidade Kalunga viveu isolada por muito tempo, pelo fato de a região ficar distante da capital, ser de difícil acesso, sem estradas adequadas, e se localizar em terreno acidentado. A comunidade padece do abandono dos responsáveis pelas políticas públicas, em todas as áreas. Nessa região há também enorme pobreza. As políticas públicas ainda não foram suficientes para efetuar a inclusão aos direitos sociais dessa minoria como cidadã. Ademais, há na Comunidade Kalunga um dos maiores redutos de analfabetos existentes no nordeste goiano, em pleno Século XXI.

Para Real (1996, p. 23):

O alto índice de analfabetismo não estaria relacionado à omissão de reconhecimento da cidadania Kalunga? E este descaso não estaria vinculado ao fato de desconhecer que Kalunga se faz cidadão pela própria identidade étnica, ao contrário de uma cidadania generalizada instituída pelo Estado? Nesse sentido qual seria então a razão do existir de uma educação escolar, se não vem dando conta de resgatar e reafirmar esta cidadania traduzida por esta identidade?

É notório que não há garantia de acesso aos direitos sociais naquela comunidade, como por exemplo, a educação. E quando há alguma intervenção dos governos, não são levadas em conta as características históricas, sociais e culturais dessa população.

Os dados relativos à educação demonstram o alto índice de analfabetismo, como os observados nesta pesquisa. A comunidade tem acesso à escola de forma precária, não existem salas suficientes e professores capacitados. A instituição escolar é uma demanda prioritária para a comunidade.

Os discursos empreendidos no tocante à promoção do desenvolvimento da Comunidade Kalunga têm se mostrado, na prática, incoerentes, pois negligenciam as características comunitárias e se mostram distantes das demandas locais.

Como filha da região e como cidadã brasileira, pretendo, com esta pesquisa, contribuir com algumas sugestões na área de políticas públicas, tanto em relação ao direito à educação na Comunidade quilombola Kalunga, quanto ao acesso e permanência com sucesso escolar no ensino fundamental. Espero que esta pesquisa ofereça subsídios para conhecer, pelo menos em parte, a comunidade, bem como estimule novas pesquisas sobre as contribuições do negro na história de Goiás.

A história do negro no país é marcada por contradições, preconceitos e discriminação relacionada à sua cor e a sua origem. Este assunto será tratado a seguir.

3.2 Preconceito e discriminação

Em vista do tema proposto nesta pesquisa, cujo campo empírico constitui-se de uma comunidade negra de remanescente quilombola, torna-se necessária uma abordagem sobre alguns conceitos como: preconceito, discriminação, entre outros.

Azevedo (1987) explica que a integridade genética da espécie humana como unidade é comprovada na reprodução de pessoas supostamente diferentes o que gera descendentes normais e férteis. Se as diferenças entre as “raças” tivessem importância genética, a reprodução entre elas não ocorreriam. O significado científico das raças é que elas resultam de adaptações climáticas diferentes. Não existe hierarquia racial. Todas as raças surgiram quando o homem já havia atingido o estágio de homem moderno (*homo sapiens*) e imigrou para as mais diversas regiões do globo escrevendo a sua história geográfica.

No Século XVIII, em 1758, Carolus Linnaeus criou a designação *homo sapiens* e classificou a espécie humana em 4 (quatro) raças: europeus, asiáticos, americanos e africanos.

Muitas outras classificações raciais surgiram depois, algumas tentaram dar significado ao número de grupos e outras às complicaram com divisões e subdivisões em subgrupos, quase todas baseadas em características físicas, como: cor da pele, textura dos cabelos, forma das cabeças (índice cefálico), espessura dos lábios, além de outras características. A conclusão a que chegaram os pesquisadores é que falta consenso ao que deve ser considerado “raça”. As características físicas que, num primeiro momento, tão nitidamente identificam as pessoas se mostraram ineficazes para delimitá-las cientificamente. Se não é possível delimitar biologicamente as raças sua definição será necessariamente imprecisa.

Maia (1981, p. 25) afirma que é a frequência dos traços genéticos que define raça. Assim sendo:

[...] O conceito de raça nada tem a ver, portanto, com língua, religião, cultura, tecnologia, etc. Essas variáveis são importantes em Antropologia Cultural e podem oferecer elementos para a melhor compreensão da formação das raças, mas não as definem e nem as caracterizam.

Conforme Azevedo (1987), após a vida nômade surgiram as primeiras classes sociais, pastores e agricultores. Os grupos raciais já existiam. Nessa fase de transformação, as causas do preconceito decorrem da existência de religiões diferentes, o que era mais importante que a existência de raças. Ressalta-se que os primeiros conflitos humanos entre pastores e agricultores na disputa da canalização das águas não tiveram motivação religiosas ou raciais, mas econômica. Consta de um marco erigido acima da segunda catarata do rio Nilo, a qual proibia qualquer negro de atravessar além daquele limite, salvo com o propósito de comércio ou compras. Essa discriminação de ordem econômico-política usava a raça como referencial.

Azevedo (1987) destaca que outro exemplo de preconceito coletivo foi dos gregos que consideravam bárbaros todos os povos não gregos. Aristóteles propôs a hipótese do escravo nato. Assim também pensavam os persas, os germanos, os normandos, os romanos e os bárbaros da estepe da Ásia, além do antagonismo entre hebreus e samaritanos, cristãos e mulçumanos e outros. Essas questões não são vistas como racismo. Há coerência de opiniões entre estudiosos que, antes do Século XV, as divisões antagônicas da humanidade não carregavam ideologias racistas.

A descoberta das Américas, as navegações para as Índias e a colonização da África criaram as condições para uma ideologia de preconceito da raça e cor. A industrialização e a inquietude social gerada tanto na França quanto na Inglaterra, nos Séculos XVIII e XIX, mudaram o significado da palavra “raça”, até mesmo nas colônias do “novo mundo”. Os colonizadores europeus e descendentes acreditavam na sub humanidade dos nativos, mesmo

depois de a bula papal (1537) de Paulo III declarar que os selvagens eram homens verdadeiros e possuidores de alma. Em 1853, na Europa, Arthur Joseph Gobineau, o pai do racismo, publicou o “Ensaio sobre as desigualdades da raça humana”, em 1853, que afirmava a superioridade da raça branca.

A teoria “a origem das espécies”, de Darwin (1859), impôs grande desafio às ideias racistas. Por necessidade de hegemonia que compensasse a ausência de unidade territorial e política, os alemães deformaram a teoria de seleção natural arvorando-se a prática da procriação dirigida e o extermínio dos inferiores.

Na África do Sul o racismo institucionalizado, *apartheid*, começou com a chegada dos colonizadores holandeses em 1652, seguidos pelos britânicos e franceses. Com a colonização europeia, tensões entre as nações que ambicionavam maior poderio econômico culminaram com os tratados de partilha da África. Imersa em sua própria cultura, sem poderio bélico e fracionada pela multiplicidade de línguas e dialetos que lhe impedia a unidade, a África pouco resistiu ao golpe europeu e, entre 1890 e 1910, foi imolada pelo retalhamento de seu território entre ingleses, franceses, espanhóis, portugueses, belgas, alemães e italianos.

Mesmo antes, a África já era vítima de outras formas de violação: a captura de pessoa para escravidão e comércio. Os primeiros negros africanos escravizados chegaram ao Brasil por volta de 1530. Durante mais de dois séculos, da metade do Século XVII até fins do Século XIX, os negros representavam a maioria na população brasileira.

O racismo como comportamento social pode se manifestar de várias formas: individual ou por meio de forma institucional, em diferentes contextos sociais. As manifestações individuais podem resultar na aversão por pessoas ligadas a um grupo social pelo tipo de cabelo ou pela cor da pele. As formas institucionais do racismo são as verificadas nas práticas discriminatórias, adotadas pelo Estado de forma camuflada, constatadas principalmente nos livros didáticos.

Nas populações caracterizadas por mistura racial, como Brasil, Havaí, México, o racismo adquiriu peculiaridade de existência conscientemente camuflada e institucionalmente negada.

Para Santos (2013, p. 41) o racismo

[...] pode ser identificado com um comportamento, uma ação resultante da aversão, do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc. Por outro lado, o racismo pode ser demonstrado através de um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, como nas atitudes nazistas na Alemanha.

Santos (2000, p, 56) assim afirma: “Para nós, o racismo é uma ideia que parte de um pressuposto irracional no qual determinado grupo humano inferioriza outro em função de diferenças físicas ou biológicas”. A ideologia racista foi desenvolvida principalmente na Europa e se espalhou pelo mundo. Portugal não constituiu exceção como demonstrado na colonização de Angola, Moçambique e Brasil.

O Brasil foi colonizado por homens e não por famílias. Tais colonizadores provieram do norte de Portugal, região de ocupação dos antigos germanos, tidos como cultivadores da ideologia da superioridade racial. Sua situação inicial era sem alternativas quanto à preferência por mulheres, índias no início e africanas mais tarde. A posterior vinda de mulheres brancas de Portugal jamais teria sido em número suficiente para permitir o isolamento racial dos portugueses e, mesmo assim, nem com as índias, nem com as africanas os portugueses constituíram famílias. Também não se tem notícias de que os portugueses assumissem a paternidades de seus filhos com índias ou com negras. A realidade é que o casamento com índias foi proibido por lei até 1717.

Durante a colonização, o País precisava de gente para o trabalho. Escravizaram-se os índios e os negros. Fazer nascer mais escravos era mais barato que comprá-los. A relativa facilidade com que os portugueses tinham filhos com negras e índias refletia o pouco caso por elas. Somente os negros conhecem os sentimentos que habitavam a sua alma de negros escravizados e, que durante séculos de escravatura, foram transmitidos de geração em geração. Além disso, sem direito à alfabetização, a via literária de vazão de sentimento não existiu. A história da escravatura na a visão do próprio escravo não foi escrita. Embora, no cotidiano, o preconceito e a discriminação estivessem sempre presentes.

Às expressões “preconceito” e “discriminação”, muitas vezes utilizadas como sinônimos, também estão ligadas às concepções conceituais de “raça” e “racismo”, mas possuem significados distintos. A CF/1988, em vários art.s, faz referência ao repúdio de qualquer violação de direitos motivados por cor ou raça com denominações inadequadas.

Para Silva Júnior (2000, p. 372), preconceito é uma construção subjetiva:

[...], de uma ideia preconcebida sobre uma pessoa ou grupo de pessoas. Sendo categoria psicológica, preconceito designa elementos volitivos e/ou afetivos situados na esfera da liberdade interior do indivíduo, no terreno da subjetividade, da liberdade de opinião e de pensamento, [...]

De acordo com Margulies (1976), o preconceito nasce do temor do desconhecido, do diferente, do novo, geralmente nasce entre as pessoas que têm razões subjetivas para defender

a imutabilidade do mundo e pode manifestar-se de várias formas, como: pela manutenção do *status quo* ou pela conquista do poder.

Já a discriminação, para Silva Júnior (2000), corresponde a uma conduta omissiva ou comissiva tendente a criar desigualdade e que nem sempre guarda relação de causalidade com o preconceito. Situa-se no campo da ação humana, o que a torna passível de sanções. Com base nessa definição, pode-se afirmar que existe discriminação sempre que uma pessoa seja impedida de exercer um direito (à educação, ao trabalho, por exemplo) por motivos injustificados, arbitrários, racistas, além de não poder, usufruir das mesmas oportunidades e do mesmo tratamento de que gozam outras pessoas, em função da raça, sexo, idade ou qualquer outro critério arbitrário.

Em relação à discriminação racial, “A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial”, promulgada pelo Decreto n. 65.810, no dia 08 de dezembro de 1969, da qual o Brasil é signatário, apresenta no art. 1º o conceito de discriminação racial. Nessa Convenção, [...]

a expressão "discriminação racial" significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida.

Quando se trata de discriminação, refere-se à negação dos direitos pessoais ou individuais, coletivos ou difusos. Trata-se da negação dos direitos garantidos na Constituição Federal de um país, geralmente em país democrático. Como nos países democráticos o princípio que rege a sociedade é a igualdade, qualquer discriminação fere o reconhecimento do tratamento igualitário. Nesse sentido, a discriminação é um obstáculo ao exercício dos direitos fundamentais e o acesso às oportunidades. No caso do Brasil, a garantia da igualdade está prevista na CF/1988, no art. 141, § 1º, que declara que todos são iguais.

Contra o preconceito cabe ação persuasiva, papel fundamental da escola. Compete à escola como elemento de formação, eliminar os estereótipos depreciativos que atacam a autoestima das crianças, entre esses o fato de serem negras, o que ofende a sua dignidade. Esse papel também deve ser reservado aos programas de mídias, como formadores de opiniões, os quais devem valorizar a diversidade e a diferença. Contra a discriminação cabe a ação do Estado para além de sanções punitivas.

O preconceito e a discriminação racial aparecem no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a

destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudanças das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural (HASENBALG, 1979, p. 73).

Há indícios, no Brasil, de que o sujeito mais discriminado e vítima de preconceito é o negro, por estar à margem dos direitos fundamentais e não corresponder aos padrões de beleza impostos pela sociedade, sendo sua imagem tratada de forma depreciativa. Mesmo assim, africanos e descendentes nas colônias do novo mundo e principalmente no Brasil conseguiram, não obstante a opressão da escravatura, preservar e promover as suas ricas tradições culturais.

As relações raciais no Brasil, no período da colonização, foram baseadas no racismo e no escravismo. O racismo foi utilizado como instrumento ideológico elaborado pelo discurso religioso e político na construção da imagem do país, hierarquizado no aspecto racial na preponderância do branco sobre o negro. O escravismo, conjugado ao racismo, explorou a mão de obra escrava por mais de quatro décadas.

Com a abolição, os escravos se tornaram livres, porém excluídos dos programas de incentivos voltados aos imigrantes que chegavam ao Brasil. Na verdade a Lei Áurea de 1888 apenas formalizou a liberdade conquistada pelo povo negro.

Os movimentos antiescravista e antirracista que organizaram várias lutas libertárias como a Revolta dos Alfaiates²⁰, em 1799 na Bahia, em Pernambuco em 1817, e os quilombos são alguns exemplos de embates que levaram a conquistas ou até a reveses.

Convém ressaltar que o legado social e econômico deixado pelo sistema escravista para o afro-descendente foi nefasto, seja pela ausência de medidas jurídicas e políticas reparatórias, ou compensatórias pelo trabalho escravo.

Como assegura Alberto (2000, p. 285), em nosso País, o Estado, por meio dos governos que sucederam a abolição, acentuou as desigualdades raciais e a hierarquia branco/negro, por meio de políticas públicas amplamente favoráveis aos descendentes de europeus.

As políticas públicas brasileiras instalaram um sistema de segregação amparada pelo sistema jurídico que consolidou a supremacia dos segmentos brancos em desfavor dos afro-brasileiros. Exemplo dessa política foi o decreto de 28 de junho de 1890, em que o Brasil, que

²⁰ A Revolta dos Alfaiates, também conhecida por Conjuração Baiana, foi um movimento emancipacionista que aconteceu na capitania da Bahia no Século XVIII. Defendia a abolição da escravatura, o fim do preconceito, a proclamação da República, a diminuição de impostos, a abertura de portos e aumento salarial.

estimulava a imigração europeia, associando-se ao capitalismo, fazia também uma política de seleção étnica.

Conforme afirma Alberto (2000, p. 286), mesmo em face desses processos segregacionistas, os afro-brasileiros estabeleceram um conjunto de reações neste século. Buscaram, a todo custo, a promoção da igualdade de oportunidades. Somente a título de ilustração citam-se lutas importantes que ocorreram, como a Revolta dos Marinheiros de 1910, liderada por João Cândido. Nos anos 1930, a Frente Negra Brasileira chegou a congregar mais de 200 (duzentos) mil negros, com o objetivo de encaminhamento de propostas na área de educação e para integração do negro à sociedade brasileira. Em 1940, foi criado o Comitê Democrático Afro-Brasileiro que lutava pela promoção de igualdade entre negros e brancos e, entre os anos de 1945 e 1948, foi fundada a Frente Negra Socialista, em São Paulo.

Em 1974, em Salvador na Bahia, foi criado um bloco afro de carnaval chamado Ilê Aiyê, em defesa da participação dos negros no carnaval da cidade. Esse movimento causou grande repercussão no Estado e no Brasil. Em 1978 surgiu o Movimento Negro Unificado

[...], que iniciou uma nova etapa de luta do movimento negro brasileiro, sobretudo pelo estabelecimento de pautas e estratégias de lutas que visavam à defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais; e liberdade de expressão e organização para o povo negro (ALBERTO, 2000, p. 286-287).

Com a fundação do Movimento Negro Unificado, em 1978, muitos assuntos relativos a segregação e exclusão social dos povos negros foram incluídos nas pautas governamentais. Os maiores desafios do Movimento Negro são a democratização das instituições e a promoção da igualdade de oportunidades na educação, saúde e emprego. E ainda, superar as questões do tratamento das relações raciais.

Para Carneiro (2000, p. 311), o mito da democracia racial brasileira, além de estabelecer uma falsa consciência sobre as relações raciais no Brasil, impediu por quase um século que as práticas de discriminação racial fossem criminalizadas. As legislações existentes até 1988 foram: Lei n. 1.390 de 03/07/1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, reformulada pela Lei n. 7.437 de 20/12/1985 que considerava as manifestações de racismo como meras contravenções penais. Nesses casos, para as quais, via de regra, eram punidos com prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 3 (três) a 10 (dez) vezes o valor de referência, reparava o dano.

Em 1988, a Constituição Federal brasileira consagrou algumas reivindicações dos movimentos negros ao reconhecer a prática do racismo como um crime inafiançável e imprescritível, contrariando-se o mito da democracia racial existente no Brasil.

A criminalização do racismo foi prevista no inciso XLII do art. 5º da atual Constituição Federal da seguinte forma: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Foi regulamentada pela Lei Federal Especial n. 7.716 de 1989 que revogou a Lei Afonso Arinos.

A configuração do racismo como crime foi uma vitória da militância e do Movimento Negro Unificado. Esse movimento se tornou um canal aberto para o debate entre parlamentares e sociedade sobre os problemas sociais em relação às desigualdades raciais e de oportunidades no contexto brasileiro.

Entre outras conquistas da militância e do Movimento Negro Unificado tem-se como destaque a criação do sistema de cotas na Universidade Nacional de Brasília, em 1988, adotado por todas as universidades brasileiras. Outro fato que se registra é a promulgação do Estatuto de Igualdade Racial em 2010, pelo fim da discriminação racial, que prevê políticas públicas de valorização da cultura negra. Entretanto, mesmo após a promulgação, desse estatuto pouco foi feito para a sua efetivação.

Pelo Estatuto de Igualdade Racial a discriminação racial ou étnico-racial consiste de

toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Define-se ainda a “desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica”. Essa Lei tem como objetivo garantir à população negra a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Em Goiás, ainda se constata o desconhecimento da importância do negro no processo de ocupação e mão de obra escrava na construção dos arraiais, vilas e cidades. Tal fato se deve à ausência do negro nos livros de história e em documentos oficiais, justificados pelos processos de colonização europeia marcada por uma cultura racista, preconceituosa e discriminatória do negro.

Goiás, como tantos outros estados e cidades no Brasil foram povoados graças ao descobrimento de minas de ouro. Este Estado foi percorrido inicialmente pelos bandeirantes e seu povoamento se deu em decorrência do descobrimento das minas de ouro por volta do Século XVIII.

As primeiras bandeiras que chegaram a Goiás vindas de São Paulo, por via fluvial, tinham como objetivos capturar índios. Somente por volta de 1630, os bandeirantes passaram a fazer uso dos muares para atravessar as terras goianas.

Outra forma de chegar a Goiás foi pelas expedições organizadas pelos jesuítas por vias fluviais. Os jesuítas vinham do Pará pelo rio Amazonas e navegavam pelos rios Tocantins e o Araguaia, com o objetivo de capturar índios para realizar a catequização. Nem os bandeirantes, nem os jesuítas fixaram residências em Goiás por esse período. “Por isso é costume dizer que o descobridor de Goiás foi o Anhanguera. Isto não significa que ele foi o primeiro a chegar a Goiás, mas sim o primeiro a vir a Goiás com intenção de fixar aqui” (PALLACÍN, 1986, p. 8).

Em decorrência do descobrimento do ouro no Brasil, com destaque para as minas de ouro de Minas Gerais, em 1690, o território que era ocupado por índios começou a se transformar e cobrir-se de vilas e arraiais. Em 1718, as minas de Cuiabá deram início ao povoamento de Mato Grosso.

Com as descobertas de ouro em Minas Gerais, Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, com sua experiência, julgava que em Goiás também poderia existir ouro. Com a licença obtida do rei, organizou uma expedição e cada um dos participantes dessa sociedade entrava com um número de escravos e índios.

Com essa expedição foi introduzido o negro em Goiás. O Anhanguera, depois de longas procuras, descobriu ouro nas cabeceiras do rio Vermelho, na atual região da cidade de Goiás. Após três anos voltou a São Paulo para relatar a descoberta do ouro. Dez anos após a exploração das minas em Goiás já havia mais de dez mil escravos negros.

A população negra estimada, em 1732, conforme a descrição de Pallacín (1994) era de aproximadamente doze mil escravos. Em 1750 os cálculos indicavam 16.800. Em 1753 foi o ano que marcou a maior produção de ouro em Goiás.

Nos anos seguintes, o número de escravos aumentou continuamente. A decadência relativa das Minas Gerais, as facilidades de exploração das camadas superficiais e a conveniência de evitar os credores povoaram os caminhos de Goiás, sobretudo de Vila Rica – Meia Ponte – de levadas de escravos em movimento (PALLACÍN, 1994, p. 30).

Nos vinte primeiros anos da mineração, várias partes de Goiás foram vasculhadas em procura do ouro. A rota do ouro em Goiás abriu várias zonas de povoamento durante o Século XVIII. A primeira aconteceu nas proximidades de Santa Cruz, Santa Luzia (Luziânia), Meia Ponte (Pirenópolis), Jaraguá, Vila Boa. A segunda zona se formou com destaque para Traíras, Água Quente, São José (Niquelândia), Santa Rita e Muquem. Por fim, o verdadeiro norte da Capitania que abrangia uma extensa zona entre o Tocantins e os chapadões dos limites com a Bahia. Nessa região, na sua maior parte, áspera e árida, encontravam-se algumas povoações dispersas: Arraias, São Félix, Cavalcante, Natividade, Porto Real (Porto Nacional), o arraial mais setentrional (PALLACÍN, 1986, p. 11).

Nos primeiros anos de exploração de ouro em Goiás, a venda de escravos foi um comércio rentável tanto para quem vendia quanto para quem comprava. Nesse período, dada a procura de escravos para trabalhar nas minas, o preço dos escravos havia multiplicado. Depois de

[...] 1750, embora os preços já começassem a diminuir como o rendimento do escravo tinha decaído, a mineração podia ser um negócio arriscado. Continuava a importação de escravos, mas se o dono não administrasse corretamente não poderia pagar os prazos e os juros da compra dos escravos e seus bens seriam penhorados e mais tarde leiloados. Era o que acontecia com frequência (PALLACÍN, 1986, p. 22).

No Brasil há grande dificuldade em determinar a origem etnográfica dos negros que vieram nos tempos coloniais. Como os negros, de uma forma geral, eram considerados mercadorias e tratados como peças da Índia, preto de Guiné, negro da Costa, os mercadores não faziam registro de sua procedência.

Em Goiás se verificou a mesma dificuldade para identificar a origem do negro. Pouco, ou quase nada se escrevia sobre eles. A historiografia, de modo geral, sempre o excluiu do processo de construção do País. As primeiras notas dando notícias do negro em Goiás foram de caixeiros viajantes e de tropeiros, quase sempre carregadas de preconceitos e de uma imagem depreciativa.

Somente por volta de 1947 alguns estudiosos, como Zoroastro Artiaga, começaram a buscar e a ordenar a história da sociedade goiana com mais frequência, inserindo nela a história do negro como um dos promotores da construção do Estado de Goiás.

As tentativas de reconhecimento da origem do negro em Goiás foram principalmente pela identificação das manifestações culturais. As mais conhecidas são as congadas e moçambiques.

Para Silva (1974, p. 27), [...] os negros que chegaram a Goiás vieram de São Paulo, Minas Gerais, do nordeste, com destaque para Bahia, e Mato Grosso.

Os negros que chegaram da Bahia, geralmente vinham acostados aos tropeiros viajantes que iam buscar sal no litoral e constituíram grupos significativos ao longo da margem direita do rio Tocantins.

De acordo com Silva (1974), os poucos documentos existentes dão notícia de que, os negros que vieram para Goiás, com relação à história dos bandeirantes, decorrentes da exploração das minas de ouro, eram provenientes, em grande parte, de Angola, do Congo e Moçambique e, em sua maioria eram negros bantos. A afirmação se ratifica nos elementos recolhidos do folclore goiano e na leitura de contistas e romancistas.

Em Goiás, o Século XVIII foi um longo período de tormento para os escravos, sobretudo nas minas. Se as outras tarefas que exercitavam já eram sofridas, nas minas as suas forças eram exauridas até a morte. Trabalhavam de sol a sol e para manter-se no trabalho ingeriam altos doses de cachaça. Em consequência muitas doenças proliferaram entre os escravos. Mal alimentados, exaustos pelo trabalho nas minas e acometidos de doenças que não davam tempo de curar-se, tinham uma vida muito breve no trabalho ao qual se dedicavam no máximo de 10 (dez) a 12 (doze) anos.

A brutalidade dessa vida cercada por todos os lados empurrava o escravo a fugir para os quilombos. O governador, Conde dos Arcos, ao responder a uma consulta régia sobre o castigo que deveria impor aos fugitivos recapturados, atribuía a responsabilidade das fugas aos próprios donos (PALLACÍN, 1994, p. 79).

Os maus tratos vividos pelos escravos nas minas em Goiás eram tão violentos que praticamente em quase todos os arraiais formou-se um quilombo como marca da resistência e refúgio. Nesse sentido, vale destacar as considerações de Pallacín (1994, p. 79).

Se a existência de quilombos implica maus tratos para o escravo, em Goiás constitui um testemunho impressionante, pois praticamente não há arraial sem sombra de seu quilombo. Somente durante o governo de dom Marcos de Noronha, há, através de sua correspondência, notícias de medidas tomadas contra os quilombos em Tocantins, Arraias, Meia Ponte, Crixás, Paracatu, Três Barras, todos os caminhos do norte de Minas, na mesma capital, tanto nos morros de levante como os do poente, se encontravam refúgios de negros fugidos, a pouco mais de um tiro de pedra; contudo, o caso mais perigoso, nestes anos, foi a conjuração dos negros de Pilar, escravos e calhambolas, para assassinar toda a população branca, aproveitando o bulício das festas de Pentecostes.

As medidas de correção contra os fugitivos eram cruéis, a sentença incluía desde o açoitamento, marca com ferro em brasa com a letra “F”, que significava fugitivo, prisão, corte de orelha ou até mesmo era paga com a vida. Para combater as fugas dos escravos e a

formação dos quilombos em Goiás, foi instituída a profissão de caçador de escravos – o capitão-do-mato, característica da colônia, com prática em várias regiões. O capitão-do-mato

[...] recebia um ordenado (um vintém de ouro por dia, ordinariamente) e um tanto por escravo recuperado e entregue a seu senhor. Pelo sistema comunal da administração portuguesa, eram os proprietários de escravos os que deviam arcar com as despesas da luta contra os quilombos, cotizando-se segundo o número de seus escravos. Os moradores de Arraias, por exemplo, pagaram em 1749 quatro vinténs por escravo, segundo o costume, para combater o quilombo (PALLACÍN, 1994, p. 80).

O quilombo Kalunga surgiu em decorrência da extração do ouro em Cavalcante, como também das minas existentes em Morro do Chapéu, hoje Monte Alegre de Goiás, e Arraias, hoje no Tocantins. Esses três municípios são próximos e, na época da mineração, eram considerados rota do ouro no nordeste Goiano. O local escolhido para refúgio foi estratégico, por ser de difícil acesso, cheio de serras e morros. Esse lugar se tornou sagrado para sobreviver e cultivar as origens, as danças e as artes do povo africano.

Ressalta-se que os povos africanos comungavam costumes e crenças religiosas. Cultuavam seus antepassados e acreditavam na força do além para sustentar o seu povo. Acreditavam na força da natureza e nas divindades do fogo, do ar, da água e da terra. A natureza era sagrada.

Para Silva (2009, p. 12-13), outro aspecto importante são as denominações usadas tradicionalmente pela historiografia para definir os povos bantos. Geralmente o termo banto é usado para designar singularmente um povo, com o desenvolvimento dos estudos africanos, no entanto, nota-se que os bantos podem ser considerados na verdade um tronco linguístico. Estão espalhados em vários países da África e não ficam restritos a um único povo e a um único território.

Conforme Artiaga (1959), os Congos trouxeram as suas danças folclóricas, com destaque para as congadas. Os Moçambiques trouxeram as cavalhadas. Gostavam de músicas e eram os preferidos para trabalhar nas casas de famílias. Os Angolas eram preferidos pelos mercadores de escravos por serem alegres, inteligentes e humildes.

3.3 A formação do povo quilombola

A formação dos quilombos no Brasil foi uma tentativa de liberdade pela opressão vivida pelos escravos. O mais famoso que se tem notícias é o Quilombo de Palmares,

localizado na Serra da Barriga, na Capitania de Pernambuco, formado no período colonial, no Século XVII, e se tornou o símbolo de resistência do povo africano à escravidão.

Longa e difícil travessia sob a música silente e retumbante da fome e da dor, cortando a carne, ferindo a alma, desperdiçando sentimentos, famílias, memórias, construções e ideais de vida. Vencer a longa e difícil travessia pelo mar revolto, de noites frias e chuvosas, dias muito quentes, apertados e gelados, com cheiro e gosto de morte, é a raiz mais profunda e hidratada da resistência, história e cultura dos Kalungas comunidades remanescentes de quilombolas que habitam o noroeste goiano (CROISÉS, 2009, p. 35).

Os escravos eram capturados e comercializados entre os mercadores e os portugueses. Provenientes de toda a costa oeste da África eram divididos em três grupos: sudaneses, bantos e guinenos-sudaneses mulçumanos, embora não haja registros confirmatórios. Cada um desses grupos tinha um destino no Brasil. O primeiro, da tribo, advinda da Nigéria e Costa do Ouro, tinha como destino a cidade da Bahia. O segundo, povos bantos provenientes das cidades de Angola, Congo e Moçambique, destinavam-se ao Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo. O último grupo tinha a mesma origem e destino que os sudaneses, porém havia uma diferença: eram convertidos ao islamismo.

O negro aprisionado em várias partes da África e transportado de maneira subumana, quando conseguia chegar ao Brasil, apresentava-se de forma deprimida, com fome, doente, fraco e com enorme corrente envolta em seu corpo. A situação ainda era mais grave, graças à existência de uma língua desconhecida e de vários idiomas ou dialetos africanos, o que dificultava qualquer tipo organização ou de motim. Essas diferenças linguísticas, no entanto, não foram suficientes para impedir as inúmeras rebeliões que denunciavam os maus-tratos.

Muitos escravos foram levados para as lavouras de café ou cana-de-açúcar e outros para as minas de ouro, porém, de igual forma, foram violentados. A jornada de trabalho era de 14 (catorze) a 16 (dezesesseis) horas diárias, sob a fiscalização do feitor que não admitia pausa ou distração. Quando um escravo era considerado preguiçoso ou insubordinado, era castigado. O feitor, ou um escravo por ele designado, era o executor da sentença. A crueldade dos senhores não tinha limites e muitos criavam os seus métodos e instrumentos de tortura próprios, como é o caso de mutilações de partes do corpo (MOURA, 1989).

Diante dessa violência, as fugas passaram a ser frequentes, assim como o aperfeiçoamento na aplicação dos castigos corporais aos escravos fujões. Estes se escondiam nas matas, nas montanhas, em vãos, em locais de difícil acesso e, em pequenos grupos, formavam comunidades que passaram a ser conhecidas como quilombos. A quilombagem nasceu como um elemento de defesa e de proteção social.

Segundo Moura (1989), no quilombo ou nas demais manifestações da quilombagem, essa população marginalizada se recompunha socialmente. Por tudo isto a quilombagem teve uma dimensão nacional de aspecto ameaçador para a classe senhorial do período da mineração

Conforme Baiocchi (1999), a história brasileira registra apenas dois movimentos sociais que se ampliaram em todo o território nacional. O Movimento pela Independência do Brasil (1822) e o movimento quilombola que se iniciou no Século XVII com Palmares e somente fechou seu ciclo de lutas nas últimas décadas do Século XIX com a abolição da escravatura (1888).

Para Moura (1989), a quilombagem é um movimento emancipacionista que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista. Ele tem caráter mais radical, sem nenhum elemento de mediação entre o seu comportamento dinâmico e os interesses da classe senhorial. Por isso, somente a violência poderia consolidá-la ou destruí-la. De um lado os escravos rebeldes, de outro os senhores e o aparelho da repressão a essa rebeldia. O quilombo apareceu como mecanismo de resistência mais representativo quer pela quantidade, quer pela continuidade histórica. Dessa forma, o quilombo tornou-se o centro organizacional da quilombagem.

Tomando-se por base os estudos de Moura (1989), a quilombagem foi o movimento de rebeldia permanente, organizado e dirigido pelos próprios escravos como se verificou durante o escravismo brasileiro, em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, o quilombo foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista. Solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que o tipo de trabalho escravo entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre.

A definição da palavra quilombo foi dada pelo Rei de Portugal ao Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740. Quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1986, p. 16).

Esses quilombos tinham vários tamanhos e se estruturavam de acordo com o número de habitantes, como esclarece Moura (1986). Os pequenos quilombos possuíam uma estrutura muito simples, às vezes eram grupos armados. As lideranças surgiam no próprio ato da fuga e da organização. Os grandes quilombos eram complexos. O de Palmares, na capitania de Pernambuco, por exemplo, chegou a ter cerca de vinte mil habitantes e o de Campo Grande, em Minas Gerais, dez mil ou mais. Aparentemente, o quilombo era um grupo defensivo. Em

determinados momentos, tinha necessidade de atacar a fim de conseguir art.s e objetos, especialmente pólvora e sal, sem os quais não poderia sobreviver.

Nota-se, porém, que o quilombo, além de não ser completamente defensivo, nunca foi uma organização isolada. Para o seu núcleo convergiam elementos igualmente oprimidos na sociedade escravista: fugitivos do serviço militar, criminosos, índios, mulatos e negros marginalizados. Tinham inclusive contato com os grupos de bandoleiros e guerrilheiros que infestavam as estradas. Muitas vezes, por intermédio desses grupos, eram informados da aproximação de expedições punitivas contra eles.

Ainda nesse particular, tem-se que os quilombos não eram apenas refúgio de negros fugitivos, mas também de forro²¹ e de pessoas que se sentiam igualmente perseguidas de alguma forma. Embora isolados do contexto social, mantinham relações com a sociedade civil.

Ressalta-se que não foi apenas com esses grupos marginais que os quilombos mantiveram interação durante a sua existência. Em raio maior de atividades eles conseguiram estabelecer contato, muitas vezes permanente, com segmentos econômicos e sociais que, embora constitutivos da sociedade civil escravista, com eles mantinham relações, negócios e prestavam-lhes serviços (MOURA, 1986).

Para Croisés (2009), quilombo é um espaço que não se encerra em determinações ou explicações. Compreende uma área ocupada necessária à sobrevivência dos descendentes dos “escravos”. Mais do que isso, o quilombo é o território que constrói e guarda a história e a cultura de uma coletividade humana, suas relações sociais, econômicas e religiosas fundadas com significados materiais e imateriais, resiliências, memórias, respeito e preservação dos bens naturais e do poder ancestral cultivado e transmitido por gerações.

3.4 A Comunidade Kalunga

A origem da colonização da cidade de Monte Alegre de Goiás se deu em decorrência do ouro que ali existia. Por volta do Século XVIII, para garantir a extração dessa riqueza foram trazidos escravos pelos bandeirantes paulistas, os quais se estabeleceram na cidade conhecida pelo nome de Morro do Chapéu, hoje Monte Alegre de Goiás. Data do mesmo

²¹ Forro: liberto da escravidão; alforriado (escravos livres, desobrigados de uma responsabilidade) (HOUAISS, 2009, p. 920).

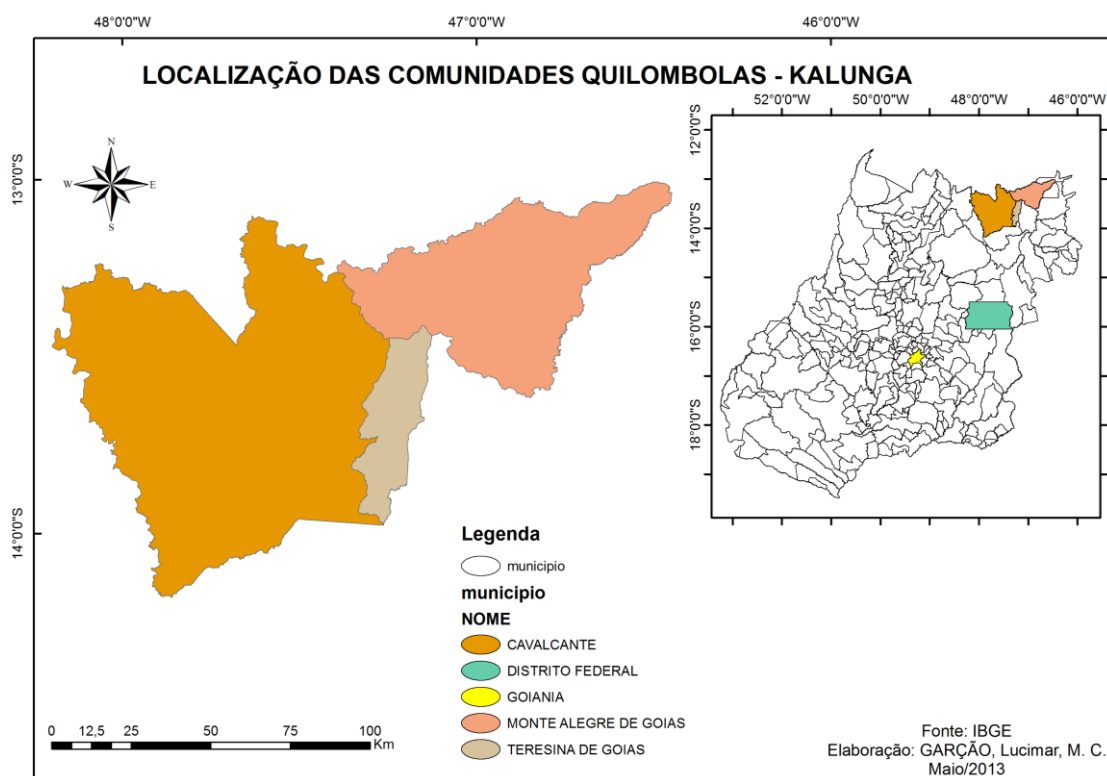
período a origem da cidade de Cavalcante e de Arraias, que também faziam parte da rota do ouro em Goiás.

Conforme Croisés (2009, p. 39), os kalungas são remanescentes de quilombos esparsos que se estabeleceram ainda no Século XVIII, com a colonização do interior do Brasil e a descoberta do ouro na região onde hoje se situa Goiás com a exploração das chamadas “minas dos Goyazes”.

Esses escravos, cansados da submissão e dos castigos violentos sofridos, principalmente nas minas de ouro, fugiram em busca de liberdade, escondendo-se entre serras e montanhas. O local escolhido por eles foi denominado “Kalunga”.

A região dos kalungas é uma área de aproximadamente 253.000 hectares, situada nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de Goiás, no Estado de Goiás, às margens do rio Paranã, mais ou menos a 560 km de Goiânia-GO e 350 km de Brasília-DF, entre serras, vãos e montanhas, conforme a demonstração a seguir dos mapas 1 e 2.

Mapa 1 - Localização das comunidades remanescentes quilombolas – Kalunga



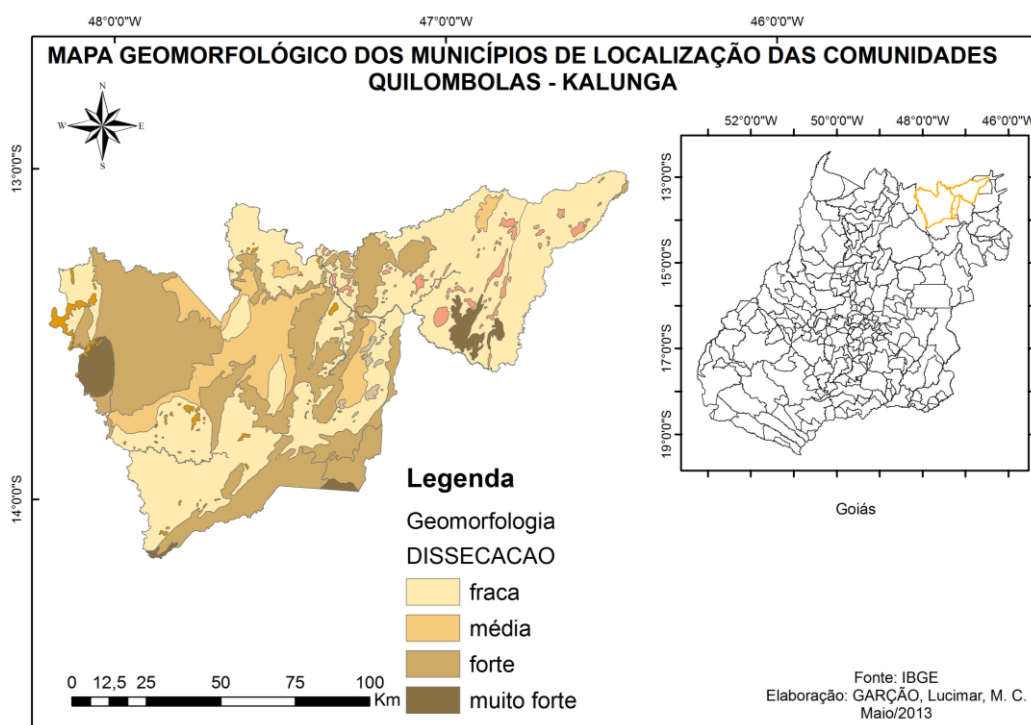
Fonte: IBGE

O mapa 2 apresenta a estrutura geomorfológica da região onde estão localizadas as Comunidades remanescentes quilombola Kalunga. A topografia do local, com características próprias de regiões montanhosas, cercada por serras e rios, áreas inóspitas, terrenos

acidentados e animais selvagens, dificultava o acesso dos capitães do mato e protegia os escravos fugitivos dos trabalhos forçados e cruéis de seus donos. Além de favorecer aos negros um eficiente esconderijo pela dificuldade de acesso, a localização próxima aos rios favorecia a possibilidade de fuga pelo seu leito.

A formação do quilombo naquela área tão inóspita, acidentada em demasia, onde somente existiam onças, jacarés e outros animais ferozes, nos meados do Século XVIII, dá-nos a idéia de que os escravos fugiram para se congregarem numa organização, onde se defenderiam dos males que de fora adviessem. A segurança contra os escravistas era a própria topografia do terreno. Contra os ataques dos animais ferozes, eram as perícias de quilombolas preparados para a caça (SOARES, 1995, p. 89).

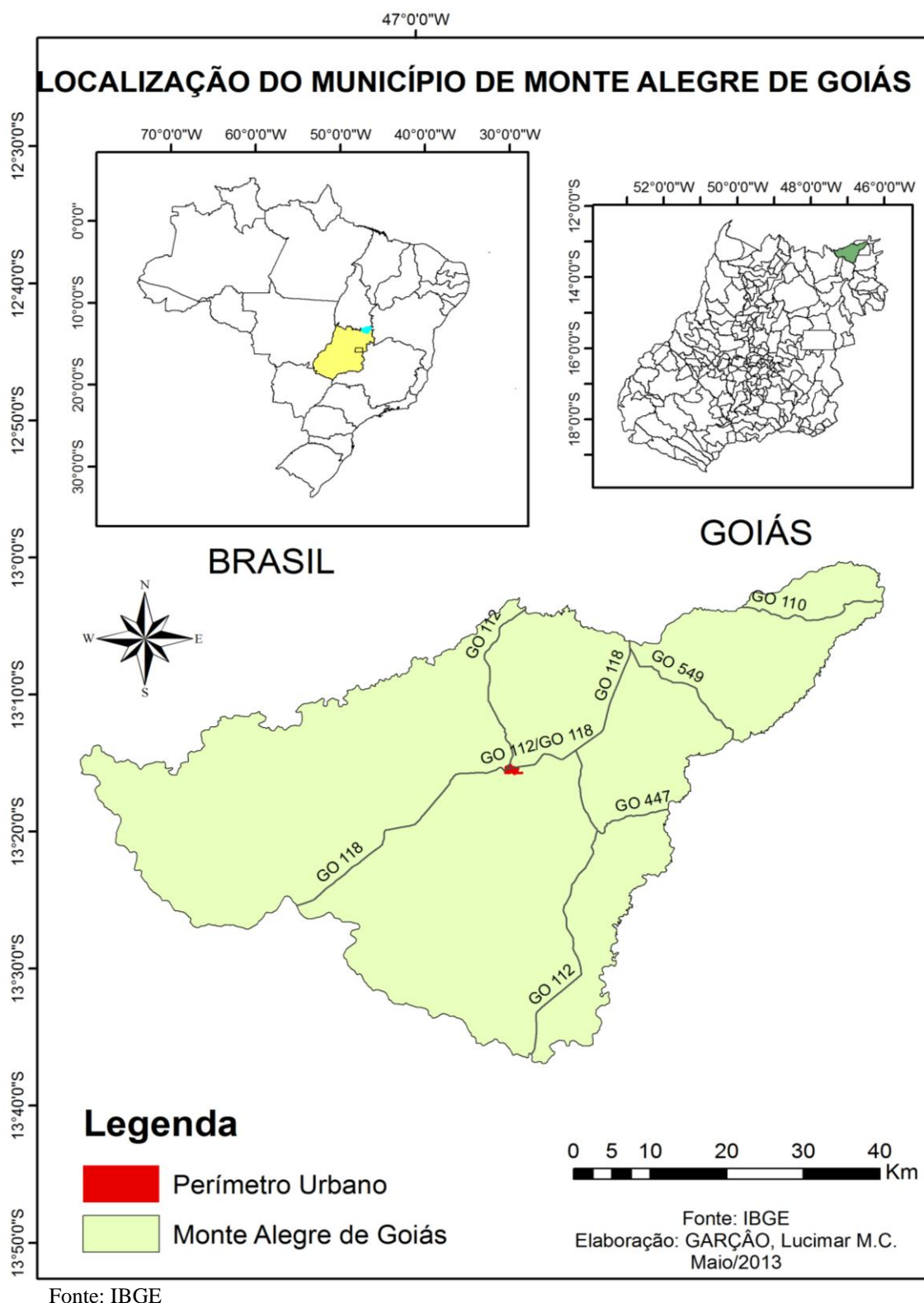
Mapa 2 - Mapa geomorfológico



Fonte: IBGE

Na sequência apresenta-se, no mapa 3, a localização do município de Monte Alegre de Goiás onde se encontra a Comunidade remanescente quilombola Kalunga no Estado de Goiás e no Brasil.

Mapa 3 - Localização do município de Monte Alegre de Goiás



Curiosamente há uma indefinição na grafia das palavras “kalunga” ou “calunga”. Como é uma palavra de origem da cultura banto é escrita com “k” e será assim grafada nesta tese. A palavra kalunga é rica de significados. Kalunga, escrita com “k”, é um vocábulo muito

usado na África, entre os povos congos e angolas que vieram para o Brasil. No Brasil kalunga passou a ser escrito com “c” e usado de forma pejorativa para tratar o negro. Como os colonizadores consideravam os negros inferiores, calunga passou a designar coisa insignificante ou pequena, nome sem valor, como camundongo catita do Nordeste que possui esse apelido. É também o nome da boneca que sai no cortejo dos reis negros dos Maracatus em Pernambuco, como símbolo da realeza africana. Para os povos bantos quer dizer ainda pessoa importante, ilustre, nobre, admirável e respeitada.

Para os congos e angolas, kalunga era uma palavra ligada às suas crenças religiosas e ao mundo dos ancestrais. Eles acreditavam que as pessoas deviam prestar culto aos seus antepassados, pois era deles que vinham as suas forças. Para eles,

[...] o mundo era representado como uma grande roda cortada ao meio e em cada metade havia uma grande montanha. Numa metade da roda, o pico da montanha ficava virado para cima. Mas na outra metade a montanha estava invertida, de cabeça para baixo. De um lado da roda, a montanha de cima representava o mundo dos vivos. De outro, a montanha de ponta-cabeça representava o mundo dos mortos, terra dos ancestrais. As duas montanhas eram separadas por um grande rio que eles chamavam de kalunga. Por isso, para eles, kalunga era o nome desse lugar de passagem, por onde os homens podiam entrar em contato com a força de seus antepassados (MOURA, 2001, p. 32).

Conforme o Dicionário de cultos afro-brasileiros (1977), para os povos africanos Kalungangombe significa Deus angolense, provavelmente outrora cultuado pelos escravos. Deus das profundezas do globo terrestre. Morte. Calunga-grande significa mar, oceano. Calunga-pequeno cemitério, morte, peste. Calungas, conjunto ou falange de seres espirituais que vibram na linha de Yemanjá (água) e cujo chefe é a entidade-guia Calunga.

Os africanos associavam a palavra kalunga à morte e ao mundo dos mortos, um jeito muito diferente do nosso, vale dizer, da cultura ocidental, sobretudo de nossos dias, para a qual o cemitério – morada dos mortos – é um lugar triste e assustador. Ao contrário dos povos bantos, kalunga era o que tornava uma pessoa ilustre e importante, porque mostrava que ela tinha incorporado em sua vida a força de seus antepassados, sendo assim que agiam os reis que só governavam enquanto eram capazes de manter seu povo unido em torno dessa força comum dos antepassados. Por isso, no cortejo dos reis e rainhas dos maracatus sempre foi obrigatória a presença da boneca que chamam calunga, como símbolo da realeza africana e do poder dos ancestrais (SILVA, 2003, p. 33-34).

A palavra kalunga impõe-se como grande e valiosa, digna das divindades, de reis e rainhas, da vida e da morte, do mar, do céu e da terra, mas sobretudo impõe-se nas manifestações afro-brasileira em diferentes formas pelo Brasil. Assim acontece na

Comunidade Kalunga no Município de Monte Alegre de Goiás, onde se verifica a forte presença desses deuses da natureza, em cada um de seus habitantes e nas suas diferentes manifestações culturais, incorporados pelas forças de seus ancestrais.

Real (1996) assegura que, na visão Banto-Kongo, Kalunga é o agente de mudança, da transformação, é a linha que divide céu e terra. E entre o céu e a terra ficam as montanhas espelhadas, o monte dos seres vivos e o monte dos mortos. Contempla ainda a ideia de imensidão, que não se pode medir, uma saída e uma entrada, fonte e origem da vida, potencialidade, o deus principal da mudança, a força que continuamente se regenera. Kalunga era a vida completa, tudo que fosse ligado com a terra compartilhava essa vida, também se manifestava em todos os tamanhos e formas: plantas, insetos, animais, pedras, seres humanos. Em síntese, Kalunga é a linha de equilíbrio de todas as energias.

Moura (1989, p. 36) aponta que por, não possuírem unidade linguística, os africanos foram obrigados a criar uma que lhes fosse comum para que pudessem se entender. Os povos banto que chegaram em primeiro lugar e aqueles que habitavam a parte sudanesa da África, posteriormente incorporaram ao léxico brasileiro milhares de vocábulos. Quase ninguém, no entanto, considerou essa incorporação como um fator de enriquecimento, pelo contrário, criou-se a palavra *chulo* para designar esses vocábulos. O mesmo diz-se da indumentária, que passou a ser considerada roupa típica, da cozinha, da música, da arquitetura. Todos esses elementos culturais africanos foram classificados como cultura rústica, como folclore. Tradicionalmente, a cultura ocidental-cristã tinha o direito hegemônico de manipular os aparelhos de dominação cultural. Com isto, as manifestações culturais das populações oprimidas, as afro-brasileiras em particular, foram consideradas elementos marginais na elaboração do *ethos* nacional.

Na Comunidade Kalunga não foi diferente, a cultura desse povo foi, por muito tempo, considerada vulgar e de mau gosto. As suas vestimentas coloridas eram ridicularizadas e a linguagem com seus dialetos, até hoje, representa motivos de curiosidade e tida como linguagem rústica.

Embora exista o uso generalizado nomeando “Kalunga”, como uma área única, estendendo-a aos três municípios, Monte Alegre, Teresina e Cavalcante, “Kalunga” é um nome próprio de uma região específica, onde a comunidade e toda a história de um povo tiveram início. Situa-se no município de Monte Alegre de Goiás, lugar também conhecido como “Vão do Kalunga-Contenda”.

Baiocchi (1999, p. 38), assegura que o clã Pereira foi o primeiro núcleo responsável pelo povoamento do Kalunga. Esse povoamento teve início no Vão das Serras, localizado

entre o Riachão e Tinguizal, no caminho da Serra da Ursa à margem direita do rio Paranã, no município de Monte Alegre. Lugar que recebeu a denominação “Kalunga” e tornou-se sagrado para o seu povo.

Kalunga para os Kalunga, moradores do Sítio Histórico, é um lugar sagrado que não pode pertencer a uma só pessoa ou família. É de todos prá's horas de dificuldade. Ali nunca seca, é um pântano. Bom pra plantar. Enfim, as pesquisas bibliográficas e de campo (entrevistas) remete-nos à versão vegetal; Kalunga seria uma planta, uma árvore da família das simarubáceas (simaba ferruginea). Um símbolo de poder e ancestralidade (BAIOCCHI, 1999, p. 41, grifos da autora).

Tico²², morador local, em conversa informal pelas andanças na comunidade, explicou-me que “Kalunga” é um rio, um brejo coberto de plantas que fica perto da Fazenda Contenda. E ali havia muitas cobras sucuri. Também “calunga” com “c” é uma planta de porte pequeno muito comum na região. Suas folhas servem para fazer chá para curar problemas respiratórios.

O Kalunga, local escolhido por aquele povo como refúgio e sobrevivência, é um verdadeiro paraíso ecológico, entrecortado por rios, matas, serras e encostas. Sua população²³ está estimada em 5.000 (cinco mil) pessoas, distribuídas em 5 (cinco) comunidades e alguns agrupamentos nos três municípios mencionados. As comunidades são as seguintes: Contenda, Kalunga, Vão de Almas, Vão do Moleque e Ribeirão dos Negros.

O rio Paranã corta os municípios, sendo que de um lado ficam Cavalcante e Teresina e do outro o município de Monte Alegre de Goiás. Esse rio é de grande importância para os povos Kalunga, de onde retiram o peixe para alimento e encurtam distâncias entre as comunidades por meio de canoas. Foi também o rio Paranã que os defendeu do branco e os separava dos castigos e da morte. O rio Paranã, para os povos kalungas, pode ser representado como na África, o rio que separa a vida da morte.

A Comunidade Kalunga localizada no Município de Monte Alegre de Goiás é subdividida em pequenos agrupamentos nomeados conforme a realidade local: Faina, Bom Jardim, Tinguizal, Barra, Saco Grande, Riachão, Areia, Sucuri, Boa Sorte, Olho D'Água, Ema, Curral da Taboca, Córrego Fundo, Funil, Engenho, São Pedro, Contenda e outros. Esses

²² Manoel Edeltrudes Moreira, um dos líderes da Comunidade Kalunga.

²³ Conforme resposta do IBGE do dia 08 de abril de 2013, cópia em anexo, relativo à população quilombola localizada no município de Monte Alegre de Goiás-GO: “1) O IBGE não possui áreas de apuração (setores censitários) exclusivos para Comunidades Quilombolas. Contudo, é possível determinar a ocorrência de tais comunidades, caso tais populações se identifiquem nas pesquisas como integrantes dessas comunidades. 2) No caso específico da Comunidade Quilombola Kalunga residente no município de Monte Alegre de Goiás-GO, foi identificada a ocorrência dessa comunidade no setor censitário rural 521350905000015 do Censo 2010. 3) Nesse setor censitário foram contabilizados 993 pessoas residentes em domicílios particulares permanentes ocupados (com entrevista realizada), das quais 893 se identificaram como “Kalungas”, representando aproximadamente 90% das pessoas entrevistadas neste setor. Contudo, vale salientar que todos os outros dados estatísticos desse setor, exceto a identificação “Kalunga”, estão relacionados com o total de pessoas residentes nesse setor e não exclusivamente com a comunidade Kalunga.”

agrupamentos são formados por núcleos familiares e possuem uma cultura própria, com modos de vida, crenças e rituais religiosos.

De acordo com Silva (1987, p. 290-291), a cultura consiste

[...] em padrões explícitos e implícitos de comportamento, adquirido e transmitido por meio de símbolos, e que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos, a essência mesma da cultura consiste em ideias tradicionais (derivados e selecionados historicamente) e especialmente nos valores vinculados a eles, os sistemas culturais podem, por um lado, ser considerados produtos de ação e, por outro, elementos condicionadores de ação posterior.

Conforme Williams (1969), o desenvolvimento da ideia de cultura é a de que a arte de certo período se relaciona íntima e necessariamente com o sistema de vida dominante e, em consequência, os juízos estéticos, morais e sociais estão em estreita correlação. Essa hipótese, hoje em dia tão aceita, tornou-se de tal modo um hábito intelectual que, por vezes, se torna difícil recordar que ela é, basicamente, produto da história intelectual do Século XIX.

Thompson (1998) assevera que, mesmo assim, não se pode esquecer que “cultura” é um conceito emaranhado. Ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Recomenda o autor desfazer o feixe e examinar com mais cuidado seus componentes: ritos, modos simbólicos, atributos culturais da hegemonia, transmissão do costume de geração para geração e desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.

Para Geertz (1989, p. 15), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa, à procura do significado”.

Pelo fato de a região se denominar Kalunga, seus povos passaram a ser chamados de “kalungueiros”. Com a demarcação e a titularização oficial das terras, o termo “kalungueiro” passou a denominar naturalidade, reconhecimento de existência e confirmação de identidade étnica e cultural.

Tendo em vista as orientações de Hall (2001), as culturas nacionais constituem uma das principais fontes de identidade cultural. As pessoas ao se definirem, algumas vezes, diz-se que são ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso fala-se de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas nos genes, mas pensa-se nelas como se fossem parte da natureza essencial do ser humano.

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pós-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidos gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner²⁴ chama de “teto político” do estado-nação, que se tornou assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 2001, p. 74).

Consoante com as ideias de Hall (2001), as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações, ou seja, um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza ações e a concepção que se tem de si mesmos.

Hall (2001, p. 76) assim afirma:

Deve-se ter em mente três princípios básicos que constituem uma cultura nacional como uma ‘comunidade imaginada’: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança. As identidades nacionais representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento.

Foram as memórias do passado que construíram o povo Kalunga e, por muito tempo, por causa da sua cultura, viveram estigmatizados, à margem da sociedade. Eram rotulados como preguiçosos, sujos, ou ainda considerados como feiticeiros, adjetivos esses utilizados pelas pessoas das cidades vizinhas. Os “kalungueiros” eram tidos como pessoas diferentes e que viviam de forma diferente.

A identidade é marcada às vezes pela diferença. A diferença é sustentada pela exclusão. A identidade também é marcada por símbolos que são significados importantes da diferença e da identidade. Para entender identidade deve-se ter um conhecimento do que seja sistema de representação. É o que explica Woodward (2000, p. 17):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar.

A representação compreende um processo cultural que molda as identidades individuais e coletivas na medida em que a globalização, a televisão, o cinema proporcionam a experiência de se tornar possível optar entre várias identidades.

²⁴ GELLNER, Ernest André. Filósofo e antropólogo francês.

Para Woodward (2000), o processo de globalização produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local a que pertence. De forma alternativa, pode desencadear uma resistência capaz de fortalecer e reafirmar as identidades locais. Woodward (2000, p. 39-40) afirma que as identidades

[...] são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos- nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro.

Essa marcação da identidade e da diferença construiu a imagem do povo Kalunga que, nas cidades vizinhas, foram classificados e divididos pela cor de pele e pelo seu território. Compreende-se que “terra” ou “território” para os povos Kalunga possui outra conotação.

Enquanto uma área de “terra” para um cidadão capitalista tem um valor econômico, para o povo Kalunga tem outro significado. “Terra” ou “território” é considerado um lugar sagrado, um lugar abençoado que produz vida e alimento e seu uso é de forma coletiva.

Comungando com o pensamento de Santos (2011), para o povo em questão, o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que lhe pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida. Quando se refere a território deve-se entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro: a terra faz o povo e vice-versa. E a ideia de tribo, povo, nação e depois de Estado decorre dessa relação tornada profunda.

Quanto ao núcleo familiar Kalunga, ele é composto pelos pais, filhos, tios e primos que vivem em pequenas comunidades e, na medida em que os filhos se casam, constroem suas casas uma ao lado da outra, na mesma comunidade. A família do noivo acolhe a noiva. As famílias costumam ser numerosas, com seis a oito filhos, hoje, no entanto vem diminuindo a prole.

As casas dos kalungas são simples e construídas basicamente de adobe, tronco de árvore e cobertura de palhas de palmeira, muito abundante na região. Nas casas utilizam uma arquitetura quase sempre construída em duas unidades: uma que eles chamam de “corpo da

casa”, onde ficam os quartos e a sala, e a outra construção ao lado ou afastada por alguns metros, onde fica a cozinha com o fogão à lenha. Essa é uma forma de preservar a casa principal de um possível incêndio, da fumaça que escurece as palhas e do “picumã” que gruda nas paredes e madeiras. Mesmo com os cuidados devidos, o sol quente e o tempo seco tornam as casas de palhas muito vulneráveis a incêndio, o que ocorre com certa frequência na comunidade. Ter uma casa coberta de telha é o sonho de muitos da comunidade, o que vem sendo conquistado aos poucos pelos moradores.

A cozinha é um local de grande importância na comunidade. É o local de agregação, de conversas entre as famílias e visitantes. Costumam se reunir ali, ao redor de um fogão à lenha, principalmente à noite. Ali são contadas histórias dos antepassados, falam de suas práticas e de seus costumes. As crianças fazem parte desse cenário. Ficam atentas e curiosas com as conversas dos mais velhos.

Nesse sentido, Brandão (2007, p. 19) ensina:

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos da mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes dessa educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado.

Percebe-se que nesse convívio há uma educação informal de socialização, carregada de valores culturais, passada pelos mais velhos aos mais novos da comunidade. É uma forma de preservação da cultura e dos costumes locais baseada em suas origens, sentimento e pertencimento daquele território sagrado.

Thompson (1998, p. 14) ilustra que, nos séculos precedentes, o termo “costume” foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra “cultura”. O costume era a “segunda natureza” do homem e estava ligado à educação dos primeiros anos de vida, o que não passa de um costume adquirido.

Thompson (1998, 13) acrescenta que, no Século XVIII, o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática ou direito reclamado. Por isso, o costume não codificado e – até mesmo o codificado – estava em fluxo contínuo. Longe de exibir a permanência sugerida pela palavra “tradição”, era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. Essa é uma razão

pela qual se faz necessário ter cuidado quanto a generalizações como “cultura popular”. Esta pode sugerir, em inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva consensual dessa cultura, entendida como “sistemas de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados”. Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole, é uma arena de elementos conflitivos.

O costume é local, menos exato e depende de renovação contínua. Tem início quando o ato é benéfico às pessoas e passa a ser praticado repetidamente e repassado de um para o outro de maneira informal.

As famílias kalungas são muito solidárias. Quando lhes faltam alguns produtos, recorrem aos familiares ou vizinhos tomando-os emprestados. Eles estão sempre dispostos a colaborar uns com os outros. A troca de mercadoria é uma constante entre eles. Também costumam praticar *mutirão*²⁵ para trabalhos na “roça”, para a construção de uma casa ou outro serviço necessário.

Os kalungueiros sobrevivem da agricultura familiar de subsistência, plantam “roças” de mandioca, milho, arroz, fumo e feijão. Mantêm uma tradição e um ritual quase sagrado para a fabricação artesanal da farinha de mandioca. É um evento que envolve todos da família e os vizinhos. É um momento de reunião, confraternização e de cantoria. As crianças têm papel relevante nesse ritual, é o momento do aprendizado com os mais velhos.

Brandão explica que:

Assim, tudo o que importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade - ou mesmo de cada grupo mais específico - dentro dela idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 2007, p. 22-23).

A produção excedente é comercializada nas cidades vizinhas, e o resultado revertido na compra de alguns produtos de que necessitam.

²⁵ Para Brandão (2007, p. 18). “Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma da caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas”.

Os códigos éticos são próprios e os casamentos seguem um ritual particular. Prezam pela união com as pessoas da comunidade sem necessidade de serviços cartoriais. Quando querem oficializar uma cerimônia de casamento, eles usam o chamado “casamento na fogueira”. Essa cerimônia costuma ser celebrada na época dos festejos juninos. Os óbitos e os nascimentos na comunidade, até pouco tempo atrás, não eram registrados oficialmente.

As manifestações culturais têm forte vínculo com o passado e suas tradições são repassadas informalmente de pais para filhos. A base social dos kalungueiros está estruturada nos direitos de igualdade, liberdade e cooperação mútua, sem diversidade de classes sociais.

A comunidade também é marcada por forte tradição religiosa com seus rituais próprios, como os celebrados no mês de junho, Festa de São João no Kalunga e, no mês de agosto, Festas do Divino Espírito Santo e de Nossa Senhora D’Abadia, no município de Cavalcante.

A festa de São João Batista realizada em junho é comemorada na região da Comunidade Sucuri. É a festa mais importante da Comunidade Kalunga no município de Monte Alegre de Goiás. Há nesse local uma capela com a imagem do santo padroeiro, que é reverenciado por todos. Nesse lugar não existem residências fixas. No entanto, quase todos os moradores do Kalunga possuem uma pequena cabana de palha. Nos dias que antecedem os festejos, os proprietários dirigem-se ao local para fazer reparos nas respectivas cabanas, para receber a família e os amigos. Essas casas formam uma pequena cidade e, na época dos festejos, ficam lotadas pelos moradores temporários e visitantes. Os povos Kalunga, quando chegam à romaria, a primeira visita que fazem é à igreja para beijar o santo. Esse mesmo ato é realizado quando vão embora. Essa festa é o momento de grandes encontros e de verdadeira celebração entre os povos Kalunga. Todos se abraçam, conversam e confraternizam. As famílias costumam ficar nesse local por uns 15 (quinze) dias. Nesse período acontece a novena na capela, com cânticos e ladainhas rezadas em uma linguagem de difícil entendimento, que eles afirmam ser o latim ensinado pelos seus ancestrais. Cada festeiro do dia, após o evento religioso, oferecem aos convidados um jantar. O cardápio costuma ser arroz, feijão, carne e farofa. Na noite véspera do dia de São João, em homenagem ao padroeiro, acontece o cortejo do imperador e imperatriz escolhidos no ano anterior. Esse ritual segue com queima de fogos, fogueira, levantada do mastro com a bandeira do santo e a dança da súaia, que é muito disputada nas rodas por homens e mulheres. Nesse dia também é oferecida, uma recepção em que são servidos biscoitos, bolos típicos, refrigerantes e vinhos. Para fazer a fogueira, a lenha utilizada é a do mastro levantado no ano anterior. Para a Comunidade Kalunga, a madeira do mastro é sagrada. É dessa fogueira que os rezadores tiram

pedaços de tição (pedaços da madeira queimada) para celebrar casamentos e batizados na comunidade, além de serem utilizados, para pedir aos santos que abrandem chuvas e tempestades. Tudo se aproveita dessa fogueira: o carvão é utilizado para fazer simpatias, como por exemplo, guardar um pedaço na bolsa ou na carteira e fazer um pedido ao santo para arrumar um namorado ou uma namorada. No dia 24 de junho, pela manhã, acontece uma missa celebrada pelo pároco da cidade de Monte Alegre e logo após são realizados os batizados, seguidos de grandes festas para a família e os visitantes. Nos três últimos dias da romaria também ocorrem dança de quadrilha e dança de forró. Todos participam das danças, independentemente da idade.

Durante o ano, além da festa de São João, em quase todos os agrupamentos familiares da Comunidade Kalunga, a família celebra uma devoção para um santo, o que é motivo para se reunirem.

Para Geertz (1989, p. 101-102),

[...] os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem. Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisa atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo de vida.

As festas religiosas e comemorações que acontecem em várias comunidades eram restritas à população local. Atualmente, vêm atraindo um número cada vez maior de visitantes do mundo inteiro. O sagrado e o profano estão sempre presentes nos seus rituais festivos.

As festas religiosas são muito importantes para a comunidade. São momentos de reencontro do povo Kalunga. A religiosidade é muito forte, e para cada ocasião, existe um santo protetor. As festas também marcam os ciclos da natureza que representam as estações do ano, regulam o plantio da terra e a colheita.

Conforme Moura (1989), no contexto colonial-escravista, as religiões africanas eram consideradas, pelos adeptos do catolicismo, exóticas e, ao mesmo tempo, perigosas. Isto acontecia, em primeiro lugar, em decorrência do monopólio da igreja católica, pois somente os seus preceitos de explicação do sobrenatural eram considerados verdadeiros. Em segundo, a religião que detinha o monopólio da explicação do sobrenatural tinha poderes, inclusive o de explicar o natural. Daí porque a igreja católica procurou penetrar e desarticular o mundo religioso do africano escravizado por meio do que foi chamado, posteriormente, de

sincretismo. O uso do método catequista coercitivamente impunha a cristianização que nada mais era do que tentativas, via estruturas do poder, de monopolizar o sagrado e influir no plano social e político. Esse sincretismo, por isso mesmo, era unilateral. Desse modo, acreditava-se que, dentro de pouco tempo, essas religiões desapareceriam no bojo de um catolicismo popular, o qual seria anexado ao corpo da igreja católica.

Na Comunidade Kalunga é visível essa mistura do catolicismo com os rituais africanos nos eventos religiosos. O que de certa forma, após a construção de estradas, esses rituais atraem visitantes de várias partes do Brasil e do mundo.

O acesso à região dos kalungas era muito difícil, mas, aos poucos, com a construção de estradas, esse isolamento vem sendo rompido. Várias comunidades já contam com a estrada de rodagem. Como a região é muito acidentada, para chegar em alguns locais, às vezes, é necessário o uso de canoa, cavalo e, em muitos trechos, somente se chega a pé. Juntamente com a abertura de estradas veio um número cada vez maior de visitantes, curiosos e pesquisadores.

Para Hall (2001), na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas pelo bombardeamento da infiltração cultural.

Com a estrada ampliaram-se os caminhos, muitos filhos da comunidade, almejando um futuro melhor (conforme as palavras de um morador), saem para trabalhar e estudar em Goiânia ou Brasília, mas estão sempre presentes na comunidade e alimentam uma convivência do passado com o presente, principalmente em épocas de festejos locais.

Essas ideias de movimento, de viagem, de deslocamento são parte integrante da produção da identidade e da diferença, como é o caso do hibridismo ligado diretamente à produção das identidades nacionais.

O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafórica. 'Cruzar fronteiras', por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. 'Cruzar fronteiras' significa não respeitar os sinais que demarcam – 'artificialmente' – os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, 2000, p. 87).

Observa o autor que o processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem com base nas diferentes identidades nacionais,

raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente uma das identidades originais, embora guarde traços delas.

É também o que ocorre com a globalização que tende mudar as identidades. Woodward (2000) menciona que as mudanças na economia global têm produzido uma dispersão das demandas ao redor do mundo. Isso ocorre não apenas em termos de bens e serviços, mas também de mercados de trabalho. A migração dos trabalhadores não é, obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração. Motivadas pela necessidade econômica, as pessoas têm se espalhado pelo mundo o que, de certa forma, vem mudando a política e a economia mundial.

A Comunidade Kalunga já foi visitada por várias autoridades políticas nacionais e internacionais. Em 1990 ali estiveram o Embaixador do Canadá e sua esposa, negra, africana, natural da Costa do Marfim, e o Embaixador da Organização das Nações Unidas (ONU), também africano natural de Cabo Verde. Em 1990, esteve na inauguração de uma escola estadual no Riachão o Ministro da Educação à época. Em 2004, ocorreu a visita do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva na inauguração do primeiro ponto de energia elétrica do Programa “Luz para Todos”.

A comunidade não possui meio de transporte regular. O principal meio de transporte utilizado é o velho e conhecido “pau-de-arara” que também transporta mantimentos, material de construção e tudo que for necessário. A mula e o cavalo são muito utilizados como meio de transporte e carga entre as comunidades locais. No entanto, muitos jovens já possuem motocicletas.

Algumas famílias como as da Comunidade Riachão, Bom Jardim e Faina possuem pequenas criações de gado, principalmente o “curraleiro”, que é uma raça característica da região. É um animal de pequeno porte, muito bem adaptado à pastagem natural e sua carne é muito apreciada.

Várias comunidades como a do Riachão e do Bom Jardim já possuem energia elétrica, água encanada, telefone celular e televisão com antena parabólica. Em algumas residências há banheiro sanitário, fruto de um programa governamental.

Comungando com o pensamento de Hall (2001, p. 75), o acesso aos meios de comunicação disponíveis na comunidade tem alterado o modo de vida da população. Para esse autor, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, pelos lugares e imagens, viagens internacionais, imagens da mídia e sistemas de comunicação interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – em tempos, lugares, histórias e tradições específicos.

O autor enfatiza que os povos são confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual fazendo diferentes apelos) entre as quais parece possível fazer uma escolha. A difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Esse fato é conhecido como “homogeneização cultural” (HALL, 2001, p. 75).

Essa homogeneização, como a entende o citado pesquisador, é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e a “unidade” das culturas nacionais.

Nesse sentido, assim observou Real (1996, p. 4):

Diante da necessidade que o povo Kalunga sente de preservar o passado e ao mesmo instante almejar um futuro melhor, estimulado pelo processo civilizatório, onde se presencia o avanço acelerado da tecnologia, a simultaneidade da comunicação, dissolvendo espaço e tempo, é interessante indagar como a educação escolar daquela comunidade se prepara para atender aos modos de produção emergentes da sociedade ‘global’ que se postula neste final de século, e, ao mesmo tempo, não deixar evaporar a sua identidade?

O autor destaca a importância da educação para a inserção da Comunidade Kalunga no mundo globalizado, dominado pela tecnologia. Entretanto, questiona até que ponto as políticas educacionais destinadas a estas comunidades remanescentes quilombolas e a educação ministrada em suas escolas podem contribuir para a preservação da cultura e de sua identidade.

Respalda na ideia desse autor, acrescento: em que medida as inúmeras influências dos meios de comunicação do mundo contemporâneo (internet, televisão, rádios, jornais) e da tecnologia dos meios de produção, que nem sempre induzem o bem comum, podem favorecer a Comunidade Kalunga? Como estes temas são trabalhados durante as aulas? A inserção da comunidade ao mundo globalizado pode favorecer ou obstacularizar a preservação de sua cultura e identidade? E ainda, como a escola vai preservar as práticas locais da população com seus estilos de vida tradicionais à conservação e à utilização do meio ambiente e do seu território cultural? Fazem-se estes questionamentos por entender que os meios de comunicação e o processo da globalização, ao mesmo tempo em que favorecem a comunicação instantânea e em massa, contribuem para o consumismo desenfreado. Tais fatos poderão desnaturalizar os valores humanos e, inclusive, interferir de forma negativa na vida

desses povos, dada a sua própria cultura, ao seu modo simples de vida, aos costumes valorativos dos laços familiares, da coletividade e do bem comum.

Na atualidade, a Comunidade Kalunga, em vários locais, não se encontra em um território isolado. Hoje em dia já está conectada com o mundo e de forma globalizada, pelos meios de comunicação, como telefone, televisão e rádio.

Este é o caso da Comunidade Riachão, a comunidade mais conhecida no Kalunga, que fica às margens do rio Paranã. Esse também é um lugar onde ocorre grande concentração de transeuntes e local de espera e desembarque de pessoas que utilizam o transporte para ir à cidade, fazer compras, consultar médicos ou retirar dinheiro da aposentadoria.

Nessa comunidade mora dona Felismina (nome fictício), senhora desenvolta, comunicativa, pronta para ouvir as pessoas e receber os amigos. Sua casa é uma referência para quem vai ao Kalunga, principalmente pela primeira vez. É a casa mais movimentada da comunidade. Dona Felismina está sempre presente nos eventos e reuniões que envolvem a comunidade, perante os órgãos públicos, estaduais e nacionais. Ela é considerada líder da comunidade e sua casa é um ponto de referência para quem chega. A Dona Felismina é procurada com frequência para resolver problemas em relação a casamento ou fazer aconselhamento nas mais variadas questões pessoais e amorosas.

O sistema de saúde na comunidade é extremamente precário. Todos reclamam da falta de um posto de saúde com médico e distribuição de remédios, o que evitaria deslocamento dos doentes para a cidade, além de gerar grande custo financeiro a essa população carente.

Com o objetivo de participar das reuniões que envolvem interesse da Comunidade Kalunga nos órgãos Federais, Estaduais e Municipais, foi criada a Associação dos Povos da Terra (APT) composta somente por moradores locais.

No entendimento de Soares (1995), a APT é uma Associação que congrega várias comunidades de descendentes de quilombo localizados no meio rural. A APT é uma sociedade civil sem fins lucrativos, criada para reivindicar benefícios e contribuir para bem comum dos cidadãos kalungas.

Essa é uma parte da história do povo kalunga que se fixou no município de Monte Alegre de Goiás, no Estado de Goiás, vítima da exploração das minas de ouro. Esse povo que se escondeu entre vãos, serras e montanhas ainda hoje enfrenta as amarras do sistema para sobreviver.

3.4.1 Posse das terras kalungas

Os kalungas, apesar de morarem nas terras ocupadas há décadas, não possuíam documentos que comprovassem a sua posse. Por volta do ano de 1984, a comunidade, por meio de seus representantes, iniciou um processo de reivindicação dessas terras. O pedido foi dirigido ao Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO), à época presidido por Aldo Asevedo Soares, que começou os estudos para demarcar a área Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás, para posterior regulamentação. As autoridades enfrentaram um grande problema quanto à documentação civil dos moradores. Para resolver esse propósito, uma equipe de técnicos foi deslocada até a comunidade para cadastramento e registro da documentação civil dos moradores.

Com essa comissão conforme (Soares, 1995, p. 82), foi possível realizar várias ações na Serra da Contenda, no local denominado Currealinho, no Kalunga, tais como: fazer registros de nascimento, emitir carteiras de identidade, promover casamentos civis, bem como orientar a população no tocante à expedição de títulos eleitorais, em face da Lei n. 7.372, de 1º de julho de 1985, que entrou em vigor e permitiu ao analfabeto votar.

Pela primeira vez, com o direito ao voto, o kalungueiro, teve a cidadania eleitoral garantida. A certidão de nascimento foi outra conquista de cidadania para o povo Kalunga, pois lhe permitia em parte, sair da invisibilidade. Nesse sentido, (VELOSO, 2013, p. 51) afirma. “O registro de nascimento é o primeiro documento comprobatório da cidadania de alguém”.

O banco de dados do registro de nascimento, bem como o de óbitos, é fonte importante para o Estado conhecer os seus cidadãos: onde nasceram, quantos são e quantos morreram. Com esses dados o Estado programa e desenvolve políticas públicas. São fontes de informações fundamentais para que o País se oriente na definição de políticas, a curto, a médio e a longo prazo, com base nas faixas etárias da população.

Estudo realizado por Soares (1995) relata que se promoveu grande concentração cívica durante 3 (três) dias no local denominado Currealinho, quando foram feitos 211 (duzentos e onze) registros de nascimento (quase todos de pessoas adultas), 486 (quatrocentos e oitenta e seis) Carteiras de Identidade e realizados 11 (onze) casamentos civis.

É interessante revelar conforme (Soares, 1995), que foram poucos os casamentos. A maioria dos casais não se dispôs a se unir pelo laço civil, sob a alegação de que na verdade eles já são casados.

Os poucos casamentos realizados se justificam pelo fato de que, na cultura quilombola Kalunga, eles utilizam o casamento na fogueira para se unirem em matrimônio. O casamento civil não é considerado importante para eles, pois não possuem uma visão contratual de união.

Após essa legalização mediante documentação civil, e de um período de estudo e demarcação da área pela equipe do Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO), as terras foram divididas em núcleos. Os títulos foram distribuídos, legalizando-se a posse da terra desses povos, respeitando-se a organização existente, com cláusula de inalienabilidade²⁶.

Para Soares (1995), foi a discriminatória administrativa, como instituto do Direito Agrário, que possibilitou aos descendentes de quilombo da região Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás, a legitimação das posses com a emissão dos respectivos títulos, o que demandou quase dois anos.

3.4.2 Remanescentes quilombolas e a Constituição Federal de 1988

A CF/1988, no seu art. 215, § 1º, reconheceu pela primeira vez um país multicultural. O reconhecimento das manifestações culturais é, portanto, o reconhecimento da existência da cultura quilombola.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Também é relevante para as comunidades remanescentes quilombolas o art. 216, § 5º, da CF/1988, que determinou o tombamento das áreas ocupadas.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
[...]
§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), no art. 68, o Estado reconheceu o direito de propriedade das terras ocupadas pelas referidas comunidades: “Aos

²⁶ Inalienável: que não pode ser vendido ou cedido. Inalienabilidade: características dos bens que, por disposição legal ou por ato de seu proprietário no momento de sua transmissão por herança ou doação, não podem ser alienados, nem penhorados (HOUAISS, 2009, p. 1060).

remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Algumas dúvidas são levantadas em relação ao art. 68, do ADCT, por exemplo: o que são remanescentes quilombolas e qual o critério para reconhecê-los? O que quer dizer o termo “ocupando suas terras”? Como funciona na prática o reconhecimento do direito à propriedade definitiva e, ainda, há limites para este direito? Quanto aos títulos respectivos, o que são? Estes são alguns termos que necessitam de definição a fim de que o citado art. produza efeitos práticos.

Acredita-se que têm sido encontrados alguns obstáculos de natureza jurídica na implementação dos direitos dos remanescentes das comunidades dos quilombos em razão da impertinência legal do art. 68, do ADCT. O dever de reconhecer e titular as terras ocupadas por esses povos foi dividido entre União e Estados, cada um em sua esfera de competência. No entanto, na prática, o prescrito no art. 68 não tem se mostrado suficiente para garantir aos beneficiados um direito subjetivo de reconhecimento e titulação de imóveis certos e determinados. Ademais, não é um artigo autossuficiente, pois não contem todos os elementos necessários para que sejam gerados direitos subjetivos diretamente exigíveis do Estado.

Há necessidade de que o Estado defina com exatidão os parâmetros e limites de sua política pública de regularização de terras quilombolas. Além do mais, faz-se mister que padrões de razoabilidade sejam atendidos, sob pena de ser negado cumprimento à norma constitucional.

Para a aplicação do art. 68, do ADCT, é indispensável que o Estado defina quais terras serão objeto de outorga e que sejam levados em conta elementos históricos e culturais próprios de cada comunidade, bem como a atividade econômica por ela empreendida para seu sustento e sua localização.

Ao poder público cabe a obrigação de dar à norma constitucional a maior efetividade possível, sob pena de agir de modo inconstitucional ao restringir indevidamente o direito garantido às comunidades quilombolas de reconhecimento e titulação das terras por elas ocupadas.

Mesmo com as deficiências legais, depois de muitas lutas algumas comunidades foram beneficiadas com a titularização de suas terras como foi o caso da Comunidade Kalunga.

A partir desta garantia, vários quilombos, contando com a ajuda de instituições que lutam pelos direitos dos negros, como a Fundação Cultural Palmares e o Movimento Negro, e com outras pessoas que simpatizam com essa luta, entre elas, antropólogos e sociólogos, reivindicaram os seus direitos de posse da terra (SILVA, 2007, p. 37).

Em vista dos preceitos da CF/1988, quanto a proteção e preservação dos remanescentes quilombolas, a Constituição Estadual de Goiás estendeu a essas comunidades os mesmos direitos e garantias, conforme previsão no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 16. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos. § 1º - Lei complementar criará a reserva Calunga, localizada nos Municípios de Cavalcante e Monte Alegre, nos vãos das Serras da Contenda, das Almas e do Moleque. § 2º - A delimitação da reserva será feita, ouvida uma comissão composta de oito autoridades no assunto, sendo uma do movimento negro, duas da comunidade Calunga, duas do órgão de desenvolvimento agrário do Estado, uma da Universidade Católica de Goiás, uma da Universidade Federal de Goiás e uma do Comitê Calunga.

Esse fato gerou reivindicações para regulamentar e efetivar os dispositivos expressos nas Constituições Federal e Estadual. Em virtude dessa normatização, decorreram várias reuniões, seminários, estudos aprofundados de especialistas para o tombamento da área Kalunga. E em 21 de janeiro de 1991, pela Lei Estadual n. 11.409, foi criado o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.

Para a criação do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural, pela Lei Estadual n. 11.409/91, os Kalungas lutaram muito e foram vitoriosos. Nessa luta, eles granjearam o apoio de várias instituições oficiais e tiveram a colaboração decisiva de Maria Baiocchi e de Edmundo Magela, o último então Diretor Geral do Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás – IDAGO, sem se falar na vontade política do Governador Henrique Santillo, autor da mensagem que deu origem à lei citada (SOARES, 1995, p. 101-102).

A proteção legal foi de grande valor para a preservação da área da comunidade, evitando o desmatamento e a especulação para o comércio do carvão, além de outras atividades predatórias possíveis em uma área tão rica em fauna e flora.

Atualmente no âmbito federal, duas entidades atuam no reconhecimento e delimitação das terras dos remanescentes do quilombo: o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Cultural Palmares.

Expostas as características da Comunidade Kalunga, relata-se a metodologia da pesquisa que tem como objetivo analisar o direito à educação nas escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri nas Comunidades Areia e Sucuri.

3.5 Método e metodologia

Esta pesquisa, como mencionado, tem como objetivo geral analisar o direito à educação como expressão de cidadania, considerando os preceitos da CF/1988, LDB/1996 e EC n. 59/2009, face à realidade educacional na Comunidade remanescente quilombola Kalunga, nas escolas rurais multisseriadas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri.

Tem-se como objetivo específico aprofundar estudos acerca do dever do Estado com a educação e do acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, como uma das etapas da educação básica. Pretendeu-se analisar o direito à igualdade como base e fundamento de uma educação democrática que suscite a conquista da cidadania e a emancipação de mulheres e homens cidadãos. Outro objetivo específico proposto é analisar como as escolas pesquisadas procuram garantir o direito à educação no atendimento do ensino-aprendizagem dos alunos em relação à cultura e à diversidade quilombola.

Delimita-se, como objeto da pesquisa, o direito à educação na Comunidade Kalunga.

O problema da pesquisa consiste na identificação das condições que possam garantir o direito à educação mediante acesso e permanência com sucesso do alunado nas escolas rurais multisseriadas, Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, localizadas na Comunidade Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás.

A opção do tema com referência ao ensino fundamental e não à educação básica se deu em vista da atuação do Município, conforme previsão do art. 211, § 2º da CF/1988, que prevê: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” As escolas pesquisadas são de 1º ao 9º ano.

O método que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi o materialismo histórico dialético, por considerar que este é o método que melhor se identifica com os objetivos desta investigação que exigiu a imersão na realidade das escolas pesquisadas. A escolha de um método para a pesquisa determina a direção a ser seguida pelo pesquisador, para chegar aos objetivos propostos. O método é considerado a teoria da investigação que alcança seus objetivos de forma científica. É um aliado do pesquisador. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 65), método “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objeto – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Polittzer (1970, p. 25) por sua vez, entende-se por “método” o caminho pelo qual se atinge um fim.

Na perspectiva de Gramsci (1981) a ciência é considerada categoria histórica em movimento e em contínua evolução. Como a ciência é revertida por uma determinada concepção de mundo, qualquer pessoa pode fazer uma manifestação intelectual.

De acordo com Gramsci (1981), o aparecimento do marxismo como filosofia científica põe fim ao antigo período da história de que filosofia e ciência eram ocupadas por pequenos grupos da elite, isolados do mundo e divorciados da vida e da história do povo. A nova ciência inteirada com a concepção de mundo transformou-se em arma poderosa nas mãos do proletariado e tornou-se acessível a todo homem, qualquer que seja a sua classe.

Pela teoria gramsciana, a concepção de mundo carregada na ciência por cada um vai refletir na história dos elementos que partilham no mundo, como modo de agir, fazer e pensar.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massas, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido (GRAMSCI, 1981, p. 12).

Com o mesmo entendimento, dada a importância do conhecimento e da consciência do mundo, Kosik (1976, p. 44) assinala que conhecer a realidade social para o materialismo é uma forma de conhecer a concreticidade (totalidade), como unidade dialética, e de eliminar a pseudoconcreticidade, com o propósito conhecer o real e a complexidade dos fatos.

Nesse sentido esses pensamentos convergem e se completam nas ideias de Gramsci.

Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e “originais” em sua atualidade (GRAMSCI, 1981, p. 13).

De certo modo, o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos. Nesse processo a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo do real. Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico, que será mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza da realidade (KOSIK, 1976, p. 45).

Nesta perspectiva, não se pode separar ciência de história. Uma e outra se completam e sinalizam a concepção da natureza do processo dialético. Com o conhecimento da história e da ciência, o intelectual poderá assumir uma postura crítica como superação do senso comum e da ideologia dominante, por meio de uma prática que altere e transforme a realidade anterior. Esse caráter dialético do conhecimento humano permite ao filósofo ou pesquisador criar nova cultura, nova função e, ao mesmo tempo, ser produtor e produto, ser revelado e revelador dessa realidade social.

Produzir novos conhecimentos não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar a realidade presente coerentemente e de maneira unitária é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1981, p. 14).

Kosik (1976) também é a favor da ciência como forma de romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante. É condição necessária para instaurar uma nova ciência baseada no método dialético de investigação. Nesse sentido, o autor contribui com sua afirmação, como se segue.

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); não significa emparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos (como ensinava Plekanov seguindo a mesma tradição spinoziana), nem redução da cultura a fator econômico. A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade e o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1976, p. 32).

Na análise de Politzer (1970, p. 25), “a dialética é, pois, o único método rigorosamente adequado a uma concepção materialista do mundo”. A dialética é uma teoria da realidade e do conhecimento e não do pensamento.

Kosik (1976, p. 55), por sua vez, entende que a realidade é um conjunto de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis que resultam, em primeiro lugar, da noção de que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos. Em segundo lugar a concreticidade do real é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar a cada fato aspectos esquecidos ou

ainda não descobertos. Mediante estes infinitos acréscimos é possível demonstrar a abstratividade e não-concreticidade do conhecimento.

De conformidade com os ensinamentos de Frigotto (2006, p. 81), a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade é uma reflexão sobre a ação para transformar.

O método materialismo histórico permite captar a história em movimento produzida pelo homem como construção de vida social e suas contradições presentes na sociedade, mediante uma conexão dialética. Esse movimento assume formas quantitativas e qualitativas na sociedade. De acordo com Rodrigues (2010, p. 17):

Não é sem razão que o método do materialismo histórico dialético é um dos caminhos para entender a produção da vida social, como também parece ser o método mais adequado para se chegar ao exame das seguintes questões: a) a visão de mundo pela ótica da dialética é construída e transformada pela contradição e união dos contrários em um movimento que, ao mesmo tempo, provoca uma exclusão ativa; b) a visão do homem é de um ser histórico e social; c) o movimento das relações entre os elementos que compõem a sociedade altera a estrutura global social, portanto, ultrapassa as contradições; d) a compreensão do real deve partir dos conceitos mais simples para a apreensão da rica totalidade de determinações e abstrações.

A concepção de história para Marx, tal como analisada por Canezin (2006, p. 71-72) tem a pretensão de superar os limites dos relatos, dos fatos e acontecimentos singulares em que o indivíduo se transforma no elemento fundante da análise.

Já para Rodrigues (2010, p. 17),

A teoria marxista trata da história como tempo descontínuo, no qual é possível destacar a historicidade, cuja compreensão só ocorre na dimensão da totalidade social. Esse é o fundamento do materialismo histórico dialético. Entende-se que esse é o caminho para compreender as relações de poder ocorridas no cenário econômico mundial, cuja influência atingiu o Estado brasileiro, sua reestruturação política e administrativa, cujas consequências repercutiram na população, em geral, e na educação pública, em particular.

O método dialético, conforme Marconi e Lakatos (2010) apresenta algumas leis fundamentais que devem ser observadas: a ação recíproca, a mudança dialética, a passagem da quantidade à qualidade e a interpenetração dos contrários.

Ao considerar a ação recíproca no método dialético, o objeto não é analisado como uma coisa pronta e acabada, ele é visto como a possibilidade de transformação, e o fim de um processo é sempre o início de outro. Não há nada absoluto ou definitivo. A mudança dialética

compreende todo o movimento ou transformação das coisas, seja como objeto, seja como ideias. Toda transformação opera por meio de contradição ou por meio da negação. A negação de uma coisa refere-se à transformação das coisas. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 84), “A mudança dialética é a negação da negação”.

Já a passagem da quantidade à qualidade é a passagem de um estado para outro. A mudança qualitativa não é obra do acaso, decorre da mudança quantitativa. Essas mudanças às vezes não são graduais e, quando rápidas, costumam operar em épocas de crises.

Nesse sentido, Gramsci (1981, p. 50) explica como se processa essa passagem:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade. (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se na realidade uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. Se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que quer trabalhar o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Dessa forma, a quantidade influencia a qualidade, elabora o “novo”, uma nova relação, uma nova condição criada pela própria transformação de um estágio para o outro, como explica Marx (2003, p. 57), na obra “O Capital”. Para o autor as coisas são vistas sob duplo aspecto, segundo qualidade e quantidade. Cada objeto é considerado um conjunto de muitas propriedades e pode ser útil de diferentes modos, tanto qualitativo quanto quantitativo. Marx mostra essa transformação quando afirmou que na fábrica existe uma cota da produção que não pode ser atribuída a nenhum trabalhador individual, mas sim ao conjunto dos operários. Isto também acontece na sociedade constituída pelo caráter humano geral do trabalho, em que a transformação da quantidade muda a qualidade, fato este determinado por agente externo.

A interpenetração dos contrários é tida como uma das características principais do materialismo histórico. Não há movimento que não seja decorrente da luta dos contrários e de sua contradição interna. Essa luta se estabelece entre o velho e o novo, as contradições que geram esse movimento fazem morrer o velho e nascer o novo.

Outra questão relevante para a pesquisa é o rigor para tratar o problema. O problema de uma pesquisa depende da delimitação do campo teórico em relação aos demais campos.

Pela teoria se explica a realidade, ou seja, o modo de ver e de compreender essa realidade, de enxergar ou decifrar o problema.

Ulhôa (1998, p. 4) assegura que cada teoria é um modo, um caminho, um método (*métodos*, em grego, significa: caminho para se chegar a um fim). Sem as teorias não se tem como compreendê-las. Uma teoria é um modo de ver, uma perspectiva. As teorias são mirantes, são observatórios, a partir dos quais se pode contemplar melhor os panoramas e os horizontes o que significa dizer que, ao escolher determinado observatório teórico, de certa forma escolhe-se o que deseja ver, ou seja, o tipo de problema que se pretende resolver.

Após a descrição do objeto, dos objetivos, do problema da pesquisa e do método, é necessário deter-se na metodologia e no campo empírico.

O campo empírico estudado foram as escolas rurais multisseriadas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, situadas nas Comunidades Areia e Sucuri na Comunidade remanescente quilombola Kalunga no Município de Monte Alegre, em Goiás. O trabalho de campo aconteceu em vários momentos, durante um período de três anos, com início em 2010 até 2012.

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta forma que a maioria dos investigadores qualitativos utilizam para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles freqüentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objetivo de estudo dos investigadores. À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal. O objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências. Este terá de lhes dar provas, de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele, tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

O acesso ao campo para a investigação foi autorizado pela Secretária Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, inicialmente em conversa informal e posteriormente mediante a solicitação formal expedida pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

No que tange à metodologia, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa, na modalidade de observação direta não participante que permite ao pesquisador assistir ao dia-a-dia do local investigado, fazendo uso de registro das observações, para posterior análise.

Na metodologia da observação não se deve considerar o qualitativo e o quantitativo como polos opostos. Ambos são faces de uma única moeda e constituem procedimentos de pesquisa que muitas vezes se completam (VIANNA, 2003).

Na observação não participante, conforme Marconi e Lakatos (2004), o pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada sem integrar-se a ela. Apenas participa do fato, sem participação efetiva ou envolvimento. Age como observador. Porém, o procedimento metodológico tem caráter sistemático.

A observação não participante também é conhecida como observação simples. Conforme Gil (2010), por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretenda estudar, isto é, observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem no local pesquisado. Nesse procedimento o pesquisador é um espectador. Ludke (1986, p. 26) complementa que, tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional.

Ludke (1986, p. 26) assevera que a observação direta

[...] permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Na ótica de Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação. Sem acurada observação não há ciência. Gil (2010) reforça as ideias de Viana e mostra a importância da observação na pesquisa.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação (GIL, 2010, p. 100).

Na investigação, em função do problema proposto, a técnica da observação foi a seletiva. A observação seletiva é muito útil em pesquisa em salas de aula e ajuda a focalizar melhor certas questões de interesse do pesquisador (VIANNA, 2003).

Nesta pesquisa optou-se por uma amostragem intencional. A escolha das escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, entre as oito escolas municipais e quatro escolas estaduais existentes na Comunidade Kalunga, se deu com base nos seguintes critérios:

- a) pela forte tradição cultural existente nas Comunidades Areia e Sucuri;
- b) por estarem situadas na zona rural, com classes multisseriadas, de difícil acesso;

- c) foram ainda selecionadas pelo seu papel social em favor da educação pública, que visa o atendimento de uma demanda significativa da Comunidade Kalunga.

De acordo com Gil (2010), a amostragem intencional constitui um tipo de amostragem não probabilística que consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base em informações disponíveis, possa ser considerado representativo do todo.

A observação não participante foi realizada nas escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, tendo como elementos as escolas, os professores e os alunos em ambientes de salas de aula, em várias atividades no pátio no período dos intervalos e recreios. Buscou-se comprovar se as condições de oferta favorecem aos alunos o acesso, a permanência e o aproveitamento educacional com qualidade, em atendimento ao direito à educação como expressão de cidadania.

A sala de aula, apesar de apresentar aparente tranquilidade, é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos e diversos aspectos a observar. A sala de aula está em constante transformação, professores e alunos desempenham muitos papéis (VIANNA, 2003).

O ritual diário em sala de aula, como entende Viana (2003), é quase sempre repetitivo em alguns de seus aspectos, mas, ao envolver alunos e professores, oferece variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem. Cabe lembrar que o professor representa os mais diversificados papéis. Além de transmitir novos conhecimentos, gera competências, provoca nos alunos novas atitudes, forma valores e desperta interesses.

A pesquisa teve como recorte temporal os anos de 2010 a 2012, período relativo à observação e ao levantamento dos dados referentes aos alunos das escolas pesquisadas.

A coleta de dados foi realizada mediante observação, consulta documental e levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Esta investigação, além da consulta documental, como mencionado, contou ainda com fontes bibliográficas que permitiram uma aproximação por intermédio de autores de outros materiais existentes sobre o tema.

A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das “fontes”. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2010, p. 51).

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, foram constituídos por um grupo de 7 (sete) professores, 8 (oito) pais e 33 (trinta e três) alunos das escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri.

Os dados quantitativos sobre a vida escolar dos alunos levantados na Secretária Municipal de Educação referem-se a três anos: 2010, 2011 e 2012.

No ano de 2010 foram matriculados nas Escolas Municipais Areia e Sucuri 35 (trinta e cinco) alunos; em 2011, 33 (trinta e três) alunos, no ano de 2012, 47 (quarenta e sete) alunos, totalizando 115 (cento e quinze) alunos nos 3 (três) anos letivos.

Os matriculados em 2012 foram 47 (quarenta e sete) alunos, sendo que 3 (três) deles foram transferidos, ficando 44 (quarenta e quatro) alunos, destes 33 (trinta e três) participaram da entrevista, o que significa 75% dos alunos. Todos os discentes das escolas pesquisadas são negros e filhos de pais da comunidade.

Para os professores e pais foram elaboradas entrevistas, bem como para os alunos matriculados no ano de 2012. As entrevistas foram semiestruturadas de acordo com cada grupo.

Bogdan e Biklen (1994) asseguram que as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, está atento, acena com a cabeça e utiliza expressões faciais apropriadas.

Num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no conjunto da história das comunidades e das instituições a que pertencem. Divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Outras características consideradas por Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa são: os dados coletados são descritivos, os investigadores interessam-se mais pelo

processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, e ainda deve ser levado em conta o significado atribuído pelas pessoas aos artefatos de sua cultura.

A investigação qualitativa é descritiva visto que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagem e não de números. As entrevistas e os depoimentos são transcritos e todo o material é considerado importante para a pesquisa. O investigador deve estar atento aos menores detalhes encontrados, uma trivialidade pode fazer diferença na compreensão do problema. Na investigação qualitativa tudo é considerado essencial para o objeto de estudo.

Quanto à segunda característica elencada, o interesse dos investigadores qualitativos é verificar como um determinado problema se manifesta nas interações cotidianas.

A terceira característica para Bogdan e Biklen (1994) é o significado. Considerando-se que os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas, o pesquisador fica atento em captar a visão do informante. Ao apreender a percepção dos sujeitos, a investigação qualitativa incide luz sobre a dinâmica interna das situações. Essa dinâmica é frequentemente invisível para o observador exterior.

Os dados colhidos na pesquisa foram apresentados em forma de estatística descritiva, tabelas, quadros e gráficos, assim como os resultados decorrentes das entrevistas realizadas com os alunos das referidas escolas. Na estatística descritiva foram utilizados como medidas de posição a média, a mediana e a moda. Como comparação de frequência foi utilizada a percentagem.

A quantificação tem o potencial de tornar aquilo que se tomava por garantido saliente e de tornar aquilo que era “amorfo” em algo concreto. A quantificação tem uma dimensão temporal. Qualquer tentativa de quantificar tem uma história. Qualquer geração ou discussão de uma medida ou computação de algo é localizada no momento histórico particular. Por outras palavras, os números não existem por si sós, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 196).

Marconi e Lakatos (2001, p. 109) afirmam que “a estatística não é um fim em si mesma, mas instrumento poderoso para a análise e interpretação de um grande número de dados, cuja visão global, pela complexidade, torna-se difícil”.

No trabalho de campo foi permitido o uso de máquina fotográfica e filmadora para registrar os momentos mais significativos de interesse da pesquisa.

O efeito da presença de uma máquina fotográfica pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o “melhor” que os sujeitos têm ou querem mostrar. Aqui o “melhor” não significa um julgamento absoluto, mas aquilo que os sujeitos valorizam e consideram digno de ser fotografado, como as suas “melhores” roupas e adereços, haveres,

posturas e assim por diante. Os exemplos mais claros podem ser vistos em retratos formais, fotografias de grupo, fotografias com troféus ou prêmios, entre outros. Tendo em consideração o objetivo de certos estudos, pode ser desejável fotografar deliberadamente realizações “melhores”, como a decoração da sala de aula, atividades especiais, costumes, exposições e afins (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 141).

As notas de campo eram sempre elaboradas no final do dia em diário de campo, após as observações na escola ou logo depois das entrevistas. Esse material serviu de referência para consulta durante a sistematização e análise das informações.

Os dados quantitativos extraídos dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, utilizados conjuntamente na investigação qualitativa foram apresentados sob a forma de estatística descritiva, em que foram analisados o acesso, a permanência e o aproveitamento dos alunos nas escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, e mostrados como resultado da investigação.

Para maior amplitude e abrangência da pesquisa foi usada a técnica da triangulação que consiste da utilização de várias fontes e metodologias para a coleta dos dados.

Após o recolhimento do material investigativo, chegou-se à etapa da análise. É chegada a hora do desenvolvimento da codificação e da organização das categorias de análise. Consoante Bogdan e Biklen (1994), o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Essas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que os dados foram sendo recolhidos. Cabe ao investigador anotar essas categorias para utilizá-las posteriormente.

À oportunidade, como complemento da tese, foi realizado um documentário, de forma amadora, que registra a realidade das Escolas Municipais Areia e Sucuri na Comunidade remanescente quilombola Kalunga. Vale ressaltar que, embora o recorte temporal da pesquisa seja de 2010 a 2012, nesse período, como foi constatado, não havia professores oriundos da comunidade. No entanto, quando foi feita a gravação do documentário, no primeiro semestre de 2013, já havia um professor quilombola na Escola Municipal Sucuri.

Com base nos levantamentos de dados colhidos no campo empírico, os resultados da pesquisa serão analisados a seguir.

CAPÍTULO IV - DIREITO À EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: A ESCOLA MUNICIPAL AREIA E A ESCOLA MUNICIPAL SUCURI

Serão discutidos e analisados neste capítulo os dados colhidos mediante levantamento documental na Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, o desenvolvimento da observação e a realização de entrevistas. A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa na modalidade de observação direta não participante. As escolas investigadas compreenderam: Escola Municipal Areia e a Escola Municipal Sucuri. As entrevistas foram realizadas com os professores, gestores, alunos e pais dos alunos. O processo de análise de conteúdo da pesquisa será apresentado de acordo com os estudos de análise de conteúdo e o apoio dos estudos de Bardin (2011). Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens.

4.1 Desvelando a Comunidade Areia e a Escola Municipal Areia

A Comunidade Areia está situada no município de Monte Alegre Goiás, nas margens do rio Paranã, cortado pelos rios Areia e Buritizinho. O rio Paranã serve como divisa entre os municípios de Monte Alegre, Teresina e Cavalcante.

O nome da comunidade foi dado por causa do rio Areia, bem como à sua abundância de cor branca e fina. A região é de difícil acesso, sendo o relevo formado por planaltos e cercado por morros. Há na região grande quantidade de frutos do cerrado, tais como: pequi, mangaba, manga e outros. Em relação ao clima, os meses mais frios são junho e julho, os meses mais quentes são agosto e setembro, os mais chuvosos janeiro e fevereiro.

A distância é de aproximadamente 120 km da cidade de Monte Alegre a Comunidade Areia. A Comunidade Areia, como as demais existentes no Kalunga, originou-se do ciclo da extração do ouro. Outro fator que estimulou a migração da população Kalunga dos municípios de Cavalcante e Teresina para essa região foram as frequentes enchentes do rio Paranã que destruíam as plantações e suas moradias. Na localidade escolhida estavam mais protegidos das intempéries da natureza.

Contam os kalungas que as estradas que dão acesso à cidade de Monte Alegre foram construídas com muita dificuldade. Segundo eles, antes da estrada tudo era mais difícil, visto

que tinham que carregar seus pertences nos lombos de burros, cavalos e até nas próprias costas. Por volta do ano de 1994 a 1997, as estradas foram abertas de Monte Alegre até a Comunidade Riachão. Somente anos depois, entre 2005 a 2007, elas foram construídas até a Comunidade Areia.

A sobrevivência dos moradores da Comunidade Areia ainda é muito sofrida: péssimas estradas, sem energia elétrica, telefone e água tratada.

Essa comunidade forma um “bolsão de miséria”, com mais ou menos 30 (trinta) famílias que subsistem da agricultura, da caça, da pesca e de criações de animais, como: porcos, gados, galinhas e cavalos. O cavalo é um dos principais meios de transporte entre as comunidades e recentemente, passaram a utilizar a motocicleta. Os habitantes da comunidade produzem farinha e pequenos artesanatos para vender, como o tipiti, quibano e peneira fabricados com palhas de coqueiro.

Em relação ao sistema de saúde, a Comunidade Kalunga possui um agente comunitário que presta assistência a todas as comunidades, além de verificar e encaminhar para o hospital do município os casos de doenças graves. As ocorrências mais frequentes são dores de cabeça, gripe e diarreia.

Quando há campanha de vacinação, o município envia enfermeiros para atender a população. Há também realização de exames clínicos e laboratoriais em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Monte Alegre e o Sindicato Rural. A Secretaria Municipal de Saúde, na gestão 2009-2012, disponibilizou uma ambulância para atender a Comunidade Kalunga.

Em relação ao aspecto cultural, a Comunidade do Areia, por ser mais isolada preservam mais intensamente suas lendas, mitos, brincadeiras e estórias. Reproduzem-se a título de ilustração, a lenda e mitos contados pelo morador da comunidade, o Sr. José (nome fictício).

“O NORATINHO”

Conta-se que certa vez, uma mulher estava grávida de gêmeos e uma das crianças chorou na barriga da mãe. Só que ela não contou nada para ninguém. Devido ela não ter contado o fato, para quebrar o encanto, uma das crianças nasceu encantada. Quando as crianças nasceram, uma delas tinha forma de serpente, que após o parto, fugiu e foi morar no rio, e ficou conhecida pelas redondezas como Noratinho. Noratinho tinha o poder de se transformar em homem e serpente. No rio passou por vários lugares e por vários animais. Passou por uma baleia, mas o animal não a pegou, porque estava rodeada de ouro. Foi aí que ela encontrou o senhor Magalhães, que feriu-a com um pedaço de madeira. Com medo de

outras tentativas do Senhor Magalhães Noratinho foi nadando até chegar no Pará. Chegando lá, Noratinho, se tranformu em um homem muito bonito, pois queria ir à festa à noite na cidade. E Noratinho foi a uma, duas ou mais festas. Mas assim que as festas terminavam, ele voltava para o rio e se transformava novamente em serpente. As pessoas do local começaram a desconfiar. Elas não sabiam onde Noratinho morava. Em uma noite no final de uma festa, algumas pessoas resolveram segui-lo. Chegando à beira do rio, viram ele se transformar em uma grande serpente. Espantados resolveram matá-lo. Enquanto as pessoas tentavam matá-lo, a serpente começou a falar e todos ficaram espantados. A serpente dizia: não me mate, eu sou um homem encantado e tenho uma grande fortuna, que posso lhes presentear. Noratinho pagou para não ser morto. E em seguida fugiu para outro lugar, para viver em paz.

Mitos

- a) Acreditam que, se uma mulher estiver grávida e colocar a colher atravessada sobre a tampa da panela, terá complicação no parto, pois a criança ficará atravessada na barriga da mãe.
- b) A mulher não pode assobiar, pois traz a morte para seus pais.
- c) Nas folias que acontecem na comunidade, se o folião tiver ou teve caso amoroso com alguma mulher casada, ele não poderá participar da cantoria na casa dela, pois, caso contrário, ele sentirá mal e poderá até desmaiar, o que vai denunciar o caso.
- d) Quando uma mulher fica viúva na comunidade, tem bastante dificuldade de encontrar um parceiro para se relacionar. Acreditam que traz má sorte para quem “quebra o luto”. O problema está em “quebrar o luto”. Depois de quebrado o luto com pessoas fora da comunidade, a mulher fica liberada para se relacionar com os da comunidade.
- e) Durante a semana santa, as pessoas não podem pescar, ao jogar o anzol na água, ao contrário de pegar um peixe, pega uma toalha branca.
- f) No dia de São João Batista se a pessoa for tomar banho no rio e olhar sua sombra na água e estiver faltando uma parte do seu corpo, essa pessoa não viverá para ver o próximo ano.

Na Comunidade Areia ainda são preservadas as variações linguísticas ou dialetos, principalmente entre as pessoas mais velhas. Como, por exemplo:

- a) “Cegueira” = significa desejar;
- b) “Oca” = significa olha aqui;
- c) “Briquitar” = significa pelejar;
- d) “Caminhadeira” = significa diarreia;
- e) “Salvar” = significa cumprimentar;

f) “Repisar” = significa repetir.

O idioma adotado é o português, com algumas variações linguísticas decorrentes da ancestralidade desse povo e por terem ficado isolados da civilização por muitos anos. A linguagem difere do português padrão em vários aspectos, como: semântico, léxico e sintático.

Quase todos os moradores são católicos e participam de diversas festas religiosas praticadas na comunidade local e nas regiões vizinhas. As mais tradicionais na Comunidade Areia são: a festa dos Santos Reis, realizada no dia 06 de janeiro pelo morador mais antigo da Comunidade Areia; a festa de São José realizada no dia 19 de março, e a festa de Santa Luzia realizada no dia 13 de dezembro. O rito desses festejos inclui rezas, ladainhas, novenas, levantada de mastro para homenagear o santo festeiro e comidas para os convidados.

Segundo os moradores, a escola nas comunidades do Kalunga surgiu há mais de 30 (trinta) anos de forma bastante precária e sempre funcionou nas casas dos professores. Por volta de 1987 foi criada por lei estadual a “Escola Estadual Kalunga”, mas não havia prédio escolar.

A primeira escola oficial na Comunidade Kalunga foi inaugurada em 1990 na Comunidade Riachão. Hoje a Comunidade Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás conta com 11 (onze) unidades escolares, sendo 08 (oito) escolas municipais e 03 (três) estaduais distribuídas da seguinte forma: Escola Municipal Bom Jardim localizada na Comunidade Bom Jardim; Escola Municipal Tinguizal na Comunidade Tinguizal; Escola Municipal Barra na Comunidade Barra; Escola Municipal Sucuri na Comunidade Sucuri; Escola Municipal Areia na Comunidade Areia; Escola Municipal Contendas na Comunidade Contendas; Escola Municipal Curral da Taboca na Comunidade Curral da Taboca; Escola Municipal Carolina na Comunidade Carolina. A Escola Municipal Carolina é considerada extensão da Escola Municipal do Curral da Taboca, assim como a Escola Municipal Sucuri é extensão da Escola Municipal Areia. Dessas, somente as Escolas da Contenda, do Sucuri e da Carolina não possuem a segunda fase do ensino fundamental, do 6º ao 9º anos.

Contam alguns moradores, como o Sr. Pedro João (nome fictício), que a primeira professora que trabalhou na Comunidade Kalunga foi a Professora Ciriaca Guimarães, que ficou na Comunidade do Riachão, por volta do ano de 1960, porém essa professora ficou pouco tempo, não mais que dois anos.

As escolas estaduais são: Escola Estadual Kalunga II localizada na Comunidade Riachão; Escola Estadual Kalunga IV na Comunidade São Pedro; Escola Estadual Kalunga V na Comunidade Saco Grande. Todas estão situadas a mais ou menos 120 km de distância da

cidade de Monte Alegre de Goiás e são vinculadas à Subsecretaria Regional de Educação na cidade de Campos Belos-GO.

A gestão das escolas municipais do Kalunga tem sede em Monte Alegre, na Secretaria Municipal de Educação. As 8 (oito) unidades escolares municipais são dirigidas por uma Secretaria Geral, uma Diretora e um Coordenador Pedagógico para todas as escolas municipais do Kalunga. Cabe à secretaria geral organizar e manter em dia o arquivo escolar e o registro de assentamento dos alunos, de forma a permitir a verificação em qualquer época. O diretor é o representante oficial de todas as unidades escolares. A coordenação pedagógica é a responsável pelo cumprimento da política pedagógica das Unidades Escolares com a finalidade de assegurar a qualidade do ensino. Somente o coordenador pedagógico reside na Comunidade Kalunga. Ele é o encarregado da assistência às 8 (oito) unidades escolares.

Já as unidades escolares estaduais existentes na Comunidade Kalunga são administradas por um grupo gestor formado por um Secretário Geral, um Diretor, um Secretário, um Coordenador Pedagógico em cada unidade escolar e um gerente da merenda, todos residentes na Comunidade Kalunga. As escolas contam com o apoio de uma dupla pedagógica que fica na Subsecretaria Regional de Educação na cidade de Campos Belos-GO.

Não há intercâmbio pedagógico entre as unidades escolares do município com as escolas estaduais na comunidade. As ações educacionais são totalmente isoladas.

Contam os moradores que foram muitos anos de luta para se conseguir a escola para a Comunidade Areia. Uma das grandes dificuldades foi a falta de estrada, o que dificultava ainda mais a construção de uma escola e a estadia de um professor do município. Os alunos sofriam muito, pois tinham que percorrer 10 km a pé para frequentar a escola na Comunidade Sucuri.

A primeira escola da Comunidade Areia foi construída de pauapique e coberta com palha pelos moradores, entre 1991 a 1993. Foi instalada oficialmente com a ajuda do município. Os aspectos legais de sua origem foram a Lei Municipal n. 109/1993 e a Resolução Municipal n. 413 de 25 de abril de 2006 que autorizaram o funcionamento da Unidade de Ensino.

A primeira professora na Comunidade Areia foi Ana Maria Silva (nome fictício), atualmente residente na Comunidade Vão de Almas. Tinha como merendeira Joana Maria Matos (nome fictício), esposa do senhor João Matos (nome fictício) morador que doou o terreno para a construção da escola. Ambos são residentes na comunidade. Dona Joana narra que a escola começou com muita dificuldade, principalmente em relação a material didático e professores. Seu papel como funcionária à época era somente cuidar da escola, pois não havia

merenda para os alunos. A merenda só veio depois de 4 (quatro) anos de funcionamento da escola.

Por causa da inexistência de estrada, os materiais escolares e a merenda escolar eram transportados de Monte Alegre até a Comunidade Bom Jardim, comunidade mais próxima das Escolas Areia e Sucuri para, em seguida, serem transportados até a Comunidade Areia em lombos de burros. Anos depois os moradores construíram as estradas manualmente até a Comunidade São Pedro, mais próxima da Comunidade Areia.

Essa unidade escolar atendia alunos do 1º ao 5º anos. Em 2009, houve a necessidade de instalar a segunda fase do ensino fundamental. Desde então, a Escola Municipal Areia atende alunos do 1º ao 9º anos do ensino fundamental, em regime multisseriado. Seu público alvo são crianças, adolescentes e adultos das comunidades remanescentes de quilombos. Em agosto de 2012 foram matriculados 29 (vinte e nove) adultos no programa BB-Educar, um programa financiado pela Fundação do Banco do Brasil que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos, com conhecimentos básicos da cultura letrada - leitura, escrita e a matematização. O curso tem duração de oito meses – de outubro de 2012 a maio de 2013. O curso de alfabetização funciona na mesma escola do ensino regular.

A Escola Municipal Areia, até o ano de 2011, era de palha, possuía 01 (uma) sala de aula, 01 (uma) cantina e 01 (uma) despensa. Em 2012, o município de Monte Alegre construiu a escola de tijolos, coberta com telhas, contendo 01 (uma) sala de aula, 01 (uma) cantina e 02 (dois) banheiros com uma pequena área coberta que serve também de corredor de circulação. Como área de lazer e recreação para os alunos, a escola conta com um campo de futebol de terra batida.

Atualmente, a escola possui 2 (dois) professores: um formado em curso técnico em magistério e o outro licenciado em letras, português e inglês, cursando pós-graduação: português e literatura brasileira em letras. A primeira fase do ensino fundamental - do 1º ao 5º anos - conta com 22 (vinte e dois) alunos e a segunda fase - do 6º ao 9º anos - conta com 10 (dez) alunos. A Escola funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, em regime multisseriado e adota o programa da Escola Ativa.

A Escola da Comunidade Areia tem como extensão a Escola da Comunidade Sucuri, que se localiza a uns 10 km. Sua existência legal depende da Escola do Areia. Todas as formalidades documentais são registradas em nome da Escola da Comunidade Areia. A explicação para essa dependência encontra-se na falta de lei de criação, atribuição precípua do Município, assunto que será tratado a seguir.

4.2 A Comunidade Sucuri e a Escola Municipal Sucuri em destaque

A Escola Municipal Sucuri, embora tenha iniciado o funcionando desde o ano 1985, não possui lei de criação. Do ano de 1986 a 2000 a escola ficou sem professor. Como mencionado, a documentação escolar da Comunidade Sucuri está vinculada à escola da Comunidade Areia que, contraditoriamente, tem sua origem histórica mais recente (1991). A Comunidade Sucuri agrega mais ou menos vinte famílias. Por muitos anos, a escola funcionou na residência do professor contratado, sendo que essa prática persistiu por muito tempo.

A primeira professora que levou o conhecimento das primeiras letras à comunidade foi a Senhora Márcia Rodrigues (nome fictício) que ministrou aulas por um ano letivo em sua residência. No ano seguinte, veio a professora Meire Pereira (nome fictício) que residiu na comunidade por quatro anos. Em 2001, o então prefeito municipal reativou a escola com o professor João Silva (nome fictício) que passou a trabalhar com as séries de 1ª a 4ª em regime multisseriado o que persiste até hoje. No período de 2003 a 2008, a escola ficou novamente sem professor. Os alunos se dividiram entre duas escolas estaduais de outras comunidades, as escolas do Riachão e Saco Grande, ambas muito distantes para os alunos, aproximadamente 15 km. No ano de 2009, após várias reivindicações, principalmente pela luta da Senhora Carolina da Silva (nome fictício), moradora da Comunidade Sucuri, reabriu-se a escola que teve como professor José Pereira (nome fictício), com uma turma do 1º ano.

Em 2010, a escola deixou de funcionar na casa do professor, vez que ganhou uma sede própria. O prédio da escola construído em 2010 funcionou até meados de 2012. Era uma construção de pauapique, com paredes e cobertura de palha e consistia em uma sala de aula e uma cantina onde era preparada a merenda escolar. Por causa das chuvas, a escola funcionou nesse local por um pequeno período. No segundo semestre de 2012, a Secretaria Municipal de Educação alugou parte de uma residência, construção de adobe, muito simples, com duas dependências: uma sala de aula e uma cantina, local onde funciona a escola.

De 2010 até 2012, assumiu uma pedagoga para o ensino de 1ª fase com turmas do 1º ao 4º anos, em regime multisseriado, com o programa da Escola Ativa. A escola contou em 2012 com 15 (quinze) alunos matriculados no turno matutino.

As Escolas também contam com um Projeto Político Pedagógico. Este será o assunto discutido a seguir.

4.3 Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais Areia e Sucuri

As unidades de ensino possuem um projeto político pedagógico do qual constam os objetivos: formar cidadãos críticos capazes de interagir no meio em que vivem, trabalhar em equipe, adquirir autoconfiança naquilo que produz, administrar a escola dentro de um processo pedagógico democrático. Possui ainda como meta erradicar o alto índice de analfabetismo da Comunidade Kalunga.

O grupo gestor e pedagógico da Escola Municipal Areia e da Escola Municipal Sucuri é assim formado: Secretária Municipal de Educação, Diretora, Secretária Escolar, Coordenador Pedagógico e três professores. A parte administrativa localiza-se na Secretaria Municipal de Educação em Monte Alegre de Goiás.

A Secretaria Municipal de Educação mantém o funcionamento das escolas da Comunidade Kalunga com os recursos enviados pelos programas: a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fundo, por lei, destina 60% para pagamento dos professores, diretores e coordenadores do ensino fundamental, e os 40% se aplicam na compra de materiais de consumo e permanentes, reforma e pagamento de outros funcionários; b) Programa Nacional de Alimento na Escola (PNAE). Essa verba é destinada à compra da merenda escolar. O valor repassado à escola está relacionado ao número de alunos matriculados. Cabe à coordenadora elaborar o levantamento e efetivar as compras necessárias; c) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), direcionado ao ensino fundamental para cobertura de despesas de custeio com vistas à melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, de acordo com o projeto solicitado; e d) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destinado à aquisição de materiais pedagógicos e permanentes.

O currículo adotado nas escolas, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) procura integrar-se às diretrizes gerais ordenadoras na proposta curricular da educação escolar, em consonância com os conteúdos previstos nos parâmetros curriculares nacionais. Os conteúdos são diferenciados com métodos e tempo de acordo com o perfil do aluno.

A matriz curricular, tanto do ensino fundamental do 1º ao 5º anos quanto para o 6º ao 9º anos, obedece a uma base nacional comum, bem como a parte diversificada. A área de conhecimento é composta das seguintes áreas: linguagem que tem como componentes curriculares língua portuguesa, arte e educação física, matemática, ciências da natureza, ciências humanas que agregam história e geografia, ensino religioso e linguagens que

compõem língua estrangeira na modalidade inglês. Os componentes curriculares são ministrados sob a forma de disciplinas.

A carga horária mínima anual prevista é distribuída em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, incluindo-se os dias de conselhos de classe e as reuniões pedagógicas. A hora-aula é de 50 (cinquenta) minutos para o matutino e vespertino

No calendário escolar adotado consta a previsão dos dias destinados às férias do professor que são de 30 (trinta) dias ininterruptos, no mês de julho, e recesso escolar de 15 (quinze) dias previsto para o final do mês de dezembro. Constam ainda as reuniões pedagógicas. Levam-se em consideração as particularidades religiosas e culturais da Comunidade Kalunga, como as datas festivas, os dias santos, o calendário escolar adotado nas escolas que é diferenciado do calendário adotado no município de Monte Alegre de Goiás, embora obedecendo a mesma carga horária.

As adequações do calendário escolar são submetidas à aprovação da Subsecretaria Regional de Educação, cuja sede é na cidade de Campos Belos-GO, antes do início de cada ano letivo, bem como as reformulações do calendário escolar que se fizerem necessárias no decorrer do ano.

Em relação aos conteúdos, estes são propostos de acordo com a matriz curricular do Estado de Goiás. São divididos por bimestres e disciplinas e compostos por eixo temático e conteúdos.

A disciplina educação física é ministrada em horário regular de funcionamento da unidade escolar. Deve propiciar uma aprendizagem que mobilize aspectos afetivos, sociais, éticos e da sexualidade, como também interagir com outras disciplinas do ensino fundamental.

Com a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatória a inclusão dos conteúdos “história e cultura afro-brasileira” nas áreas de artes, literatura e história brasileira.

Pela previsão do conteúdo programático, os estudos da história e cultura afro-brasileira são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de artes e ensino religioso, e incluem o estudo da história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Busca-se recuperar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Conforme depoimento dos professores, no dia 20 de novembro é comemorado o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Nesse dia são trabalhados na escola, na medida do possível, os direitos e deveres do povo Kalunga, por meio de debates, palestra, confecção de cartazes orientados principalmente pela cartilha direitos humanos para quilombolas: consciência e atitude. Esse trabalho iniciou no ano de 2012 e tem por finalidade despertar a consciência crítica dos alunos da comunidade, bem como mostrar a história do povo negro na sociedade e revelar os seus direitos.

O ensino religioso é facultativo, porém a escola deve oferecer aos alunos que não optarem pelo ensino religioso, no mesmo horário, outros conteúdos de formação geral. Os conteúdos programáticos da disciplina de ensino religioso devem ser organizados em consonância com os seguintes eixos: antropologia das religiões, em que o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões que interagem com o cotidiano vivido e produzido, por essa comunidade. Também são trabalhados conteúdos de sociologia das religiões, como fenômeno religioso estudado do ponto de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, formados por experiências de diferentes crenças, filosofia das religiões - fenômeno religioso tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades e ainda pela literatura sagrada e de símbolos religiosos, culturais e simbólicos dos cultos afro-brasileiros da matriz africana e dos indígenas brasileiros.

Os conteúdos do ensino religioso são ministrados como disciplina a partir do 6º ano do ensino fundamental. Nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o ensino religioso é trabalhado como tema transversal.

Os conteúdos de filosofia e de sociologia são trabalhados como temas transversais do 1º ao 9º anos, conforme Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n. 291 de 16 de dezembro de 2005, que tornou esse ensino obrigatório no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

Os professores salientam que, de acordo o projeto político pedagógico, a avaliação é realizada de forma contínua, cumulativa, ou seja, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os alunos são acompanhados e observados em seus avanços e dificuldades, com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício de cidadania.

O conselho de classe é realizado no final de cada bimestre e tem como integrantes professores e pais. Visa avaliar o processo ensino-aprendizagem tomando medidas para o

aprimoramento e recuperação daqueles que apresentam dificuldades na escola. Ao final de cada ano letivo, os integrantes do conselho de classe fazem uma análise geral do desenvolvimento de cada aluno ao longo de seu curso, com a finalidade de verificar se ele dispõe de condições adequadas para ser promovido ao ano seguinte, de forma integral ou parcial, ou para outra série mais elevada. As decisões do conselho devem ser motivadas e anotadas em atas próprias e na ficha individual do aluno.

Conforme depoimentos de professores o Projeto Político Pedagógico é cumprido parcialmente. Professor 5: “Falta muito para que seja cumprido na sua totalidade, principalmente pela falta de preparação e formação dos professores quanto os conteúdos curriculares específicos, voltados ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. E ainda, Professor 6: “O Projeto Político Pedagógico, não é compatível com a realidade das escolas quilombolas Kalunga”.

Findo o reconhecimento das Comunidades Areia e Sucuri, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas com os professores, pais e alunos, como condições necessárias na busca de informações para melhor compreensão da realidade educacional vivida pelos alunos.

As fotografias a seguir mostram a estrutura física das escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri.

Fotografia 1 - Escola Municipal Areia - Comunidade Areia até 1º semestre 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2010).

Fotografia 2 - Escola Municipal Areia - Comunidade Areia até 1º semestre 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2010).

Fotografia 3 - Escola Municipal Areia - Comunidade Areia - Novo prédio - 2º semestre de 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Fotografia 4 - Escola Municipal Rio Areia - Comunidade Areia - Novo prédio - 2º semestre de 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Fotografia 5 - Escola Municipal Sucuri - Comunidade Sucuri - Até o 1º semestre de 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Fotografia 6 - Escola Municipal Sucuri - Comunidade Sucuri - Até o 1º semestre de 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Fotografia 7 - Escola Municipal Sucuri - Comunidade Sucuri - Novo prédio 2º semestre de 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Fotografia 8 - Escola Municipal Sucuri - Comunidade Sucuri - Novo prédio 2º semestre de 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

4.4 Resultados da pesquisa

A pesquisa de campo nas escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, situadas nas Comunidades Areia e Sucuri, na Comunidade Kalunga, localizada no Município de Monte Alegre de Goiás, desenvolveu-se no período de 2010 a 2012. Compreendeu várias estadias na Comunidade Kalunga, em um total de 7 (sete). Foram incontáveis as visitas à Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Monte Alegre, para levantamentos de dados e busca de informações.

Diante das várias idas e vindas experimentei na comunidade o período das águas e o período da seca, duas situações que sinalizam o tempo naquele local. Os obstáculos em épocas de chuvas são enormes para os moradores da comunidade e para os alunos. Em uma das visitas à Comunidade Areia, em época chuvosa, tive que atravessar rios cheios com a ajuda de um habitante da comunidade para não ser carregada pela enchente. Na comunidade tive também a oportunidade de andar a pé e de motocicleta para transitar de uma comunidade para outra.

Com o objetivo de investigar o acesso ao direito à educação nas escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, foram utilizadas, nesta investigação, entrevistas semiestruturadas, além de outros diferentes processos metodológicos para a coleta de dados, tal como a observação.

Os entrevistados compreenderam três grupos ligados diretamente à referida escola. Foram os professores com o corpo administrativo da escola, os pais dos alunos e alunos das duas unidades de ensino.

As perguntas elaboradas nas entrevistas tiveram como suporte os teóricos estudados e levam em conta o nível escolar e a relação do grupo com a escola. As perguntas para os três grupos estavam vinculadas ao acesso, à permanência e ao aproveitamento, com qualidade, dos alunos na escola como requisito da garantia do direito à educação. Tiveram ainda o objetivo de apreender e interpretar as palavras dos entrevistados em relação ao problema investigado, bem como ao posicionamento e participação no processo educacional.

A entrevista (Apêndice III) elaborada para o primeiro grupo: 7 (sete) professores, sendo que 3 (três) professores faziam parte da administração como grupo gestor das escolas municipais da Comunidade Kalunga com sede na Secretaria Municipal de Educação, 1 (um) coordenador pedagógico responsável pelas escolas municipais da Comunidade Kalunga e 3 (três) professores das escolas pesquisadas - continha 20 (vinte) perguntas abertas e fechadas. Procurou-se oportunizar aos entrevistados livres comentários, o que permitiu análise e confronto com outros instrumentos.

Para reguardar os sujeitos da pesquisa, esse grupo de professores recebeu em suas fichas de entrevistas as identificações: Professor 1 (D1), Professor 2 (D2) e assim sucessivamente até o Professor 7 (D7). Na entrevista, todos foram tratados de igual forma. Teve-se o cuidado de deixá-los à vontade para expressarem seus pensamentos, opiniões e sugestões.

Quanto à qualificação profissional dos professores, 4 (quatro) possuem curso superior em pedagogia, e são vinculados à Secretária Municipal de Educação, com 2 (dois) anos de atuação. A Diretora Municipal das Escolas da Zona Rural, com 2 (dois) anos no cargo. O terceiro é professor e coordenador há 14 (quatorze) anos na Comunidade Kalunga e o quarto é também professor há 14 (quatorze) anos na comunidade. Dois dos professores possuem curso técnico em magistério. Um trabalha na parte administrativa e o outro trabalha como professor há 3 (três) anos na comunidade. Ainda integra esse grupo 1 (um) professor formado em letras, professor há 1 (um) ano na comunidade. O salário dos professores com nível superior que trabalham diretamente nas escolas municipais corresponde aproximadamente a dois

salários mínimos e aqueles com formação técnica em magistério recebem um salário mínimo e meio.

O segundo grupo compreende 8 (oito) sujeitos informantes – os pais de alunos das duas escolas, objeto de estudo, e aqui são identificados por Pai 1 (P1), Pai 2 (P2), sucessivamente até o Pai 8. O roteiro da entrevista realizada com o grupo encontra-se no Apêndice IV. O terceiro grupo foi integrado por 33 (trinta e três) estudantes. O roteiro de entrevista consta do Apêndice V. Essas entrevistas foram realizadas nas Comunidades Areia e Sucuri, com a devida permissão da Secretaria Municipal de Educação e anuência dos professores responsáveis.

Registra-se que as entrevistas com os três grupos de informantes exigiram um grande esforço, dado o propósito de captar e entender o processo ensino-aprendizagem como garantia do direito à educação nas escolas Kalunga.

O procedimento de sistematização levou a organizar categorias coerentemente aos dados da realidade e ao referencial teórico e, para desenvolver a análise, tomou-se por base a análise de conteúdo de Bardin (2011) considerada importante técnica no campo das ciências humanas e sociais.

Para Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Com a análise de conteúdo procura-se interpretar os depoimentos e também fazer inferência sobre eles. Leva-se em conta o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. Trabalha-se a fala, a prática da língua realizada por emissores identificáveis.

A análise de conteúdo obedeceu a três fases, tal como orientadas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A primeira fase correspondeu à organização e à sistematização do material colhido no campo empírico. A segunda fase permitiu uma leitura mais atenta, longa e detalhada das entrevistas que foram cruzadas com os registros da observação e dos dados coletados. A fase seguinte levou à especificação das categorias com base no exame cuidadoso dos dados.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero ou em razão das características comuns. O critério pode ser semântico (categoria temática), sintático

(verbo ou adjetivo), léxico (classificação das palavras seguindo o seu sentido na frase) e expressivo.

Classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum. O que vai permitir o agrupamento que é a parte comum existente entre eles. A codificação exige um elo entre os dados do texto e a teoria do analista.

Com base nas orientações e análise dos dados sistematizados e agrupados por afinidade de conteúdo conforme Bardin (2011), neste processo de investigação foram organizadas as seguintes categorias que emergiram do tratamento dos dados, as quais serão analisadas nesta pesquisa:

1. Cidadania;
2. Direito à educação;
3. Formação de professores;
4. Cultura quilombola;
5. Escola multisseriada no ensino fundamental.

Os dados constantes nos quadros, tabelas e gráficos correspondem ao levantamento feito na Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás referente às escolas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri nos anos de 2010, 2011 e 2012.

O número de alunos matriculados pode ser conferido no Quadro 1.

Quadro 1 - Alunos matriculados nas Escolas Municipais Areia e Sucuri - Comunidades Areia e Sucuri - 2010 a 2012

Ano (série)	Areia			Sucuri			Total			Total Geral
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012	
1	6	3	4	0	2	3	6	5	7	18
2	4	8	2	8	1	5	12	9	7	28
3	4	3	9	0	5	3	4	8	12	24
4	3	4	3	0	0	4	3	4	7	14
5	0	1	4	0	0	0	0	1	4	5
6	2	0	3	0	0	0	2	0	3	5
7	8	2	1	0	0	0	8	2	1	11
8	0	4	2	0	0	0	0	4	2	6
9	0	0	4	0	0	0	0	0	4	4
Total de alunos	27	25	32	8	8	15	35	33	47	115

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

a) Categoria 1 – Cidadania

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, muitos países, como o Brasil, passaram a considerar cidadão não somente o detentor de direitos políticos, mas também o detentor de direitos sociais e econômicos. A CF/1988 consagrou essa nova concepção de cidadania, historicamente iniciada com o processo de internacionalização dos direitos humanos e integrou novos direitos como garantia do direito ao cidadão.

O direito de cidadania é considerado um dos princípios fundamentais da atual Constituição brasileira, conforme previsão do art. 1º, inciso II.

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

[...]

II – a cidadania;

Tem-se ainda o art. 205, da CF/1988:

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.

Direito complementado pela LDB/1996, art. 2º:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Cidadania, em sentido amplo, constitui o fundamento de um Estado democrático de direito baseado nos princípios de igualdade e liberdade. Tal fundamento respalda as pessoas para a participação na vida política e social, visando ao seu pleno desenvolvimento com igual dignidade social, educacional e econômica.

Cidadania como princípio de igualdade e de direito não foi observada na Escola Municipal Areia e nem na Escola Municipal Sucuri. Esse direito está cerceado pela omissão do Estado em razão de que a cultura quilombola é visivelmente ignorada e as crianças da comunidade não têm o mesmo acesso aos bens materiais e imateriais.

Cabe lembrar que o direito à educação como prescreve a lei é um direito público subjetivo, inalienável, indisponível, além de outras proteções inerentes como direito fundamental. Constar em lei não é suficiente para por em prática o direito exigido.

A falta de uma escola com número suficiente de professores e estrutura apropriada com salas, área de lazer, biblioteca e computadores é uma das preocupações verificadas nos relatos dos professores da comunidade, como relatam:

D1: Não há espaço físico suficiente na escola. A escola conta apenas com uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros. Na época a Secretaria Municipal de Educação contava apenas com uma verba de doze mil reais, para a construção da escola.

D2: A escola não tem espaço físico suficiente. A escola é muito pequena, apenas com uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros. Não tem energia elétrica.

A preparação de crianças, adolescentes, jovens e adultos para o exercício da cidadania é papel fundamental e consta da LDB/1996, no art. 2º quando afirma que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Porém é necessário que o Estado conceda condições mínimas que favoreçam essa relação de cidadania e educação, o que, por conseguinte, garanta uma aprendizagem participativa. Por isso é necessário que os investimentos sejam adequados. Essa é uma das recomendações da UNICEF.

Embora a melhoria da educação envolva questões além da ampliação dos recursos financeiros destinados à área, sem um financiamento apropriado não é possível estabelecer as bases necessárias para caminhar nesse sentido, como remuneração decente e formação continuada aos professores das redes públicas, infraestrutura adequada nas escolas, ampliação no número de vagas, entre outras ações. Por isso, é necessário implantar políticas de gastos públicos para a educação que elevem o investimento no setor e aprimorem a gestão dos recursos disponíveis (UNICEF, 2012, p. 66).

A efetiva proteção desse direito demanda um processo educacional que desperte nas gerações presentes e futuras a consciência de participação na sociedade e instigue o senso crítico nos cidadãos. Direito de cidadania é direito de todo cidadão brasileiro, como afirma Chauí (1984, p. 95):

A cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva, aquela que é outorgada pelo Estado, com ideia moral do favor e da tutela, e a cidadania ativa é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Para abrir espaços de participação política, tal como recomenda Chauí (1984), a educação tem a função de elaborar uma consciência crítica que viabilize a participação na ordem política com o objetivo de instigar o desenvolvimento do pensamento humano de modo

que os cidadãos formem sua própria opinião, reivindiquem seus direitos e proponham mudanças: mudanças qualitativas.

Nesse sentido, as palavras de Souza Júnior (2011, p. 86) são esclarecedoras:

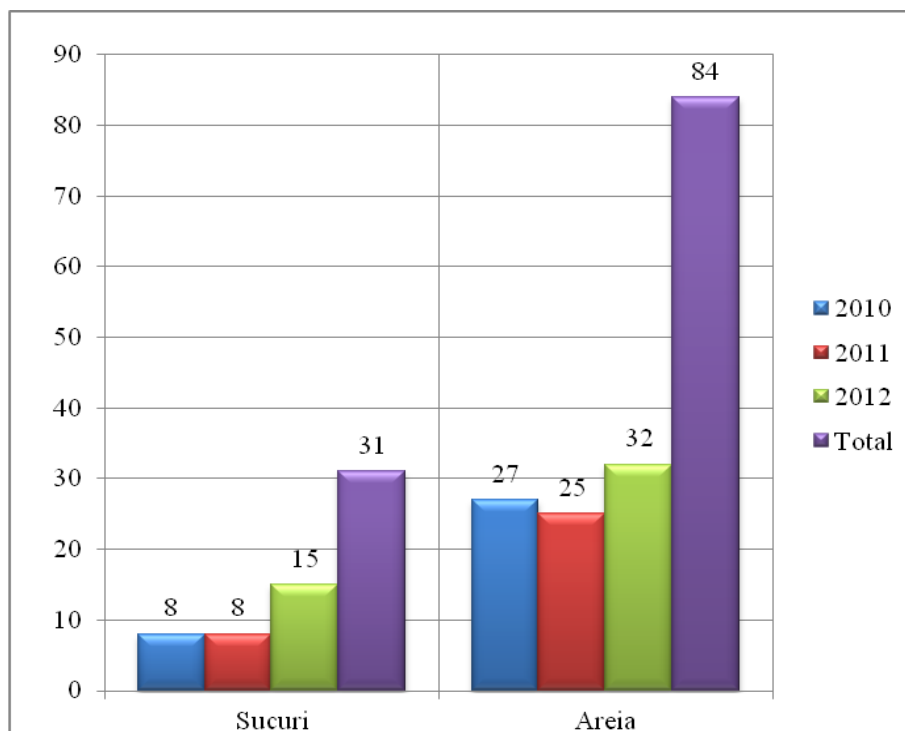
A expansão do acesso à escolarização básica, especialmente do ensino fundamental, aproximando-se da noção de universalização republicana da escola pública é notória, mas a reflexão que se propõe fazer decorre justamente da verificação de como tal expansão vem ocorrendo, não apenas sob os aspectos quantitativos, 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.

Constata-se no Quadro 1 que na comunidade quilombola, nos últimos 3 (três) anos houve um aumento no número de alunos matriculados nas escolas. Essa melhoria relativa nas condições de acesso à educação não significou melhoria na qualidade. A escola continua com instalações precárias e os alunos necessitam de uma escolarização voltada à realidade quilombola. Ademais, precisam ser estimulados a se libertarem das amarras impostas nos livros didáticos, a maioria com conteúdos preconceituosos em relação ao negro. O que houve foi um aumento quantitativo em detrimento do qualitativo, conforme se observa na Tabela 1 e Gráfico 1 a seguir:

Tabela 1 - Alunos matriculados - 2010 a 2012

Ano	Números de alunos			%	
	Areia	Sucuri	Total	Areia	Sucuri
2010	27	8	35	77%	23%
2011	25	8	33	76%	24%
2012	32	15	47	68%	32%
Total	84	31	115	73%	27%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 1 - Alunos matriculados – 2010 a 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Outra questão verbalizada pelos interlocutores e relacionada com a qualidade da educação é a que se refere ao aproveitamento dos alunos em sala de aula pelo fato de a escola trabalhar em regime multisseriado, o que acabam por prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem.

Nas palavras de uma educadora da escola, D6: “o rendimento escolar de um aluno de uma escola seriada é diferente de uma escola de regime multisseriado, a educação perde a qualidade [...]”.

Uma observação importante no que tange à dualidade entre o campo e a cidade é apontada por Marx (2002, p. 55):

A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. [...]. Foi então que surgiu pela primeira vez a divisão da população em duas grandes classes. Divisão essa que repousa diretamente sobre divisão do trabalho e os instrumentos de produção.

A dualidade vivida entre escola seriada, para alunos urbanos, e escola multisseriada, para zona rural, desrespeita a formação e o direito do aluno, como é o caso dos quilombolas, e revela a dissimulação dos mecanismos de controle que reproduz eficazmente o descaso com a educação das minorias. Isto denota igualmente a omissão do Estado.

Não existe ‘qualidade’ com dualidade social. Não existe ‘qualidade’ possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito de cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade, é privilégio’. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os ‘excluídos’ tenham espaços onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar de direitos e uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos (APPLE, 2002, p. 177).

Na cultura quilombola é negado o direito à cidadania das crianças de ter uma escola seriada, de ter uma escola com banheiro, bebedouros e salas de aula suficientes. Como o professor vai ensinar noções de higiene se a própria escola não oferece estrutura para isto?

Os depoimentos dos professores a seguir denunciam a negação dos direitos dos alunos da escola:

D4: A escola é nova, foi construída recentemente, mas não é adequada, só tem uma sala para todas as séries. Não tem como um professor lecionar para várias séries e para vários alunos ao mesmo tempo os alunos ficam prejudicados. O rendimento escolar de um aluno de uma escola seriada é diferente de uma escola de sistema multisseriado. Na sala multisseriada a educação perde a qualidade e isso não é bom para o aluno.

D6: A escola é muito pequena e em épocas de calor acaba prejudicando muito o rendimento escolar. Mas pelo fato de ser de tijolos melhorou muito, pois antes a chuva molhava o material escolar. Há apenas uma sala de aula para todas as atividades escolares o que prejudica o rendimento escolar.

Outras dificuldades apontadas pelos professores na escola extensão foram: a falta de um prédio próprio, com banheiro, em condições melhores para o trabalho e para as atividades pedagógicas.

Os relatos de dois professores apontam para essas questões:

D4: A Comunidade Sucuri necessita urgente de uma escola com prédio próprio, que tenha banheiro e mais conforto para os alunos. Essas dificuldades acabam prejudicando o trabalho dos professores e o rendimento escolar.

D5: O aluno fica prejudicado em seu rendimento escolar, com o multisseriado. As duas escolas são pequenas, a da extensão é menor ainda. Na escola extensão há apenas uma sala para as quatro séries e uma cantina. A escola extensão não tem prédio próprio. A escola é de chão batido, não possui nem portas nem janelas. Não existe banheiro. Não existe um bebedouro, não existe energia elétrica nem na escola e nem na comunidade, o trabalho na escola fica comprometido.

A estrutura precária e o desejo de uma escola melhor para os seus filhos são também uma preocupação para os pais dos alunos da Comunidade Kalunga.

P5: Aqui a gente deseja uma escola própria, construída de tijolo, para os nossos filhos e que tenha energia elétrica, televisão e computador, para eles. Aqui a casa da escola é alugada.

P6: Na escola Sucuri, eu penso que para melhorar tem que chegar a energia elétrica na escola, construir a escola própria, ter sala de informática, biblioteca. A sede própria traz outra visão. O conforto faz com que os alunos esqueçam que moram na zona rural. O prédio próprio motiva os alunos.

Ao perguntar para um pai de aluno da comunidade o que ele entende por cidadania, a resposta foi a seguinte:

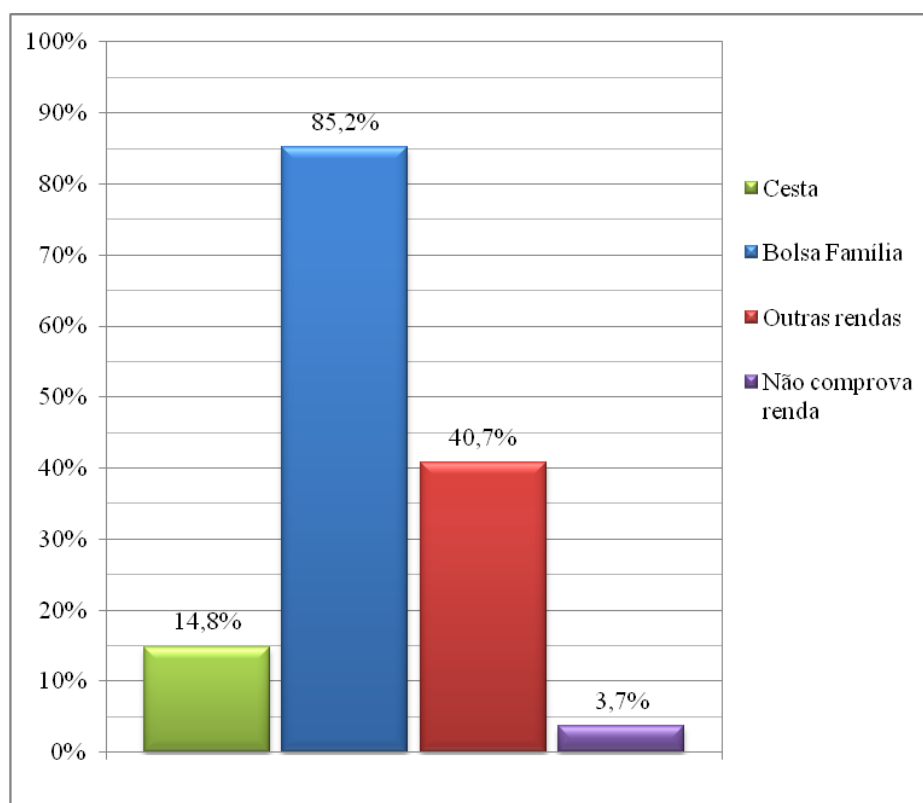
P6: Cidadania é ser um cidadão brasileiro, é ser respeitado, é ter os mesmos direitos e obrigações é ser igual a todo mundo, sem distinção.

Percebe-se nessa resposta um grau de consciência crítica e política. Esse pai de aluno é agente de saúde da Comunidade Kalunga e foi recentemente eleito vereador do Município de Monte Alegre de Goiás.

Outra questão identificada que compromete a cidadania do povo quilombola Kalunga é a falta de políticas públicas voltadas à comunidade.

As Comunidades Areia e Sucuri, como as demais, são essencialmente carentes de políticas públicas. Prevalece um descaso total e de abandono nas questões de saúde pública, educação e saneamento básico. O Programa Bolsa Família é um dos poucos que atingem a comunidade.

Neste estudo ficou comprovada pelos dados expostos no Gráfico 2 a renda das famílias com alunos matriculados na escola, referente ao ano de 2012. São 27 (vinte e sete) famílias que possuem filhos matriculados na escola. Algumas dessas famílias recebem benefícios cumulativos. Das 27 (vinte e sete) famílias 4 (quatro) delas recebem o bolsa família e também cesta básica. Dessas 11 (onze) famílias recebem cesta e bolsa família e outras rendas. Uma família não comprova renda.

Gráfico 2 - Tipos de rendas comprovadas por família no ano de 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Nas duas comunidades 85,2%, das famílias estão inscritas no Programa Bolsa Família. Este é um programa de transferência de renda do governo federal. Para a família se cadastrar é necessário que possua uma renda mensal por pessoa menor de R\$ 70,00 (setenta reais), o que não depende de idade. As famílias que possuem renda entre R\$ 70,01 (setenta reais e um centavo) a R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) só podem-se cadastrar no programa se possuírem crianças ou adolescentes de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos que estejam matriculados na escola. O valor concedido por família é de R\$ 70,00 (setenta reais), mais R\$ 32,00 (trinta e dois reais), para crianças de até 15 (quinze) anos. Isto equivale R\$ 102,00 (cento e dois reais). A partir do ensino médio, o valor concedido é de R\$ 70,00 (setenta reais), mais R\$ 38,00 (trinta e oito reais), que é igual a R\$ 108,00 (cento e oito reais).

A família cadastrada que tiver filhos a partir de 6 (seis) anos de idade, para receber o benefício, deve comprovar a matrícula e frequência da criança na escola. A frequência é de 85% (oitenta e cinco) para alunos de 6 (seis) a 15 (quinze) anos de idade e 75% (setenta e cinco) de frequência para alunos de 16 (dezesesseis) a 18 (dezoito) anos de idade.

Também foi constatado que, dos alunos matriculados em 2012 nas Escolas Municipais Areia e Sucuri, 4 (quatro) deles, estão inscritos no programa de cesta básica e a família recebe o salário que equivale a R\$ 80,00 (oitenta reais).

As declarações dos professores comprovam a importância do Programa Bolsa Família para a comunidade.

D4: O fator principal para manter as crianças na escola é o Programa do Bolsa Família. Para ter acesso a esse Programa os pais devem matricular seus filhos na escola e ainda exige frequência dos alunos. A declaração de frequência é emitida pela Secretaria Municipal de Educação. Mas há na escola problemas com frequência. Os alunos faltam muito à escola, principalmente quando não tem lanche. O dinheiro recebido faz com que os pais não retirem os filhos da escola.

D5: Na comunidade quase todas as famílias recebem o Bolsa Família. Para a maioria essa é a única renda familiar, para comprar alimentos, remédios e tudo que precisam. O Bolsa Família é muito importante para o povo da comunidade e serve de certa forma, para manter os alunos na escola.

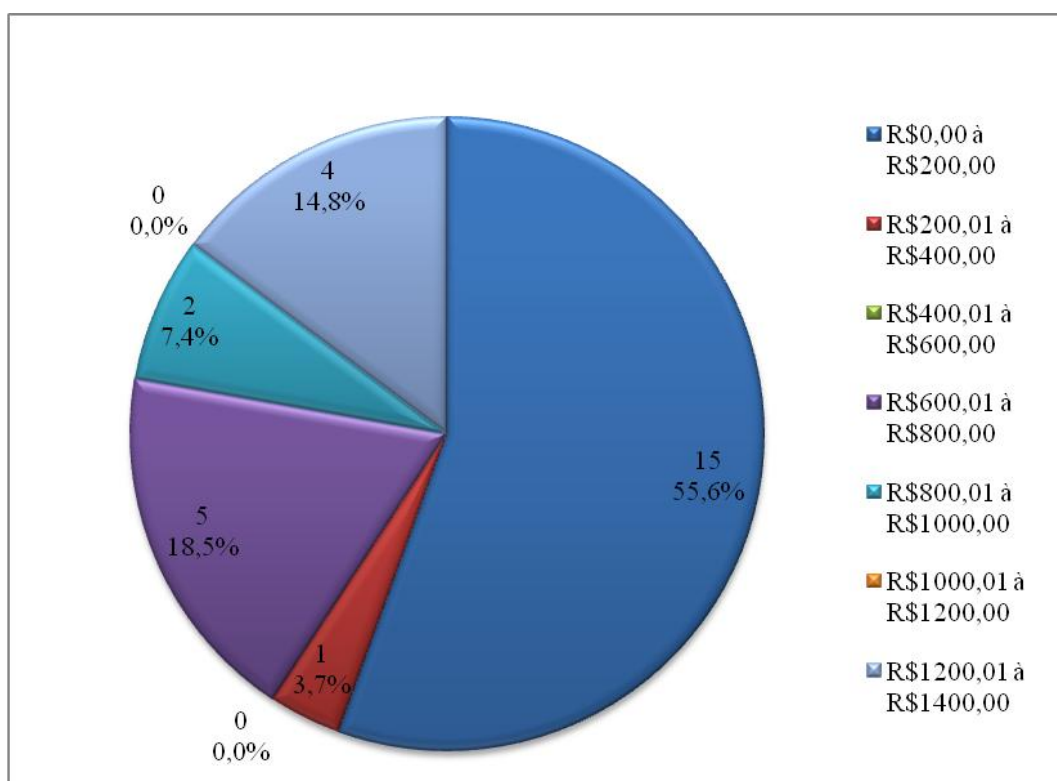
Outro dado relevante nas questões de políticas públicas é a negação do direito à cidadania quanto à distribuição da renda familiar, conforme descrito na Tabela 2 e Gráfico 3. Esta renda foi pesquisada somente em relação ao ano de 2012, nas famílias com alunos matriculados na escola.

Tabela 2 - Renda familiar no ano de 2012

De	A	N	%
R\$ -	R\$ 200,00	15	55,6%
R\$ 200,01	R\$ 400,00	1	3,7%
R\$ 400,01	R\$ 600,00	0	0,0%
R\$ 600,01	R\$ 800,00	5	18,5%
R\$ 800,01	R\$ 1.000,00	2	7,4%
R\$ 1.000,01	R\$ 1.200,00	0	0,0%
R\$ 1.200,01	R\$ 1.400,00	4	14,8%

Total de famílias - 27

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 3 - Renda familiar no ano de 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Como constatado, somente a política do Programa Bolsa é insuficiente para suprir a carência dos alunos e dos moradores da comunidade. Deve-se levar em conta que as famílias não possuem renda para se sustentar e manter as crianças com o mínimo essencial. Esse é um dos motivos de muitas faltas à escola. Condições mínimas remetem ao direito natural de garantia de direitos inerentes ao cidadão voltados para a garantia da dignidade da pessoa humana.

Como afirma Casassus (2007, p. 38), a desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais, tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente. A desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação, o que reflete na extrema desigualdade social.

Essas necessidades são percebidas nos depoimentos dos professores, o que torna visível a profunda desigualdade de acesso e permanência dessas crianças na escola.

D1: A distância atrapalha muito aos alunos chegarem na escola. Também deve ser considerado que em época de chuva os rios ficam muito cheios dificultando a travessia tanto na ida como na volta da escola. Tem alunos que moram a mais ou menos 6 km da escola. Sugiro programas para compras de bicicletas para os alunos que moram distantes da escola, bem como a construção de pontes.

D5: Na comunidade há falta de interesse dos pais na observância da frequência dos filhos na escola. Muito embora eles tenham o Bolsa Família. Os pais levam muito os filhos para a roça.

D6: Percebe falta de interesse dos pais que não motivam seus filhos para estudar e para ir a escola. Muitos pais em época de aula levam os filhos para ajudar no plantio das roças. As datas comemorativas da comunidade também acabam atrapalhando a frequência dos alunos. Os pais não compram material escolar para os filhos, embora tenham o Bolsa Família. A escola sempre ajuda os alunos com o material escolar.

D6: A escola não está preparada para os alunos da comunidade, bem como os professores para estarem ali. Os alunos não são bem preparados. Falta estrutura física e humana na escola. Tem alunos que andam aproximadamente 6 km até chegar à escola e isso dificulta o ensino-aprendizagem dos mesmos; há pouca participação dos pais nas reuniões escolares; muitos alunos têm que trabalhar fora e até mesmo ajudar os pais nas roças e quando os mesmos retornam à escola não conseguem acompanhar os demais alunos da turma; os meios de transportes são difíceis, devido às estradas estarem em situação precária, isso faz com que os professores faltem aulas e acabam tendo que fazer reposições de aulas aos sábados e até mesmo em feriados; os alunos têm dificuldades em reconhecer suas identidades, pois os mesmos são vítimas do preconceito racial e isso dificulta o trabalho do educador, pois o professor deve fazer um trabalho de reconhecimento da identidade cultural.

Os dados revelados na Tabela 2 e Gráfico 3 reforçam a ideia que as desigualdades de distribuição e renda constituem desigualdade social que, por sua vez, refletem nas desigualdades educativas.

Outra questão essencial considerada pelos pais e professores está relacionada à falta de energia elétrica na comunidade, o que, segundo eles, prejudica muito o rendimento escolar dos alunos.

D2: Outra questão que deve ser considerada é a falta de energia elétrica que não tem na comunidade e nem na escola. Isso faz muita falta em uma escola.

P5: É importante a construção da escola própria para os alunos ser mais feliz, ter energia elétrica, televisão e computador. É importante a televisão para que os alunos da escola saber o que esta acontecendo lá fora.

P6: Penso que para melhorar a educação aqui na comunidade deve as autoridades, construir a sede própria aqui da escola extensão, colocar energia elétrica, ter sala de informática e biblioteca.

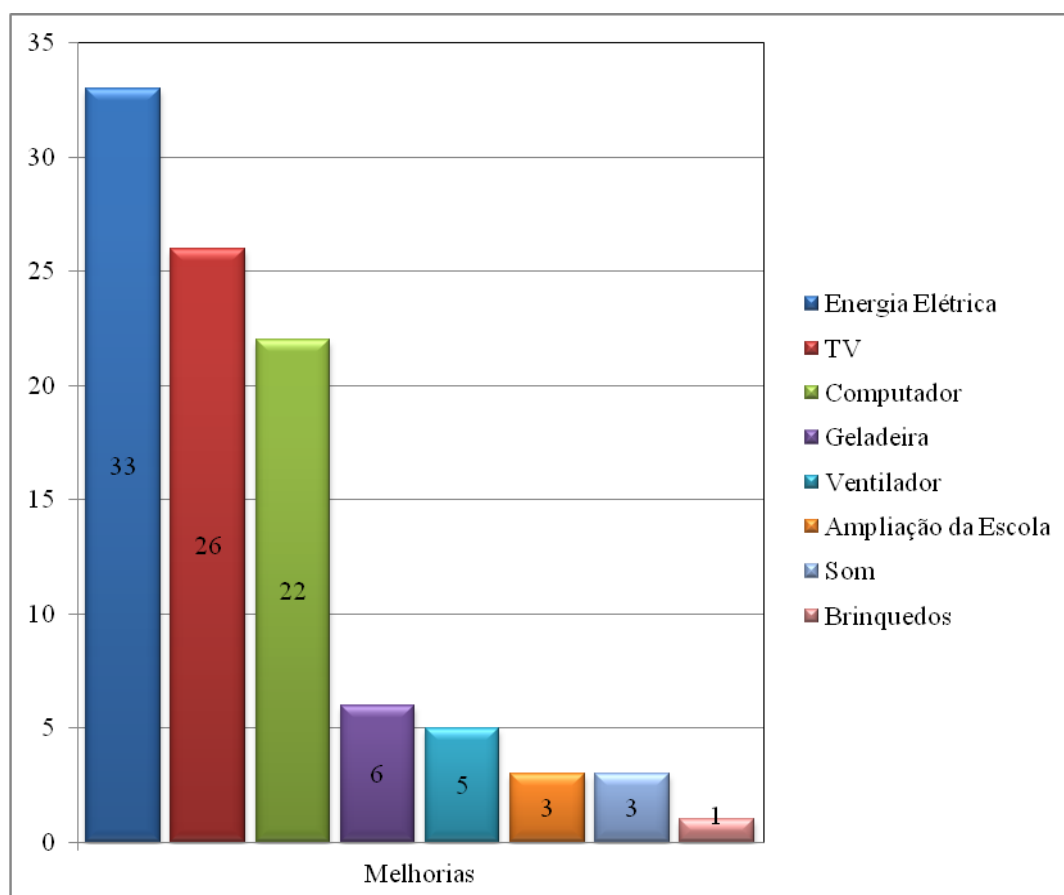
Não só pais e professores reclamam da falta da energia elétrica. Os alunos das Escolas Municipais Areia e Sucuri a indicaram como item principal de melhorias necessárias na escola, com 33 (trinte e três) indicações, seguidos de televisão, computador e geladeira. Todas as outras indicações decorrem da existência da energia elétrica nas Comunidades Areia e Sucuri.

Vejam-se os resultados no Quadro 2 e Gráfico 4.

Quadro 2 - Melhorias necessárias nas escolas indicadas pelos alunos no ano de 2012

Item	Ordem da resposta			Total
	1ª	2ª	3ª	
Energia elétrica	30	2	1	33
Televisão	1	13	12	26
Computador	0	8	14	22
Geladeira	0	2	4	6
Ventilador	0	4	1	5
Ampliação da escola	2	1	0	3
Som	0	2	1	3
Brinquedos	0	1	0	1

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Gráfico 4 - Melhorias necessárias nas escolas indicadas pelos alunos no ano de 2012

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Conforme os professores, a falta de energia elétrica acaba também prejudicando o cardápio da merenda escolar, que deveria ser mais completo. A merenda é uma forma de suprir as necessidades alimentares do alunado, pois as famílias carecem de boa alimentação

por falta de recursos financeiros. Os depoimentos dos professores, a seguir, confirmam a importância da merenda para os alunos.

D4: Às vezes a merenda é a única refeição do dia para muitas crianças da escola. Por isso ela deveria ser mais completa. Lembrando ainda que quando falta merenda os alunos faltam às aulas.

D5: Uma merenda mais completa ajudaria no desenvolvimento ensino-aprendizagem das crianças.

Constata-se que nos depoimentos, a falta de energia elétrica dificulta e compromete os trabalhos dos professores e a aprendizagem dos alunos quanto ao acesso das informações, sendo que poderiam ser utilizados a televisão e o computador.

P1: Para melhorar a educação aqui na comunidade deve colocar a energia elétrica na escola, ter televisão, geladeira para conservar os alimentos da merenda, construir mais uma sala de aula e também a construção de um alojamento para os professores.

P4: Colocar a energia elétrica na escola, construir a escola própria para a comunidade, colocar computador, biblioteca, ter geladeira para conservar a merenda e muitas outras coisas para melhorar a escola.

Diante dessa realidade, a observação direta e as entrevistas comprovaram que não há nas Comunidades Areia e Sucuri condições para exercício de cidadania, embora garantida pela Constituição Federal vigente e pela LDB/1996. O que se nota é uma reiterada e ostensiva inobservância dos direitos de cidadania dessa população da Comunidade remanescente quilombola Kalunga. Por entender a cidadania como uma qualidade conferida aos cidadãos, a qual consiste no respeito aos direitos da pessoa humana, na participação social e popular, a realidade encontrada na comunidade contradiz o que consta na lei.

Em sentido restrito, cidadania se reporta ao gozo dos direitos políticos e sociais, embora não se limite a eles, em sentido mais amplo. A construção de uma cidadania real exige, acima de tudo, mudança de consciência por parte dos homens, mulheres e dos governantes, consciência de que a cidadania é fim e não meio à disposição das estruturas estatais de poder, consciência de que sua finalidade deve estar comprometida com a satisfação do interesse público, ou seja, o interesse da sociedade.

Uma estrutura na qual os poderes econômico, social e político sejam igualmente distribuídos é condição básica para que os homens se reconheçam e se percebam capazes de mudar os rumos da história e, com isso, se sentirem os verdadeiros responsáveis pelo exercício da cidadania. Nesse sentido, estão implicadas as situações de democracia, igualdade, liberdade e cidadania.

b) Categoria 2 - Direito à educação

Nesse sentido, lembra-se Anísio Teixeira que dedicou a sua vida em defesa do direito de todos os brasileiros à educação. As ideias desse educador foram de grande importância para a Constituição brasileira que reconheceu esse direito e que cada vez mais foi se aperfeiçoando com as mudanças e exigências da sociedade.

Como exigências da sociedade foram estabelecidas a obrigatoriedade e a gratuidade da educação. Para a garantia desses direitos foram criadas algumas normas, entre elas, recentemente a que trata-se da adequação de idade e escolaridade dos alunos, conforme preceitua a EC n. 59/2009, em que se estabeleceu a idade de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos para a educação básica obrigatória.

A distorção idade e série do aluno nas escolas pesquisadas denuncia o abandono do Estado no que diz respeito a políticas destinadas às comunidades quilombolas, prática recorrente que marca a história educacional na Comunidade Kalunga. O Quadro 3 e Gráfico 5 revelam a idade média dos alunos por ano/série nas escolas pesquisadas da Comunidade Kalunga. As oportunidades de aprendizagem em idade adequada dificilmente serão recuperadas para essas crianças e jovens. Conforme a UNICEF (2012, p. 98):

A universalização do acesso, da permanência, da aprendizagem e da conclusão da educação Básica na idade certa é desafio estratégico para a desejada redução das desigualdades no Brasil. Para tornar efetiva a determinação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que tornou obrigatória a escolarização para todas as crianças e todos os adolescentes dos 4 aos 17 anos, atenção especial deve ser dada a meninos e meninas de 4 e 5 anos, faixa etária correspondente à Pré-Escola, e aos adolescentes de 15 a 17 anos, os grupos mais excluídos ou em risco de exclusão escolar.

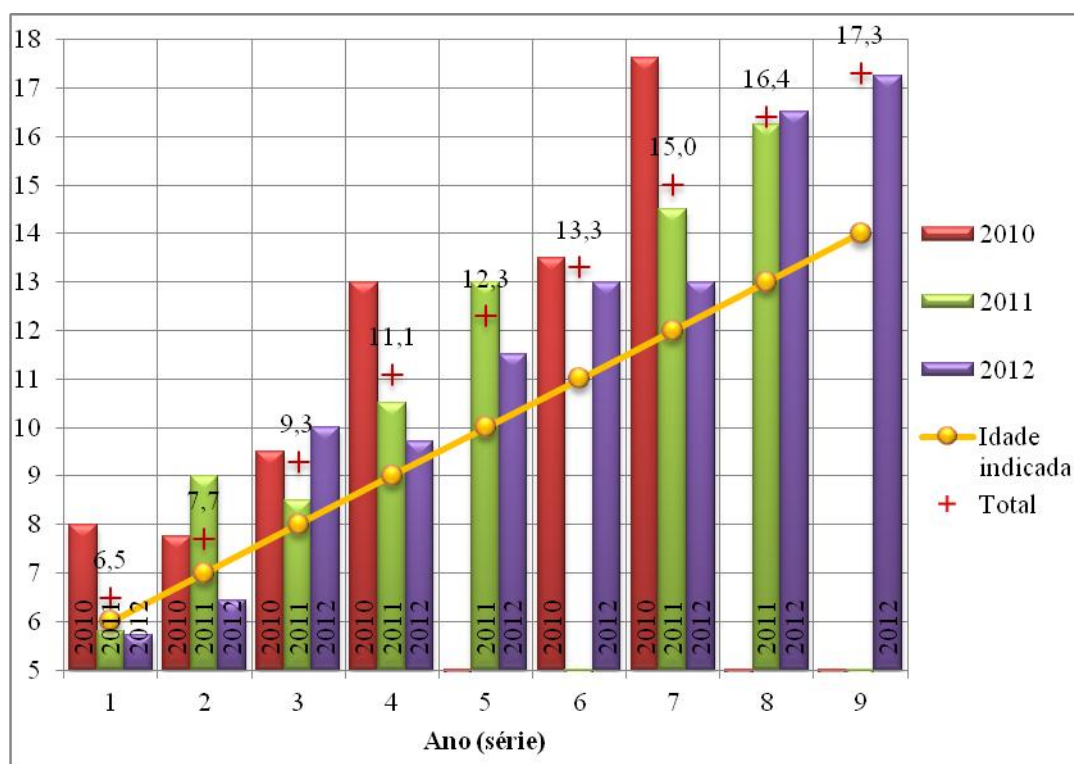
No ano de 2010 os levantamentos efetuados mostraram alunos com 35 (trinta e cinco), 19 (dezenove), 18 (dezoito) e 17 (dezessete) anos matriculado no 7º ano/série. Alunos com 17 (dezessete) anos matriculados no 4º ano/série. Alunos com 12 (doze) e 13 (treze) anos matriculados no 1º ano/série. No ano de 2011, alunos com 23 (vinte e três), 20 (vinte) e 17 (dezessete) anos matriculados no 8º ano/série. Alunos com 13 (treze) e 14 (quatorze) anos matriculados no 2º ano/série. Em 2012, alunos com 21 (vinte e um) e 18 (dezoito) anos matriculados no 9º ano/série e de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos matriculados no 3º ano/série. Todos no ensino fundamental.

Nesses termos, observa-se que a média de idade do aluno no 9º ano foi de 17 (dezessete) anos e 3 (três) meses, sendo que, com essa idade, ele deveria estar concluindo o ensino médio.

Quadro 3 - Idade média dos alunos por ano (série) - 2010 a 2012

Ano (série)	Idade indicada	2010	2011	2012	Total
1	6	8,0	5,8	5,7	6,5
2	7	7,8	9,0	6,4	7,7
3	8	9,5	8,5	10,0	9,3
4	9	13,0	10,5	9,7	11,1
5	10	-	13,0	11,5	12,3
6	11	13,5	-	13,0	13,3
7	12	17,6	14,5	13,0	15,0
8	13	-	16,3	16,5	16,4
9	14	-	-	17,3	17,3
Média – idade		11,6	11,1	11,5	11,4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 5 - Idade média dos alunos por ano (série) - 2010 a 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

A previsão da garantia do direito à educação como direito de cidadania está explícita na CF/1988, no art. 205, da seguinte forma:

Art. 205. A educação, direitos 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.

“Dizer-se que a educação é um direito é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei” (TEIXEIRA, 1996, p. 60). Para isso, uma sociedade democrática deverá oferecer aos seus membros igualdade de oportunidades educativas não só na forma da lei, vez que, também na prática, sua efetividade necessita de garantia.

No contexto de uma política de educação para todos, previsto na CF/1988, as políticas educacionais prezam mais a quantidade do que a qualidade. Ocorre que só o aumento de quantidade de vagas na escola não garante a efetividade do direito de acesso e permanência com sucesso.

Embora os planos governamentais apregoem uma política de que a educação é prioridade no País, as ações na comunidade não correspondem aos postulados defendidos. A busca pelo direito à educação foi vencida com o reconhecimento constitucional, como mostra, por exemplo, o art. 208, § 1º, da CF/1988, porém a sua efetividade no cotidiano das escolas revela que ainda há muito por fazer.

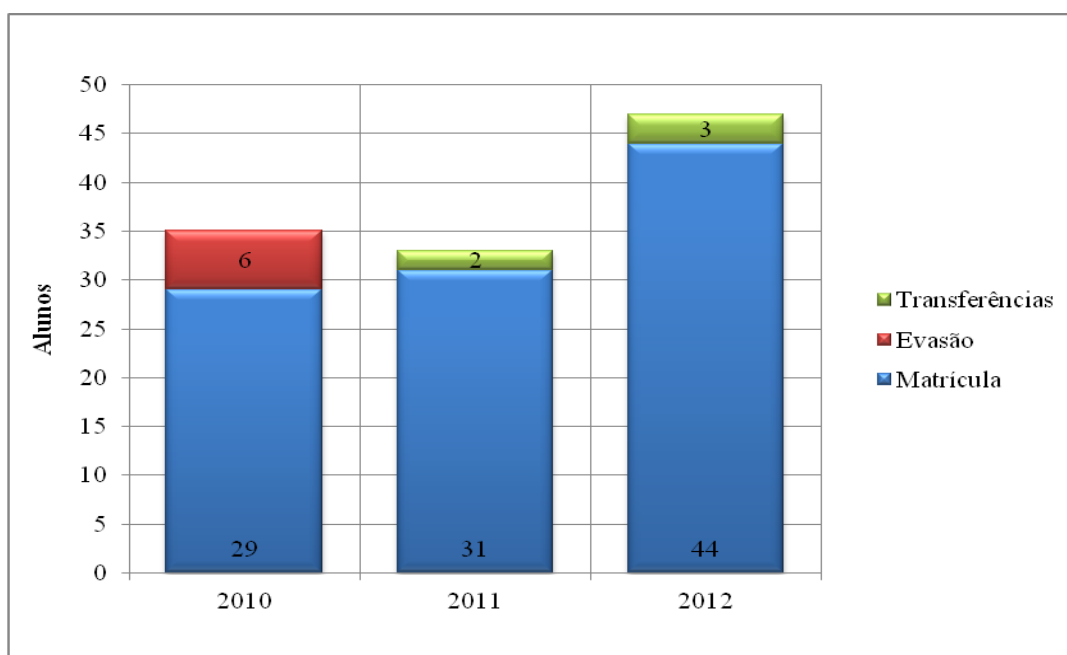
Considerando que, segundo o artigo 208, § 1º, da Constituição Federal, “o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e que esse nível de ensino tem sido priorizado na última década, chegando a sua quase universalização no tocante a garantia do acesso, destacamos que o grande desafio ao cumprimento das metas relativas a esse nível de ensino passa pela garantia de condições de permanência com qualidade e garantia de acesso a uma pequena parcela das crianças em idade escolar que estão fora da escola. Tais avanços só se efetivarão se forem otimizados os processos formativos de estudantes e professores, os processos de gestão e de financiamento, visando superar questões como distorção idade-série, evasão, entre outros (DOURADO, 2007, p. 38).

Nas escolas investigadas, nos últimos três anos, houve aumento das matrículas, mesmo considerando a evasão e as transferências ocorridas no período 2010 a 2012. Esse fato é observado na Tabela 3 e Gráfico 6, o que não ameniza a gravidade do problema educacional na comunidade. Esse fato isolado não é suficiente para garantir a educação de todos os quilombolas.

Tabela 3 - Matrícula, evasão e transferências – 2010 a 2012

Ano	Matrícula	Evasão	Transferência	Permanência
2010	29	6	0	79%
2011	31	0	2	94%
2012	44	0	3	93%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 6 - Matrícula, evasão e transferências - 2010 a 2012

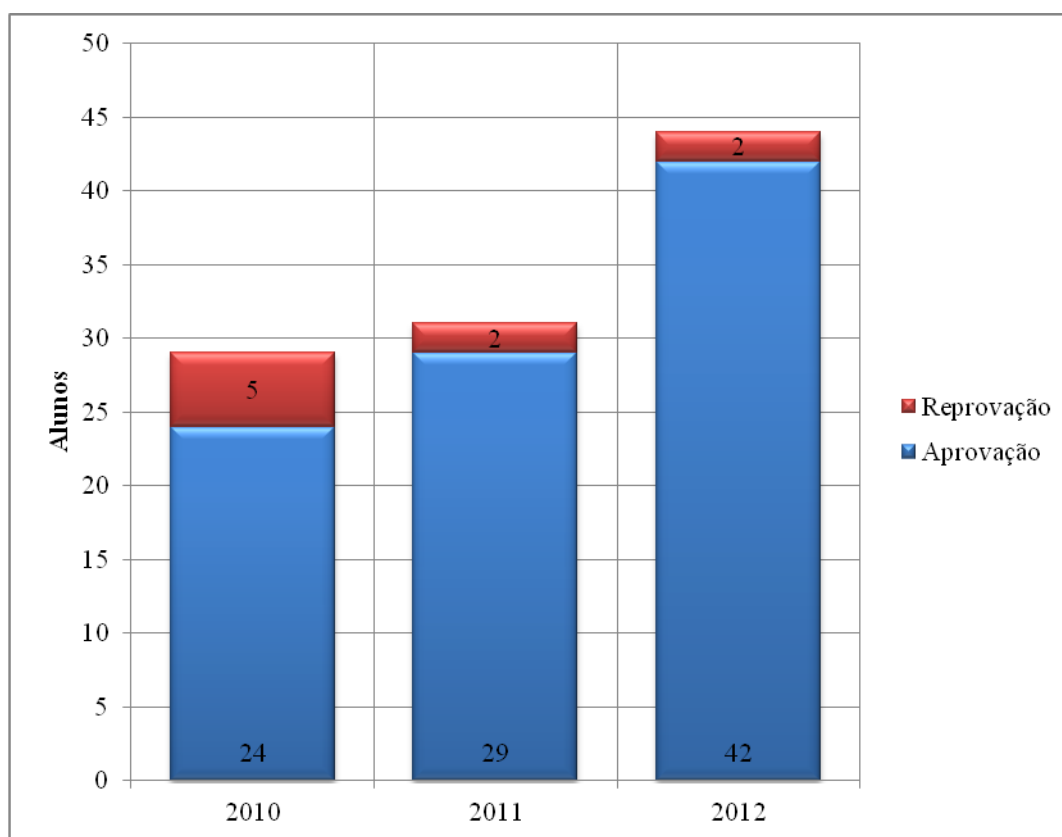
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

A Tabela 5 e Gráfico 7 representam a aprovação e a reprovação dos alunos nas escolas do Areia e Sucuri. Embora apresentem dados relevantes no caso de recuperação, foi constatado que os meninos têm dificuldades em passar pela recuperação com sucesso. Nas escolas foram observados que predominam reprovação para alunos do sexo masculino.

Tabela 4 - Aprovação e reprovação - 2010 a 2012

Ano	APROVADOS		REPROVADOS		N. alunos
	Qtde.	%	Qtde.	%	
2010	24	83%	5	17%	29
2011	29	94%	2	6%	31
2012	42	95%	2	5%	44
Total	95	91%	9	9%	104

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 7 - Aprovação e reprovação - 2010 a 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

O número de alunos reprovados nas escolas pesquisadas da Comunidade Kalunga, assim como em outras localidades brasileiras, está associado a vários fatores, em sua maioria relacionados à pouca formação docente que não consegue produzir interesse para elevar a autoestima dos alunos, e atingir níveis satisfatórios de ensino aprendizagem. A isto se somam o contexto familiar, social e cultural associados às condições de pobreza, que os obrigam a dedicar mais tempo ao trabalho do que aos estudos. Este é o caso de muitos pais na comunidade que, por necessidade, levam os filhos para a “roça”, mesmo em período letivo.

Não é demais repetir que somente a garantia de acesso não é suficiente para assegurar o direito à educação. O acesso deve ser acompanhado de uma educação de qualidade que garanta ao aluno um aproveitamento efetivo.

O dever do Estado para com a educação é inócuo se não for acompanhado da respectiva provisão de recursos públicos para sua efetivação. Assim, o debate sobre o direito de todos os cidadãos à educação e o dever do Estado em garanti-lo, bem como o cumprimento da prescrição constitucional da gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos, têm como requisito um adequado equacionamento das fontes de recursos para o seu financiamento (OLIVEIRA, 1998, p. 123).

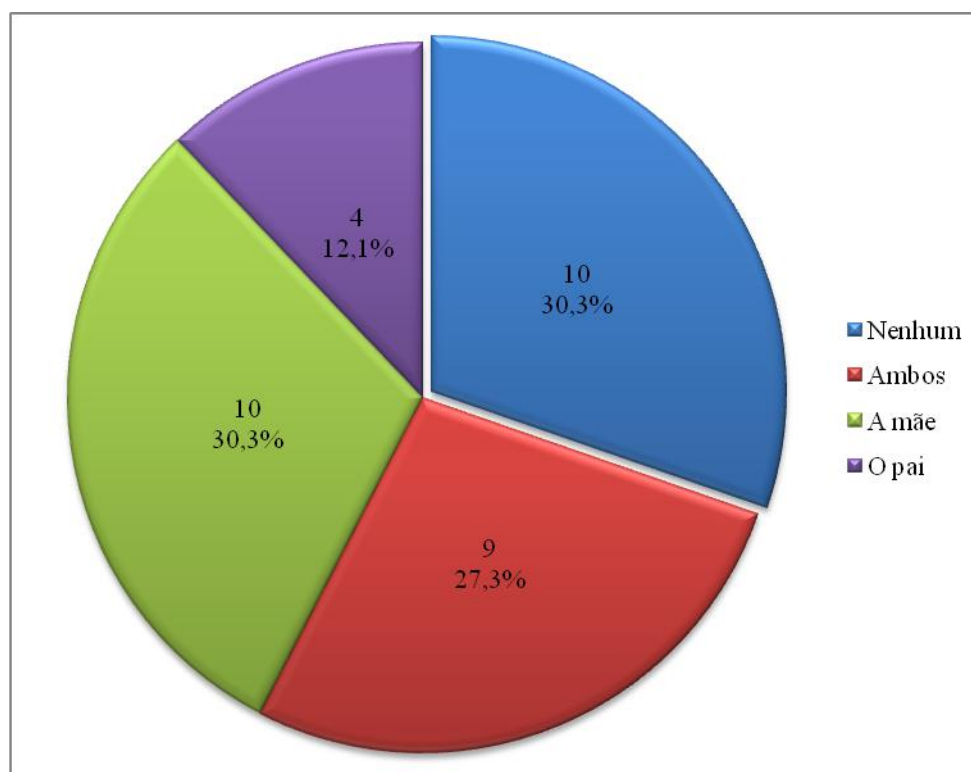
Quanto à educação como direito de todos, mesmo para aqueles que não tiveram acesso à escola em idade própria, constatou-se que na Comunidade Kalunga o analfabetismo dos pais dos alunos das escolas pesquisadas chega a números alarmantes (conforme Quadro 4 e Gráfico 8). A maioria não consegue ler nem escrever um simples bilhete. Muitos deles são totalmente analfabetos e não conseguem ter acesso à escola pública. Utilizam a impressão digital como referência e identificação de si mesmos. Vigora um descaso total com a população mais idosa na comunidade, em relação à educação.

Quadro 4 - Número de pais alfabetizados em 2012

Item	Total
Nenhum (nem pai e nem mãe alfabetizados)	10
Ambos (pai e mãe alfabetizados)	9
Só a mãe (alfabetizada)	10
Só o pai (alfabetizado)	4

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Gráfico 8 - Número de pais alfabetizados em 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

O índice de 30,3% demonstrado no Gráfico 8 corresponde às taxas de analfabetismo dos pais dos alunos da Comunidade Areia e Sucuri. Nos dados levantados percebe-se que o número de homens analfabetos nas comunidades pesquisadas é maior em comparação com as mulheres. A média de idade desses pais de alunos é de 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) anos. O número de pessoas que não sabe ler e escrever na Comunidade Kalunga é ainda maior quando considerada uma faixa etária superior a 35 (trinta e cinco) anos.

Em 2012, com a implantação do ensino para jovens e adultos, do BB-Educar, a grande maioria não se sentiu motivada para frequentar a escola. Em suas falas assim destacaram: “já estou velho, não preciso de estudar não moça”, “não tenho tempo, preciso cuidar da roça”, “estudar é para as crianças, eu já passei da hora”, “eu não aprendo, eu sou caduco”.

Tais fatos condizem com a realidade brasileira, considerando-se que os índices de analfabetismo de pessoas com mais 15 anos de idade são muito significativos. De acordo com dados do MEC, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 8,6%, totalizando 12,9 milhões de analfabetos, com mais de 15 anos de idade. Esse índice mostra, mais uma vez, o descaso com as políticas educacionais destinadas às pessoas mais velhas.

Esta é a observação de um dos entrevistados:

P5: Não sei ler e nem escrever. Eu não tive oportunidade de estudar. Aqui não tinha escola. Hoje estou velho e não quero que o meu filho fique assim como eu, sem conhecer as letras. A escola é muito importante para vida do meu filho.

É necessária uma política que atenda essa camada social de excluídos do processo educacional. Não se pode negar a cidadania ao brasileiro que não teve acesso à educação em idade própria, uma vez que isto é um direito. Essa é uma realidade na Comunidade Kalunga quando se trata de educação de adultos. Como observa Monteiro (2003, p. 769):

O direito à educação é um direito de “toda pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para seu o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias.

Minto e Muranaka (1998) afirmam que os recursos alocados em educação têm sido insuficientes para permitir a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em todos os níveis e graus, sobretudo quanto às metas de universalização do ensino e à erradicação do analfabetismo. Saldar a imensa dívida social para com aqueles que não puderam completar, na idade própria, sua escolarização mínima de oito anos é dever do Estado. As consequências de

não valorizar a educação produziu sequelas nos povos Kalunga, conforme declarações das pessoas adultas da comunidade.

Quanto ao material didático, o livro adotado nas Escolas Municipais Areia e Sucuri é financiado pelo Banco Mundial do Programa Escola Ativa, o que mostra a definição de regras no estabelecimento de políticas públicas educacionais comprometidas no Brasil.

Como assegura Shiroma (2000, p. 73):

Na verdade o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar política externa americana. Para se ter ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas condicionalidades.

A cooperação do Banco Mundial implica compromissos técnicos, financeiros e econômicos para o cooperado. Essa cooperação também implica uma série de compromissos e políticas educacionais vinculadas ao capital estrangeiro.

Nesse sentido, Gramsci (1978) mostra que a escola, aparentemente democrática, guarda interesses que perpetuam as diferenças sociais.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola parece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1978, p. 136).

Os professores das escolas reclamam que o material didático é difícil de trabalhar e não atende a realidade da Comunidade Kalunga.

D5: O material didático, adotado na escola, não é adequado. É difícil trabalhar com esse material do Programa da Escola Ativa. É um programa didático que não identifica nenhum pouco com os alunos da comunidade. É um programa muito distante da realidade deles.

De acordo com documento do MEC, o Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitem professores.

O modelo proposto pelo Programa da Escola Ativa contradiz a realidade quilombola, principalmente em relação a seus objetivos em que a proposta pedagógica é voltada para a escola do campo, o que não é o caso das escolas quilombolas. A proposta da Escola Ativa,

utilizada nas escolas da zona rural tem como foco a agricultura e a pecuária, micro-empresarial, o que não favorece a preservação da cultura quilombola, nem a preservação e sustentabilidade de seu território.

Acredita-se que deveria ser adotada a elaboração de materiais didáticos pelos Estados e municípios voltados para a realidade local, lembrando que o local de residência do cidadão - o município - constitui sua realidade, sua história, sua cultura.

O Estado, ao assumir seu papel de provedor, deveria levar em conta as condições das escolas a partir de um diagnóstico local, para depois elaborar os programas de políticas educacionais condizentes com as prioridades e a realidade. Nas declarações do professor, as escolas do Areia e do Sucuri não garantem o direito à educação dos alunos.

D6: A escola não está preparada para os alunos da comunidade, bem como os professores para estarem ali. Os alunos não são bem preparados. Falta estrutura física e humana na escola. Tem alunos que andam aproximadamente 06 km até chegar à escola e isso dificulta o ensino-aprendizagem dos mesmos; os meios de transportes são difíceis, devido às estradas estarem em situação precária; isso faz com que os professores faltem às aulas e acabam tendo que fazer reposições de aulas aos sábados e até mesmo em feriados. Os alunos não têm material escolar suficiente e adequado e os pais dessas crianças não tem dinheiro para bancar a compra. O direito à educação não é garantido na escola. Há muitos problemas para serem superados, principalmente na aprendizagem dos alunos.

Conforme as declarações do Docente 6, os direitos instituídos pela EC n. 59, de 2009, em seu art. 208, inciso VII, ainda não foram estendidos aos alunos da comunidade, como se vê na prescrição do inciso 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.

Democratizar a educação nas Comunidades Areia e Sucuri implica viabilizar a educação pública de qualidade, com recursos suficientes e não se limitar ao estabelecido na Constituição, mas oferecer o necessário para garantir acesso, permanência e o aproveitamento escolar com sucesso.

No que diz respeito à questão educação e cidadania, Minto e Muranaka (1998) assim discorrem:

Fortalecer o binômio educação-cidadania significa potencializar o âmbito de conquistas que redundem no bem-estar da sociedade; a construção a cidadania historicamente possível permite alcançar níveis cada vez maiores de humanismo. Afinal, qual é o objetivo maior do homem, senão viver bem e providenciar, solidário aos seus semelhantes, um lastro humanitário e ambiental para seus descendentes? (MINTO; MURANAKA, 1998, p. 58).

O caráter público da escola não se restringe apenas à gratuidade do ensino. A escola deve oferecer condições de qualidade. A qualidade na educação tem sido obstada pela má formação dos professores, aliada à baixa remuneração, às péssimas condições de trabalho, à falta de estrutura física, à falta de biblioteca, somando-se a carga horária do professor, o que reflete na qualidade da educação dispensada aos alunos.

D7: Tenho consciência desse direito e trabalho o assunto em sala. Acho que o direito à educação não está sendo garantido, pois há muitas dificuldades a serem vencidas. Como a qualidade do ensino, melhoria na qualificação dos professores a distância das escolas e rios que encham em época de chuvas impedindo os alunos o acesso à escola.

Como o direito à educação é uma representação normativa do Estado, cabe a este a responsabilidade de educar o cidadão. Este caráter educativo do Estado e das instituições da sociedade civil disponível ao cidadão desempenha papel importante para alcançar a hegemonia do grupo dominante. Para a realização da hegemonia, a classe dominante recorre à escola, uma vez que esta permite a dominação da consciência. Na estrutura do Estado moderno essa hegemonia não se restringe à escola, mas se estende a toda a atividade da sociedade civil para manter o bloco histórico. Por isso formar professor com consciência crítica da sua realidade não é interesse do Estado.

No que tange às escolas das Comunidades Areia e Sucuri há uma reclamação unânime dos professores no tocante à falta de formação e qualificação para trabalharem com escola multisseriada e com alunos quilombolas, como se nota no relato seguinte.

D5: O direito à educação deve ser considerado parcialmente garantido. Na escola, por exemplo, vários alunos moram muito distantes e demoram muito para chegar à escola. Quando chove os rios ficam cheios e os alunos não têm ponte para atravessar, acabam matando aula. Ainda, falta biblioteca, falta computador, falta professor qualificado para trabalhar com alunos quilombolas. E ainda a escola multisseriada, acaba atrapalhando o andamento da aprendizagem dos alunos. Tudo isso acaba prejudicando os direitos dos alunos.

Os direitos e garantias somente serão efetivados quando a sociedade exercer o seu direito de exigir que o cidadão preceda o Estado e não o Estado preceda o cidadão.

A democratização da educação requer tanto vontade política quanto uma sociedade civil consciente para poder exigir a efetivação dos direitos educacionais. É necessário mudar as políticas educacionais brasileiras e, de maneira igualitária, distribuir os recursos para que a sociedade possa usufruir o direito à educação previsto na Constituição Federal vigente.

Nesse sentido, a escola democrática para Gramsci (1978) tem a função de formar cidadãos que podem ser governantes e governados.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que cada um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar (GRAMSCI, 1978, p. 137).

Nas comunidades pesquisadas percebe-se que o direito à educação não é garantido aos alunos das Escolas Municipais Areia e Sucuri. Lembra-se que quem é excluído do direito à educação está excluído também de muitos outros direitos sociais. A negação desse direito é visivelmente comprovada nas declarações de pais e professores da escola.

D2: Quanto à garantia do direito à educação este é o objetivo maior da Secretaria Municipal de Educação, mas tem que melhorar muito a educação na escola, falta muita coisa, como uma escola que atenda melhor os alunos, melhor qualidade na educação, pois falta professores qualificados para a realidade local, melhorar o material didático adequando a realidade da comunidade, falta uma TV, falta computador, falta material para pesquisa e muitas outras coisas que poderia contribuir na melhoria do ensino.

D3: Penso que a educação tem que melhorar muito na comunidade, falta muito para que a escola ofereça uma educação com qualidade para os alunos. O direito à educação é parcialmente garantido.

P2: Chegar a energia elétrica na escola e colocar computador para os alunos para poder fazer pesquisa eu quero que o meu filho aprenda muito na escola.

P4: Quero que meu filho tenha uma boa escola, uma boa educação. Aqui ainda falta muita coisa.

Observe-se a resposta dada por um pai de aluno da Comunidade Sucuri quando lhe foi perguntado se já ouviu falar ou se sabe o que é ter direito à educação.

P6: Penso que ter direito à educação é ter direitos iguais. O mesmo direito que tem na cidade tem que ter aqui também. Muda a região, mas a Constituição brasileira é uma só.

Outra resposta de um pai:

P1: Ter direito à educação é a pessoa ficar mais informada, é saber o que deve ser e o que não deve ser, é ter conhecimento para ter uma vida melhor, para saber o que é certo e o que é errado.

A resposta desse pai de aluno é reforçada nas ideias de Teixeira (1997, p. 82):

A escola deve ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e mais eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o

progresso individual, através dos cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento.

Fator relevante nas entrevistas com os professores foi relacionado com a questão da desigualdade social. Os moradores das Comunidades Areia e Sucuri são muito carentes e isso repercute inclusive na compra de material escolar para os alunos, mesmo quando a família recebe ajuda do programa “Bolsa Família”.

P5: Os moradores da comunidade são muito pobres, sei que é difícil para eles comprar cadernos ou outro material. Isso também limita a aprendizagem dos alunos. Como exigir, por exemplo, um livro para leitura se eles não podem comprar. Aqui quase toda família tem o Bolsa Família, mas o dinheiro é pouco.

O não acesso aos conhecimentos disponíveis e com qualidade gera nova forma de exclusão social que tem acontecido, não mais fundamentalmente pela ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Esse dado afeta, particularmente, os menos favorecidos e faz com que os alunos não consigam aprender o que é necessário. Isto resulta em grande número de pessoas que sequer possuem educação primária ou vivem como analfabetos funcionais.

Baixíssimos índices de emprego são outro indicador de pobreza na Comunidade Kalunga. Foi constatado nesta pesquisa que 15 (quinze) famílias de alunos matriculados na escola sobrevivem com renda de até R\$ 200,00 (duzentos reais) por mês. Esses dados são revelados na Tabela 5.

Tabela 5 – Renda familiar até R\$ 200,00 em 2012

De	A	Qtde.	%
R\$ -	R\$ 25,00	1	6,7%
R\$ 25,01	R\$ 50,00	0	0,0%
R\$ 50,01	R\$ 75,00	0	0,0%
R\$ 75,01	R\$ 100,00	0	0,0%
R\$ 100,01	R\$ 125,00	4	26,7%
R\$ 125,01	R\$ 150,00	7	46,7%
R\$ 150,01	R\$ 175,00	1	6,7%
R\$ 175,01	R\$ 200,00	2	13,3%

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Oportunas são as contribuições de Casassus (2007) em relação à desigualdade econômica:

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 tende a aumentar as desigualdades (CASASSUS, 2007, p. 25-26).

A pirâmide social existente mostra com clareza a distância entre pobres e ricos não só na escala de poder econômico, mas também no aproveitamento e na distância dos anos de escolaridade entre os que têm mais e os que têm menos poder aquisitivo. Como denuncia Brzezinski, (1987, p. 174), “assim, era dado o “direito” ao pobre de ter uma educação também pobre”.

O processo de democratização do ensino no Brasil não foi acompanhado por políticas educacionais comprometidas com os grupos menos favorecidos. Incorporar uma parcela da população ao ensino público sem garantir a qualidade da educação não consegue fazer com que a criança permaneça na escola para completar o ciclo de escolarização na educação básica a fim de dar continuidade aos estudos. Criou-se, pois, mais um tipo de exclusão: não é negado o acesso, mas a qualidade. Fica evidente, mais uma vez, que as iniciativas governamentais ainda são insuficientes, e a efetivação do direito à educação como um dever do Estado ainda deixa muito a desejar.

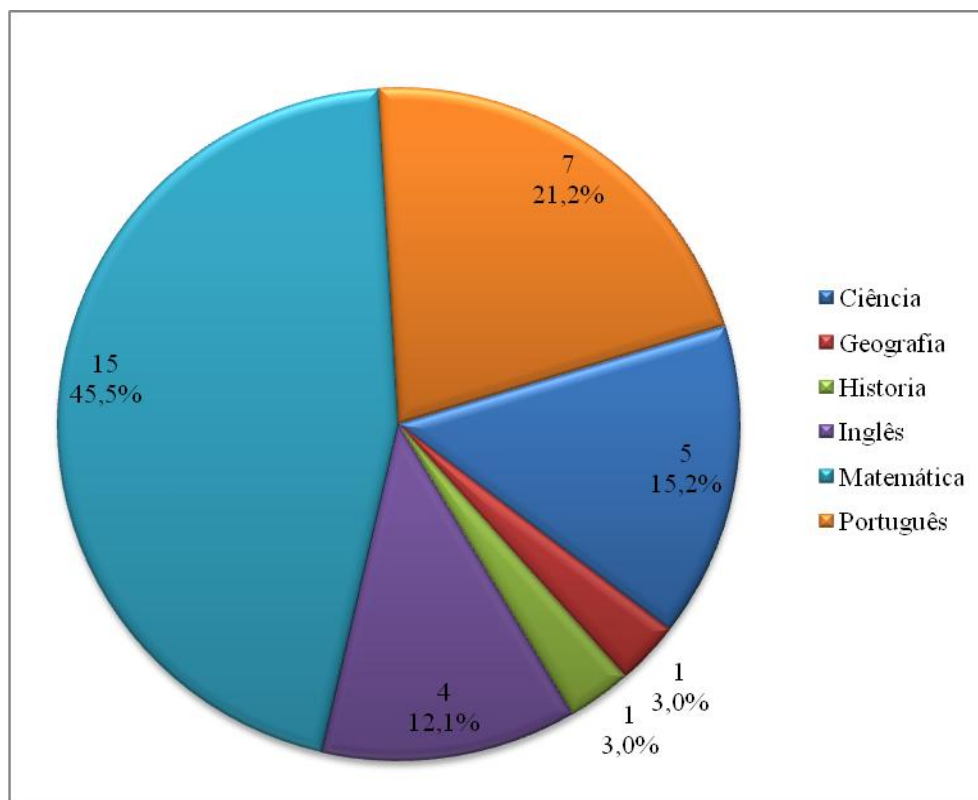
Outra questão revelada nesta pesquisa foi o levantamento em relação à preferência dos alunos nas disciplinas estudadas. O primeiro lugar na preferência destacou a disciplina de matemática, seguida por português. Em conversa com professores, eles comentavam as dificuldades dos alunos com a disciplina de português, como consta da Tabela 6 e Gráfico 9.

Tabela 6 - Ordem de preferência das disciplinas indicadas pelos alunos em 2012

	Alunos	%
Matemática	15	45,5%
Português	7	21,2%
Ciência	5	15,2%
Inglês	4	12,1%
Geografia	1	3,0%
História	1	3,0%
Total de alunos	33	100,0%

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Gráfico 9 - Ordem de preferência das disciplinas indicadas pelos alunos em 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

As disciplinas de geografia e história estão em penúltimo e último lugar na ordem de preferência indicada pelos alunos das escolas pesquisadas. O fato de eles não gostarem das disciplinas história e geografia está ligado à forma como este ensino vem sendo desenvolvido em sala de aula. Essa negação é comprovada nos depoimentos dos professores ao afirmarem que os alunos não gostam da história da cultura africana. Destaca-se ainda que nos livros didáticos existe uma predominância da ideologia do branqueamento que cria estereótipos de inferioridade e superioridade e que retratam a história de uma cultura que não a dos negros. A forma como a história foi transmitida para os alunos da Comunidade Kalunga, ao longo dos anos, contribuiu para afastá-los e envergonhá-los de sua cultura, de sua origem quilombola, pois se veem inferiores, renegando sua identidade. Preferem conhecer a história de outros povos, outras culturas.

O acesso, a permanência e a qualidade na escola contribuem para a democratização dos conhecimentos e criam condições coletivas e individuais para o desenvolvimento da consciência da realidade social em que as pessoas vivem e as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos. Ao conscientizar-se do mundo como sujeito, passa-se a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva.

Segundo Teixeira (1996), a educação deve ser considerada como um direito individual e deve ser ministrada em uma escola comum, una e diversificada, destinada a dar a todos e a cada um igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de suas aptidões e talentos. Com base nessa educação comum, os alunos irão diversificar suas aptidões para a conquista, pelo mérito, das respectivas posições na sociedade de classes abertas, dinâmicas e progressivas em que se transforma a sociedade brasileira.

c) Categoria 3 - Formação de professores

As comunidades quilombolas no Brasil só foram reconhecidas formalmente a partir da CF/1988. Até então eram destituídas de direitos garantidos em lei. Mesmo pós CF/1988 foram poucas as intervenções do Estado no âmbito de políticas públicas para amparar essas comunidades.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/2003), entre os anos de 1997 a 1999, a intervenção do Estado pelo Ministério da Cultura se deu basicamente no reconhecimento das comunidades.

Com o Programa Nacional de Promoção de Igualdade Racial, passaram a ser inseridos programas de políticas públicas com o objetivo de melhoria na qualidade de vida e inserção social desse grupo. O enfoque deixou de ser apenas o cultural e passou a ser visto com dimensão social.

Em 2003, deu-se o lançamento do “Programa Brasil Quilombola” que envolveu diversos Ministérios com ações voltadas para a saúde, educação, saneamento básico, luz para todos, entre outras, com destinação financeira estabelecida para o período de 2003-2010. Contudo, a Comunidade Kalunga continuou invisível nessas ações de políticas públicas do governo.

O eixo educação tinha como foco a construção de escolas em comunidades quilombolas, formação de professores e elaboração de material didático diferenciado. Esse programa foi aprovado em decorrência da Lei n. 10.639/2003. Essa Lei provocou alterações na LDB/1996 e também reconheceu a importância do combate à discriminação e a redução das desigualdades no País, além de valorizar e reconhecer a escola como lugar que forma cidadãos e os valoriza independentemente de suas diferenças culturais. A Lei n. 10.639/2003, entretanto, tem lacunas, entre elas a falta de referência à formação de professores a quem cabe a preparação desses profissionais e a falta de menção à mudança nos programas de ensino de cursos de licenciatura.

As críticas à Lei consideram-na genérica quanto à falta de orientações para a implementação do ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Ademais, não faz referência às relações étnico-raciais. Esse aspecto fica a cargo da interpretação dos educadores os quais, em sua maioria, nunca leram as diretrizes que regulamentam a citada lei.

Os professores que conhecerem as abordagens previstas na Lei n. 10.639/2003 poderão adotar atividades e posturas capazes de formar cidadãos críticos e conhecedores de sua realidade. A exigência legal, porém, não é suficiente para formar professores críticos, é necessário que haja o compromisso da União, Estado e Município com a sociedade, principalmente para com as comunidades quilombolas.

O depoimento a seguir é revelador do despreparo dos professores para atuarem nas comunidades quilombolas:

D7: Não me sinto preparado. Embora a minha convivência na comunidade me fez mais conhecedora da realidade da comunidade. Essa proximidade me ajudou muito na lida com os alunos na escola. Penso que a Secretaria de Educação Municipal deveria fornecer curso de capacitação para os professores que vão atuar nas comunidades quilombolas, isso facilitaria tanto para o professor como para o aluno na sua aprendizagem.

A mencionada lei indica certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negros brasileiros, mas, ao mesmo tempo, indica falta de compromisso com a sua execução e, principalmente, com a sua eficácia, uma vez que não estendeu a obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, principalmente os de licenciatura das universidades públicas e privadas.

Esse caráter formativo mostra o quanto é importante o intelectual orgânico na escola e na sociedade. O espaço que o professor ocupa possibilita formar um sujeito crítico, emancipatório capaz de elaborar uma nova cultura contra a hegemonia estatal. Nisto consistirá romper com a posição da escola tradicional formando nova concepção de mundo contrapondo a concepção dominante, como é o caso das ideologias impostas nas escolas quilombolas.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Tais diretrizes prevêm a formação docente com curso de qualificação, revisão do currículo escolar e materiais didáticos e a construção das diretrizes curriculares via Conselhos Municipais de Educação. Nada do previsto pôde ser identificado nas escolas quilombolas. É o que mostram as palavras dos professores:

D2: Não me sinto preparado para trabalhar em comunidades quilombolas, pois não tive nenhuma formação ou capacitação para essa finalidade. [...] como prioridade

deve ser levada em conta uma melhor capacitação dos professores voltada à realidade da comunidade, o que com certeza melhoraria o aproveitamento escolar dos alunos.

D3: Não tenho preparo, e nem segurança para trabalhar em comunidade quilombola, pois sei que é uma educação diferenciada, tendo em vista suas culturas. Aqui nós nunca tivemos um curso específico de formação para professores nessa área.

Os professores entrevistados são unânimes quanto à falta de formação dos docentes para trabalharem em comunidades quilombola e com cultura afro-brasileira o que, segundo eles, dificulta a aprendizagem dos alunos na escola.

D4: Embora com 14 anos na comunidade, como professor e coordenador, não me sinto totalmente preparado. Gostaria de estudar especificamente sobre comunidade quilombolas e cultura afro-brasileira, para melhor atuar como coordenador e em sala de aula e assim os alunos terem um melhor aproveitamento e não rejeitar tanto a sua cultura.

D5: Não me sinto habilitado como professor quilombola. Nunca participei de nenhum curso de formação para professor quilombola ou de cultura afro. Mesmo com 14 anos de experiência pedagógica na comunidade, ainda me sinto despreparado. Seria bom que houvesse cursos específicos, o que facilitaria para o professor e melhor rendimento para os alunos.

Para a construção e a garantia do direito à educação quilombola é necessário que se fortaleça a formação do professor. O professor é um dos agentes mais importantes na implementação da qualidade do ensino e na preservação da cultura.

Para Gramsci a escola desempenha um papel fundamental na formação do aluno, tanto na consolidação da hegemonia quanto na formação da contra-hegemonia. Para o autor, a formação de um ou de outro é de responsabilidade do intelectual orgânico. Nesse sentido o sistema educacional se constitui como instrumento da difusão da ideologia tradicional ou de uma concepção de mundo que transcende o interesse da classe dominante. Por isso é fundamental à formação do professor. Esta deve ser considerada desde a formação inicial em curso de licenciatura e continuada no sentido de atender as necessidades levantadas a partir de sua prática. Quanto à formação inicial do professor, no caso das licenciaturas, as universidades deveriam se reestruturar, inserir em seus currículos conteúdos que fazem parte da história da cultura afro-brasileira, já que a exigência é legal e consta do currículo obrigatório do ensino fundamental.

O professor bem informado será capaz de fortalecer as relações étnico-raciais, com competência para lidar com a diversidade, fazer com que o aluno possa assumir os atributos da diferença e se sentir capaz de questionar e desconstruir a cultura racista imposta pela sociedade.

d) Categoria 4 - Cultura quilombola

Uma análise crítica sobre a educação quilombola evidencia alguns estereótipos quanto ao racismo e à discriminação na construção da identidade do povo quilombola e suas implicações no processo ensino aprendizagem.

Este estudo também revela como operam as relações de dominação da cultura branca imposta à comunidade e, sobretudo, como essas relações se convertem em cultura de dominação, cujas consequências atingem o comportamento dos alunos em sala de aula. Essa realidade evidencia um preconceito praticado ao longo dos anos por uma relação de subordinação do branco sobre o negro.

A construção do sistema educacional brasileiro foi calcada em projetos que não correspondem às demandas e às especificidades necessárias para lidar com o desafio e a convivência com a diversidade. Essa negação da construção social no Brasil constitui desafios que comprometem o desenvolvimento da democracia brasileira e a formação da cidadania.

Ao longo da história, as realidades vividas no espaço escolar carregam instrumentos preconceituosos e depreciativos nos materiais didáticos em relação à cultura da diversidade. Por falta de preparo, os professores não sabem trabalhar com essas situações de discriminação em sala de aula. Assim deixam de salientar a importância da riqueza cultural e da identidade nacional. Nesse trabalho poder-se-ia criar momentos proveitosos para mostrar que não existe superioridade entre grupos.

Com a Lei n. 10.639/2003, como mencionado, foi reconhecida a obrigatoriedade da inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial e particular do ensino fundamental e médio, hoje educação básica. Essa lei foi uma das primeiras assinadas pelo então Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, logo no início do seu governo.

Conforme a lei, os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Após completar dez anos de sua aprovação, percebe-se que praticamente não há programas para formação de professores no cumprimento da lei. Isto explica porque, até o momento, os professores da Comunidade quilombola Kalunga não receberam capacitação para trabalhar com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A introdução desses conteúdos previstos em lei deve ser revestida de uma formação específica para os professores de ensino fundamental e médio com vista a uma prática pedagógica capaz de corrigir os estereótipos dos livros didáticos e os existentes em sala de aula, o que sempre imperou no cotidiano escolar.

Nos livros didáticos muitas das vezes a identidade das pessoas como as do índio, da mulher ou do negro é representada pela cor da pele ou pelo gênero, além do enfoque depreciativo.

Nesse sentido, oportunas são as considerações de Silva (2001, p. 14) que se manifestou:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Essa autorrejeição é visivelmente impregnada na cultura dos alunos da comunidade quando os professores vão trabalhar com a temática da cultura afro em sala de aula.

Vale conferir as palavras de dois professores:

D3: Como já disse eu trabalho na parte administrativa, mas já percebi em contato com o as crianças da escola que eles não gostam de estudos da cultura afro-brasileira e nem da história da comunidade. Percebi que há muita rejeição de sua origem africana. A escola não possui professor quilombola e não tem professores preparados para trabalhar essa temática.

D7: Quem ministra o assunto da cultura afro na escola é o mesmo professor das outras disciplinas, ou seja, um professor para a primeira fase e outro para a 2ª fase. O assunto é trabalhado, na medida do possível, de forma expositiva e dialogada, em projetos específicos e em datas como o Dia da Consciência Negra. Porém, a maior dificuldade está na não aceitação do assunto pelos alunos da escola. Eles não gostam de ouvir falar da cultura afro-brasileira, nem de sua própria cultura, não há nenhum interesse dos alunos nessa abordagem. Eles ficam dispersos, não concentram e não fazem nenhuma pergunta, dizem que já sabe tudo aquilo, e que seria bom mudar de assunto. Não há na escola professor quilombola.

A data comemorativa do “Dia Nacional da Consciência Negra”, trabalhada em sala de aula, não é suficiente para conscientizar os estudantes a respeito da história dos povos africanos que contribuíram com sua força e seus saberes para a formação do País. Essa socialização de conhecimento deve ser um trabalho contínuo dos professores em sala de aula, para que os alunos quilombolas sintam orgulho de sua origem e de sua cultura.

A invisibilidade de alguns segmentos da sociedade nos veículos de reprodução ideológica passa a ser considerada senso comum. Aos professores cabe a atribuição de contemplar essas diferenças e não evidenciá-las em suas práticas pedagógicas.

Como mencionado, na maioria das escolas públicas, como no caso das Escolas Municipais Areia e Sucuri, o livro didático é a única fonte de leitura para os alunos e para o

professor. Esse material muitas vezes é carregado de preconceito e omite o cotidiano e as experiências da história cultural da sociedade, tais como da mulher, do índio e do negro.

D4: O assunto da cultura afro é trabalhado sim na escola, por meio de outros programas, utilizando principalmente livros didáticos. Mas percebe que os alunos não têm interesse pela sua origem e não gostam de estudar a cultura afro-brasileira. Não há na escola professor quilombola.

D5: O assunto é trabalhado na escola, porém não da maneira como deveria ser. O nosso conhecimento em relação a história afro-brasileira é limitado, com isso as nossas aulas com essa temática tornam-se também limitadas.

D7: Penso que como nós não temos preparo para trabalhar com a cultura afro-brasileira, por isso não conseguimos atrair os alunos para estudar a sua história.

Conforme afirma Santana (2001), o índio, na história, quase sempre foi rotulado como uma criatura preguiçosa, assim como a criança negra que era inferiorizada e excluída no livro didático e, quando aparecia, era vista como filha de escravo ou como exemplo de sujeira em comparação à criança branca. A mulher era representada como mãe ou em serviços domésticos. A criança branca tinha uma representação majoritária nos livros didáticos, era sempre de pele clara, bonita e bem vestida.

A representação positiva do branco e negativa do negro alimentou a ideologia do branqueamento com estereótipos de inferioridade e superioridade, como afirma Silva (2001, p. 16), a ideologia

[...] do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Essa ideologia de imagem negativa foi imposta paulatinamente na Comunidade Kalunga ao longo do tempo. Os alunos da escola negam a sua cultura e sua origem, preferem estudar outros assuntos. Para os alunos, a cultura deles não tem valor, preferem a cultura do outro por achar que é mais importante que a sua. Sobre esse assunto, assim se manifestou o professor:

D6: O assunto da cultura afro-brasileira esta no PPP da escola e o conteúdo esta na matriz curricular. Por meio de pesquisa procuro sempre complementar o assunto, porém sinto dificuldade em expor o tema. Os alunos não gostam de conhecer a própria cultura e nem de estudar a cultura afro-brasileira. Há uma enorme rejeição, no dizer deles, preferem conhecer coisas novas de outros lugares. Não há na escola professores quilombolas. Os alunos têm dificuldades em reconhecer suas identidades, pois os mesmos são vítimas do preconceito e discriminação racial e isso dificulta o trabalho do educador, o professor deve fazer um trabalho de reconhecimento da identidade cultural para reverter a situação.

Os estereótipos geram preconceito e representam a ideia negativa que se forma em relação a um indivíduo ou grupo de pessoas, passando por um processo de comparação e se constitui um juízo prévio de valor, sem conhecimento do real.

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2001, p. 17).

A invisibilidade das minorias nos livros didáticos pode ser modificada pela ação do professor, especialmente sugerindo às crianças pensarem na importância da reinterpretação de certas profissões exercidas pela mulher e homens negros na sociedade ou em sua família. A invisibilidade constrói a ilusão de não-existência mesmo em lugar de sua predominância, como é o caso da Comunidade Kalunga onde predomina o negro.

A esse respeito Silva (2001, p. 18) assim explica:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico-racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição ao seu grupo étnico-racial.

Os alunos das Escolas Municipais Areia e Sucuri não se reconhecem nos livros didáticos que estudam, porque eles não estão sendo representados naquelas páginas, por isso percebe-se a sua autorrejeição e de sua comunidade.

D5: Na escola não há professores quilombolas. Os professores trabalham com temas da história da cultura afro-brasileira e história da comunidade, mas os alunos apresentam enorme rejeição para este assunto, alguns dizem que já sabe de tudo e que preferem coisas novas. Os professores têm dificuldade para expor o tema, pois não tem o conhecimento específico e muitas vezes o material didático não ajuda, a realidade dos livros são totalmente diferentes da Comunidade Kalunga.

Para Silva (2001), a presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e das lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direito de cidadania, pode ser corrigida se o professor apresentar e discutir com eles fatos, tais como: a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e as insurreições ocorridas durante a escravidão. Enfim, contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial e também da luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Por isso, o material didático deve ser fruto da criação e discussão entre os docentes, em que sejam registrados as crenças, as rezas, os cantos e encantos desses povos, de maneira a

fazê-los acreditar e se orgulhar de sua cultura e identidade. Fazê-los sujeitos de sua história e de seu processo educacional.

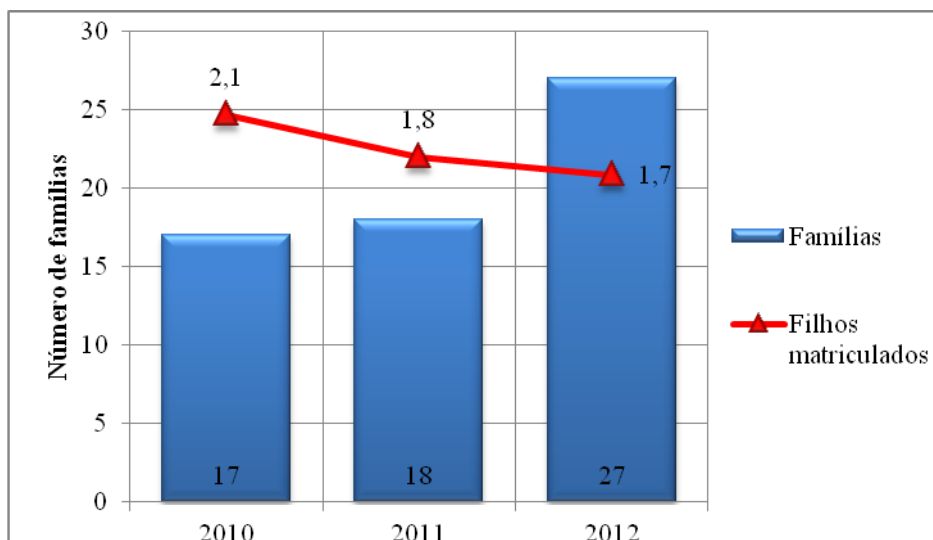
Silva (2001) alerta para a importância de se identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não sinônimo de desigualdade, sendo estes uns dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

Como registrado no Quadro 5 e no Gráfico 10 a seguir, tem-se a média de alunos matriculados por família. No ano de 2012 houve um aumento do número de famílias quilombolas. Em contrapartida houve uma diminuição de alunos por família na escola. Porém, há uma queda decrescente do número de filhos por família. Essa informação foi revelada por moradores da comunidade, os quais relataram que “as mulheres de antigamente pariam mais, hoje os filhos são poucos nas casas, daqui uns dias não tem mais gente nossa, Kalunga”. É temerário afirmar, mas com esses dados revelados no Quadro 5 e Gráfico 10, associados ao referido depoimento, percebe-se que há uma diminuição do povo quilombola Kalunga.

Quadro 5 - Média de alunos matriculados por família - 2010 a 2012

	Matriculados		
	2010	2011	2012
Famílias	17	18	27
Média de famílias	20,7		
Média de alunos matriculados por família	2,1	1,8	1,7
	1,9		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 10 - Média de alunos matriculados por família - 2010 a 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

e) Categoria 5 – Escola multisseriada no ensino fundamental

A Escola Municipal Areia, situada na Comunidade Areia, é uma escola multisseriada com a 1ª e 2ª fases do ensino fundamental. A 1ª fase funciona do 1º ao 5º anos com 22 (vinte e dois) alunos. A 2ª fase funciona do 6º ao 9º anos com 10 (dez) alunos. A escola funciona nos 2 (dois) turnos - matutino e vespertino. Para cada fase há um professor, sendo que a extensão da Comunidade Sucuri funciona só com a 1ª fase, com 14 (quatorze) alunos. Cada unidade possui apenas 1 (uma) sala de aula.

As escolas das Comunidades Areia e Sucuri, embora inseridas no contexto rural e tratadas como escola rural, têm estudantes que possuem características peculiares, as quais foram formadas ao longo da história do povo quilombola, com costumes, modos de vida e concepções próprios de sua cultura africana dos bantos. Essa cultura foi trazida por seus ancestrais que, forçosamente, vieram para o Brasil e aqui tiveram que sobreviver. A educação na comunidade deve ser pensada e implementada para essa realidade e não para uma escola que tem como finalidade interesse ligado à industrialização e à agricultura rural.

A escola multisseriada enfrenta sérios desafios, como a garantia do direito à educação com qualidade, prevista nos dispositivos educacionais. Como resolver o problema educacional brasileiro se em pleno Século XXI o País ainda adota um sistema escolar do século passado? Nesse caso o Estado tem que rever seus programas e políticas educacionais direcionadas à educação no campo, bem como para as comunidades quilombolas e indígenas. Os direitos são iguais em qualquer circunstância.

As classes multisseriadas parecem relegadas ao próprio destino, consideradas de baixa qualidade e praticamente não existem políticas de formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, apesar de ser uma realidade de muitas escolas da zona rural de vários Estados do país.

Nas escolas pesquisadas o regime multisseriado é uma realidade vivida dia após dia, o que interfere na aprendizagem de forma significativa e destaca ainda mais o estigma da escolarização precária e empobrecida, além de não atender a especificidade quilombola, pois não foi criada com esta finalidade. Os professores em seus depoimentos reivindicam o fim desse regime escolar:

D2: Considero a educação na escola da comunidade regular, pois falta um acompanhamento de um coordenador na escola, para verificar e ajudar a solucionar as dificuldades encontradas pelos professores. Tendo em vista a existência de somente um coordenador pedagógico para dar assistência para 8 (oito) escolas municipais na Comunidade Kalunga, isso dificulta muito um acompanhamento mais detalhado na escola com os professores. Outro fator que interfere no aprendizado é o sistema multisseriado, uma sala, um professor para todas as séries 1ª e 2ª fases do ensino fundamental. Sugiro o fim desse sistema multisseriado. Ainda, as dificuldades do dia-a-dia, que poderiam ser solucionadas num período mais rápido às vezes demoram até dias, pela distancia da cidade e pela falta de um coordenador na escola.

D3: A educação na comunidade é regular, pois a distância entre a cidade e a comunidade atrapalha muito o andamento das atividades na escola. Também percebe uma falta de compromisso dos pais para com os filhos na escola. A escola adota o sistema multisseriado, o que torna difícil o ensino e aprendizagem. Pensa que deve acabar com esse sistema multisseriado, pois o prejudicado é o aluno, que não desenvolve e também esse sistema não atende as necessidades de uma cultura quilombola. Há falta de material para pesquisa. Os alunos não têm como aprofundar os estudos, não há internet, nem biblioteca na escola.

Percebe-se que uma das proposições mais recorrentes na fala dos entrevistados, em relação à escola, é a questão da escola multisseriada. Outra questão relevante verificada foi o trabalho docente nas escolas multisseriadas que se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico. O mesmo professor tem que planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem.

D6: A educação é regular, mas deveria ser melhor na escola. O fato de ser um só professor para todas as séries prejudica muito o ensino fundamental. Deveria ser criada uma biblioteca que serviria para os alunos e professores nas pesquisas escolares. Extinguir o sistema multisseriado, pois considero esse sistema muito prejudicial para a aprendizagem dos alunos.

Um fator que dificulta o processo ensino aprendizagem nas escolas observadas é a ausência de biblioteca. Os únicos livros que existem nestas escolas são os livros didáticos de distribuição nacional. A biblioteca com um acervo diversificado de livros, revistas, jornais,

mapas, multimídias favoreceria não somente o planejamento e elaboração de estratégias enriquecedoras dos conteúdos curriculares do professor, como também estimularia a pesquisa, a leitura, a escrita e o processo ensino aprendizagem. Por meio de estímulo, a escola poderá ampliar os horizontes destes alunos, instigando a produção de textos e o gosto pela leitura. Neste sentido faz-se urgente a criação de projetos que visem à implantação de bibliotecas nestas escolas e a ampliação de obras e acervos diversificados e específicos que valorizem este povo, a preservação de sua cultura e de sua história.

D7: A educação na escola é regular, devidos a vários fatores. A escola adota o sistema multisseriado, uma sala para a 1ª fase do ensino fundamental, que vai do 1º ao 5º no turno matutino e 2ª fase do 6º ao 9º ano, no período vespertino, funcionando apenas com um professor em cada turno. É impossível prestar um serviço com qualidade dessa maneira, pois temos que dar atenção e explicação quase que ao mesmo tempo para todos. O aluno acaba sendo prejudicado na sua aprendizagem. Falta biblioteca, faltam livros para pesquisa. Além de não ter internet na escola.

Neste mundo globalizado, da internet e das tecnologias, a inclusão digital ainda não chegou à Comunidade Kalunga. As escolas não possuem computador, televisão e nem internet. O que prejudica o acesso a pesquisa e informações importantes para o aprendizado dos alunos. Isso reforça como as disparidades sócio-econômicas interferem no desenvolvimento educacional.

A exclusão digital aumenta as desigualdades sociais. O acesso à tecnologia de informação e comunicação são fatores essenciais para o exercício de cidadania, uma vez que o mundo atual exige trabalhadores capacitados. Nesta comunidade além da necessidade da oferta de educação de qualidade, espera-se a oferta de educação digital. Diante da ausência digital, as escolas preparam os alunos apenas para viver na comunidade e não no mundo globalizado e tecnológico.

Os professores das escolas Areia e Sucuri são temporários e ficam vulneráveis a diversos fatores externos, sendo submetidos a grande rotatividade ao ter que mudar com frequência de escola ou de comunidade. Brzezinski (2008b) defende a permanência do professor em uma só escola em que cumprirá carga horária total de 40h semanais, com um terço de horas atividades. Com tal possibilidade poderia haver assistência aos alunos em turnos contrários ao regular para atender as especificidades de cada série e idade, cobrindo lacunas de aprendizagem do alunado Kalunga, a fim de que possa ter um atendimento integral.

Em alguns casos se verificou que há pouco preparo para lidar com a diferença de idades, séries e ritmos de aprendizagem característicos de cada turma multisseriada. É preciso

lembrar que qualidade na educação também se faz com salários dignos para o professor e compatíveis com a sua importância e sua função social.

O trabalho com diferentes séries, idades, interesse e nível de aprendizagem dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular e eles se veem obrigados a utilizar os livros didáticos disponíveis nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, resultando em má qualidade de ensino que se agrega à desvalorização das peculiaridades e valores da Comunidade Kalunga.

O fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados nessas escolas em virtude das condições em que o ensino e a aprendizagem se efetivam. Questões como o trabalho infanto-juvenil no campo, as longas distâncias percorridas para chegar à escola, o acúmulo de funções assumidas pelos professores interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido nestas escolas.

A falta de acompanhamento pedagógico no dia a dia da escola também é muito comum em relação às escolas multisseriadas, como no caso das escolas pesquisadas, em que o coordenador pedagógico, por condições de trabalho, visita a escola uma vez por semana.

Todas estas particularidades reforçam uma visão depreciativa com relação à escola quilombola. A complexidade que configura essa realidade e os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas multisseriadas exigem alternativas de intervenção e propostas viáveis para essa problemática a ser abraçada pelos movimentos e organizações sociais.

A escola multisseriada não garante a igualdade de direito de acesso e permanência, com qualidade, dos alunos do ensino fundamental nas Escolas Municipais Areia e Sucuri, conforme preceitua o art. 212, § 3º, da EC n. 59/2009:

A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

O regime multisseriado mutila o direito das crianças de ter um ensino regular, o que desencadeia grande prejuízo no desenvolvimento do ensino e na aprendizagem dos alunos.

A igualdade de acesso e permanência com qualidade na escola é uma realidade utópica para esses alunos. O regime multisseriado não favorece o processo educacional para os alunos da comunidade por que ela não foi criada para atender aqueles alunos que possuem uma história diferente dos alunos da escola rural.

A garantia do direito à educação no ensino fundamental só será efetiva quando for maior a garantia de igualdade material para o acesso e permanência dos educandos na escola. Sendo a educação a base para a concreção da democracia, é pela educação que os fundamentos do Estado democrático podem ser realizados. Sem igualdade e liberdade de pensamento não se formam cidadãos críticos. Esses são princípios fundamentais do Estado democrático, daí decorrem alguns direitos, entre eles, a obrigação do Estado na implementação de políticas públicas que favoreçam um tratamento material e igualitário aos titulares do direito à educação no ensino fundamental.

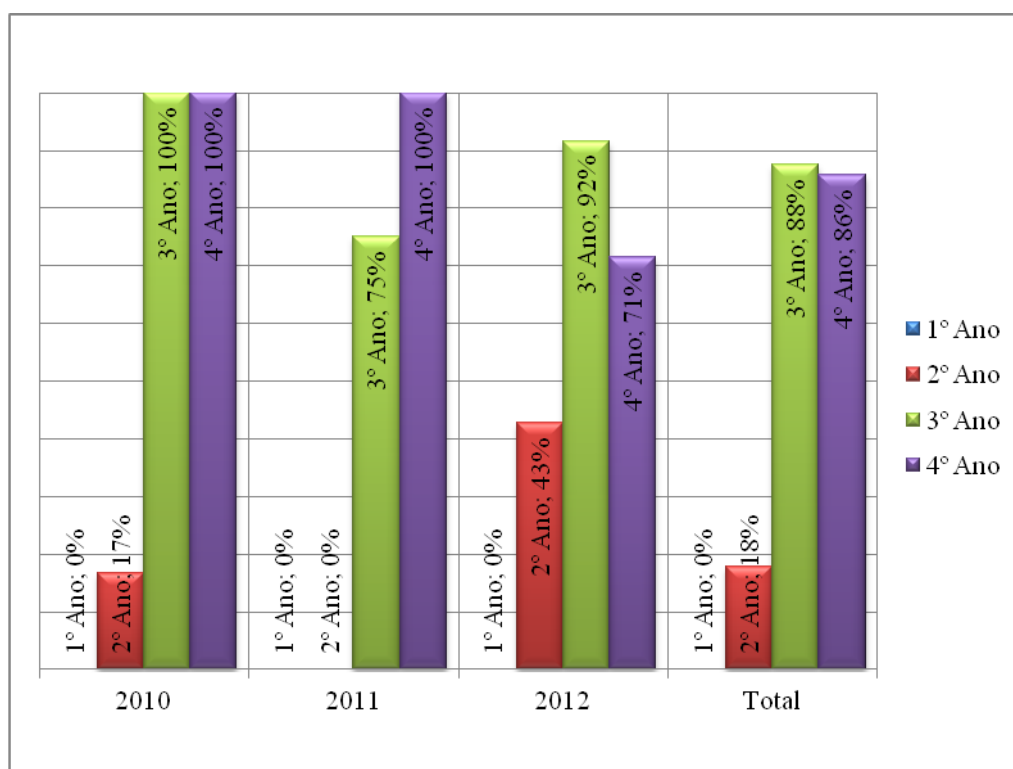
Para mapear a questão da alfabetização dos alunos das escolas pesquisadas, foram levantados os seguintes dados constantes na Tabela 7 e Gráfico 11.

Tabela 7 - Alunos alfabetizados - 2010 a 2012

Ano (série)	2010			2011			2012			Total		
	Alunos	Alfabetizados	%	Alunos	Alfabetizados	%	Alunos	Alfabetizados	%	Alunos	Alfabetizados	%
1	6	0	0%	5	0	0%	7	0	0%	18	0	0%
2	12	2	17%	9	0	0%	7	3	43%	28	5	18%
3	4	4	100%	8	6	75%	12	11	92%	24	21	88%
4	3	3	100%	4	4	100%	7	5	71%	14	12	86%
Total	25	9	36%	26	10	38%	33	19	58%	84	38	45%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 11 - Percentual de alunos alfabetizados – 2010 a 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

A concepção do “saber ler e escrever” é muito limitada para os alunos da comunidade. Pôde-se observar que os alunos não têm domínio da leitura de forma fluente, têm dificuldades para interpretação de texto e se expressam com raciocínio fragmentado. Essa observação é explicitada na declaração do professor D6 a seguir:

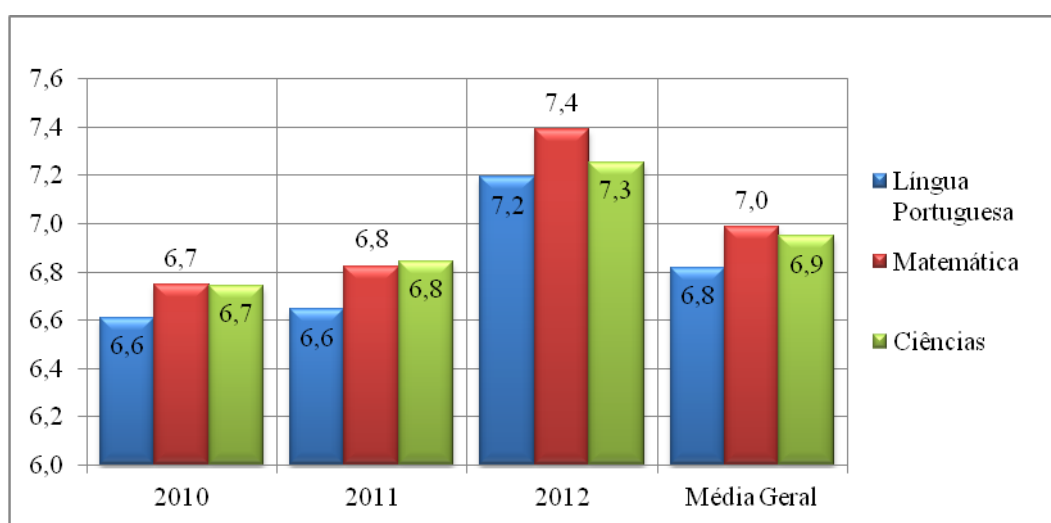
D6: A educação é regular, os alunos têm muita dificuldade com a leitura e a escrita. Eles têm dificuldades em fazer leitura e interpretação de texto, bem como fazer elaboração de uma redação. Quando fazem tarefas eles procuram as respostas que estão de forma clara nos livros, pois não conseguem retirar a ideia central para elaborar as respostas. Também têm dificuldades em ciências e de resolver problemas de matemática, pois não conseguem interpretar as perguntas. Mesmo os alunos das últimas séries da escola.

O Quadro 6 e o Gráfico 12 revelam as notas médias dos alunos por disciplina. Em comparação com os anos de 2010 e 2011 houve melhor aproveitamento escolar do alunado de forma geral. As médias elevaram-se sucessivamente nos três anos consecutivos. Em conversa com o coordenador geral, este afirmou que, nesses últimos anos, atuaram na escola professores “mais comprometidos” com o ensino. Mas isso não quer dizer que eram professores preparados para trabalharem com alunos quilombolas.

Quadro 6 - Notas médias dos alunos por disciplina - 2010 a 2012

Ano	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
2010	6,6	6,7	6,7
2011	6,6	6,8	6,8
2012	7,2	7,4	7,3
Média Geral	7,0	7,2	7,1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Gráfico 12 - Notas médias dos alunos por disciplina – 2010 a 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

Dando sequência aos estudos quanto ao rendimento escolar dos alunos da escola, o Quadro 6 e Gráficos 12 revelam as disciplinas com menor e maior aproveitamento escolar pelos alunos. Considerando os dados trabalhados no ano de 2012 em relação aos anos anteriores, os alunos melhoraram um pouco em relação à disciplina de Português, embora de modo insuficiente. Isso se deu em decorrência da atuação de um novo professor municipal licenciado em letras. Esse resultado mostra que é fundamental investir em professor com qualificação. Mas isso não resolveu os problemas com a escrita e a oralidade dos alunos que devem ser solucionados a longo prazo.

Pelos depoimentos registrados, percebe-se que os alunos alfabetizados nas escolas pesquisadas da Comunidade Kalunga possuem domínios mínimos de conteúdos, com raciocínio fragmentado em matemática, português e ciências. Eles não estabelecem relações cognitivas com o mundo, possuem uma visão limitada e o conhecimento adquirido facilita a comunicação e o convívio entre eles e não com o mundo.

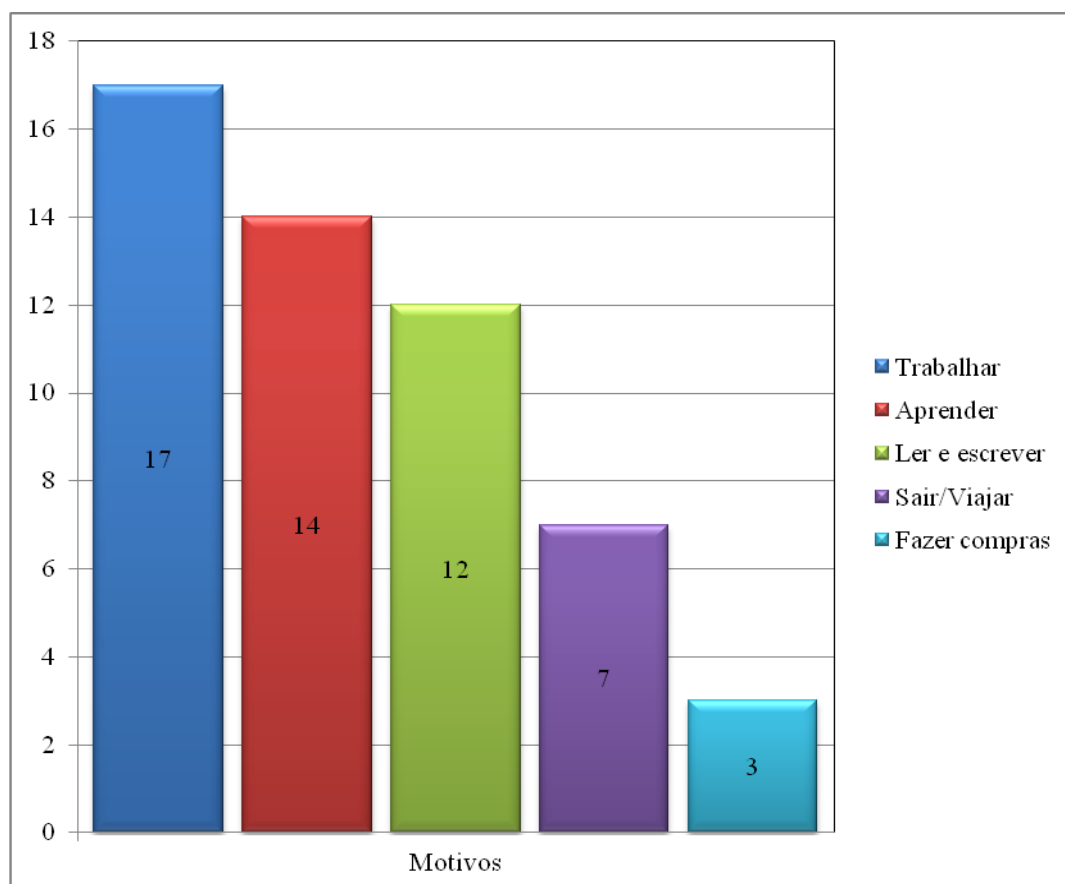
Com o término da segunda fase, os alunos ficam sem perspectivas de continuação dos estudos na comunidade, como também sem uma formação para o trabalho que lhes dê garantia de emprego fora da comunidade. Quase todos os jovens ao completar 18 (dezoito) anos de idade saem da comunidade em busca de emprego, principalmente nas cidades de Brasília e Goiânia. Acabam se sujeitando a condições de subemprego pela falta de formação profissional. O Quadro 7 e o Gráfico 13 mostram os objetivos dos estudos para os alunos da escola.

Quadro 7 - Objetivos dos estudos para os alunos em 2012

Item	Total
Trabalhar	17
Aprender	14
Ler e escrever	12
Sair/viajar	7
Fazer compras	3

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Gráfico 13 - Objetivos dos estudos para os alunos em 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

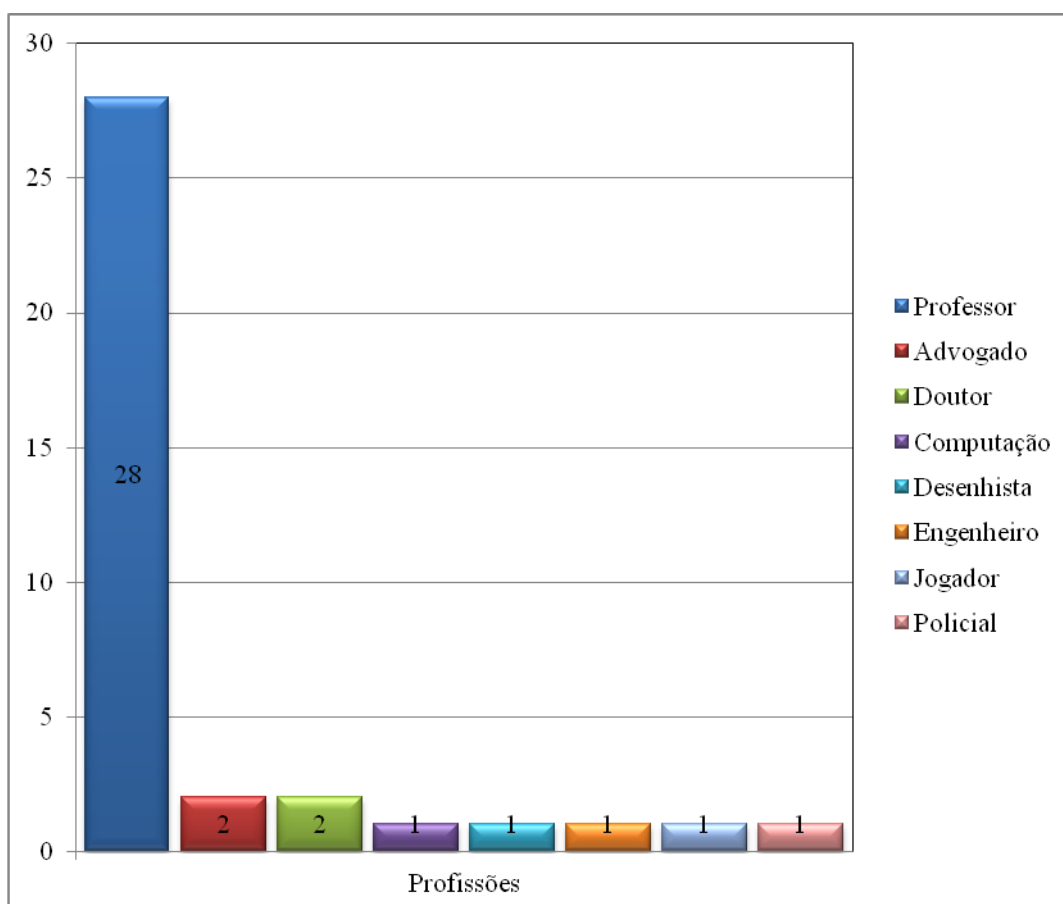
Embora o direito à educação e a cidadania sejam limitados na vida dos alunos da comunidade todos sonham com uma profissão. E o mais revelador é que quase todos querem ser professor. A profissão de professor é uma das únicas visíveis para aqueles alunos, pois, na comunidade não existe emprego. Essas aspirações são revelados por meio dos dados no Quadro 8 e no Gráfico 14.

Quadro 8 - Profissões almeçadas pelos alunos em 2012

Profissões	Total
Professor	28
Advogado	2
Doutor	2
Computação	1
Desenhista	1
Engenheiro	1
Jogador	1
Policial	1

Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Gráfico 14 - Profissões almeçadas pelos alunos em 2012



Fonte: TAVEIRA, A. C. F. (2012).

Nas indicações das profissões enumeradas pelos alunos da escola, quando dois deles indicaram a profissão “doutor” foi lhes perguntado em qual área profissional, dando lhes alguns exemplos. Eles simplesmente reponderam que queriam ser “doutor”.

Diante dos dados e das análises, a constatação da negação do direito à educação e da cidadania na Comunidade Kalunga não combina com o princípio democrático instituído na CF/1988, nem com o direito à igualdade assegurado a todos os brasileiros, como bem assinala Santos (2003, p. 56):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Após as análises de conteúdos das categorias que emergiram da pesquisa, a seguir serão apresentados às considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil Colônia arrastou como herança pelo Império e República adentro uma formação social profundamente desigual e discriminatória, o que definiu um caminho sinuoso na constituição do “direito”, e dentro deste do “direito à educação”.

A luta pela conquista da educação como “direito de todos” tem sido um fato histórico na educação brasileira. Essa luta, embora muitas vezes não acolhida pelo poder governamental, está expressa, principalmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O direito à educação como garantia fundamental e direito social é uma previsão do art. 6º da Constituição Federal de 1988, que dispõe:

Art. 6º. “São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

E ainda constam as garantias expressas nos artigos 205 e 208:

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.

Com base no art. 205 da CF/1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, o que implica que todos têm direito à educação e o governo a obrigação de sua garantia e provisão. Além da garantia da educação como direito social, o dever do Estado também é mencionado no art. 208:

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 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica [...]. § 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.

A LDB/1996 confirma o dever do Estado com a educação como se observa a seguir, embora atribua prioritariamente à família o dever de educar:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

A conquista da educação como direito de todos e assegurada como direito social e fundamental ratifica que somente por meio da universalização da educação se poderá afirmar a existência de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, deve-se ressaltar que a negação da educação para muitos das classes populares ou uma educação de má qualidade é um grande obstáculo para a construção da cidadania.

O objetivo desta tese foi investigar o direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental, como uma das etapas da educação básica nas escolas públicas rurais multisseriadas: Escola Municipal Areia e Escola Municipal Sucuri, localizadas na Comunidade remanescente quilombola Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás.

A contextualização do campo empírico trouxe o conhecimento da origem da escola pública naquela comunidade, bem como a luta empreendida pelos moradores para a sua institucionalização. Ademais, revelou os desafios no tocante à garantia do acesso, permanência e aproveitamento com qualidade do alunado na escola.

A esse respeito merecem destaque as categorias que emergiram da pesquisa quais sejam: cidadania, direito à educação, cultura quilombola, formação de professores e escola multisseriada no ensino fundamental.

As categorias analisadas mostraram que são várias as barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso do aluno na escola, em idade própria de escolarização. Alguns dos principais obstáculos enfrentados pelos alunos da Comunidade Kalunga são a questão sociocultural, econômica, políticas educacionais, além da garantia de qualidade da educação.

Para os alunos da Comunidade Kalunga existe um direito formalmente garantido, porém, constantemente violado pela falta de políticas públicas direcionadas às comunidades remanescentes quilombolas.

Constatou-se com a pesquisa de campo, por meio de observação não participante e análise de entrevistas, que as Escolas Municipais Areia e Sucuri não possuem infraestrutura adequada para atender aos alunos. Falta energia elétrica, banheiros, bebedouros, computadores, entre outras necessidades, e os professores não apresentam a qualificação adequada para atuarem nas escolas. A deficiência na estrutura física das escolas e na formação

e atualização dos professores reflete de forma negativa na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Como garantia do direito à educação, as políticas educacionais deveriam prever e prover a igualdade de condições para acesso à escola com conclusão bem sucedida, portanto, com qualidade que supere os mecanismos de exclusão impostos pelas desigualdades materiais vividas pelos alunos, bem como implementação de políticas sociais que agreguem não só o aluno, mas toda a Comunidade Kalunga.

Registrou-se, que a negação do exercício de cidadania a toda comunidade, cujos jovens abandonam sua terra natal e sua cultura aventurando-se em busca de trabalho, é também a negação do direito à educação a crianças, jovens, adolescentes e idosos. Leis? Existem conforme discutido ao longo desta tese, porém limitam-se à prescrição do direito à educação, e a sua efetivação como política educacional mostra-se distante da Comunidade Kalunga.

Mesmo deficitária é na escola que os pais da comunidade veem a possibilidade de melhoria de vida para seus filhos. É também na escola que surgem oportunidades para os professores despertarem interesse nos alunos para conhecer e se orgulhar de sua origem, sua história, fatos heroicos de resistência ao domínio do branco e as conquistas do povo quilombola. Conforme as declarações do Pai 6: “Nós temos que ter orgulho da nossa origem, e do nosso povo”.

Por isso a escola pública brasileira, particular a escola pública dos remanescentes Kalunga, deve se apresentar como justa e plural com práticas transformadoras, de modo que os professores e professoras reflitam criticamente e apontam possibilidades de intervir com meios que ajudem na preservação da história e das características da comunidade, reavivando sua identidade e a consciência de pertencimento à cultura africana e afro-brasileira.

Conforme Teixeira (1994), a escola comum ou pública destinadas a todos deve preparar o cidadão independente de classe, ela é comum e igual para todos. A escola democrática para Teixeira é a integração da comunidade com o todo. A escola única de Gramsci (2000) deve preparar o homem para a sociedade. Para o autor, a educação deve ser o instrumento para criar novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social.

Nesta perspectiva, professores e professoras devem ser os mediadores entre o aluno, a Comunidade Kalunga, a sociedade brasileira e o mundo. O processo ensino-aprendizagem deve ser construtivo e transformador, e deve estimular o reconhecimento pessoal da identidade quilombola e a construção da autoestima dos alunos.

O respeito e a construção da identidade negra no Brasil não é apenas uma questão de obrigatoriedade legal, mas uma forma de resgate da história cultural brasileira. Conforme a previsão da Lei n. 10. 639/2003, art. 26-A, § 1º que altera a LDB/1996.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Com relação à transmissão de conhecimentos nas escolas pesquisadas, constatou-se que a educação tradicional desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identidade, provocando uma exclusão no interior da própria escola. Evidências dessa exclusão no interior do sistema são os livros didáticos ofertados pelo Programa Escola Ativa, que não permitem aos estudantes negros ter uma visualização positiva de sua etnia, que provoque uma ruptura com o estigma e o preconceito étnico-racial tão presentes na sociedade brasileira.

Não é nosso objetivo revelar a escola como elemento reprodutor das mazelas da sociedade. Visa-se apontar o quanto a escola é importante pelas transformações na sociedade e os professores e professoras seus principais atores como mediadores do conhecimento. O referido caráter transformador da escola envolve Estado, pais, alunos, professores e comunidade.

A previsão constitucional que determinou o acesso, a permanência, a aprendizagem com sucesso e a conclusão da educação fundamental, como uma das etapas da educação básica na idade certa, é um desafio a ser vencido nas Escolas Municipais Areia e Sucuri. Nestas foram constatadas distorções de idade e série e a inexistência da pré-escola. Verificou-se que a previsão da EC nº 59/2009, que tem como objetivo combater a desigualdade educacional no País, ainda não chegou às escolas da Comunidade Kalunga.

Tem-se clareza de que efetivar o direito à educação na construção da cidadania é prioritário para o êxito dos objetivos em um Estado democrático e de direito, no entanto, a estrutura política e econômica do Estado acaba por determinar o modelo de políticas educacionais para manter o bloco histórico.

Efetivamente, com esse poder o Estado manifesta-se na sociedade em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O Estado compõe-se da sociedade política e sociedade civil que utilizam acordos que formam o consenso de atuação das classes dominantes. Por isso detém o poder de legislar, de controlar e gerir forças para adesão da grande parcela da sociedade, conforme seus interesses. Dessa maneira torna-se importante a atuação dos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978) no processo de direção da sociedade

contra a hegemonia do Estado para a efetivação dos direitos e garantias estabelecidos na Constituição, para emancipação de homens e mulheres.

A garantia de recursos prevista na CF/1988 e na EC n. 59/2009 permite formas de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para organização de seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, bem como o atendimento à qualidade e a equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação. A EC n. 59/2009, reafirma os princípios gerais do direito à educação básica no país, todavia, restringe a garantia ao ensino obrigatório para a população na faixa etária de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, bem como amplia a oferta de educação básica gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Os estudos realizados nesta pesquisa evidenciam a necessidade de políticas públicas para as comunidades quilombolas, para a garantia e efetivação do direito à educação. Questões como acesso, permanência e qualidade colocam-se nesses processos como desafios entendidos como direitos da criança, do jovem e do adulto e como obrigações do Estado.

Outro desafio a ser enfrentado se manifesta na qualidade da educação nas duas escolas investigadas que, embora estejam em área rural, não são tipificadas como as demais das áreas rurais. As escolas da Comunidade Kalunga exigem tratamento diferenciado em relação às suas especificidades decorrentes de sua cultura quilombola.

Com certeza a educação tradicional levada à comunidade não é suficiente e nem apropriada para reconstituição da história do povo remanescente quilombola e fortalecer as relações sociais e de identidade desse grupo.

Conclui-se que se faz necessária uma qualificação profissional de professores para atuarem nas comunidades remanescentes dos quilombos compatível com a cultura africana e afro-brasileira. Assim poderão recuperar, em parte, as tradições culturais e dar visibilidade aos sujeitos para que sintam orgulho de serem quilombola.

Na Comunidade Kalunga ficou demonstrado que as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado ignoram as questões sociais e étnicas, com seus valores, aspectos culturais e o seu território. Esta investigação mostrou que o território para o povo Kalunga é mais que um chão onde habitam as pessoas, é o espaço sagrado, da vida social, política e de trabalho, onde se estabelecem as trocas materiais e espirituais. O desconhecimento dessas noções, tanto para quem elabora quanto para os que executam as políticas educacionais da educação básica, compromete a história de suas origens, o reconhecimento de sua identidade e a valorização de sua cultura como remanescente quilombola.

Outra constatação foi que no PPP da escola faltam ações objetivas para trabalhar com a questão da temática obrigatória de História e Cultura Afro-Brasileira, nos diferentes níveis de escolaridade do ensino fundamental. Disso resultam apenas ações isoladas como a comemoração do “Dia Nacional da Consciência Negra”, como se isso resolvesse o problema do conhecimento histórico e cultural. Só o PPP e a descrição da matriz curricular não confirmam o cumprimento da Lei 10.639/2003 que muitos educadores desconhecem. Além de ignorarem a realidade em que vão atuar, soma-se a ausência de formação de professores para sua observância.

Para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que considerem a formação do aluno quilombola é necessário que as práticas educacionais contemplem a realidade da comunidade, com instrumentos adequados que permitam refletir sobre sua cultura, sobre as relações raciais e a importância de sua história.

A comunidade é rica em histórias, lendas, religião, danças, cantigas e sabedoria popular, cuja “mistura” originou a identidade do povo Kalunga. Entretanto, mais provável a instituição que venha a assegurar tal identidade é a escola, com atividades propostas no currículo escolar e praticadas no dia a dia. Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de articulação entre escola, professor, aluno e comunidade para a garantia dessa cultura. Durante a realização da pesquisa houve evidências de que os alunos da comunidade negam a sua origem. A forma como a história foi transmitida para os alunos, ao longo dos anos, contribuiu para afastá-los e envergonhá-los de sua cultura, de sua origem quilombola, pois se sentem inferiores, renegando sua identidade.

O professor deve exercer um papel importante nesse processo de luta contra o autopreconceito e a discriminação racial, vigentes na comunidade. Para isso, deve atribuir valor e grande importância da cultura negra e dos atos heroicos de resistência em forma de luta por libertação.

No Brasil, na atualidade, as comunidades remanescentes quilombolas parecem “invisíveis” aos governantes. Nas escolas investigadas esta invisibilidade torna-se real à medida que nem sequer existe estrutura física para funcionamento de séries distintas de primeira etapa e de segunda etapa do ensino fundamental. Existe uma única sala de aula. Em consequência, nessa sala os alunos com 5 (cinco) anos convivem com jovens de 19 (dezenove), 20 (vinte), 21 (vinte e um) anos e, até com adulto de 35 (trinta e cinco) anos de idade.

O cumprimento do direito à educação, como assinalado, lança outro desafio em busca de expressão de cidadania – a formação contínua dos professores –, até hoje inexistente. Nas

escolas pesquisadas os professores foram unânimes nas queixas de que não haviam sido preparados para atuar em sala de aula integrada por alunos quilombolas. Mesmo com previsão legal não há formação específica para os professores da Comunidade Kalunga. A falta de conhecimento para atuarem em escolas em comunidades quilombolas acaba comprometendo a qualidade do ensino e da aprendizagem. A observação das práticas educativas nas escolas da comunidade comprovou que as atividades curriculares pouco contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira, a preservação do meio ambiente, a sustentabilidade de seu território e a construção da autoestima.

Quanto às políticas que visem a superar as barreiras socioculturais, destaca a Lei n. 10.639/2003 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Para atingir este objetivo, como disciplina obrigatória, será necessária a implantação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, o que ainda não aconteceu.

As entrevistas e a observação também evidenciaram a falta de valorização do profissional de educação, representada por baixa remuneração e más condições de trabalho, e de moradia na comunidade onde trabalham. A universalização da educação não foi acompanhada da ampliação nos investimentos salariais que são variáveis conforme a situação econômica das regiões dos estados, o que compromete a qualidade do ensino aprendizagem nas regiões mais pobres, como é o caso das comunidades remanescentes quilombolas.

Nesse cenário, foi demonstrado nas entrevistas o descontentamento dos professores em trabalhar com o regime multisseriado, além das dificuldades enfrentadas para preparar as aulas, para lidar com os conteúdos, com a quantidade de alunos.

O professor D6 revela que o rendimento dos alunos é fraco, principalmente nas séries iniciais, em que os alunos necessitam de maior atenção do professor por não existir na escola as séries correspondentes à pré-escola.

Nas análises relativas à implementação de políticas públicas na comunidade destacam-se entre outras a necessidade de programas para atendimento escolar de jovens e adultos.

Os desafios para garantir o acesso, a permanência bem sucedida e a conclusão da educação fundamental, como uma das etapas da educação básica, na idade certa, em consonância com a prescrição da lei, ainda precisam ser enfrentados pela União, Estado e Município, em suas diferentes instâncias. Para tanto, devem cooperar entre si para garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes à educação. Além de ampliar o acesso para incluir as crianças e os adolescentes que ainda estão fora da escola é necessário que as políticas

educacionais invistam na melhoria da qualidade do ensino, para com isso garantir igualdade de oportunidades para todos.

Constata-se, assim, que numa comunidade marcada pela desigualdade social, econômica e educacional em que a estrutura e a superestrutura buscam garantir a hegemonia dominante, as contradições existentes entre escola rural e a negação de uma escola específica para cultura quilombolas impedem a concretização do direito à educação como uma das condições necessárias para a conquista da cidadania.

Por fim, é preciso afirmar que, como a dialética se opõe ao dogmatismo, esta pesquisa permanece inacabada diante da história, do movimento de busca, de crítica e da análise contínua.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Luiz. As relações raciais no Brasil e as perspectivas para o próximo século. In. HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. **Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento**. Anais do II Seminário Nacional – Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFMG, 2007. Disponível em <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acoes-afirmativas-dinamicas-e-dilemas-teoricos-entre-a-redistribuicao-e-o-reconhecimento-marlise-miriam-de-matos>>.

Acesso em 19 set. de 2013, às 17:00 horas.

ARISTÓTELES. **Ética e nicômaco**. Tradução: Pietr Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

AZEVEDO, Eliane. **Raça: conceito e preconceito**. São Paulo: Ática, 1999.

BAIOCCHI, Mari de Nazaré. **Kalunga: povo da terra**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos: 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2 reimp. da 1 ed. São Paulo: 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Outorgada no dia 25 de março de 1824.

_____. **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 dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Outorgada no dia 1º de novembro de 1937.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Promulgada no dia 18 de setembro de 1946.

_____. **Constituição do Brasil de 1967.** Outorgada no dia 21 janeiro de 1967.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. **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 § 3º do Art. 212 e ao caput do Art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____. **Lei n. 4.024,** de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **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. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n. 10.639**, de 09 de fevereiro de 2003 – Altera a Lei ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa**: direito de todos e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 56 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectiva e perplexidades na formação de profissionais da educação. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretção sob diversos olhares. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ: 1997.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política**: introdução à teoria do Estado. Goiânia: Vieira, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In. HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara**: ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2 ed. Brasília: Líber, UNESCO, 2007.

COGNIOT, Georges. Prefácio. In: GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

CONAE – Conferência Nacional de Educação 2014. Documento-referência.

CROISÉS, Regards. **Kalunga Casamance**: olhares cruzados. São Paulo: Basaglia, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições brasileiras. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada a luta pela educação. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Liber, 2007.

FERREIRA, Adegmar José. **O intelectual do direito no terceiro quartel do século XX: o significado de sua atuação profissional em Goiás**. Tese de Doutorado. Goiânia (GO): PUC, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Os intelectuais: o princípio educativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, Walber Cunha; GICO, Vânia de Vasconcelos. O direito fundamental à educação no Brasil e a sua efetividade. In. LEITE, George Salomão; SARLET, Ingo Wolfgang (orgs.). **Jurisdição constitucional democracia e direitos fundamentais**. São Paulo: JusPodivm, 2012.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Disponível: <[HTTP://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm)>. Acesso em: 07 mar. de 2011, às 17:00 horas.

MAIA, Newton Freire. **Brasil: laboratório racial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARGULIES, Marcos. **Do racismo ao sionismo: uma análise conceitual**. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, vol. 24, n. 84, set. 2003, p. 763-789.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOURA, Glória. **Uma história do povo kalunga**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

NETO, Calil Simão. O direito à educação e afro-brasileiros: o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil. **Revista de Direito Educacional**, Ano 2, vol. 4, jul./dez. 2011, p. 112-127.

OLIVEIRA, Renato Neves de. A busca dos direitos sociais através das políticas de ações afirmativas. **Revista de Direito Educacional**, Ano 3, vol. 5, jan./jun. 2012, p. 141-175.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O financiamento público da educação e seus problemas. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

PALACÍN, Luís. **História de Goiás (1722-1972)**. Goiânia: UCG, 1986.

_____. **O século do ouro em Goiás: 1722–1822 estruturas e conjunturas numa capitania de Minas**. Goiânia: UCG, 1994.

PEREIRA, Eva Waisros. TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. **Cultura e currículo: um estudo da escola kalunga**. Dissertação de Mestrado. Goiânia (GO): Universidade Federal de Goiás, 1996.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação. In: ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombolas: tradição e cultura de resistência**. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.

RODRIGUES, Rubson Marques. **Movimentos sociais de educadores e suas repercussões na educação brasileira: lutas, conquistas e desconstruções (décadas 1990-2000)**. Tese de Doutorado. Goiânia (GO): PUC, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

_____. **O contrato social**. 2 ed. Leme, SP: Edijur, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In. HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Maria Lícia dos. **Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar**. Tese de Doutorado. Goiânia (GO): PUC, 2013.

SARTORI, Giovanni. **Teoria democrática**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

SEN, Amartya Kumar. **A desigualdade reexaminada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record: 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In. MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SILVA, B. **Dicionário de ciências sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In. HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (orgs.). **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Martiniano José da. **Sombra dos quilombos**. Goiânia: Cultura Goiana, 1974.

_____. **Quilombos do Brasil Central: violência e resistência escrava 1719-1888**. Goiânia: Kelps, 2001.

_____. Origens e significados do vocábulo “kalunga”. **Revista da Academia Goiana de Letras**, n. 26. 2003.

SILVA, Murilo Borges. Repensando identidades: possibilidades de uma historiografia do negro em Goiás. **II Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/UCG, 2009**. Disponível em <<http://pos->

historia.historia.ufg.br/uploads/113/original_IISPHist09_MuriloBorg.pdf >. Acesso em 27 jul, de 2013, às 18:00 horas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Aldo Asevedo. **Kalunga**: o direito de existir. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1995.

SOUZA JÚNIOR, Edson José de. **Direito social à educação escolar obrigatória**: os limites da (não?) efetividade. Tese de Doutorado. Goiânia (GO): PUC, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **A educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. **A busca de si**: um diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

ULHÔA, José Pimentel. **Apontamentos para reflexão sobre o conceito de problema e sua aplicação em trabalhos acadêmicos**. (texto para discussão em sala de aula). 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário jurídico brasileiro**. 9 ed. São Paulo: Jurídica brasileira, 1998.

AGUIAR, Carmen Maria. **Educação, cultura e criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate. In. FERREIRA, Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Liber, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES, Cleber Francisco. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARTIAGA, Zoroastro. **Coletânea de documentação relativa à história de Goiás**. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura, 1947.

_____. **Síntese da história e da geografia de Goiás**. Goiânia: Coleção particular, 1958.

_____. **História de Goiás**. São Paulo: Coleção particular, 1959.

_____. **História de Goiás: relato de acontecimentos históricos goianos de 1592 a 1946**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1961.

ATALIBA, Jayme. **Origem dos direitos dos povos**. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Janete, M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAUER, Martin W, e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do estado**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

_____. **Curso de Direito Constitucional**. 19 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A mão direita e a mão esquerda do Estado; o mito da mundialização e o Estado social europeu; o neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites In: _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 9-20; 42-61; 135-149.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 19 agosto 2013 às 19:00 horas.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**: com origem das palavras. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **O Judiciário e a democracia no Brasil**. Revista USP. São Paulo, n. 21, p. 116-125: Coordenadoria de Comunicação Social (CCS)/USP, 1994.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. Goiânia: UCG, 2006.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 11 ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, Edihermes Marques. **Direitos humanos, globalização de mercados e o garantismo como referência jurídica necessária**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

_____. Direitos Humanos: Construção histórica e dimensões. In: COELHO, Edihermes Marques (org.). **Direitos Fundamentais**: reflexões críticas: teoria e efetividade. Uberlândia: Ipedi, 2005.

CONNELL, Robert. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 13 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: GRASMCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 3 ed. Niterói, RJ: Cortez, 1999.

_____. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Educação e conhecimento**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DINONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

Educação nos Países da América do Sul segundo o IDH. Disponível: <<http://g1.globo.com/educação/notícia/2013/03/brasil-tem-menor-media-de-anos-de-estudos-da-america-do-sul-diz-pnud.html>>. Acesso em 10 agosto de 2013, 12:00 horas.

ENGUIA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESPADA, João Carlos. **Direitos sociais de cidadania**. São Paulo: Massao Ohno, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERREIRA, Adegmar José. **O intelectual do direito formado no terceiro quartel do século XX**: o significado de sua atuação profissional em Goiás. Tese de Doutorado. Goiânia (GO): PUC, 2010.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORANI, Mário. **Breve história do fascismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

FLACH, Simone de Fátima. **O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, out/dez. 1993.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6 ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n. 46, jan/abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Giuliano. Entrevista. **Folha de São Paulo**. 17 nov. 1991.

GRECO, Heloisa. Diversidade Cultural e os desafios do trabalho docente. **Revista Extra-Classe**, v. 1, n. 2, janeiro 2009.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. **Tudo começou com Maquiavel**. 10 ed. Porto Alegre: L&PM, 1980.

_____. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

_____. **Ética, educação e cidadania**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

HOBBS, Thomas. **De cive**: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

JESUS, Elivanete Alves de. **A Comunidade Kalunga do Riachão**: um olhar etnomatemático. Goiânia: UCG, 2007.

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação escolar e sociedade contemporânea. **Fragmentos de cultura**. Goiânia, v.8, n.3, mai./jun. 1998.

_____. Sistema de ensino. Escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. In. LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elisabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 1998.

MALERBA, Jurandir. **Os brancos da lei**: liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no Império do Brasil. Maringá, Paraná: Eduem, 1994.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

MARX, Karl. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O capital:** crítica da economia política. 21 ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MENDES, Múcio de Castro. Sistema constitucional e direitos fundamentais. In. COELHO, Edihermes Marques (org.). **Direitos fundamentais:** reflexões críticas: teoria e efetividade. Uberlândia: Ipedi, 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A educação é um direito de cidadania. **Retratos da escola**, Brasília, n. 1, 2007a.

MENDONÇA, José Carlos. **Direito social à educação fundamental:** metas e diretrizes do Ministério Público do Estado de Goiás baseadas em seus planos gerais de atuação, de 1999 a 2007. Dissertação de Mestrado. Goiânia (GO): PUC, 2007.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

MONLEVADE, João Antônio C. de. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. 2 ed São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA, Clovis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. Educação: um processo à margem das prerrogativas legais. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional:** impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis, Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Isabel M. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

POULANTZAS, Nicos. **Fascismo e ditadura**. Porto: Portucalense, 1972.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIZZATTO, Nunes. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTA'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In. MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 2 ed. rev. e amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

_____. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 4 ed. rev. atual e amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada.** São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Política e educação no Brasil.** 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia.** 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHLESNER, Anita Helena. **Antônio Gramsci e a política italiana: pensamento, polêmicas, interpretação.** Curitiba: UTP, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Van Meegen. **Kalunga.** Goiânia: UCG, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 26 ed. rev. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Luis Gustavo Alexandre da. **Os processos de dominação na escola pública.** Goiânia: UCG, 2009.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas.** 3 ed. São Paulo: Anita, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo qualidade total e educação.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

TABAK, Bernardo. **Brasil avança, mas é quarto país mais desigual da América Latina, diz ONU.** G1-R.J. Brasil. Atualizado em 24/08/2012. Disponível: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/08/brasil-avanca-mas-e-quarto-pais-mais-desigual-da-america-latina-diz-onu.html>>. Acesso em 17 agosto de 2013, 11:00 horas.

TASCHER, Gisela. **Cultura, consumo e cidadania.** Bauru, SP: Edusc, 2009.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. A evolução dos direitos fundamentais. **Cidadania e justiça** – Revista do Curso de Direito de Ituiutaba, Ano 6, n. 12, jul./dez. 2003, p. 41-47.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. A construção da cidadania. **Cidadania e justiça** – Revista do Curso de Direito de Ituiutaba, Ano 7, n. 14, jul./dez. 2004, p. 42-50.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. A dignidade da pessoa humana e a colisão de princípios. In: COELHO, Edihermes Marques (org.). **Direitos Fundamentais: reflexões críticas: teoria e efetividade.** Uberlândia: IPEDI, 2005.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. Foucault: a violência e o poder disciplinar na escola. In: SOARES, Daniel Aldo; TERNES, José (orgs.). **Epistemologia e educação.** Goiânia: PUC Goiás, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação progressiva.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

_____. **Educação e o mundo moderno.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRENTO, Ângelo. **Fascismo italiano.** São Paulo: Ática, 1986.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. Dissertação de Mestrado. Goiânia (GO): UCG, 2005.

TORRES, Ricardo Lobo. **O direito ao mínimo existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

VERONESE, Marília Veríssimo; LACERDA, Luiz Felipe Barboza Lacerda. O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine. **Sociedade e cultura goiana** – v. 14, n. 2, jul./dez. 2011, p. 419-426.

VIALI FILHO, Fernando Alves. A eficácia dos direitos fundamentais à educação como instrumento de prevenção dos conflitos sociais. In: COELHO, Edihermes Marques (org.). **Direitos fundamentais**: reflexões críticas: teoria e efetividade. Uberlândia: Ipedi, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VICENT, Andrew. **Ideologias políticas modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempo de transição**. Brasília: Plano, 2003.

_____. Neoliberalismo, privatização educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

WEBER, Thadeu. **Hegel**: liberdade, estado e história. Petrópolis: Vozes, 1993.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Cópia de ofício da Orientadora da pesquisa à Secretária Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás

APÊNDICE 2 - Termo de autorização para entrevistas

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada utilizados com os professores

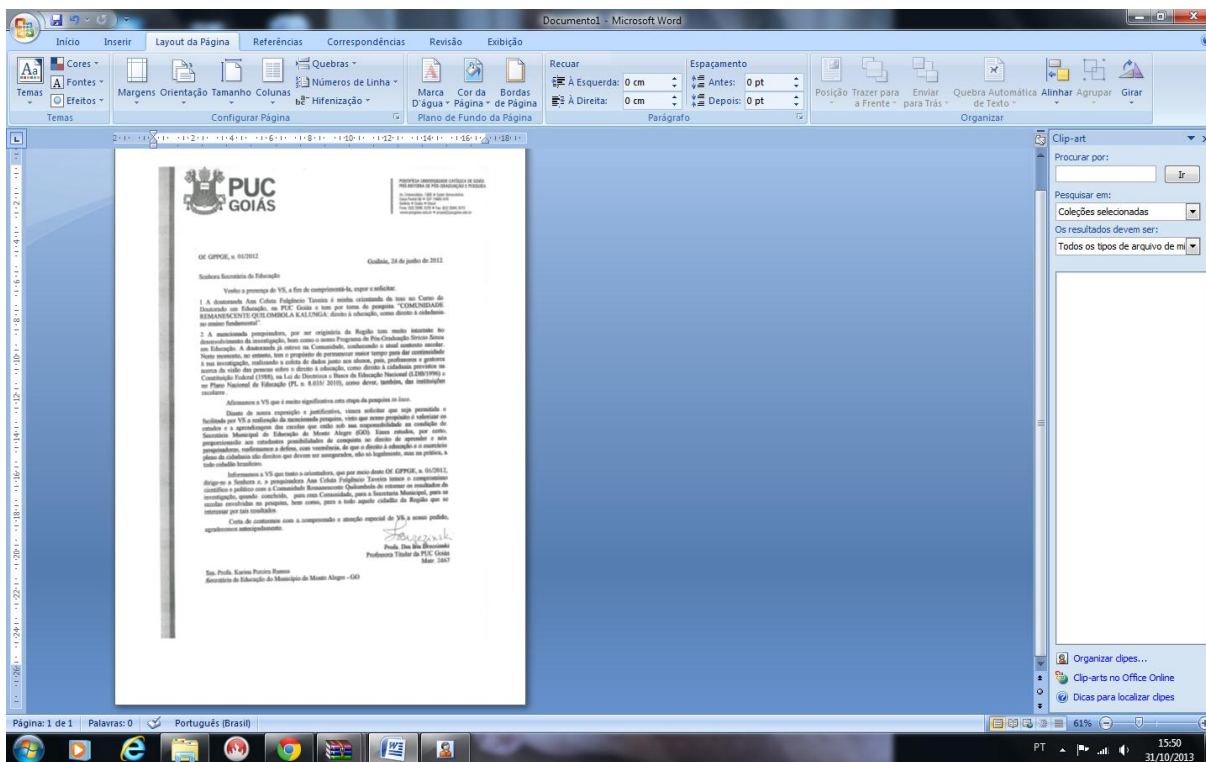
APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada utilizados com os pais de alunos

APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista semiestruturada utilizados com os alunos

APÊNDICE 6 - Termo de autorização para imagens e depoimentos (pais ou responsável)

APÊNDICE 7 - Termo de autorização para imagens e depoimentos

APÊNDICE 8 - Ficha para levantamento de dados dos alunos



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
profissão: _____, RG n. _____, estou de
acordo em ser entrevistado (a) pela doutoranda Ana Celuta Fulgêncio Taveira, como parte da
tese do programa de doutorado em educação, da PUC Goiás, que tem como tema
“COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação
como expressão de cidadania no ensino fundamental”, pesquisa que está sendo realizada na
referida comunidade no Município de Monte Alegre de Goiás-GO.

(Local) _____, _____ de _____ de _____

(Assinatura)

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

COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental

Doutoranda: ANA CELUTA FULGÊNCIO TAVEIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETOR, SECRETÁRIO, COORDENADOR E PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS AREIA E SUCURI

NOME:

CARGO:

ESCOLARIDADE:

1ª) Como você considera a educação ministrada na Escola Municipal Areia/Sucuri na Comunidade remanescente quilombola Kalunga?

- a) Boa
- b) Regular
- c) Ruim

Por que?

2ª) Como responsável pela educação da Comunidade Areia/Sucuri, existem ações por parte da Secretaria de Educação Municipal de conscientização dos pais para matriculem seus filhos na escola?

- a) Sim
- b) Não

Se positiva. Quais ações?

3ª) Na Comunidade Areia/Sucuri as crianças em idade escolar tem acesso à escola?

- a) Sim
- b) Não

Comente:

4ª) A Escola Municipal Areia/Sucuri, trabalha com estudo da história da cultura africana e afro-brasileira e com a história da própria comunidade?

- a) Sim

b) Não

Quem é o responsável por esses estudos na sala de aula? O professor é remanescente quilombola?

5ª) Se afirmativo, assinale as formas como o assunto é trabalhado na escola pelos professores e demais colaboradores?

a) No currículo

b) No PPP

c) Por projetos específicos

d) Outras

6ª) Se afirmativa a resposta anterior, existe dificuldade na escola por parte dos professores/colaboradores na implementação do assunto com os alunos?

a) Sim

b) Não

Por que?

6ª) A comunidade é convidada a expor seus saberes e experiências de ser remanescente quilombola?

a) Sim

b) Não

Por que?

7ª) Você já participou de cursos de formação e ou capacitação para atendimento de comunidade remanescente quilombola?

a) Sim

b) Não

8ª) A União, o Estado ou Município têm promovido cursos de formação e ou capacitação para professores trabalharem em comunidades remanescentes quilombolas?

a) Sim

b) Não

9ª) Você acha que o ensino aprendizagem na Comunidade Kalunga, na Escola Municipal Areia/Sucuri, atende às necessidades educacionais específicas de uma comunidade remanescente quilombola, como o direito de preservação e valorização de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território original.

a) Sim

b) Não

Se afirmativa, enumere as iniciativas desenvolvidas na escola. Comente:

10^a) Você tem conhecimento se a União, Estado ou o Município tem promovido atividades com a Comunidade Kalunga e intercâmbios com outros grupos culturais negros ou pesquisadores com a finalidade de trocar experiências e buscar subsídio para elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas às comunidades remanescentes quilombolas?

a) Sim

b) Não

11^a) Em caso afirmativo indique 3 (três) principais atividades/programas ou iniciativas.

1^o

2^o

3^o

12^a) Você se sente habilitada como educadora para trabalhar numa comunidade remanescente quilombola, na educação das relações étnico-raciais e no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

a) Sim

b) Não

Por que?

13^a) A instituição dispõe de recursos pedagógicos apropriados para atendimento dos alunos na Escola Municipal Areia//Sucuri?

a) Sim

b) Não

14^a) Como você avalia o rendimento escolar dos alunos na Escola Municipal Areia/Sucuri?

a) Bom

b) Regular

c) Ruim

Por que?

15^a) A escola possui espaço físico suficiente para o desenvolvimento das atividades escolares?

a) Sim

b) Não

Comente:

16^a) A escola promove e incentiva o desenvolvimento das manifestações culturais existentes na comunidade?

a) Sim

b) Não

Em caso afirmativo nomeie 3 (três) principais atividades/programas ou iniciativas:

1º

2º

3º

Comente:

17ª) As atividades educacionais na Escola Municipal Areia/Sucuri fortalece as relações étnico-raciais entre os povos da Comunidade Kalunga, valorizando a sua origem?

a) Sim

b) Não

Em caso afirmativo nomeie 3 (três) principais atividades/programas ou iniciativas:

1º

2º

3º

18ª) Na sua opinião você acha que existe alguma conscientização por parte dos professores/colaboradores, para com os alunos, em relação aos direitos de cidadania do povo quilombola Kalunga?

a) Sim

b) Não

Como?

19ª) Na sua opinião você considera que o direito à educação como direito de cidadania está sendo garantido e efetivado na Escola Municipal Areia/Sucuri?

a) Sim

b) Não

Por que?

20ª) O que você pensa que deve ser melhorado na Escola Municipal Areia/Sucuri para o desenvolvimento e atendimento dos alunos e professores? E o que deve ser considerado como prioridade de melhoria na escola e por que?

Nomeie 3 (três) quesitos principais e comente:

1º

2º

3º

Muito Obrigada!

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

COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental

Doutoranda: ANA CELUTA FULGÊNCIO TAVEIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PAIS OU RESPONSÁVEL PELO ALUNO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS AREIA E SUCURI

NOME (pai ou responsável):

Escola:

1ª) Quantos filhos o (a) Senhor (a) tem ? Com que idade?

a) 1 (um) filho _____ idade

b) 2 (dois) filhos _____ idade

c) _____ filhos _____ idade

2ª) Todos estão frequentando a escola?

a) Sim

b) Não

3ª) Quantos filhos o (a) Senhor (a) tem matriculado na Escola Municipal Areia/Sucuri?

a) 1 (um) filho

b) _____ filhos

4ª) Como o (a) Senhor (a) considera o ensino na escola que seu filho (a) estuda Escola Municipal Areia/Sucuri?

a) Bom

b) Regular

c) Ruim

Por quê?

5ª) O (a) Senhor (a) aprendeu a ler e escrever na escola?

a) Sim

b) Não

Onde?

6ª) O (a) Senhor (a) considera a escola importante na vida do (s) seu (s) filho (s)?

a) Sim

b) Não

Por quê?

7ª) Como é o relacionamento dos professores da escola com os alunos?

a) Bom

b) Regular

c) Ruim

Comente:

8ª) Como é o relacionamento dos professores da escola com os pais ou responsáveis?

a) Bom

b) Regular

c) Ruim

Comente:

9ª) Os professores falam com os pais sobre a importância de matricular e manterem seus filhos na escola?

a) Sim

b) Não

Comente:

10ª) O (a) Senhor (a) acha que a escola vai melhorar a vida de seu (s) filho (s)?

a) Sim

b) Não

Por quê?

11ª) A escola fornece (material didático) como: cadernos, livros e lápis para os alunos da escola?

a) Sim

b) Não

Por quê?

12ª) O seu filho está satisfeito com a merenda fornecida na escola?

a) Sim

b) Não

Por quê?

13ª) O que você pensa que deve ser melhorado na Escola Municipal Areia/Sucuri?

Nomeie 3 (três) quesitos principais:

1º

2º

3º

Comente:

14ª) O (a) Senhor (a) participa das atividades da escola?

a) () Sim

b) () Não

Quais:

Os professores estimulam a participação?

Já recebeu convites para participar e colaborar com as atividades da escola?

15ª) Na sua opinião o que é ter direito à educação?

Comente:

16ª) O (a) que Senhor (a) espera quando seu (s) filho (a) (s) terminar os estudos na Escola Areia/Sucuri?

Comente:

17ª) Para o (a) Senhor (a) o que é ser cidadão brasileiro?

Comente:

Muito Obrigada!

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

COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental

Doutoranda: ANA CELUTA FULGÊNCIO TAVEIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNOS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS AREIA E SUCURI

NOME/ALUNO:

SÉRIE/ANO:

ESCOLA:

1ª) Você gosta da escola que você estuda Escola Municipal Areia/Sucuri?

a) Sim

b) Não

Por quê?

2ª) Você gosta de estudar?

a) Sim

b) Não

Por quê?

3ª) Você tem dificuldade em alguma disciplina?

a) Sim

b) Não

Qual ou quais disciplina (s)?

Por quê?

4ª) De qual (quais) a(s) disciplina (s) que você mais gosta e suas notas como estão?

Disciplina (s)

Comente:

5ª) A Escola Municipal Areia/Sucuri, faz algum trabalho para lembrar as origens de seus avós e pais como quilombolas?

a) Sim

b) Não

6ª) Se afirmativo, como o assunto é trabalhado na escola pelos professores?

Comente:

7ª) Você já ficou de recuperação em alguma disciplina?

a) Sim

b) Não

Qual ou quais disciplina (s)?

8ª) A escola trabalha com a preservação do meio ambiente do território Kalunga?

a) Sim

b) Não

9ª) Em caso afirmativo como é trabalhado?

Comente:

10ª) Você tem bom relacionamento com os professores da sua escola?

a) Sim

b) Não

Por quê?

11ª) Você recebe (material didático) como: cadernos, livros e lápis na escola?

a) Sim

b) Não

Comente:

12ª) Você está satisfeito com a merenda fornecida na escola?

a) Sim

b) Não

Por quê?

13ª) O que você pensa que deve ser melhorado na Escola Municipal Areia/Sucuri?

Nomeie 3 (três) itens principais:

1º

2º

3º

Comente:

14ª) Os seus pais sabem ler e escrever?

- a) Só mãe
- b) Só o pai
- c) Pai e mãe
- d) Nenhum

15^a) Você acha importante os estudos escolares para sua vida?

Comente:

16^a) O que significa para você ter direito à educação?

Comente:

17^a) Para você o que é ter direito à cidadania?

Comente:

Muito Obrigada!

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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
profissão: _____, RG n. _____, residente na
comunidade: _____ (pai, mãe ou responsável) do (a) aluno (a):

autorizo a publicação e a exposição, de imagem por fotografia ou mídia, bem como dos depoimentos feitos durante a participação como sujeito da pesquisa em andamento, realizada pela doutoranda Ana Celuta Fulgêncio Taveira, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski. Esta pesquisa é parte da tese de doutorado em Educação, que tem como tema: “COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental”, que está sendo realizada na referida comunidade no Município de Monte Alegre de Goiás-GO.

(Local) _____, _____ de _____, _____

(Assinatura)

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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
profissão: _____, RG n. _____, residente na
comunidade: _____, autorizo a publicação e a
exposição de imagem por fotografia ou mídia, bem como dos depoimentos feitos durante a
minha participação como sujeito da pesquisa em andamento, realizada pela doutoranda Ana
Celuta Fulgêncio Taveira, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com orientação da
Professora Doutora Iria Brzezinski. Esta pesquisa é parte da tese do programa de doutorado
em educação, que tem como tema: “COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA
KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental”, que
está sendo realizada na referida comunidade no Município de Monte Alegre de Goiás-GO.

(Local) _____, _____ de _____,

(Assinatura)

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

COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental

Doutoranda: ANA CELUTA FULGÊNCIO TAVEIRA

FICHA INDIVIDUAL PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DE ALUNOS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS AREIA E SUCURI – anos: 2010, 2011 e 2012 – COMUNIDADE
REMANESCENTE QUILOMBOLA KALUNGA

Nome/Aluno:				
Mãe:				
Pai:				
Data Nascimento	Data matrícula	Idade	Sexo ()F ()M	Nº matrícula (pasta)
Série ou Ano:		Data ingresso/ano escolar:		
Classe multisseriada: () Sim () Não		Alfabetizado: () Sim () Não		Turno:
Frequência anual:		Falta anual:		
Disciplina de maior aproveitamento (nome e média):				
Disciplina de menor aproveitamento (nome e média):				
Média final em língua portuguesa:				
Média final em matemática:				
Média final em ciência:				
Média final (todas as disciplinas):				
Aprovado: () Reprovado: ()		Recuperação: () Sim () Não		
Evasão: () Sim () Não		Aluno regresso: () Sim () Não		
Aluno recebido por transferência: () Sim () Não		Aluno transferido: () Sim () Não		
Pai/mãe alfabetizados: () só mãe () só pai () pai e mãe alfabetizados () nenhum				
Grau/série de escolarização: mãe:			pai:	
O aluno reside com o: () pai () mãe () pai e mãe () outros				
Renda familiar:				
Observação (ões):				

ANEXOS

ANEXO 1 - Cópia de ofício do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acompanhado de documentos relativos ao Censo 2010.



Goiânia, 08 de abril de 2013


Em resposta ao Ofício s/n /2013 de Ana Celuta Fulgêncio Taveira sobre informações censitárias referentes ao número de habitantes da Comunidade Quilombola Kalunga residentes no município de Monte Alegre de Goiás-GO, a equipe da Base Territorial do IBGE de Goiás esclarece que:

- 1) O IBGE não possui áreas de apuração (setores censitários) exclusivos para Comunidades Quilombolas. Contudo, é possível determinar a ocorrência de tais comunidades em setores censitários, caso tais populações se identifiquem nas pesquisas como integrantes dessas comunidades.
- 2) No caso específico da Comunidade Quilombola Kalunga residente no município de Monte Alegre de Goiás-GO, foi identificada a ocorrência dessa comunidade no setor censitário rural 521350905000015 do Censo 2010.
- 3) Nesse setor censitário foram contabilizadas 993 pessoas residentes em domicílios particulares permanentes ocupados (com entrevista realizada), das quais 893 se identificaram como "Kalungas", representando aproximadamente 90% das pessoas entrevistadas neste setor. Contudo, vale salientar que todos os outros dados estatísticos desse setor, exceto a identificação "Kalunga", estão relacionados com o total de pessoas residentes nesse setor e não exclusivamente com a comunidade "Kalunga". Assim, os dados relativos a alfabetização nesse setor refletem essa área rural como um todo.
- 4) O anexo I apresenta o quantitativo populacional e domiciliar do setor rural 521350905000015 do município de Monte Alegre de Goiás para o Censo 2010. O

anexo II apresenta o total de pessoas alfabetizadas por faixas etárias e o anexo III demonstra o total de pessoas alfabetizadas por gênero e faixas etárias.

Alcides Ferreira da Silva Junior
Coordenador BBTVR
IBGE-UEGO

Levindo Cardoso Medeiros
Analista Plan. Gest. Inf. Geo. Estatísticas
SIAPE - 1784460


Alcides Ferreira da Silva Junior
Engenheiro Cartógrafo
Levindo Cardoso Medeiros
Levindo Cardoso Medeiros
Analista de Geoprocessamento

Base Territorial de Goiás - IBGE / GO

ANEXO I
Dados sinopse - Censo 2010
Setor 0015 do Município de Monte Alegre de Goiás-GO

Dados sinopse Censo 2010 - Setor 521350905000015			
População			
Pessoas Residentes	1079		
Homens Residentes	578		
Mulheres Residentes	501		
Pessoas residentes - Domicílios Particulares ocupados	1079		
Pessoas residentes - Domicílios particulares permanentes ocupados - com entrevista realizada	993		
Pessoas residentes - Domicílios particulares permanentes ocupados - sem entrevista realizada	86		
Pessoas residentes - Domicílios particulares improvisados ocupados	0		
Pessoas residentes - Domicílios coletivos - com morador	0		
Homens residentes - Domicílios particulares ocupados	578		
Homens residentes - Domicílios particulares permanentes ocupados - com entrevista realizada	526		
Homens residentes - Domicílios particulares permanentes ocupados - sem entrevista realizada	52		
Homens residentes - Domicílios particulares improvisados ocupados	0		
Homens residentes - Domicílios coletivos - com morador	0		
Mulheres residentes - Domicílios particulares ocupados	501		
Mulheres residentes - Domicílios particulares permanentes ocupados - com entrevista realizada	467		
Mulheres residentes - Domicílios particulares permanentes ocupados - sem entrevista realizada	34		
Mulheres residentes - Domicílios particulares improvisados ocupados	0		
Mulheres residentes - Domicílios coletivos - com morador	0		
Domicílios			
Domicílios Particulares e Coletivos	303		
Domicílios Particulares Permanentes	303		
Domicílios Particulares Permanentes Ocupados	264		
Domicílios Particulares Permanentes Ocupados - com entrevista realizada	235		
Domicílios Particulares Permanentes Ocupados - sem entrevista realizada	29		
Domicílios Particulares Permanentes não Ocupados	39		
Domicílios Particulares Permanentes não Ocupados - uso ocasional	6		
Domicílios Particulares Permanentes não Ocupados - vago	33		
Domicílios Particulares Improvisados Ocupados	0		
Domicílios Particulares Ocupados	264		
Domicílios Coletivos	0		
Domicílios Coletivos - com morador	0		
Domicílios Coletivos - sem morador	0		
Pessoas por faixas etárias			
	Total	Homens	Mulheres
0 anos de idade	32	14	18
1 ano de idade	35	18	17
2 anos de idade	26	16	10
3 anos de idade	32	15	17
4 anos de idade	29	13	16
5 anos de idade	24	14	10
6 anos de idade	26	17	9
7 anos de idade	24	14	10
8 anos de idade	21	13	8
9 anos de idade	21	9	12
10 anos de idade	36	25	11
11 anos de idade	26	14	12
12 anos de idade	32	14	18
13 anos de idade	32	13	19
14 anos de idade	28	9	19
15 anos de idade	30	19	11
16 anos de idade	29	18	11
17 anos de idade	23	12	11
18 anos de idade	18	12	6
19 anos de idade	32	18	14
20 anos de idade	28	11	17
21 anos de idade	21	11	10
22 anos de idade	18	10	8
23 anos de idade	13	9	4
24 anos de idade	11	6	5
25 a 29 anos de idade	53	23	30
30 a 34 anos de idade	62	40	22
35 a 39 anos de idade	56	29	27
40 a 44 anos de idade	55	27	28
45 a 49 anos de idade	46	20	26
50 a 54 anos de idade	47	31	16
55 a 59 anos de idade	31	16	15
60 a 64 anos de idade	26	15	11
65 a 69 anos de idade	17	6	11
70 a 74 anos de idade	15	12	3
75 a 79 anos de idade	14	10	4
80 a 84 anos de idade	6	4	2
85 a 89 anos de idade	1	0	1
90 a 94 anos de idade	2	0	2
95 a 99 anos de idade	0	0	0
100 anos ou mais de idade	1	1	0

ANEXO II
Resultado do Universo - Censo 2010 – Tabela Educação – Alfabetização Total -
Setor 0015 do Município de Monte Alegre de Goiás-GO

Alfabetização - total	
Código do setor censitário	521350905000015
Código de situação do setor censitário	8
V001 Pessoas alfabetizadas com 5 ou mais anos de idade	547
V002 Pessoas alfabetizadas com 5 anos de idade	2
V003 Pessoas alfabetizadas com 6 anos de idade	3
V004 Pessoas alfabetizadas com 7 anos de idade	9
V005 Pessoas alfabetizadas com 8 anos de idade	11
V006 Pessoas alfabetizadas com 9 anos de idade	6
V007 Pessoas alfabetizadas com 10 anos de idade	21
V008 Pessoas alfabetizadas com 11 anos de idade	19
V009 Pessoas alfabetizadas com 12 anos de idade	29
V010 Pessoas alfabetizadas com 13 anos de idade	30
V011 Pessoas alfabetizadas com 14 anos de idade	26
V012 Pessoas alfabetizadas com 15 anos de idade	26
V013 Pessoas alfabetizadas com 16 anos de idade	25
V014 Pessoas alfabetizadas com 17 anos de idade	20
V015 Pessoas alfabetizadas com 18 anos de idade	18
V016 Pessoas alfabetizadas com 19 anos de idade	31
V017 Pessoas alfabetizadas com 20 anos de idade	26
V018 Pessoas alfabetizadas com 21 anos de idade	20
V019 Pessoas alfabetizadas com 22 anos de idade	17
V020 Pessoas alfabetizadas com 23 anos de idade	12
V021 Pessoas alfabetizadas com 24 anos de idade	10
V022 Pessoas alfabetizadas com 25 anos de idade	6
V023 Pessoas alfabetizadas com 26 anos de idade	10
V024 Pessoas alfabetizadas com 27 anos de idade	13
V025 Pessoas alfabetizadas com 28 anos de idade	4
V026 Pessoas alfabetizadas com 29 anos de idade	8
V027 Pessoas alfabetizadas com 30 anos de idade	11
V028 Pessoas alfabetizadas com 31 anos de idade	6
V029 Pessoas alfabetizadas com 32 anos de idade	4
V030 Pessoas alfabetizadas com 33 anos de idade	10
V031 Pessoas alfabetizadas com 34 anos de idade	7
V032 Pessoas alfabetizadas com 35 anos de idade	13
V033 Pessoas alfabetizadas com 36 anos de idade	8
V034 Pessoas alfabetizadas com 37 anos de idade	5
V035 Pessoas alfabetizadas com 38 anos de idade	8
V036 Pessoas alfabetizadas com 39 anos de idade	5
V037 Pessoas alfabetizadas com 40 anos de idade	5
V038 Pessoas alfabetizadas com 41 anos de idade	5
V039 Pessoas alfabetizadas com 42 anos de idade	4
V040 Pessoas alfabetizadas com 43 anos de idade	6
V041 Pessoas alfabetizadas com 44 anos de idade	6
V042 Pessoas alfabetizadas com 45 anos de idade	3
V043 Pessoas alfabetizadas com 46 anos de idade	2
V044 Pessoas alfabetizadas com 47 anos de idade	4
V045 Pessoas alfabetizadas com 48 anos de idade	4
V046 Pessoas alfabetizadas com 49 anos de idade	2
V047 Pessoas alfabetizadas com 50 anos de idade	5
V048 Pessoas alfabetizadas com 51 anos de idade	1
V049 Pessoas alfabetizadas com 52 anos de idade	2
V050 Pessoas alfabetizadas com 53 anos de idade	2
V051 Pessoas alfabetizadas com 54 anos de idade	2
V052 Pessoas alfabetizadas com 55 anos de idade	1
V053 Pessoas alfabetizadas com 56 anos de idade	4
V054 Pessoas alfabetizadas com 57 anos de idade	0
V055 Pessoas alfabetizadas com 58 anos de idade	0
V056 Pessoas alfabetizadas com 59 anos de idade	0
V057 Pessoas alfabetizadas com 60 anos de idade	1
V058 Pessoas alfabetizadas com 61 anos de idade	1
V059 Pessoas alfabetizadas com 62 anos de idade	0
V060 Pessoas alfabetizadas com 63 anos de idade	0
V061 Pessoas alfabetizadas com 64 anos de idade	3
V062 Pessoas alfabetizadas com 65 anos de idade	2
V063 Pessoas alfabetizadas com 66 anos de idade	0
V064 Pessoas alfabetizadas com 67 anos de idade	0
V065 Pessoas alfabetizadas com 68 anos de idade	0
V066 Pessoas alfabetizadas com 69 anos de idade	0
V067 Pessoas alfabetizadas com 70 anos de idade	0
V068 Pessoas alfabetizadas com 71 anos de idade	0

V069 Pessoas alfabetizadas com 72 anos de idade	1
V070 Pessoas alfabetizadas com 73 anos de idade	0
V071 Pessoas alfabetizadas com 74 anos de idade	0
V072 Pessoas alfabetizadas com 75 anos de idade	0
V073 Pessoas alfabetizadas com 76 anos de idade	0
V074 Pessoas alfabetizadas com 77 anos de idade	0
V075 Pessoas alfabetizadas com 78 anos de idade	0
V076 Pessoas alfabetizadas com 79 anos de idade	0
V077 Pessoas alfabetizadas com 80 anos ou mais de idade	2
V078 Responsáveis alfabetizados(as) com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	130
V079 Cônjuges ou companheiros(as) (de sexo diferente e do mesmo sexo da pessoa responsável) alfabetizados(as) com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	94
V080 Filhos(as) ou enteados(as) alfabetizados(as) com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	249
V081 Pais, mães ou sogros(as) alfabetizados(as) com 20 ou mais anos de idade em domicílios particulares	0
V082 Netos(as) ou bisnetos(as) alfabetizados(as) com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	15
V083 Irmãos ou irmãs alfabetizados(as) com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	16
V084 Outros parentes alfabetizados(as) com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	12
V085 Conviventes alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	0

ANEXO III
Resultado do Universo - Censo 2010 – Tabela Educação – Alfabetização Homens e
Mulheres - Setor 0015 do Município de Monte Alegre de Goiás-GO

Alfabetização - homens e mulheres	
Código do setor censitário	521350905000015
Código de situação do setor censitário	8
V001 Homens alfabetizados com 5 ou mais anos de idade	294
V002 Homens alfabetizados com 5 anos de idade	1
V003 Homens alfabetizados com 6 anos de idade	2
V004 Homens alfabetizados com 7 anos de idade	4
V005 Homens alfabetizados com 8 anos de idade	7
V006 Homens alfabetizados com 9 anos de idade	1
V007 Homens alfabetizados com 10 anos de idade	12
V008 Homens alfabetizados com 11 anos de idade	10
V009 Homens alfabetizados com 12 anos de idade	12
V010 Homens alfabetizados com 13 anos de idade	13
V011 Homens alfabetizados com 14 anos de idade	8
V012 Homens alfabetizados com 15 anos de idade	16
V013 Homens alfabetizados com 16 anos de idade	15
V014 Homens alfabetizados com 17 anos de idade	10
V015 Homens alfabetizados com 18 anos de idade	12
V016 Homens alfabetizados com 19 anos de idade	18
V017 Homens alfabetizados com 20 anos de idade	9
V018 Homens alfabetizados com 21 anos de idade	11
V019 Homens alfabetizados com 22 anos de idade	10
V020 Homens alfabetizados com 23 anos de idade	8
V021 Homens alfabetizados com 24 anos de idade	5
V022 Homens alfabetizados com 25 anos de idade	1
V023 Homens alfabetizados com 26 anos de idade	6
V024 Homens alfabetizados com 27 anos de idade	6
V025 Homens alfabetizados com 28 anos de idade	2
V026 Homens alfabetizados com 29 anos de idade	2
V027 Homens alfabetizados com 30 anos de idade	7
V028 Homens alfabetizados com 31 anos de idade	4
V029 Homens alfabetizados com 32 anos de idade	1
V030 Homens alfabetizados com 33 anos de idade	5
V031 Homens alfabetizados com 34 anos de idade	5
V032 Homens alfabetizados com 35 anos de idade	9
V033 Homens alfabetizados com 36 anos de idade	3
V034 Homens alfabetizados com 37 anos de idade	2
V035 Homens alfabetizados com 38 anos de idade	6
V036 Homens alfabetizados com 39 anos de idade	3
V037 Homens alfabetizados com 40 anos de idade	3
V038 Homens alfabetizados com 41 anos de idade	2
V039 Homens alfabetizados com 42 anos de idade	2
V040 Homens alfabetizados com 43 anos de idade	4
V041 Homens alfabetizados com 44 anos de idade	6
V042 Homens alfabetizados com 45 anos de idade	2
V043 Homens alfabetizados com 46 anos de idade	2
V044 Homens alfabetizados com 47 anos de idade	3
V045 Homens alfabetizados com 48 anos de idade	1
V046 Homens alfabetizados com 49 anos de idade	2
V047 Homens alfabetizados com 50 anos de idade	5
V048 Homens alfabetizados com 51 anos de idade	1
V049 Homens alfabetizados com 52 anos de idade	2
V050 Homens alfabetizados com 53 anos de idade	1
V051 Homens alfabetizados com 54 anos de idade	1
V052 Homens alfabetizados com 55 anos de idade	1
V053 Homens alfabetizados com 56 anos de idade	2
V054 Homens alfabetizados com 57 anos de idade	0
V055 Homens alfabetizados com 58 anos de idade	0
V056 Homens alfabetizados com 59 anos de idade	0
V057 Homens alfabetizados com 60 anos de idade	1
V058 Homens alfabetizados com 61 anos de idade	1
V059 Homens alfabetizados com 62 anos de idade	0
V060 Homens alfabetizados com 63 anos de idade	0
V061 Homens alfabetizados com 64 anos de idade	2
V062 Homens alfabetizados com 65 anos de idade	1
V063 Homens alfabetizados com 66 anos de idade	0
V063 Homens alfabetizados com 66 anos de idade	0
V064 Homens alfabetizados com 67 anos de idade	0
V065 Homens alfabetizados com 68 anos de idade	0
V066 Homens alfabetizados com 69 anos de idade	0
V067 Homens alfabetizados com 70 anos de idade	0
V068 Homens alfabetizados com 71 anos de idade	0

V069 Homens alfabetizados com 72 anos de idade	1
V070 Homens alfabetizados com 73 anos de idade	0
V071 Homens alfabetizados com 74 anos de idade	0
V072 Homens alfabetizados com 75 anos de idade	0
V073 Homens alfabetizados com 76 anos de idade	0
V074 Homens alfabetizados com 77 anos de idade	0
V075 Homens alfabetizados com 78 anos de idade	0
V076 Homens alfabetizados com 79 anos de idade	0
V077 Homens alfabetizados com 80 ou mais anos de idade	2
V078 Homens responsáveis alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	87
V079 Homens, cônjuges ou companheiros (de sexo diferente e do mesmo sexo da pessoa responsável) alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	22
V080 Filhos ou enteados alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	144
V081 Pais ou sogros alfabetizados com 20 ou mais anos de idade em domicílios particulares	0
V082 Netos ou bisnetos alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	9
V083 Irmãos alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	14
V084 Outros parentes homens alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	3
V085 Conviventes alfabetizados com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	0
V086 Mulheres alfabetizadas com 5 ou mais anos de idade	253
V087 Mulheres alfabetizadas com 5 anos de idade	1
V088 Mulheres alfabetizadas com 6 anos de idade	1
V089 Mulheres alfabetizadas com 7 anos de idade	5
V090 Mulheres alfabetizadas com 8 anos de idade	4
V091 Mulheres alfabetizadas com 9 anos de idade	5
V092 Mulheres alfabetizadas com 10 anos de idade	9
V093 Mulheres alfabetizadas com 11 anos de idade	9
V094 Mulheres alfabetizadas com 12 anos de idade	17
V095 Mulheres alfabetizadas com 13 anos de idade	17
V096 Mulheres alfabetizadas com 14 anos de idade	18
V097 Mulheres alfabetizadas com 15 anos de idade	10
V098 Mulheres alfabetizadas com 16 anos de idade	10
V099 Mulheres alfabetizadas com 17 anos de idade	10
V100 Mulheres alfabetizadas com 18 anos de idade	6
V101 Mulheres alfabetizadas com 19 anos de idade	13
V102 Mulheres alfabetizadas com 20 anos de idade	17
V103 Mulheres alfabetizadas com 21 anos de idade	9
V104 Mulheres alfabetizadas com 22 anos de idade	7
V105 Mulheres alfabetizadas com 23 anos de idade	4
V106 Mulheres alfabetizadas com 24 anos de idade	5
V107 Mulheres alfabetizadas com 25 anos de idade	5
V108 Mulheres alfabetizadas com 26 anos de idade	4
V109 Mulheres alfabetizadas com 27 anos de idade	7
V110 Mulheres alfabetizadas com 28 anos de idade	2
V111 Mulheres alfabetizadas com 29 anos de idade	6
V112 Mulheres alfabetizadas com 30 anos de idade	4
V113 Mulheres alfabetizadas com 31 anos de idade	2
V114 Mulheres alfabetizadas com 32 anos de idade	3
V115 Mulheres alfabetizadas com 33 anos de idade	5
V116 Mulheres alfabetizadas com 34 anos de idade	2
V117 Mulheres alfabetizadas com 35 anos de idade	4
V118 Mulheres alfabetizadas com 36 anos de idade	5
V119 Mulheres alfabetizadas com 37 anos de idade	3
V120 Mulheres alfabetizadas com 38 anos de idade	2
V121 Mulheres alfabetizadas com 39 anos de idade	2
V122 Mulheres alfabetizadas com 40 anos de idade	2
V123 Mulheres alfabetizadas com 41 anos de idade	3
V124 Mulheres alfabetizadas com 42 anos de idade	2
V125 Mulheres alfabetizadas com 43 anos de idade	2
V126 Mulheres alfabetizadas com 44 anos de idade	0
V126 Mulheres alfabetizadas com 44 anos de idade	0
V127 Mulheres alfabetizadas com 45 anos de idade	1
V128 Mulheres alfabetizadas com 46 anos de idade	0
V129 Mulheres alfabetizadas com 47 anos de idade	1
V130 Mulheres alfabetizadas com 48 anos de idade	3

V131 Mulheres alfabetizadas com 49 anos de idade	0
V132 Mulheres alfabetizadas com 50 anos de idade	0
V133 Mulheres alfabetizadas com 51 anos de idade	0
V134 Mulheres alfabetizadas com 52 anos de idade	0
V135 Mulheres alfabetizadas com 53 anos de idade	1
V136 Mulheres alfabetizadas com 54 anos de idade	1
V137 Mulheres alfabetizadas com 55 anos de idade	0
V138 Mulheres alfabetizadas com 56 anos de idade	2
V139 Mulheres alfabetizadas com 57 anos de idade	0
V140 Mulheres alfabetizadas com 58 anos de idade	0
V141 Mulheres alfabetizadas com 59 anos de idade	0
V142 Mulheres alfabetizadas com 60 anos de idade	0
V143 Mulheres alfabetizadas com 61 anos de idade	0
V144 Mulheres alfabetizadas com 62 anos de idade	0
V145 Mulheres alfabetizadas com 63 anos de idade	0
V146 Mulheres alfabetizadas com 64 anos de idade	1
V147 Mulheres alfabetizadas com 65 anos de idade	1
V148 Mulheres alfabetizadas com 66 anos de idade	0
V149 Mulheres alfabetizadas com 67 anos de idade	0
V150 Mulheres alfabetizadas com 68 anos de idade	0
V151 Mulheres alfabetizadas com 69 anos de idade	0
V152 Mulheres alfabetizadas com 70 anos de idade	0
V153 Mulheres alfabetizadas com 71 anos de idade	0
V154 Mulheres alfabetizadas com 72 anos de idade	0
V155 Mulheres alfabetizadas com 73 anos de idade	0
V156 Mulheres alfabetizadas com 74 anos de idade	0
V157 Mulheres alfabetizadas com 75 anos de idade	0
V158 Mulheres alfabetizadas com 76 anos de idade	0
V159 Mulheres alfabetizadas com 77 anos de idade	0
V160 Mulheres alfabetizadas com 78 anos de idade	0
V161 Mulheres alfabetizadas com 79 anos de idade	0
V162 Mulheres alfabetizadas com 80 ou mais anos de idade	0
V163 Mulheres responsáveis alfabetizadas com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	43
V164 Mulheres, cônjuges ou companheiras (de sexo diferente e do mesmo sexo da pessoa responsável) alfabetizadas com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	72
V165 Filhas ou enteadas alfabetizadas com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	105
V166 Mães ou sogras alfabetizadas com 20 ou mais anos de idade em domicílios particulares	0
V167 Netas ou bisnetas alfabetizadas com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	6
V168 Irmãs alfabetizadas com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	2
V169 Outros parentes mulheres alfabetizadas com 10 ou mais anos de idade em domicílios particulares	9
V170 Conviventes alfabetizadas com 10 mais anos de idade em domicílios particulares	0