

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAYLES MOURA DOS SANTOS SILVEIRA

**A MATERIALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO “CHÃO” DA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: TEXTO E CONTEXTO**

Brasília/DF

2019

MT373m Moura dos Santos Silveira, Thayles
A MATERIALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO "CHÃO" DA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: TEXTO E CONTEXTO / Thayles
Moura dos Santos Silveira; orientador Otilia Maria Alves da
Nobrega Alberto Dantas. -- Brasília, 2019.
111 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Direito à educação. 2. Políticas públicas. 3. Educação.
4. Chão da escola. I. Alves da Nobrega Alberto Dantas,
Otilia Maria, orient. II. Título.

THAYLES MOURA DOS SANTOS SILVEIRA

**A MATERIALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO “CHÃO” DA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: TEXTO E CONTEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para o título de Mestre.

Linha de pesquisa: Políticas públicas, educação e trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.

Brasília/DF

2019

THAYLES MOURA DOS SANTOS SILVEIRA

A MATERIALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO “CHÃO” DA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: TEXTO E CONTEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para o Título de Mestre a ser avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Universidade de Brasília/PPGE-MP
(Presidente)

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Membro externo)

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (AYA)
Universidade de Brasília/FE/PPGE-MP
(Membro interno)

Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes
Universidade de Brasília/FE/MTC
(Suplente)

Defesa em: 12 de julho de 2019.
Local: Sala Papyrus, Campus Darcy Ribeiro
Universidade de Brasília.

Para o meu amado esposo Ítalo Silveira da
Costa, você é a materialização dos sonhos
de Deus pra mim. Amo-te!

AGRADECIMENTOS

Apreendi que um dos grandes segredos da vida é ser grata, por isso, esta parte torna-se fundamental em minha pesquisa. A princípio as páginas parecem assustadoras quando estão em branco, e logo após parece impossível reduzir tudo aquilo que se tem para expor. Por isso, esta página é também um desafio, como agradecer de forma justa a todos que contribuíram nesta caminhada? Peço perdão aos que não citarei o nome, mas, citarei o insubstituível, o permanente, o eterno.

Agradeço a Deus, o Deus de Abraão, Isaque e Jacó; que esteve comigo todos os dias desta árdua caminhada.

Agradeço a minha mãe por sempre acreditar em meu sucesso, por suas orações e ensinamentos que me sustentaram e me sustentam para a vida!

Agradeço aos meus irmãos Tamires, Tauane, Thatielle, William e Nathan, que fizeram essa caminhada menos dolorida, mais divertida e por sempre prestarem atenção em minhas discussões e pensamentos sem fim.

Agradeço a minha sobrinha Rafaela, pois só o seu sorriso já renova as forças de alguém!

Agradeço a Orientadora Otília Dantas, por sua paciência e por permitir extrair o melhor de mim, mesmo em meio a tantas ideias contrárias. Sua orientação foi doce, atenciosa e gentil.

Agradeço às colegas e ao colega, companheiros de estrada que construí nesse percurso de pós-graduação na Universidade de Brasília - “Otiletes”.

Agradeço aos meus amigos companheiros da fé e de estrada.

Agradeço ao meu amado esposo Ítalo Silveira, por sua atenção, carinho, paciência, motivação, por me ajudar em tudo que esteve ao seu alcance, por sempre acreditar em mim, essa dissertação é nossa, Amor!

“O temor do Senhor é o princípio do conhecimento; os loucos desprezam a sabedoria e a
instrução.

Provérbios 1:7.”

RESUMO

A materialidade do direito à educação a partir dos textos e contextos da educação pública no Distrito Federal é o tema deste trabalho. No estudo questiona-se: como as políticas educacionais se materializam no “chão” da escola pública do Distrito Federal; como se dá o Direito à Educação para todos, conforme expresso na Constituição Federal; e quais os reflexos dessas políticas no cotidiano da escola e na formação do sujeito. Partindo do “chão da escola”, desenvolve-se um estudo sobre o direito à educação a partir da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, materializado pelas políticas públicas educacionais vigentes. O estudo tem como **objetivo** analisar a materialidade do direito à educação no chão das escolas públicas do Distrito Federal pela ótica dos atores educacionais. Para tanto, analisa-se o texto e o contexto em que se insere esse direito. A **metodologia**, de base qualitativa, pauta-se em um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal. Os instrumentos da pesquisa são: o questionário com os professores, gestores e coordenadores; e entrevista com o gestor da escola. Para analisar os dados gerados pela pesquisa, utiliza-se análise de discurso. A **fundamentação teórica** tem como eixo teórico Foucault (1969), Bauman (2000), Vieira (2017), Antunes (2012), Mosé (2012), dentre outros, bem como as principais legislações federais e distritais, além do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Os **resultados** e **conclusões** apresentam, através dos discursos do “chão” da escola, a existência da materialidade do direito. É demonstrado que essa construção educacional coletiva tem surtido frutos e efeitos na sociedade como um todo.

Palavras-chave: Direito à educação. Políticas públicas. Educação. Chão da escola.

ABSTRACT

The materiality of the right to education from texts and contexts of public education in Distrito Federal is this essay's theme. In the study there are questions: how educational politics materialize themselves on the public school "floor" in Distrito Federal; how the Right to Education happens for everybody, as expressed on Constituição Federal; and what are the reflexes of these politics on the school's routine and the subject's formation. Starting from the "school's floor", it is developed a study about the right to education from the Constituição Federal and the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, materialized by the present educational public politics. The essay's **objective** is analyzing the materiality of the right to education on the public school's floor of Distrito Federal through the educational actors optic. In order to do so, it is analyzed the text and context in which this right is inserted. The **methodology**, of qualitative basis, is constructed from a case study in a public school of Distrito Federal. The research's instruments are: questionnaire with the teachers, managers and coordinators; and interview with the school manager. In order to analyze the data generated from the research, it is utilized discourse's analyses. The **theoretical foundation** has as its theoretical axis Foucault (1969), Bauman (2000), Vieira (2017), Antunes (2012), Mosé (2012), among others, just as the main federal and district legislations and the researched school's Projeto Político Pedagógico. The **results** and **conclusions** present, through the school's floor discourses, the existence of the entitlement's materiality. It is demonstrated that this collective educational construction has been providing fruits and effects on the society as a whole.

Keywords: Right to education. Public politics. Education. School's floor.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1	TRADUZIR-SE	12
1.1	Fragmentos dos textos e contextos que permeiam o direito à educação.....	14
1.2	Educação: do Brasil ao Distrito Federal	17
1.3	O objetivo da educação e as políticas públicas	20
1.4	Como se materializa no “chão” da escola pública o direito à educação?	21
2	PERCURSO METODOLÓGICO	25
2.1	Metodologia.....	26
2.2	Os sujeitos e o campo da pesquisa.....	30
2.3	O produto da pesquisa	33
3	PERCEPÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO	34
4	TEORIA – TEXTO E CONTEXTO	45
4.1	A educação – fundamental para libertação e autonomia do homem.....	51
5	O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM RETRATO DAS POLÍTICAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA	54
5.1	A educação brasileira – modernidade e o modelo de gestão democrática.....	59
5.2	Estrutura da educação brasileira.....	63
5.3	Flexibilidade x Avaliação – a compreensão da influência do modelo econômico no chão da escola pública.....	66
6	SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO E O ESTADO	69
6.1	Histórico da Educação no Brasil.....	70
6.2	Recortes dessa História	71
6.3	Uma História de (não) Educação textos, contextos e metáforas.....	73
6.4	Recortes dessa Construção Histórica.....	77
7	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	80
8	DIALÓGOS DO CHÃO DA ESCOLA – ANÁLISE DOS DADOS	86
8.1	Agressão e mansidão: o que se pensa do trabalho desenvolvido e como ele é.....	87
8.2	O Projeto Político Pedagógico X a fala dos sujeitos – A escrita e a prática	91
8.3	A Família e o chão da escola.....	94
8.4	A gestão democrática: texto, contexto e discursos.....	97
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	114

1 TRADUZIR-SE¹

A Introdução, parte inicial do texto, tem como função cativar o leitor. Ela tem a possibilidade de traduzir o sentimento do autor perante sua obra, ainda que essa tradução não seja tão clara, pois em uma tradução não é possível entender por completo o original. Assim, as palavras registradas são apenas um reflexo alterado do autor. É nela que são apresentadas as intenções e os caminhos teórico-metodológicos trilhados na construção da obra. Estilisticamente, inaugura-se esta parte com o poema “Na Vertigem do dia” de Ferreira Gullar realizando o entrelaçar de sentidos do que seja o trabalho que ora apresentamos.

*Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

Uma parte de mim se sente parte do todo social, entende que faz parte de uma materialidade que parece pertencer ao todo; outra parte de mim busca uma identificação dentro deste todo que, mesmo com tantos esforços, às vezes, parece ser ninguém ou insistir em caminhar por um trajeto adverso.

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

Uma parte de mim se perde na cultura, na imagem, na beleza do dia a dia; outra parte estranha a realidade ao notar a desigualdade na modernidade constituída pelo homem social e percebe a solidão que é refletir sobre o todo.

*Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.*

Diante dessas imagens, o eu - ser social que pensa e pondera sobre sua realidade, o eu professora, o eu estudante, delira com o que possa contribuir com os desarrimados. Assim:

¹ “Na vertigem do dia” de Ferreira Gullar (1980) - Ferreira Gullar (1930-2016), pseudônimo de José de Ribamar Ferreira, foi um poeta, crítico de arte e ensaísta brasileiro. Adaptação de Thayles Silveira (2018) para este trabalho.

*Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.*

Uma parte dentro de mim vive as vicissitudes do dia a dia; outra parte se espanta na quantidade daqueles que não almoçam nem jantam e não conseguem ponderar o porquê. Por outro lado:

*Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.*

Parte de mim carrega uma identidade daquilo que herdei dos meus pais, a maneira como fui constituída dentro da sociedade. Outra parte de mim se constrói e se solidifica através do conhecimento.

*Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.*

Uma parte de mim se sente fraca diante de tantas impropriedades cometidas pelo ser social; outra parte é encontrada no privilégio de se objetivar através das palavras, podendo assim melhorar os olhos e a realidade que aparentemente está posta.

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?*

Abro este texto com a poesia de Ferreira Gullar (1998), entrelaçando a poesia do contexto contemporâneo aos meus olhos, como um sinal de questionamentos frente à educação pública brasileira quando se observa o “Chão da Escola pública”. O chão da escola é a exemplificação da população que depende da manifestação do Estado para efetivação de seus direitos. Dentro desse contexto, os atores educacionais são fundamentais para a materialidade do direito à educação. O chão da Escola é um lugar de pouca visibilidade para quem não está inserido nele, logo, nosso papel é aproveitar o nosso lugar de fala e colocar o chão da escola em evidência na sociedade. É com esta mentalidade que realizamos esta pesquisa no intuito de desvelar a realidade do direito à educação que emana da Escola

Pública. Como sujeito desse “chão”, encontro um reflexo distorcido entre as leis vigentes e o que se materializa na escola pública. Compreendo a distância entre o texto e a realidade, mas partindo do pressuposto que o texto influencia a materialidade (e a materialidade, o texto), carrego a perspectiva de que é possível fazer mais. Por conseguinte, atentando ao texto e ao contexto da realidade na qual estamos inseridos, procuramos desvelar a materialidade através dos discursos que permeiam o chão da escola.

1.1 Fragmentos dos textos e contextos que permeiam o direito à educação

Na modernidade se destacam discursos paradoxos, observando os textos expressos nas políticas educacionais brasileiras que se conformam em uma construção desencadeadora de desigualdades, porém revestida de democracia. De acordo com teorias do direito, a princípio, o direito escrito não tem necessariamente de ser materializado. Seu papel é mais defender o Estado do que o sujeito. Por exemplo, Aristóteles (2003) afirma, no livro Política, que:

Na ordem natural o Estado antepõe-se a família e a cada indivíduo, visto que o todo deve obrigatoriamente, ser posto antes da parte. Levantai o todo: dele não restará nem pé nem mão se não no nome, como se poderá afirmar, por exemplo, que a mão separada do corpo não será mão se não pelo nome. Todas as coisas são definidas pelas suas funções; e desde o instante em que elas venham a perder os seus característicos, não mais se poderá afirmar que são as mesmas [...]. (ARISTÓTELES, 2003, p. 15).

As palavras de Aristóteles falam sobre uma soberania do Estado em comparação ao sujeito; nossa pesquisa, porém, evidencia o sujeito, pois adotamos a perspectiva do chão da escola. Contudo, a afirmação de Aristóteles lança três bases para uma estruturação fundamental para a sociedade: o Estado, a família e o indivíduo. Esses pilares aparecerão na Constituição Brasileira (CF) e serão evidenciados no direito à educação. Assim, observaremos as funções de cada componente e se elas são passíveis de perder suas características, mudando assim o que são, como afirma Aristóteles, ou se estão entrecruzadas, construindo o todo como sugere a Constituição Brasileira. Logo, se tratamos de educação a partir de políticas públicas é fundamental, para nossa pesquisa, apresentar alguns trechos dos textos que inspiram a Constituição Brasileira, os conceitos de democracia e política. Porém nosso foco é apresentá-los na medida em que analisamos os discursos contemporâneos do direito à educação a partir do chão da escola pública.

Evidenciamos, em nossa pesquisa, a necessidade de defender o sujeito equiparando-o à defesa do Estado. Mosé (2012) afirma que:

O homem é um ser gregário, e sua capacidade de convivência vem de uma necessidade: sem grandes atributos físicos², frágil diante dos inúmeros desafios impostos por uma natureza exuberante, o homem encontrou a força de sua sobrevivência na vida em grupo. É o agrupamento, a reunião, que torna possível a continuação da espécie; portanto, foi a necessidade, diz Nietzsche, a penúria, que terminou por impor a vida em sociedade [...] (Nietzsche apud Mosé 2012, p. 41).

A partir dos fragmentos elucidados acima apontamos a importância em defender o ser social, mesmo essa sociedade não tendo surgido de forma voluntária, mas sim por uma necessidade de sobrevivência. A partir de uma perspectiva de um recorte da instituição – escola – com foco na metáfora denominada por nós como “chão da escola pública”, salientamos um pequeno fragmento de como se dá a constituição da sociedade na qual vivemos e a exemplificação do ser social, que luta pelo êxito da sobrevivência. Demonstramos, em nossa argumentação, algumas teorias que apontam a diferença entre o texto e a prática, que chamamos nesta pesquisa de materialidade. Assim o objetivo dessa parte introdutória da pesquisa é situar o leitor do nosso local de fala e os textos e contextos que permeiam nosso objeto.

Acompanhando os registros da história brasileira, percebe-se um forte desenho que evidencia a desigualdade transversalizada pelo Estado, figurando-o como democrático de direito, mas subserviente ao poder (poder, que para nós, emana do discurso, dos dirigentes do Estado, do homem individualista moderno). Porém, mesmo diante deste contexto complexo, se o Estado é democrático, logo, para nós a educação se constitui o principal direito do homem, pois é por meio dela que o ser humano compreende a sua história e seu papel social. Questiona-se: Como, diante da configuração atual, dá-se a materialidade das políticas públicas educacionais? Como as políticas educacionais efetivamente se materializam no “chão” da escola pública do Distrito Federal? Como o Direito à Educação é compreendido e vivenciado pelos atores do chão da escola? Quais os reflexos das políticas no cotidiano da escola e na formação do sujeito? Esses questionamentos surgiram ao observarmos os índices de evasão e repetência na escola pública, o analfabetismo funcional, a não formação do cidadão autônomo e a precária formação do cidadão.

² Nietzsche, A Gaia Ciência.

O descaso com a educação popular fica evidenciado por meio dos índices de analfabetismo, registrados no final do século XIX, a maior parte da população brasileira, quase 80%, era analfabeta. Um dos fatores que contribuíram para o alto índice de analfabetismo no Brasil, nesta época, foi a escravidão, já que a massa da população trabalhadora vinha da mão de obra escrava. (COSTA, 2011, p. 29).

A história do Brasil carrega muitas mazelas, porém, não é nosso objetivo nesta pesquisa discorrer sobre todos os infortúnios da história brasileira. Mas é importante citar alguns, pois o Brasil carrega em sua história as características que basearam sua construção social. Estas folhas seriam incapazes de exemplificar toda nossa história e ainda, se houvesse uma tentativa, poderia ferir aquilo que de fato apareceu no decorrer de nossa pesquisa, com o olhar que apresentamos. Assim, colocamos de forma transversal alguns temas para entender o texto e contexto da educação brasileira.

Primeiro é importante compreender o Brasil dentro do modelo de gestão democrática. Com base no federalismo, exige-se a responsabilidade de todos os entes da Federação em garantir a Educação Básica gratuita e para todos, tal qual apontado na Constituição Federal Brasileira. A União exerce a função redistributiva e supletiva, garantindo um padrão mínimo de qualidade do ensino. Dentro da divisão do sistema político brasileiro, cada ente federado, tanto a União como os Estados membros, Municípios e o Distrito Federal (DF), possui autonomia.

Na democracia formal todos são iguais perante a lei, conforme explícito na Carta Magna, artigo 205 “O cidadão brasileiro tem direito à educação” (BRASIL, 1988). Observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996), que emana da CF, expõe-se o seguinte texto “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A partir disso, questiona-se a efetividade do texto da Lei no chão da escola pública, pois esse direito à educação necessita de outros fatores externos para sua materialidade. É necessário analisar o contexto, que está ligado a um desenho predominante de uma sociedade, desenho o qual Bauman (2001) vai denominar de Modernidade Líquida.

Compreendendo o contexto de modernidade líquida, Bauman (2001) expõe que as mudanças na sociedade moderna são feitas com mais agilidade do que quando os tempos eram sólidos e de difíceis mutação. Essas mudanças que ocorrem na perspectiva social e na compreensão do homem moderno alteram o contexto do texto da lei. Por isso, para compreender o direito à educação, é necessário compreender o contexto no qual esse direito

está inserido, tendo em vista que a sociedade está em constante movimento e que o texto não tem a capacidade de modernização na mesma velocidade em que a sociedade muda. Bauman questiona em seu texto *Modernidade Líquida* (2000, p. 9, grifo do autor) “[...] a modernidade não foi um processo de ‘liquefação’ desde o começo? Não foi o ‘derretimento dos sólidos’ seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras a modernidade não foi ‘fluida’ desde a sua concepção?”.

A partir do conceito de modernidade, o autor relata como a sociedade foi retirando de suas concepções padrões de solidez e abrindo espaço para mudanças e concepções. Esses conceitos foram fundamentais em nossa pesquisa, pois, para analisarmos o texto e o contexto da educação, foi necessário analisar, primeiro, quem é essa sociedade que vive e constrói o contexto, quem escreveu ou o que diz o texto e os discursos que permeiam o direito à educação levando à materialidade ou não.

Assim, apresentamos uma perspectiva crítica, pois, para o direito à educação ser materializado, o Estado precisa desenvolver o seu papel: representar e materializar o desejo social que vise ao bem de **todos**; assim também, os atores educacionais, bem como os cidadãos, têm que desenvolver os seus papéis sociais para o desenvolvimento da sociedade, incluindo nesse desenvolvimento a possibilidade de usufruir o direito à educação.

A pesquisa foi realizada no Distrito Federal devido à sua importância no desenvolvimento histórico da sociedade brasileira e, também, por fazer parte da experiência educacional da pesquisadora, pois foi a partir desta realidade que surgiram os questionamentos. Escrevemos este texto para não manter esses questionamentos trancafiados apenas no pensamento e por acreditar que o ser humano se desenvolve quando objetiva seus questionamentos. Deste modo, convido o leitor a refletir conosco sobre o texto e contexto do direito à educação na escola pública do Distrito Federal.

1.2 Educação: do Brasil ao Distrito Federal

O Distrito Federal, que abriga Brasília, a capital federal, configura-se como centro do poder político, está próximo ao centro gerador das políticas públicas e abriga as sedes dos principais órgãos públicos de educação nacionais.

A população do DF é constituída de diferentes sujeitos oriundos de outras regiões do país. Diante dessa pluralidade cultural, a escola pública também se apresenta multicultural. A partir dessa configuração social, investigamos, na escola pública, a efetividade do direito à

educação para os diferentes sujeitos. No ideário de alguns dos cidadãos brasileiros, acreditava-se que a mudança para capital do país poderia possibilitar uma ascensão social através de melhores escolas, universidades e, conseqüentemente, uma vida melhor; associava-se a boa educação com um bom padrão de vida. Diante deste quadro, ainda recorrente, questionamo-nos em que medida a escola pública do DF é modelo de efetividade das políticas públicas educacionais.

A partir dessa construção de pensamento de deslocamento de cidades dentro do Estado para uma melhor educação, fica evidente o pensamento político do homem que procura o desenvolvimento que lhe é próprio. Demonstramos a compreensão da priorização da educação em âmbito nacional, a partir de um pequeno recorte referente à vinculação de recursos públicos para a educação brasileira. Observa-se que a vinculação dos recursos é efetiva nos períodos chamados de períodos democráticos.

- **1º período:** 1934 a 1937 – Conhecido como a Era Vargas após a revolução de 1930, Vargas encarou duas tendências políticas dessa época: se por um lado existiu a Aliança Nacional Libertadora, membros da esquerda, por outro lado existiu a Ação Integralista Brasileira.

- **2º período:** 1946 e 1964 – Essa fase se caracterizou pela participação do povo no governo; com o fim do governo de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, ocorreram eleições presidenciais como descritas em Lei.

- **3º período:** 1983 a 1988 – Em março de 1983, principiou a movimentação para tentativa de restabelecer eleições diretas, após já passados dezenove anos do golpe militar. Em 1988, estabelece-se a sétima constituição do país, evidenciando a transição de um governo autoritário para um governo democrático.

De todas atribuições de um presidente da República, a fundamental é zelar pela Constituição da República. O documento é um conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico de um País. A versão em vigor atualmente -- a sétima na história do Brasil-- foi promulgada em 5 de outubro de 1988. O texto marcou o processo de redemocratização após período de regime militar (1964 a 1985)³.

A desvinculação dos recursos para a educação acontece nos períodos denominados autoritários. De 1937, no governo Vargas, até 1945, último ano do Estado Novo; em 1964, com o golpe militar, até 1985 com a morte de Tancredo Neves e início da Nova República.

³ BRASIL. Presidência da República. **Site do Planalto**. 2019. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>>.

Diante disto, o tratamento dado pelo Estado à educação e à democracia são próprios do momento histórico que aqui abordamos. Acreditamos que à medida que o sujeito tem acesso à educação formal em um Estado democrático de direito, teoricamente, se conscientiza acerca da democracia, das leis que regem o seu país e da cidadania.

Segundo Vieira (2017), onde se encontra democracia, encontram-se, também, cidadãos livres, pois o Estado se limita a suprir as necessidades básicas dos cidadãos através de educação formal democrática. Logo, se o Estado é democrático, a educação para democracia se faz necessária. O texto que define o Brasil como *Estado Democrático de Direito* nada significa a quem não tem acesso à educação ou uma educação que não leve a compreender as leis que regem o país em seus textos, contextos e discursos. Como se pode afirmar que todos têm direito à educação se não souberem o que é direito? E em que medida é possível compreender a materialidade do direito à educação?

Na década de 1930, as diversas mobilizações levaram à ascensão de movimentos sociais que lutavam pela democratização do ensino. Igualmente, a educação significava a possibilidade de ascensão social e começava a ser compreendida como direito de todos. Apesar dessa transformação significativa, ainda hoje são notórios os problemas na educação acerca do direito para todos. Sobre isto, Costa (2011, p. 31) nos lembra que “[...] foram iniciados movimentos sociais na defesa da democratização do ensino. Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais”. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um modelo de federalismo cooperativo, concedendo aos municípios brasileiros o papel de ente federado, como já foi relatado anteriormente. Essa autonomia administrativa teve por objetivo diminuir as desigualdades educacionais e também, assim como a educação era direito de todos, a responsabilidade por essa educação também deveria ser responsabilidade de todos. Para uma melhor compreensão e para a efetividade desse direito, a Constituição Federal (1988) abriu espaço para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96. Logo, o Estado com autonomia administrativa é capaz de observar seus problemas e tentar saná-los e, tendo uma legislação que aponte as diretrizes e bases, será possível materializar este direito.

A antecessora Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) emergiu de um contexto histórico conturbado. Vale salientar que, antes de promulgada, passou por um longo período de tramitação, revelando tensões não só na área educacional, mas em toda organização social. Esta lei foi promulgada em 1961, mas em seguida a ditadura militar evidenciou um retrocesso em relação ao direito à educação. O texto da lei abrange aspectos fundamentais para a

materialidade da educação, contudo, um excelente texto não é suficiente se não se materializa na realidade do chão da escola, pois o texto não garante a materialidade do direito, mas pode apontar um caminho para que seja efetivado (BRASIL, 1961).

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Um dos benefícios da LDB está em especificar, de maneira mais detalhada, aspectos os quais a Constituição Federal aponta. Sendo assim, o processo formativo é associado a todos os âmbitos sociais do sujeito e ainda coloca em evidência a instituição de ensino, pois de maneira consciente o discurso é formulado para essa natureza. Apontamos ainda para o parágrafo dois, o qual afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e também à prática social.

1.3 O objetivo da educação e as políticas públicas

As políticas públicas são uma possibilidade de materialidade do direito à educação, pois o texto é material à medida que ele é a materialização da construção do pensamento social, de como se constitui a sociedade. Apontamos ainda que o texto da Constituição Federal, especificamente o artigo 205, é permeado de contradições não aparentes. Pois: se a educação deveria levar o cidadão ao mundo do trabalho, deveria também proporcionar a **liberdade do pensamento** e a compreensão do que é trabalho em sua polissemia reiterada pela palavra mundo.

Libertar-se significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para se mover ou agir. 'Sentir-se livre' significa não experimentar dificuldade, obstáculos resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis. (BAUMAN, 2000, p. 26)

Assim, com fundamentação no texto de Bauman (2000), apontamos que a liberdade do pensamento proporciona o movimento, sentir-se livre para pensar sem os obstáculos que poderiam impedir o pensamento de fluir. Adentrando o chão da escola, observamos que se o

sujeito que se encontra ali não compreender o texto e o contexto do direito à educação então, como poderá ter a liberdade de buscar a materialidade desse direito? Vale salientar que consideramos a materialidade como a parte concreta do texto, as unidades do discurso e a manifestação do texto no dia a dia.

A educação é a compreensão da história humana, das descobertas e desafios. Tem-se o passado como fonte do presente, mas também há a necessidade da atualidade do saber. O direito à educação escrito é o sentido conotativo do direito (sentido figurado), a materialidade do direito no chão da escola é o sentido denotativo do direito (sentido concreto). Destarte, a escola pode difundir uma conotação de liberdade, porém nem sempre esta liberdade acontece. A escola é o lugar onde se aprende, com melhores ferramentas, com a intencionalidade do objetivo do saber e com a parte concreta do direito no chão da escola – a materialidade.

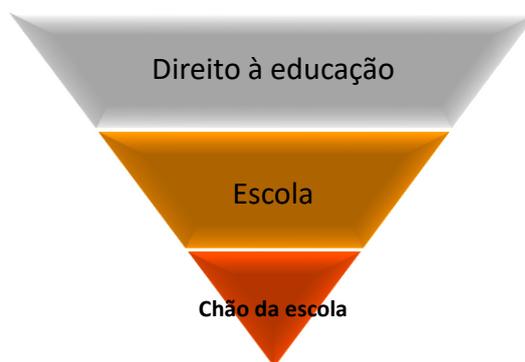
Discutir sobre o direito à educação é uma tarefa árdua e complexa, pois existem várias vertentes que podem cativar o olhar do pesquisador. Porém, a que prendeu o nosso olhar foi a materialidade do direito - a parte concreta do discurso - que se manifesta no chão da escola. Abordamos nosso objeto olhando para os textos com uma perspectiva crítica. Logo, todos os aspectos que apontamos na pesquisa são filtrados a partir da resposta dos atores educacionais que atuam no chão da escola pública do Distrito Federal.

1.4 Como se materializa no “chão” da escola pública o direito à educação?

Diante desse questionamento, refletimos sobre como a materialização de uma educação de qualidade possibilitaria um pensamento transformador e conscientizador para o homem. Mediante tantos movimentos na sociedade é necessário aprender, investigar, buscar e mobilizar os sujeitos para o conhecimento, pois o homem está em constante aprendizado. A educação como responsabilidade do Estado, da família e da sociedade não pode ser oferecida sem uma reflexão constante para que alcance a todos, tendo em vista o texto da lei.

Diante destes questionamentos, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a materialidade do direito à educação no chão da escola pública do Distrito Federal pela ótica dos atores educacionais, expondo os discursos por intermédio dos textos e contextos que estão inseridos no chão da escola. Para melhor compreensão da pesquisa exemplificamos, por uma pirâmide invertida (Figura 1), nossa percepção do objeto.

Figura 1 - Pirâmide invertida da materialidade do Direito à Educação



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Primeiro: **O direito à educação** está no topo da pirâmide, pois para nós, em um país democrático, a educação deve ter uma maior visibilidade. Observamos a história da educação, onde o direito à educação faz parte do homem, da humanidade. No Brasil a educação é evidenciada na história da educação brasileira, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases, nas políticas educacionais, no Plano Nacional de Educação, no Plano Distrital da Educação, na Secretaria de Educação do Distrito Federal e no Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo: **a escola** pública e sua estrutura, a concepção do que é escola e seu objetivo em difundir o conhecimento e formar o cidadão. Colocamos em evidência o discurso dos atores educacionais e o espaço em que estão inseridos. Terceiro: **O chão da escola**, compreendido por quem pisa esse chão - os estudantes, professores, diretores e pais que são submetidos a toda legislação educacional, assim como os demais. Portanto, apresentamos apontamentos através do discurso de como o direito à educação se materializa no chão da escola pública do DF. Nos capítulos seguintes, fundamentamos esses apontamentos.

No intuito de viabilizar concretamente o objetivo geral, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as políticas públicas que chegam à escola pública e como elas se materializam;
- Caracterizar a escola pública do DF, campo de estudo, através dos atores educacionais;
- Desvelar o sentido do direito à educação expresso na legislação educacional brasileira;
- Compreender o sentido de direito à educação pelos discursos dos diferentes atores da escola.

O quadro de coerência (Quadro 1) apresenta uma visão global do processo da construção deste texto em todos os aspectos, numa relação entre questões, objetivos e metodologia.

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa

TEMA	QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
A materialidade do direito à educação no “chão” da escola pública do Distrito Federal: texto e contexto.	Existe a materialidade da educação no “chão” da escola pública?	Analisar a materialidade do direito à educação no chão das escolas públicas do Distrito Federal pela ótica dos discursos dos atores educacionais.
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
Qual a função social e educativa da escola pública como campo de estudo?	Caracterizar a escola pública do DF, campo de estudo, através dos atores educacionais.	Pesquisa documental: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; • Site oficial da Secretaria de Educação do DF (SEEDF); • Demais documentos.
Como se constrói o discurso do direito à educação na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital da Educação?	Desvelar o sentido do direito à educação expresso na legislação educacional brasileira.	Análise de discurso da legislação: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação, Plano Distrital de educação.
Quais políticas públicas adentram a escola pública do DF, na perspectiva do chão da escola?	Identificar as políticas públicas que chegam à escola pública e como elas se materializam.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental (Projetos e relatórios) • Questionário e entrevista com equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador e professores)
O que significa direito à educação para os diferentes atores da escola?	Compreender o sentido de direito à educação pelos discursos dos diferentes atores da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários aplicados aos gestores, professores e coordenadores. • Análise de discurso.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Este quadro nos permitiu delimitar o caminho da pesquisa, bem como colaborar com o leitor no entendimento da visão global do processo apontando desde as questões centrais e secundárias, até os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa e a metodologia que permitiu a concretização do estudo.

Sendo assim, esta dissertação está organizada em nove capítulos. O primeiro capítulo, este que ora concluímos, refere-se à introdução do trabalho, delineando o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. No segundo, a metodologia, ou seja, o método e as opções metodológicas destinadas à realização da pesquisa. No terceiro, apresentamos uma síntese das

produções acadêmico-científicas atualizadas sobre o tema no intuito de destacar como os pesquisadores têm tratado deste tema. No quarto e no quinto capítulos, respondemos aos objetivos específicos analisando a legislação nacional e regional, bem como os discursos dos entrevistados. No sexto e no sétimo capítulos, aprofundamos as análises do sistema educacional público e a função social da escola. Por fim, no oitavo e no nono capítulos, é feita uma análise dos dados coletados respondendo nossos questionamentos sobre a materialidade do direito à educação na escola pública do Distrito Federal. Destarte, convido o leitor a mergulhar neste estudo para olhar com nossos olhos **a materialidade do direito à educação no “chão” da escola pública do Distrito Federal: texto e contexto.**

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo é demonstrada a delimitação da pesquisa como qualitativa e como se dá a apreciação do objeto a partir dos dispositivos analíticos da análise do discurso: paráfrase, polissemia, interdiscurso, ideologia e metáfora, tendo sido exemplificado cada um desses dispositivos. O leitor irá compreender a importância do lugar de fala no discurso para então apontarmos, nos capítulos posteriores, a materialidade do direito à educação através dos discursos. Demonstramos a importância do sujeito, da linguagem e das ideologias e como esses conceitos estão interlaçados para a análise do texto e contexto. Assim, exemplificamos como a construção do pensamento crítico na pesquisa proporciona a reflexão histórica e a crítica social no contexto educacional, delimitando a materialidade das leis educacionais brasileiras.

Para a efetivação de uma pesquisa que impulse a melhoria da educação brasileira, por pensar o sujeito nos textos e nos contextos, torna-se necessário traçar um caminho para se chegar ao objetivo. Assim, nossa pesquisa toma forma como qualitativa, pois é uma observação sociológica que coloca em evidência os textos e contextos do “chão da escola pública” do Distrito Federal:

[...] Na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem. (MAGALHAES; MARTINS; REZENDE, 2017, p. 30).

A pesquisa se define como qualitativa devido a sua natureza crítica e à necessidade de identificar e compreender o problema a partir de uma observação sociológica. Como bacharela em língua portuguesa, optamos pela análise do discurso por ser um caminho metodológico contundente com nossa análise, pois teremos liberdade e instrumentos para enfatizar o texto e contexto da educação brasileira a partir do direito à educação.

[...] Os elementos textuais são entendidos aqui como argumentos para uma interpretação da prática social. Nesse sentido, os textos são artefatos para o estudo do processo social, podendo ter sua análise expandida na relação com categorias sociais[...]. (MAGALHAES; MARTINS; REZENDE, 2017, p. 30).

A metodologia é um caminho complexo, pois, se analisamos a sociedade e os discursos educacionais, deparamo-nos com seus paradoxos e transições. Assim, o caminho do

pesquisador está entrelaçado ao método. Segundo Gil (2008, p. 27) “[...] pode-se definir método como o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

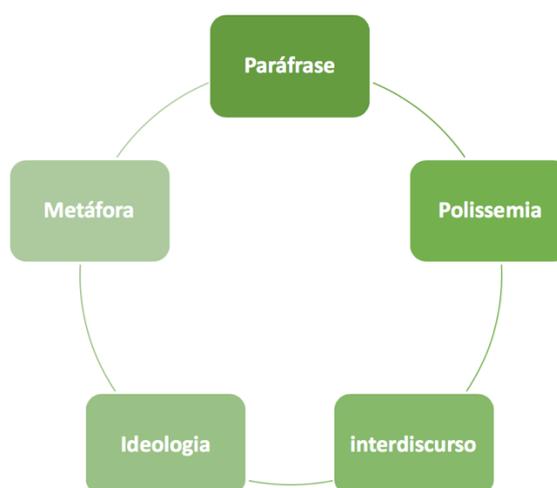
2.1 Metodologia

Para realização da pesquisa nos munimos da Análise do Discurso (AD). Esta técnica trata do discurso, e não da gramática. Nela observamos o homem e sua história através da linguagem e seus significados.

A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2005, p. 15).

O discurso é a mensagem que é transmitida. Nessa transmissão temos o referente, a mensagem e o código que simultaneamente proporcionam o processo de compreensão da linguagem. Diferente da compreensão do senso comum, o referente é sim responsável por seu discurso, e esse discurso é permeado por ideologias aparentes e não aparentes. Para esta análise apontamos primeiro os dispositivos analíticos que são utilizados para interpretação do discurso.

Figura 2 – Dispositivos de interpretação



Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir de Orlandi (2005).

Estes dispositivos foram fundamentais para a compreensão da pesquisa e ilustração de nosso método de pesquisa. A **paráfrase** proporciona inúmeras formas de explicar determinada passagem, mantendo o valor semântico. Em sendo assim, cabe ao referente a escolha das palavras para a construção da mensagem. Garcia (2012, p. 201) afirma que:

[...] no sentido usual, - ou num deles – a paráfrase consiste no desenvolvimento explicativo (ou interpretativo) de um texto [...] paráfrase corresponde a uma espécie de tradução dentro da própria língua, em que se diz de maneira mais clara num texto B o que contém no texto A, sem comentários marginais, sem nada acrescentar e sem nada omitir do que seja essencial.

Na **polissemia** temos a multiplicidade de sentidos que uma palavra pode apresentar. Cabe bem à nossa pesquisa ao nos referirmos ao campo denominando-o de “chão da escola”, não apenas como o lugar onde se pisa, mas sim, o lugar de fala, um espaço que caracteriza o sujeito e sua visão política da educação. “É o fato de haver uma só forma (significante) com mais de um significado unitário pertencentes a campos semânticos diferentes [...] um conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com a mesma forma”. (BECHARA, 2015, p. 418).

O **interdiscurso** é compreendido pela memória do que se diz e suas relações.

[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (RENFERM, 2006, p. 623)

Em relação à **ideologia**, Orlandi (1995, p. 45) afirma que:

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isso quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá.

Entendemos que todo discurso é permeado por ideologias, as quais ficam claras mediante a interpretação a partir do questionamento, da análise do objeto, em nosso caso, o texto e o contexto do direito à educação no chão da escola. Nesse movimento de interpretação, a ideologia se torna clara e intencional no discurso.

Finalmente, a **metáfora** é uma categoria metodológica que tem como artifício linguístico a representação de uma imagem através do texto. A riqueza das ideias, como

afirma Garcia (2012, p. 107), proporciona a exemplificação além do vocabulário disponível por ser:

[...] evidente que, para a criação da metáfora, na medida em que ela é natural e popular, recorre-se em geral àqueles círculos de representações que estão mais vivos na alma. O que está mais distante da compreensão e do interesse torna-se mais intuitivo e familiar por meio de algo mais próximo.

Logo, a metáfora é imprescindível, pois ela proporciona dizer o não dito em palavras, porém presentes no discurso. Considerando que o chão da escola é o lugar de fala de seus sujeitos, assim, usamos a análise de discurso para interpretar o discurso do direito à educação através do olhar que se posiciona deste chão o qual é permeado por interdiscursos, paráfrases, ideologias e metáforas, diferentes de um olhar que se teria como um gestor das políticas públicas educacionais ou outro sujeito que não pise o chão da escola. A seguir, pretende-se desvelar os sentidos das leis educacionais que se dizem atingirem o chão da escola pública, fazendo uma análise através da polissemia, das paráfrases, e dos dispositivos do discurso, que em parte dificultam a materialidade do direito à educação. Partimos do pressuposto que os paradoxos educacionais se dão propositadamente pelo referente. Na análise do discurso, vincula-se então o sujeito, a linguagem e o contexto. Porém, quando o discurso é analisado, o sentido vai para além do sujeito sustentando as ideologias que o perpassam. Então, observam-se os fatores internos e externos do texto.

Consequentemente, para pensar os sujeitos que atuam no “chão da escola” do Distrito Federal é necessário ter primeiro a percepção de compreender o social, observando o contexto e como o sujeito se vê dentro dessa construção. Para tanto, nos apoiaremos em autores que corroboram com o entendimento do pensamento da sociedade Moderna. Assim, pelas características inerentes ao caráter desta pesquisa, optou-se pelo método pautado no pensamento crítico por propiciar a reflexão histórica e crítica sobre o contexto educacional e suas contradições, evidenciando a dialética – o texto da Lei e a sua materialidade no chão da escola. Partindo do pressuposto da necessidade do homem em objetivar-se para a compreensão da realidade, é necessário que o sujeito se objetive através do conhecimento e perceba a materialidade dos seus direitos como cidadão. O caminho dialético corrobora com crítica social, tendo em vista as múltiplas determinações ontológicas da educação. Sobre isto Gil (2008, p. 27) destaca:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando

considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

A pesquisa delineou como se dá a materialidade das leis educacionais brasileiras no chão da escola pública através dos discursos dos atores educacionais, pois acreditamos que deveria ser para o êxito da escola que as leis educacionais são elaboradas. Para compreensão do objeto nos propomos à análise da proposição do conhecimento do texto da lei e à observação dos aspectos da materialização para o sujeito. Essa compreensão se dá por meio do pensamento crítico, assim, aspira-se desvelar a construção dialética e a percepção material entre o real e o teórico dentro da educação pública do Distrito Federal. Evidenciou-se a interpretação da materialização das leis educacionais através de questionário aplicado com professores e coordenadores educacionais e uma entrevista com a gestora da escola pesquisada. Segundo Perrien (1986), os questionários abordam sobre: posicionamento demográfico (idade, grau de escolaridade, atividade, renda, etc.) e sobre estilo de vida, de acordo com atitudes, interesses e opiniões. No nosso caso utilizamos o questionário para este segundo fim.

Para coletar o discurso dos atores do chão da escola utilizamos **questionário e entrevista individual**. Entrevistamos o gestor visando a desvelar a materialidade das políticas citadas anteriormente. Optamos pela entrevista, pois foram necessárias respostas abertas para revelarem o que pensam sobre o direito à educação, gestão democrática, Projeto Político Pedagógico e como o direito à educação pode ou não ser percebido no chão da escola. Questionamos ainda os entrevistados sobre a escola, o sujeito e a família. Gil (2008, p. 128), define a entrevista como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para se compreender a materialidade do direito à educação, interpretamos o discurso de quem pisa nesse chão todos os dias e o analisamos à luz do texto das leis e dos contextos que estão inseridos.

Utilizamos também a **Pesquisa bibliográfica e documental** – uma análise do artigo 205 da Constituição Federal que trata do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9,394/96). Também analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Por fim, analisamos, também, a efetividade das políticas educacionais no “chão da escola” do Distrito Federal através dos discursos dos atores do chão da escola.

2.2 Os sujeitos e o campo da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são aqueles que pisam o chão da escola pública, quais sejam: o gestor, os docentes, os estudantes e seus familiares. Questionamos a materialidade desse direito expresso no texto constitucional. Assim, entrevistamos o gestor por ser o sujeito responsável pela administração da instituição pública (escola) e, especificamente no Distrito Federal, por ter a responsabilidade de proporcionar uma gestão democrática e participativa. A gestora da escola entrevistada ingressou na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no ano de 1993, professora efetiva, formada em Geografia e com especialização na área de gestão educacional, está na gestão da escola a mais de três anos e pretende pleitear a segunda gestão.

Apresentamos os professores e coordenadores entrevistados. Foram seis professores efetivos sendo dois homens e quatro mulheres, entre eles vice-diretor, coordenador e professores regentes.

Professora A: Residente na região administrativa da escola, Taguatinga, tem 51 anos é formada em biologia, possui pós-graduação em Docência em Ensino, ingressou na SEEDF em 1992, atualmente atua como docente no ensino fundamental, porém já teve outras funções na escola, já atuando, inclusive, como diretora.

Professor B: Residente próximo a Taguatinga, tem 49 anos, formado em Educação Física, possui pós-graduação em Educação Física escolar. Ingressou na SEEDF em 1995. Atualmente ocupa a função de coordenador no ensino fundamental (Anos Finais).

Professor C: Residente próximo a Taguatinga, tem 49 anos, formado em Letras, possui pós-graduação em Educação. Ingressou na SEEDF em 2013. Atualmente ocupa a função de vice-diretor.

Professora D: Residente em Taguatinga, tem 47 anos, formada em Letras Português e Inglês, possui pós-graduação em O Processo de Ensino Aprendizagem. Ingressou na SEEDF

em 1991. Atualmente é professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Anos Finais.

Professora E: Residente próximo a Taguatinga, tem 45 anos, formada em História, possui pós-graduação em A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Ingressou na SEEDF em 1997. Atualmente é professora de História no Ensino Fundamental anos finais.

Professora F: Residente próximo a Taguatinga, formado em Geografia pela Universidade de Brasília, possui pós-graduação em Psicopedagogia. Ingressou na SEEDF em 1993. Atualmente é professora de Geografia no Ensino Fundamental, anos finais.

Por fim, apresentamos um parâmetro da comunidade em que foi realizada a pesquisa por considerarmos de fundamental importância o contexto no qual estamos inseridos dentro da educação pública do Distrito Federal. Inicialmente, Taguatinga foi formada por tropeiros e bandeirantes, trabalhadores estes que chegavam para contribuir com a construção da nova capital. Um estudo urbano ambiental da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), de 2016, afirma que o nome Taguatinga vem do tupi-guarani “ta’wa-tinga”, que significa “barro branco”, comum na região. A princípio foi traduzido como “ave branca”. Atualmente Taguatinga tem um desenvolvimento econômico considerável quando comparada a outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) 2018, Taguatinga se sobressai como centro dinâmico, com vida social, cultural e política própria e com significativo desenvolvimento econômico. Os professores que participaram da pesquisa residem em Taguatinga ou em uma Região Administrativa que faz divisa com Taguatinga.

Em relação à estrutura física da escola pesquisada, o Projeto Político Pedagógico traz as seguintes informações:

- 15 (quinze) salas de aulas contendo em cada: 01 televisão, 02 ventiladores de teto e um ar condicionado.
- 01 sala da Direção com 07 armários, 01 estante, 03 mesas e 06 cadeiras;
- 01 sala da secretaria com 05 computadores, 03 mesas para computadores, 01 mesa redonda, 03 impressoras, 01 telefone, armários para arquivos, ventiladores e purificador de água climatizado;
- 01 sala da Assistência Pedagógica com 03 mesas, 04 cadeiras, 02 armários, 01 telefone;

- 01 sala da Assistência Administrativa com 01 armário de parede com material de conservação e de pequenos reparos, 01 computador, 01 impressora, 01 mesa de som e amplificador, 01 armário para documentos e 03 mesas, 04 cadeiras;
- 01 sala para os auxiliares da educação com armários, pia, fogão, geladeira, micro-ondas e purificador de água climatizado;
- 01 sala de mecanografia com 01 duplicador digital, armários e mesa;
- 01 sala de coordenação equipada com 02 computadores, 02 impressoras, 03 ventiladores de teto, 03 banheiros femininos e 01 masculino, uma geladeira e armários, cadeiras, mesas de reunião e de computadores;
- 01 sala de professores com armários individuais, mesas, cadeiras, acervos de livros didáticos e mapas.
- 01 sala de arquivo-morto anexa à sala dos professores com os arquivos de Secretaria.
- 01 Sala de Leitura com acervos diversos, armários, arquivos, estantes, mesas, cadeiras e um computador;
- 01 sala/depósito para uniformes, materiais de escritório, notebook, *data show*; aparelhos de som portáteis;
- 01 sala de orientação educacional externa, com armários, 02 mesas, cadeiras, ventilador de teto, 01 computador, 01 impressora, 01 purificador de ar;
- 01 sala de recursos com 02 computadores, 02 notebooks, 01 impressora, mesas, cadeiras, armários, ventilador de teto;
- 01 laboratório de informática com 21 computadores, 01 projetor, 02 aparelhos de ar condicionado, 01 impressora, estabilizador, rede que interliga todos os computadores, internet (ADSL custeado pela Caixa Escolar).
- 01 cantina com armários embutidos, 02 freezers, duas geladeiras e um fogão industrial com forno e 01 forno elétrico;
- 02 depósitos externos para materiais diversos;
- 01 depósito de alimentos dentro da cantina;
- 05 banheiros no pátio, sendo: 02 para alunos, 02 para servidores e 01 para deficientes físicos;
- 02 quadras de esportes: 01 coberta e 01 descoberta;
- 01 estacionamento privativo para funcionários do Colégio A, da Escola Classe 17 (EC 17) e funcionários do Banco de Brasília (BRB);

- 01 pátio coberto com mesa para refeitório, TV com suporte;
- 01 bebedouro externo de água, 02 bebedouros internos com 04 torneiras com água climatizada e 01 bebedouro para deficientes físicos;
- Sistema de som no pátio e corredor, composto por 08 caixas de som;
- 01 sala para sistema de vigilância, composto por 12 câmeras espalhadas pelas dependências da escola, armário e TV.

Todo esse aspecto físico foi retirado da descrição que consta no PPP da escola pesquisada de 2018.

2.3 O produto da pesquisa

Apresentamos o produto de nossa pesquisa: uma palestra oferecida aos professores da escola pesquisada sobre o estudo realizado no intuito de provocar a reflexão sobre como se materializa o direito à educação no “chão” da escola e como unir forças para que esta materialização seja mais efetiva e em prol daqueles que se encontram no chão da escola visando à conscientização e emancipação destes sujeitos. Em síntese, apresentaremos provocações para a reflexão do trabalho exercido na escola.

3 PERCEPÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentamos as construções acadêmicas em torno do objeto direito à educação, fundamentamos teoricamente a importância de compreender os contextos do objeto por intermédio do estado do conhecimento, apresentamos as perspectivas dos trabalhos no Brasil informando a relação entre as pesquisas, o PPP da escola pesquisada e a educação desenvolvida em cada região. Apresentamos fragmentos de discursos dos professores apontando a materialidade do direito, fazendo um cruzamento entre as palavras-chaves encontradas nas pesquisas e os discursos do chão da escola. Tendo em vista que nosso objetivo é evidenciar o chão da escola, os discursos dos sujeitos desse chão estão distribuídos em todos os capítulos deste texto, fazendo sempre a análise do texto e dos discursos. Assim, apontamos desde já traços da materialidade do direito à educação.

O conhecimento se constrói não apenas na compreensão do presente, pois não é possível entender o presente sem olhar para o passado. Sendo assim, fizemos uma busca denominada Estado do Conhecimento, que consiste em uma síntese extraída de determinados bancos de dados com o propósito de evidenciar aquilo que já foi pesquisado a respeito do direito à educação. Sobre o estado do conhecimento, Morisini (2015, p. 155) destaca que “[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo”. O estado do conhecimento é fundamental para que se obtenha um panorama científico daquilo que foi desenvolvido sobre o assunto e suas diferentes óticas de abordagem. Porém, quando se pesquisa algo aparentemente comum, as palavras nos levam a um emaranhado científico, tendo o pesquisador a responsabilidade de direcionar os estudos que realmente conversam com aquilo que se propôs a desenvolver.

Morosini (2015, p. 155) nos adverte, ainda, que o estado do conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” em busca do novo. Nesse contexto, encontramos, já no começo de nossas análises, a importância de compreender a educação e os caminhos que ela percorre na sociedade; olhamos o que passou para ter a perspectiva de trazer algo novo. Nesta perspectiva, utilizamos um procedimento de pesquisa

em três etapas distintas a partir de um conjunto de palavras-chave filtradas das percepções evidentes dos estudos sobre a educação no Brasil.

1ª etapa – LDB e Educação Básica;

2ª etapa – Educação e Trabalho;

3ª etapa – Direito à educação, Distrito Federal e Políticas públicas educacionais.

Deste modo, a partir da análise bibliográfica, compartilhamos com o leitor outras pesquisas sobre a materialidade das políticas públicas educacionais e evidenciamos o diálogo permanente e necessário com outras análises, visando à construção contínua inerente ao conhecimento científico. Olhamos para trás e deslumbramos um futuro por intermédio do presente.

Essa análise é fundamental, pois ela é a manifestação da história humana demonstrada por meio do mapeamento científico. Saviani (2013, p. 2), afirma que:

A natureza passa, assim, a ser entendida como matéria-prima das transformações que os homens operam no tempo. E a visão do tempo deixa de ser cíclica, caracterizando-se agora como uma linha progressiva que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente.

Diante das várias possibilidades de um recorte temporal para uma análise mais aprofundada, optamos pelo desencadeamento histórico do Brasil e do Distrito Federal dentro de uma perspectiva de década, tendo em vista a maturidade dos conceitos sobre educação e o importante processo histórico e cultural que se desenvolvem em um decênio. Vale salientar que o *corpus* de análise pode ser constituído a partir de livros (produção amadurecida), teses e dissertações (produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional) como banco de teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oriundas de programas legitimados pela comunidade científica. “O *corpus* de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica”. (MOROSINI, 2015, p. 156).

A despeito da abrangência do tema proposto para a pesquisa, o estado do conhecimento visa a coletar dados que abordam sobre o direito à educação. Tendo em vista a amplitude que permeia cada palavra-chave, fez-se necessária a procura por de recortes que proporcionassem cerzir a lógica científica para análise. Ressaltamos que existem vários bancos de extrema relevância sobre o tema, porém, devido à multiplicidade de trabalhos, destacamos três repositórios: o Repertório de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT) e a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), mediante a visibilidade e seriedade dos trabalhos encontrados nessas plataformas digitais.

Uma pesquisa sobre a materialidade do direito à educação não pode ter um recorte circunscrito, tendo em vista tantos conceitos fundamentais que permeiam a temática. Para que se chegue a uma conclusão contundente da construção do estado do conhecimento, partimos de conceitos macros (o conceito de educação e a legislação brasileira) para obtenção do micro (o chão da escola) e assim evidenciamos as pesquisas que permeiam a proposta desta dissertação.

Os textos selecionados abordam a questão do desenho do Estado brasileiro, o sistema de mercado que rege o país e como as políticas são construídas dentro de um espaço conflituoso. Sobre o sujeito, aborda-se a questão da igualdade, a emancipação humana, como o setor privado tem influenciado o setor público, quais as consequências da tentativa de uma gestão democrática, o retrato da escola pública brasileira em toda formação, as políticas educacionais, orçamento, planejamento e o direito à educação. Por abordarem diretamente esses temas é que estes trabalhos foram selecionados.

Outros temas importantes que são abordados em outros textos sobre o direito à educação são: as relações federativas brasileiras que demonstraram intensas transformações a partir da Constituição Federal de 1988, marcando a redistribuição de recursos tributários; verificação dos gastos com educação pelo governo, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior; o Estado como principal instituição reguladora e direcionadora da nação; as barganhas fiscais e as oscilações contidas na história da educação brasileira; e a partilha de competências, principalmente no contexto de mercantilização na vida social. Assim, nossa proposta de uma contextualização histórica é necessária para se compreender o direito à educação hoje.

Os trabalhos elucidam a intensidade do poder político materializado em organismos interestatais. Algumas pesquisas aqui abordadas se caracterizam pelo método descritivo, fazendo análises bibliográficas. Muitos dos autores das pesquisas abordadas também fazem a pesquisa social da educação com os apontamentos à luz do materialismo-histórico-dialético, método este baseado em Marx que entende haver um problema na concepção da essência humana, caracterizando-a como alienada a partir do modo de produção. Diante disso, o método defende a necessidade do homem de objetivar seu pensamento por meio de um trabalho livre e criativo e não por meio do modelo posto em que o homem vende sua mão de

obra por um preço injusto sem compreender de fato o seu trabalho e suas capacidades intelectuais. Esse método também evidencia o que Marx chamou de divisão de classes, sendo a sociedade composta pelo proletariado e pelo burguês, isto posto, Marx define que o homem é produto do trabalho e este define sua essência.

Os textos apresentados refletem a diversidade política, ética e social a partir de uma realidade mercadológica. Alguns apontam para a necessidade da superação do sistema capitalista, porém não solidificam suas abordagens ao apontarem o que se faria após a superação do sistema capitalista. As soluções são, em parte, apontamentos para um projeto socialista e a emancipação humana. Os textos assinalam, também, a necessidade de transformação de estrutura a partir de autores como Marx (2013), Mészáros (2012), entre outros.

As pesquisas demonstram uma análise da processualidade histórica das políticas sociais, desvelando as categorias trabalho e educação que apontamos nesta pesquisa como intimamente ligadas ao próprio texto da CF que se refere a uma educação que forme para o mundo do trabalho. Analisam-se as políticas educacionais e a dialogicidade com as necessidades do cidadão brasileiro. Discute-se, mediante as categorias levantadas, a qualidade da educação oferecida no Brasil, especificamente no Distrito Federal. Diante de todos esses trabalhos observamos a recorrência das críticas de uma educação mercadológica que questionam a materialidade do direito à educação como a concretização do mundo do trabalho. Ressaltamos que nossa pesquisa se difere no âmbito do posicionamento do olhar, olhar a perspectiva da educação de baixo para cima – o chão da escola.

Ao realizarmos a pesquisa para constituição do estado do conhecimento, tivemos um grande trabalho para definir os filtros, pois as palavras selecionadas são bastante comuns na pesquisa social na área educacional. Porém, esses dados não apontam que o assunto está esgotado, mas sim para a necessidade de encontrar um caminho para o efetivo direito à educação, abordando, principalmente, o significado de educação e direito à educação a partir dos discursos modernos para que possa haver a materialidade no chão da escola. Sendo assim, optamos pela análise do discurso, tendo em vista que nossa construção histórica e social é permeada pelos discursos que em seus textos e contextos exemplificam a (não) materialidade da educação no DF.

O Gráfico 1 aponta uma síntese das pesquisas levantadas no estado do conhecimento por região. Observamos que o maior número de pesquisas sobre o direito à educação se concentra na região sudeste do Brasil.

Gráfico 1 - Volume de trabalhos por região.



Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir do recorte sobre a organização da educação brasileira e o Estado federalizado, infere-se do Gráfico 1 que as regiões do Brasil que mais apresentam pesquisas sobre o direito à educação são as regiões Sudeste e Centro-Oeste. Se fizermos um comparativo com os trabalhos acadêmicos de cada região e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é possível observar que as regiões em que mais se pesquisa sobre o direito à educação são também as regiões que obtiverem melhorias no IDEB de 2018, ano em que realizamos esta pesquisa. Entretanto, salientamos que o fato de uma região ter um índice considerável no IDEB, para nós, não é parâmetro direto para a análise da materialidade do direito à educação, pois Ribeiro (Aya) afirma que: a avaliação reduz-se a um controle de retenção de conhecimentos, deixando inexplorados os demais aspectos que a educação deveria cultivar (Ribeiro, 2013,). No âmbito de avaliação da escola, esta se concentra em atingir índices focados em uma forma quantitativa, e não qualitativa. Diante disso, observe o fragmento de Ribeiro (2013):

O que está registrado permanece e ainda que ocorram mudanças cognitivas e sociais, ainda que a aferição seguinte mostre uma “evolução” quantitativa, a média rotula o indivíduo num determinado estágio. Essa média feita por meio de uma aferição quantitativa e não qualitativa, que desconsidera os aspectos globais, faz com que o aluno se condicione a ela, uma vez que numa sociedade em que o êxito ou o fracasso escolar determina o êxito material e social e que a obtenção do diploma, da vaga em uma instituição, ou de um emprego está diretamente relacionada a essa média impessoal e desprovida de objetivos claros. (RIBEIRO, 2013 p. 74, grifo da autora).

Sendo assim, é muito complicado, para uma avaliação, determinar o sucesso ou o fracasso de uma escola, pois essa avaliação, ainda que bem formulada, não tem capacidade de abranger todos os aspectos. Posteriormente, o registro da nota que a escola recebe é exposto à sociedade, porém alguns aspectos da escola de fundamental importância são deixados de lado.

Assim, o IDEB ainda é um instrumento para medir graus da materialidade do direito à educação, porém não pode ser considerado como representativo da totalidade dessa materialidade.

Entretanto, como o aumento da nota do IDEB é um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, é coerente que seja apresentado ao leitor um panorama geral deste índice, tendo em vista que ele é um instrumento medidor da qualidade de educação para a escola pesquisada.

Observe as respostas que foram apontadas na pesquisa de campo quando os professores foram informados por meio da pergunta: o porquê do PPP da escola ter como uma das metas uma melhor classificação no IDEB:

Não concordo com essa meta. Esse índice não é medido pela realidade da escola. (Professora A)

Teoricamente quanto maior o IDEB melhor a escola, mas na verdade não mostra a realidade. (Professor B)

Não sei. (Professor C)

Avalia a qualidade do trabalho realizado na escola para se estabelecer novas metas. (Professora D)

Obter um índice alto no IDEB é importante porque toda equipe gosta de ser reconhecida pelo bom trabalho que desenvolve e penso que estar entre as melhores escolas do DF é um reconhecimento que gera credibilidade pra nossa instituição. (Professora E)

Superação de limitações. (Professora F)

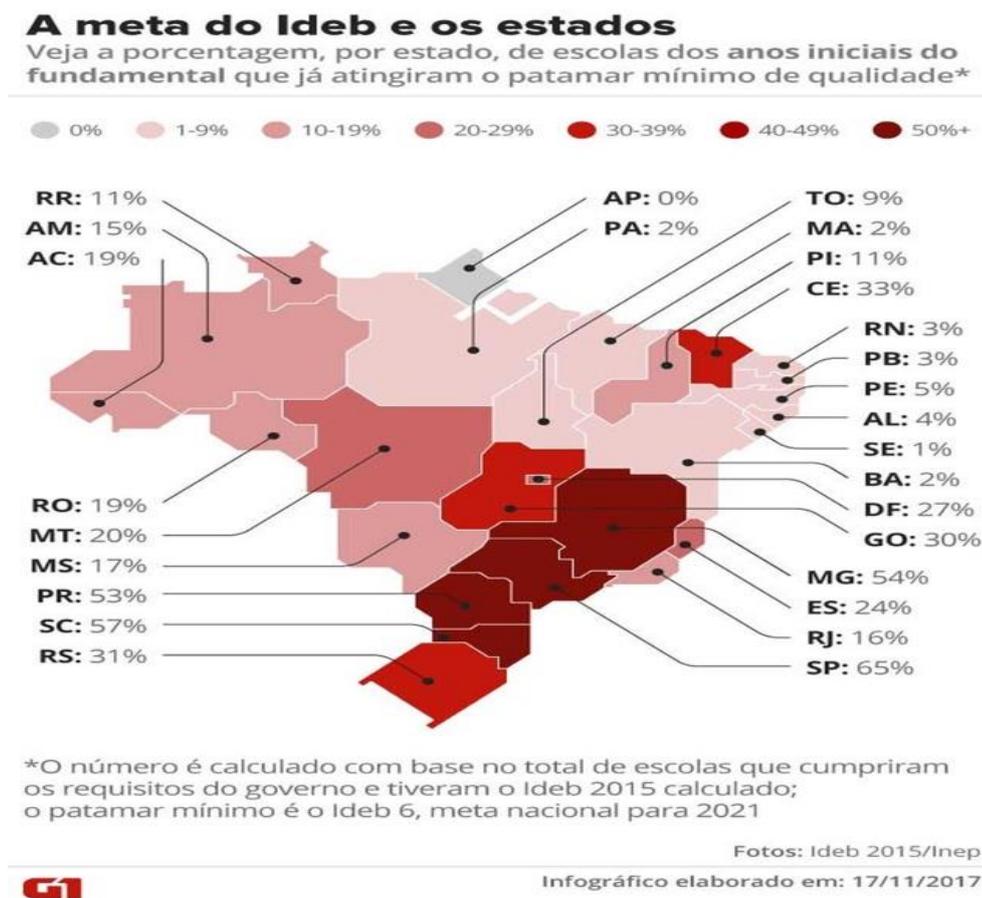
Há diversas controvérsias na análise dos professores, entretanto, por se tratar de algo claro no PPP da escola que pesquisamos, acreditamos que os professores deveriam ter um entendimento claro sobre o assunto e entender porque essa meta é considerada importante para a escola, tendo em vista que o PPP deve ser construído em conjunto. Logo, percebemos que o PPP da escola não foi construído em conjunto com os professores, pois, a partir de suas respostas, eles desconhecem o texto do PPP.

Vale salientar que estes dados são discursos e para nós são importantes para apontar como é compreendida a materialidade do direito à educação, pois, para a direção da escola pesquisada, esse índice é um dos reflexos mais contundentes da materialidade do direito, sendo a manifestação do saber na escola. Podemos inferir isso da entrevista realizada com a diretora da escola, que será apresentada nos próximos capítulos.

Na **Figura 1**, observa-se que a região com os maiores índices no IDEB é a Sudeste onde encontramos quase 50% dos trabalhos pesquisados. Já no Centro-Oeste, o índice está um

pouco abaixo do Sudeste, por volta de 35%, destacando-se, apenas, DF e Goiás, sendo as pesquisas do Estado do Conhecimento, no Centro-Oeste, oriundas principalmente da Universidade de Brasília (UnB). É interessante perceber que existe uma relação entre o nosso Estado do Conhecimento e os índices da educação no Brasil, sendo a publicação desses índices também um discurso que reitera a importância da avaliação para o governo. Porém, por meio do discurso dos entrevistados, podemos perceber que essa avaliação não é relevante no trabalho de alguns docentes.

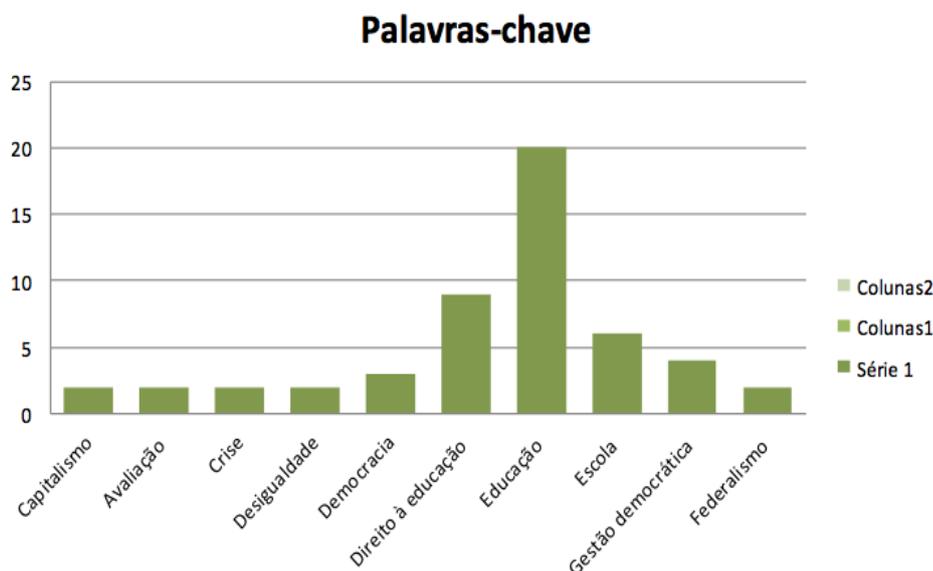
Figura 1 - Índice do IDEB por região.



Fonte: G1 (2018).

Em relação às pesquisas encontradas a partir das palavras-chave filtradas no estado do conhecimento, o Gráfico 2 demonstra as palavras mais recorrentes:

Gráfico 2 - Palavras-chave mais recorrentes nas pesquisas.



Fonte: elaborado pela autora (2019).

O Gráfico 2 demonstra a importância da compreensão da educação e a necessidade de abranger a função social da escola, pois, compreendendo o papel da escola, é também possível compreender as palavras que se destacam quando analisamos o chão da escola. As três expressões mais recorrentes são: Direito à educação, educação e escola – essas palavras são a parte central dos textos pesquisados, pois estão intrinsicamente ligadas. Entretanto, podemos observar também palavras com uma semântica contrária ao direito à educação: crise e desigualdade. No Brasil a educação é lei e uma das formas da materialidade dessa lei é a escola pública. No entanto, outras palavras ecoam no contexto quando se analisa a escola e a educação, tais como desigualdade, avaliação e crise, do que inferimos que, no Brasil, as análises de educação parecem não ser possíveis se não apontarem também as crises dentro dela.

Posterior a isso temos o conceito de gestão democrática e democracia. A gestão democrática é a participação de todos na construção de uma melhor escola, logo, a gestão é feita com pais, alunos e servidores, gestão esta apresentada na LDB que reitera o conceito de Estado Democrático de Direito. Porém, é notória a dificuldade dessa gestão democrática de existir na prática devido, por exemplo, à falta de conhecimento do PPP pelos professores da escola. Observe a resposta quando os professores são questionados se há a gestão democrática na escola:

Sim. Através de reuniões coletivas em q os funcionários opinam sobre diversos temas. mas geralmente os professores não trazem temas p pauta esse é oriundo da equipe gestora. (Professor B)

Podemos inferir desse discurso que não há uma construção conjunta, mas sim uma explanação do que já está construído pela equipe gestora. Porém, o texto da LDB afirma que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Decisões compartilhadas são mais complexas de serem tomadas, mas, ao mesmo tempo, são necessárias para que se compreendam os vários pontos de vista em um mesmo objeto, obtendo assim algo que seja melhor para o todo. Carvalho (1979) afirma que:

[...] Sendo a escola uma instituição de caráter eminentemente social, não pode, segundo nossa perspectiva, ser subordinada à regência de uma única autoridade na acepção clássica, já que há todo um processo de interação envolvendo as mútuas reações dos comportamentos dos indivíduos (CARVALHO, 1979, p. 2).

Observe que o texto citado acima é anterior à elaboração da LDB, que regulamentou a gestão democrática, porém a crítica ainda tem uma perspectiva atemporal tendo em vista que, pela observação dos discursos, ainda não obtivemos êxito na materialidade da gestão democrática. Observe as outras respostas em relação a essa gestão:

Parcialmente. Quando se elege membros do Conselho e da direção. A comunidade ainda não está preparada para essa função (Professora A)

A professora reconhece a não participação da comunidade e afirma que esta comunidade não está preparada para a função.

Sim, na totalidade. (Professor C)

O professor C contradiz o próprio discurso, tendo em vista que suas respostas apontam para o não conhecimento. Quando questionado por que a escola colocou o aumento do Ideb como meta, o professor respondeu não saber o porquê de essa meta estar no PPP, quando sua colega afirma que a comunidade não participa da escola por não estar preparada. Isso demonstra que o professor não conhece o que seria a totalidade da gestão democrática. além

do que inferimos do seu discurso um grande problema, pois ele acredita viver a totalidade da gestão democrática sem conhecê-la na íntegra.

Posteriormente, encontraremos uma resposta contraditória às anteriores, pois a professora não só afirma a existência da gestão democrática, como também evidencia por meio de exemplos que corroboram com a fala da gestora:

Sim. Desde que comecei a atuar no Colégio A, em 2011, existe muita abertura para a exposição de ideias. As equipes diretivas acatam decisões da maioria, mesmo que não concorde com elas e a oitiva a comunidade é muito frequente. Além disso, a prestação de contas dos recursos utilizados é transparente. (Professora E)

Em seguida, reiterando o discurso da professora E, a professora F afirma que:

Sim. Em coordenações coletivas e em reuniões de pais há captação de avaliações e sugestões. Reuniões do conselho escolar para avaliações, discussão sobre prioridades financeiras e prestação de contas. (Professora F)

Observe a multiplicidade de sentidos do que é gestão democrática para cada entrevistado. Todos afirmam que a escola tem gestão democrática e as respostas a outras questões corroboram com o entendimento de que a escola tem buscado a materialidade da gestão democrática, mesmo com as complexidades do caminho. Apontamos aqui traços da materialidade da gestão democrática na escola pesquisada, mesmo não sendo em sua totalidade.

Outras palavras que são importantes e recorrentes nos trabalhos pesquisados sobre o assunto direito à educação: Capitalismo, avaliação, crise, desigualdade e federalismo. Essas palavras aparecem com a mesma intensidade nos trabalhos, o que expõe as dificuldades do Brasil no âmbito educacional, transparecendo que, ao longo da história, temos marcas de desigualdade e crises. Costa (2011, p. 25) afirma que, até o século XVIII, a educação foi um privilégio das elites e de alguns seguimentos da população. Entende-se que o sistema capitalista e o modelo de federalismo estão intimamente ligados ao resultado da educação brasileira, pois os recursos para a educação pública são provenientes do Estado, mesmo a educação sendo responsabilidade compartilhada. A manutenção provém do Estado, sendo a federação uma boa maneira de observar a particularidade de cada local, levando em consideração a dimensão do Estado brasileiro.

A partir do recorte sobre a organização da educação brasileira, faz-se uma análise de discurso entre o texto das leis e a realidade escolar, ficando evidente o distanciamento dessas

duas esferas. O direito à educação, expresso na Constituição, artigo 205, diz que “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 princípio se pode compreender que a educação é direito de todos, mas questionamos se, a partir de uma visão do “chão da escola”, é possível ver como esse direito tem se materializado. As reformas educacionais produzidas versam sobre várias possibilidades para a formação continuada do sujeito e para a formação do cidadão. Entretanto, existem vários obstáculos (políticos, econômicos, filósofo-ideológicos) para que essas leis se materializem no chão da escola pública. Destarte, evidencia-se a necessidade de se investigar como as políticas educacionais têm se materializado na escola, quais as melhorias e os prejuízos, e o que se pode fazer para que se obtenha, efetivamente, mais êxito na educação da escola pública.

O homem está imerso na sociedade como constituinte de uma cultura, assim, coloca-se em destaque a necessidade da construção de um sujeito que se reconheça como parte importante na luta pela igualdade de direitos, sujeito cujo conhecimento possa ser transmitido a todos e cujo trabalho não seja expropriado. Mas, para isso é necessário que o texto da Lei se materialize no chão da escola, como já vimos alguns apontamentos por meio dos fragmentos dos discursos dos entrevistados.

4 TEORIA – TEXTO E CONTEXTO

Neste capítulo abordamos os fundamentos teóricos que nortearam nossa pesquisa. Nos fundamentamos a partir das categorias: homem, educação e direito à educação. A partir dessas categorias, refletimos também sobre a escola no contexto das ciências sociais, fazendo alguns apontamentos da questão central do nosso quadro de coerência: Existe a materialidade da educação no “chão” da escola pública? Refletimos sobre o direito à educação a partir de um retrato das políticas públicas e o processo histórico da formação educacional no Brasil.

Para Rui Canário (2005), as ciências sociais podem ser consideradas como referência de produtos mais ou menos diretos do Estado. Assim, as ciências proporcionam uma visão global da construção social. De tal modo, os estudos dos fenômenos sociais expressam um recorte da realidade e a escola se apresenta como uma unidade fundamental para a compreensão da sociologia da educação, pois é na escola que encontramos um recorte observável e complexo da sociedade. Para Brandão (2017, p. 57) a educação é fundamental para a compreensão do desenho social, seja numa visão anacrônica ou sincrônica:

Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a educação. Não é raro que, aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para o seu uso.

Para que pudéssemos abordar as categorias teóricas acima citadas nos deparamos, primeiramente, com a categoria Homem, como afirma Viviane Mosé a partir de Blaise Pascal:

Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo (ao homem): um vapor, uma gota de água, são suficientes para mata-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que o que o mata, porque ele sabe que morre, conhece a vantagem que o universo tem sobre ele; e disso o universo nada sabe. Toda nossa dignidade consiste, pois, no pensamento⁴.

O homem destaca-se na natureza pela capacidade de observar a sua volta, pensar o mundo e objetivar-se através do conhecimento. O homem é capaz de construir e interpretar discursos. O fragmento acima retrata a consciência do homem, que o diferencia da natureza. Logo, o ser humano é um ser dotado de consciência, um ser com a capacidade de pensar de construir, criar e analisar coisas.

⁴ Livro: O homem que sabe, Viviane Mosé Apud *Blaise Pascal, Pensés, frag.347*.

A partir disso, associamos o homem à categoria educação, pois esta categoria é criada justamente pela capacidade do homem. A educação é inerente ao homem, pois ele está em constante aprendizado, seja em casa, na cidade, na aldeia, todas as relações e conversas fazem parte da sua construção cultural. Brandão (2004) afirma que não há uma forma única nem um único modelo de educação. Dessa forma, quando observamos a educação, deparamo-nos com uma construção humana, o que representa, a princípio, não estarmos presos a definições fixas, sendo afirmado ainda pelo autor:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida em grupo e a cada um de seus sujeitos [...]. (BRANDAO, 2004, p. 10).

Diante do conceito de liberdade que inferimos da explicação de educação feita por Brandão, nosso texto associa o conceito de educação vinculado ao conceito de direito à educação, o qual analisamos por meio da escola.

A escola, para nós, é apontada como a instituição da materialidade do direito à educação. A escola é um pequeno recorte social onde podemos observar nossas principais categorias: homem, educação e direito à educação. Em relação à escola como objeto de estudo, Rui Canário (2005) afirma que:

A atenção dada à problemática do relacionamento do estabelecimento de ensino com o contexto local em que está inserido constitui um outro exemplo de um domínio de intervenção e de investigação que só se tornou “visível” e “pertinente” quando os fenômenos escolares deixaram de ser encarados como circunscritos ao território da sala de aula e à relação dual professor-aluno [...]. (CANÁRIO, 2005 p. 54).

Destarte, é notório que para as ciências sociais a escola não representa apenas uma definição isolada, mas, sim, a instituição que torna visível um recorte social, sendo um estabelecimento que oferece a possibilidade de análises para além do objetivo da instituição escola. Assim, através do chão da escola observamos o contexto social e as várias possibilidades que emanam do chão para que se observe a materialidade do direito. Foi necessário fazer uma articulação entre o texto da lei e o que emana da escola por meio dos discursos, sempre levando em consideração os textos e contextos presentes. Portanto, analisamos o direito à educação dentro do contexto: o chão da escola pública.

A partir das abordagens que surgem na pesquisa, desvelamos outra categoria, **direito à educação**. Para que possamos compreender a materialidade desta categoria, precisamos entender também, por meio da análise do discurso, a semântica desta lei que consta no artigo 205 da Constituição Federal. Quem tem direito, tem direito a algo ou a alguma coisa. Infere-se do texto da Lei que o homem não tem apenas uma possibilidade de educação, mas, sim, o direito à educação. Quando analisamos o conceito de educação, podemos inferir que a educação é inerente ao homem, pois a educação é uma apropriação histórica do homem, é sua construção social, é fundamental que o sujeito conheça aquilo que foi construído ao seu favor e com sua participação ao longo da história da humanidade.

Quando há uma organização social e a educação é registrada como direito (aquilo que seria inerente), conseqüentemente, a própria legislação já é um apontamento da materialidade do direito. Nada obstante, também demonstra a não observância da sociedade de um direito inerente ao homem a ponto de ter que ser registrado em uma Constituição para que esse direito se materialize. Isto posto, a escola é a instituição e o instrumento para que esta materialidade do direito à educação aconteça, principalmente aos sujeitos do chão da escola, a escola pública. Sendo o Brasil um país democrático, para nós, a educação deveria sempre estar em evidência.

De acordo com Lyra Filho (2017, p. 46):

As ideologias jurídicas deram-nos, com seus reflexos distorcidos, uma visão dos problemas que surgem, quando o homem pensa, abstratamente, sobre o Direito. Esses problemas, entretanto, constituem a imagem da realidade da práxis humana (da atividade histórica e social do homem) no seu ângulo jurídico. O caminho para corrigir as distorções das ideologias começa no exame não do que o homem pensa sobre Direito, mas do que juridicamente ele faz. Poderemos chegar, nisto, à dialética do Direito não como simples repercussão mental na cabeça dos ideólogos, porém, como fato social, ação concreta e constante donde brota a repercussão mental.

O homem pensa o que é direito a partir da vivência social; a legislação é a materialidade da construção do pensamento como uma ação concreta do direito à educação. A escola também é um recorte e a exemplificação material do direito à educação. Pelos discursos já apresentados no decorrer deste texto, observamos que a materialidade não é alcançada em sua totalidade, ainda que descrita e exemplificada no texto da lei.

Lyra Filho (2017, p. 157) continua destacando o discurso social que significa:

[...] discurso competente em que a ciência se corrompe a fim de servir à dominação, mantendo ligação inextrincável com o discurso conveniente, mediante o qual as classes privilegiadas substituem a realidade pela imagem que lhes é favorável, e

tratam de impô-la aos demais, com todos os recursos de que dispõem (órgãos de comunicação em massas, ensino, instrumentos especiais de controle social de que participam e, é claro, com forma destacada, as próprias leis).

Diante dessa explanação compreendemos que existe uma distância entre o direito à educação escrito e o direito à educação como ação material. Lyra Filho (2017) ainda defende que essa diferença é mais atenuante quando observamos o sujeito em seu contexto social. Lyra afirma que a ciência (texto) é corrompida quando esse texto é manipulado, aproveitando a polissemia das palavras para inserir o não dito de forma que pareça um fato concreto. Sendo assim, há uma intencionalidade no texto da legislação para garantir uma educação para todos, porém não há uma articulação clara do que é o todo. De tal modo, pensamos na ação concreta, que acontece na educação com o direito posto, na tentativa de apontar os outros aspectos que podemos inferir do não dito, do que está escrito.

Em nossa sociedade não falamos tudo em quaisquer circunstâncias, tampouco tudo que está dito está claro no sentido do discurso. É notório que, dependendo do lugar de onde se fala, pode-se definir o alcance da voz de quem fala e algumas ideologias estão subentendidas no discurso. Logo, propomo-nos a falar na academia, porém a partir do chão da escola para legitimar discursos outrora excluídos dos sujeitos que pisam o chão da escola, carentes de serem contemplados em seus discursos. De tal modo, evocamos Foucault (1970, p. 9, grifo do autor) quando afirma que:

[...] Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí um jogo de três tipos de interjeições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar [...].

Observamos ainda hoje esses procedimentos de interdição que Foucault afirma; esse emaranhado complexo de excluídos no discurso é refletido no chão da escola pública. A consciência da materialidade do direito se dá por intermédio da educação e, apesar da matrícula na escola pública ser um direito intransferível, esse fato não garante a materialidade da educação pública. É sabido que Foucault escreveu há alguns anos atrás, porém, em nossa análise, faz-se necessária a observação sincrônica e diacrônica para uma melhor compreensão do contexto em que estamos inseridos. Portanto, observamos ainda hoje os procedimentos de exclusão, como afirma Foucault. Não seria necessariamente uma privação do direito, mas,

sim, a ilusão de estar inserido. Deste modo, como para os professores questionados, observou-se que alguns acreditam vivenciar, por exemplo, a totalidade de uma gestão democrática.

Em seus escritos, Foucault faz uma análise dos métodos das ciências para obtenção do saber e, tecendo uma análise sincrônica e diacrônica, ele estrutura os discursos. Assim, analisa os valores que são atribuídos ao sujeito e os efeitos de poder em diferentes sociedades. Foucault demonstra como o antigo e o novo se opõe, apresentando as mudanças na forma do pensamento e, conseqüentemente, na linguagem e nos discursos.

É verdade que, entre as duas instâncias, a história das ideias não deixa de determinar relações; jamais as análises estarão em estado puro: elas expressam os conflitos entre o antigo e o novo, a resistência do adquirido, a repressão que este exerce sobre o que nunca tinha sido dito, os recobrimentos pelos quais o mascara, o esquecimento a que, às vezes, consegue condená-lo; mas descreve, também, as facilitações que, obscuramente e de longe, preparam os discursos futuros; descreve a repercussão das descobertas, a rapidez e a extensão de sua difusão [...] (FOUCAULT, 2009, p. 160).

O texto é a unidade material do discurso. Logo, quando o texto do direito à educação para todos é registrado na Constituição Federal Brasileira, ele é o primeiro item da materialidade desse direito. O Brasil passou, no decorrer de sua história, por várias crises no que tange ao direito à educação, entretanto, com lutas e construções do pensamento social, o direito à educação ganhou espaço no texto da lei e garantiu a responsabilização do Estado, da família e da sociedade. A Constituição Federal de 1988 sugere um alinhamento na educação com os textos e contextos presentes nas leis educacionais.

Esta pesquisa trata do direito à educação, educação brasileira e, fazendo um recorte territorial, colocamos em evidência o Distrito Federal. Mediante esse fato trazemos alguns recortes do pensamento de Anísio Teixeira, que foi um importante teórico da educação no Brasil, e como reitor da Universidade de Brasília no ano de 1963, registrou um pouco a realidade do Distrito Federal. Anísio Teixeira (1956, p. 72) fez duras críticas ao sistema educacional brasileiro:

Quando a educação, com a democracia [...] passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências viscerais de uma sociedade semi-feudal e aristocrática, e para tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apêgo a falsas tradições, pois não creio que se possa falar de "tradições" coloniais, escravocratas, feudais num país que se fêz livre e democrático.

Neste recorte, Anísio Teixeira utiliza a figura de linguagem denominada ironia, pois apresenta um país que se diz livre e democrático, porém, para ele, essas características ainda eram apenas discursos e textos, pois na prática o Brasil ainda tinha sua fundamentação nas tradições coloniais e essas eram refletidas na maneira de pensar do brasileiro (colono). Apresentamos a educação brasileira combinada com um pouco da visão de Anísio Teixeira para contextualizar a nossa crítica posicionando a educação brasileira como cerne da questão e, para isso, evidenciando o contexto social, político e cultural, entre outras características fundamentais para nossa análise.

[...] é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz o lucro hoje – não a durabilidade e a confiabilidade do produto. Numa notável reversão da tradição milenar, são os grandes e poderosos que evitam o durável e desejam o transitório, enquanto os da base da pirâmide – contra todas as chances – lutam para fazer suas frágeis, mesquinhas e transitórias posses durarem mais tempo. (BAUMAN, 2000, p. 21).

Esse fragmento retrata a vida moderna e, a partir dele, podemos pensar no contexto social, político e cultural moderno em que estamos inseridos. O texto de Bauman aponta o olhar do leitor para a compreensão da transitoriedade do presente, a rapidez com que as coisas acontecem e a compreensão de mercadorias descartáveis. Infere-se que o foco das produções modernas não está na durabilidade, mas no lucro. Essa compreensão é melhor compreendida quando pensamos no objeto material, mas como medir a transitoriedade do objeto imaterial, como a educação, tentando apontar sua materialidade? A análise da educação como objeto também se encaixa na descrição de Bauman, pois se o objetivo do direito à educação é levar o sujeito a uma cidadania plena, em algum aspecto a qualidade da educação apresentada pode não ter uma confiabilidade, pois o objetivo final por vezes não é alcançado.

A mutabilidade rápida das coisas e bens duráveis também pode ser associada à mutabilidade de compreensões, discursos e pensamentos da modernidade, pois a mutabilidade das coisas é reflexo da compreensão de quem as produzem. Refletindo sobre a educação, o Estado, por meio de registro de legislações e políticas públicas, demonstra dividir uma responsabilidade com um indivíduo para se alcançar as etapas da formação e para que disponha de mão de obra para o mundo do trabalho, não importando a qualidade dessa educação. Em outros casos, alguns não têm acesso nem a essa formação para o mercado de trabalho. Deste modo, ficam sem formação e sem trabalho, contrariando aquilo que a princípio é direito de todos.

4.1 A educação – fundamental para libertação e autonomia do homem

A educação entra nesse cenário como a possibilidade de transformação. Se o trabalhador tem conhecimento de si, logo, luta pela transformação de sua realidade. Transformar a realidade de um trabalhador implica a conscientização coletiva – sociedade. Partimos primeiro, como já apresentado anteriormente, do artigo 205 da Constituição Federal que trata do direito à educação. Dando seguimento a uma breve compreensão da legislação educacional brasileira, apresentamos alguns fragmentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que reitera de maneira mais detalhada o Artigo 205 da CF.

O § 2º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2005) ressalta que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Assim, o trabalho está ligado à educação que tem a intencionalidade, de um modo ideal, de formar o cidadão pleno e consciente, além de prover os instrumentos para provocar uma reflexão da realidade. No artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2005) fica claro que o educando será formado para o mundo do trabalho “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”.

Marx (apud PARO, 2013) denomina, de forma irônica, de dupla a liberdade do trabalhador: aquela em que vende sua força de trabalho ou ao contrário, “morre de fome”. O questionamento está em torno do conceito de preparar o homem para sua qualificação, para o trabalho e também para o exercício da cidadania.

Parafraseando Lukacs (2010), para que haja transformações significativas na sociedade atual é preciso se investir na educação, a mobilizadora de quem está no chão da escola. No decorrer da história, sempre se encontram marcas de divisões sociais, desde a Grécia Antiga (aristocratas e plebe). Cada sujeito se relacionava e se desenvolvia ou se consumia conforme sua própria classe, fosse elite, escravos ou burguesia. Hoje ainda encontramos divisões na sociedade. Pobres e ricos. E essa divisão social também reflete na materialidade da educação pública e suas consequências são reflexas do chão da escola pública.

Em contraposição a esse desenho de classe, a Constituição Federal do Brasil, no artigo 206 (BRASIL, 1988) afirma que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre os quais destacamos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O homem

formado, educado, é a utopia da educação, pois consciente poderá tornar-se apto a intervir de modo positivo para que haja transformações sociais.

A Constituição Federal do Brasil, em seu art. 5º, afirma que “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 [...]” (BRASIL, 1988). O direito à liberdade entra em contradição com o modelo do direito vivenciado por quem está no chão da escola, pois, neste sentido, a liberdade somente poderá ser vivenciada por um indivíduo que se entenda sujeito do seu tempo e participe da sociedade em que vive. O conhecimento é que proporciona a liberdade e a escolha. A criatividade, a inovação e a transformação só podem ser vividas se o sujeito tiver consciência de sua liberdade para criar.

No processo de construção do ser humano, a educação constitui-se do espaço formativo de socialização. Destarte, a formação da identidade social e individual está pautada na consciência do ser de se reconhecer como cidadão. Compreender a harmonia do social e a consciência da liberdade e da criatividade geram expectativas para uma sociedade menos desigual. Diante desta realidade, aponta-se traços materiais no texto da lei, como por exemplo, a gestão democrática que proporciona a participação do indivíduo na construção social do contexto que está inserido, tendo ainda a família participando dessa construção, o que aponta para traços da materialidade da formação do cidadão. A educação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser social, racional, criativo e único.

O desenvolvimento da sociedade moderna colocou em evidência o trabalho humano. A capacidade de apanhar a natureza como matéria prima e transformá-la em objetos que sejam significativos para a vida humana é memorável. O homem desenvolveu sua criatividade vivendo em sociedade, construindo a história e criando novos objetos e situações e isso se dá através da educação.

O homem, sendo um ser em constante transformação, pela educação, realiza tais transformações e, por meio do conhecimento, avalia seu passado e vislumbra o futuro, projetando na mente o objeto. Ocorre que este homem, como destaca Marx (apud ANTUNES, 2012), na luta pela sobrevivência na sociedade capitalista, supervaloriza o capital e retira dele a sua liberdade e autonomia. Dentro da percepção de mundo do trabalho, é possível compreender que a palavra trabalho pode ser compreendida em vários aspectos. Sendo assim, Marx aponta, em sua crítica social, a existência do trabalho alienado, trabalho no qual o homem não tem consciência da composição total do objeto e vende sua mão de obra, sendo

assim explorado. Se analisarmos o trabalho nessa perspectiva encontramos um paradoxo com o texto do artigo 205 da Constituição Federal, tendo em vista a definição de educação.

O termo “educação” surge no início do século XVI. Os iluministas lhe davam o sentido etimológico *educere*, que significa “fazer sair”, “tirar para fora”. Mas a verdadeira etimologia do termo “educação” é “*educare*”, derivado do latim, cujo significado é criar, alimentar, ter cuidado com, formar, instruir, produzir. (COSTA, 2011, p. 21, grifo da autora).

Isto posto, o termo educação aponta para a liberdade, conceituada anteriormente neste texto; já o trabalho, em sua polissemia, pode ser compreendido como algo que pode tolher a liberdade do indivíduo. Porém, como o texto da LDB aponta para o mundo do trabalho, isso proporciona uma liberdade discursiva, pois o sujeito pode ser, através da educação, conduzido para um trabalho expropriado ou para a compreensão de um trabalho criativo e livre.

Parte-se do pressuposto de que é pela educação que se pode promover a esperança para a transformação do homem como um sujeito livre, consciente, criativo, detentor de conhecimentos e, portanto, emancipado. Costa (2015, p. 23) afirma que:

O ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral e social. Logo, a educação deve ter como escopo o oferecimento de condições formais e materiais para o desenvolvimento pleno destas inúmeras capacidades, em busca do aprimoramento individual, em condições de liberdade e dignidade.

A categoria educação e a definição do que é o homem levam a uma reflexão sobre a legislação que é posta para regularizar a vivência em sociedade. Consequentemente, refletimos também sobre as políticas públicas, entendendo que elas são a tentativa de materializar o direito. Entretanto, levantamos algumas contradições e utopias sobre a efetividade das leis em seu papel na formação do cidadão, tendo em vista que é pela educação que o homem compreende o trabalho como ação concreta para transformações no meio onde vive. Neste sentido, a educação e o trabalho tornam-se ferramentas para a materialidade do direito à educação.

A educação promove a esperança para a transformação do homem como sujeito livre, consciente, criativo, detentor de conhecimentos e, logo, emancipado, sendo necessário que ele tenha consciência de suas ações e de suas possibilidades. Porém, essa consciência precisa acontecer a partir de uma educação de qualidade. Sendo assim, mesmo expressa na Constituição Federal como “direito de todos”, ainda existem muitos passos a serem dados para que realmente o texto da Constituição Federal seja materializado de forma efetiva.

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM RETRATO DAS POLÍTICAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

Expomos neste capítulo as principais políticas que norteiam a educação brasileira e colocamos em evidência o Distrito Federal; através dessa análise apontamos mais uma de nossas perguntas secundárias: Como se constrói o discurso do direito à educação na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital da Educação? As materialidades que apontamos fazem parte do discurso dos professores, motivo pelo qual fazemos uma articulação entre os textos das leis, o texto do PPP da escola e os discursos que emanam do chão da escola, tendo como objetivo apontar as materialidades encontradas na escola a partir do direito à educação, mesmo e com os contextos vivenciados.

Encontramos, em Paro (2013, p. 165), um forte argumento que ressalta o nosso objeto de estudo. Para ele:

As políticas que tem marcado os rumos da educação brasileira não podem ser compreendidas fora do contexto de sua inserção no mundo capitalista, uma vez que estão impregnadas pelas concepções e relações desse modo de produção. Contudo, as políticas de educação dizem respeito a uma área de saberes e práticas muito particular, cujos objetivos são inteiramente distintos dos da empresa capitalista.

No Brasil, é importante observar como são construídas as políticas de educação e, ao mesmo tempo, a complexidade do modelo econômico vigente. O direito à educação fica relegado à complexidade social, escamoteando a ideia de transformação social, onde várias vertentes têm objetivos diferentes expressos em um mesmo texto. Devido à falta de êxito da educação pública, em vários aspectos, á o aumento de políticas assistencialistas, que, apesar de proporcionarem subsídios iniciais, podem gerar uma dependência alienante de quem é assistido por elas, frustrando mais uma vez a excelência da educação.

É possível identificar no país uma série de iniciativas promovidas, sobretudo, por governos locais, que sugerem estar em curso um processo embrionário de reconstrução do Estado, o estabelecimento de uma nova relação entre Estado e sociedade em prol da redefinição da esfera pública.

Diante disto, percebe-se o poder de influência de grupos que se unem para defender determinados aspectos. Os progressistas, por exemplo, aparentemente denunciando forças opostas na formulação de uma lei democrática, pedem o auxílio e a militância da sociedade.

Porém, para que essa sociedade se envolva e se sinta parte da construção de um processo político que defina diretrizes na educação brasileira, importa primeiro a compreensão de qual a discussão que acarretaria a materialização efetiva das políticas educacionais. Destarte, entendemos que, para ocorrer uma efetiva participação social, é necessário que os envolvidos pela Educação, estejam conscientes do conceito de público e coletivo. Para isto a escola deveria primar pelo “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação”, como destaca o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Apresentamos a seguinte pergunta que fizemos aos entrevistados: Individualidade e coletividade - o que estes termos significam para você e qual a influência deles para o seu trabalho? Entendemos que quanto mais aberto o questionamento, melhor a análise é feita social e historicamente. Assim, a pergunta acima aponta alguns conceitos em seus significados, porém busca explorar o discurso de cada entrevistado e suas compreensões. Observe as respostas:

Ambas caminham juntas para realização de um bom trabalho (Professora A)

Fundamental importância p desenvolvimento escolar (Professor B)

Individualidade é o meu trabalho e a coletividade é para quem trabalho. (Professor C)

Individualidade refere-se ao respeito à bagagem de cada aluno e a seu ritmo de aprendizagem. O trabalho realizado coletivamente propicia a troca de conhecimento e entrosamento. Em meu trabalho, preciso discernir e planejar quais atividades devo desenvolver em grupo ou individualmente para garantir o aprendizado e alcançar os objetivos traçados. (Professora D)

São relevantes e influenciam meu trabalho de forma significativa porque procuro respeitar a individualidade dos envolvidos no processo educativo sem, no entanto, comprometer as metas estabelecidas em prol do coletivo. (Professora E)

Desafios!!! O quantitativo de alunos por turma impõe ao professor um trabalho MUITO massificado, com menores possibilidades de perceber algumas necessidades. Mesmo assim, conseguimos captar algumas necessidades. (Professora F)

Perceba que a resposta dos três primeiros professores não responde de fato aquilo em que são questionados; eles se prendem ao conceito de forma genérica. Já a professora D realça a percepção do indivíduo dentro do coletivo, por exemplo, evidenciando que, mesmo em uma turma, cada um tem um ritmo de aprendizagem; ela demonstra a consciência da

interdependência do conceito entre individual e coletivo para o êxito em seu trabalho. Apontamos nesse discurso mais um ponto da materialidade do direito à educação no chão da escola, pois o professor se vê como parte desse chão e se percebe como sujeito coparticipante do êxito educacional, o que registra que se há uma tríplice responsabilidade na execução do direito à educação entre família, Estado e sociedade, o professor, como parte da sociedade e também como representante do Estado por ser um servidor público, em seu planejamento de aula pensando no coletivo, demonstra a materialidade do direito.

O discurso da professora E corrobora com o discurso da professora D em partes, pois ao final a professora E demonstra que a coletividade deve se sobressair à individualidade, pensando primeiro nos objetivos da instituição. Para Foucault (2009, p. 116) “a identidade do enunciado varia de acordo com um regime complexo das instituições materiais”. Logo, percebemos que o chão da escola não é apenas influenciado pelos sujeitos, mas há uma troca de influências: o sujeito é influenciado pelo chão da escola, o chão da escola é influenciado pelo sujeito. Apontamos essa ideia não como um problema para a materialidade do direito, mas, sim, como uma possibilidade de transformação e de ação em direção à materialidade.

Já a última fala refere-se ao inchaço dentro das salas de aula que corroboram com a não materialidade do direito, ou uma materialidade distorcida, pois, assim como dito, alguns sujeitos são contemplados em sua individualidade, outros não devido ao número de alunos em sala de aula. Logo, percebe-se que a ação material do professor em influenciar o chão da escola escapa de suas mãos, pois não cabe ao professor definir o número de alunos em uma turma; nesse ponto então entra a ação e a legislação do Estado. Assim o texto da lei que limita o número de alunos em uma sala de aula, pelo discurso da professora, está em desacordo com a capacidade do professor em contemplar a individualidade de cada sujeito.

No Brasil, devido ao seu contexto histórico, sua dimensão continental e sua complexidade social, para atingir o patamar de uma educação dita de qualidade ainda existem várias barreiras. Com uma conscientização social e a definição de parâmetros educacionais oriundos do chão da escola e da sociedade, será possível uma melhor efetividade do direito à educação. A LDB (BRASIL, 2005) e outras políticas nacionais de educação são delineadas com o intuito de “democratizar” a educação. Entretanto, apesar de muitas discussões encontramos tais políticas de governo transformadas em política de Estado, algo solidificado pela Constituição Federal. Mesmo que mudem os políticos e as ideologias no poder, as leis são formuladas para que, mesmo com as mudanças que ocorrem no percurso, seus objetivos não sejam interrompidos. O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma exemplificação dessa

tentativa, sendo que ele determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

No Distrito Federal temos ainda o Plano Distrital de Educação (PDE):

O primeiro Plano Distrital de Educação – PDE da história de Brasília, sancionado pelo Governador em julho de 2015, foi elaborado por meio de ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público ao longo de dois anos. Instituído pela Lei nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação é a referência para o planejamento das ações desta Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE.

Dando continuidade aos instrumentos utilizados para a materialidade do direito à educação, apresentamos ainda o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois é um instrumento que reitera o caráter democrático, tendo em vista a liberdade da gestão escolar em sua composição, evidenciando objetivos e dificuldades que a escola enfrenta. O PPP é um instrumento norteador para a escola. Porém, no questionário desenvolvido durante a pesquisa, pudemos observar que poucos sujeitos do chão da escola conhecem o PPP ou acham que é um instrumento importante. Observe a fala dos sujeitos entrevistados quando questionados sobre o PPP:

Infelizmente o PPP é só teórico (Professora A)

O PPP é nosso norteador do ano letivo direcionando nossas aulas diariamente com influência desde o planejamento do conteúdo até avaliação do aluno inclusive com participação de todos os funcionários da escola (Professor B)

O PPP traz a filosofia da escola bem como sua rotina no ano letivo. (professor C)

O PPP pode ajudar no planejamento de minhas atividades a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo (Professora D)

Por ser o resultado de discussões coletivas envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, ele é de grande importância, pois serve como norteador do planejamento de trabalho anual. (Professora E)

A necessidade de adequarmos nosso trabalho a realidade da comunidade escolar, bem como a participar nos projetos interdisciplinares. (Professora F).

A professora A não consegue perceber na escola a aplicabilidade do PPP no dia a dia do seu trabalho, logo, para ela o PPP é só teoria e não influencia na escola. Porém o texto do

PPP apresenta várias propostas que estão de acordo com a resposta de alguns professores e com a legislação. Por exemplo, o PPP analisado traz o seguinte texto:

Outro assunto a ser discutido é o fato de muitos alunos trazerem problemas familiares causados pelo abandono da parte dos pais. Assim a nossa proposta é de discussão nas coordenações pedagógicas, nos Conselhos de Classe, nas reuniões com a comunidade e nas avaliações institucionais para que a família esteja mais próxima da escola e tenha mais compromisso com a educação dos filhos. (Distrito Federal, SEDF, PPP, Colégio A, 2018, p. 4)

Referente a esse fragmento, quando os professores são questionados a respeito da participação da família, muitos afirmam que as famílias da comunidade pesquisada participam da vida escolar dos filhos, fato confirmado pela gestora em entrevista e também pela existência da caixa escolar (contribuição voluntária da comunidade) e de reuniões que são feitas para alcançar a comunidade escolar: festas juninas, almoços após reunião de pais, etc. Assim, percebe-se que a escola busca essa responsabilização coparticipante do Estado e da família. Essa relação não tem êxito de 100%, porém existe uma participação. Então o PPP não é apenas teórico; ele se materializa no dia a dia da escola. Entretanto a fala da professora A apresenta no não dito a insatisfação, pois mesmo havendo materialidade do PPP, para ela, essa materialidade não é suficiente ao ponto de que ela veja o PPP como um instrumento importante para execução de mudanças e uma melhor materialidade do direito à educação na escola.

O professor B contrapõe a professora A, ressaltando que é possível ver a materialidade do PPP em todo planejamento anual. É importante ressaltar que o professor B atua como coordenador na escola, e a professora A trabalha em sala de aula, logo, para nós, é fundamental esses paradoxos do discurso, pois o coordenador trabalha para a materialidade do PPP de forma direta, enquanto o professor em sala não percebe essa materialidade. Apesar do discurso motivador do professor B, esse discurso se desfaz, pois o princípio do PPP é justamente uma construção coletiva, e os professores demonstraram não conhecer o PPP, ou ainda, mesmo conhecendo, demonstram não terem participado de sua composição. A gestora reitera esse problema, afirmando que, por mais que se tenha uma intencionalidade da construção coletiva, o excesso de trabalho na escola e as várias tarefas que todos têm para realizar prejudicam o tempo para a formulação do PPP, ou seja, os professores estariam sobrecarregados.

A professora E demonstra conhecimento na teoria do que é o PPP; seu discurso reitera sua importância, mas contradiz ao que acontece de fato. A professora F reitera a fala da

professora E, demonstrando a potencialidade que há no PPP, porém essa potencialidade ainda não foi explorada da maneira como se espera. Entretanto, aqui há mais um traço da materialidade do direito à medida que os professores sabem o papel do PPP e sua importância, o que pode gerar caminhos para a efetivação daquilo que se propõe.

Nesta primeira parte do capítulo, apontamos algumas materialidades do direito à educação no chão da escola pública através dos discursos dos atores do chão da escola, pois o entrecruzamento do texto da Lei com o PPP da escola e os discursos apresentados demonstram uma consciência coletiva do direito à educação, que para nós é parte fundamental do direito. A corresponsabilidade do Estado, da Escola e da família aponta essas materialidades, porém ainda encontramos muitos embaraços nesses discursos que deixam a materialidade comprometida.

5.1 A educação brasileira – modernidade e o modelo de gestão democrática

De acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu 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” (BRASIL, 1988). Entretanto, o que primeiro nos chama atenção no registro deste artigo é justamente a educação como sendo um direito de todos. O Estado e a família compartilham da obrigatoriedade de fazer com que esse direito seja materializado. Fica claro, no texto da Lei, que esta responsabilidade de educação também é compartilhada com a sociedade como um todo, pois, o indivíduo educado torna-se um benefício coletivo. Para que o indivíduo exerça a cidadania e esteja qualificado para o trabalho é necessário que a educação seja respeitada em sua definição; metaforicamente a educação deverá produzir asas ao indivíduo. E mais, para oferecer educação para todos, também é fundamental o reconhecimento de que o todo é composto por diferentes indivíduos.

Observando as unidades do discurso no texto da Lei, podemos inferir que a lei foi promulgada visando à formação integral do cidadão. A letra da Constituição Federal chama à responsabilidade do Estado em promover o bem-estar social. Porém, o dismantelamento do Estado com o intuito de abrir as portas para o mercado financeiro tem contribuído para que a educação se torne apenas uma parte do processo, e não um aspecto importante para o desenvolvimento. Desse modo, fica prejudicado um direito que é registrado, mas não materializado da forma como poderia ser.

A questão levantada, a partir do texto constitucional sobre a educação brasileira, nos provoca outra indagação: como um Estado pode exercer de maneira satisfatória o texto de sua Constituição Federal, estando envolto de circunstâncias modernas que podem paralisar e/ou influenciar de maneira direta a (não) materialidade? Há uma credibilidade social que entende a possibilidade de poder oferecer uma educação de qualidade em parceria com a sociedade e com a família? A ideia desenvolvida do Brasil como sendo um Estado em descrédito, devido às mazelas históricas e à evidência do modelo econômico, seria ainda mais uma manipulação de discursos para o não desenvolvimento de uma educação de qualidade e, assim, tornando o cidadão uma massa de manobra manipulada por esses discursos? Para tal análise, primeiro importa entender a configuração do Brasil dentro do contexto de modernidade.

A modernidade apresenta ao mundo a sua característica peculiar: a aceção de uma identidade no contexto exemplificado através da Divisão Internacional do Trabalho que evidencia a solidificação da globalização. A partir do desenho econômico moderno os países têm acesso a outros países apreciando seu desenvolvimento econômico, ou sua queda sincrônica, criando um mercado produtivo, forte e determinista com redes de economia mundial. Dentro desse aspecto os países se amoldam àquilo que podem fornecer: tecnologias, matérias-primas, entre outros. Essa divisão gera a classificação de países desenvolvidos e países emergentes, toda análise feita principalmente com base em suas economias.

A modernidade também possibilita uma atitude genérica da construção da identidade do indivíduo. Tendo em vista que várias culturas permeiam os diferentes espaços humanos, o conceito de coletivo se torna profundamente influenciado, pois as várias culturas, ao invés de se fortalecerem em prol do exercício democrático visando principalmente ao direito à educação ou mesmo à formação do indivíduo, focam, principalmente, em seus problemas particulares, fragilizando a percepção do coletivo.

Pudemos observar, pelas análises do questionário aplicado em uma escola pública do Distrito Federal, que os atores educacionais, como professores, coordenadores, auxiliares, diretores, pais e alunos, não se enxergam como sujeitos de um mesmo chão. Pelo contrário, esses atores brigam entre si, enfraquecendo o seu poder de intervenção perante a realidade. Os mais interessados pelo sucesso da educação não unem forças para a materialização das leis educacionais. Uma exemplificação disso é o não investimento no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma conquista que é libertadora para a manifestação do chão da escola, porém, apontado em pesquisas como uma ferramenta subutilizada. De acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018):

O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino. Normalmente, o chamado PPP é elaborado no início do ano letivo e conta com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, docentes, funcionários, estudantes e familiares. O projeto é denominado político por traçar um perfil do espaço da unidade escolar como espaço formador de cidadãos. Assim, é feito um mapeamento da comunidade escolar levando em conta fatores diversos, como a localização, necessidades dos atores inseridos nesse contexto e aspectos sociais e econômicos.

Vale salientar que no Distrito Federal ainda existem escolas que não alteram o PPP há mais de cinco anos. Inferimos deste contexto a não conscientização do direito educacional dos sujeitos que estão no chão da escola. Dentro da escola pesquisada, muitos educadores desconheciam o conteúdo do PPP.

Em contrapartida, o Estado adentra velozmente a modernidade, interessado no poder que emana do discurso e na riqueza material-lucro. Sobre isto encontramos em Bauman (2000, p. 21) que:

[...] É a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz o lucro hoje – não a durabilidade e a confiabilidade do produto. Numa notável reversão da tradição milenar, são os grandes e poderosos que evitam o durável e desejam o transitório, enquanto os da base da pirâmide – contra todas as chances – lutam para fazer suas frágeis, mesquinhas e transitórias posses durarem mais tempo.

Esse fragmento retrata a vida moderna com foco em mercadorias que não duram, pois o que vale é o lucro. Refletindo sobre a educação, o Estado se preocupa com o indivíduo que vença as etapas da formação para que ofereça mão de obra “qualificada” para o mercado de trabalho, não importando a qualidade dessa educação.

Almeja-se como cidadão um sistema educacional que evidencie as histórias e descobertas humanas e que potencialize ainda mais o caráter criador humano. Importa também que um dos objetivos da educação seja alcançar, de fato, a universalização do saber.

É imprescindível a compreensão de que o sujeito é influenciado pelos discursos de seu contexto, logo, se o indivíduo não está no mercado de trabalho ou não completou sua formação escolar, é imprescindível a compreensão de que há uma responsabilidade compartilhada pelo texto da Lei. Por conseguinte, o sujeito, a família e o **Estado** devem ser responsabilizados pela não educação e formação do sujeito.

Em geral nos consideramos autores de nossos destinos e, portanto, dotados de poder para agir, determinar nossa conduta e controlar nossa vida. Teríamos, assim, a habilidade de monitorar nossas ações e a capacidade de determinar seus resultados.

Será assim mesmo, porém, que a vida opera? Há quem diga, por exemplo, que estar sem emprego é culpa pura e exclusiva do desempregado, que se ele tivesse se esforçado o suficiente estaria ganhando a vida. Por outro lado, as pessoas podem reciclar-se e procurar emprego. Mas se, na região em que vivem, houver uma taxa elevada de redução de postos de trabalho e elas não tiverem como se mudar, apesar da constante procura, não irão ter oferta de vagas. Há muitas situações equivalentes, nas quais nossa liberdade para agir é limitada por circunstâncias sobre as quais não temos controle. Nesse sentido, portanto, uma coisa é ter a habilidade de alterar ou modificar nossas competências, outra muito diferente é ser capaz de alcançar as metas que buscamos. (BAUMAN, 2010, p. 25).

Podemos também apresentar esse trecho pensando no contexto escolar. Se o indivíduo tem acesso à escola, ele faz parte de um grupo que irá lhe proporcionar uma educação, porém essa educação não lhe concede necessariamente a liberdade do pensamento e/ou a formação do cidadão – materialidade do direito.

O modelo de gestão democrática do Brasil, pautado no federalismo, exige a responsabilidade de todos os membros da federação em promover a Educação Básica, como já mencionado no decorrer desta pesquisa. A CF também institui a gestão democrática dentro da escola, conforme o artigo 206, em que a distribuição de responsabilidades educacionais está evidente em uma perspectiva estatal e também deve estar presente no chão da escola, pois uma gestão democrática é também uma gestão compartilhada.

Considerando que a LDB (que repete a redação da Constituição Federal de 1988), ao definir o princípio de gestão democrática para os sistemas públicos de ensino, funciona como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, no sentido de romper com as relações de poder autoritárias dentro da escola e buscar a gestão participativa dos atores escolares. (OLIVEIRA, 2013, p. 38).

A educação não deve ter um caráter secundário na história, pois está intrínseco a ela uma construção junto com a história, como parte inerente do ser humano. Se o indivíduo não tem uma educação de qualidade, ou ainda a materialização do seu direito à educação conforme a Constituição, logo, a história da educação no Brasil se divide em pelo menos duas histórias: uma educação que tem êxito (para o mercado financeiro) exclusivamente para um grupo de pessoas, e outra complexa, destinada ao fazer expropriado, advinda de um problemático sistema educacional público, em que uma quantidade significativa de estudantes não tem, sequer, concluído a Educação Básica.

Ainda em uma perspectiva da educação na modernidade, também é necessário definir não só a identidade do indivíduo que reivindica seus direitos que em algum aspecto são oferecidos pelo Estado, bem como o sentido de educação coletiva. Williams (1976, p. 29,

grifo do autor)) nos apresenta uma síntese do sujeito moderno numa perspectiva de individualidade, demonstrando a necessidade da criação de uma perspectiva coletiva:

A emergência de noções de individualidade, no sentido moderno, pode ser relacionada ao colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval. No movimento geral contra o feudalismo houve uma nova ênfase na existência pessoal do homem, acima e além de seu lugar e sua função numa rígida sociedade hierárquica. Houve uma ênfase similar, no protestantismo, na relação direta e individual do homem com Deus, em oposição a esta relação mediada pela Igreja. Mas foi só ao final do século XVII e no XVIII que um novo modo de análise, na Lógica e na Matemática, postulou o indivíduo como entidade maior (cf. as “mônadas” de Leibniz), a partir da qual outras categorias (especialmente categorias coletivas) eram derivadas.

Assim, o contexto histórico-social influencia a percepção da individualidade e coletividade; essa influência transparece na modernidade com um indivíduo que tem dificuldade de pensar o coletivo e que também se responsabiliza de forma direta por suas ações e consequências.

Importa-se ainda refletir que o Estado e a Constituição são construídos para a sociedade, logo, um dos pilares dessa construção deveria ser o bem-estar social. Porém, essas configurações são fragilizadas quando passam pelo estabelecimento de um ideal de igualdade em que não se consolida o direito à educação. O fato é que um direito como esse, ainda que expresso de forma clara na Constituição, nos leva a crer, através de um olhar atento aos sujeitos educacionais, que a letra se torna obsoleta, pois o direito não é necessariamente usufruído. Portanto, um Estado que tem sua força fragilizada pelo mercado e pela ganância dos governantes pelo poder, torna-se incapaz de cumprir com o escrito. Quiçá a individualidade moderna, em alguns aspectos, tenha atingido o Estado.

5.2 Estrutura da educação brasileira

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu um modelo de federalismo cooperativo, concedendo aos municípios brasileiros o papel de ente federado. Esse procedimento tinha o intuito de proporcionar uma autonomia administrativa com o objetivo de diminuir a desigualdade na distribuição dos recursos para a educação. Isso resultou no aumento de matrículas nas escolas. Todavia, a questão que levantamos é pensar para além da matrícula, pois, para diminuir a desigualdade, não basta a criança ser inserida na escola; apesar de ser um passo fundamental, não garante a materialidade do direito à educação.

O financiamento da educação se tornou redistributivo com base na trajetória da educação brasileira, sendo que vários mecanismos foram criados para a avaliação do sistema educativo brasileiro. Porém, no decorrer de nossa pesquisa avaliamos o reflexo dessas políticas no chão da escola. Percebemos as melhorias mesmo dentro de um desenho de um Estado neoliberal e um sistema educacional aparentemente secundarizado. Vejamos alguns artigos da LDB (BRASIL, 1996) que se referem a isto:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão democrática, no texto da lei, tem proporcionado uma participação efetiva dos atores educacionais e essa participação, a possibilidade do vislumbre de como realmente formar um cidadão a partir do “chão da escola”. O Projeto Político Pedagógico, como citado anteriormente, evidencia a democratização de uma visão específica da escola, um olhar individual, dentro do todo educacional, e uma possibilidade de contemplar problemas oriundos da própria escola.

A legitimidade da participação da comunidade escolar nos conselhos escolares ou equivalentes é de extrema importância, pois, se a comunidade se sente parte do processo de construção de uma educação para todos, ela terá pretensão de exigir seus direitos e a efetivação das ideias desenvolvidas para além do âmbito educacional. Assim, existe ainda uma estrutura educacional que se cruzam na tentativa de uma gestão democrática e na execução de uma visão política neoliberal onde a privatização dos deveres do Estado é evidente e essa mesma privatização esvazia a autonomia de uma participação social.

O Estado se compromete junto e com a sociedade a proporcionar uma educação igualitária para todos. A lei, não sendo transitória de acordo com planos de governo, constitui-se em um registro contínuo da necessidade fundamental do homem, a educação. Assim, o Ministério da Educação se articula para melhor desenvolver aquilo que está no texto da Lei nos programas de apoio do governo à educação. Desde a formação infantil até o Ensino Superior, as unidades responsáveis pelos programas são o meio para que estes programas se

materializem no chão da escola e, para garantia do sucesso desses programas, o Estado estabeleceu metas e incentivos para sua efetivação, nos adverte Vieira (2017, p. 110):

Como principal garantidor do direito a educação básica, o Estado deve assegurar a igualdade no acesso e exercício desse direito fundamental tanto nas instituições públicas quanto privadas. Ou seja, o Poder Público deve manter a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio com base no princípio constitucional de igualdade, como também, no exercício do seu poder fiscalizador, deve intervir quando verificada a violação desse princípio pelas unidades de ensino particular.

Os textos apresentados revelam a intenção de proporcionar uma educação para todos? Em parte, pois caberá à forma como o texto da lei é materializado. Por exemplo: deparamo-nos, por vezes, com uma educação que não está destinada para a construção crítica e reflexiva, mas para um mundo do trabalho, mundo esse que pode levar a várias compreensões. Apontamos que o trabalho não tem sido compreendido como livre e criativo, mas voltado para a forma de vida desenvolvida no século XXI, como uma mão de obra expropriada. Como destaca Mosé (2014, p. 22), “[...] a consequência disso é que chegamos ao século XXI com um imenso desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, com uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social”.

Logo, ao exemplificarmos o sistema educacional brasileiro questionamos o direito à educação, não apenas pelo fato da criança estar diretamente matriculada em uma escola, concluir o Ensino Médio e o Ensino Superior em uma instituição pública. Apesar do êxito quando se consegue terminar essas etapas acadêmicas, ainda assim, questionamos se o direito à educação tem sido usufruído da melhor maneira possível, proporcionando uma maturidade política e social. Fato é que a escola não deveria ser um lugar apenas de preparação para a cidadania; ela deveria fazer parte da vivência em cidadania e política:

Depois da Segunda Guerra, com a corrida desenvolvimentista, nasce a escola das promessas, a escola para todos, que se afirmava como meio de ascender socialmente. Seguindo essa ideia, a segunda metade do século XX foi marcada com a certeza de que a escola era o melhor lugar para as crianças. Essa certeza se sustentava na ideia iluminista de progresso, que prometia um mundo melhor dado pelas conquistas das ciências. Era por meio do desenvolvimento científico que todas as mazelas seriam curadas: no domínio do corpo, o fim da dor e da morte; na sociedade, o fim da exploração e da violência; na natureza, o fim dos desastres ambientais, etc. E o acesso ao conjunto de bens viria através da educação. (MOSÉ, 2014, p. 48).

Nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura a educação como direito de todos e apresenta um discurso próprio do ideal iluminista que representa esperança de transformação, mas, na materialidade do chão da escola, não é isso que encontramos em sua

totalidade. Ainda temos no Brasil um número elevado de desistência escolar, analfabetos funcionais, desemprego e tantos outros malefícios sociais que poderiam ser melhorados através de efetiva educação de qualidade e para todos. As palavras escritas na Carta Magna de um país não podem ser palavras ilusórias para ludibriar o povo. A distração do mundo capitalista e da modernidade podem borrar as letras expressas na lei. Diante disto, o que é a educação como direito de todos?

O termo “educação” surge no início do século XVI. Os iluministas lhe davam sentido etimológico *educere*, que significa “fazer sair”, tirar para fora. Mas a verdadeira etimologia do termo “educação” é *educare*, derivado do latim, cujo significado é criar, alimentar, ter cuidado com formar, instruir e produzir. (COSTA, 2011, p. 21, grifo da autora).

A educação da CF deve ser, portanto, a educação como sugere a etimologia da palavra, que guia e instrui com cuidado. A educação, enfim, dá suporte político, social e crítico, sendo assim, a objetivação do pensamento humano e da construção social.

5.3 Flexibilidade x Avaliação – a compreensão da influência do modelo econômico no chão da escola pública

Outro olhar sobre a educação na modernidade é a configuração do neoliberalismo que evidencia o sistema capitalista e que, mal administrado, torna a mercadoria mais valiosa que o sujeito. O desenho moderno não gera possibilidades igualitárias para que o sujeito possa usufruir das coisas criadas pelo ser humano. Com as distrações provocadas pelo mercado, pela indústria e pelo discurso, o indivíduo não enxerga a complexidade de um sistema público de educação de qualidade e para todos. De fato, há uma ilusão de ideias muitas vezes inalcançáveis pelo discurso social vigente. Para que alguém compreenda os seus direitos, principalmente o direito à educação, é necessário compreender o que é educação. A ilusão econômica perpetrada pelo modelo neoliberal imprime uma ideologia de que o indivíduo aceite de maneira passiva o que está posto. E de fato o que está posto: uma legislação com princípios democráticos? Uma legislação que se propõe a alcançar a todos? Uma melhoria gradativa da educação? Índices que revelam o crescimento da educação brasileira e a credibilidade da escola? De fato, observamos como está o chão da escola.

O mau investimento do Estado na escola pública é reflexo de discursos manipulatórios e de uma má gestão dos bens públicos, que busca a privatização dos setores fundamentais do

Estado para um controle de mercado e colocando a melhoria na educação em segundo plano. Nessa perspectiva mercadológica da educação, em contraponto, a LDB, expressa uma legislação com princípios democráticos que podem possibilitar uma educação justa e completa para o cidadão. Observa-se que na formulação da LDB já havia grandes embates políticos entre progressistas e democratas. E quais os embates políticos que foram relevantes para esta formulação?

No Brasil Imperial, a obra de maior expressão sobre o sistema de ensino foram os pareceres de Rui Barbosa. Por questões políticas, as suas ideias não prosperaram, entretanto, inspiraram a LDB de 1961, primeira lei que estabeleceu as diretrizes e bases do ensino em nível nacional, propondo uma reforma do ensino primário e sugerindo a criação de um sistema de ensino que definisse as competências e a atuação de cada esfera pública na prestação dos serviços educacionais. (COSTA, 2011, p. 27).

A LDB (1996) vem trazendo uma proposta de democratização da educação brasileira, colocando a necessidade da igualdade de ensino entre o público e o privado e também a preocupação em preparar o estudante para o mercado de trabalho. O embate político existente na formulação da LDB se deu por pensamentos políticos opostos. Por um lado, os progressistas defendiam a existência de um sistema, uma gestão democrática que fosse base para todas as escolas (públicas e particulares) e mantinham a ideia de uma formulação de uma política educacional nacional. Enquanto isto, os privatistas recusavam o sistema e defendiam a diferenciação de políticas entre escola pública e escola privada. Diante do embate os progressistas da proposta educacional de massas começaram a incentivar a participação da população fazendo com que o projeto fosse viabilizado dentro da proposta democrática. Mesmo após sua formulação, a participação da população ainda é de extrema importância para a construção de uma educação que atenda os diferentes tipos de pessoas.

Dentro dessa aparente luta entre a ideia de uma configuração democrática dentro de um sistema capitalista e de um governo neoliberal, torna-se complexa a totalidade da materialidade do artigo 205 da Constituição, como destacam Lisita, Verbena e Sousa (2003, p. 101):

Os dois eixos básicos que fundamentam a atual LDB revelam claramente uma dissonância: o eixo de flexibilidade e o eixo de avaliação. Se por um lado a flexibilidade traz o tom de descentralização da desregulamentação, da diminuição dos controles cartoriais e burocráticos, aventando inclusive possibilidades de desoficialização ou mesmo de desescolarização dos sistemas, se a lei dá força aos chamados “projetos pedagógicos” das escolas, ao direito a diferença, ao valor da diversidade cultural e da gestão democrática, ela aciona, também, com maior força, o eixo da avaliação externa desenvolvida pelo próprio Estado.

A visão “democrática” na LDB reitera a prática de uma educação voltada para o mercado e para a manutenção de um Estado neoliberal, quando coloca avaliações externas para medir a qualidade da educação. Este Estado evidencia a configuração da modernidade, tendo em vista que as avaliações cujos resultados são considerados mais importantes para a educação brasileira não são realizadas pelo Estado brasileiro, mas, sim, por organizações externas que não compreendem de fato a realidade da educação brasileira.

Por outro lado, a LDB também vai proporcionar uma flexibilidade através dos projetos pedagógicos que proporcionam um olhar exclusivo para realidade de cada escola, podendo assim evidenciar o chão da escola. Diante dessa dualidade entre flexibilidade e eixo de avaliação, apresentamos um trecho do texto de abertura do PPP da escola pesquisada, no qual se apresentam a preocupação com a participação de todos na construção do saber, com base na democracia, e também a preocupação da escola com índices externos de avaliação.

Preocupação com o todo, evidenciando a gestão democrática:

Nossa proposta de trabalho baseia-se na vontade de fazer com que a educação pública seja desenvolvida em um ambiente harmônico entre todos os seguimentos da comunidade escolar, pois pensamos que a democracia é o pilar central do conhecimento. Dessa forma, é importante garantir a participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, promovendo debates sobre melhores formas de conhecer, saber, fazer e entender o mundo que nos circunda. (Distrito Federal, SEDF, PPP, Colégio A, 2018, p. 4)

O parágrafo seguinte aponta para as avaliações externas com base em uma nova política pública:

Na perspectiva dos ciclos que está sendo implantado neste ano em nossa escola, este projeto educativo prevê uma organização didática e administrativa numa visão da pedagogia histórico-crítica da construção de novos saberes. Nossos objetivos também serão direcionados ao aumento de índices já alcançados no IDEB, garantindo a aprendizagem do aluno. Outro foco é descobrir caminhos para minimizar o problema da indisciplina que vem aumentando nos últimos anos [...](Distrito Federal, SEDF, PPP, Colégio A, 2018, p. 4)

Esses trechos exemplificam a dualidade dos discursos presentes na legislação que refletem na construção e compreensão do chão da escola, pois o gestor coloca em evidência a responsabilidade da participação da comunidade e o objetivo da aprendizagem, mas aponta que a materialidade dessa proposta seria evidenciada em índices de avaliações externas.

6 SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO E O ESTADO

Este capítulo analisa os discursos dos atores educacionais. Traçamos um paralelo entre a evidência do direito à educação no contexto moderno e passeamos com o leitor na história do Brasil, dando enfoque em como nasce o conceito de educação para o país. Utilizamos a poesia como uma expressão metafórica para a compreensão do contexto da realidade posta; damos continuidade ao entrelaçamento entre interdiscursos e intertextos que nos ajudam a compreender o chão da escola, a educação pública brasileira e a manifestação do direito à educação; apontamos que a materialidade existe através dos discursos apresentados e analisados no decorrer desta pesquisa, porém não existe da maneira como tem possibilidade.

Na perspectiva moderna a educação se tornou prioritariamente uma responsabilidade do Estado. Essa construção se deu em vários países, porém, devido ao aspecto histórico da construção brasileira, o Brasil implementou um sistema de educação pública um pouco atrás de vários países, o que não configura de fato um atraso, pois não olhamos em uma perspectiva de competição entre os países, tendo em vista a particularidade de cada um. Porém, evidenciamos que essa demora trouxe algumas consequências na solidificação do sistema educacional público brasileiro. Saviani (2010, p. 2) desenvolve essa reflexão com as seguintes palavras:

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Com efeito, no referido processo foi se impondo o entendimento de que a educação é uma questão de interesse público, devendo ser situada no âmbito da esfera estatal. Daí a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga que se difundiu de modo especial a partir da Revolução Francesa. Essa bandeira tornou-se realidade a partir da segunda metade do século XIX com a emergência dos Estados nacionais que se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular.

Uma perspectiva minimalista do Estado se concretizou a partir da crise econômica do próprio Estado que atingiu tanto os países desenvolvidos quanto os em desenvolvimento a partir dos anos 1970. A configuração de globalização no contexto moderno faz com que haja uma interligação nas economias mundiais. Isso faz com que o processo de mundialização do

capital, através do modelo neoliberal, ganhe forças para manter uma sociedade desigual e consequentemente escolas desiguais, sendo a escola um pequeno recorte da vida social.

O projeto neoliberal de sociedade e de educação evidencia um desenho hegemônico. A mundialização do capital, neste desenho, quando observamos as políticas educacionais, há uma tendência em impulsionar a liberalização através de uma reestruturação do sistema monetário mundial. Os discursos sobre diversidade encobrem a existência de uma competição, uma desigualdade “natural” e isso pode ser observado na educação brasileira, por exemplo, na competição por maiores notas no IDEB. Fato é que sempre há uma disputa de forças e poder nos discursos e, dentro dessa disputa, o indivíduo mais vulnerável é prejudicado. Alguns professores entrevistados vinculam a nota do IDEB ao reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Apesar das características apropriadas da globalização, com ela surge a necessidade de uma definição de democratização. Essa definição torna-se ainda mais complexa, pois agora a democracia não se define apenas dentro do Estado. Ela se define em comparação a outros Estados que coloca em risco a credibilidade da comparação, tendo em vista modelos e culturas diferentes, que querem estar no mesmo patamar, uma pontuação considerada excelente, feita por organizações internacionais.

Destarte, a necessidade de olhar e se espelhar no outro prejudica um pouco a visão de que também é necessário olhar para si mesmo. Olhar para o ideal de uma educação que atinja níveis elevados em suas avaliações não é um desejo problemático. Entretanto, é complexo pensar em uma conquista educacional memorável no Brasil sem olhar para sua estrutura de base.

Logo, o sistema educacional público brasileiro se torna reflexo da construção do Estado, pois a escola mantida pelo Estado e a legitimidade das políticas públicas aplicadas à escola evidenciam o modelo econômico através da estrutura das escolas, salários de professores e quanto é dedicado à educação. E também, a escola evidencia os discursos da comunidade escolar os quais evidenciam recortes do modelo da sociedade moderna.

6.1 Histórico da Educação no Brasil

Para a Constituição Brasileira de 1988 ser promulgada houve, anteriormente, inúmeros debates a respeito da construção de uma educação brasileira digna e igualitária. Dentro dessas construções destacamos algumas para a compreensão da construção educacional do Brasil até

o presente momento. Assim, foram criadas legislações e programas que monitorassem a Educação Básica no Brasil no intuito de garantir a sua qualidade. A princípio, tem-se uma grande conquista dentro da organização da educação brasileira com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). A primeira tentativa para a criação desse Conselho ocorre em 1842, mas a ideia somente foi efetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino.

Concomitante à LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, também foram criados diferentes programas e ferramentas de avaliação para o melhoramento da educação no país, dos quais podemos destacar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Ministério da Educação Brasileiro. Por trás dessas conquistas contemporâneas existem muitos anos de história e luta que se passaram até chegar à atualidade.

Considerando que olhar para nossa própria história é justamente observar os alicerces de nossa construção, pensar nossa história é também observar as mutações ocorridas nela, os conceitos que se legitimaram ou se transformaram com o passar dos anos. A ideia de educação no Brasil, que no desenvolvimento de sua história a partir da chegada do povo português é um país colônia, país explorado e cujo foco mira, primeiramente, na obtenção de lucros para o colonizador, evidenciando a exploração e desvalorização do homem a depender de sua classe e de sua raça.

6.2 Recortes dessa História

No decorrer da história, consolidou-se o caminho para o conhecimento e para a educação. O homem, possuidor da capacidade de subjetivação de sua construção no mundo, não enxerga o mundo oportunizando condições iguais para todos, como destaca Mosé (2012, p. 13):

Somos hoje herdeiros de projetos de mundo que prometiam vencer as desigualdades, eliminar o sofrimento e a angústia, controlar a natureza, mas essas expectativas desabaram, e continuam desabando. A exaustão deste modelo de sociedade, que nos faz acreditar em um futuro ordenado pela ciência, porém, não significa o surgimento de um projeto mais amplo. Como o desabamento deste modelo produziu rachaduras irreversíveis no modo como a sociedade se organizava, uma brecha, sem dúvida se abriu, um ponto de vazão capaz de fazer ruir relações e conceitos opressivos, permitindo uma nova configuração de forças e gerando novos acordos. Mas, para construirmos novos acordos, precisamos de novos conceitos. Ainda mais do que isto, precisamos de uma nova relação com o pensamento. (MOSÉ, 2012, p. 13).

Olhar para o nascimento da nossa nação nos mostra o caminho que percorremos para chegar à posição que nos encontramos e se partíssemos do pressuposto que o homem evoluiu, aprendeu a objetivar seus pensamentos, desenvolver sua tecnologia, suas escolas, a maneira de ensinar, desenvolveu políticas e formas de gerir uma nação, essas características humanas seriam boas e agradáveis para uma construção social justa e conseqüentemente para uma educação para todos. Entretanto, não é isso que acontece.

O grande problema que encontramos é que mesmo com discursos de igualdade, presentes tanto nas conquistas legais como nos discursos de nossos representantes das leis brasileiras, não é o mesmo discurso que acontece no chão da escola. Uma educação que depois de muitos anos de história que se diz a caminho de igualdade e da democracia, depara-se com a dominação de gestores do Estado. Assim a construção discursiva a partir de leis e propagandas é diferente do que acontece no chão da escola pública brasileira. Isto nos faz lembrar de Foucault (1970, p. 9, grifo do autor) quando afirma que:

[...] Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí um jogo de três tipos de interjeições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grande complexa que não cessa de se modificar [...].

Não se questiona mais se há ou não há materialidade do direito, pois na exemplificação da legislação e dos discursos é apontado que há a materialidade. O nosso apontamento agora é sobre a possibilidade de uma efetividade dessa materialidade do direito no chão da escola. Pois, se alguns têm sido contemplados, ainda assim, outros não. Portanto, contrapondo o texto da Constituição Federal brasileira, a partir de um contexto da educação como um direito para todos, encontra-se em Foucault (1970, p. 10) que:

O discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas, no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e o poder. E com isso não há com que admirarmo-nos: uma vez que o discurso — a psicanálise mostrou-o —, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.

A partir da análise de Michel Foucault sobre como podemos observar a manifestação do desejo pelo poder através do discurso, observamos então não uma história brasileira que se

constrói ao acaso, mas observamos sim a não materialidade de alguns aspectos da educação, pois há uma finalidade não aparente nos discursos de manter um povo dominado através da desigualdade presente na educação. Isto reflete o agravamento dos problemas sociais e uma parcela cada vez maior de crianças e jovens sem matrícula em uma escola (que seria o início da materialidade do direito à educação pelo Estado).

6.3 Uma História de (não) Educação textos, contextos e metáforas

Mesmo com a evolução do conhecimento humano, o desejo de dominação tem corrompido o desenho da história. Aqui fazemos um pequeno recorte, a partir de um poeta brasileiro, do desenho de nossa história para refletir sobre a materialidade das políticas educacionais numa perspectiva histórica e crítica a partir do chão da escola pública:

E por falar nisso...
bem, é melhor não falar nisso
quem sabe não vou deixar puto
alguém com influência no governo?
Com amigos na polícia?
Eu é que não vou
cair nessa conversa
de que todos são iguais perante a lei
(BEHR, 2004, p. 21).

Para tratar sobre políticas públicas brasileiras e seu impacto no Brasil, é necessário contextualizar como nascem o desenho do Estado Brasileiro e a necessidade da Educação, mesmo que gere certo desconforto. Dependendo da ótica que se coloca sobre os fatos, seria viável essa abordagem? A poesia citada acima é do poeta Nicolas Behr (2004), que, através de seu discurso poético, faz duras críticas ao desenho político brasileiro. E porque pensar a educação brasileira nos leva a duras críticas, como pudemos observar no decorrer desta pesquisa. Porque a educação está envolta a lutas sociais e controvérsias de ideias e discursos.

Desde a colonização do Brasil, os imigrantes chegam interessados pelos benefícios que poderiam ser retirados da terra, conforme destaca Faoro (2004, p. 100):

Na noite de 24 de abril, na primeira sexta-feira do descobrimento, o cap. Pedro Alvares Cabral travou a entrevista solene com os donos da terra. Esta troca de gestos, que o fiel escrivão registrou, desnuda muitas intenções e prenuncia uma decepção. Ela indica a inaptidão de ver fora das viseiras douradas do comércio e dos metais preciosos [...].

A chegada dos portugueses ao Brasil era sinônimo de exploração. A exploração dos recursos naturais não seria de fato uma crítica, tendo em vista a utilização de tais recursos para o bem comum. Portanto, o problema não se encontra na exploração da terra ou no trabalho desenvolvido pelo ser humano, mas no fato de ignorar a existência de outros seres humanos, os verdadeiros donos da terra. O conhecimento traz consigo uma grande problemática: à medida que se conhece se legitima a dominação daquele que não conhece? O conhecimento humano deve provocar a libertação do homem e especialmente se for compartilhado com todos. Mas não era assim que entendia a elite brasileira no Brasil Colônia.

Para se obter os lucros não importavam as ações, mas sim o objetivo que queriam alcançar. O lucro era tão mais importante que o humano foi esquecido, uma das partes que mancham a nossa história, mataram índios, mataram negros, mataram e matam seres humanos para “construir” seus objetivos. A poesia seguinte representa um pouco do que aconteceu com a população indígena no Brasil, do que acontece com a população negra. Para que pudéssemos consolidar de fato essa mancha na história brasileira várias páginas seriam pouco para retratar, então fizemos um recorte exemplificado por meio da poesia:

Poema para o índio Xokleng
Se um índio xokleng
subjaz
no teu crime branco
limpo depois de lavar as mãos
Se a terra
de um índio xokleng
alimenta teu gado
que alimenta teu grito
de obediência ou morte
Se um índio xokleng
dorme sob a terra
que arrancaste debaixo de seus pés,
sob a mira de tua espingarda
dentro de teus belos olhos azuis
Se um índio xokleng
emudeceu entre castanhas, bagas e conchas
de seus colares de festa
graças a tua força, armadilha, raça:
cala a tua boca de vaidades
e lembra-te de tua raiva, ambição e crueldade
Veste a carapuça
e ensina teu filho
mais que a verdade camuflada
nos livros de história.
(BELL 40).

Assim, a construção da história brasileira está permeada de exploração e interesses, que influenciaram de forma direta em nossa concepção de educação. Entretanto o homem,

apesar de influenciado pela história, não está preso a ela; olhar para o passado possibilita a não repetição de erros. Erros deixam marcas, mas não fundamentam regras.

Uma crise econômica que ocorria em Portugal⁵ e a “nova terra” tornava-se um mundo idílico, pois “o fio da rede mercantil que devora o mundo” estava à solta. Todavia, o problema não estava na rede mercantil, mas na sede incessante do homem pelo poder e pelo lucro. Devido à inadequada gestão da Colônia, consolida-se o governo-geral na esperança de gerar mais lucros (FAORO, 2004, p. 141). Isso foi uma medida político-administrativa para centralizar o poder da colônia no controle às capitâneas hereditárias. Prado Junior (1997, p. 341) complementa:

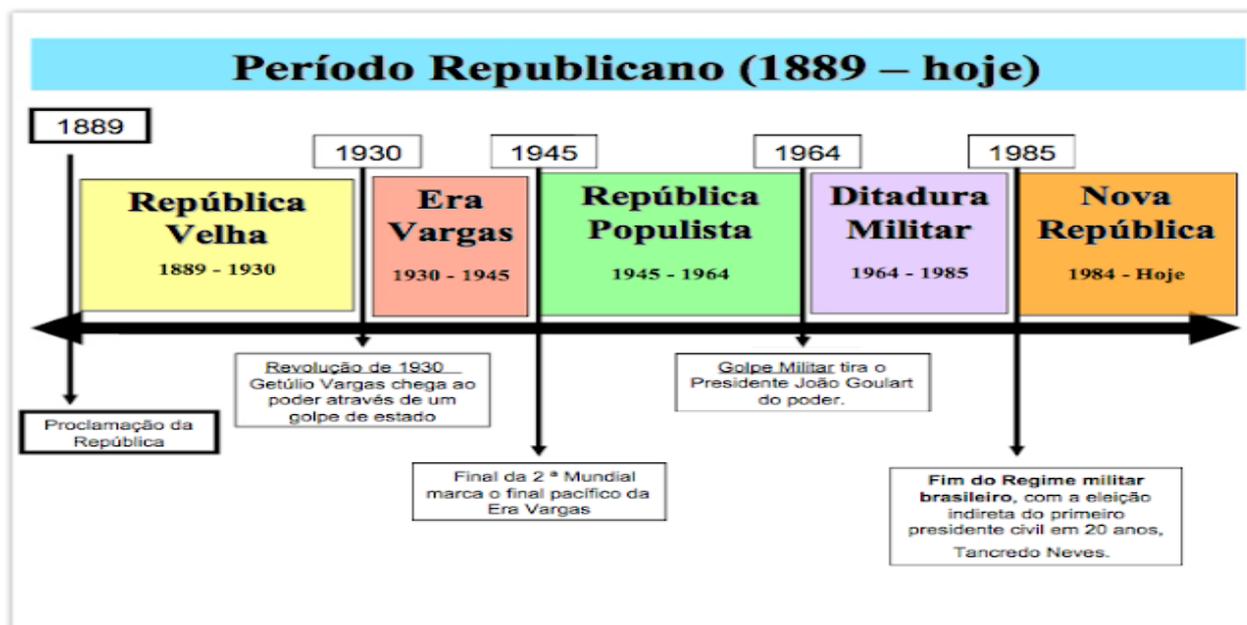
Temos os elementos agora para concluirmos sobre a vida social da colônia, conclusões que nos darão o tempo geral desta vida e o aspecto de conjunto que apresenta a obra da colonização portuguesa no Brasil. Observamos em seus diferentes aspectos esse aglomerado heterogêneo de raças que a colonização reuniu aqui ao acaso, sem outro objetivo que realizar uma vasta empresa comercial, e para que contribuíssem conforme as circunstâncias e as exigências daquela empresa, brancos europeus, negros africanos, indígenas do continente. Três raças e culturas largamente díspares [...]. Raças arrebanhadas pela força e incorporadas pela violência na colonização.

Mediante a complexidade da formação da nação brasileira, suas misturas étnicas, e os objetivos opostos de pensamento mediante as misturas das raças, nascem ou é evidenciada na nação a competição, o desejo exagerado pela mercadoria e a necessidade de poder. Certo que um governo central é fundamental para a organização de uma nação. Isto posto, um rompimento ideológico egoísta não proporciona a consolidação de um governo, mas uma ditadura imponente mesmo que não seja denominada ditadura em alguns momentos da história. Apesar dos problemas que permeiam o nascimento e a consolidação da nação brasileira, sua história é composta de ganhos e perdas.

Um pouco mais adiante na história do Brasil, destacamos a República Velha para então analisarmos como a educação foi desenhada nesta época. A **Figura 2** demonstra, pela linha de tempo, as marcas da política implementada:

⁵ A economia vivia um momento de profunda crise. O comércio estava decadente, praticamente paralisado, não só pela ocupação francesa como também pela Abertura dos Portos da colônia em 1808. Os comerciantes portugueses estavam descontentes, pois haviam perdido o monopólio comercial, situação agravada pelos Tratados de 1810, assinados com os ingleses.

Figura 2 - Linha de Tempo do período republicano no Brasil até hoje.



Fonte: Henry (2013).

O Quadro 2 mostra um resumo do relato de acontecimentos da história do Brasil a partir da República Velha até a Nova República. A seguir alguns recortes desses períodos:

- República Velha (1889 – 1930): O Brasil passou de Império para República, mas as oposições políticas evidenciavam um cenário de incertezas; vários grupos disputavam o poder com ideias divergentes de como organizar a República. Havia os representantes políticos das classes dominantes.
- Era Vargas (1930 – 1945): Getúlio Vargas ficou 15 anos no poder. O governo provisório tentava se consolidar em meio às muitas incertezas e a crise mundial influenciava diretamente o mercado agrícola. Havia instaurado uma crise financeira.
- República Populista (1945 – 1964): Conhecido também como período democrático após a queda de Getúlio. A oposição liberal e os militares entraram em acordo e entregaram o poder, transitoriamente, ao presidente do Supremo Tribunal Federal – José Linhares – e eleições ficaram com a data marcada. As eleições de 1945 despertaram um interesse de participação da população. Elegeram o presidente Dutra, que deu início ao trabalho de uma nova constituinte. Getúlio volta ao poder em 1951.
- Ditadura Militar (1964 – 1985): A troca de presidentes no poder, o quadro financeiro brasileiro, a oposição de ideias, rejeição de emendas constitucionais, e vários outros fatores.

- Trouxeram a consolidação da conspiração militar contra Jango, fortalecia uma ideia de “intervenção defensiva” contra os excessos do governo, até que então, em 1964, ocorreu o golpe militar.
- Nova República (1984 – hoje): Em 1986 os deputados e senadores eleitos seriam encarregados da elaboração de uma nova constituinte. Sarney assume o poder em 1985. O Brasil conseguia pagar juros da dívida externa. Sarney anunciou o plano Cruzado. A Assembleia Nacional Constituinte começou a se reunir em 1º de fevereiro de 1987 e em 5 de outubro de 1988 os trabalhos foram encerrados formalmente.

Em relação à Constituição de 1988, Fausto (1995) afirma que:

Com todos os seus defeitos, a Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país especialmente na área de extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e as chamadas minorias. Entre outros avanços, reconheceu-se a existência de direitos e deveres coletivos, além dos individuais. [...] O texto constitucional é bastante abrangente, mas, mais do que qualquer outro campo, **há aqui uma enorme distância entre o que se diz na lei e o que acontece na prática. O massacre de índios, a invasão de suas terras não deixam dúvidas a respeito dessa distância.** (FAUSTO, 1996, p. 525, grifo nosso).

6.4 Recortes dessa Construção Histórica

Após a Segunda Guerra Mundial, as mudanças socioeconômicas que ocorreram no país evidenciaram a ascensão da classe média urbana no cenário político. Conforme Fausto (1996, p. 305), a participação dessa classe média urbana na política levantou, em sua maior parte, a bandeira do liberalismo:

Um indício claro da participação política da população urbana foi a eleição de 1919. Rui Barbosa, candidato derrotado em 1910 e 1914, apresentou-se à eleição, enfrentando Epitácio Pessoa, para realizar um protesto. Ele não tinha o apoio de qualquer máquina eleitoral. Mesmo assim, obteve cerca de um terço dos votos e venceu no Distrito Federal.

Em 1930 temos a ascensão do Governo de Getúlio Vargas, posterior a uma alteração no cenário político, mas o controle político continuou a permanecer com as oligarquias estaduais. Nessa época o café ainda era o principal produto brasileiro exportado. Com a crise de 1929 e várias revoltas e manifestações decorrentes dessa crise, gerou-se a instabilidade do governo que propiciou o fim do regime oligárquico. E como e onde estava a educação pública em 1930?

Talvez o mais importante que se possa dizer da educação brasileira é haver padecido de um atraso secular. Mais sério do que o erro do presente foi a crônica inação nos primeiros

quatro séculos de vida do país. A escola se difundiu rapidamente na Europa, a partir do século XVIII, e, virtualmente, a maiorias dos países daquele continente se aproximaram da universalização da escola ainda no século XIX ou início do século XX. Em contraste, em meados do século XVIII, estima-se que apenas um em cada 10 mil brasileiros frequentavam a escola, e que quase 70% de nossa gente eram analfabetos em 1900 (FRANCO, 2005).

É fácil entender as razões para esse atraso quando consideramos que 2/3 da população de Portugal nessa época também eram analfabetos. Portugal nos legou alguns aspectos bons, mas também o que tinha de ruim. No segundo caso, dele herdamos uma fraquíssima tradição educativa que é notória quando comparamos com o desempenho educacional de outros países na mesma época:

Portanto, o atraso educacional do Brasil data de fins do século XVIII e início do XIX. Nem precisamos compará-lo com a Europa ou os Estados Unidos. Nossos vizinhos ao Sul, Argentina e Uruguai, começaram um processo sério de escolarização universal ainda na segunda metade do século XIX. (IPEA, 2006, p. 133).

Diante do fragmento exposto, observa-se que a educação no país foi constituída de sérios atrasos, pois nem mesmo os colonizadores pareciam conhecer o valor da educação para a nação. Os governantes, preocupados com o desenvolvimento da economia e com o poder, deixavam de lado a educação que é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da nação e para o desenvolvimento humano.

No decorrer da história do Brasil, encontramos diferentes políticas públicas destinadas às ações sociais na Era Vargas⁶; isso não legitimava a preocupação do Estado diretamente com a educação. A ideia e a importância da educação eram vagas, porém, despontava-se a atenção para essa temática, pois a política educacional culminaria com o incentivo ao trabalho e, com isto, se consolidou a mais valiosa lei que rege os direitos e deveres do trabalhador, bem como políticas e programas destinados à formação do trabalhador, como destaca Fonseca (2003, p. 49):

Ao contrário dos períodos anteriores, deve-se destacar que a Era Vargas se caracterizou pelo envolvimento direto do Estado na definição e condução de uma política educacional, inclusive controlando a produção e a circulação dos livros didáticos que já naquele momento se constituíam na principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante do processo de ensino.

⁶ Getúlio Dornelles Vargas (19/4/1882 - 24/8/1954) foi o do Brasil durante dois mandatos.: 1930 a 1945 e de 1951 a 1954.

Apesar das políticas sociais, a era Vargas foi marcada por um governo autoritário. Sobrepõe-se nesse período um novo olhar sobre capital e trabalho. Diante de um governo ligado à política cafeeira, ressaltamos também como sua formação e posicionamento estavam diretamente ligados à economia brasileira. E como aparece a preocupação com a educação? A este respeito encontramos em Fausto (1996, p. 336) que:

Os vencedores de 1930 preocuparam-se desde cedo com o problema da educação. Seu objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativas no nível dos Estados o que correspondia ao figurino da República Federativa. Em São Paulo o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes geraram em 1920 a reforma promovida por Sampaio Doria, só parcialmente executada. Iniciativas reformistas surgiram também no Ceará, pela ação de Lourenço Filho, a partir de 1922; na Bahia com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas e no Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mario Cassassanta e Fernando de Azevedo (1927).

A educação brasileira se constituía de entraves políticos e econômicos, porém essas complexidades não impediram alguns de promoverem conquistas educacionais no Brasil. Como citamos no decorrer deste texto, para que se construa algo consolidado é necessário que os alicerces sejam bem feitos para que possam assegurar uma estrutura de qualidade e para todos. Sendo assim, a educação brasileira por um lado teve os alicerces fundamentados, porém, por outro lado, sua história de exploração demonstra que uma parte desse alicerce deve ser reconstruída, pois uma educação igualitária e democrática não deve estar apenas no corpo de suas leis, mas deve ser considerada como um dos objetivos principais do Estado Democrático de Direito e deve ser materializada no direito de cada cidadão.

7 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Neste capítulo configuramos o espaço em que se passa a pesquisa e a função social deste espaço, a escola. Respondendo ao questionamento citado no quadro de coerência: Qual a função social e educativa da escola pública como campo de estudo? Apresentamos a escola como um recorte social material passível da efetivação do direito à educação. A escola é uma instituição fundamental da sociedade, lugar de saber e conhecimento, de cultura, histórias e trocas. A escola, em consonância com a sociedade, se constitui de um sistema político; é o lugar onde acontece a construção e difusão do saber da humanidade.

A grande complexidade é quando a escola se liga diretamente ao sistema. Consequentemente, ela tem se constituído por este sistema, fato em que sua definição se perde ao trabalhar em favor de um sistema desigual. De acordo com Saviani (apud PARO, 2013, p. 47):

A escola existente é engendrada no modo de produção capitalista, ela serve primeiramente aos interesses da classe detentora dos meios de produção, não sendo, assim, espontaneamente revolucionária. [...] A instauração dos sistemas nacionais de ensino e a escola como a conhecemos hoje correspondem aos interesses burgueses de consolidação de seus ideais.

Por conseguinte, encontramos algumas contradições na instituição escolar mesmo sendo um forte instrumento de garantia do direito à educação a todos. A escola deve cumprir com o seu papel social, porém se constitui, contraditoriamente, como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo o sistema político brasileiro em vários aspectos. Assim, encontramos a exemplificação da contradição no próprio fazer escola, pois, de acordo com Paro (2013, p. 47):

À medida que dissemina a ideologia liberal, fornece também os elementos intelectuais que permitem a classe trabalhadora compreender a própria realidade social injusta vivida por ela. Assim, ao mesmo tempo que a escola contribui para adesão da população aos interesses da classe burguesa, também, contraditoriamente, proporciona à população os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade.

Ainda percebemos a ideia de escola com base no contexto histórico. No Brasil, na primeira metade do século XX, e em boa parte do mundo, predomina-se a escola das certezas, uma educação que abarcava: francês, história da arte, literatura. A educação era pública, mas pouco acessível (MOSÉ, 2014). Após a Segunda Guerra Mundial, surge a ideia da escola que

proporcione uma ascensão social, uma escola para todos, um lugar seguro para as crianças, permeado dos ideais iluministas. Podemos inferir que nesse período a escola define, através do contexto, o seu texto, o seu papel social de pública e transformadora, logo mais se tornando um direito.

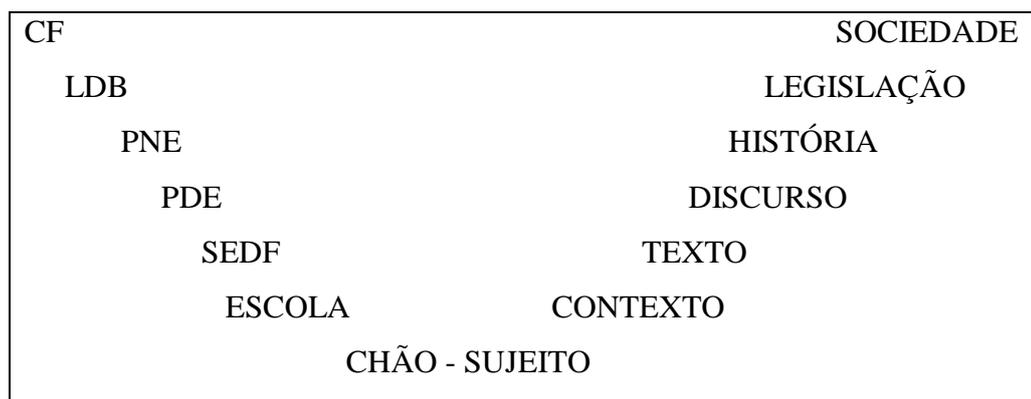
Porém, a escola que chega ao Brasil para as massas é inspirada nas linhas de montagem que fragmentaram o trabalho humano, tendo em vista o aumento da produtividade. Este espaço educativo se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação, como modo de ação, como método (MOSE, 2014, p. 49). Diante do modelo de escola que chega ao Brasil para as massas, entramos em uma profunda contradição, pois o papel social da escola se transforma a partir do lugar de onde se olha. Assim, definimos o papel social da escola a partir do direito à educação, na completude da palavra educar.

Diferente da proposta do Estado, em contextos contradizentes, apontamos a função específica da escola, como também afirma Paro (2013), a distribuição do saber. Neste âmbito, o chão da escola é o lugar onde percebemos o que de fato é difundido e o que não atinge este *locus*. É o lugar onde observamos a merenda, o livro didático, a sua estrutura física, os professores e os alunos, as avaliações e a gestão. Veiga Neto (2003, p. 99) afirma que:

Quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens a civilizados. A escola como um lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão em um ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando [...].

Nesta perspectiva miramos no chão da escola por meio das políticas públicas e seus discursos, textos e contextos e como têm se materializado no chão da escola. A **Poesia concreta** 1 ilustra este olhar.

Poesia concreta – Políticas e o chão da escola



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Imagina-se que políticas públicas estão manifestas na imagem escrita; programas educacionais que se materializam no “Chão da Escola” podem proporcionar ao sujeito subir degraus. Ilustramos aqui, através da metáfora das escadas, não a competição ou ascensão financeira, mas o desenvolvimento do sujeito como cidadão a partir dos pilares da educação brasileira. O sujeito está no mesmo patamar da palavra chão, e chão não está em um sentido pejorativo, mas exemplificando o lugar que o sujeito está. As formas como as palavras são distribuídas na poesia, gerando uma imagem, provocam a sensação de movimento e demonstram também a possibilidade de movimentação através da educação.

Porém, o que temos no meio da poesia? Um vão? Esse vão questiona a materialização do direito à educação de forma efetiva, pois, por mais que sugiram um movimento, as palavras estão paradas. O texto da legislação, sem o movimento do sujeito, é apenas sugestão da materialidade. A escola pública, como sendo esse lugar de contradições é também a chave para a transformação, proporcionando ao ser humano um direito que já é seu, direito ao saber, pois a Constituição traz expresso em seu texto o direito à educação que quer dizer, também, ter direito a escola, matrícula, entre outros.

A noção de política pública é interdisciplinar, tendo em vista a abrangência de seu conteúdo e como interfere de maneira direta nas disciplinas. Para Bucci (2009, p. 104):

Na perspectiva de cada campo teórico, cabe estabelecer os pontos de contato, as condições para o diálogo interdisciplinar, de modo que as compreensões específicas possam compor um quadro mais rico, que possibilite o entendimento da realidade do Estado de forma mais profunda e mais próxima de sua complexidade.

A complexidade em nossa análise se dá na compreensão do desenho das políticas públicas, não em relação ao Estado, mesmo essa tarefa sendo também complexa. Observamos

as políticas públicas a partir do chão da escola. Os arranjos políticos em si são contraditórios, pois algumas decisões necessárias à população são tomadas independentes do contexto, outras são tomadas abruptamente, mesmo não sendo necessariamente para o bem público. Para nós, no chão da escola, a política pública deve ter como objetivo o bem-estar para o público, para todos:

De fato, a Política Pública é um conceito abstrato, isso requer um esforço intelectual para conseguir torná-lo concreto, palpável. Podemos comparar a Política Pública a alma e para tomar forma, precisa de um corpo. As políticas públicas ‘tomam forma’ por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede atores, gasto público direto, contratos com stakeholders dentre outros. (BRIGIDA et al, 2015, p. 2).

Para que se observe do chão da escola, evidenciamos como a política é compreendida no entendimento comum. Para os sujeitos envolvidos diretamente com o chão da escola é necessária a conscientização de que são parte de uma sociedade e têm um papel político a exercer. Porém, com uma educação que não tem transmitido a importância desses sujeitos, necessariamente, estes não encontram voz para manifestações e transformações políticas:

Politics, na concepção de Bobbio (2002), é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem. Esse sentido de “política” talvez seja o mais presente no imaginário das pessoas de língua portuguesa: o de atividades e competição política. [...] O segundo sentido da palavra “política” é expresso pelo termo *policy* em inglês. Essa dimensão de “política” é a mais concreta e a que tem relação com orientações para decisão e ação. (SECCHI, 2013, p. 22).

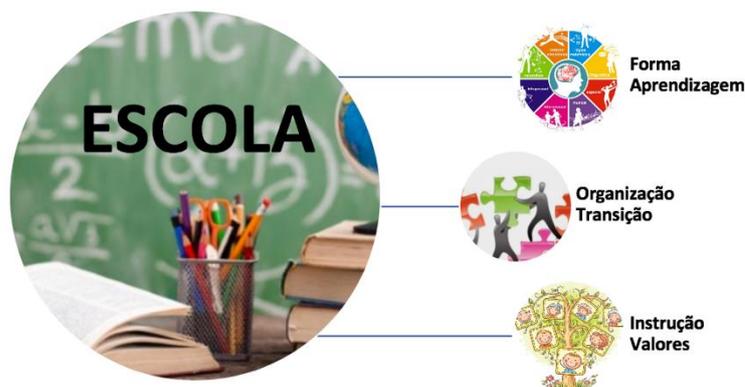
Para Secchi (2013, p. 22, grifo do autor), a conceituação e compreensão do termo políticas públicas significa que “O termo ‘política pública’ (*public policy*) está vinculado a esse segundo sentido da palavra ‘política’. Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas ações”.

Para que se alcance a efetividade do papel social da escola é necessária também a conscientização histórica do educador, pois, para que a escola exerça o seu papel social, é fundamental que os diferentes sujeitos se sintam corresponsáveis pela escola pública, pois são os protagonistas que pisam no chão da escola e aqueles que estão escritos no texto da lei como responsáveis pela educação.

A expressão “chão da escola” para nós é o lugar plano, objetivo e seguro a todos os sujeitos nela envolvidos. Notadamente, para um sistema desigual, esse chão ainda é um lugar qualitativamente sem importância. Todavia é um lugar importante para a reprodução da ideologia de alienação e expropriação do sujeito, caso os diferentes atores que ali estão não se percebam protagonistas daquele espaço. Assim, é notório que o direito à educação, ao invés de ser fortalecido para além do texto do papel social da escola, é negligenciado.

Para Rui Canário (2005) a escola se divide em três dimensões: forma, organização e instituição (Figura 7). A forma sendo a representação de uma maneira de conceber a aprendizagem; a organização refletindo a transição dos modos de ensino individualizados; e por fim a instituição como um conjunto de valores intrínsecos à escola.

Figura 7 - O que é a escola



Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir de Rui Canário (2005).

Assim, focamos esta pesquisa na escola como instituição, como bem destaca Rui Canário (2005, p. 62):

A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos, estados-nação.

A definição da instituição em si não seria tão complexa se fosse apenas o lugar, mas quando falamos de escola nos referimos aos sujeitos que a constituem e realidades que se cruzam em uma sociedade carente de saber. Entre as realidades que se cruzam na escola, deparamo-nos com o mundo do trabalho, da sobrevivência, das ilusões, dos sonhos e da cidadania. Pela natureza da escola e seus olhares contraditórios, o que deve prevalecer é o do

chão da escola, pois ela não existiria sem esse olhar. É do chão que se constroem os alicerces, que se fundamentam uma construção. Não é possível conhecer a escola sem a visão de totalidade no intuito de transformá-la no espaço de liberdade, politecnia e emancipação dos sujeitos envolvidos na realidade contemporânea:

O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões. Uma escola na qual a arte, a filosofia e a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular; ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos e questões. Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor e a violência, a discriminação social, étnica, religiosa, mas que construa espaço para que essas questões sejam discutidas e pensadas. (MOSE, 2014, p. 84).

Cada vez mais o Estado vem retirando do currículo conteúdos importantes para a formação integral do homem a despeito do incentivo à formação de mão de obra barata e rápido acesso ao mundo do trabalho. Todavia, é pela educação que é possível ocorrer a transformação para legitimar o papel que ela já tem e que vem sendo duramente escondido para que não se alcance a materialidade desse papel.

Vinculamos à escola a educação pautada na LDB (1996) que afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, **nas instituições de ensino e pesquisa**, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, artigo 1º, *caput*). Neste artigo 1º, parágrafos 1º e 2º, a educação escolar é a que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

Quando se observa o chão da escola e o texto da lei, percebe-se o paradoxo que há na tentativa de exercer uma educação de qualidade na escola pública. A educação se vincula ao mundo do trabalho tanto no texto da lei, como no dia a dia e essa vinculação entre educação e trabalho abre espaço para uma educação que não abrange a completude do educar. Entretanto, o estudante, com a possibilidade do saber, pode ser levado pelo chão/caminho e aproveitar para alcançar êxito em relação a sua formação integral, conforme retratamos nesta pesquisa.

8 DIALÓGOS DO CHÃO DA ESCOLA – ANÁLISE DOS DADOS

Cruzeiro do Sul
Renato Braz

Cruz de estrelas
Apontando o sul
Norteando a terra
Talismã de luz no céu do planeta
Punhal brilhante
Rasgando a noite
Da solidão brasileira

Quem me dera
Simplesmente estar
E olhar as estrelas
Sem pensar nas cruzes ou nas bandeiras
Quem dera as luzes da Via-Láctea
Iluminassem as cabeças

E acendesse um sol em cada pessoa
Que aquecesse o sonho e secasse a mágoa
Esta terra é boa
Esse povo agita
Não é à toa
Que a gente voa
Que a gente canta
E acredita

As palavras traduzem o sentimento de um povo; a Literatura traz com ela histórias, memórias que podem fazer com que o sujeito moderno compreenda um pouco do sentimento e a percepção de épocas na história. Propomo-nos neste trabalho a realizar a análise dos textos e contextos. Logo, para nós é fundamental apresentar textos que evidenciem o pensamento e a cultura brasileira além dos textos da legislação e os textos produzidos dos questionários e entrevistas aplicados aos sujeitos do chão da escola. Assim, entendemos que apresentar o contexto do pensamento brasileiro exigia algumas páginas a mais. Entretanto, quando colocamos as poesias no decorrer da pesquisa, elas têm a facilidade de em poucas palavras demonstrar o contexto.

Na letra da música apresentada acima, podemos inferir um interdiscurso com alguns recortes da história do Brasil, apresentados no decorrer da pesquisa, que foram importantes para a compreensão do nosso objeto e também usamos algumas poesias no decorrer da pesquisa, tendo em vista a possibilidade semântica de traduzir a crítica em relação a um determinado período da história, usando metáforas, polissemia e interdiscursos, bem como outras ferramentas que o texto proporciona para a compreensão daquilo que se quer dizer.

Pois, se falamos no decorrer do texto sobre educação, sobre a liberdade do pensamento, logo, nos sentimos na liberdade para exemplificação através de outro gênero textual - poesia.

A letra que apresentamos no início deste capítulo é intitulada Cruzeiro do Sul, a qual foi lançada em 2002, retratando a esperança de um povo que compreende a sua importância em um contexto mundial, pois começa falando de nosso céu estrelado, onde se pode provocar a sensação de uma importância do país quando a própria natureza resolve presentear-lo com o Cruzeiro do Sul. Então o autor chama atenção com mansidão e agressividade retratadas na primeira estrofe através dos substantivos: talismã x punhal. O Talismã corresponde à metáfora de algo que é precioso, único, que transmite a ideia de magia e esperança. Em contraposição é apresentada a palavra punhal, sinônimo de agressividade que pode provocar dor; particularmente no texto é um punhal brilhante, o que sugere uma dor e esperança ao mesmo tempo. Fazendo um paralelo com os textos colhidos no chão da escola, podemos também observar essas oposições de esperança e dor nos textos dos sujeitos através do questionário.

Para colhermos os dados, formulamos um questionário com perguntas abertas e os participantes escreveram suas repostas. Tiveram liberdade para pensar e analisar aquilo que estavam compartilhando com o pesquisador. As perguntas foram formuladas através de conceitos que se tornaram fundamentais no decorrer da pesquisa: coletividade e individualidade, direito à educação, escola, projeto político pedagógico, entre outros já citados e exemplificados no decorrer de toda a pesquisa. Assim apresentamos a análise desses textos exemplificando os discursos contidos neles através dos dispositivos de interpretação e apresentamos um interdiscurso entre as poesias citadas ao longo do texto.

8.1 Agressão e mansidão: o que se pensa do trabalho desenvolvido e como ele é

Retomamos a agressão e a mansidão contidas na letra da música apresentada. Observe a resposta da professora A quando questionada a respeito do sentido do direito à educação em seu trabalho: “Que devo tratar a todos sem distinção e oferecer um trabalho de excelência”. O conceito de trabalho surge na resposta da professora. A professora transmite a responsabilidade para ela mesma, compreendendo que o direito à educação é responsabilidade dela e ela o exerce quando trata a todos de forma igual e de maneira excelente. Logo podemos inferir que ela acredita que a educação está vinculada à excelência de seu trabalho, além de se considerar coparticipante para que o direito de educação a todos seja materializado. Percebe-se que a professora sente a responsabilidade do êxito do direito à educação.

Fazendo uma comparação com a poesia, podemos exemplificar a esperança presente na letra: se exerço o meu trabalho, consigo participar da materialidade de um direito fundamental: a educação – “talismã de luz” – uma esperança que parece brilhar no discurso não é apresentada de forma explícita, na resposta da professora. O “punhal” pode representar, nesse contexto, as dificuldades do dia a dia do chão da escola, logo, com relação à efetividade do seu trabalho, poderá ser feita uma comparação com um “punhal brilhante”, ou seja, parafraseando a resposta da professora A: é possível materializar o direito se eu me sacrifico fazendo com excelência o meu trabalho.

Dentro da pergunta de como o direito à educação influencia no trabalho do sujeito, três pessoas puxaram a responsabilidade para si mesmas, afirmando que se prepararam para isso; outros dois evidenciam em seus discursos a consciência da também responsabilização do Estado.

“Espero ter condições para desenvolver o trabalho ofertadas pelo Estado (remuneração e recursos), apoio da direção e da família” (Professora D)

“O jovem deve ter acesso a escola pública, gratuita e de qualidade, como determina a Constituição. Sendo assim, este princípio deve nortear o meu planejamento”.
(Professora E)

No primeiro discurso o sujeito demonstra que, mesmo sendo uma responsabilidade sua, é fato que não conseguiria desenvolver o seu trabalho se não fosse coletivamente, contando com os recursos que o Estado proporciona para a escola pública e também a necessidade do apoio da gestão da escola e da família dos estudantes. Essa consciência é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do sujeito que pisa o chão da escola, pois a materialidade do direito não se dá individualmente.

O segundo discurso aponta para o conhecimento da literalidade do texto da Lei; o sujeito praticamente responde o que está escrito na Constituição Federal, porém a abrangência de sua resposta aponta para um interdiscurso, pois o sujeito retoma aquilo que já é objeto de seu conhecimento pré-construído. Entretanto, seu discurso aponta para um planejamento vago, do que inferimos que ele não se sente coparticipante da materialidade do direito como uma responsabilidade direta. Fazendo um contraponto com a poesia apresentada e a resposta da professora em relação ao direito da educação podemos dizer que: o fato do Cruzeiro do Sul estar refletido no céu do Brasil é confirmado, mas se vai brilhar ou não, não é responsabilidade minha, mas o brilho das estrelas norteia o caminho, mesmo daqueles que a

ignoram. A Lei está posta e é importante que ela exista, mas é também importante a conscientização do sujeito de sua responsabilidade em fazer com que as pessoas notem as estrelas e caminhem observando seu brilho e importância.

Após apontar para a beleza do céu brasileiro, a letra da canção aponta também para a solidão. Que solidão seria essa, em meio a tantas estrelas e tanta gente? Nas questões a respeito do chão da escola, os sujeitos pesquisados foram questionados sobre a importância da individualidade e coletividade na escola. Observe as respostas obtidas:

Ambas caminham juntas para realização de um bom trabalho. (PROFESSOR A)

Fundamental importância p desenvolvimento escolar. (PROFESSOR B)

Essas repostas ratificam a consciência de que esses conceitos devem ser trabalhados juntos e ambos têm sua importância; os sujeitos questionados apontam que, para a realização de um bom trabalho, solidão não é uma opção. Aponta-se o bom trabalho como uma parte da materialidade do direito.

Individualidade é o meu trabalho e a coletividade é para quem trabalho. (Professora C)

Já nessa resposta o sujeito separa os conceitos, demonstrando que eles não precisam caminhar necessariamente juntos, apontando que o seu trabalho é individual e, para quem se trabalha, evidenciaria a coletividade. Porém, apontamos um equívoco na resposta, exemplificado a partir da polissemia, pois se o sujeito se refere ao trabalho livre e criativo, logo, ele pode apontar para uma ação individual. Entretanto, no contexto, ele aponta para o seu trabalho sendo a atividade que exerce na escola, logo, esse trabalho não pode ser construído de maneira individual.

Individualidade refere-se ao respeito à bagagem de cada aluno e a seu ritmo de aprendizagem. O trabalho realizado coletivamente propicia a troca de conhecimento e entrosamento. Em meu trabalho, preciso discernir e planejar quais atividades devo desenvolver em grupo ou individualmente para garantir o aprendizado e alcançar os objetivos traçados. (Professora D)

São relevantes e influenciam meu trabalho de forma significativa porque procuro respeitar a individualidade dos envolvidos no processo educativo sem, no entanto, comprometer as metas estabelecidas em prol do coletivo. (Professora E)

As falas acima demonstram a preocupação e a compreensão da individualidade de cada aluno; apesar de fazerem parte de um todo, cada aluno tem suas particularidades e, quando observadas e valorizadas, compõem o todo de maneira que caminhem para alcançar os objetivos e metas traçados pela escola. Quando enfatizamos a individualidade para a realização do coletivo, enfatizamos o indivíduo. Como aponta Duarte (1999, p. 14), “essa individualidade é síntese das relações sociais, pois o indivíduo não pode ser compreendido como mero resultante passivo das relações sociais”. Logo, se o professor consegue compreender o individual e coletivo ele consegue reforçar a materialidade da Lei – uma educação para todos.

Desafios!!! O quantitativo de alunos por turma impõe ao professor um trabalho MUITO massificado, com menores possibilidades de perceber algumas necessidades. Mesmo assim, conseguimos captar algumas necessidades. (Professora F)

A fala acima deixa bem claro que mesmo tendo consciência que individualidade e coletividade andam juntas, ainda assim é um desafio, pois a quantidade de alunos em sala de aula e a estrutura da escola influenciam no alcance dos objetivos traçados pela escola. Compreendemos que entender o texto e a teoria corrobora com a prática, mas não são determinantes para que ela aconteça. Fazendo mais uma vez a comparação das falas com a poesia apresentada, podemos compreender então o último verso da primeira estrofe da canção Cruzeiro do Sul, pois, mesmo conhecendo a imensidão e a beleza do Brasil a partir da beleza do céu, ainda assim é possível o sentimento de solidão, uma vez que o conhecimento a respeito de algo não garante sua materialidade. Conhecer a escola e trabalhar com pessoas não garante que o trabalho está sendo coletivo, pois, para que o trabalho coletivo alcance o objetivo, é necessário que os sujeitos envolvidos caminhem na mesma direção.

Observamos os discursos presentes na fala dos entrevistados, não apenas naquilo que está dito de fato, mas o que está dito pelo não dito, a estrutura da escola, o pensamento coletivo a respeito do trabalho desenvolvido, a letra da lei e o que acontece na escola. Tentamos encontrar, nos enunciados, a intenção do sujeito falante, como afirma Foucault (1969, p. 30):

[...] Não se pode construir um sistema de pensamento a partir de um conjunto definido de discursos. Mas esse conjunto é tratado de tal maneira que se tenta encontrar, além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras

manifestas; de qualquer forma, trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos de reestabelecer o texto miúdo e invisível [...].

Logo, a materialidade do texto da lei está no não dito e por isso a complexidade de se apontar essa materialidade através do dito e do vivido no chão da escola pública. A materialidade é a parte concreta de algo, a materialidade do texto são as unidades do discurso. Perguntamos aos sujeitos de que forma observam a materialidade do direito à educação, se era possível citar algum exemplo, sendo que 2 (dois) responderam que não, 1 (um) respondeu sim, mas não deu exemplo. Observe a fala dos que responderam positivamente e deram exemplos:

Me lembro, de um aluno que relatou a felicidade de ter conseguido uma vaga para estudar no Colégio A. (Professora A)

Uma aluna cadeirante, matriculada no 6º ano, solicitou uma carteira especial para que ela pudesse encaixar a cadeira de rodas. (Professora D)

Sim. Já vivenciei situações em que o aluno, apesar de decisão da equipe diretiva e corpo docente, permaneceu na escola por força da lei. Cito como exemplo casos de indisciplina e comprometimento motor ou cognitivo. (Professora E)

Observe que a materialidade da Lei se manifesta em diferentes formas na percepção dos indivíduos e podemos associá-las às políticas públicas vigentes que proporcionaram a realização desses exemplos.

A primeira fala retrata sobre a alegria da matrícula, fazer parte de uma escola, tendo várias possibilidades de interação social e aprendizagem. Observamos a efetividade da Lei que garante a possibilidade de matrícula do estudante em uma escola pública. Também o aluno que permaneceu na escola por força de Lei, mesmo com a indisciplina citada pela professora. Logo em seguida observamos a materialidade da lei em relação a Portadores de Necessidades Especiais (PNE), pois a solicitação da estudante é atendida pela escola, sendo a escola a manifestação do Estado.

8.2 O Projeto Político Pedagógico X a fala dos sujeitos – A escrita e a prática

O PPP da escola pesquisada afirma que:

Nossa proposta de trabalho baseia-se na vontade de fazer com que a educação pública seja desenvolvida em um ambiente harmônico entre todos os seguimentos da

comunidade escolar, pois pensamos que a democracia é o pilar central do conhecimento. Dessa forma, é importante garantir a participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, promovendo debates sobre as melhores formas de conhecer, saber, fazer e entender o mundo que nos circunda. (Distrito Federal, SEDF, PPP, Colégio A, 2018, p. 4)

Após a abertura, evidenciando a democracia, o texto continua:

Na perspectiva dos ciclos que está sendo implantada neste ano em nossa escola, este projeto educativo prevê uma organização didática e administrativa numa visão da pedagogia histórico-crítica da construção dos novos saberes. Nossos objetivos também serão direcionados ao aumento de índices já alcançados no IDEB, garantindo a aprendizagem do aluno. Outro foco é descobrir caminhos para minimizar o problema da indisciplina que vem aumentando nos últimos anos. (Distrito Federal, SEDF, PPP, Colégio A, 2018, p. 4)

O PPP é um documento que deve ser construído com toda a comunidade escolar; ele é a expressão da escola, uma conquista que evidencia liberdade e responsabilidade. O texto é aberto com o pronome possessivo “nossa”, o que já nos mostra a consciência da necessidade de uma construção coletiva. Em seguida é demonstrada uma preocupação com o ambiente da escola, seguida de posterior afirmação de que a democracia é o pilar central do conhecimento. Esse é o texto dito. Analisaremos o que não está dito explicitamente nos dois primeiros parágrafos do PPP analisado. Antes, observe o que Foucault (2009, p. 125) aborda a respeito da polissemia do discurso:

A polissemia – que autoriza a hermenêutica e a descoberta de um outro sentido - diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis; ele pode ter entrelaçadas ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica.

Se por um lado o primeiro parágrafo ratifica a vontade de construir um ambiente harmônico e democrático, por outro lado o segundo parágrafo demonstra o desejo da escola em obter aumento nos índices de avaliações externas, demonstrando que os saberes podem ser medidos por essas avaliações. Encontramos uma oposição nos textos apresentados, pois a avaliação classificatória pode ser um mal que pode prejudicar a aprendizagem. Logo, quando se coloca em evidência o ambiente harmônico e o ambiente de competição de uma avaliação, o discurso se torna paradoxal, pois não é possível medir aprendizagem do aluno por uma prova e manter o ambiente harmônico com essa perspectiva.

Já o problema da indisciplina, que também é mencionado no texto, pode ter uma perspectiva positiva, pois há uma iniciativa para a participação de toda a comunidade escolar, podendo proporcionar caminhos para a solução de problemas de diversas naturezas. Portanto, se o problema da indisciplina é demonstrado logo no segundo parágrafo do PPP, é possível perceber a intencionalidade da escola em dar mais atenção a essa questão.

O segundo parágrafo do PPP traz a perspectiva dos ciclos que defende como uma nova política implantada na escola com o intuito de melhorar a aprendizagem. Logo, evidencia-se a atenção da escola para fazer com que a implementação desse modelo seja bem-sucedida. Porém, quando os professores foram questionados sobre quais políticas públicas eles percebem na escola muitos falaram sobre a implementação dos ciclos. Observe a resposta dos professores em relação às políticas públicas que percebem na escola:

Implantação dos Ciclos. Esse processo de aprendizagem visa apenas aprovação, não se preocupa com a real aprendizagem do aluno. (Professora A)

Principalmente os ciclos q por imposição somos obrigados a cumprir. (Professor B)

Nesse momento posso citar a Educação em ciclos. Apesar dos entraves referentes a estrutura física da escola e os cursos de formação pouco esclarecedores, nossa escola tem tentado implementar o projeto. (Professora E)

Mais uma vez podemos inferir do texto que o PPP não foi construído em uma perspectiva democrática, pois a opinião dos professores contrapõe aquilo que afirma o texto. Mesmo a democracia sendo o pilar da aprendizagem, como afirma o texto do PPP, podemos perceber que o texto foi construído por um “eu” ou alguns “eus”, mas não nós. Não há necessariamente uma polissemia na compreensão dos ciclos, mas, sim, visões completamente opostas sobre a base enunciativa da implementação dos ciclos na escola.

Observe a fala da gestora em relação à construção do PPP:

O PPP vai ser atualizado esse ano ainda... então algumas coisas a gente vai ter que modificar[...]Infelizmente o PPP às vezes a gente queria, a gente está tentando de alguma maneira [...] É mais fácil que o professor participe quando são bem direcionados para área deles, uma vez que o PPP não é só para o professor é pra toda escola né? Seja pra parte da assistência, secretaria, sala de leitura e às vezes a gente tenta dar nuances, mas infelizmente a participação podia ser maior. É algo assim que às vezes é difícil pra gente conseguir parar um momento, uma semana pra discutir o PPP. É muito delicado. É uma coisa assim que é complicada. (Gestora, transcrição de entrevista áudio)

A gestora apresenta a dificuldade em encontrar tempo para discutir o PPP e apresentar propostas coletivas, porém também afirma que a dificuldade de uma construção coletiva não está só na falta de tempo, mas na falta de interesse do professor, pois, se o professor não contempla de forma direta o seu trabalho, ele não se vê na responsabilidade da construção.

8.3 A Família e o chão da escola

Outro assunto a ser discutido é o fato de muitos alunos trazerem problemas familiares causados pelo abandono por parte dos pais. Assim nossa proposta é de discussão nas coordenações pedagógicas, nos Conselhos de Classe, nas reuniões com a comunidade e nas avaliações institucionais para que a família esteja mais próxima da escola e tenha mais compromisso com a educação dos filhos, tendo em vista a família ser fundamental para uma educação de qualidade. Por outro lado, temos vários pais participativos, presentes, que estão sempre preocupados com a educação dos filhos e sempre lhes proporcionam o que for necessário para que este anseio seja alcançado. (Distrito Federal, SEDF, PPP, Colégio A, 2018, p. 4)

Como apresentado no decorrer da nossa pesquisa, a manifestação do direito à educação é responsabilidade de todos, ou seja, a família a sociedade e o Estado. O PPP analisado aponta para a importância da participação da família no processo da construção escolar, tendo em vista essa responsabilidade assegurada por lei. O PPP, como instrumento direcionador da escola, aponta para a necessidade da materialidade da responsabilidade da família para uma educação de qualidade.

O texto afirma que os alunos trazem problemas advindos da convivência familiar, os quais são expressos no chão da escola e influenciam no dia a dia. Logo, a escola, ao perceber esse contexto, apresenta propostas para trazer a comunidade mais para perto, de forma que esses problemas sejam solucionados em conjunto. Observe a fala dos professores e coordenadores quando questionados a respeito da presença da família na escola:

Não têm consciência. (Professora A)

O fragmento de resposta afirma que a família não tem consciência da sua responsabilidade compartilhada em relação à qualidade da educação oferecida. Logo, é percebido que a família apenas deixa o filho na escola, mas não participa da vida escolar.

Infelizmente não vejo essa consciência por parte da maioria dos alunos nem da família. Com as mudanças sociais e políticas desses últimos anos todo o sistema é direcionado. (Professor B)

Já esse fragmento induz o leitor a um questionamento sobre o contexto social vivenciado. Ora, não apenas a família não tem consciência, como também o estudante não tem consciência da importância da família. Inferimos que a resposta direciona ao contexto de pós-modernidade que nos lembra do individualismo exacerbado e também a celeridade do dia a dia; a falta de tempo. Se o indivíduo está preocupado apenas consigo mesmo, não dará atenção para a família e tampouco para a escola, e a falta de tempo que também podemos parafrasear, fazendo uma crítica, como falta de prioridade. Se o estudante não é prioridade na família, estar na escola seria uma prioridade?

Dando seguimento as nossas análises, um professor responde com um sim citando exemplos.

Sim Alunos que necessitam de acompanhamento na sala de recursos e alunos que necessitam adequação curricular elaborada em braile. (Professor C)

O professor cita exemplos de forma superficial, pois seus exemplos deixam um vácuo no discurso. Apesar da resposta positiva, ele exemplifica apenas a família de alunos com problemas específicos, ou seja, para ele a participação familiar só é notável de fato em famílias de alunos que necessitam de adequação curricular.

Os alunos cujas famílias participam da vida escolar, têm maior consciência de seu papel. São pais presentes em reuniões realizadas às segundas-feiras e nas apresentações e participações dos filhos, como jogos interclasse e show de talentos. (Professora D)

Aqui, podemos ratificar o que afirma o PPP da escola com iniciativas para fazer com que a família participe mais da escola, com jogos de interclasse e show de talentos. Observamos também, na fala dos sujeitos questionados, que a escola possui uma sala de leitura. Assim, os pais tem possibilidade não só de participar das reuniões escolares a respeito de boletins, mas também interagir com os filhos e os outros sujeitos que pisam o chão da escola em atividades interativas. Porém, a fala deixa evidente que isso é restrito “as famílias que participam”. Logo, podemos afirmar que há uma consciência da importância da participação nas famílias que já participam da vida escolar, porém, aparentemente, não há êxito em criar uma nova cultura daqueles que não participam.

A maioria não. Falta acompanhamento da vida escolar do filho por parte dos pais e esta falta de cobrança e incentivo leva os jovens a serem pouco comprometidos com os estudos. Muitos não aproveitam seu potencial e buscam apenas a pontuação mínima necessária para aprovação. (Professora E)

Em oposição aos que responderam que a família participa, esta resposta afirma que a maioria das famílias não participa ativamente na escola; mais uma vez, não se sentem responsáveis na construção educacional de qualidade. Por conseguinte, há uma afirmativa na fala ao apontar que muitos jovens estão desinteressados dos estudos, pois não há uma cobrança nem acompanhamento dos pais, assim, esse seria um dos pontos que levariam os estudantes ao desinteresse. Em relação à avaliação, o texto afirma que o fato de atribuir uma pontuação mínima para a aprovação faz com que o estudante não usufrua de todo o conhecimento que é capaz de alcançar.

Para que se alcance o êxito na educação do chão da escola pública, apontamos a necessidade da materialidade da responsabilidade de todos, pois das falas podemos inferir que cada ação que é proposta para o desenvolvimento da escola depende do estudante, dos professores, dos gestores e dos auxiliares em geral, pois estão todos interligados, assim como o texto dessa pesquisa. Constatamos que as análises dos discursos só fazem sentido quando costuradas no decorrer da pesquisa, que apresentam os conceitos que são abordados posteriormente pelos discursos da pesquisa de campo. Logo, as análises estão diretamente vinculadas a todos os capítulos desenvolvidos nessa pesquisa.

O chão da escola tem se apresentado para nós na configuração de um texto, no qual todas as palavras estão interligadas, fazendo um circuito de ideias que façam sentido para o leitor. O direito à educação no chão da escola pública está interligado com as ações dos sujeitos que pisam esse chão e o Estado que dá subsídios para que esse chão exista. Então, quando observamos a fala de alguns dizendo que a família participa e outros que afirmam que a família não participa, entendemos também a individualidade da configuração de cada família, aquilo que alguns têm como prioridade e outros não.

Trabalhamos com uma realidade bem heterogênea. Muitas famílias são presentes, acompanham, orientam, comparecem. Em outros casos temos dificuldade quanto a isso. (Professora F)

A última fala definirá bem essa oposição que tivemos nos discursos, afirmando que a escola tem uma realidade heterogênea; algumas famílias participam, outras apresentam dificuldades para a escola cativar para a responsabilidade da participação.

Observe a fala da gestora da escola em relação a esse tema:

Como aqui é um CEF que tem do 6º ao 9º ano, no 6º ano eles até participam ativamente, aí quando vai chegando, quando eles ficam um pouco maiores aí vai chegando 8º, os meninos são um pouco negligenciados às vezes. Essa dinâmica

também atual da família mudou, a questão das famílias, muitas separações de casais, as guardas compartilhadas, isso às vezes dificulta um pouco[...] A sociedade moderna hoje é outra, outro contexto, então assim, eles participam sim, quando clamam ainda é uma comunidade que podemos contar com eles sim, claro que nós queríamos contar bem mais[...] Um problema até mais sério, às vezes, em que eles poderiam ser mais atuantes, às vezes podem até dar uma recuada, mas de maneira geral, quando convocamos reuniões, eles vem. (Gestora descrição de áudio)

A diretora da escola apresenta uma relação da participação da família vinculada ao período que o estudante está matriculado. Logo, se o estudante está entre o sexto e sétimo ano, a participação dos pais é maior; quando o estudante está entre oitavo e nono ano, a família começa a negligenciar sua participação, o que afeta diretamente no rendimento escolar do aluno e também no ambiente escolar, pois a ausência da família também reitera a indisciplina na escola. Adiante ela afirma que a modernidade apresentou uma nova configuração familiar, configuração essa que influencia diretamente a (não)participação da família na escola. Bauman (2000, p. 185, grifo do autor) apresenta que a configuração da família pós-moderna influencia nas concepções dos indivíduos:

Essa situação mudou, e o ingrediente crucial da mudança múltipla é a nova mentalidade de “curto prazo”, que substituiu a de “longo prazo”. Casamentos “até que a morte nos separe” estão decididamente fora de moda e se tornaram uma raridade: os parceiros não esperam mais viver muito tempo junto.

Logo, a configuração material moderna da família influencia diretamente a ideia de comunidade proposta pelo direito à educação, a responsabilidade compartilhada, pois, se o indivíduo moderno é flexível e individualista, então ele tem dificuldades em construir algo com uma responsabilidade conjuntamente à família, ao Estado e à sociedade. Entretanto, afirmamos que a família é fundamental na materialidade do direito à educação. Metaforicamente a família e a escola deveriam andar de braços dados para uma educação para todos, algo que reitera a necessidade da existência material da gestão democrática que é reflexo dessas mãos dadas.

8.4 A gestão democrática: texto, contexto e discursos

Observe alguns recortes da Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, a qual dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal:

CAPÍTULO I

[...]

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; [...]

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação.

Fizemos esses recortes com base nos discursos extraídos na pesquisa de campo. Todo o texto da lei é importante, os aspectos aqui evidenciados foram aqueles que surgiram a partir do nosso recorte, das falas do chão da escola. Assim, o texto da lei afirma que a finalidade da gestão democrática coloca em evidência a participação da comunidade escolar, não só nas decisões de aspectos financeiros e administrativos da escola, mas também nos aspectos pedagógicos. O texto da lei chama atenção para o cuidado com a qualidade social que se traduziria no desenvolvimento da pessoa humana, na cidadania e na qualificação para o trabalho, finalizando com a valorização do profissional da educação.

Agora observe os recortes que apresentaremos do texto do PPP da escola analisada em relação a: I) coordenação pedagógica; II) conselho de classe; III) caixa escolar; IV) conselho escolar:

I) A coordenação pedagógica caracteriza-se como um espaço conquistado para discussões, debate, avaliação, planejamento para o exercício da prática pedagógica e de uma aprendizagem significativa[...] É um instrumento que valoriza o professor em todos os aspectos e, dessa forma, valoriza igualmente o ensino público. Sua utilização é de responsabilidade do professor e da direção da escola em prol do desenvolvimento de um ensino de qualidade

II) O conselho de classe é a instância democrática de avaliação com função de diagnóstico, aconselhamento, prognóstico, levantamento de soluções, elaboração de programas de recuperação de apoio e incentivo ao processo de educação, de ensino e de aprendizagem dos educandos.

III) O caixa escolar é uma entidade constituída sob a forma de associação, dotada de personalidade jurídica de direito privado [...] sendo integrada por membros da instituição de ensino e comunidade. O principal objetivo da entidade é integrar a escola, a família, a comunidade e o poder público, buscando o desempenho mais eficiente do processo educativo.

IV) O conselho escolar é o órgão máximo de deliberação no âmbito da Unidade de Ensino. No exercício de suas funções, deve estar em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Leis Federais, a Lei Orgânica do Distrito Federal, a Legislação da escola e as Resoluções dos Conselhos de Educação do Distrito Federal. O conselho da escola é composto por segmento dos pais, alunos, segmento dos professores, especialistas em educação, segmento dos servidores e o diretor.

Ora, observamos que o texto apresentado pelo PPP da escola analisada está em concordância com a lei e propõe uma escola com uma gestão compartilhada, demonstrando a importância da responsabilidade de toda a comunidade escolar na construção de uma educação de qualidade. O texto define o papel da coordenação pedagógica, do conselho de classe, da caixa escolar e do conselho escolar, assim como esses instrumentos são utilizados na valorização do professor, como diz a lei, e também na responsabilidade atribuída ao professor, por meio das possibilidades que lhe são dispostas.

A caixa escolar é um instrumento que, de acordo com o texto, tem o intuito também de chamar a responsabilidade daqueles que dela participam; assim, a comunidade escolar se sente empenhada em trabalhar em comunidade.

Porém, apesar de um desenho aparentemente interessante, podemos inferir das falas da entrevista com a gestora da escola e com os demais entrevistados que de fato muitos professores não conhecem o que está escrito no papel, logo, não conhecem de fato os instrumentos disponíveis e suas possibilidades. Sim, todos os sujeitos do chão da escola têm suas devidas responsabilidades, porém, para que o indivíduo exerça suas responsabilidades, é necessário que ele as conheça; não apenas isso, mas também, na escola, que faça parte desse processo de construção, pois, quando construo algo, a responsabilidade já me é posta desde o início.

Assim, observamos que a distância entre a CF e aquilo que acontece no chão da escola se dá também na configuração do próprio chão da escola quando o PPP é o texto que teoricamente norteia a escola, mas que, na prática, há muitas brechas na execução de sua materialidade.

Dando continuidade aos textos e contextos, apresentamos os recortes do chão da escola e trouxemos uma composição de uma música moderna brasileira, para fazer uma comparação daquilo que os contextos podem traduzir em nossa análise. Relembre a segunda estrofe da música apresentada no início deste capítulo:

Quem me dera
Simplesmente estar
E olhar as estrelas
Sem pensar nas cruzeiras ou nas bandeiras
Quem dera as luzes da Via-Láctea
Iluminassem as cabeças

O poeta, nessa segunda estrofe, está sonhando com uma construção que não seja apenas aquilo sonhado, objeto do desejo, observado, analisado; quem dera a simplicidade ingênua do olhar para as estrelas sem pensar nas divisões da história; que elas carregam,

como por exemplo nas construções de bandeiras que podem ser um símbolo nacional ou a evidência de uma divisão. E quem dera essa simplicidade iluminasse as mentes para uma visão clara da beleza que há nessa imagem.

Quem dera o direito à educação se materializasse simplesmente pela vontade e possibilidade do sujeito em conhecer e saber; que cada um fosse consciente de sua responsabilidade material na construção de uma educação de qualidade e para todos. Quem dera a escola pública exercesse, com equidade, tudo aquilo que lhe está disponível no papel e, assim, a educação iluminasse as cabeças e possibilitasse a construção de uma cidadania. Para nós, preocupados, sim, com o mundo do trabalho, mas, conotativamente, com o mundo do trabalho, pois realmente há um mundo para se descobrir, redescobrir e construir.

E acendesse um sol em cada pessoa
Que aquecesse o sonho e secasse a mágoa
Esta terra é boa
Esse povo agita
Não é à toa
Que a gente voa
Que a gente canta
E acredita

Assim, os discursos têm a possibilidade de ascender ou de apagar ideias; de construir, destruir ou fazer inferir do não dito; transformar o texto em ação e fato. Intrigante e cativante ao mesmo tempo pensar que após tantas análises podemos inferir que a educação “acende” pessoas, professores preocupados com a qualidade e responsabilidade do seu trabalho, políticas públicas que apoiam o bom andamento da escola, uma comunidade participativa que ajuda na construção do chão da escola, como um sol que acendesse em cada pessoa. Mas há, também, o texto pelo texto, onde a materialidade do discurso seria apenas a manifestação das palavras, pois alguns sujeitos não incomodariam o Estado para que o todo fosse de fato alcançado pela educação; talvez porquanto faltou esclarecimento para alguns indivíduos, a compreensão da liberdade do pensamento e a construção do mundo do trabalho. E então estaríamos presos em um desenho econômico que não contribua para a materialidade efetiva do direito a educação.

Apesar das brechas e oposições nas análises dos discursos, observamos que assim como diz a letra da canção, “*A terra é boa*”, tem possibilidades de voos. A sala de leitura, as reuniões pedagógicas, a preocupação da escola em aproximar os pais, o diálogo, todas estas coisas fazem com que pequenos voos aconteçam no chão da escola. Podemos usar esse chão como um propulsor e acreditar. Entretanto, ainda há muito trabalho, pois esses voos são

alcançados à medida que há uma consciência do texto da lei, dos contextos, da família. Entendemos que a materialidade se dá primeiro na consciência do cidadão para então fazer parte da vivência do cidadão.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto refletindo sobre a materialidade do direito à educação no “chão” da escola pública do Distrito Federal: texto e contexto. Questionamos se de fato **Existe a materialidade da educação no “chão” da escola pública o direito à educação?** Apontamos algumas materialidades do direito à educação no chão da escola pública através dos discursos dos atores do chão da escola, pois o entrecruzamento do texto da Lei com o PPP da escola pesquisada e os discursos apresentados demonstraram uma consciência coletiva do direito à educação. A corresponsabilidade do Estado, da Escola e da família apontam essas materialidades, porém ainda encontramos muitos embaraços nesses discursos que deixam a materialidade comprometida.

No início da pesquisa, abrimos com uma poesia de Ferreira Gullar e contextualizamos o leitor sobre o lugar de fala e as percepções da vida moderna; essas percepções foram reiteradas por vários contextos de poesia no decorrer da pesquisa. Apresentamos os caminhos teóricos metodológicos utilizados na pesquisa, realizando o entrelaçamento do percurso metodológico e a análise dos dados, sendo essa análise já apresentada não só especificamente no penúltimo capítulo, mas, sim, situamos o leitor com nossos dados de análise durante todo o texto, ratificando a nossa proposta que as análises seriam feitas através do chão da escola, ou seja, através dos discursos do chão da escola.

Detalhamos os dispositivos teóricos utilizados para uma compreensão mais aprofundada do leitor ao compreender o objeto com a nossa ótica, munidas da análise do discurso e da reflexão sobre a realidade através dos textos e contextos. Demonstramos a importância do sujeito e da linguagem, e como esses conceitos estão interlaçados para a análise do texto e contexto. Assim, corroboramos com a construção do pensamento crítico na pesquisa que proporcionou a reflexão histórica e a crítica social no contexto educacional, delimitando a materialidade das leis educacionais brasileiras.

Apresentamos as construções acadêmicas em torno do objeto direito à educação; fundamentamos teoricamente a importância de compreender os contextos do objeto através do estado do conhecimento; apresentamos as perspectivas dos trabalhos no Brasil, informando a relação entre as pesquisas e o contexto histórico vigente. Demonstramos fragmentos de

discursos dos professores, apontando a materialidade do direito, fazendo um cruzamento entre as palavras-chaves encontradas nas pesquisas e os discursos do chão da escola.

Analizamos os discursos dos atores educacionais; traçamos um paralelo entre a evidência do direito à educação no contexto moderno e caminhamos com o leitor na história do Brasil, enfocando como nasce o conceito de educação para o país. Utilizamos a poesia como uma expressão metafórica para a compreensão do contexto da realidade posta; damos continuidade ao entrelaçamento entre interdiscursos e intertextos que nos ajudaram a compreender o chão da escola, a educação pública brasileira e a manifestação do direito à educação; apontamos que a materialidade existe através dos discursos apresentados e analisados no decorrer desta pesquisa, porém não existe da maneira como tem possibilidade de existir.

Como citamos no decorrer deste texto, para que se construa algo consolidado, é necessário que os alicerces sejam bem feitos para que possam assegurar uma estrutura de qualidade e para todos. Sendo assim, a educação brasileira, por um lado, teve os alicerces fundamentados, porém, por outro lado, sua história de exploração demonstra que uma parte desse alicerce deve ser reconstruída, pois uma educação igualitária e democrática não deve estar apenas no corpo de suas leis, mas deve ser considerada como um dos objetivos principais do Estado Democrático de Direito e deve ser materializada no direito de cada cidadão. Observe que a materialidade da Lei se manifesta em diferentes formas na percepção dos indivíduos e podemos associá-las às políticas públicas vigentes que proporcionaram a realização desses exemplos.

Traçados através dos discursos do chão da escola, fizemos uma comparação entre como Bauman descreve as mudanças que ocorreram na sociedade, tornando-a líquida, e a comparação que Foucault faz em relação a novas ideias e ideias antigas através dos discursos, tudo isso pensando na materialidade do direito à educação, mostrando também a materialidade da construção da ideia do direito à educação ao longo da história do Brasil. A materialidade do direito à educação não se dá individualmente.

No decorrer da pesquisa, nos deparamos com as complexidades políticas que evidenciaram discursos de segregação, preconceitos, indiferença e manipulação, mas também nos deparamos com construções positivas que opunham a mentalidade de desigualdade e apontavam para a consciência de cidadania e coletividade. Um marco importante nessas oposições políticas e históricas foi a Constituição Federal de 1988 que em seu texto trazia um novo olhar para o social e possibilitou novas construções; várias leis e possibilidades foram

defendidas com fundamentação na Carta Magna. A garantia do direito pelas leis é importante, e igualmente é importante a conscientização dos sujeitos de suas responsabilidades.

No início desta pesquisa imaginávamos apresentar as mazelas no chão da escola pública e defender que o direito deveria acontecer de fato, pois para nós ele estava apenas no papel. Mas, ao observar a construção histórica do Brasil, seus textos e contextos, observamos, sim, muitas mazelas, mas também observamos não poucos traços da materialidade do direito. O trabalho, que nos incomodava, passou a ter, através da polissemia, um discurso de possibilidades, evidenciando que trabalho é um mundo e que esse mundo pode evidenciar uma exploração do cidadão, mas também pode evidenciar as potencialidades das construções e ações humanas no decorrer da história. Sendo assim, a compreensão dos processos coletivos e da individualidade do sujeito em sua trajetória corroboram para a materialidade da lei.

A sociedade mudou, o homem moderno mudou a compreensão de Estado e cidadania também mudou. A história humana é construída por discursos, enunciados, e através disso podemos definir um conjunto de ideias que possibilitam a existência material do objeto. O problema é conseguir evidenciar como esse objeto toma corpo, tendo em vista que o corpo que se materializa sempre será diferente do corpo que se construiu no mundo das ideias. Logo, o trabalho que se constrói é um trabalho colaborativo.

A prática discursiva seria então um conjunto de regras anônimas que tentamos desvelar no decorrer desta pesquisa, o qual desvelamos em parte. E questionamos se o todo de fato em algum momento pode ser descoberto; se é possível esgotar todas as possibilidades semânticas do dito e do não dito, observando o contexto de cada época.

É claro que nosso texto não define o caminho para a materialidade do direito, porém seus apontamentos são fundamentais para se refletir sobre não apenas o direito à educação, mas as possibilidades humanas de acreditar e materializar coisas através de ações e discursos. Percebe-se a importância da consciência da participação.

Destarte, em nossa pesquisa construímos uma análise da materialidade do direito sob um novo olhar, não nos prendendo à teoria jurídica (que é muito importante) tampouco nos prendemos à materialidade definida pelo Materialismo Histórico Dialético. Ativemo-nos nas palavras e suas possibilidades semânticas, observando o chão da escola paralelo a uma análise social atrelada às palavras (poesias).

Não é à toa que a escola é considerada um aparelho ideológico, aparentemente do Estado. Usamos a palavra aparência, pois, por mais que esse discurso esteja posto e haja traços significativos de sua materialidade, esta pesquisa aponta que a educação não é um

espaço fechado e definido por aquilo que está posto. A educação se constrói à medida que a sociedade se desenvolve. Existem várias obstruções na construção desse caminho, mas o recorte feito através da pesquisa de campo também aponta para a desobstrução desses caminhos através de uma construção coletiva. Fundamentamos nossas falas, mas observamos que, para caminhar, é necessário estar no chão. E mesmo para voar é necessário o impulso do chão, então o chão da escola é fundamental para uma construção social, igualitária e possível. Mesmo diante da reconfiguração familiar moderna.

Quando fizemos um recorte da história do Brasil, estávamos conscientes que não poderíamos evidenciar tudo. Quando contemplamos a história da educação brasileira, vários fatos e memórias vão surgir em cada leitor; porém, foi fundamental dar a percepção dessa história a partir do chão da escola pública, com a consciência de que todo o chão não cabe em nosso texto.

Apontamos também que, se a construção de uma dissertação não nos permitisse o uso das metáforas através da poesia, estaríamos negando a liberdade do pensamento e da materialidade do discurso, pois a metáfora tem em si um sentido também material.

Foucault demonstra que o antigo e o novo se opõem na medida em que a forma de pensar do sujeito e da sociedade muda. O novo é justamente a oposição do antigo. Assim, se apresentamos a proposta de materialização do direito, queremos fazer algo novo? Não, as mudanças já foram feitas pela própria sociedade; os discursos analisados evidenciaram a potencialidade dessas mudanças, a potencialidade dessa nova sociedade que se apresenta. Nossa perspectiva crítica não foi baseada na crítica pela crítica, mas, sim, na potencialidade de objetivação da crítica para influenciar a sociedade, isto é, usamos o nosso discurso como um instrumento de reivindicação à materialidade do direito.

Contudo encontramos contradições nos discursos: os professores relatavam algo, o gestor outro discurso e a legislação outro em alguns momentos, mas essa característica de contradição faz parte da construção das ideias. Foucault afirma que:

A contradição é a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada: só tem seu lugar na defasagem existente entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão. De qualquer forma, a análise deve suprimir, sempre que possa a contradição. (Foucault, 2009, p. 170).

Foucault (2009, p.170) afirma que analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. Logo, em nossas análises colocamos em evidência as

contradições dos discursos para que dessas contradições extraíssemos a materialidade do direito.

Encontramos a materialidade do direito à educação nas matrículas, no ambiente escolar, na sala de leitura, na sala de atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, na merenda na escola, no livro didático, na atenção e participação de muitos pais na escola, na presença de professores que, mesmo não compreendendo algumas mudanças ocorridas na escola, como os ciclos, observam essas mudanças e começam a pensar o seu trabalho em cima delas, evidenciando um trabalho coletivo que vai sendo construído e constituído pelo chão da escola. A materialidade do direito não acontece na totalidade que queríamos apontar, mas a nossa pesquisa desvela que, apesar de todas as dificuldades da educação brasileira ao longo da história, existem muitas manifestações no chão da escola que demonstram que essa construção educacional coletiva tem surtido frutos e efeitos na sociedade como um todo.

Materialidade que outrora pareceu fugidia, para nós se apresenta como presente, porém ainda necessitando de várias ações para um alcance e efetividade. É possível identificar atualmente no país uma série de iniciativas promovidas, sobretudo, por governos locais que sugerem estar em curso um processo embrionário de reconstrução do Estado; o estabelecimento de uma nova relação entre Estado e sociedade; e a redefinição da esfera pública.

Para que essa sociedade se envolva, se compreenda e os cidadãos se incluam como atores de um processo político que defina diretrizes na educação brasileira, importa-se, primeiro, a compreensão da discussão que acarretará uma aparente compreensão do texto da lei. Para uma participação social é necessário ter consciência construída por uma boa Educação.

No Brasil, o sentido de igualdade ainda é utópico. Mas encontramos traços de consciência entre atores do chão da escola que têm consciência política e a compreensão dos parâmetros nacionais, da LDB (BRASIL, 1996), e de outras leis e políticas nacionais de educação.

O artigo 205 da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), citado no início deste texto, afirma que a educação é direito de todos. Assim, não deveria haver restrições a qualquer um que busque educação. Tendo em vista que a educação é parte inerente do processo humano, o Estado tem o dever de apresentar a aplicabilidade desse direito de todos. Cabe à sociedade a também responsabilidade desse direito. É importante que o

indivíduo se reconheça como ser social, um cidadão. Assim a ideia de um todo deveria ser parte inerente da construção de uma nação.

A pesquisa nos mostra que na realidade o Art. 205 da CF acontece sim em várias perspectivas. Ali encontramos, nos diferentes programas, projetos e políticas, sinais de materialização do direito, apesar dos inúmeros problemas e contradições. Portanto, os estudos mais aprofundados apontaram que “o chão da escola” é literalmente um chão, constituído de várias possibilidades que refletem o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Com base no desenvolvimento da história humana, a educação já provou a sua capacidade de transformar contextos sociais complexos em possibilidades para uma transformação social e a emancipação do homem. Diante do exposto, não deve ser utópico o desejo de obter o direito à educação para a possibilidade de delinear um caminho equilibrado para o bem comum.

No decorrer deste texto evidenciamos, uma construção a partir de uma perspectiva macro sobre como se dá o desenho político social vigente no Brasil. Porém, do nosso lugar de fala, reposicionaremos o olhar e observaremos o povo – do qual somos parte – através da visão micro. Não deixamos de reconhecer as dificuldades e mazelas do povo brasileiro, mas foi gratificante ver possibilidades através da materialidade do direito que está em processo de construção, processo do qual nós fazemos parte.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A educação em Mézaros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores associados, 2012.
- ANTUNES, C. **A escola do trabalho**. Campinas: Papel social, 2018.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora: Nova Fronteira, 2015.
- BEHR, N. **Restos Vitais**. Brasília 2004.
- BETANIA, A.; GOMES, V.; MORAES, M. Trabalho docente e capital em crise: articulações no cenário de reforma educacional brasileira centrada na LDB 9394/96. **Revista educação em foco**, UEMG, 2017.
- BRANDÃO, C.; CHIRINÉA, A. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: 2018.
- BRASIL. IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios**, 2006. Disponível em: <<http://ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3educacao.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- BRASIL. **Senado Federal**. Disponível em: <<https://goo.gl/egCoKY>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- BRASIL. **Senado Federal**. Disponível em: <<https://goo.gl/tp5CTv>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- BRASIL. Senado Federal. Secretaria especial de editoração e publicações. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/XnLuQR>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- BUCCI, M. Biblioteca Digital Fórum Administrativo - **Direito Público** - FA, Belo Horizonte, ano 9, n. 104, out. 2009.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto editora, 2005.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mestrados e doutorados reconhecidos**. Brasília: 2013.

CAPRIO, M.; LOPES, E. As influências do modelo neoliberal na educação. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1519-9029.

CARVALHO, M. **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CONTANDO A HISTÓRIA. **Blog**. Disponível em: <<https://goo.gl/TQ2k3H>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

COSTA, D. **Direito fundamental à educação, democracia e desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2011.

COSTA, M. **A escola tem futuro?** Editora Lamparina, 2007.

CURY, C. **A educação básica como direito**. PUC-MG, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação**. Brasília, 2018

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Estudo ambiental**. Brasília, 2016.

FAORO, R. **Os donos do poder**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

FARAH, M. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. 2001. GOUVEIA, Andréa; PINTO, José e CORBUCCI, Paulo. (Org.). **In: Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES** [online]. 2009, vol. 29, n.78.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, C. **Como anda a educação básica**. Seminário Educação Brasileira: Diagnósticos e Alternativas. Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2005.

GARCIA, O. **Comunicação em prosa moderna**. FGV, 2012.

GIL, A. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTEA, A.; VIDALC, E. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Politic Press/Open University Press, 1992.

IBICT- BIBLIOTECA VIRTUAL ANISIO TEIXEIRA. *In*: TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355p. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/delivro.htm>>.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. **Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios**. Disponível em: <https://goo.gl/KeaxyS>. Acesso em: 14 ago. 2018.

LIBANEO, J. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Tema em destaque**, PUC-GO. 2016.

LIMA, L.; RODRIGUES, M. (Org.). **Campo de públicas em ação**. Editora: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/2YtSkD>. Acesso em: 14 ago. 2018.

LISITA, V.; SOUSA, L. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2003.

LUIZ, J. Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores. **Revista Estudos Avançados**, v. 5 n. 13, 2017.

LUKACS, G. **Hystoria y consciência de classe: estúdios de dialectica marxista**. Buenos Aires: Ediciones Ryr, 2010.

LYRA FILHO, R.. *eBook*. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MARTINSC, L.; PRADOB, A.; ROSISTOLATO, R. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

MOSÉ, V. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro. Editora: Civilização brasileira, 2012.

NERY, T. O embate político-educacional nos anos 90 – Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: NEVES, L. M. (org.). **Política educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

NUNES, K. **Contando história**. Disponível em: <<https://goo.gl/jHDKoy>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio** — no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PARO, V. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERONI, V. **Privatização do público versus democratização da gestão da educação**. 2012.

PERONI, V. *et al.* **Estado e terceiro setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. 2009.

PERRIEN, J. e Alli. **Recherche en Marketing**: méthodes et décisions. Gaetan Morin, Canada, 1986.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo. Editora: Brasiliense, 1997.

PROFESSORHENRY. **Blogdoprofessorhenry**. Disponível em: <https://goo.gl/BUZjLj>. Acesso em: 23 jul. 2018.

RIBEIRO, O. **Na teia de Penélope metáforas na educação**. Campinas, SP. Editora: Pontes, 2013.

SAMPAIO, C.; SANTOS, M.; MESQUIDA, P. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e Conselho nacional de educação, plano e fórum Nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SECCHI, L. **Políticas públicas**. 2. ed. 2013.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. Introdução. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. Disponível em: <https://goo.gl/83u8Tn>. Acesso em: 23 jul. 2018.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011

UFAC - NUCLEO DE INTERIORIZAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTANCIA. **História do Brasil**. Disponível em:< <https://goo.gl/qdLgJL>>.

VEIGA-NETO. A. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

VIEIRA, A. **O direito à educação básica na Constituição Federal**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa intitulada “A materialidade do direito à educação no ‘chão’ da escola pública do Distrito Federal: Texto e contexto”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em educação, realizada pela discente – Thayles Moura dos Santos Silveira mat.170134423, orientada pela Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. Este estudo visa analisar como o direito à educação tem se materializado na escola pública através de políticas educacionais, para que se obtenha êxito na formação do sujeito. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você poderá desistir de sua participação, basta nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação a pesquisadora ou a instituição. Em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso aos pesquisadores para eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelas pesquisadoras, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento segue o contato das pesquisadoras.

Otília Dantas otiliadantas@unb.br

Thayles Silveira thayles.unb@gmail.com (99634-3788)

Sim. Concordo em participar da pesquisa



Não. Não concordo em participar da pesquisa

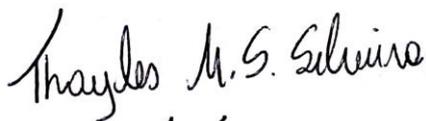
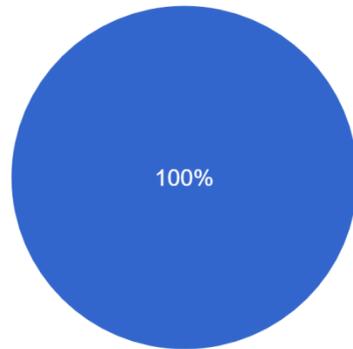

03/05/2019

Gráfico com aceites dos entrevistados

6 respostas



- Concordo em participar desta pesquisa.
- Não concordo em participar desta pesquisa.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

A MATERIALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO “CHÃO” DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: TEXTO E CONTEXTO - Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa intitulada “A materialidade do direito à educação no ‘chão’ da escola pública do Distrito Federal: Texto e contexto”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em educação, realizada pela discente – Thayles Moura dos Santos Silveira mat.170134423, orientada pela Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. Este estudo visa analisar como o direito à educação tem se materializado na escola pública através de políticas educacionais, para que se obtenha êxito na formação do sujeito. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder este questionário. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você poderá desistir de sua participação, basta nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação a pesquisadora ou a instituição. Em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso aos pesquisadores para eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelas pesquisadoras, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento segue o contato das pesquisadoras.

Otília Dantas otiliadantas@unb.br

Thayles Moura dos Santos Silveira thayles.unb@gmail.com (99634-3788)

*Obrigatório

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Endereço Residencial *

2. Ano de nascimento *

3. Estado Civil: *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro
- Casado
- União Estável
- Viúvo

4. Escola onde atua na SEEDF *

I - FORMAÇÃO

5. Graduação

5.1. Curso

5.2. Ano de conclusão

6. Especialização

6.1. Curso

6.2. Ano de conclusão

7. Mestrado

7.1. Curso

7.2. Ano de conclusão

8. Doutorado

8.1. Curso

8.2. Ano de conclusão

Marcar apenas uma oval.

Opção 1

II - INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

09. Ano de ingresso na SEEDF *

10. Condição funcional na SEEDF: *

Marcar apenas uma oval.

- Servidor público concursado
- Contrato temporário
- Outra condição

Qual? *

11. Função/cargo que ocupa na Escola atualmente: *

Marcar apenas uma oval.

- Diretor(a)/Vice-diretor(a)
- Coordenador(a)
- Docente

III - SOBRE O CHÃO DA ESCOLA

12. Individualidade e coletividade: o que estes termos significam para você e qual a influência deles para o seu trabalho?

13. Você lembra de algum estudante da escola que fez uso do "direito à educação" conforme explícito na Constituição Federal Brasileira? Por favor, nos descreva um exemplo.. *

14. Qual o sentido do "direito a educação" para o desenvolvimento do seu trabalho? *

15. Quantas e quais políticas públicas e/ou programas educacionais você tem conhecimento que são destinados a escola em que trabalha? Quais delas você considera se materializar na sua realidade escolar? *

16. Como tais políticas e programas impactam na escola em que você trabalha?

17. Sabe-se que a família, bem como os estudantes são fundamentais para o sucesso escolar. Na escola em que atua, estes sujeitos contemplados tem consciência deste papel? Cite 2 exemplos. *

18. O que é a escola pública para você? *

19. Qual a finalidade da escola? *

20. Como você se define profissionalmente? *

21. Como você define a educação brasileira ao longo dos 10 anos? Você considera que seu trabalho pode ter contribuído para o desenvolvimento dessa educação? Explique *

22. Como é possível se materializar o "direito à educação" na escola onde trabalha? *

23. Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pode influenciar no dia-a-dia do seu trabalho? *

24. O PPP da escola em que trabalha é conhecido por todos os envolvidos e por você? É comum ser consultado ao longo do ano? Concorda com o conteúdo na íntegra ou faria algumas alterações? Quais? *

25. Um dos objetivos citados no PPP é o crescimento do índice da sua escola no Ideb. Por que essa meta é importante para a escola? *

26. A escola tem vivenciado a gestão democrática? Em que situações? *

27. Existem discussões pedagógicas coletivas na escola? Quem geralmente se envolve nestas discussões? Tais discussões geram alguma mudança? Por favor exemplifique. *

28. Como as metas estabelecidas no PPP em relação aos valores morais, éticos e culturais têm sido alcançadas? *

29. Qual a importância do Conselho Escolar da escola em que atua? De que maneira o Conselho está envolvido na materialidade do direito a educação? *

Agradecemos a sua colaboração.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido