

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO  
RIO GRANDE DO SUL - UNIJUÍ**

**ROSANGELA CORRÊA DA ROSA**

**EDUCAR PARA NÃO PUNIR:  
a garantia do direito do adolescente à educação**

**IJUÍ - RS - BRASIL**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ROSANGELA CORRÊA DA ROSA**

**EDUCAR PARA NÃO PUNIR:  
a garantia do direito do adolescente à educação**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Colling**

**IJUÍ – RS – BRASIL**

**2008**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Ana Maria Colling, pela orientação pontual, que aparou arestas e mostrou os caminhos possíveis, sem imposições. E, de forma especial, pelo ensinamento de que é possível nos desconstruirmos para nos construirmos diferentes: uma lição para a vida.

À Lucy, minha Psicanalista, pela escuta que me guiou nessa desconstrução-construção, porque este trabalho também resulta desse percurso.

À Neiva, pela disponibilidade em realizar a revisão do texto, e à Rose, pelo auxílio com os gráficos.

À minha família, pela presença amorosa no cotidiano e, também, nas horas mais difíceis. De forma especial, aos meus pais Ruberval e Celita que, colocando a educação no ápice da escala de valores, esmeraram-se para garanti-la a mim e a meus irmãos.

Ao Tércio, cuja disciplina e dedicação com a produção final do mestrado foi contagiante.

Obrigada a todos pela contribuição amorosa!

Rosangela

## RESUMO

Este trabalho dissertativo intitulado **Educar ou punir: a garantia do direito do adolescente à educação** reflete sobre a exclusão escolar de tantos cidadãos adolescentes, sendo a educação um fator de proteção da delinqüência e outras formas de vitimização juvenil. Apresenta o histórico da consolidação do direito universal e gratuito à educação nas Constituições Brasileiras, realizando uma análise da forma como se dá o asseguramento do direito à educação nos textos constitucionais desde o império até a Carta atual e questionando a insuficiência da positivação e fundamentalização do direito à educação para torná-lo um bem acessível a todos. Expõe o tríptico sistema de garantias preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente a Lei 8.069/90 como um instrumento de asseguramento dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes e, a partir de dados de pesquisas e de histórias de vida demonstrativas da exclusão escolar, analisa a relação estreita entre a exclusão escolar e a vitimização adolescente, indicada pela inserção na delinqüência, pela prostituição infanto-juvenil e gravidez precoce. Com base nos escritos de Foucault, Bourdieu e Freire defende que a exclusão escolar dos diferentes, os vitimizados que se encontram em situação de risco, é uma construção cultural, normalizada e naturalizada, e que a internalização da exclusão, através da violência simbólica, garante sua perpetuação. Excluídos da escola e vitimizados, esses adolescentes entram na delinqüência, exigindo do Estado uma outra resposta, a punição, cujo custo social e econômico é muito superior ao de educar. A formação permanente e qualificada dos educadores, para que desconstruam o discurso da exclusão e construam uma nova prática de asseguramento de direitos, é a possibilidade que se apresenta para o rompimento desse ciclo perverso de exclusão escolar-punição.

**Palavras-chave:** educação como direito; exclusão escolar; vitimização; delinqüência juvenil; Estatuto da Criança e do Adolescente.

## RESUMEN

Este trabajo titulado ***Educación o punir: la garantía del derecho de los adolescentes a la educación*** refleja en la exclusión de tantos ciudadanos adolescentes de escuelas públicas, puesto que la educación es un factor de protección de la delincuencia y otras formas de victimización juvenil. Presenta el histórico de la consolidación del derecho universal y gratuito a la educación en las Constituciones Brasileñas, realizando un análisis de la forma como se da el aseguramiento del derecho a la educación en los textos constitucionales desde la época imperial hasta la Carta actual y cuestionando la insuficiencia de la positivación y fundamentación del derecho a la educación para convertirlo en un bien accesible a todos. Detalla el triple sistema de salvaguardias recomendado por el Estatuto del Niño y del Adolescente Ley 8.069/90 como un instrumento de aseguramiento de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes y, a partir de datos de pesquisas y de historias de vida demostrativas de la exclusión escolar, analiza la estrecha relación entre la exclusión escolar y la victimización adolescente, indicada por la inserción en la delincuencia, la prostitución infantil y el embarazo precoz. Basándose en los escritos de Foucault, Bourdieu y Freire sostiene que la exclusión escolar de los diferentes, los victimizados que se encuentran en situación de riesgo, es una construcción cultural, que se hace ver como normal y natural y que la internalización de la exclusión a través de la violencia simbólica, garantiza su perpetuidad. Excluidos de la escuela y victimizados, estos adolescentes entran en la delincuencia, que exige una respuesta diferente del Estado, la punición, cuyo costo social y económico es mucho mayor que en la educación. La formación permanente y calificada de los maestros, para que desconstruyan el discurso de la exclusión y construyan una nueva práctica de aseguramiento de los derechos, es la posibilidad que se presenta para el rompimiento de este ciclo perverso de exclusión de la escuela-punición.

**Palabras Clave:** educación como derecho; exclusión de la escuela; victimización; delincuencia juvenil; Estatuto del niño y del adolescente.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O acionamento do tríplice sistema de garantias do ECA .....	75
Figura 2: A sinalização do tríplice sistema de garantias do ECA .....	76
Figura 3: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2005, 2006 e 2007 (gráfico) .....	111
Figura 4: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2005 (gráfico) .....	112
Figura 5: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2006 (gráfico).....	112
Figura 6: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2007 (gráfico) .....	113
Figura 7: Gráfico comparativo da frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2005, 2006 e 2007 .....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de freqüência escolar das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> , segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005 .....	93
Tabela 2: Taxa de freqüência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por situação do domicílio e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005 .....	94
Tabela 3: Proporção dos estudantes do ensino fundamental com idade superior à recomendada para cada série em até 2 anos, por série de ensino freqüentada, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005 .....	95
Tabela 4: Distribuição das adolescentes (gestantes) por nível de escolaridade .....	100
Tabela 5: Taxa de fecundidade total, por grupos de anos de estudo das mulheres, segundo as Grandes Regiões – 2005.....	103
Tabela 6: Freqüência escolar dos adolescentes infratores apresentados na Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo (PJEIJSA) .....	110

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>09</b>
<b>1 CAPÍTULO I – O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: DA CARTA IMPERIAL À CONSTITUIÇÃO CIDADÃ .....</b>	<b>16</b>
1.1 1824 – a primeira Carta constitucional brasileira .....	17
1.1.1 A educação no período pré-imperial: no Brasil-Colônia os filhos das elites estudam na Europa, e os filhos dos pobres e dos escravos?.....	17
1.1.2 A educação no império: escola primária gratuita para todos ( – e as mulheres, os pobres e/ou os escravos?) .....	19
1.2 1891 – a primeira Constituição republicana: sem avanços na educação .....	24
1.3 1934 – a Constituição democrática: o direito à educação pela primeira vez assegurado na Carta Magna .....	27
1.4 1937 – a Constituição outorgada do Estado Novo: retrocesso do direito à educação gratuita .....	32
1.5 1946 – a nova Constituição democrática – assegurada juridicamente, a educação gratuita não acompanha o desenvolvimento econômico do país .....	36
1.6 1967 – a Constituição ditatorial: educação para os pobres mediante comprovação de bom aproveitamento .....	40
1.7 1988 – a Constituição cidadã: a educação como direito fundamental .....	44

<b>2 CAPÍTULO II – CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UM COMPROMISSO DE TODOS .....</b>	<b>54</b>
2.1 Por que consolidar o direito à educação na Carta Constitucional ...	54
2.2 A efetividade do direito à educação .....	56
2.3 O reconhecimento pelos Tribunais do direito subjetivo do cidadão brasileiro em desenvolvimento à educação .....	62
2.4 A prioridade absoluta do assecuramento do direito fundamental à educação das crianças e adolescentes brasileiros .....	66
2.5 O tríplice sistema de garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente – assecuramento dos direitos fundamentais, prevenção e resgate da vitimização .....	69
<b>3 CAPÍTULO III – A EXCLUSÃO ESCOLAR E A VITIMIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: SERÁ A EDUCAÇÃO UM FATOR DE PROTEÇÃO? .....</b>	<b>81</b>
3.1 Exclusão – a síndrome do patinho feio na adolescência .....	81
3.1.1 O patinho feio vai à escola .....	83
3.1.2 Uma patinha feia triplicemente excluída: fora da escola, com gravidez precoce e inserida na prostituição juvenil .....	88
3.1.3 Um patinho feio fora da escola e delinqüente .....	90
3.2 A (in)eficácia do direito à educação e a vitimização adolescente .....	92
3.2.1 A vitimização feminina: exclusão escolar, gravidez na adolescência e prostituição infanto-juvenil .....	96
3.2.2. A vitimização masculina: exclusão escolar e a delinqüência juvenil.....	107
3.3 Exclusão escolar: por que persiste essa violação de direito do cidadão adolescente? .....	115
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>147</b>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

*Curta o sol, se deixe acariciar por ele,  
Mas lembre-se que seu calor é para todos  
(Fernando Pessoa).*

No dia a dia da minha prática profissional, tenho evidenciado que, embora a educação esteja assegurada na Constituição Federal do Brasil como direito fundamental do cidadão brasileiro em desenvolvimento, é extremamente difícil incluir, efetivamente, na escola, adolescentes de grupos estigmatizados como as jovens grávidas precocemente, as envolvidas em prostituição e os delinqüentes. É sabido que a educação escolar ainda não é um bem jurídico do qual usufruem todos os cidadãos brasileiros, pois grande número de crianças e adolescentes, todos pobres em sua esmagadora maioria, ainda não tiveram garantido o direito à educação, com o acesso e a permanência na escola. A exclusão escolar, além de se configurar em infração a um direito fundamental desses sujeitos, também é um fator de risco social, uma vez que a não-inserção na escola e a infreqüência escolar são apontados como fatores indicadores da vitimização juvenil.

O objeto de estudo desta dissertação surgiu da constatação empírica, no desempenho das atividades profissionais na Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo, de que grande parte

dos adolescentes infratores<sup>1</sup> estava fora da escola. Tal constatação se deu, inicialmente, pela observação e indagação dos jovens e seus pais, na audiência de apresentação do adolescente infrator ao Promotor de Justiça<sup>2</sup>, sobre a frequência escolar e, em um segundo momento, pela adoção de procedimento padrão, de exigência da apresentação de atestado de matrícula e frequência escolar pelos adolescentes infratores, por ocasião dessas audiências. Nessas audiências, observei que a maioria dos jovens infratores ou estão evadidos da escola, ou apresentam problemas de infrequência ou baixo rendimento escolar. Por outro lado, nas investigações realizadas para a instauração de ações protetivas<sup>3</sup> ou ações civis públicas para garantia de direitos fundamentais, observou-se também que as adolescentes do sexo feminino, vitimizadas pela prostituição infanto-juvenil ou precocemente grávidas, também estão fora da escola. Passou a me intrigar o fato de que, ao procurar encaminhar esses adolescentes de volta para a escola, encontrei uma dupla resistência, da escola em recebê-los e dos jovens para retornarem à escola. Daí a proposta deste trabalho: analisar o entrave à inclusão escolar desses adolescentes vitimizados.

Procurando demonstrar a relação existente entre a exclusão escolar e a vitimização juvenil (nos termos definidos no artigo 98 do ECA), e refletir sobre a dificuldade de inclusão escolar dos adolescentes vitimizados, elegi como tema da pesquisa “a garantia do direito fundamental do adolescente à educação como fator de prevenção da vitimização juvenil na gravidez precoce, prostituição e delinquência”, apresentado sob o título “EDUCAR PARA NÃO PUNIR: a garantia do direito do adolescente à educação”. Inicialmente, me propus a verificar se a educação sempre esteve inserida no rol dos direitos fundamentais, com caráter universal, nas Constituições do Brasil, ou de que forma o direito à educação foi adquirindo esse *status*. Após,

---

<sup>1</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente infrator é o jovem de 12 a 18 anos incompletos que pratica uma conduta típica e ilícita descrita na legislação penal e ilícita, assim praticando um ato infracional, que, em síntese, é o crime do adolescente.

<sup>2</sup> Art. 179 do ECA.

<sup>3</sup> Visando a aplicação das medidas dos artigos 101 e 129 do ECA, em suplemento a atuação do Conselho Tutelar.

a selecionar e analisar pesquisas e situações concretas que evidenciam exclusão escolar, em detrimento do direito à educação garantido, hoje, na Constituição Federal, para refletir porque o assento constitucional desse direito não é suficiente para o seu asseguração real. Esse trabalho foi construído através da análise da educação nas constituições brasileiras; da verificação de dados de pesquisas que analisaram a escolaridade e a inserção escolar de adolescentes vitimizados pela gravidez precoce, prostituição e delinqüência; da análise da exclusão escolar concretamente, na história de vida de três adolescentes vitimizados; e, da reflexão sobre a exclusão escolar, a partir de abordagens teóricas que possibilitam analisar os fatores que levam a essa exclusão real e perversa.

Evidente que as reflexões feitas e que os autores escolhidos não resultam de uma neutralidade, mas são conseqüência de uma história, da história de vida daquele que escreve, e que reflete, vê o mundo e escreve a partir do lugar que ocupa. Certa vez, ouvi que todos podemos olhar a mesma cena, mas como olhamos de diferentes janelas, cada um vê, em seu ângulo de visão, aspectos peculiares, que podem fugir ao outro. Esta dissertação é resultado de um olhar inicial como Promotora de Justiça da Infância e Juventude, preocupada com a universalização do direito à educação, certa de que a educação é uma política pública com interseção em diferentes áreas, uma vez que seus avanços refletem-se na segurança pública, na saúde, na família, no trabalho, nas relações comunitárias, entre outros; de forma que, em educação, não se gasta, se investe. A dissertação é resultado também do olhar da janela de educadora – acho que quem olha daí, nunca deixa essa visão – que ao se defrontar com um(a) adolescente vitimizado(a) fora da escola, sabendo que a inclusão nessa instituição pode levá-lo a superar a vitimização, sente-se impotente, pois não há medida jurídica que possa mudar a resistência da escola e do adolescente à inclusão escolar. Me propus a escrever e a refletir sobre as causas da exclusão escolar porque, como Paulo Freire, acredito que

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de

ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (FREIRE, 2000, p. 99).

Das janelas que vejo, a inclusão desses adolescentes na escola, ao invés da punição pela marginalização ou inserção nas prisões, é um sonho possível.

Em síntese, nesta dissertação procuro pensar sobre as seguintes questões: A positivação e a constitucionalização do direito fundamental à educação sempre estiveram inseridas nas Constituições Brasileiras, como hoje? A constitucionalização é suficiente para que o direito à educação seja assegurado, na prática, a todos os cidadãos da nação? Se todos têm direito à educação, se o aumento do nível de escolaridade reduz os casos de vulnerabilidade social, por que tantos adolescentes estão fora da escola? Por que as políticas públicas não privilegiam a inclusão de todos na escola? Por que a escola não faz questão de ter esses jovens em seu meio? E, principalmente, por que esses jovens e suas famílias se conformam e não lutam pelo direito à educação, como o fazem por outros direitos fundamentais, como saúde e alimentação?

No primeiro capítulo – O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: DA CARTA IMPERIAL À CONSTITUIÇÃO CIDADÃ – realizo uma abordagem da educação enquanto direito subjetivo do cidadão brasileiro, analisando como foi tratado o direito à educação nas Constituições que vigoraram ao longo da história do Brasil até a Constituição vigente. Essa análise foi realizada através da leitura atenta de todos os textos constitucionais, nos itens que regulavam diretamente ou nos que mencionavam questões relativas ao direito à educação. Além das Constituições, pesquisei duas obras, uma de história da educação<sup>4</sup> e outra de história do Brasil<sup>5</sup>, para situar as cartas constitucionais estudadas no momento histórico do país, porém, sem

---

<sup>4</sup> GHIRALDELLI JR., 2006.

<sup>5</sup> MOZER; TELLES, 2007a e 2007b.

pretensão de aprofundar ou esgotar o aspecto histórico, que não é o objeto deste trabalho. Não me ative ao estudo de constitucionalistas que tenham abordado o tema, porque a proposta foi de estudo direito nos textos constitucionais e assim foi realizada. Com essa análise dos textos constitucionais não pretendo exaurir o tema, mas abordá-lo a partir de quatro aspectos: 1 – verificação da consolidação do direito à educação e dos princípios da universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e acesso igualitário, inclusive para os jovens que não o tiveram na idade própria, ao longo da história constitucional brasileira; 2 – investigação da colocação topológica do direito à educação nas Constituições, tomada como indicativo do lugar que ocupa e da importância que recebe a educação nos diferentes momentos sociais, políticos e econômicos da nação; 3 – pesquisa da existência, nas cartas constitucionais, de atribuição expressa aos entes federativos da responsabilidade de prestação do direito à educação e a correspondente indicação da fonte de custeio, tomando-os como indicadores de comprometimento efetivo da nação com o direito à educação; e 4 – análise da construção histórica do direito e das garantias da educação, e a relação da consolidação desse direito nas Constituições com o processo de evolução da sociedade brasileira, em seus avanços e retrocessos democráticos.

No segundo capítulo – CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UM COMPROMISSO DE TODOS – procuro demonstrar o panorama jurídico atual no que se refere ao asseguramento jurisdicional do direito à educação ao jovem brasileiro, refletindo sobre a importância de se consolidar a educação como direito fundamental na Lei Maior e a exigibilidade que decorre dessa constitucionalização do direito à educação e analisando a efetividade do asseguramento desse direito, a partir da posição que está sendo adotada pelos Tribunais Superiores do país. Nesse capítulo abordo a aplicação do princípio da prioridade absoluta à garantia do direito fundamental à educação das crianças e adolescentes e apresento tríplex sistema de asseguramento de direitos de crianças e adolescentes preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como uma

possibilidade de efetivação dos direitos fundamentais dos adolescentes e prevenção da vitimização.

No terceiro capítulo – A EXCLUSÃO ESCOLAR E A VITIMIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: SERÁ A EDUCAÇÃO UM FATOR DE PROTEÇÃO? – a partir da vivência de exclusão que sofre o personagem do conto infantil “O patinho feio”, reconto essa história universal, narrando a ida desse personagem à escola. Após, relato dois casos de vitimização de adolescentes. O primeiro, a história de vida de duas adolescentes de uma mesma família, com históricos diferenciados em relação a inserção escolar, resultando em diferenças do percurso das jovens irmãs, no que se refere a vitimização analisada. O segundo, um caso crônico de exclusão escolar e envolvimento com a delinquência de um adolescente que respondeu a inúmeros processos pela prática de atos infracionais junto ao Juizado Regional da Infância e Juventude de Santo Ângelo. Para demonstrar a vinculação existente entre a exclusão escolar e a vitimização<sup>6</sup> na adolescência, transcrevo dados selecionados de pesquisas de órgãos oficiais e realizadas por pesquisadores acadêmicos, realizando uma análise desses dados, a partir dos referenciais teóricos adotados neste trabalho. Entre as formas de vitimização, abordo as mais frequentes entre as adolescentes do sexo feminino – a gravidez na adolescência e a prostituição infanto-juvenil – e a delinquência juvenil – vitimização característica dos adolescentes do sexo masculino – e reflito sobre a influência da incorporação da representação de excluído, do adolescente e sua família, na exclusão escolar desses jovens. Foucault, Bourdieu e Kliksberg alicerçam a reflexão que realizo sobre a exclusão escolar desses adolescentes, partindo de conceitos como da construção cultural direcionada para a segregação do diferente, do capital cultural e da valorização da promoção educacional como fatores de exclusão ou de inclusão e sucesso escolar, enfocando também a questão da representação e da naturalização, intrínsecos na exclusão desses adolescentes.

---

<sup>6</sup> Vitimização entendida como toda a situação de violação de direitos de um cidadão-adolescente. Vide definição do artigo 98 da Lei 8.069/90 (ECA).

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho (VEIGA-NETO, 2003, p. 31).

A universalidade da educação é pressuposto para a construção da própria cidadania e da dignidade da pessoa humana. O asseguramento pleno do direito fundamental à educação, principalmente para o cidadão menos favorecido, é um processo permanente, que depende da atuação de muitos atores, dos gestores públicos, dos profissionais da educação e também do jovem e sua família, entre outros. Quanto maior for o compromisso de cada um e a percepção da importância de educar para não punir os adolescentes vitimizados, mais rápido e efetivamente o direito à educação será incorporado no mundo real e naturalizado como direito na cultura brasileira.

## **CAPÍTULO I – O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: DA CARTA IMPERIAL À CONSTITUIÇÃO CIDADÃ**

A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas (Michel Foucault).

A Educação, desde o império, foi assegurada constitucionalmente como direito do cidadão brasileiro, porém nem sempre foram garantidas pelo Estado as condições para sua efetiva implementação. Não se pode olvidar que a positivação constitucional do direito à educação não é causal, mas resultado de uma árdua e histórica luta encetada pela sociedade civil, de profissionais da educação e de políticos progressistas, visando a universalidade do direito à educação. O Estado incorpora, no seu ordenamento jurídico, as aspirações nacionais, adotando muitas vezes uma solução compromissária e harmonizadora das diversas forças políticas, econômicas e sociais do País.

O Brasil, com a independência política em 1822, constitui-se como um estado livre, referenciado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (*Liberté, Egalité, Fraternité*) da Revolução Francesa de 1789, mas para o brasileiro a passagem de súdito servil da coroa portuguesa, característica do colonialismo, para a de cidadão livre com direitos fundamentais plenamente assegurados é um processo que já perdura quase dois séculos. A difícil conquista do direito à educação universal, obrigatória e gratuita é um exemplo da árdua luta de conquista da cidadania. A positivação dos direitos correlatos a dignidade da pessoa humana nos ordenamentos jurídicos constitucionais é fundamental, mas não garante, por si só, que se tornem, concretamente, direito público subjetivo.

## 1.1 1824 – A Primeira Carta Constitucional Brasileira

Nos primeiros períodos de história brasileira, o povo ficou a margem da educação, sendo a exclusão não apenas de efetividade, mas também jurídica, pois não era reconhecido o direito à educação do cidadão em geral. Embora a proposta deste capítulo seja a análise da educação na primeira Constituição do Brasil independente, não se ignora que a educação se consolida como direito fundamental na Constituição brasileira ao longo da história, que é construída desde o período colonial. Daí a opção de realizar um breve estudo da conformação da educação no Brasil nesse período, sem contudo, analisar as três ordenações portuguesas – Afonsinas, Manoelinas e Filipinas – que vigiam no país, do período.

### 1.1.1 A educação no período pré-imperial: no Brasil-Colônia os filhos das elites estudam na Europa, e os filhos dos pobres e dos escravos?

O Brasil, de 1500 a 1822, como colônia de Portugal, seguiu as normas do colonizador, sem qualquer preocupação com a educação do povo, sendo o ensino assegurado aos que podiam pagar, ou seja, as elites do país, que estudavam na Europa.

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a do predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Côrte para o Brasil (1808-1821) (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 24).

A exclusão da população pobre e marginalizada da escola encontra origem nos primórdios da nossa história. Sob os sugestivos títulos “Na colônia, a criança branca estuda e a criança negra trabalha” e “O acesso à educação formal é para poucos”, Mozer e Teles revelam que, no Brasil colonial, o acesso à educação dependia da condição econômica da família: os filhos dos ricos “aprendiam a ler e entravam em contato com temas religiosos e histórias exemplares” por volta dos 07 anos e, após, “davam seqüência aos

estudos nos colégios dos jesuítas ou com professores particulares”, enquanto os filhos dos escravos aos 05 ou 06 anos começavam a trabalhar com os pais na lavoura ou na casa-grande e, aos 12 anos, alcançavam “no mercado o preço de um escravo adulto”. As crianças pobres e livres, dos centros urbanos, aos 06 ou 07 anos, aprendiam o ofício dos pais, como vendedores, pintores, costureiras, entre outros. “Ao contrário dos meninos, a maioria das filhas dos senhores do engenho [...], em geral não eram alfabetizadas. No máximo aprendiam as prendas do lar [...]” (2007a, p. 144-5).

No período colonial, os únicos a se preocuparem com a educação da população foram os jesuítas<sup>7</sup>. Mozer e Telles destacam que os jesuítas, ao perceber que os colonos não dominavam o latim e poucos falavam o português, enquanto se comunicavam com os índios na língua tupi, trataram de aprender o tupi e o adotaram como “língua geral”.

Nas escolas jesuíticas, os filhos dos colonos se misturavam aos *curumins* (meninos índios) para aprender a ‘ler, escrever e contar’ também nesse idioma. [...]  
O ensino jesuítico contribuiu de forma decisiva para a formação cultural da colônia [...] (2007a, p. 165).

No período da educação jesuítica, as famílias assumiam as primeiras letras, e, quem tinha condições, contratava um preceptor, de forma, que os colégios jesuítas se voltaram mais para a educação de jovens. Com a expulsão dos jesuítas, o Estado assumiu a educação em Portugal, que era organizada sob a forma de “aulas régias”, “aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica”, que os professores organizavam, e, “tendo colocado a ‘escola’ para funcionar, requisitam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino” (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 24-7).

A vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808<sup>8</sup>, resultou em avanço

---

<sup>7</sup> Os jesuítas vieram para o Brasil durante o Governo Geral de Tomé de Souza, após o fim do regime de capitânicas hereditárias, em 1549, e permaneceram até 1759, quando foram expulsos por Marquês de Pombal.

<sup>8</sup> Nessa época, sufocados pela cobrança excessiva de impostos pela Coroa e influenciados pelas novas idéias trazidas pelos jovens brasileiros que estudaram na Europa, eclodiram movimentos pressionando por reformas e pelo rompimento dos laços coloniais do Brasil com

para o País, inclusive na educação. Ao lado de medidas, como a abertura dos portos para o comércio e do nascimento da imprensa régia, foram criados o curso de medicina e a academia real militar, no Rio de Janeiro. O ensino imperial foi estruturado em três níveis: “o primário era a ‘escola de ler e escrever’ ”, “o secundário que se manteve dentro do esquema de ‘aulas régias’ ”, teve uma divisão em disciplinas; e o superior foi centralizado no Rio de Janeiro (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 28). “Dom João também fundou escolas, inaugurou o Jardim Botânico e organizou a Biblioteca Nacional, com os livros que trouxe da Europa” (MOZER; TELLES, 2007a, p. 247).

Com o retorno da corte para Portugal, em 1821, foi formalizada, no ano seguinte, a independência do Brasil. Diversamente do que acontecia nas colônias da Espanha e da Inglaterra, na América, no Brasil, a independência<sup>9</sup> não decorreu da proclamação da república, permanecendo no poder D. Pedro I, integrante da monarquia portuguesa.

### **1.1.2 A educação no império: escola primária gratuita para todos (e as mulheres, os pobres e/ou os escravos?)**

Com a independência, a primeira Constituição do Império foi outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, estabelecendo quatro poderes no Estado: o poder moderador, do imperador, o poder executivo, o poder legislativo e o judiciário<sup>10</sup>. A primeira constituição brasileira, embora

---

Portugal: Inconfidência Mineira (1792), Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798) (MOZER; TELLES, 2007).

<sup>9</sup> Segundo Mozer e Telles, a independência do Brasil não assegurou avanços nos direitos dos excluídos: “para os grandes proprietários de terra, [...] significou a manutenção de privilégios; para as camadas médias, uma nova possibilidade de ascensão social”, enquanto os excluídos, como os escravos, permaneceram alheios aos acontecimentos (2007a, 256).

<sup>10</sup> D. Pedro I governou o Brasil desde a independência, em 1822, até 07.04.1831, quando, após o abalo econômico do Brasil, provocado pela derrota na Guerra da Cisplatina e a luta pela coroa portuguesa com seu irmão D. Miguel, D. Pedro I abdicou ao trono em favor de seu filho D. Pedro de Alcântara, então com 05 anos. De 1831 a 1840, o Brasil foi governado por regências: Regência Trina Provisória, Regência Trina Permanente, Regência Una (O regente era eleito indiretamente para mandato de quatro anos por eleitores escolhidos para elegê-lo). No governo do padre Diogo Antônio Feijó (1835-1837) iniciaram revoltas no país: A Cabanagem, no Pará (1834); a Guerra dos Farrapos (1835), no RS. O próximo regente, Pedro de Araújo Lima (1837-1840), enfrentou mais duas rebeliões: a Sabinada, na Bahia (1837) e a Balaiada, no Maranhão (1838) (MOZER; TELLES, 2007b).

tenha incluído a educação entre as normas constitucionais, o fez de uma forma restrita, não chegando a assegurá-la como um direito subjetivo, uma vez que não estabeleceu uma co-obrigação dos entes estatais para a oferta de instrução primária a todos os cidadãos. O estabelecimento de direito sem a correspondente definição do devedor e da forma de ação para compeli-lo a cumprir a norma, fez dessa lei uma letra morta, sem eficácia.

O tímido asseguramento do direito à educação aos cidadãos brasileiros não pode ser atribuído a pouca valorização da educação na época, uma vez que aos príncipes do império foi assegurada a educação formal, com a respectiva atribuição da responsabilidade pelo seu custeio ao Estado. É o que se vê no capítulo “Da família imperial e sua dotação”, no título que regula as questões relativas “Ao Imperador”, na Constituição outorgada de 1824, *ipsis litteris*: “Art. 110. Os Mestres dos Príncipes serão da escolha, e nomeação do Imperador, e a Assembléa lhes designará os Ordenados, que deverão ser pagos pelo Thesouro Nacional”<sup>11</sup>.

Outro aspecto digno de nota é de que a Constituição de 1824 regulou as garantias dos cidadãos apenas no seu título 8º - “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” - em oitava posição, após a regulação das matérias atinentes ao Estado: “Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião” (Título I), “Dos Cidadãos Brasileiros” (Título II), “Dos Poderes, e Representação Nacional” (Título III), “Do Poder Legislativo” (Título IV), “Do Imperador” (Título V), “Do Poder Judicial” (Título VI) e “Da Administração e Economia das Províncias” (Título VII). É sabido que a colocação topológica da norma legal no texto da constituição é indicativa da relevância social, política e econômica da matéria para aquele povo, naquele momento histórico.

Na Constituição imperial, inexistia qualquer restrição a que o cidadão não alfabetizado fosse eleitor ou eleito. As restrições para o exercício dos direitos políticos estavam voltadas para o acúmulo patrimonial do cidadão

(exigência que os eleitores tivessem “renda líquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego” para que pudessem eleger deputados, senadores e membros dos conselhos de província – art. 94, I; ou que, para votar nas “Assembléas Parochiaes”, o cidadão deveria ter, no mínimo, “renda líquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos” – art. 92, V); para o fato de os cidadãos serem livres ou libertos (estes podem votar nas assembléas paroquiais, mas não para a Câmara e o Senado – art. 92 c.c. art. 94, II); e para a confissão religiosa (os que não professarem a Religião do Estado podem votar em todos os níveis, mas não podem ser eleitos deputados - art. 95, III). Embora a discriminação de segmentos da sociedade, por questões de raça, profissão de fé ou propriedade de bens, estivesse posta na Constituição, com restrição dos seus direitos políticos, o nível de escolaridade não era considerado importante para o exercício do voto e nem para que o cidadão tivesse o direito de ser votado. A única referência a educação para o exercício da cidadania é a do artigo 45 da Constituição que exige como requisito para ser senador “que seja pessoa de saber”, embora o requisito “pessoa de saber” seja extremamente subjetivo.

A Constituição de 1824, embora tenha incluído a educação entre as normas constitucionais, regulou apenas a gratuidade da instrução primária e a criação de colégios e universidades, no elenco dos direitos civis e políticos. É digno de nota que o artigo que trata dos direitos civis e políticos do cidadão é o último artigo da constituição em análise e os incisos relativos à educação estão situados entre os últimos desse artigo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:

[...] XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

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

---

<sup>11</sup> As transcrições dos textos constitucionais neste trabalho mantiveram a redação original.

No que se refere às unidades da federação, então nominadas províncias, e aos municípios, a Constituição de 1824 não se preocupou em atribuir qualquer responsabilidade em matéria de educação a esses entes federativos, os quais eram plenamente subordinados ao poder imperial.

Essa carta constitucional continha um tópico específico em relação à educação. Ela inspirava a idéia de um sistema nacional de educação. Segundo ela, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 28).

A Constituição outorgada vigorou durante todo o império, do primeiro reinado, de D. Pedro I, ao segundo reinado, de D. Pedro II, intercalados com o período das regências. No segundo reinado<sup>12</sup>, as escolas eram escassas e poucas transmitiam “um ensino de primeiro nível” como o conceituado Externato Dom Pedro II, do Rio de Janeiro, fundado em 1837:

Lá os jovens estudavam filosofia, retórica, política, religião, matemática, geografia, astronomia, cronologia, história natural, geologia, ciências físicas, geografia descritiva, latim, alemão, inglês, francês, gramática, desenho, caligráfica e música (MOZER; TELLES, 2007b, 95).

A educação no Império, como no Brasil-Colônia, foi oportunizada plenamente para os ricos do sexo masculino, limitada para as mulheres ricas, restrita ao aprendizado de um ofício para os pobres das cidades e inexistente para os pobres do campo e escravos.

---

<sup>12</sup> Em 1840, a Assembléia-Geral aprovou, por aclamação, projeto de antecipação da maioria do Príncipe Dom Pedro de Alcântara, que governou o País até 1889. “De 1850 a 1870, o Império viveu uma fase de estabilidade política e crescimento econômico”, com a consolidação do café como principal produto de exportação. Com a Revolução Industrial, que pressupunha trabalhadores livres, e a pressão inglesa pela extinção da escravidão, em 1850, foi proibido o tráfico de escravos para o Brasil (Lei Eusébio de Queirós) e aprovada a Lei das Terras (definindo normas para registros e demarcação de terras já obtidas e criando obstáculos para a aquisição de terra pelos lavradores e imigrantes, pois vedava a regularização das novas ocupações). Na década de 1840, foi intensificada a vinda de imigrantes europeus para trabalharem nas fazendas de café, resultando desse contexto a abolição da escravatura em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel. Endividado com a Guerra do Paraguai e tendo perdido sustentação entre militares, fazendeiros escravocratas e membros da Igreja, D. Pedro II foi notificado por Deodoro da Fonseca, após a formalização da proclamação da República do Brasil (15/11/1889), para que com sua família, em 24 horas, deixasse o Brasil (MOZER; TELLES, 2007b).

As moças da elite [...] estudavam dos sete aos catorze anos, geralmente em colégio interno. Aprendiam português, francês, inglês, aritmética, história, mitologia, “trabalhos de agulha”, desenho, piano. A educação dos meninos era bem diferente. Valorizavam-se suas habilidades intelectuais e, por isso, o período de instrução era muito maior. Os filhos das famílias ricas iam para a escola aos sete anos e só deixavam de estudar (dentro ou fora do Brasil) quando se tornavam bacharéis (MOZER; TELLES, 2007b, p. 94-5).

Alguns menores carentes recebiam educação para o trabalho nas escolas de aprendizes, enquanto as crianças escravas eram colocadas na companhia de um adulto para aprender um ofício e quando completavam 12 anos, seu “adestramento” era considerado concluído. Nas fazendas, crianças de 04 anos desempenham tarefas domésticas, de 08 cuidam do gado e meninas de 11 anos trabalham como costureiras. Na Guerra do Paraguai, menores aprendizes de 09 anos serviram a Marinha como criados e os mais velhos manejaram canhões, embora não tivessem forças para tal.

Em 1840 foram criadas em algumas províncias companhias de aprendizes, instituições públicas para menores. Para ali iam os enjeitados ou expostos (crianças abandonadas em Santas Casas e nos orfanatos) e os voluntários (crianças levadas pelos próprios pais ou tutores, que recebiam por elas um ‘prêmio’ em dinheiro). Também eram enviados para essas instituições garotos sem família, presos pela polícia por vadiagem.

Dali, os meninos eram encaminhados para navios-escolas, onde passavam a morar e aprendiam tudo sobre a vida no mar: remavam, costuravam velas, manejavam armas. Quatro vezes por semana tinham aulas de alfabetização, o que era um privilégio numa sociedade em que só 16% da população entre seis e quinze anos freqüentava a escola (MOZER; TELLES, 2007b, p. 96).

No período imperial, a norma constitucional adequou-se à realidade fática do país, altamente excludente; os socialmente à margem – negros, pobres e mulheres – não tiveram acesso à educação. Em síntese, a afirmação da instrução primária como direito gratuito de todos os cidadãos não impulsionou a escolaridade e nem o acesso de todos os brasileiros ao direito à educação, uma vez que a Constituição de 1824 não se preocupou em definir as obrigações de garantir o direito à educação gratuita para todos. A mera positivação de um direito não assegura sua eficácia. Os detentores dos poderes do Estado, na época, já tinham plena consciência de que o real assecuramento de um direito pressupõe que se atribua a correspondente

obrigação a alguém, tanto que há previsão expressa do direito de os príncipes terem mestres escolhidos pelo imperador, com ordenados indicados pela assembléia e pagos pelo tesouro nacional. Não se trata de crítica a garantia de educação dos futuros mandatários do país, pois é salutar que os dirigentes possuam boa educação, do ponto de vista da formação ética e científica, o que se questiona é o tratamento diferenciado. Para os cidadãos em geral, a Constituição não definiu quem seria obrigado a indicar os educadores e custear a educação, resultando que, embora estabelecido o direito a instrução primária gratuita, não atribuiu a ninguém assegurá-lo. De quem o cidadão poderia cobrar a efetividade do direito posto?

## **1.2 1891 – a primeira Constituição republicana: sem avanços na educação**

A segunda Constituição do Brasil resultou da transformação do Império em República e foi promulgada após votação por um Congresso Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891. O período de vigência dessa Constituição coincidiu com o da República Velha ou da Primeira República<sup>13</sup>. Ela adotou o regime presidencialista e a separação dos poderes de Montesquieu: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário como órgãos autônomos e independentes. O Estado passou a ser federativo e as províncias foram transformadas em Estados, unidades da federação

---

<sup>13</sup> Nos primeiros anos, o poder manteve-se na mão dos militares, principalmente dos que se destacaram na Guerra do Paraguai, como os Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto (1891-1894). Realizadas eleições presidenciais em 1894, elegeu-se o paulista Prudente de Moraes, marcando a conquista do poder político pelos grandes fazendeiros do café, em uma política nominada de coronelismo. A Prudente de Moraes sucederam dois presidentes paulistas: Campos Sales (1898-1902) e Rodrigues Alves (1902-1906). Em 1906 foi eleito Afonso Pena (1906-1909), da oligarquia mineira, firmando-se a chamada aliança café-com-leite, na qual as oligarquias rurais de São Paulo e de Minas Gerais assumiram o compromisso de se revezarem no poder. Ocorre que Afonso Pena foi morto em 1909, assumindo seu vice Nilo Peçanha e, com o apoio deste, o Marechal Hemes da Fonseca venceu Rui Barbosa na disputa presidencial. Com a eleição do mineiro Venceslau Brás (1914-1918), foi retomada a política café-com-leite; sucedendo-o o paulista Rodrigues Alves, que faleceu em janeiro de 1919, antes de tomar posse, assumindo seu vice, Delfin Moreira. Convocada nova eleição, elegeu-se o paraibano Epiácio Pessoa (1919-1922), com o apoio das oligarquias paulista e mineira; o mineiro Artur Bernardes (1922-1926) e o político paulista Washington Luís (1926-1930).

dirigidas por um governador ou presidente e com suas câmaras eletivas, organizando cada uma a sua própria justiça.

A primeira Constituição da República, embora não tenha dado importância maior à educação, exigiu a alfabetização como requisito básico do exercício do voto, tanto para votar, como para ser votado:

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

[...] 2º) os analfabetos; [...].

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.

Como dito, a Constituição de 1891 não teve a menor preocupação com o direito à educação. A única referência à educação posta nessa Constituição deveu-se a preocupação em firmar a separação entre a igreja e o Estado, no quarto título “Dos cidadãos brasileiros”, na seção nominada “Declaração de Direitos”, *ipsis verbis*:

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

No aspecto topográfico, a regulamentação da cidadania, nas quais se insere o artigo acima, constam no penúltimo capítulo da Constituição, que se preocupou, primeiro, em regular o poder de tributar, a divisão da federação, o poder legislativo, o poder executivo e o poder judiciário, a organização dos estados membros e dos municípios. Só após essa organização do Estado é que passou a normatizar as questões da cidadania, no seu quarto título – “Dos cidadãos brasileiros”.

Durante a Primeira República, as possibilidades de um jovem das classes baixas fazer um curso superior eram praticamente nulas. Para seguir uma carreira que o colocasse em posição de certo destaque na sociedade, ele precisava entrar em um seminário e tornar-se padre ou cursar uma escola militar e conquistar uma patente de oficial do Exército (MOZER; TELLES, 2007b, p. 165).

Não é de se estranhar que as elites rurais do país, detentoras do poder econômico e político, não tenham se preocupado com a educação do cidadão, uma vez que o acesso igualitário aos bens e direitos, com regra, não faz parte do ideário desse segmento da população brasileira, originariamente escravocrata e coronelista.

Era como se, depois de duas décadas, as promessas dos governantes de criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas. No campo da educação havia um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. [...] O ensino público não aparecia como prioridade (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 33).

Pode-se concluir que aqui, no movimento histórico de conquistas, ocorreu um retrocesso no asseguramento dos direitos de cidadania, mais especificamente em relação à educação do brasileiro. Tal constatação é significativa, uma vez que, seria de se esperar que, na passagem do império à república, a sociedade brasileira conseguisse efetivar maiores conquistas, até porque a educação gratuita e universal é um dos ideários do positivismo, que norteou a Constituição de 1891<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> A derrocada da República Velha foi sendo construída por duas décadas e decorreu de um somatório de fatores: a eclosão da primeira guerra mundial (1914-1918) impulsionou a indústria brasileira e fortaleceu os grupos sociais urbanos, mais cultos e politizados, em contraposição as oligarquias rurais. A aquisição do café não vendido para exportação, pelo governo brasileiro, elevou a dívida externa e a crise do café, de 1929, enfraqueceu ainda mais as oligarquias rurais e enterrou o modelo econômico centralizado na exportação do café. No campo, para fazer frente à fome e à miséria, a população organizou-se em grupos sociais sob liderança de religiosos e beatos: em Canudos, o Arraial de Belo Monte foi fundado por Antonio Conselheiro e seus seguidores; em Curitiba-SC, o “monge” José Maria e seus seguidores fundaram uma comunidade. A revolta da Chibata, em 1910, garantiu aos marinheiros abolição dos castigos físicos e a elevação dos soldos. As condições precárias de trabalho, moradia, salário e falta de escolas para os filhos motivaram os operários a se organizarem para lutar por mudanças, criando associações que congregavam trabalhadores do mesmo ofício e depois os sindicatos (São Paulo, em meados de 1907). Embora a questão social fosse tratada pelo governo como caso de polícia, equiparando o trabalhador que lutasse por melhores condições de vida ao criminoso, “entre 1900 e 1910 eclodiram 111 movimentos grevistas em todo o país”, sendo que em 1917 uma greve geral paralisou a cidade de São Paulo. As revoltas tenentistas de 1822 e de 1824, a marcha da coluna Prestes, a fundação do partido comunista e a revolução cultural provocada pela Semana de Arte Moderna, em 1922, são outros indicativos da insatisfação dos mais diversos segmentos sociais. Embora o maciço apoio popular, em março de 1930, Getúlio Vargas e João Pessoa são derrotados nas eleições pelo candidato paulista Júlio Prestes, e, após o assassinato de João Pessoa (em julho), em outubro de 1930, com o apoio do Exército, eclode a revolução de 1930, ascendendo Getúlio ao poder como chefe do Governo Provisório da Revolução (MOZER; TELLES, 2007b).

### **1.3 1934 - a Constituição democrática: o direito à educação pela primeira vez assegurado na Carta Magna**

A terceira Carta Política do Brasil resultou de uma assembléia constituinte e foi promulgada em 16 de julho de 1934. Manteve a divisão clássica dos três poderes e o federalismo, avançando nos ideais municipalistas. Essa constituição teve forte influência da Carta Alemã de Weimar de 1919, incorporando ao seu texto matérias alusivas à ordem econômica e social, à família, à educação e à cultura, com normas concernentes ao funcionalismo público, às Forças Armadas, à cultura, ao trabalho e previdência social<sup>15</sup>.

Primeiro, a Carta regulou a organização do Estado e a divisão dos poderes, depois a organização federal, competência legislativa e tributária da União e dos Estados. Já ao tratar das competências dos entes federativos, no primeiro título “Da organização federal”, a Constituição estabelece a competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIV) e a competência concorrente da União e estados para questões de educação:

Art. 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados:  
[...] VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus.

O domínio da leitura e da escrita tinha reflexos diretos na cidadania, restringindo os direitos políticos do cidadão. A Constituição vedava o voto e o direito de ser votado para os analfabetos:

---

<sup>15</sup> A década de 30, chamada República Nova ou Era Vargas, divide-se em três períodos: o primeiro, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder como membro do “Governo Provisório”, com a revolução de outubro de 1930; o segundo, como governo eleito pelos constituintes, sob a égide da Constituição de 1934; e o terceiro, de 1937 a 1945, como ditador, no Estado Novo.

Durante o governo Vargas, ainda em 1930, foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

As eleições da Assembléia Constituinte de 1933 já foram realizadas com avanços: voto secreto, direito de voto e de serem votadas, das mulheres, Justiça Eleitoral independente – as eleições deixam de ser controladas pelos coronéis. A Era Vargas foi marcada pelo asseguramento dos direitos dos trabalhadores e a imposição de limites e controle dos sindicatos pelo governo, bem como pela industrialização e urbanização do país (MOZER; TELLES, 2007b).

Art. 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.

Parágrafo único - Não se podem alistar eleitores:

a) os que não saibam ler e escrever; [...].

Art. 112 - São inelegíveis:

1) em todo o território da União:

[...] d) os que não estiverem alistados eleitores; [...].

Essa Constituição igualou os votos masculino e feminino, uma vez que o recente direito de voto da mulher era facultativo. O voto feminino havia sido admitido dois anos antes, através do Decreto nº. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que instituía o Código Eleitoral Brasileiro, após uma luta das mulheres brasileiras que remontava a proclamação da república.

Em seu capítulo II – “Dos direitos e garantias individuais” – no título IV, “Da ordem econômica e social”, a Carta Magna de 1934 assim fixou a atribuição dos três entes federativos: “Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica; [...]”.

Ainda nesse capítulo, no título V, “Da família, da educação e da cultura”, no capítulo II “Da educação e da cultura”, a Constituição reservou dez artigos para regular o direito à educação, atribuindo responsabilidade comum à família e ao Estado com a educação, esta estabelecida como direito de todos:

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

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

---

Em um grande avanço, comparativamente às constituições anteriores, que não se preocuparam em definir responsabilidades pela oferta e custeio do ensino público universal, a Constituição de 1934 fixou as atribuições de cada um dos entes federativos em matéria de educação.

Art. 150 - **Compete à União:**

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas (grifei):

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna [sem grifos no original].

Art. 151 - **Compete aos Estados e ao Distrito Federal** organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União [sem grifos no original].

Estabeleceu também a Carta Constitucional que União, Estados e Distrito Federal devem criar, no âmbito de seus territórios, Conselhos de Educação, com atribuições de elaborar os planos de educação e sugerir aos governos medidas para solução dos problemas na educação e para a aplicação dos recursos dos fundos especiais de educação, que determinou fossem criados:

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Talvez no que configure, nesses cento e dez anos da história constitucional, o maior progresso do ponto de vista da atribuição de força normativa ao direito subjetivo à educação no Brasil, a Constituição de 1934 estabeleceu o percentual mínimo obrigatório, a ser aplicado pelos entes federativos e a formação de fundos de educação federal e em cada unidade da federação. Visando a extensão do ensino público primário rural, assegurou a aplicação de 20% do orçamento da União para educação, no ensino rural:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

A Carta de 1934 também avançou ao proibir a dispensa de concurso de provas e títulos para ingresso no magistério público, embora mantendo a possibilidade de contratações temporárias, modelo adotado até hoje em nossa legislação:

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

Verifica-se que as forças religiosas recuperaram seu prestígio nessa constituinte, uma vez que, logrando sepultar a opção pelo ensino público laico da Constituição de 1891, conseguiram garantir o ensino religioso nas escolas, com princípios da confissão religiosa de escolha do aluno da família:

Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

A educação privada e a isenção de tributos para as escolas particulares foram assegurados: “Art. 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo. Art. 155 - É garantida a liberdade de cátedra”.

Comentando o artigo 150, alínea e, e artigo 154, da Constituição de 1937, Paulo Ghiraldelli Jr. diz que foram fundamentais para o recebimento de recursos públicos por escolas privadas:

Em relação à disputa entre ensino público *versus* ensino privado, a Carta de 1934 trouxe dois princípios, posteriormente repetidos em outras constituições, que abriram espaço para que o fluxo de recursos públicos pudesse ser canalizado para entidades privadas (2006, p. 76).

A localização topológica do direito à educação na Constituição de 1934, aparecendo desde o primeiro capítulo, entre as atribuições da União e após, de forma pormenorizada, no capítulo “Dos direitos e garantias individuais” (que está situado logo após o primeiro capítulo que trata da

organização do Estado, dos entes federativos e dos poderes do Estado), demonstra que a educação recebeu melhor e maior atenção nessa Carta Magna do que nas anteriores. Tal constatação é reforçada pelo número de artigos – quatorze – que regulam a questão da educação nessa Constituição, contra um artigo na Constituição de 1891 e dois dispositivos legais na Constituição do Império (incluindo o que assegura a educação dos príncipes). O asseguramento do direito primário gratuito, a distribuição de responsabilidades entre a União (que destinará grande parte dos recursos para a educação rural), os Estados e Municípios, inclusive com a previsão de um mínimo constitucional a ser aplicado em educação, demonstra que, pela primeira vez, o País fez uma opção pela concretização do ensino para todos. “Em relação a primeira constituição republicana, a de 1891, a educação associada as idéias democráticas foram melhor acolhidas na Carta Magna de 1934” (Ghiraldelli, 2006, p. 76).

Mas ainda permaneceram entraves ao pleno asseguramento do direito à educação, seja no que se refere à obrigatoriedade – devido ao ensino ser de frequência obrigatória, mas não obrigatório para todos –, como quanto à universalidade – a oferta de vagas foi adstrita a “limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (art. 250, parágrafo único, alínea e, da Carta de 1934) –, e quanto à continuidade dos estudos – prevista a mera “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário” (art. 250, parágrafo único, alínea b, da Carta de 1934).

#### **1.4 1937 – a Constituição outorgada do Estado Novo: retrocesso do direito à educação gratuita**

A quarta Constituição do Brasil foi outorgada por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937. Ficou conhecida, vulgarmente, como “polaca”, por ter buscado inspiração na Constituição da Polônia e por fortalecer o poder presidencial em detrimento do Congresso, possibilitando ao Poder Executivo

legislar. Nesse último período da era Vargas, de 1937 a 1945, no chamado Estado Novo, o Brasil viveu sob domínio da ditadura, pois os legislativos da União e dos Estados foram dissolvidos, os Estados-Membros passaram ao regime da intervenção federal, sendo os interventores delegados do presidente, as garantias de liberdade de imprensa e de opinião foram afastadas e os partidos políticos, dissolvidos<sup>16</sup>.

O golpe ditatorial de 10.11.37 impôs um novo regime político ao Brasil. Misto de corporativismo e socialismo, temperado com algumas franquias democráticas, o Estado Novo – como o denominou o seu criador – caracterizou-se pela concentração de poderes no Executivo, ou mais propriamente, nas mãos de seu instituidor. Feriu fundo a autonomia municipal, cassando a eletividade dos prefeitos, para só a conceder aos vereadores. [...].  
Ao golpe de 10 de novembro seguiu-se um regime interventorial nos Estados e nos Municípios (MEIRELLES, 1996, p. 38).

Antes de regular sobre o direito a educação, a Constituição outorgada preocupou-se em regular a organização nacional (estabelecendo os casos de intervenção nos Estados, a competência legislativa da União e dos Estados e a competência e repartições tributárias), o Poder Legislativo, o Presidente da República e o Poder Judiciário, para só depois legislar sobre direitos e garantias individuais. No que se refere às garantias individuais, essa Constituição retrocede a ponto de admitir a pena de morte para alguns crimes que enumera no inciso 13 do seu artigo 122.

A Constituição de 37 regulou as questões de educação em três títulos. No título “Da organização nacional”, atribuiu à União a fixação das bases da educação, afirmando no art. 15, IX, que “Compete privativamente à União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional,

---

<sup>16</sup> Durante o Estado Novo, acentuou-se a participação do Estado na economia, sendo criadas companhias estatais destinadas à produção industrial, como a Companhia Siderúrgica Nacional e a Companhia Vale do Rio Doce. O governo começou paulatinamente a perder o controle dos movimentos sociais. A UNE (União Nacional dos Estudantes) é criada em 1937 e, a partir das manifestações da UNE exigindo a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, o País declara guerra à Alemanha e à Itália, iniciando-se movimentos de diferentes segmentos (intelectuais, políticos, soldados da FEB que lutaram na Itália) pela volta da democracia. Para combater o movimento queremista (“Queremos Getúlio”), organizado por líderes sindicais e setores do PTB, exigindo a permanência de Getúlio no poder, em outubro de 1945, os chefes militares exigem a renúncia de Vargas que, cercado por tropas militares, renunciou. É o fim do Estado Novo (MOZER; TELLES, 2007b).

traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude; [...]”.

No título “Da família”, estabeleceu a Carta outorgada o dever da família com a educação como prioritário, sendo o dever do Estado supletivo. Destaca-se a criação do instituto da “falta grave” para os pais ou responsáveis, nos casos de abandono de crianças e adolescentes. O Estado assumia, como segundo obrigado, a guarda, educação e manutenção do menor, mas punia os primeiros obrigados:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Art. 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.

A Carta de 37 destinou o título, “Da educação e da cultura”, para fixar princípios e regular a educação nacional. A educação escolar é posta como dever da família e prioritariamente privada, devendo o Estado suprir as dificuldades econômicas da família através da criação de instituições públicas:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129 - A infância e a juventude, **a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (grifei). O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de

ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Na Carta outorgada aparece pela primeira vez a obrigatoriedade do ensino e o estabelecimento de disciplinas obrigatórias, enquanto a gratuidade foi flexibilizada pela possibilidade de exigência de contribuição para a caixa escolar:

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

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

A Carta de 37 criou um período de “trabalho anual” nos campos e oficinas para os jovens e manteve a facultatividade do ensino religioso:

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

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

A alfabetização é exigida para a condição de eleitor e de elegibilidade do cidadão. Reza o art. 117, no parágrafo único, alínea “a”, que “Não podem alistar-se eleitores: a) os analfabetos; [...]” e, no art. 121 que:

Art. 121 - São inelegíveis os inalistáveis, salvo os oficiais em serviço ativo das forças armadas, os quais, embora inalistáveis, são elegíveis.

A educação é exigida como critério a ser observado para a composição do Conselho Federal, que possui integrantes indicados pelos Estados e pelo Presidente da República. Deste indicado é exigido que seja “brasileiro nato, maior de trinta e cinco anos e que se haja distinguido por sua atividade em algum dos ramos da produção ou da cultura nacional” (art. 52).

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Também a gratuidade do ensino, conseguida na Carta de 1934, ficou maculada na Constituição de 1937 (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 78).

A Constituição outorgada retrocedeu em muitos aspectos, deixando de fixar, por exemplo, as atribuições dos entes federativos relativas à educação e em estabelecer as correspondentes obrigações de financiamento. A Carta anterior, de 1934, fixava percentuais mínimos a serem empregados na educação. No aspecto topológico, não inovou esta Constituição, tratando primeiro da organização do Estado e dos poderes do Estado, para tratar depois, dos direitos do cidadão.

### **1.5 1946 – a nova Constituição democrática – a educação gratuita não avança com o desenvolvimento econômico do país**

Essa Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946 por Assembléia eleita conjuntamente com o novo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra<sup>17</sup>. Trata-se de uma Carta que nasceu da

---

<sup>17</sup> Durante a vigência dessa Constituição governaram o Brasil: Marechal Eurico Gaspar Dutra (46-50); Getúlio Vargas (eleito pelo voto, governou de 1950 até agosto de 1954, quando se suicidou) – nesse governo marcadamente nacionalista criou a Petrobras; Café Filho (vice de Getúlio, 1954-1955); Juscelino Kubitschek de Oliveira – JK – que construiu Brasília e impulsionou a indústria automobilística e os setores siderúrgico e de distribuição de energia do país (1956-1961); Jânio Quadros (de 31-01-61 a 25-08-61) e João Goulart (61-64). Depois da renúncia de Jânio Quadros, em um golpe de estado, foi instituído o regime parlamentarista (Lei Constitucional N.º 4, de 02.09.1961), sob o qual tomou posse o vice-presidente João Goulart como Presidente da República, esse regime de governo que vigorou até 06-01-1963, quando, após consulta plebiscitária, retornou o regime presidencialista. Com o golpe militar de 1964, o Presidente João Goulart foi deposto, com os militares assumindo o poder no País (MOZER; TELLES, 2007b) (GHIRALDELLI JR., 2006).

reconstitucionalização do país, com o fim do Estado Novo. Essa Carta trouxe conquistas econômicas, sociais e políticas, com o fortalecimento dos Estados e Municípios e dos poderes legislativos, e avanços na educação.

A Constituição de 1946 primeiro tratou da organização federal, da regulamentação dos três poderes, legislativo, executivo e judiciário; depois, no segundo capítulo, nominado “dos direitos e das garantias individuais”, no título IV – “Da declaração de direitos” – e no título VI – “Da família, da Educação e da cultura” – regulou as questões da educação, como dever da família e da escola e estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e da continuidade do ensino, para os que não pudessem pagar:

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

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

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:  
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;  
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;  
III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;  
IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores;  
V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;  
VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;  
VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Essa Constituição, de inspiração democrática, retomou a previsão de percentual mínimo a ser aplicado em educação, nos moldes da Carta de 1934, fixando em seu art. 169, que: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A Carta de 1946 fixou a competência privativa da União para estabelecer as bases da educação nacional, admitindo regulação supletiva e complementar pelos Estados e atribuiu aos entes federativos (União, Estados e Distrito Federal) a obrigação de organização de sistemas de ensino próprios:

Art. 5º - **Compete à União:**

XV - legislar sobre:

[...] d) diretrizes e bases da educação nacional [sem grifos no original].

Art. 6º - A competência federal para legislar sobre as matérias do art. 5º, nº XV, letras b, e, d, f, h, j, l, o e r, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar.

Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 - Os **Estados e o Distrito Federal** organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional [sem grifos no original].

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

No que se refere aos direitos políticos, os analfabetos continuam excluídos, sendo inelegíveis e não podem votar, pois são considerados “eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos que se alistarem na forma da lei” (art. 131), porém o art. 132 reza que “não podem alistar-se eleitores: I - os analfabetos; [...]”.

Embora tenha incluído a educação no capítulo “dos direitos e das garantias individuais”, sob a égide da Carta de 1946, a educação pouco avançou. No início dos anos 60, a situação educacional da população ainda era precária, com aproximadamente metade da população analfabeta e

“somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior” (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 104).

Para enfrentar esse grave quadro, foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024/61 – que determinou que a União investisse em educação o percentual de 12% dos impostos arrecadados. Em 1962 foi divulgado o Plano Nacional de Educação – PNE, com metas para serem alcançadas em oito anos, visando a matrícula de toda a população em idade escolar primária (07 a 11 anos), qualificação dos professores, oferta de oficinas em turno extra-escolar, aumento das matrículas do ensino médio e superior. Ocorre que o PNE foi extinto duas semanas após a Revolução de 1964<sup>18</sup>.

A localização topológica do direito à educação, nesta Carta de 1946, segue a Constituição de 1934, aparecendo desde o primeiro capítulo, entre as atribuições da União. Ressalva-se que, primeiro trata da organização do Estado, dos entes federativos e dos poderes do Estado, para depois abordar os “direitos e garantias individuais”, entre eles a educação. Em relação à Constituição anterior, de 1937, esta Carta deu maior atenção à educação, destacando-se a obrigatoriedade do ensino primário, que pela primeira vez aparece em uma Constituição Brasileira, além da gratuidade do “ensino ulterior” ao primário, para os que não tiverem condições. Digno de destaque, também é o retorno da fixação de percentuais constitucionais a serem aplicados em educação pelos entes federativos, pois essa vinculação orçamentária fora retirada da Carta de 1937.

---

<sup>18</sup> Cabe registrar que, embora formalmente, a Constituição de 1946 tenha vigorado até 1967, na prática, após o golpe militar de 1º de abril de 1964, essa Carta democrática foi descaracterizada com a edição de quatro atos institucionais, inúmeras emendas constitucionais e atos complementares.

## 1.6 1967 – a Constituição ditatorial: educação para os pobres mediante comprovação de bom aproveitamento

A sexta Constituição brasileira foi outorgada em 24 de janeiro de 1967 e entrou em vigor em 15 de março desse mesmo ano, tendo sofrido influência da Carta Política de 1937. A forma federalista do Estado foi mantida, concentrando poder na União e no Presidente da República, que passou a ser eleito indiretamente por um colégio eleitoral. Resultado de um governo antidemocrático, a Constituição de 1967<sup>19</sup> preocupou-se com a segurança nacional e permitiu a suspensão dos direitos políticos e das garantias individuais, em uma postura autoritária que lembra a Carta de 1937. No período de sua vigência foram editados cinco atos institucionais restringindo direitos e garantias e ampliando os poderes do Presidente, sendo que o de número 5, vulgo AI 5 – editado em 1968, vigorou até o fim de 1978 – rompeu com a ordem constitucional, retirou do ordenamento jurídico o *habeas corpus* para os “crimes políticos”, incluiu a pena de morte e submeteu o Poder Judiciário ao Executivo. Além de atos complementares e decretos-leis, a Constituição de 1967 ainda foi modificada por vinte e seis emendas, sendo que a primeira, a Emenda Constitucional nº 1, promulgada em 17.10.69, tratava-se material e formalmente de uma nova constituição.

A Constituição de 1967 elegeu como primeiros a serem regulados os assuntos relativos à organização nacional: competência legislativa e tributativa da União, Estados e Municípios, a organização e atribuições dos

---

<sup>19</sup> A doutrina diverge sobre configurar ou não a emenda constitucional de 1967 como uma constituição. Entendo que deve ser tratada como uma nova Constituição, na medida em que realizou profundas alterações na Constituição de 1946, acolhendo as alterações constitucionais feitas por quatro atos institucionais e trinta e sete atos complementares. Essa Constituição vigorou, não sem inúmeras alterações, até 1988, quando foi promulgada uma nova constituição democrática. Durante sua vigência, cinco gerais e uma junta militar passaram pela Presidência da República: Castelo Branco (1964-1967) e Costa e Silva (1967-1969 – em 1968 fechou o Congresso e promulgou o AI 5, que rompeu com a ordem constitucional); uma Junta Militar formada pelos Ministros do Exército da Marinha e da Aeronáutica governou de 31/08 a 30/10/1969; Garrastazu Médice (1969-1974 – período marcado pela repressão e o chamado “milagre econômico”); Ernesto Geisel (1974-1979 – em 1978 restabeleceu o *habeas corpus*) e João Baptista Figueiredo (1979-1985 – em 1979 foi aprovada a Lei da Anistia, permitindo que políticos exilados voltassem aos país e os presos políticos obtivessem liberdade; foram realizadas eleições indiretas para escolha de seu sucessor, eleitos dois civis – começa a chamada Nova República) (MOZER; TELLES, 2007b).

poderes legislativo e executivo, das forças armadas e dos funcionários públicos, do poder judiciário. Após, passou a cuidar a “declaração de direitos” do cidadão – nacionalidade, direitos políticos, dos partidos políticos, “dos direitos e garantias individuais” e do estado de sítio, este também incluído na declaração de direitos do cidadão. Só após a regulação de todas essas matérias e de regular sobre a “ordem social e econômica”, que elenca os direitos do trabalhador, é que a Carta Constitucional passa a regular as questões da educação. Essa topologia indica que, mais uma vez, os assuntos do Estado precedem os do cidadão, situação que não é de se estranhar em uma constituição originária de um regime autoritário. Não se olvida que essa Constituição foi amplamente desconsiderada pelos governantes, que optaram por administrar o País por decretos-leis e atos institucionais e complementares.

Assim como nas três Constituições anteriores, a Carta de 1967 regula a educação juntamente com as normas relativas à família, no título “da família e da educação”, mantém a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 07 aos 14 anos e assegura a gratuidade do ensino ulterior ao primário para os que necessitarem, exigindo aproveitamento escolar como critério para sua obtenção:

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

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

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

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

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

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

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

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

- V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;
- VI - é garantida a liberdade de cátedra.

A Constituição de 1967 mantém a competência legislativa da União para fixar as diretrizes e bases da educação, com competência supletiva dos Estados e do Distrito Federal, atribuindo a estes o dever de organizarem seus sistemas de ensino, mantendo o caráter de supletividade do sistema federal:

**Art 8º - Compete à União:**

[...] XVII - legislar sobre:

[...] q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos; [...].

§ 2º - A competência da União não exclui a dos Estados para legislar supletivamente sobre as matérias das letras c, d, e, n, q e v do item XVII, respeitada a lei federal [sem grifos no original].

**Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal** organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais [sem grifos no original].

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

O Ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, Roberto Campos, defendia que a escola deveria ser submetida às diretrizes do mercado de trabalho, defendendo o preenchimento do tempo dos estudantes com trabalhos de laboratório em detrimento das disciplinas humanistas que, na sua visão, fortaleciam os movimentos estudantis. Para Ghiraldelli Jr., a profissionalização do ensino médio tinha como objetivo limitar o acesso das classes populares ao ensino universitário e a solucionar o problema dos excedentes no ensino superior, através da “contenção das aspirações ao ensino superior”. “O ensino médio deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário deveria continuar reservado às elites” (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 113).

Inova a Carta Constitucional ao obrigar as empresas a manterem o ensino primário dos filhos e de seus trabalhadores, além de cursos de aprendizagem para estes:

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

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

A alfabetização foi elencada como requisito para o exercício da cidadania, não podendo o analfabeto votar e nem ser votado:

Art. 142 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos, alistados na forma da lei.

§ 1º - o alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de ambos os sexos, salvo as exceções previstas em lei.

[...] § 3º - Não podem alistar-se eleitores:

a) os analfabetos; [...].

Art. 145 - São inelegíveis os inalistáveis.

A localização do direito à educação na Constituição de 1967 segue a topografia da Carta de 1937, não incluindo a educação no mesmo título dos “direitos e garantias individuais”. Esta Carta não retrocedeu quanto à obrigatoriedade do ensino e manteve a gratuidade do ensino primário e inovou ao obrigar as empresas a manterem o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Embora tenha mantido a gratuidade do “ensino ulterior” ao primário para os que não tivessem condições, a Constituição restringiu o benefício assegurado ao exigir, como contrapartida, o aproveitamento escolar. Ao impor o requisito do aproveitamento escolar, criou uma seletividade perversa, pois privou da gratuidade e, como correlato, do avanço da escolaridade, os jovens com dificuldades de aprendizagem, normalmente aqueles mais pobres que, com uma cultura diferenciada da exigida pela escola, estão mais predispostos ao fracasso escolar.

Essa Carta também retrocedeu no que se refere à vinculação orçamentária de percentuais constitucionais a serem aplicados em educação

por cada um dos entes federativos, conforme fora assegurado nas Constituições de 1934 e 1946.

### **1.7 1988 – a Constituição cidadã: a educação como direito fundamental**

A atual Constituição do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1988<sup>20</sup>, encontrando-se em vigor até hoje, embora tenha sido modificada por 56 emendas complementares<sup>21</sup>.

Essa Constituição rompeu com a tradição mantida nas Constituições anteriores, ao cuidar dos direitos fundamentais no seu início, antes mesmo de regular a organização do Estado e do Governo, numa clara demonstração de que fez uma opção por ser uma Constituição garantista, preocupada antes com o indivíduo do que com o Estado, resgatando, assim, idéias liberais que remontam à Revolução Francesa e que estavam adormecidas durante o nefasto período ditatorial por nós vivido. Foi batizada de “Constituição Cidadã”, por ter assegurado os direitos do cidadão, em detrimento do Estado, promovendo o resgate da democracia e da cidadania em nosso país.

Na Carta Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (art. 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 169).

---

<sup>20</sup> Com a abertura e o fim da ditadura militar, ocorreram manifestações democráticas da população, como o movimento “Diretas Já”; em 1985, foram eleitos indiretamente um presidente e um vice civis (Tancredo Neves e José Sarney). Com a morte do Presidente eleito, assumiu o vice, José Sarney (1985-1989), e, foi convocada eleição de uma assembléia constituinte, não exclusiva, e, em 1988, com ampla participação dos movimentos sociais, foi promulgada a nova Constituição do País, restabelecendo a eleição direta para a presidência da república, entre muitas outras conquistas democráticas.

<sup>21</sup> A emenda constitucional nº 56 foi promulgada em 20 de dezembro de 2007.

A Constituição cidadã, em seu primeiro artigo, no título I, “dos princípios fundamentais”, elencou a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos do estado democrático de direito brasileiro. A educação declarada na Constituição como direito de todos e dever do Estado é um atributo da dignidade da pessoa humana:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

[...] II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana; [...].

No título seguinte, “dos direitos e garantias fundamentais”, no capítulo II, “dos direitos sociais”, nossa Lei Maior incluiu expressamente a educação entre os direitos sociais:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

### Segundo Silva, os direitos sociais

como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (2003, p. 285).

A Constituição Federal de 1988 erigiu a educação a um direito de todo cidadão brasileiro e a um dever do Estado. No caso das crianças e adolescentes, a educação, como direito subjetivo, deve ser garantida com prioridade absoluta. Exegese dos artigos 5º, 6º, e 227 da Constituição Federal. No artigo 227, atribuiu à família, à sociedade e ao Estado a obrigação de assegurar os direitos fundamentais arrolados das crianças e adolescentes brasileiros:

É dever **da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [grifos inexistentes no original].

Nos artigos 205 e 229, nos capítulos da educação e da família, respectivamente, afirma o legislador constituinte que a educação é direito de todos e reitera a obrigação do Estado e dos pais com a educação das crianças e adolescentes, *in verbis*:

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

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Em uma demonstração da importância atribuída à educação, a Carta de 1988 enumerou, de forma expressa, os princípios que devem regular a educação no Brasil, destacando-se a garantia de acesso, permanência e gratuidade do ensino, além da preocupação com a fixação de piso salarial nacional e plano de carreira para os professores:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

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

A Carta Magna determina o respeito às diversidades culturais, especialmente das populações indígenas:

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

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

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

Garantias como a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e progressivo acesso de todos ao ensino médio foram asseguradas nessa Constituição, sendo que o não-oferecimento ou a oferta irregular do ensino obrigatório (hoje, o ensino fundamental) pelo poder público levará a responsabilidade da autoridade competente:

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

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

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

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

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

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

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

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

Ao trabalhador adolescente é assegurado expressamente o acesso à escola: “O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola” (Art. 227, § 3º, da CF).

A Constituição regula pormenorizadamente o dever estatal com a educação, determinando que os entes federativos organizem seus sistemas de ensino, em regime de colaboração recíproca, que apliquem o percentual mínimo fixado em educação, prioritariamente no ensino público:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

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

§ 2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório<sup>22</sup>.

§ 5º. A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Apenas excepcionalmente a Constituição possibilita que recursos públicos sejam aplicados em escolas não-públicas, estabelecendo requisitos:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

A Constituição de 1988, atenta ao dever estatal com a educação, fixou percentuais mínimos a serem aplicados em educação, por cada um dos entes da federação, como já ocorrera nas Constituições mais democráticas, as de 1934 e de 1946:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

A atual Carta progrediu muito em relação as anteriores ao estabelecer severa sanção para o caso de não aplicação dos percentuais mínimos em educação, pois possibilitou a intervenção federal nos Estados e destes nos Municípios. Embora a autonomia dos entes federativos e a correlata não-intervenção sejam princípios basilares do Estado federal, excepcionalmente, a intervenção foi estabelecida como um mecanismo do equilíbrio federativo, garantindo o respeito aos princípios estabelecidos na Constituição, conforme SILVA (2003, p. 484). Em defesa da ordem constitucional, uma vez que no preâmbulo constitucional há o compromisso com a cidadania e a dignidade humana, sendo corolário destes o direito à educação, inicialmente pela Emenda Constitucional 14 de 13.09.1996 e depois Emenda Constitucional 29 de 13.09.2000, foi autorizada a intervenção nos Estados, Distrito Federal e Municípios para exigir a observância dos ditames constitucionais de aplicação de percentual mínimo na educação:

---

<sup>22</sup> Os §§ 4º e 5º foram acrescentados pela Emenda Constitucional nº 14 de 13.09.1996.

Art. 34 - A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para:

[...] VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:

[...] e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde.

Art. 35 - O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando:

[...] III - não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde; [...].

Outro progresso importante do atual texto constitucional foi o fato de, a Emenda Constitucional 42, de 19.12.2003, ter excepcionado a educação da proibição da vinculação de receita de impostos, uma vez que no artigo 167, inciso IV, ressaltou a “destinação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino”. O fato de a Constituição ter admitido a vinculação de impostos para a educação, possibilitou a criação dos fundos de desenvolvimento da educação – primeiro o FUNDEF, depois o FUNDEB (criado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007) – que nos últimos anos tem possibilitado avanços no financiamento da educação e maior participação da população na gestão e controle social desses recursos, através dos conselhos criados por lei para esse fim.

A União continua a legislar sobre as diretrizes e bases da educação, agora privativamente, sendo possibilitado que lei complementar à Constituição autorize os Estados a legislarem sobre questões específicas dessa matéria, conforme artigo 22, XXIV, e parágrafo único, da Constituição Federal. Para legislar sobre “educação, cultura, ensino e desporto”, União, Estados e Distrito Federal possuem competência legislativa concorrente, cabendo a União estabelecer normas gerais, ficando o Estado com competência suplementar, consoante art. 24, IX, e §§ 1º e 2º, da Constituição Federal. Reza a Constituição Federal, em seu art. 30, que, aos Municípios, compete legislar sobre assuntos de interesse local e suplementar a legislação federal e a estadual, além de “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de

ensino fundamental” (art. 30, I, II e VI). Releva notar que, preocupado com a qualidade do ensino no País, o legislador constituinte estabeleceu metas a serem observadas na edição do plano nacional de educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A educação poderá ser exercida pela iniciativa privada, desde que observados os condições exigidas no art. 209 da Carta de 1988, de “cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

No que se refere a relação da escolaridade com o exercício do voto, coerente ao caráter democrático, na atual Carta a alfabetização deixou de ser requisito excludente do direito de votar, como nas constituições anteriores, mas permaneceu como causa excludente da elegibilidade do brasileiro, conforme art. 14 da Constituição da República:

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:
  - a) os analfabetos; [...].

§ 4º São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos.

A Constituição cidadã avançou muito no asseguramento do direito à educação, seja no seu reconhecimento como direito público subjetivo do cidadão brasileiro, correlato do princípio da dignidade da pessoa humana, seja ao regular expressamente o direito de acesso dos costumeiramente excluídos (trabalhadores, deficientes, indígenas, crianças pobres), como ao estabelecer as formas de financiamento da educação fundamental. Na consolidação dos ideais democráticos e da dignidade da pessoa humana, especialmente na regulação do direito à educação, se comparada as cartas anteriores, foi avante a Carta atual, pois elegera a dignidade da pessoa

humana – integrada também pela dignidade intelectual – como um dos cinco fundamentos do estado democrático de direito brasileiro; localizou topologicamente os direitos fundamentais – entre eles o direito à educação – nos primeiros títulos e capítulos da Constituição, antes dos dispositivos relativos a organização do Estado e da ordem econômica, sinalizando que prioriza o cidadão ao Estado e que este está a serviço daquele; e afirmou textualmente a condição do ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (art. 208, § 1º, da CF), dispondo que a educação é direito de todos e dever do Estado, elevando a educação à condição de serviço público a ser prestado gratuitamente e indiscriminadamente pelo poder público, possibilitando que sua prestação seja exigida dos entes federativos. A Lei Fundamental do Brasil garantiu a efetividade do direito à educação, garantindo o acesso e a permanência na Escola, fixando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, garantindo a oferta gratuita aos que não tiveram acesso a esse ensino na idade própria; superou o caráter excludente da Carta anterior, garantindo a progressiva universalização do ensino médio gratuito, normatizou expressamente o acesso dos mais excluídos ao ensino, garantindo o acesso do adolescente trabalhador à escola, o ensino noturno, a inclusão dos portadores de deficiência e a educação infantil, que normalmente beneficia as crianças filhas de pais trabalhadores.

A Carta de 1988 inovou, criando obrigações ao poder público para assegurar a plenitude do direito à educação, determinando a criação de sistemas de ensino nos Municípios, o que não ocorrera nas Cartas anteriores, mais centralizadoras. A Lei Fundamental para assegurar o direito universal, obrigatório e gratuito à educação de qualidade para todos regulou o financiamento da educação: retomou a fixação de percentuais constitucionais mínimos a serem aplicados em educação pelos entes federativos – vinculação essa que fora retirada do ordenamento pátrio na Carta de 1967; para garantir a observância da aplicação na educação do percentual mínimo, afastou o princípio da autonomia dos entes da Federação e possibilitou a intervenção federal nos Estados e Distrito Federal e destes nos Municípios; afastou o princípio da vedação da vinculação de

receita de impostos, permitindo a vinculação para “destinação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 167, IV, da CF); estabeleceu que a aplicação de recursos públicos, como regra, seria em escolas públicas. Essa Constituição, reconhecendo que o educador é essencial para o êxito da inclusão escolar de todos e a qualificação do ensino, determinou a fixação de piso salarial nacional e plano de carreira para os professores. Verifica-se que a priorização da educação no ordenamento constitucional tem sido uma constante nesses dezenove anos de vigência da Constituição de 1988, com a aprovação de emendas constitucionais – EC<sup>23</sup> – que possibilitam maior efetividade do financiamento público da educação, como é o caso das emendas constitucionais 14/1996, 29/2000 e 42/2003.

Verificado que a educação está consubstanciada e muito bem positivada topologicamente na Constituição Federal, fica a questão sobre a importância que tem para o cidadão e para a sociedade brasileira, a afirmação do direito à educação na Constituição? Qual a relevância da inclusão da educação como direito fundamental na Carta Constitucional? Como esse direito é assegurado e efetivado cotidianamente?

---

<sup>23</sup> As emendas constitucionais exigem, para aprovação, votação em dois turnos e três quintos dos votos de cada casa do Congresso Nacional, consoante art. 60 da CF.

## **CAPÍTULO II – CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UM COMPROMISSO DE TODOS**

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Paulo Freire).

### **2.1 Por que consolidar o direito à educação na Carta Constitucional?**

Realizado o percurso histórico de evolução e involução para a consolidação constitucional do direito à educação, através da análise dos textos constitucionais e verificada e estreita relação com o asseguramento ou não dos direitos e garantias fundamentais na carta constitucional, abordo a questão da importância de a educação ser garantida na Lei Maior do país. Terá a norma constitucional força para modificar o mundo fático, no caso da educação, da exclusão histórica dos marginalizados – pobres, negros e mulheres?

A Constituição não configura, portanto, apenas expressão de um ser, mas também um dever ser; ela significa mais que simples reflexo das questões fáticas de sua vigência; particularmente as forças sociais e políticas. Graças à pretensão de eficácia, a Constituição procura imprimir ordem e conformação à realidade política e social. Determinada pela realidade social e, ao mesmo tempo, determinante em relação a ela, não se pode definir como fundamental nem a pura normatividade, nem a simples eficácia das condições sócio-políticas e econômicas. A força condicionante da realidade e a normatividade da Constituição podem ser diferenciadas; elas não podem, todavia, ser definitivamente separadas ou confundidas (HESSE, 1991, p. 15).

Para definir o sentido da consolidação ou posituação dos direitos fundamentais adotado neste texto, transcrevo Canotilho:

A **positivação** de direitos fundamentais significa a incorporação na ordem jurídica positiva dos direitos considerados 'naturais' e 'inalienáveis' do indivíduo. Não basta uma qualquer positivação. É necessário assinalar-lhes a dimensão de *fundamental Rights* colocados no lugar cimeiro das fontes de direito: as normas constitucionais. Sem esta positivação jurídica, os <<direitos do homem são esperanças, aspirações, ideias, impulsos, ou, até, por vezes, mera retórica política>>, mas não direitos protegidos sob a forma de normas (regras e princípios) de direito constitucional. [...]. Daí a conclusão do autor em referência<sup>24</sup>: os direitos fundamentais são-no, enquanto tais, na medida em que encontram reconhecimento nas constituições e deste reconhecimento se derivem conseqüências jurídicas (CANOTILHO, 1998, p. 347).

A constitucionalização dos direitos e das garantias algumas vezes torna-se alvo de críticas, sob o argumento de que, se o próprio Estado (*lato sensu*) não cumpre espontaneamente os ditames constitucionais, de nada resolve atribuir o *status* constitucional aos direitos eleitos pela nação como essenciais à dignidade da pessoa humana. Constata-se, na *práxis*, que o mesmo Estado que na sua Lei Primordial promete educação de qualidade, com acesso universal e gratuito, enquanto Estado-administrador e gestor público e, às vezes, até como legislador ordinário ou como julgador, nega eficácia e aplicabilidade imediata às normas que representam a vontade política e constitucional da nação. Essa forma de agir do Estado, seja como administrador, legislador ou julgador, torna ineficaz o direito fundamental assegurado e gera incredulidade do cidadão na Carta Constitucional. O constitucionalista CANOTILHO contrapõe-se a esse pensamento, defendendo que a constitucionalização é uma forma de proteção dos direitos fundamentais, que deve nortear e limitar das ações do legislador e do julgador.

Designa-se por **constitucionalização** a incorporação de direitos subjectivos do homem em normas formalmente básicas, subtraindo-se o seu reconhecimento e garantia à disponibilidade do legislador ordinário (Stourzh). A constitucionalização tem como conseqüência mais notória a proteção dos direitos fundamentais mediante o controlo jurisdiccional da constitucionalidade dos actos normativos reguladores desses direitos. Por isso e para isso, os direitos fundamentais devem ser compreendidos, interpretados e aplicados como *normas jurídicas vinculativas* e não como trechos ostentatórios ao jeito das grandes 'declarações de direitos' (CANOTILHO, 1998, p. 348).

---

<sup>24</sup> Canotilho cita Cruz Villalon, *Formación y Evolución*, p. 41.

Além da positivação e da constitucionalização do direito, este pode ser elevado na constituição à categoria de direito fundamental, que “aponta para a especial dignidade e proteção dos direitos em um sentido formal e num sentido material” (CANOTILHO, *idem*). Com a positivação constitucional do direito à educação, esse direito passa a usufruir das funções dos direitos fundamentais, tais como: a possibilidade de ser exercido positivamente (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, para evitar agressões lesivas ao seu direito (liberdade negativa); o direito à prestação social original (exigir vaga em escola, por exemplo), derivada (exigir do legislador normas concretizadoras e não-violadoras do direito à educação) e às políticas públicas que assegurem o direito; a função de proteção contra terceiros, obrigando o Estado a editar normas para regular a observância dos direitos fundamentais por terceiros e exercer a fiscalização; e a função de não-discriminação, que deriva do direito da igualdade, de exigir “que o Estado trate a todos os seus cidadãos como cidadãos fundamentalmente iguais” (CANOTILHO, 1998, p. 373-6).

## **2.2. A efetividade do direito à educação**

Ante aos entraves reais a sua efetividade, não se pode olvidar que a consagração do direito à educação e sua garantia na Constituição da República foi uma conquista da cidadania e da democracia. Mas isso não é o suficiente, pois a consubstanciação do direito não garante, por si, sua efetividade. O desafio e a luta permanentes são para que os direitos e garantias fundamentais conquistados não se tornem letra morta, mas que sejam efetivados cotidianamente.

A efetivação do direito à educação, após consolidado constitucionalmente, não tem segurança, é uma conquista permanente, assim como foi a efetivação dos direitos e garantias na Carta Constitucional. Para Foucault, a luta é constante, o estabelecimento de regras é permanente, todas as coisas são provisórias, as práticas sociais são produtoras de tudo o

que está no mundo – objetos, saberes e sujeitos – e as regras fazem parte do grande jogo do mundo. Segundo ele,

Em certo sentido, a peça representada nesse teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam os outros homens e é assim que nasce a diferença dos valores, classes dominam classes e é assim que nasce a idéia de liberdade, homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhes impõe uma duração que elas não têm, ou eles as assimilam pela força – e é o nascimento da lógica. Nem a relação de dominação é mais uma “relação”, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isto precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ele impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidados procedimentos. [...] O desejo da paz, a doçura do compromisso, a aceitação tácita da lei longe de serem a grande conversão moral ou o útil calculado que deram nascimento à regra, são apenas o seu resultado e propriamente falando sua perversão: ‘Falta, consciência, dever têm sua emergência no direito de obrigação; e em seus começos, como tudo o que é grande sobre a terra, foi banhado de sangue’. A humanidade não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal em que as regras substituiriam para sempre a guerra; ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação (FOUCAULT, 2000, pp. 24-25).

As dificuldades relativas à efetividade dos direitos e garantias fundamentais, especialmente o direito à educação até agora não universalizado, não podem ofuscar a concretização dos direitos fundamentais na Carta Constitucional, enquanto afirmação de compromisso com os princípios relativos a dignidade da pessoa humana. No caso do Brasil, que saiu de um regime autoritário, constitui também o marco do estabelecimento de um novo paradigma do trato da cidadania no País. A consubstanciação dos direitos fundamentais na Constituição estabelece o parâmetro das ações a serem desenvolvidas, não só pelos Poderes do Estado, mas também pelo povo da Nação. Certo é que a afirmação do direito à educação, na Constituição Federal, como direito fundamental integra um todo harmônico de direitos inerentes a dignidade da pessoa humana – um dos cinco valores fundantes da República e esteio do estado democrático de direito, orientando a interpretação de todo o sistema jurídico brasileiro – do qual resulta que o Estado não pode olvidar esforços para proporcionar meios para que todas as pessoas, em todo o Brasil, possam ser dignas.

A eficácia dos direitos sociais deriva da sua afirmação na Constituição, elevando a educação à instituição constitucional, inserida no rol dos direitos e garantias fundamentais, bem como do asseguramento na Carta Constitucional de meios, instrumentos e procedimentos para que se efetive o gozo e a exigibilidade do direito à educação, quando não respeitado de forma espontânea e em sua plenitude. A consolidação do direito fundamental à educação no texto constitucional é um passo importante para a sua implementação fática. O estabelecimento de mecanismos jurídicos para o asseguramento efetivo do direito à educação, tais como a definição das responsabilidades de cada ente federativo e a fixação das fontes de financiamento dos gastos possibilitam o asseguramento real e pleno desse direito. Mas não se pode olvidar que a norma jurídica, como todo o bem cultural, resulta de uma construção histórica e de um discurso hegemônico, mas não unânime, o que gera, no mundo fático, entraves à eficácia plena aos direitos fundamentais e a consolidação dos princípios do estado democrático de direito instituído pela Constituição Cidadã.

A eficácia da Constituição depende também da incorporação dos direitos constitucionais no ideário popular como valor a ser buscado e preservado por todos. No mundo fático, em que se dá a confrontação da “Constituição real” (relações de poder dominantes no país – poder militar, social, econômico e intelectual) com a “Constituição jurídica”, para Konrad Hesse, a responsabilidade pela eficácia da Constituição é de todos os cidadãos, que devem fazer prevalecer a vontade da Constituição, assegurando sua força normativa. Para ele, “a força normativa da Constituição não reside, tão-somente, na adaptação inteligente a uma dada realidade. A Constituição jurídica logra converter-se, ele mesma, em força ativa (HESSE, 1991, p. 19).

A “Constituição jurídica” pode “conferir forma e modificação à realidade”, convertendo-se em força ativa que influi e modifica a realidade fática, impondo-se de forma mais efetiva “quanto mais ampla for a convicção da inviolabilidade da Constituição”. A intensidade da força normativa da

Constituição tem como pressuposto fundamental a vontade da Constituição. A vontade da Constituição origina-se de três vertentes diversas:

Baseia-se na compreensão da necessidade e do valor de uma ordem normativa inquebrantável, que proteja o Estado contra o arbítrio desmedido e disforme. Reside, igualmente, na compreensão de que essa ordem jurídica é mais do que uma ordem legitimada pelos fatos (e que – por isso, necessita de estar em constante processo de legitimação). Assenta-se também na consciência de que, ao contrário do que se dá com a lei do pensamento, essa ordem não logra ser eficaz sem o concurso da vontade humana. Essa ordem adquire e mantém sua vigência através de atos de vontade. Essa vontade tem consequência porque a vida do Estado, tal como a vida humana, não está abandonada à ação surda de forças aparentemente inelutáveis. Ao contrário, todos nós estamos permanentemente convocados a dar conformação à vida do Estado, assumindo e resolvendo as tarefas por ele colocadas (HESSE, 1991, p. 19-20).

As primeiras Constituições democráticas do Brasil dedicaram-se a inserir em seus textos, os direitos e garantias fundamentais, entre eles a educação, sem preocupação com o estabelecimento de instrumentos jurídicos de exigibilidade dessas normas, de forma que os direitos fundamentais eram tratados como meras normas programáticas, tendo sua aplicabilidade sempre postergada ou restringida por leis ordinárias, tornando-se lei morta. A Constituição Federal de 1988 não apenas arrolou, mas estabeleceu garantias de efetividade dos direitos fundamentais. Citando os mecanismos previstos para dar eficácia e efetividade às normas constitucionais, SILVA (p. 465) menciona a “norma síntese” do art. 5º, § 1º, da CF, que determina que as normas definidoras dos direitos – individuais, coletivos, sociais, de nacionalidade e políticos – e garantias fundamentais têm aplicação imediata, bem como o mandado de injunção e a iniciativa popular. No que se refere a educação, para dar efetividade a sua positivação como direito social, a Constituição assegurou a reserva de recursos, como se vê no seu artigo 212.

E nessa configuração crescente da eficácia e da aplicabilidade das normas constitucionais reconhecedoras de direitos sociais é que se manifesta sua principal garantia. Assim quando a Constituição diz que [...] a educação é direito de todos, e indica mecanismos, políticas, para a satisfação desses direitos, está preordenando situações jurídicas objetivas com vistas à aplicação desses direitos. Mas não é de se esquecer que o sistema de proteção dos direitos sociais ainda é muito frágil (SILVA, 2003, p. 463).

Consubstanciados os direitos fundamentais do cidadão brasileiro, afirmada sua eficácia plena pela Constituição (artigo 5º, § 1º), surge a obrigação do Estado com o seu asseguramento. Os deveres que decorrem dos incisos do art. 5º da Constituição têm como destinatários o Poder Público e seus agentes, em qualquer nível, mais do que os indivíduos em particular. A inviolabilidade dos direitos fundamentais assegurados impõe deveres a todos, mas especialmente às autoridades e detentores do poder. Para Silva, “os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciados em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais e desiguais” (SILVA, 2003, p. 285).

A constitucionalização do direito à educação não torna esse direito uma norma programática. Ao contrário, a garantia da educação como direito fundamental, torna exigível a prestação desse direito do Estado, obriga o Poder Legislativo à concretização das normas constitucionais sociais no ordenamento jurídico e vincula o poder público acolher o direito fundamental assegurado ao implementar as políticas públicas e sociais.

A consolidação do direito à educação, enquanto direito social, contrapõe-se o dever do Estado de prestá-lo, podendo inclusive ser-lhe exigido o direito judicialmente. O direito à educação não só está inserido no rol dos direitos sociais, no artigo 6º da Constituição Federal, como está assegurado como direito de todos no *caput* do artigo 205 e do artigo 227, criando um dever de prestação para o Estado. Da exegese dessas normas constitucionais, infere-se que a educação foi elevada no Brasil ao nível dos direitos fundamentais do homem, sendo um direito de todos, informado pelo princípio da universalidade. Ao estabelecer que a educação é dever do Estado e da família, a explícita, não só o direito, mas também o titular do dever, da obrigação. Equivale a dizer que todos têm o direito à educação e o Estado e a família têm o dever de prestá-la. Para Silva,

A norma, assim explicitada – ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]’ (arts. 205 e 227) –, significa, em primeiro lugar que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuidos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. A Constituição mesmo já considerou que o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é direito público subjetivo; equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente (SILVA, 2003, p. 311-312).

A Carta Cidadã já estabeleceu alguns mecanismos e instrumentos para garantir que os entes obrigados prestem o direito à educação ao cidadão. A exigência de organização de sistemas de ensino próprios pelos entes da Federação e a destinação de percentual da receita para a educação são alguns dos instrumentos jurídicos assegurados na Constituição para garantir o direito fundamental de educação a todos. Prevê, nos dispositivos constitucionais 211 e 212, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cada qual com o seu sistema de ensino, em regime de colaboração mútua e recíproca, e que destinarão anualmente, a União, no mínimo, dezoito por cento, e os Estados e Municípios, cada um, no mínimo, vinte e cinco por cento da receita de impostos, para a educação pública.

A consignação do direito à educação nas normas constitucionais possui grande relevância para o cidadão. No mundo jurídico, a todo direito corresponde um dever. Os direitos elencados na Constituição só existirão, no mundo fático, se também forem criadas normas para obrigar que se cumpra o estabelecido. A atual Constituição estabeleceu meios e procedimentos para assegurar a exigibilidade dos direitos fundamentais, afirmando para os direitos de crianças e adolescentes às mesmas garantias previstas para os demais cidadãos, quando seus direitos não forem respeitados espontânea e plena, tais como a ação civil pública, as ações individuais e coletivas, a ação civil pública, o mandado de segurança, o devido processo legal, o acesso à justiça, o princípio do contraditório e da ampla defesa; o direito de petição, entre outros. Para assegurar o direito universal à educação obrigatória,

gratuita e de qualidade, a Constituição instituiu mecanismos, que vinculam o administrador e o legislador pátrio, como a fixação de percentuais constitucionais mínimos a serem aplicados em educação pelos entes federativos; a mitigação do princípio da autonomia dos entes da Federação, para possibilitar a intervenção visando garantir a observância do princípio constitucional de aplicação na educação do percentual mínimo fixado na Carta Constitucional; a permissão, excepcionalmente, da vinculação da receita de impostos para “destinação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino”; a previsão da aplicação de recursos públicos em escolas públicas; a determinação de fixação de piso salarial nacional e plano de carreira para os professores.

Esse asseguração constitucional do direito à educação não garante sua efetividade, porque ainda vige no país uma cultura de desconsideração dos ditames constitucionais, seja pelos responsáveis pela implementação das políticas públicas – legisladores e gestores – que deveriam pautar suas ações pela vinculação à norma constitucional – como pelos profissionais da educação e pelos cidadãos destinatários dos comandos constitucionais e suas famílias. Na negação do direito, cabe o acionamento dos Tribunais. E nossos Tribunais como têm se posicionado quanto ao direito à educação?

### **2.3 O reconhecimento pelos Tribunais do direito subjetivo do cidadão brasileiro em desenvolvimento à educação**

Afirmado que o direito à educação é direito fundamental de crianças e adolescentes brasileiros e que, a esse direito subjetivo corresponde a obrigação do Estado de efetivar esse direito, passa-se a indagação de a prestação do direito à educação poder ser exigida judicialmente dos entes federativos. Acionados por omissão ou negação do direito fundamental à educação, nos Tribunais, os entes da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) resistem à obrigação da prestação plena e universal da educação, agarrados no dogma da intocabilidade da discricionariedade dos atos administrativos. Ocorre que a constitucionalização e

fundamentalização do direito à educação, aliada a maior conscientização das questões afetas à cidadania pela população, está permitindo e estimulando que esse direito, assim como outros direitos fundamentais, sejam cada vez mais discutidos jurisdicionalmente. A transcrição de algumas jurisprudências dos Tribunais Superiores são ilustrativas de que o Poder Judiciário tem afirmado o direito à educação e reconhecido o direito de o cidadão buscar a prestação jurisdicional para obter esse direito, afastando o dogma da discricionariedade administrativa quando cotejada com a efetividade dos direitos fundamentais.

O Superior Tribunal de Justiça – STJ – afirmando que as normas constitucionais que asseguram direitos fundamentais devem ter eficácia imediata, reconheceu o direito subjetivo das crianças brasileiras à educação infantil, com a seguinte ementa:

Direito constitucional à creche extensivo aos menores de zero a seis anos. Norma constitucional reproduzida no art. 54 do estatuto da criança e do adolescente. Norma definidora de direitos não programática. Exigibilidade em juízo. Interesse transindividual atinente às crianças situadas nessa faixa etária. Ação civil pública. Cabimento e procedência<sup>25</sup>.

Consta, no acórdão desse julgamento, que o administrador está vinculado às normas constitucionais que asseguram o direito à educação, devendo respeitar a vontade política e constitucional, foi no sentido da erradicação da miséria intelectual que assola o país:

Uma Constituição Federal é fruto da vontade política nacional, erigida mediante consulta das expectativas e das possibilidades do que se vai consagrar, por isso que cogentes e eficazes suas promessas, sob pena de restarem vãs e frias enquanto letras mortas no papel. Ressoa inconcebível que direitos consagrados em normas menores como Circulares, Portarias, Medidas Provisórias, Leis Ordinárias tenham eficácia imediata e os direitos consagrados constitucionalmente, inspirados nos mais altos valores éticos e morais da nação sejam relegados a segundo plano. Prometendo o Estado o direito à creche, cumpre adimpli-lo, porquanto a vontade política e constitucional, para

---

<sup>25</sup> BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial 2003/0143232-9. Relator(A) Ministro José Delgado (1105). Relator(A) para Acórdão Ministro Luiz Fux (1122). Órgão Julgador T1 - Primeira Turma. Data do Julgamento 02.09.2004. Data da Publicação/Fonte DJ 25.10.2004, p. 228 *in* RSTJ, vol. 187, p. 155.

utilizarmos a expressão de Konrad Hesse, foi no sentido da erradicação da miséria intelectual que assola o país [...]»<sup>26</sup>.

Nesse julgamento, os Ministros do STJ afirmaram expressamente que a vontade da Constituição, no caso, de garantir o direito à educação, prepondera sobre os atos administrativos e a discricionariedade do administrador que pretender restringir o direito assegurado constitucionalmente. Cabe transcrever parte do acórdão:

Deveras, não há discricionariedade do administrador frente aos direitos consagrados, quiçá constitucionalmente. Nesse campo a atividade é vinculada sem admissão de qualquer exegese que vise afastar a garantia pétrea. Um país cujo preâmbulo constitucional promete a disseminação das desigualdades e a proteção à dignidade humana, alçadas ao mesmo patamar da defesa da Federação e da República, não pode relegar o direito à educação das crianças a um plano diverso daquele que o coloca, como uma das mais belas e justas garantias constitucionais<sup>27</sup>.

A Corte Constitucional – o Supremo Tribunal Federal (STF)–acionada devido a violação *in concreto* do direito à educação infantil, também deu efetividade a esse direito fundamental e afirmou que ao Judiciário cabe assegurar a aplicabilidade das normas constitucionais, inclusive determinando a efetivação de políticas públicas:

Recurso extraordinário. Criança de até seis anos de idade. Atendimento em creche e em pré-escola. Educação infantil. Direito assegurado pelo próprio texto constitucional (cf, art. 208, IV). Compreensão global do direito constitucional à educação. Dever jurídico cuja execução se impõe ao poder público, notadamente ao município (cf, art. 211, § 2º) - Recurso improvido<sup>28</sup>.

No corpo do acórdão, os julgadores do Supremo Tribunal Federal reconhecem a educação como direito fundamental, impondo ao Estado a obrigação de concretizá-la. Nesse julgamento, afirmou a Corte Suprema que o asseguramento a esse direito não é discricionário e que o administrador

---

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. RE-Agr 410715/SP. Ag. Reg. Rec. Extraordinário. Relator(a): Min. Celso de Mello. Julgamento: 22.11.2005. Órgão Julgador: Segunda Turma. Publicação: DJ 03.02.2006 PP-00076. Ementa Vol. 02219-08 PP-01529. In: RIP v. 7, n. 35, 2006, p. 291-300.

está juridicamente vinculado ao mandato constitucional de asseguração do direito fundamental à educação. *In verbis*:

- A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. - Os Municípios - que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) - não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social. - Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão - por importar em descumprimento dos encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatário - mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. A questão pertinente à "reserva do possível". Doutrina. Decisão: A Turma, por votação unânime, negou provimento ao recurso de agravo, nos termos do voto do Relator (STF, Rel. MELLO, Celso de. 2ª Turma, 22.11.2005).

Os Tribunais têm decidido que as normas constitucionais que consagraram o direito à educação têm eficácia plena e imediata e que os entes federativos não têm discricionariedade para prestar ou não o direito à educação do cidadão, uma vez que os direitos fundamentais e sociais vinculam o administrador ao seu cumprimento. A inadimplência e a omissão estatais têm sido afastadas pelo Poder Judiciário, garantindo a efetividade do direito à educação, dos que buscam a prestação jurisdicional. Embora o reconhecimento e o asseguração do direito à educação como direito público subjetivo pelos Tribunais seja um avanço, não se olvida que existem muitos cidadãos à margem do acesso à justiça, até porque desconhecem seus direitos ou os meios para acionarem o Judiciário, ou porque esses meios ainda lhes são inacessíveis. Trata-se de mais um desconhecimento que cerceia direitos.

Por outro lado, as decisões jurisdicionais existentes (pelo menos as que se teve acesso nesta pesquisa, das quais os julgados *ut supra* são exemplificativos) restringem-se a afirmar o direito à vaga, sem abordarem a questão da efetiva exclusão das minorais, que, embora integrem as estatísticas positivas de matrícula – com acesso à vaga – são simbolicamente excluídas de tal forma que, abandonam a escola convencidos de que essa é uma decisão deles, ignorando os fatores que levam a sua exclusão e vitimização.

#### **2.4 A prioridade absoluta do assecuramento do direito fundamental à educação das crianças e adolescentes brasileiros**

A Carta Constitucional em seu artigo 227 afirmou textualmente que “é dever da família, da sociedade e do Estado” assegurar “com absoluta prioridade” os direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Entre os direitos elencados nesse dispositivo constitucional encontra-se a educação. A Carta Maior consagra no seu artigo 227 a única previsão constitucional de prioridade absoluta para resguardo de direitos.

Embora prioridade absoluta aparente, numa primeira leitura, uma redundância, essa normatização deve ser interpretada estritamente, segundo a regra de hermenêutica que diz que a lei não possui expressões desnecessárias, devendo se dar ao texto constitucional precisamente o que ele exprime, nem mais, nem menos.

Em consulta ao significado da expressão prioridade absoluta, encontrou-se prioridade como sinônimo de “1. Direito de ser atendido em primeiro lugar ou antes dos demais. 2. Primazia de tempo ou de ordem” (LUFT, p. 502); e absoluto com a mesma significação que “1. Sem restrição; ilimitado. 2. independente; incondicional. 3. Supremo; único. [...]” (LUFT, p. 04). Da análise textual da norma constitucional do artigo 227 decorre que a Constituição afirma e reafirma, sem deixar dúvidas, que o Estado de direito brasileiro irá priorizar, acima de tudo, os direitos fundamentais de seus

cidadãos em desenvolvimento, que merecem especial proteção da família, da sociedade e do Estado.

Comentando a prioridade absoluta constante no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que repete textualmente o artigo 227 da Constituição Federal, Dalmo de Abreu Dallari, transcrito em nota de rodapé por Machado, defende que os direitos da criança e do adolescente obrigatoriamente devem ser priorizados pelos governantes:

O apoio e a proteção à infância e à juventude devem figurar obrigatoriamente, entre as prioridades governamentais. Essa exigência constitucional demonstra o reconhecimento da necessidade de cuidar de modo especial das pessoas que, por sua fragilidade natural ou por estarem numa fase em que se completa sua formação, correm riscos. A par disso, é importante assinalar que não ficou por conta de cada governante decidir se dará ou não apoio prioritário às crianças e adolescentes. Reconhecendo-se que eles são extremamente importantes para o futuro de qualquer povo, estabeleceu-se como obrigação legal de todos os governantes dispensar-lhes cuidados especiais. Essa exigência também se aplica à família, à comunidade e à sociedade no âmbito de suas respectivas atribuições.

Assim, em suma poderíamos dizer: a conformação estrutural especial dada pela Constituição de 1988 aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, marcada por fixar as obrigações que deles derivam como de prestação eminentemente positiva, veio para ampliar a eficácia da proteção desses direitos; não para reduzi-la a patamares inferiores àqueles que operam em relação aos direitos semelhantes dos adultos (DALLARI *apud* MACHADO, 2003, p. 388).

Na esteira da Constituição Federal, estabelece também a Lei 8.069/90 (o Estatuto da Criança e do Adolescente) a prioridade absoluta de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, que deve ser entendida por determinação de primazia ou preferência para as políticas sociais públicas, de responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade civil e do Poder Público (art. 227- CF e art. 4º- ECA). Sobre o tema cabe transcrever o entendimento da pesquisadora Tânia da Silva Pereira:

A 'prioridade absoluta constitucional' determinada no art. 227-CF foi regulamentada no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90) no artigo 4º, § único, entendida como:

- . Primazia em receber proteção e socorro em qualquer circunstância;
- . Precedência no atendimento por serviço ou órgão público de qualquer poder;
- . Preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas;

. Destinação privilegiada de recursos públicos às áreas relacionadas com a proteção da infância e da juventude (PEREIRA, 1996, p. 26).

A garantia de prioridade absoluta significa que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupação dos governantes, que devem, primeiro, atender todas as necessidades das crianças e adolescentes, pois nenhum outro direito pode preceder o das crianças e adolescentes. Segundo Liberati, “por absoluta prioridade entende-se que, na área administrativa, enquanto não existissem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes, dignas moradias e trabalho, não se deveria asfaltar ruas, construir praças, sambódromos, monumentos artísticos, etc., porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são mais importantes que as obras de concreto que ficam para demonstrar o poder do governante (LIBERATI, 2002, p. 16-17).

Assegurar com prioridade absoluta os direitos fundamentais de crianças e adolescentes – entre eles a educação – significa que cotejando direitos iguais de crianças e adolescentes com os direitos de adultos, os primeiros devem ser implementados, com primazia, pelos co-obrigados (Estado e família), pois se os direitos dos primeiros têm preferência, o interesse dos adultos cede em face dos interesses dos cidadãos em desenvolvimento.

Mas não é preciso ser jurista para compreender bem o conceito de prioridade. Freire, na obra “Política e Educação”, faz uma crítica aos altos investimentos na tecnologia em detrimento da solução de problemas sociais, como a miséria, a violência, a educação e o desemprego:

O ideal está em quando os problemas populares – a miséria das favelas, dos cortiços, o desemprego, a violência, os déficits da educação, a mortalidade infantil estejam de tal maneira equacionados que, então, uma administração se possa dar ao luxo de fazer “jardins andarilhos” que mudem semanalmente de bairro a bairro, sem esquecer os populares, fontes luminosas, parques de diversão, computadores em cada ponto estratégico da cidade programados para atender à curiosidade das gentes em torno de onde fica esta ou aquela rua, este ou aquele escritório público, como alcançá-lo etc. Tudo isso é fundamental e importante mas é preciso que as maiorias trabalhem, comam, durmam sob um teto, tenham

saúde e se eduquem. É preciso que as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro (FREIRE, 1993, p. 107).

A Constituição da República do Brasil, lei maior, a que todos, particulares e os próprios entes estatais, devem submeter-se, garante a educação, como um direito público subjetivo de todo brasileiro e um dever do Estado. Essa consolidação constitucional do direito à educação é imprescindível para que, como direito fundamental, possa ser oposto contra o Estado, exigindo-lhe, inclusive judicialmente, a implementação das políticas e as prestações necessárias para o asseguramento da educação universal, gratuita e igualitária, a ser efetivada, de forma absolutamente prioritária, sem restrição, plenamente e com primazia, quando se tratar de direito à educação de crianças e adolescentes.

## **2.5 O tríplice sistema de garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente – asseguramento dos direitos fundamentais, prevenção e resgate da vitimização**

O termo vitimização, *lato sensu*, é usado neste trabalho para indicar adolescentes que tiveram os direitos fundamentais ameaçados ou violados, abrangendo no termo tanto adolescentes vitimizados como adolescentes vitimizadores, a partir da definição dada no artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A vitimização ocorre quando a criança ou o adolescente tem um dos direitos fundamentais consolidados na Constituição Federal ou dos direitos assegurados no próprio Estatuto protetivo, ameaçados de violação ou efetivamente violados. A vitimização se dá quando há um risco iminente de transgressão de direito ou quando ocorre sua violação efetiva. A vitimização ocorre quando crianças e adolescentes, em situação de risco, ficam vulneráveis, sem condições de responderem às adversidades da vida. A Lei 8.069/90, o ECA, definiu a vitimização infanto-juvenil:

Art. 98 – As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:

I – por ação ou omissão da sociedade e do Estado;

II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III – em razão da sua conduta.

Adotei neste trabalho o conceito objetivo de adolescente vigente no ordenamento jurídico brasileiro, como sendo a pessoa “entre doze e dezoito anos de idade” (art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente), sem olvidar que a adolescência é uma construção histórica. No texto “De menino de rua à adolescente”, Calil adverte que a adolescência contemporânea é um período de latência social, gerado pela sociedade capitalista, devendo ser

entendida como uma construção histórica, que tem seu significado determinado pela cultura e pela linguagem que media as relações sociais, significado este que se torna referência para a constituição dos sujeitos. Neste sentido, a compreensão da totalidade constitutiva da adolescência passa não só pelos parâmetros biológicos, como idade ou desenvolvimento cognitivo, mas necessariamente pelo conhecimento das condições sociais, que constroem uma determinada adolescência (CALIL, 2003, p. 145).

Para Calil, a concepção de adolescência, como produto do contexto histórico e social, rompe com as teorias psicológicas que naturalizam, universalizam e protagonizam a adolescência, e que, ao negarem seu caráter histórico, ocultam as condições sociais geradoras da adolescência. Entender a adolescência como construção histórica permite identificar e combater as causas de vitimização, uma vez que “mostra a necessidade de entender melhor as condições objetivas nas quais crianças e adolescentes considerados em situação de risco vivem e se constroem enquanto sujeitos, internalizando significados identificados com o campo de exclusão social”. Um ambiente social acolhedor é fundamental para o desenvolvimento sadio da criança e do adolescente.

As situações de risco influenciam negativamente o crescimento, sendo que a associação de múltiplas situações de risco coloca em perigo o processo de superação das várias etapas de desenvolvimento, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais, dificultando a transição da infância para a adolescência e desta para a idade adulta. Crescer e se constituir como sujeito em um ambiente hostil, determinado pelas adversidades, acaba predispondo a dificuldade de adaptação social.

A superposição de situações de risco vivida por meninos e meninas de rua, aliada à sua maior vulnerabilidade pessoal, causam sofrimentos de ordem física e psicológica, que, agregados às significações de conflito e rebeldia atribuídas à adolescência, favorecem a constituição de uma subjetividade imersa na desordem social (CALIL, 2003, pp. 146-7).

A vitimização é favorecida pela exposição de uma criança ou um adolescente a situações de risco, como a pobreza, a violência e a exclusão escolar, por exemplo. Porém, nem todo o indivíduo em desenvolvimento exposto a uma situação de risco será vitimizado ou vitimizador, é necessário que esse indivíduo de alguma forma esteja vulnerável à vitimização. Ou seja, alguns aspectos subjetivos das crianças e dos adolescentes favorecem essa vitimização. Mas é preciso considerar que a vulnerabilidade à vitimização só ocorre quando a criança e o adolescente estão expostos a situações de risco. Daí que, sendo a exclusão escolar um fator de risco, a superação da vitimização passa pela inclusão escolar de todos, principalmente dos vulneráveis.

A partir da obrigação estabelecida pela Constituição Federal de que “é dever da família, da sociedade e do Estado” assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes (art. 227), a Lei 8.069/90 (ECA) criou um sistema tríplice de garantias para efetivação dos direitos desses cidadãos em desenvolvimento. Esse tríplice sistema propõe assegurar plenamente os direitos fundamentais e resgatá-los, nos casos de negação ou violação desses direitos. Em síntese, objetiva prevenir e proteger crianças e adolescentes da exposição a situações de risco e vulnerabilidade, através do asseguramento pleno dos direitos fundamentais a todos, ou que, quando expostos a situações de risco, crianças e adolescentes possam ser resgatados pela rede de atendimento, mais especialmente pela rede de proteção.

O sistema primário de garantias visa assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, tais como o direito “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão” (artigos 227 da CF e 4º do ECA).

Esse sistema

[...] tem como foco a universalidade da população infanto-juvenil brasileira, sem quaisquer distinções, estabelecendo os fundamentos da política pública a ser executada, estando fundamentalmente descrito nos arts. 4º e 85 a 87 do Estatuto da Criança e do Adolescente (SARAIVA, 2006, p. 59).

O sistema secundário de garantias, conhecido como sistema protetivo, é acionado quando ocorre ameaça ou lesão aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, prevendo a Lei 8.069/90 um rol de medidas a serem aplicados às crianças e aos adolescentes vitimizados e ou a seus pais ou responsáveis, visando a recompor o direito aviltado. As medidas aplicáveis às crianças e aos adolescentes vitimizados estão elencadas no artigo 101 dessa Lei e as medidas aplicáveis aos pais, no artigo 129 do ECA. A principal figura do sistema protetivo é o Conselho Tutelar, responsável pela aplicação dessas medidas, conforme dispõe artigo 136 do ECA. Os mecanismos de proteção interferem na violação de direitos, visando a proteger crianças e adolescentes da exposição a situações de riscos que poderiam torná-los vulneráveis à vitimização.

O sistema terciário de garantias ou sistema sócio-educativo é acionado quando a violação de direitos decorre da “conduta do adolescente” que, ilicitamente, infringe um tipo penal, cometendo um ato infracional. Neste sistema, após o devido processo legal, é aplicada medida sócio-educativa ao adolescente, com duplice caráter, retributivo e educativo, visando a ressocialização do jovem. Esse sistema é jurisdicional e

[...] tem por objeto o adolescente em conflito com a lei na condição de vitimizador. Este sistema terciário ou socioeducativo inaugura-se no art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente e consagra um modelo de direito penal juvenil (SARAIVA, 2006, p. 59).

Para Antonio Fernando do Amaral e Silva, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu três níveis de prevenção para assegurar a proteção integral de crianças e adolescentes:

A prevenção primária se exterioriza através de medidas que garantam os direitos fundamentais, ou seja, saúde, educação, convivência familiar e comunitária, esporte e lazer, profissionalização e proteção ao trabalho, etc., deve se orientar no apoio às ações dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. A prevenção secundária se materializa nos programas de apoio, auxílio e orientação ao jovem e à família, sendo fundamental a atuação dos Conselhos Tutelares. A prevenção terciária se efetiva através de medidas sócio-educativas visando a reeducação do adolescente infrator (SILVA (org.) 1996, p. 471).

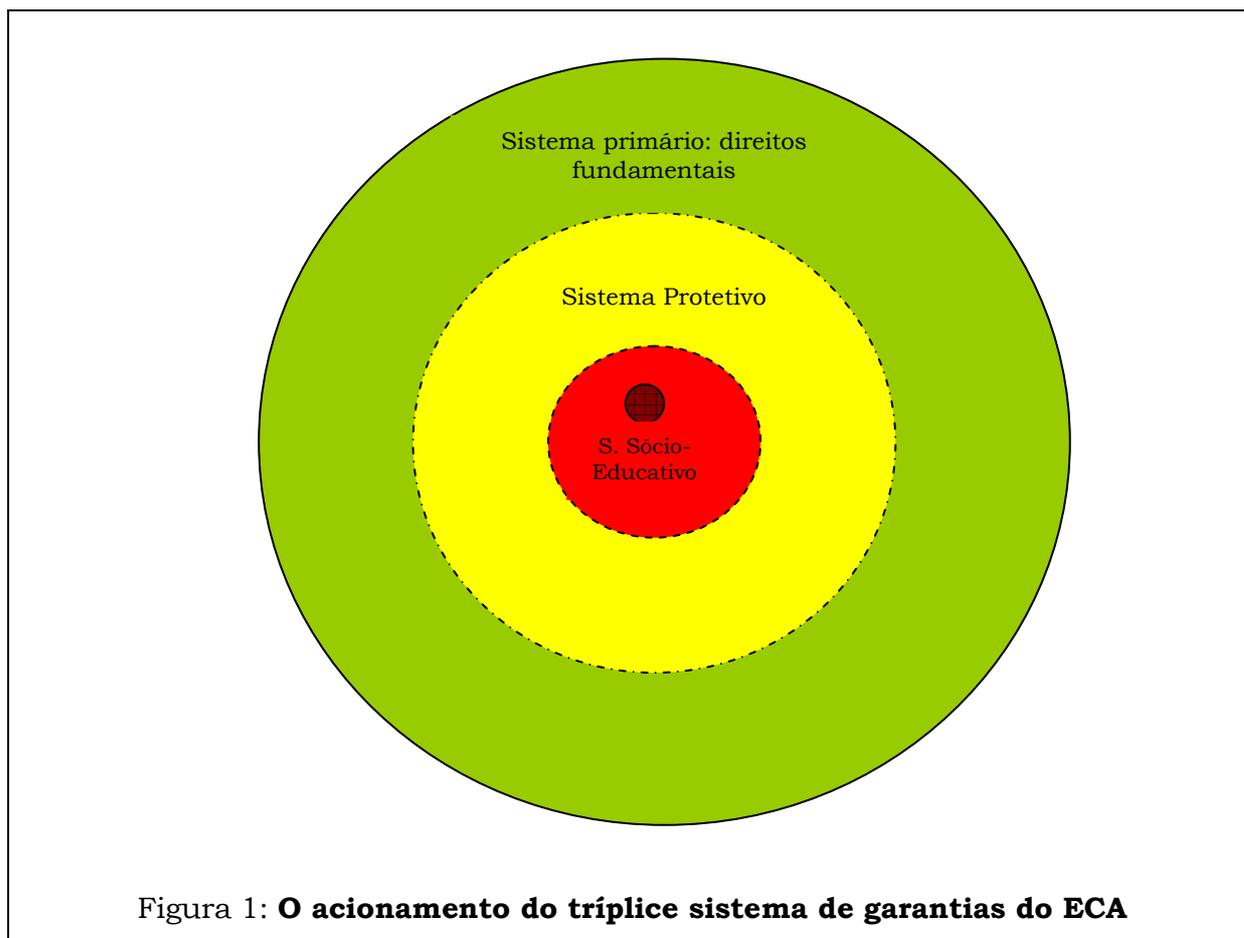
Além das políticas sociais básicas destinadas a melhorar a qualidade de vida e que assegurem os direitos de todo cidadão, como saúde, educação, habitação e lazer, entre outras que compõem o sistema primário de garantias de direitos previsto na Constituição Federal, os entes federativos devem assegurar também políticas públicas e programas assistenciais destinados a atender as pessoas e grupos que demandam especial proteção, em decorrência de vulnerabilidade temporária ou permanente. Segundo Liberati, “a formulação das políticas assistenciais ou compensatórias está [...] ligada à existência de desigualdades sociais, que são incapazes de desaparecer espontaneamente, pela atuação dos mecanismos postos pela política social básica” (2002, p. 54).

Enquanto as políticas sociais básicas, que asseguram os direitos fundamentais e integram o sistema primário de garantias formatado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, destinam-se a todos os cidadãos, as políticas de proteção especial têm como alvo as crianças e adolescentes em situação de risco ou vitimizadas e suas famílias, conforme o artigo 98 do ECA, e suas famílias. No sistema secundário de garantias ou sistema protetivo são atendidos as crianças e adolescentes e suas famílias que pela vulnerabilidade encontram-se em situação de vitimização ou de risco pessoal ou social, demandando medidas compensatórias, porque “excluídas ou não foram atingidas ou beneficiadas pelos mecanismos de políticas sociais básicas” (LIBERATI, 2002, p. 55). O fato de uma criança ou adolescente ser incluído no sistema protetivo (vide artigos 87, III e V, 101 e 129 do ECA) não o priva do acesso ao sistema primário, de garantia dos direitos fundamentais. Da mesma forma, a inserção do adolescente delinqüente no

sistema sócio-educativo, apesar do caráter punitivo das medidas aplicadas nesse sistema, não exclui o jovem do acesso aos direitos fundamentais e ao sistema protetivo. Por exemplo, se o jovem infrator estiver fora da escola e for usuário de entorpecentes, além de lhe ser aplicada uma medida sócio-educativa dentre as arroladas no artigo 112 do ECA (sistema terciário ou sócio-educativo), também será inserido na escola (sistema primário ou de garantia de direitos fundamentais) e encaminhado para tratamento a toxicômanos (sistema secundário ou protetivo).

Os sistemas de garantias são sistemas suplementares, de forma que o sistema sucessor é acionado para suprir a lacuna do anterior, e, sem excluir a incidência deste, atuam simultaneamente. É o que ocorre com o adolescente envolvido na delinqüência, que encarna, ao mesmo tempo, a figura do vitimizado e do vitimizador, ou seja, falharam os dois primeiros sistemas de garantias e o jovem atuou vitimizando, violando o direito de outrem. Em um exemplo de ocorrência cotidiana, falha o sistema de garantia dos direitos fundamentais, quando não se asseguram ao adolescente os direitos essenciais, como a educação e a convivência familiar – que sempre sucumbem na delinqüência –; falha também o sistema protetivo, quando ineficaz em fazê-lo retornar à escola e ao acolhimento familiar, assegurando ao adolescente esses direitos violados, prevenindo a delinqüência e a sua entrada no sistema terciário, das medidas sócio-educativas. Ao adolescente que delinqüer será aplicada punição, através de medidas sócio-educativas, o que não afasta a sua condição de sujeito de direitos fundamentais, podendo receber conjuntamente ou somente as medidas protetivas como a inclusão na escola, atendimento especializado de saúde, como o psicológico, por exemplo (art. 112, VII, do ECA), que serão executadas pelo Conselho Tutelar (art. 136, VI, do ECA), em um claro acionamento conjunto dos sistemas secundário e terciário.

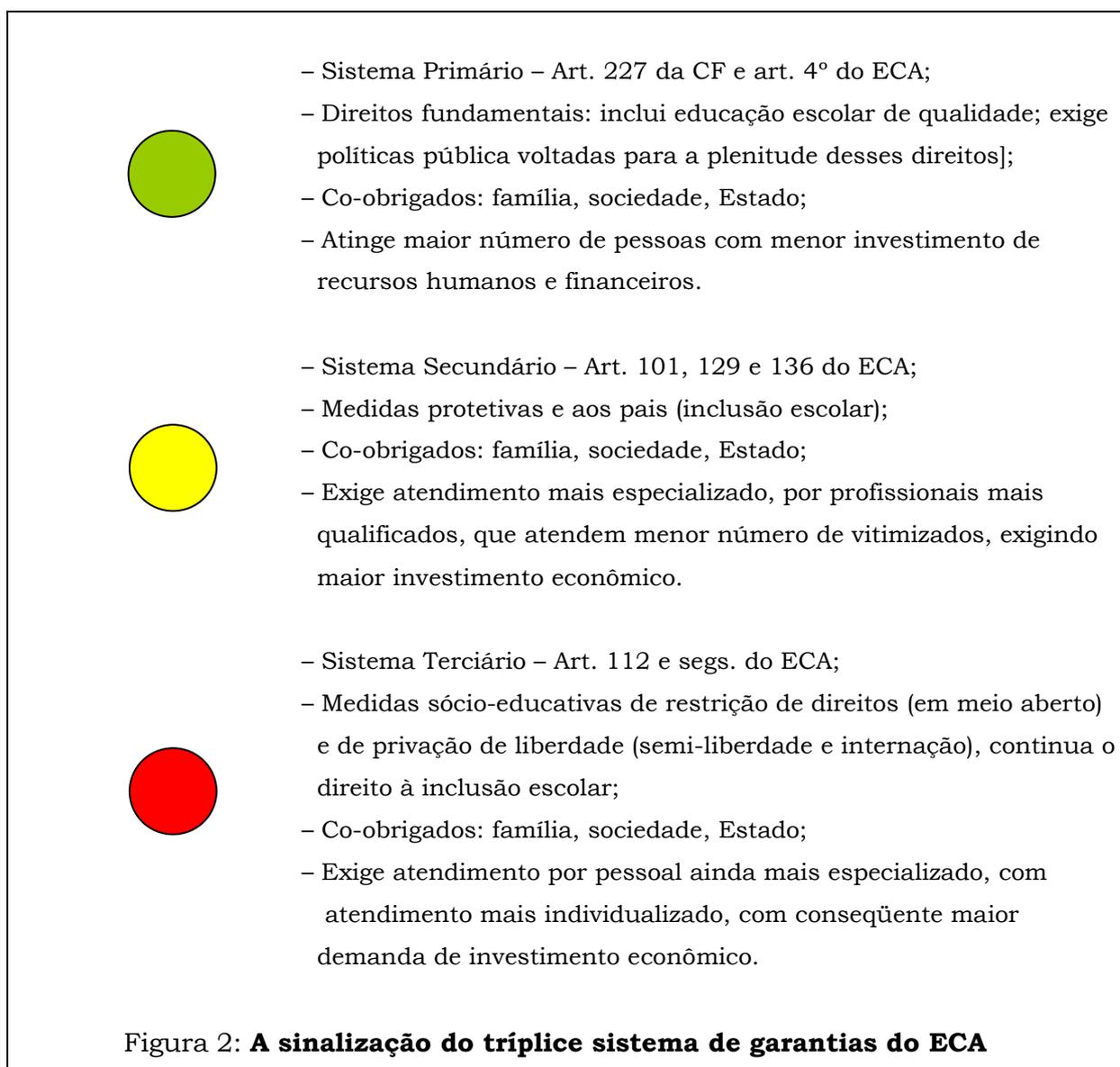
A figura abaixo objetiva demonstrar a relação de continente-conteúdo entre os três sistemas, a interligação e complementariedade entre eles.



O triplice sistema de garantias do ECA pode ser comparado com o sistema único de saúde. O sistema primário corresponde às políticas de saúde preventivas, como vacinações, grupos de orientação para cada doença, programa de saúde da família (PSF), visitas de orientações às famílias pelos técnicos e agentes de saúde, enfim, um sistema que visa assegurar a saúde do cidadão, a partir da orientação, da aquisição do conhecimento e da prevenção. Esse sistema atende um maior número de pessoas com menor custo econômico e social e com menos risco de perdas. O sistema secundário corresponde ao atendimento ambulatorial, com caráter curativo e medicamentoso, possui um maior custo econômico e social, atinge um grupo menor de pessoas pela especialidade e individualidade do atendimento demandado, além de exigir pessoal técnico e com maior capacitação. O sistema terciário corresponde a internação hospitalar, de custo bem mais elevado, exige um maior aparato tecnológico e de qualificação de pessoal, com demanda de um maior número de pessoas para assistir cada paciente,

sem olvidar o risco da não recuperação do sujeito atendido. Da mesma forma que o sistema do Estatuto protetivo – que no sistema terciário se divide em dois subsistemas, o do meio aberto e o de privação de liberdade – a internação hospitalar possui divisões em internação e internação em unidade de tratamento intensivo – UTI – esta, bem mais custosa, por exigir profissionais mais qualificados para um menor número de indivíduos, além de apresentar alto risco de perda do sujeito atendido no sistema.

A figura da sinaleira, a seguir, também ilustra o tríplice sistema de garantias do ECA.



O sistema primário dos direitos fundamentais corresponde a todas as políticas públicas, que devem ser universais e eficientes e demanda menor investimentos pessoais e econômicos, pode ser relacionado à cor verde que, de passagem livre, manda seguir, sinalizando que tudo vai bem. O sistema secundário é um sistema de alerta, corresponde à cor amarela e exige atenção de todos os co-obrigados com a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes: pais, Estado, sociedade, sendo o Conselho Tutelar a principal figura de execução desse sistema; exige políticas públicas mais especializadas, mais custosas e os atores atendidos estão em situação de risco, de vitimização (art. 98 do ECA). O sistema terciário, que corresponde à cor vermelha e traz aos co-obrigados um comando de pare, sinalizando a vitimização e a existência do adolescente vitimizador (não atendido eficazmente pelos sistemas anteriores), é o sistema mais custoso, que exigem maior especialidade e quantidade de pessoas para atendimento *per capita* dos vitimizadores, além de possuir um alto risco de não se ter êxito, pois quanto mais o jovem infrator adentra e introjeta a delinquência, mais árdua será a tarefa de sócio-educar.

Nesse sistema de garantias, a cada acionamento de um novo sistema ocorrem três variáveis: o agravamento da vitimização, até que o adolescente alcance a condição de vitimizador – não se nasce infrator, o infrator é uma construção social, da falência do sistema de asseguramento de direitos fundamentais, especialmente do educativo –, a demanda de profissionais mais qualificadas e especializadas para atender a clientela; a menor relação do número de pessoas atendidas por profissional no novo sistema acionado, comparativamente com o precedente, tudo, resultando em necessidade de maiores investimentos na medida em que se avança na escalada dos sistemas protetivos.

A partir do tríplice sistema preconizado pelo ECA, como entender que a sociedade e o Estado ainda insistam em investir em aparatos de segurança e de privação de liberdade, com astronômico custo financeiro e social, ao invés de investir maciçamente na inclusão escolar de todos? Por que não se

investe no sistema primário, de menor custo e com alcance a maior número de cidadãos, com menor risco de perda dos sujeitos? É um paradoxo a escolha por vigiar e punir (sistema terciário) em detrimento de educar (sistema primário).

A escola, como instituição que encarna a educação formal, integra o sistema primário de garantias, das políticas públicas, e, os jovens fora da escola, sem acesso efetivo ao direito à educação, encontram-se em situação de violação do direito à educação, além de vulneráveis à vitimização, no sentido *lato*. Por outro lado, a baixa escolaridade mantém esses jovens no circuito da pobreza, pois a desigualdade educativa os inibirá de conseguir emprego no setor formal, além de submetê-los a baixos salários.

Uma quarta iniquidade é a que surge do sistema educativo. Os diferentes estratos socioeconômicos dos países alcançam recordes muito diversos em anos de escolaridade. A deserção e a repetência provocadas pelas condições socioeconômicas do lar minam diariamente a possibilidade de que os setores pobres completem seus estudos. Segundo a Cepal (2000), no Brasil repetiam os dois primeiros anos do ensino fundamental 41% das crianças pertencentes aos 25% de menor renda da população, e por sua vez apenas 4,5% das crianças dos 25% com maior renda. Ainda, tinham completado o ensino fundamental (de 1º a 8º série) aos vinte anos de idade apenas 8% dos jovens pertencentes aos 25% de menor renda, contra 54% dos 25% de maior renda (KLIKSBURG, 2001, p. 27).

Assim como a escola, a família é outra instituição fundamental no sistema primário de garantias, no asseguramento dos direitos básicos. O ideal seria que as instituições escola e família pudessem atuar juntas para a efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes. A psicologia tem alertado que a existência de uma figura paterna que introduza a criança e o jovem no mundo da cultura é essencial na prevenção da vitimização juvenil. Na omissão ou falha da família, essa função pode – ou deve – ser exercida pela escola.

A noção de família ampliada também contribuiu muito para a compreensão do suprimimento da ausência ou privação paterna. Quando existe um substituto eficaz os efeitos nefastos são sempre menos danosos. Por outro lado, se o pai é o representante simbólico da lei, o aparelho social pode superar, pelo menos em parte, sua ausência, pois a sociedade dispõe de figuras sociais (padre, juiz,

professor, guardas de polícia) e instituições (escola, igreja, exército, hospital, televisão) que fornecem à criança modelos de identificação. A qualidade da relação com o pai, por sua vez, também está relacionada com o nível cognitivo do filho e muitas vezes com seu próprio rendimento escolar. Mais que isso, com a frequência à escola acadêmica, em contraposição com a escola da rua. Pais instruídos valorizam mais essa oficialidade, o modelo da aprendizagem formal, ao mesmo tempo em que oferecem maior amparo e estímulo à atividade educadora, sendo também mais exigentes quanto às expectativas de sucesso, a par de fatores de ordem genética e econômica sempre associados a um padrão de vida com melhores qualidades (TRINDADE, 2002, p. 178).

Ocorre que a família, além de estar constituída pelo mesmo discurso excludente da escola, ainda está cada vez mais fragilizada, não só econômica e socialmente, também subjetivamente.

Neste contexto, dificuldades inerentes ao processo de crescimento de um filho, como a passagem da infância para a adolescência, que poderiam ser resolvidas com apoio e orientação externa, agravam-se em função da ausência de políticas públicas dirigidas às famílias, transformando-se em fantasmas causadores de desagregação familiar (CALIL, 2003, p. 150).

A falta de políticas públicas de fortalecimento das famílias e de recuperação do seu papel educativo contribuem para o aumento da exclusão escolar, sendo que

Ao fortalecer a família, melhora-se o capital humano da sociedade, eixo do crescimento econômico, e o desenvolvimento social, base da estabilidade democrática. Além disso, agir nessa direção não é apenas melhorar um meio, mas sim o fim último de toda sociedade democrática. A família é uma base fundamental para múltiplas áreas de atividade, mas é sobretudo um fim em si mesma. Fortalecê-la é dar um passo efetivo para as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do ser humano, é dignificá-lo, é ampliar suas oportunidades, é aumentar sua liberdade real. Cada hora que passa nesta América Latina, afetada pelos problemas sociais descritos, sem que haja políticas efetivas em campos como esse, significará mais famílias destruídas, ou que nem chegam a se formar, mães adolescentes, crianças abandonando a escola, jovens excluídos. A ética, em primeiro lugar, a proposta de pluralismo da democracia e o ideário histórico da região exigem que se somem esforços para agir com urgência para evitá-lo (KLIKSBURG, 2001, p. 67).

Na sistemática de garantias preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas das situações de vitimizações resultantes de dificuldades das famílias deveriam ser equacionadas nos sistemas primário e secundário, através de políticas públicas voltadas para a educação e o

fortalecimento da família. Inexistentes tais programas, inúmeros adolescentes terminam atendidos em seus direitos apenas quando adentram o sistema terciário, das medidas sócio-educativas. No Rio Grande do Sul, são comuns os casos de adolescentes que, só depois de ingressarem no sistema terciário, ao serem internados para cumprirem medidas sócio-educativas de privação de liberdade, inserem-se na escola, alfabetizando-se ou evoluindo na seriação em que estavam petrificados; recebem atendimento odontológico para colocação de próteses dentárias, saindo das estatísticas dos sem-dentes; realizam cirurgias para problemas de saúde recorrentes; ou recebem medicação pela primeira vez para crônicos problemas de saúde mental.

Skliar adverte para a invisibilidade do outro na exclusão e para a naturalização, banalização que caracteriza a exclusão do outro. A exclusão torna-se tão banal, tão corriqueira, que perdemos a capacidade de nos importar.

A exclusão se normaliza e, ao fazê-lo, se naturaliza. Desaparece como problema para tornar-se apenas um dado. Um dado que, em sua trivialidade, nos acostuma com sua presença, que nos produz uma indignação tão efêmera como é a lembrança da estatística que informa a porcentagem dos indivíduos que vivem abaixo da *linha da pobreza* – alguém se lembra da porcentagem dos indivíduos que vivem abaixo da linha da pobreza? (GENTILI *apud* SKIAR, 2003, p. 91).

Ao negar-se os direitos fundamentais, incluindo a educação, para o adolescente, está-se encaminhando esse jovem para a delinqüência. Ou seja, o estado que não educa, se obriga a arcar com o custo da punição. O adolescente, antes invisível para as políticas públicas, quando vitimiza o outro adquire visibilidade, e, no contexto do sistema sócio-educativo, de cunho punitivo, é que esse adolescente é atendido em seus direitos há muito violados. No capítulo seguinte, procuro analisar a relação entre a negação do direito à educação e a vitimização dos adolescentes.

## **CAPÍTULO III – A EXCLUSÃO ESCOLAR E A VITIMIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: SERÁ A EDUCAÇÃO UM FATOR DE PROTEÇÃO?**

Eu nada entendo da questão social.  
Eu faço parte dela, simplesmente ...  
E sei apenas do meu próprio mal,  
Que não é bem o mal de toda a gente  
(Mário Quintana)

O direito à educação não apenas está posto na Constituição Federal Brasileira. O direito à educação foi elevado à categoria de direito fundamental na Carta 1988. Mais, o asseguramento à educação foi estabelecido como prioridade absoluta na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Serão, a positivação e fundamentalização do direito à educação, suficientes para que todas as crianças e adolescentes brasileiros tenham acesso à educação? Ou crianças e adolescentes brasileiros continuam excluídos da escola? A exclusão escolar relaciona-se com a vulnerabilidade de adolescentes vitimizados e vitimizadores? A educação pode ser um fator de proteção da vitimização na adolescência?

### **3.1 Exclusão – a síndrome do patinho feio na adolescência**

Contar e ouvir histórias, além de uma forma de transmissão oral do saber acumulado, servia também para que o homem suportasse e questionasse suas mazelas, como a violência e a injustiça. No caso do *Patinho Feio*, o protótipo do excluído, a história além de trazer à reflexão a construção do amor materno e do amor fraternal, também evidencia a importância da inserção e aceitação do indivíduo em um grupo e questiona as limitações e dificuldades na inclusão do diferente.

Foucault já advertia que, na história da humanidade ocidental, dois modelos de organização médica serviram à separação e controle dos diferentes: o modelo da lepra, que é o do exílio, da exclusão, do agrupamento

no interior da cidade, do bode expiatório; e o modelo da peste, que é o do internamento para análise permanente do indivíduo. Esses mecanismos, presentes na história do patinho feio, são usados para exclusão do diferente ainda hoje:

Na Idade Média, o leproso era alguém que, logo que descoberto, era exposto do espaço comum, posto fora dos muros da cidade, exilado em um lugar confuso onde ia misturar sua lepra a lepra dos outros. O mecanismo da exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Medicalizar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. [...] O próprio internamento dos loucos, malfeitores, etc., em meados do século XVII, obedece ainda a este esquema. Em compensação, existe outro grande esquema político-médico que foi estabelecido, não mais contra a lepra, mas contra a peste. Neste caso, a medicina não exclui, não expulsa em uma região negra e confusa. O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isolá-los, individualizá-los, vigiá-los um a um [...] e fixar, assim, a sociedade como um espaço esquadrinhado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo de todos os fenômenos (FOUCAULT, 2000, p. 88-89).

Quem, na infância, não ouviu a história do patinho discriminado e escorraçado pelos que deviam protegê-lo? Quem não se penalizou do pobre patinho, isolado, primeiro pelos irmãos (em algumas versões até pela mãe) e depois pela sua comunidade? Quem não se emocionou um dia, torcendo que o patinho desajeitado encontrasse um lugar, fosse acolhido? O patinho feio é o discriminado, o excluído, o segregado, tudo só porque diverge do padrão, é diferente. Hoje o conto infantil se repete cotidianamente, na história de vida de meninos e meninas adolescentes.

Antes de contar as histórias reais de patinhos feios adolescentes, no estudo de casos, vou recontar essa bela história, inserindo nela uma instituição que, penso, não pode faltar quando se trata de exclusão do diferente. Depois, demonstrarei que o conto de Andersen é um acontecimento da vida real, no século XXI, apresentando a história de exclusão escolar de dois adolescentes, uma patinha feia e um patinho feio, ambos adolescentes, que, vitimizados, estigmatizados e discriminados, não vão à escola.

### 3.1.1 O Patinho Feio vai à escola<sup>29</sup>

No verão, a mãe pata já estava farta de chocar. Os patinhos nunca nasciam e os outros patos podiam nadar no lago. Enfim, os ovos estalaram e o ninho ficou cheio de avezinhas, mas a mãe percebeu, contrariada, que faltava o ovo maior. Uma velha pata a visitou e a aconselhou a abandonar o ovo, assegurando-lhe que era de peru, que demora a descascar e não aprende nadar. A mãe pata esperou e nasceu um pato grande e feio.

No dia seguinte, a mãe pata desceu com os filhotes até o lago, mergulhou e chamou os patinhos que saltaram para a água. A mãe ficou aliviada, pois o pato diferente não era um peru, nadava direito, era seu filho. Na seqüência, a mãe foi mostrar o pátio para os patinhos, ensinando-lhes regras de postura e de boa educação. Os outros patos do pátio olharam para eles e disseram que não queriam por ali um patinho tão esquisito. Um pato esvoaçou em direção ao patinho cinzento e deu-lhe uma bicada no pescoço. A mãe defendeu o filho e o pato retrucou dizendo que ele era muito grande e esquisito e tinha que “ser metido na ordem”.

A mãe pata resolveu levar os filhotes até a escola do pátio, pois desejava que a mestra pata ensinasse os seus patinhos a serem tão espertos, quanto eram bonitos. Na escola, orgulhosa, apresentou os patinhos àquela que fora sua mestra. A pata mestra logo percebeu que o patinho era diferente dos irmãos e disse à mãe que não poderia ensinar a tão feia criatura e que a aula dos demais iniciaria no dia seguinte. — Ele é desajeitado, mas nada muito bem. Até é capaz de vir a ser mais bonito e talvez, com o tempo, fique menor. Ficou tempo demais dentro do ovo, por isso esse aspecto — defendeu a mãe pata. — Além disso é um pato, que importância tem se é bonito ou feio? — A mestra retrucou que a pata deveria trazê-lo quando ficasse mais bonito e do tamanho de um pato: — Na minha escola só estudam patos, e patos devem ter aparência de pato.

---

<sup>29</sup> Adaptação da história “O Patinho Feio” de Hans Christian Andersen.

Nos dias que se seguiram a sina do patinho cinzento piorou. Sentia-se infeliz por ser tão feio. Não ia à escola com os irmãozinhos. Era perseguido por todos: os patos tentavam dar-lhe bicadas; as galinhas também; e a jovem que dava de comer aos animais empurrava-o com o pé. Até os irmãos e as irmãs diziam que seria bom que o gato o apanhasse. A mãe chegava a desejar em voz baixa que ele estivesse longe. Discriminado e escorraçado, o patinho resolveu ir embora. Foi até os charcos onde viviam os patos bravos, que permitiram que ficasse lá, desde que não casasse com suas filhas. O patinho feio permaneceu aí até que apareceram dois gansos selvagens e o convidaram para voar com eles para mais longe, mas logo, os gansos foram mortos por desportistas que caçavam ali. O patinho ficou só, sentindo-se desprezado até pelos caçadores e seus cães.

Quando cessou o barulho dos tiros e dos cães, o patinho correu muito até chegar a uma casinha miserável, onde vivia uma velhota com um gato e uma galinha, que freqüentavam a escola do vilarejo. A velhota achou que o recém-chegado fosse uma pata, que poria ovos, por isso deixou que ficasse. Disse-lhe que iria à escola com o gato e a galinha. O patinho vibrou pensando que iria aprender como seus irmãos e aí talvez pudesse voltar para casa.

Na escola, eram os únicos alunos, que o professor chamava de aprendizes. O professor era um velho prático que acreditava que a função da escola era ensinar a fazer, especializando os aprendizes nas suas habilidades manuais e motoras. — O gato estava se aprimorando em arquear as costas e fazer ronrom. A galinha está aperfeiçoando a postura de ovos. — disse-lhe o professor. — E tu, o que sabes fazer, para que eu possa te treinar? — O patinho passou a aula pensando no que sabia fazer para responder ao professor. Voltou para casa pensando: o que iria aperfeiçoar?

O gato era o senhor da escola, e a galinha a senhora, pensavam que eram metade do mundo e, claro, a metade melhor. O patinho achava que podia haver outras opiniões sobre o assunto, mas eles não queriam ouvir

falar nisso. Para a galinha, o mundo resumia-se a por ovos. — Sabes pôr ovos? — perguntou. — Não? Então, faz o favor de guardar as tuas opiniões para ti! — Sabes arquear as costas e fazer ronrom? — perguntou o gato. — Não? Então o melhor que tens a fazer é ficares calado.

O patinho sentou-se em um canto e aborrecido pensou que, além de feio, não sabia fazer nada. Vinham-lhe à idéia pensamentos sobre o ar livre e o sol, e depois uma saudade extraordinária de flutuar na água. Contou seus pensamentos à galinha. — Que idéia tão disparatada! O teu mal é não teres nada que fazer; por isso é que tens essas fantasias. Põe uns ovos ou tenta fazer ronrom que isso passa. — Não deves estar bom da cabeça! Pergunta ao gato se ele gosta de flutuar na água ou de mergulhar. Não faças caso da minha opinião, pergunta à nossa dona, a velhota ou ao velho professor, que não há ninguém mais sábio no mundo inteiro. Achas que eles querem flutuar ou meter a cabeça dentro de água?

No dia seguinte, o patinho, constrangido, disse ao velho professor que não sabia fazer nada. — Então não posso te ensinar, meu filho. Como vou treinar alguém que não sabe fazer nada? A galinha põe ovos cada vez melhor; o gato ronrona mais bonito, a cada dia. Se tu não sabes por ovos, nem ronronar, como posso te ensinar — disse o professor. — É melhor que vás embora, porque senão vais atrapalhar os outros alunos. Além disso, podem pensar que não sei ensinar, quando é você que não sabe nada.

E o patinho lá se foi, voltou para a água, boiou e mergulhou, mas se ressentia porque os outros patos o desprezavam por ser feio. No outono, o patinho avistou um bando de grandes aves maravilhosas e pensou que não tinha visto aves tão maravilhosas e felizes.

No inverno ficou ainda mais frio. O patinho congelou no lago e foi salvo por um camponês que o levou para casa. No calor do lar, o patinho reanimou-se. As crianças queriam brincar com ele, porém ele julgava que queriam fazer-lhe mal e, assustado, voou para dentro do tarro de leite; a

mulher gritou, o patinho assustou-se, derramou o pote de manteiga e voou para dentro da tuiá de farinha. A mulher atirou-lhe o atiçador da lareira e as crianças, rindo, tentaram apanhar o patinho, que fugiu pela porta aberta.

Passou a avezinha por toda a sorte de dificuldades e infelicidade naquele inverno cruel, até que chegou a primavera. O patinho percebeu que suas asas estavam mais fortes e voou até encontrar um riacho, no qual três magníficos cisnes brancos deslizavam pela água. O patinho reconheceu as maravilhosas aves e, ao mesmo tempo em que desejava chegar-se, temia ser rechaçado. Resolveu aproximar-se, pensando que era preferível ser morto por criaturas tão esplêndidas do que apanhar bicadas de patos e galinhas, ser expurgado da escola dos patos por ser diferente, ser desdenhado pelo gato, pela galinha e pelo velho professor por não dominar o conhecimento de ronronar ou de pôr ovos, ou, ainda, agüentar outro inverno como o último.

Decidido, o patinho feio voou para a água e nadou em direção aos magníficos cisnes. Estes vieram ter com ele a toda a velocidade, agitando a plumagem. O cisne mais velho aproximou-se do patinho, apresentando-se como educador e convidando-o para participar do grupo. Explicou que ele dava aula na água para os cisnes, os patos, os marrecos e os peixes, mas que havia outro professor no jardim ensinando gatos, cachorros, galinhas, e outros animais que não tinham interesse em saber nadar. Deixou o patinho a vontade para escolher o que desejava aprender.

O patinho aceitou o convite e aproximou-se dos outros cisnes, percebendo que os patos e os marrecos também nadavam. Chegou cabisbaixo, temeroso da aceitação que teria no grupo. Ao olhar para a água viu refletida sua imagem que não era de uma ave feia e cinzenta. Era igual às belas aves brancas que ali nadavam: era um cisne! Os majestosos cisnes nadaram à sua volta e acariciaram-no com os bicos. — O novo é o mais bonito de todos. Olhem que belo que é! — disseram umas crianças que atiravam pão na água. E os cisnes mais velhos curvaram as cabeças diante dele. Ele sentia-se muito envergonhado e escondeu a cabeça debaixo de uma

asa. Então percebeu que também tinha conhecimento, sabia nadar com perfeição. Como não lembrara disso? Lamentou que o velho professor e a mestre pata não pudessem vê-lo agora, convidado à escola pelo educador cisne, nadando majestosamente no riacho, ouvindo toda a gente dizer que era a mais bela de todas aquelas maravilhosas aves brancas. Com o coração cheio de alegria, exclamou: — Nunca pensei que alguma vez pudesse sentir tamanha felicidade quando era o patinho feio!

Apresentada essa adaptação do conto infantil de Andersen, cabe refletir sobre a identificação que se faz com algum personagem desse clássico da literatura infantil? Que sentimentos afloraram em relação ao patinho? Não sei se todas, mas certamente a grande maioria das pessoas identifica-se com o patinho feio e torce por sua acolhida, sua inclusão em um grupo social e quiçá na escola. Se no mundo da fantasia, se é capaz desse sentimento intrínseco de solidariedade, por que na vida real é tão difícil incluir o adolescente que está fora dos padrões de normalidade seja de estética ou de conduta? Por que tanta resistência em incluir o diferente?

Estará a fantasia tão distante da realidade? Existem patinhos feios reais, pessoas que enfrentam toda sorte de adversidades para buscar a inclusão social. Por que, no século XXI, em pleno ápice da tecnologia e do conhecimento, as pessoas e as instituições ainda excluem o que não é igual, o que não segue os mesmos padrões, como no início do século XIX? Existirão histórias reais de patinhos e patinhas feios?

Na seqüência, narrarei as histórias de vida de dois adolescentes da cidade de Santo Ângelo-RS. São histórias que repetem a chaga do patinho feio, a discriminação, a falta de acolhida, a exclusão e o expurgo do diferente. São histórias de dois adolescentes em situação de risco, de dois adolescentes vitimizados e excluídos da escola. Ter-se-á por esses dois jovens a mesma simpatia, a mesma humanidade dedicada ao patinho feio? Eles encontrarão um grupo com o qual se identificarão e no qual serão acolhidos?

### **3.1.2 Uma patinha feia triplicemente excluída: fora da escola, com gravidez precoce e inserida na prostituição juvenil**

Juçara<sup>30</sup>, com 18 anos<sup>31</sup>, concebeu as duas primeiras filhas ainda adolescente, a mais velha quando tinha 14 anos e a segunda com 16 anos. Com 18 anos, Juçara teve a terceira filha, todas de pais diferentes. Apenas a filha mais velha foi reconhecida pelo pai, que paga alimentos à filha, quando acionado judicialmente. As meninas mais velhas freqüentam creche pública e a menorzinha é cuidada pela avó e pelas tias.

A jovem Juçara é a filha mais velha, de mãe semi-analfabeta, separada há 08 anos (depois que o genitor foi preso pela prática de homicídio), dona de casa, e tem 08 filhos. Em uma minúscula casa de madeira doada pela Prefeitura Municipal, com sala-cozinha, dois dormitórios, banheiro externo, água e luz elétrica, residem a jovem Juçara, sua mãe e mais 05 irmãos, além das três filhas de Juçara (com 03 anos, com 01 ano e 06 meses e com 03 meses). Os outros dois irmãos menores da jovem (de 15 e 08 anos) encontram-se em abrigos, o mais velho há 07 anos e o mais novo há 01 ano. A família vive do trabalho da mãe que aprendeu a costurar ao se inserir em uma cooperativa de trabalho, além de receber R\$ 115,00 do programa federal bolsa-família. Juçara não trabalha e é omissa no exercício da maternidade, tramitando processo judicial para que suas filhas fiquem sob a guarda da avó materna. A jovem é portadora de HIV e se recusa a realizar o acompanhamento de saúde recomendado para o caso.

No que se refere a escolaridade, Juçara freqüentou a 5<sup>a</sup> série, sem concluir, tendo saído definitivamente da escola ao engravidar. Seus irmãos, apesar da precariedade da situação familiar, freqüentam a escola: Latasha<sup>32</sup>, a segunda irmã, com 17 anos, estuda no primeiro ano do ensino médio e faz

---

<sup>30</sup> Nome fictício. Juçara é um nome de origem tupi que significa àquela que tem espinhos, comichão.

<sup>31</sup> Dados dos estudos sociais do grupo familiar até março/2007, pesquisados em processos do Juizado da Infância e Juventude de Santo Ângelo.

<sup>32</sup> Nome fictício, significa “a eleita”.

estágio no Banco do Brasil; a terceira, com 14 anos, cursa a 6ª série; a quarta, com 12 anos, cursa a 4ª, e a quinta, com 10 anos, frequenta a 2ª série. Os meninos, que se encontram em abrigos, o mais velho, com 15 anos, frequenta a 8ª série e, o segundo, com 07 anos, a 2ª série; enquanto o de 05 anos mora com a família e frequenta a pré-escola.

No turno inverso ao escolar, as adolescentes de 14 anos e 12 anos estão inseridas no projeto “De bem com a vida e a natureza”, promovido pela associação civil “Movimento das Mulheres Trabalhadoras Urbanas” (MMTU), que objetiva elevar a auto-estima e oportunizar às adolescentes em situação de risco a produção em oficinas de arte, beleza, computação, artesanato e outras. A adolescente Latasha (17 anos) também frequentou esse projeto e através dele foi inserida em estágio remunerado para adolescentes em situação de risco, no Banco do Brasil, agência de Santo Ângelo, por dois anos. Essa oportunidade de estágio funcionou como um propulsor da escolaridade de Latasha, além de auxiliar financeiramente a família.

Temos aqui duas adolescentes, Juçara e Latasha, oriundas da mesma família, vivendo a mesma história de vitimização, na mesma precariedade, em uma casa que, segundo a avaliação social, “não há espaço para todos”. Juçara abandonou a escola, foi mãe muito precocemente, já cumpriu medida sócio-educativa de liberdade assistida pela prática de ato infracional de furto, não estuda, não trabalha e tem dificuldades até para cuidar da própria saúde. Latasha nunca abandonou a escola, frequenta o primeiro ano do ensino médio (com escolaridade adequada para a idade), inseriu-se em projeto educativo, realizou estágio de aprendizagem remunerado, estuda, trabalha, cuida de si própria, auxilia a família e ainda ajuda a cuidar das sobrinhas, filhas de Juçara. Qual o diferencial na vida dessas duas jovens irmãs?

No caso de Latasha, de alguma forma essa adolescente conseguiu incluir-se na escola, enquanto sua irmã Juçara assumiu a exclusão. Juçara é o protótipo do excluído: mulher, pobre, grávida e delinqüente, que aceita

como natural que tudo lhe seja negado, até o cuidado com a saúde. Qual o fator de proteção para Latasha na grave situação social e familiar em que vivem? A inclusão escolar é um diferencial na vida dessas duas irmãs? Porque as jovens e sua família aceitam tão passivamente a negação de direitos?

### **3. 1.3 Um patinho feio fora da escola e delinqüente**

É sabido que a escola tem, historicamente, apresentado uma grande dificuldade de incluir todos os alunos, seja formalmente (quando se discute o oferecimento de vagas compatíveis com a demanda), seja através da exclusão velada, na medida em que, embora oportunize a vaga, exclui porque não há um compromisso com a acolhida daquele aluno, em inseri-lo nas atividades pedagógicas e propostas da escola, como fez o último professor do patinho feio, que agiu para integrá-lo e mantê-lo no contexto escolar.

É inegável que a escola possui uma grande dificuldade em proceder a acolhida dos alunos infratores e de lhes motivar para a busca do saber escolar como um bem a ser conquistado, mas também não se pode olvidar que existe, por parte do aluno, uma resistência à inclusão escolar. Como evidência dessa questão, abordar-se-á o caso de um adolescente infrator, que é a história de muitos, enfocando, além da exclusão escolar do diferente, também a questão da valoração do saber escolar pelo grupo familiar e pelo próprio adolescente.

Júnior<sup>33</sup> é um adolescente de 17 anos, que foi privado de liberdade e internado no Centro Sócio-educativo de Santo Ângelo – CASESA<sup>34</sup>, pela prática de roubos, com uso de arma de fogo. Na época da internação, o adolescente apresentava porte físico miúdo, aparentando ter menos idade que a cronológica e já fora submetido a medidas sócio-educativas em meio

---

<sup>33</sup> Júnior é um nome fictício, que foi escolhido por ser comumente dado ao filho homem com o desejo de que siga os passos do pai.

<sup>34</sup> Unidade destinada a internação de adolescentes infratores aos quais é aplicada essa medida sócio-educativa privativa de liberdade – arts. 90 e 94 do ECA.

aberto, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, sem êxito na sua ressocialização e na inclusão escolar. Na história familiar, todas as suas referências parentais têm histórico de delinquência, sendo que o pai do adolescente cumpriu pena por homicídio e a mãe respondeu a processo criminal, por agressão contra a pessoa. O adolescente é o terceiro de uma prole de três filhos da união de seus pais, os dois irmãos mais velhos são gêmeos, têm 21 anos, são casados, têm filhos e já estiveram presos. Do grupo familiar residem juntos o adolescente, a mãe, o pai e dois netos destes, uma adolescente de 16 anos e um menino de 03 anos. Júnior possui outros dois irmãos, unilaterais, filhos de sua mãe, um deles falecido, vítima de homicídio, e o outro que cumpre pena, por envolvimento em diversos crimes.

No que se refere à escolarização, Júnior foi avaliado ao ingressar no CASESA e considerado apto a frequentar a 4ª série, sendo que, em dois anos na unidade de internação, não obteve progressão escolar, em decorrência do desinteresse e indisciplina. Como possuía um grande déficit de aprendizagem, foi incluído, em maio de 2004, no Projeto do SESI: por um Brasil alfabetizado. Avaliado, os problemas de escolaridade do adolescente foram descritos como apresentando defasagem escolar e múltipla repetência, sendo que somente na primeira série teriam sido três reprovações consecutivas. Quando ingressou na unidade de internação estava há cerca de dois anos evadido da escola, referindo para os técnicos que não podia ir à escola por ser ameaçado de morte por desafetos dos irmãos. Em avaliação psicológica, a perita não encontrou justificativas subjetivas maiores para os problemas de inclusão escolar e progressão no ensino formal, mas dedicou dois parágrafos de cinco da conclusão da avaliação à questão da escolaridade. Relatou que Júnior apresenta linguagem simples com escassos recursos gramaticais e lingüísticos; que apresenta memória preservada, principalmente para os acontecimentos críticos da existência. Não foram apontadas deficiências quanto à organização do pensamento, descrito como agregado, lúcido, com capacidade de apresentar suas idéias com

encadeamento; entre as deficiências foram elencadas dificuldades para abstrair, antecipar e fazer elaborações mais complexas.

Do histórico do processo e das avaliações interdisciplinares do jovem infere-se que o fracasso escolar de Júnior decorre não apenas das dificuldades de aprendizagem, mas também do histórico familiar, pois a escolarização não é tomada como um valor, como uma forma de reconhecimento social pela família. Verifica-se que as figuras parentais de referência da família, inclusive a mãe, possuem experiência significativa de transgressão da lei, com uso de violência e a opção por resolver conflitos de acordo com um regramento familiar, qual seja, pela violência, fazendo com que as leis que regulam as relações sociais ficassem em um plano secundário.

Por que Júnior e seus pais não valorizam a inclusão escolar? Por que o jovem, mesmo privado de liberdade, não busca o sucesso escolar? Será possível que os pais desejem ou se conformem que o filho siga o mesmo caminho de marginalização e marginalidade? Será que o adolescente deseja essa vida para si?

### **3.2 A (in)eficácia do direito à educação e a vitimização adolescente**

Embora a educação esteja consolidada na Constituição Federal, e consolidada como direito fundamental do cidadão brasileiro em desenvolvimento, a educação escolar ainda não é um bem jurídico que todos usufruem. O grande número de crianças e adolescentes que ainda não tiveram garantido o direito à educação, aqui minimamente entendida como o acesso e a permanência na escola, além de configurar infração a um direito fundamental desses sujeitos, também é uma fator de risco social, uma vez que a não-inserção e a infreqüência escolar são indicadores da vitimização desses adolescentes que, fora da escola, tornam-se mais suscetíveis à prostituição infanto-juvenil, à gravidez precoce e à delinqüência juvenil.

Dados oficiais apontam para a existência de vitimização decorrente da exclusão escolar de adolescentes. A “*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005*”, realizada pelo IBGE, indica que apenas 40% das crianças de zero a seis anos estão inseridos na educação infantil (escolas ou creches), sendo que na região sul esse percentual é de 37,9%; demonstrando também que o percentual de frequência escolar eleva-se na proporção em que aumenta o rendimento médio familiar *per capita*. Pelos dados da mesma pesquisa, a taxa de frequência escolar de crianças e adolescentes dos 07 aos 14 anos também varia, elevando-se, na medida em que cresce a renda média familiar.

**Tabela 1 – Taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005**

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (%)				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
<b>Brasil</b>	<b>95,4</b>	<b>96,7</b>	<b>97,3</b>	<b>97,9</b>	<b>99,2</b>

Fonte: IBGE, Tabela 7.5, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Desses dados infere-se que, quanto menor a renda familiar, maior é a exclusão escolar das crianças e adolescentes, ou seja, menor eficácia tem, nas camadas sociais mais pobres, o asseguramento constitucional do direito à educação.

Por outro lado, constatou-se nessa pesquisa que a exclusão escolar é maior na adolescência, tanto nas áreas rurais como urbanas. Na população urbana, 43,2% das crianças de 0 (zero) a 06 anos estão inseridas na educação infantil; 97,8% das crianças e adolescentes dos 07 aos 14 anos estão na escola e 83,7% dos adolescentes dos 15 aos 17 anos freqüentam a escola. Da população rural, apurou-se que 28,8% das crianças de 0 (zero) a 06 anos; 95,5% da população de 07 a 14 anos e 73,3% da população de 15 a

17 anos freqüentam à escola. Verifica-se na tabela que segue que, na medida em que avança a faixa etária dos brasileiros em desenvolvimento, cresce também a exclusão escolar.

**Tabela 2 - Taxa de freqüência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por situação do domicílio e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005<sup>35</sup>**

Grandes Regiões, Unidades Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de freqüência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por situação do domicílio e grupos de idade (%)					
	Total	Urbana				
		0 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 anos ou mais
	Total	Rural				
		0 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 anos ou mais
<b>Brasil</b>	<b>31,2</b>	<b>28,8</b>	<b>95,5</b>	<b>73,3</b>	<b>25,5</b>	<b>4,5</b>

Fonte: IBGE, Tabela 2.4, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Outro aspecto preocupante e que merece reflexão é o de que aproximadamente 30% dos adolescentes que freqüentam a escola apresentam defasagem significativa de série-idade. Para fins de pesquisa, o IBGE adotou a adequação série-idade recomendada pelo MEC para o ensino fundamental, considerando defasada a criança com 9 anos ou mais de idade freqüentando a 1ª série; com 10 anos ou mais de idade freqüentando a 2ª série; com 11 anos ou mais de idade freqüentando a 3ª série; com 12 anos ou mais de idade freqüentando a 4ª série; com 13 anos ou mais de idade freqüentando a 5ª série; com 14 anos ou mais de idade freqüentando a 6ª série; com 15 anos ou mais de idade freqüentando a 7ª série; e com 16 anos ou mais de idade freqüentando a 8ª série. A tabela infra demonstra o percentual da defasagem série-idade no Brasil.

<sup>35</sup> Transcreveu-se apenas parte da tabela, relativa ao dados referidos neste trabalho.

**Tabela 3 – Proporção dos estudantes do ensino fundamental com idade superior à recomendada para cada série em até 2 anos, por série de ensino freqüentada, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005**

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Proporção dos estudantes do ensino fundamental com idade superior à recomendada para cada série em até 2 anos, por série de ensino freqüentada (%)							
	1 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup> série	3 <sup>a</sup> série	4 <sup>a</sup> série	5 <sup>a</sup> série	6 <sup>a</sup> série	7 <sup>a</sup> série	8 <sup>a</sup> série
<b>Brasil</b>	<b>16,5</b>	<b>20,7</b>	<b>24,3</b>	<b>28,7</b>	<b>33,1</b>	<b>32,9</b>	<b>30,8</b>	<b>36,4</b>

Fonte: IBGE, Tabela 2.9, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Na análise do censo demográfico de 2000, o próprio IBGE aponta a defasagem série-idade dos adolescentes brasileiros como um indicativo do não asseguramento pleno do direito à educação.

A partir da faixa de 15 a 17 anos a curva de atendimento começa a declinar. Nessa faixa de idade apenas algo em torno de 77% dos jovens estão sendo atendidos pelo sistema educacional. A maior parte deles, já demonstrando defasagem idade-série, ainda freqüenta o ensino fundamental (55%). Um contingente de apenas 45% deles encontra-se no ensino médio. Como reflexo das grandes diferenças sociais, quase 4 mil alunos ainda se encontram em processo de alfabetização (de adultos) e, em contrapartida, mais de 37 mil já concluíram o ensino médio e estão, metade em cursos pré-vestibulares e metade na educação superior, em cursos de graduação (IBGE. Censo 2000).

A constatação oficial do alto índice percentual de adolescentes com defasagem série-idade e a carência de políticas públicas que enfrentem esse problema constitui-se em fator de negação do direito à educação dos adolescentes. A elevada proporção de adolescentes com idade superior a recomendada para a série que freqüentam favorece a exclusão escolar, pela natural dificuldade de adaptação de qualquer ser humano em um grupo diverso do seu. Sabe-se que na adolescência aumenta a necessidade de aceitação e reconhecimento pelo grupo. Tendo que freqüentar uma classe com colegas de menor idade e com outros interesses, esses adolescentes ficam desmotivados e abandonam à escola, perdendo a referência e os limites impostos pela instituição, essenciais nessa fase de sua formação. Abandonando a escola, mais facilmente os adolescentes vinculam-se a

grupos marginalizados (delinqüência, drogadição e prostituição), apresentando-se a exclusão escolar como o primeiro fator de identificação com esses grupos.

### **3.2.1 A vitimização feminina: exclusão escolar, gravidez na adolescência e prostituição infanto-juvenil**

Entendendo que o aumento do nível de escolaridade tem sido um fator de libertação, não apenas econômica, mas principalmente subjetiva da mulher, escolhi analisar a gravidez na adolescência e a prostituição juvenil por se constituírem nas principais causas de vitimização feminina com íntima relação com a exclusão escolar. As pesquisas já realizadas sobre o tema, em diversos pontos do Brasil, demonstram a estreita relação entre exclusão escolar, gravidez na adolescência e prostituição juvenil.

Para abordar a eficácia do asseguramento do direito à educação do sujeito mulher importa refletir sobre o asseguramento do direito fundamental de um sujeito historicamente excluído, quase banido do acesso aos bens fundamentais da dignidade humana, inclusive da escola. Talvez não exista uma figura mais ilustrativa enquanto sujeito da exclusão que a mulher, pobre, adolescente, grávida, prostituída e fora da escola. Historicamente, a grande maioria das mulheres, salvo as que se excluía de uma dessas categorias (como o sujeito mulher e rica), à educação formal era um bem inacessível.

Badinter refere que, se até a revolução era costume, na França, mandar as filhas para instrução nos conventos, com o fechamento destes, as meninas passaram a ser educadas pelas mães, que as preparavam para serem donas de casa e mães devotadas. A preocupação existente com a instrução das mulheres era apenas para que fossem melhores mães e esposas mais preparadas. Segundo ela,

No espírito dos republicanos, o combate em favor da instrução feminina decorria mais de uma estratégia anticlerical do que de uma

vontade de dar as mulheres os requisitos de sua autonomia. Sua educação leiga devia aproximá-las dos homens sem perturbar as antigas estruturas familiares. Continuava-se a reprovar aquelas que desejavam explorar por conta própria sua bagagem intelectual e se recusavam a se limitar ao modelo estabelecido (BADINTER, 1985, p. 265).

Bourdieu em seus trabalhos mostrou que a escola contribui para reproduzir e manter as diferenças, não apenas entre as categorias sociais, mas também entre os gêneros. Para ele, embora liberta da influência da Igreja, a escola continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal preponderante na relação homem-mulher e na relação adulto-criança, bem como as representações, as aptidões e inclinações, que contribuem “para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo”.

De fato, é toda a cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até a época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas; discurso que visa a restringir a autonomia da esposa, sobretudo em matéria de trabalho, em nome de sua natureza “pueril” e tola, cada época valendo-se para tal dos “tesouros” da época anterior (por exemplo, no século XVI os *fabliaux* em língua vulgar ou as dissertações teológicas em latim). Mas ela é, ao mesmo tempo, como veremos, um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz (BOURDIEU, 2003, pp. 104-105).

Mas a escola também é um instrumento de modificação social e mobilidade. Bourdieu destaca o paradoxo do sistema escolar que, por um lado mantém as relações de dominação de gênero, e, por outro, eleva o nível de escolaridade feminina, propiciando às mulheres romperem com o ciclo de dominação, conquistando acesso aos níveis médio e superior e melhores posições na divisão do trabalho. Porém, alerta o pensador que, embora se perceba um avanço fático da mulher no que se refere a escolaridade e escalada profissional, a dominação masculina ainda permanece na medida em que o homem mantém os postos e posições de maior poder e reconhecimento no mercado profissional:

Mas uma das mudanças mais importantes na condição das mulheres e dos fatores mais decisivos da transformação dessa condição é, sem sombra de dúvida, o aumento do acesso das jovens ao ensino secundário e superior que, estando relacionado com as transformações das estruturas produtivas [...], levou a uma modificação realmente importante da posição das mulheres na divisão dos trabalhos [...]. Apesar disso, as diplomadas encontram sua principal oferta de trabalho nas profissões intermediárias de nível médio (quadros administrativos de nível médio, técnicos, membros do corpo médico e social etc.), mas continuam vendo-se praticamente excluídas dos cargos de autoridade e de responsabilidade, sobretudo na economia, nas finanças e na política (idem, p. 108).

A exclusão feminina da educação é histórica. No Brasil, nos períodos colonial e imperial, a maioria das mulheres não eram alfabetizadas, restringindo-se sua educação ao aprendizado das prendas do lar. As filhas das elites freqüentavam colégios internos, que também se preocupavam em prepará-las para a maternidade e o casamento (MOZER e TELES, 2007a, p. 166; 2007b, p. 94-5).

O adolescente excluído da escola é o sujeito pobre, sobre o qual incidem fatores de vulnerabilização social. Esses fatores são duplos quando o sujeito adolescente é pobre e mulher, aparecendo a gravidez precoce e a exploração sexual como fatores de risco da exclusão escolar feminina. Agrava a situação de exclusão escolar feminina, a naturalização que a caracteriza, pois a própria adolescente, assim como sua família e seu grupo social, considera natural que fique à margem da escola, principalmente se grávida e ou com histórico de exploração sexual.

Para Bourdieu, essa exclusão só é possível porque o próprio sujeito, no caso a adolescente, está conforme subjetivamente com essa situação, ou seja, incorporou essa representação como natural. A noção de dominação está na base da violência simbólica e a eficácia desta dominação decorre de os dominados se integrarem como parte da dominação sem ter consciência de sua própria dominação. O caso citado por Bourdieu, da rejeição dos seus sexos tido como algo feio e nojento pelas mulheres cabila, evidencia muito bem essa dinâmica, ou seja, a adesão do dominado ao dominante: “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes

às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 2003, 46). Conforme esse pensador, há uma construção social dos discursos feminino e masculino, justificado na diferença física, mas a adesão dos que são dominados, no caso, as mulheres, ocorre porque a naturalização do processo de dominação deixa de ser algo imposto para se tornar um processo introjetado, encarado como comum, natural e correto.

A exclusão escolar das adolescentes pobres ainda é presente em nosso país. Em pesquisa realizada por SIQUEIRA *et al.*, no estado de Santa Catarina, com levantamento de dados em quatro programas públicos – conveniados com o sistema único de saúde – de atendimento pré-natal da região da grande Florianópolis, constatou-se que as adolescentes gestantes abandonavam à escola, chegando ao índice de 77,8% que não estudavam. As informações foram obtidas através da aplicação de questionários aos profissionais (34) e usuários adolescentes (63 mulheres e 06 homens) desses serviços de saúde, de 13 a 18 anos, a maioria na faixa etária de 16-18 anos. Das adolescentes grávidas investigadas em Santa Catarina, mais da metade (50,8%) não concluiu o ensino fundamental, evidenciando que o baixo nível de escolarização é uma das características das adolescentes gestantes. As autoras comparam os perfis da pesquisa realizada com dados de outras pesquisas sobre escolaridade-gravidez precoce na América Latina – BEMFAM, 1999<sup>36</sup>; COSTA, PINHO & MARTINS, 1995<sup>37</sup>; MEACHAM, 1996<sup>38</sup> – constatando que o abandono escolar e a gravidez na adolescência apresentaram uma estreita relação em todas as pesquisas.

A maioria destas adolescentes deixou de estudar e não exerce qualquer atividade remunerada. No entanto, 22,2% delas estudam e 19% trabalham, o que é um número ainda expressivo considerando-

---

<sup>36</sup> Referência a: BEMFAM. Sociedade Civil Bem-estar Familiar no Brasil. **Adolescentes, jovens e a Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde. Um estudo sobre fecundidade, comportamento sexual e saúde reprodutiva.** Rio de Janeiro: 1999. Essa pesquisa tem um caráter de referência nacional, no que diz respeito ao comportamento sexual e reprodutivo dos adolescentes brasileiros.

<sup>37</sup> Referência a: Costa, M. C. O., Pinho, J. F. C., & Martins, S. J. **Aspectos psicossociais e sexuais de gestantes adolescentes em Belém-Pará.** *Jornal de Pediatria*, 1995. 71, 151-157.

<sup>38</sup> Meacham, D. **Sexualidad y salud reproductiva de adolescentes. El desafio del 2000.** *Revista Mujer Salud*, 1996, 4, 30-54.

se que, via de regra, a gravidez na adolescência colabora sobremaneira para o abandono da escola e/ou do trabalho remunerado (BEMFAM, 1999).

Segundo a PNDS/1996 (BEMFAM, 1999) 69,3% das adolescentes investigadas, na faixa etária de 15 a 19 anos, continuavam freqüentando a escola. Das que a abandonaram, 5,6% alegaram que precisavam trabalhar. Identificou-se, ainda, que 3,9% alegaram o fato de terem engravidado e 2,2% o de terem se casado. Constata-se, portanto, que além do fator econômico, a gravidez e o casamento configuram-se como motivos para o abandono da escolarização (SIQUEIRA *et al.*, 2002).

Na pesquisa desenvolvida por SIQUEIRA *et al.*, também constatou-se baixa escolaridade das mães adolescentes, conforme a tabela transcrita:

**Tabela 4. Distribuição das adolescentes por nível de escolaridade**

Nível de escolaridade	Nº	%
Ensino fundamental incompleto	32	50,80
Ensino fundamental completo	09	14,30
Ensino médio incompleto	09	14,30
Ensino médio completo	12	19
Não respondeu	01	1,60
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados obtidos junto a usuárias dos programas investigados. (SIQUEIRA, M.J.T. *et al.*, 2002, p. 67).

Se a gravidez precoce é causa de exclusão escolar da adolescente, os elevados dados de nascimentos de filhos de mães dessa faixa etária são preocupantes. Conforme o Ministério da Saúde, embora o número de mães na faixa etária de 10 a 14 anos, no Brasil, tenha diminuído entre 2000 e 2004, em 2004 o número de nascidos vivos filhos de mães adolescentes, de 10 a 14 anos, foi de 26.276, enquanto, em 2000 haviam sido 28.973 (Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, 2004).

Outro dado que tem sido relacionado à escolaridade feminina é o da saúde da mãe e do recém-nascido. Segundo dados da PNDS<sup>39</sup>, de 1996

<sup>39</sup> Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde.

(Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil, 1997), a primeira causa de internação hospitalar de adolescentes de 10 a 14 anos é o parto. Em 2002, a principal causa de internações no SUS de adolescentes e jovens na faixa etária de 10 a 14 anos, de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos entre adolescentes relacionava-se à gravidez, ao parto e ao puerpério. Em 2002, foram registrados no Datasus, 1.650 óbitos de mulheres por causas relacionadas à gravidez, ao parto e ao puerpério, sendo que, dessas mulheres, 268 (16%) tinham entre 10 e 19 anos (Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS - SIH/SUS).

A mortalidade infantil também é representativa da vulnerabilidade à vitimização das adolescentes, relacionando-se com a precocidade da gravidez e a escolaridade feminina. Segundo o Datasus, o maior percentual de nascidos mortos é registrado na faixa etária materna de 10 a 14 anos, com um percentual de 13% (1999), por outro lado, os nascidos mortos, filhos de mulheres de 10 a 14 anos, são inversamente proporcionais aos anos de escolaridade dessas mães, ou seja, a mortalidade tende a ser maior quanto menor for o nível de escolaridade da mãe. Outro aspecto que contribui para a mortalidade, seja de mães ou de bebês, é o fato de as gestantes não realizarem o pré-natal. Essa omissão normalmente decorre do desconhecimento da importância desse acompanhamento, sendo recorrente em mães de baixa escolaridade. Em 2000, 6,3% das adolescentes mães nessa faixa etária não haviam realizado pré-natal (Ministério da Saúde, 2006).

A gravidez na adolescência, especialmente quando aliada a baixa escolaridade, não é apenas uma situação de risco para a vida e a saúde da adolescente e do bebê, mas um elemento desestruturador da vida de adolescentes, sendo determinante na reprodução do ciclo de pobreza das populações, pois impede a continuidade de estudos e o acesso ao mercado de trabalho, sobretudo entre as adolescentes. Segundo estudo de Berquó e Cavenaghi,

as possibilidades de permanência de adolescentes mães na escola são muito menores do que entre adolescentes que não têm filhos. A partir dos dados do Censo 2000, as autoras mostram que, entre as adolescentes na faixa etária dos 10 aos 19 anos de idade que estavam na escola, na época do Censo, apenas 20% daquelas que têm filhos estão na escola. Entre as adolescentes sem filhos, na mesma faixa etária, o percentual é de cerca de 80%. Estas chances diminuem, segundo as condições econômicas destas jovens, tornando-se ainda menores para as mais pobres, negras, com menos anos de estudo e que trabalham fora de casa. Segundo o mesmo estudo, a baixa qualidade da educação somada às poucas oportunidades de trabalho e emprego, sobretudo para os adolescentes pobres, estão diretamente relacionadas ao abandono da escola uma vez que a constituição da família torna-se uma escolha mais atrativa para suas vidas uma vez que é na constituição da família que se mostram possibilidades de reconhecimento social destes jovens ((BERQUÓ; CAVENAGHI, 2005 *apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

A estreita relação gravidez na adolescência – exclusão escolar não se apresenta de forma diversa na América Latina.

A forte correlação entre pobreza e maternidade adolescente permite inferir que aumentos na pobreza, como os que estão ocorrendo na região, servirão de estímulos para esse tipo de maternidade e, portanto, para a geração de famílias muito frágeis. [...] A situação que se esconde por trás da gravidez nos setores desfavorecidos configuram como um “círculo perverso regressivo”. A pobreza e a desigualdade influenciam severamente tais fatores em matéria educativa. Com limitada escolaridade (lembre-se que a escolaridade média de toda a América Latina é de apenas 5,2 anos e a dos setores pobres é consideravelmente menor), verificam-se condições que facilitam a gravidez adolescente. Por sua vez, a maternidade na adolescência vai levar essas jovens a interromper seus estudos. Os números indicam que as mães pobres adolescentes têm entre 25% e 30% menos de capital educativo que as mães pobres que não tiveram gravidez adolescente. Ao ter menor nível educativo, e filhos, as mães adolescentes terão reduzidas suas possibilidades de encontrar trabalho e ter renda, de modo que a situação de pobreza se consolida e se aprofunda (KLIKSBERG, 2001, p. 62).

Na pesquisa realizada em 2005, o IBGE constatou que o aumento da escolaridade da mulher possui uma relação direta com uma maior organização da família do ponto de vista do planejamento familiar: quanto maior a taxa de escolaridade da mulher em uma região, menores são os índices de fecundidade nessa região. A redução do número de filhos por família, conseqüência direta da elevação da escolaridade feminina, é fator de redução do risco de vulnerabilidade das crianças e adolescentes, pois os

genitores terão melhores condições de bem desempenhar seu papel na educação dos filhos, inclusive no que se refere a inserção escolar deste.

**Tabela 5 - Taxa de fecundidade total, por grupos de anos de estudo das mulheres, Segundo as Grandes Regiões – 2005**

Grandes Regiões	Taxa de fecundidade total, por grupos de anos de estudo das mulheres			
	Total <sup>(1)</sup>	Até 3 anos	4 a 7 anos	8 anos ou mais
<b>Brasil</b>	<b>2,1</b>	<b>4,0</b>	<b>3,1</b>	<b>1,5</b>
Norte	2,5	4,5	3,4	1,8
Nordeste	2,3	4,1	3,0	1,5
Sudeste	1,9	3,7	3,1	1,5
Sul	2,0	3,7	3,1	1,6
Centro-Oeste	2,0	3,4	3,1	1,5

Fontes: IBGE, Tabela 1.6, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

(1) Inclusive as mulheres sem declaração de anos de estudo.

O aumento da escolaridade feminina funciona como uma espécie de círculo vicioso positivo, pois diminui a gravidez precoce, conforma o número de filhos às condições objetivas e subjetivas dos pais para educá-los, permite o aumento da renda da família através do trabalho mais qualificado da mulher, além do que, mães mais instruídas irão incorporar nos filhos o ideal de que educação é um bem fundamental para o ser humano, contribuindo significativamente para o rompimento do ciclo perverso da exclusão escolar.

Muitas são as dificuldades que se impõem às mães adolescentes para continuarem sua vida escolar, inclusive a resistência e o despreparo para a implantação das políticas públicas e cumprimento da legislação que já possibilita a inclusão escolar, de forma diferenciada, dessas mulheres. Conforme o “*Marco teórico e referencial para saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*”, a inclusão escolar desse segmento social exige um trabalho integrado, um trabalho de rede de atendimento:

este é um problema maior entre as adolescentes mulheres, ainda majoritariamente responsabilizadas pelo trabalho reprodutivo e prejudicadas pela ausência de políticas públicas e pelo descumprimento de medidas já existentes, como as legislações educacionais que favorecem a continuidade dos estudos. A discriminação, muitas vezes, é também um fator associado à evasão escolar de meninas e jovens mães. Há um despreparo para abordar e acolher adolescentes mães nas escolas, e este quadro precisa ser revertido pelas instituições de saúde, em parceria com as instituições de educação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Além da gravidez precoce, a prostituição juvenil também é um fator de vitimização e de exclusão escolar das adolescentes. Essa forma de exploração sexual expõe as adolescentes à vulnerabilidade psíquica, social e institucional, inclusive escolar. Em pesquisa realizada na cidade de Ribeirão Preto, Molina e Kodato propuseram o estudo das representações sociais e da trajetória de vida de jovens que se dedicam à prostituição. Participaram da pesquisa 10 (dez) profissionais do sexo, do gênero feminino, maiores de 18 anos, que se encontram em região pública de meretrício, a rua, e “que se iniciaram na prostituição com idade inferior a 18 anos”. A amostra da pesquisa foi constituída “de mulheres com idade entre 18 e 24 anos, solteiras, apresentando evasão escolar em torno de 4<sup>a</sup>- 6<sup>a</sup> séries, além de não residirem com suas famílias desde quando se iniciaram na prostituição, em torno dos 12-17 anos, quando algumas já eram mães”.

Mas, antes mesmo da evasão escolar ocorrer, na adolescência, os relacionamentos amorosos que as participantes empreenderam possibilitaram o exercício de experiências sexuais, culminando em alguns casos de gravidez. A maternidade, nesse momento, tornou-se multiplicadora para outro posicionamento no social, agenciando a responsabilidade e a busca pela sobrevivência de seu filho. Assim, diante dessas situações que culminaram em exclusões grupais, na família e na escola, buscaram alternativas de sobrevivência frente às angústias e dificuldades suscitadas. Na amostra dessa pesquisa, os discursos das participantes evidenciaram processos de exclusões que resultaram em uma baixa escolaridade, na falta de apoio familiar ou em oportunidades precárias de trabalho, como o doméstico: “...*por causa do desemprego, falta de escolaridade...*”(E06) (MOLINA e KODATO, 2005).

Além da existência de histórico comum de negligência, abandono e violência intrafamiliar, as pesquisadoras constaram que essas jovens não consideravam a educação escolar como um bem a ser conquistado, assim como a escola demonstrava que não as desejava em seu meio.

Além disso, retrataram a escola como um espaço onde não desejavam estar, pois a rua, a “*bagunça*” e o estar com outros propiciavam mais sentido do que o aprender: “...*mas eu via gente na rua. Eu queria estar ali...*” (E01). Afinal, aprender o quê e para quê? São questões que perpassam o espaço institucional escolar, com sua formação e princípios educacionais a capturar o sujeito na lógica de sua cultura pedagógica.

Essa vivência de liberdade encontrada em outros espaços que não o da escola, como a rua, desdobra-se nas dificuldades que a própria instituição encontra para lidar com sujeitos que escapam de sua ordem. Então, é mais fácil produzir uma demanda de evasão escolar: “...*a professora falou pra minha mãe, pode mudar sua filha de escola...*” (E01) (MOLINA e KODATO, 2005).

Em pesquisa acadêmica realizada no município de Presidente Prudente em São Paulo, Libório constatou que todas as 14 adolescentes do sexo feminino pesquisadas estavam fora da escola. Essa pesquisa teve como participantes adolescentes, com idades de 13 a 17 anos, em situação de exploração sexual há mais de seis meses e que já estavam inseridas na rede de proteção do município pesquisado, uma vez que já eram acompanhadas pelo Conselho Tutelar. O perfil sócio-escolar dessas jovens foi descrito como de exclusão social, seja porque residiam em zonas de exclusão – a partir dos indicadores de “condições de infra-estrutura das moradias, materiais de construção, existência de rede de esgoto e água encanada, existência de serviços como coleta de lixo e transporte coletivo” – seja devido a escolaridade e a mortalidade infantil. Segundo a pesquisadora

na maioria dos casos (11 adolescentes), suas famílias residiam em regiões do município caracterizadas como de exclusão social, apresentando sérios problemas sociais, expressando a violência estrutural. As demais adolescentes, que residiam em regiões de inclusão social, viviam em condições de privação econômica.

Com relação à escolaridade constatamos que, na época da realização da pesquisa, todas as adolescentes estavam fora da escola. A maioria das adolescentes (10) apresentavam um nível de escolaridade baixo, tendo concluído até a 4ª série do ensino fundamental. Essa informação coincide com os dados obtidos por Calil<sup>40</sup> (1993), Pessoa<sup>41</sup> (1995) e Vasconcelos<sup>42</sup> (1997). Dentre os motivos apresentados pelo abandono escolar, quatro adolescentes indicaram a influência da exploração sexual diretamente nesse processo, e três adolescentes

<sup>40</sup> Referência a CALIL, M. I., **Violência e prostituição na infância e na adolescência**. Pesquisa do Núcleo de Pesquisa de Extensão Comunitária. Universidade Católica de Santos. Santos-SP: 1993.

<sup>41</sup> Referência a PESSOA, M.L.M.N. (Org.). **Mulher-menina: um estudo da exploração sexual feminina infante juvenil em Teresina, visibilidade do problema no estado do Piauí**. Teresina: Piauí: NUPEC/UFPI-CBIA: 1995.

<sup>42</sup> VASCONCELOS, A. **Meninas de Rua do Recife**. Recife: Bagaço: 1997.

fizeram uma associação indireta, relacionando-o à gravidez e fuga de casa (LIBÓRIO, 2005, p. 417).

Destaca ainda essa pesquisa que, excluídas da escola, as adolescentes abandonaram seus lares ainda crianças, com 10 e 11 anos, iniciando-se três delas na exploração sexual com essas idades e, quatro, com 12 anos. Afastadas das duas instituições – família e escola – que devem educá-las, acolhê-las e protegê-las, essas crianças e adolescente ficam altamente vulneráveis à vitimização:

O abandono de seus lares se dava em idade bastante precoce, entre 10 e 11 anos. Ao saírem de casa as opções encontradas pelas adolescentes eram vincular-se às amigas que também haviam rompido com as famílias e escola e moravam com mulheres mais velhas ou perambulavam pelas ruas da cidade, pernoitando em construções abandonadas. Dessa forma, as adolescentes passavam a conviver no mundo da rua, que na maioria dos casos foi a porta de entrada da exploração sexual (*Idem*, p. 418).

Ante os dados alarmantes de exclusão escolas das adolescentes do sexo feminino e sua estreita relação com a inserção na vitimização (gravidez precoce e prostituição), as políticas públicas, de garantia dos direitos fundamentais e também da rede de proteção – nos sistemas primário e secundário de garantias do ECA – não podem desconsiderar que a elevação do nível de escolaridade das crianças e adolescentes pobres é um fator de rompimento do ciclo perverso de desigualdade social e econômica. A taxa de retorno do investimento em educação será uma das mais altas possíveis para a sociedade brasileira, inclusive na prevenção da vitimização feminina.

A absorção de novas tecnologias, a inovação local a partir delas, a pesquisa de desenvolvimento, o progresso tecnológico dependem todos dos níveis de educação alcançados. Os cálculos demonstram, assim, entre outros casos, que um dos investimentos, macroeconomicamente mais rentáveis que um país pode fazer é investir na educação de meninas. Acrescentar anos de escolaridade às meninas desfavorecidas aumentará seu capital educativo e, através dele, reduzirá as taxas de gravidez na adolescência, de mortalidade materna, de mortalidade infantil e morbidade. Todas elas estão correlacionadas estatisticamente com os anos de escolaridade da mãe (KLIKSBURG, 2001, p. 31).

Sabendo-se que a elevação do nível de escolaridade feminina é um fator de prevenção da vitimização juvenil, principalmente da gravidez na

adolescência, da prostituição e da drogadição, o que falta para incluir e manter as jovens adolescentes na escola? Considerando a lição de Bourdieu, de que a dificuldade de mudanças decorre também do fato de ter sido a ordem social excludente introjetada e incorporada como própria, por essas jovens e suas famílias, que não conseguem perceber a dominação, como romper com essa violência, com esse discurso assimilado como natural, para incluir essas jovens na escola?

### **3.2.2. A vitimização masculina: exclusão escolar e a delinquência juvenil**

A existência de uma forte relação entre a exclusão escolar e a delinquência é um fato já notório. Daí ser preocupante o grande número de crianças e adolescentes fora da escola, porque é certo que estão muito mais suscetíveis à delinquência do que os inseridos na escola. É lamentável que, em uma sociedade como a brasileira, que se preocupa tanto com a segurança pública, não haja compreensão de que assegurar a educação de todos é um pressuposto da segurança.

Uma terceira correlação é a que se observa entre os níveis de educação e a criminalidade. A tendência estatística que admite, é claro, todo tipo de exceção, é que, se aumentam os graus de educação de uma população, diminuem os índices de delitos. Na América Latina [...] ainda que se tenha conseguido matricular a grande maioria das crianças na escola, quase 50% delas abandonam os estudos antes de completar o primário. As taxas de repetição também são altas. A evasão e a repetição incidem fortemente sobre a pobreza. Mais de 17 milhões de crianças menores de 14 anos trabalham, obrigadas pela necessidade; e um significativo percentual deles padece de desnutrição e outras carências. Para eles fica muito difícil estudar nestas condições. A média de escolaridade na região é de apenas 5,2 anos, menos que o primário completo (KLIKSBURG, 2001, p. 163).

Entre os pesquisadores que se dedicam a verificar os fatores facilitadores e de prevenção à delinquência juvenil, no Brasil, destaca-se o trabalho de Trindade, que orientou diversas pesquisas sobre essa temática. Em pesquisa comparativa entre adolescentes brasileiros, de Porto Alegre, e, espanhóis, de Sevilha, Trindade evidenciou que:

- A delinqüência juvenil predomina no sexo masculino em uma proporção de 4 para 1.
- O analfabetismo é maior nos jovens delinqüentes de Porto Alegre do que nos delinqüentes de Servilha.
- A freqüência escolar dos delinqüentes, tanto em Porto Alegre quanto em Sevilha, é consideravelmente inferior em relação aos não-delinqüentes (TRINDADE, 2002, pp. 151-152).

Com os mesmos dados dessa pesquisa, Trindade, em 1998, realizou um estudo sobre o impacto da ausência do pai sobre uma amostra de adolescentes com delinqüência severa, tendo como universo para a investigação do grupo-casos a totalidade de adolescentes internados na Fundação do Bem-estar do Menor (FEBEM) de Porto Alegre, enquanto o grupo-testemunho foi coletado em diversas ruas e bairros de Porto Alegre, totalizando 775 sujeitos, maiores de 12 e menores de 18 anos de idade. Concluiu o pesquisador que a não inserção escolar do adolescente torna-o muito mais vulnerável à delinqüência. Refere também que fatores psicossociais como a relação com a delinqüência, a presença de irmãos no Juizado (FEBEM) e a situação conjugal problemática dos pais, favorecem a delinqüência, “enquanto a alfabetização age como um fator “protetor” para o desfecho em questão”. Trindade aponta a falta de freqüência escolar regular como fator de predisposição do adolescente à delinqüência. A escola fornece os limites externos que a criança ou o adolescente necessitam, quando a figura paterna – que, como função, pode ser exercida pela mãe ou outra pessoa de referência da família – não se desincumbe da representação simbólica da lei. Segundo Trindade a escola, entre outras instituições, pode fornecer à criança modelos de identificação, de forma que supere a ausência do pai, e não caia na via delinqüencial (*Idem*, pp. 160-161).

Dias<sup>43</sup>, em trabalho orientado por Trindade, evidenciou que a escola é fator de proteção à delinqüência e que o desenvolvimento sadio da personalidade depende da inserção escolar.

---

<sup>43</sup> Trabalho monográfico de Lisiane L. Dias, conduzido sob a orientação de Trindade, intitulado *A escola e a função paterna como fator de proteção à delinqüência juvenil*, citado em Trindade, 2002.

Verificou-se, com grande ênfase, a importância da frequência regular em escola formal como fator de proteção ao desenvolvimento de condutas delinquentes.

Assim percebe-se que a família, especialmente a presença do pai, e a escola são instituições marcantes no desenvolvimento da criança. Elas colaboram e dão oportunidades para que a criança desenvolva um bom ambiente interno para que assim possa atender adequadamente as exigências externas.

Sendo assim, a partir da análise dos dados obtidos, pôde-se concluir que a presença do pai, a vinculação afetiva predominante sobre o pai e a frequência regular à escola formal, são fatores significantes na proteção à delinquência juvenil, especialmente se estiverem em estreita conexão um com o outro, ou seja, se tais fatores se apresentarem de forma coesa, permanente e interativa, um dando sustentação ao outro (DIAS *apud* TRINDADE, 2002, p. 168).

Beier<sup>44</sup> realizou um estudo correlacionando a ausência do pai e os prejuízos no relacionamento com a figura paterna com as condutas agressivas, geradoras de violência, verificando que a escolaridade dos indivíduos presos, que cometeram delitos graves, é inferior ao do grupo de estudantes universitários, que nunca se envolveu em nenhum tipo de crime. Nessa pesquisa constatou que os participantes detentos, numa frequência de 4/1, não estudavam na época em que cometeram os delitos (BEIER *apud* TRINDADE, 2002, p. 171).

A exclusão escolar possui uma estreita vinculação com a delinquência juvenil. Antes de ser objeto deste estudo, essa relação entre exclusão e delinquência, foi observada no meu trabalho, especialmente nas conversas com os adolescentes infratores e seus pais na audiência de apresentação<sup>45</sup> do adolescente infrator, realizada antes da instauração da ação penal juvenil. Adoto a posição de que essa audiência do Promotor de Justiça com o adolescente e seus pais não pode ser entendida como um mero requisito formal exigido pelo ECA, mas como um momento para que se verifique o asseguramento dos direitos fundamentais do adolescente vitimizador, inclusive para acionamento dos sistemas primário e secundário de garantias e não, exclusivamente, para aplicação de medida sócio-educativa em sede de remissão ministerial ou processamento do adolescente,

---

<sup>44</sup> Trabalho monográfico de Fernanda Beier, em 2000, orientado por de Trindade, com o título **Prejuízo da função paterna e agressividade: um caminho para o transtorno de personalidade**, citado em Trindade, 2002.

com o oferecimento de representação. Com essa concepção da finalidade dessa audiência, indagava os adolescentes apresentados sobre sua situação escolar, familiar, de saúde (envolvimento com uso de entorpecentes, por exemplo), percebendo que a característica de estarem fora da escola era comum a grande parte deles, principalmente os mais pobres. Em um segundo momento, adotei o procedimento padrão de exigir apresentação de atestado de matrícula e frequência escolar dos adolescentes infratores, por ocasião dessa audiência de apresentação, passando a registrar a situação escolar de cada um, inclusive para adoção de providências visando o retorno à escola<sup>46</sup>.

A partir do registro da situação escolar do adolescente nos termos das audiências de apresentação na Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo, levantei alguns dados relativos à (in)eficácia do direito à educação dos adolescentes em conflito com a lei na Comarca de Santo Ângelo, nos anos de 2005, 2006 e 2007.

**Tabela 6: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo (PJEIJS)**

	2005	%	2006	%	2007	%	Total	%
<b>Frequência regular</b>	308	52,03	110	26,00	130	43,48	548	41,71
<b>Frequência irregular</b>	0	0,00	129	30,50	76	25,42	205	15,60
<b>Fora da escola</b>	122	20,61	83	19,62	39	13,04	244	18,57
<b>Não há dados</b>	162	27,36	101	23,88	54	18,06	317	24,12
<b>Adolescentes apresentados</b>	592	100,00	423	100,00	299	100,00	1314	100,00

Tabela - Fonte: ROSA, 2008.

Esses dados podem ser visualizados nos gráficos a seguir:

<sup>45</sup> Vide art. 179 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>46</sup> Vide art. 112, VII, c.c. art. 101, III, ambos do ECA.

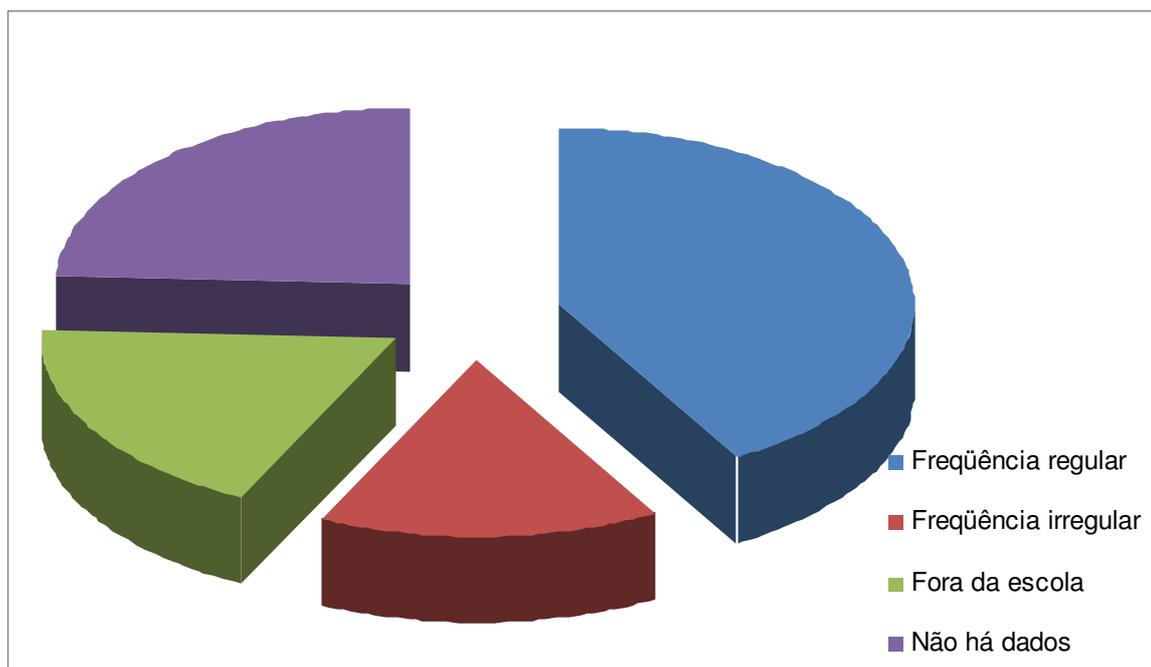


Figura 3: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2005, 2006 e 2007.

Verificou-se que, entre os anos de 2005 a 2007, dos 1.314 adolescentes apresentados na Promotoria de Justiça, 34,17% não tiveram o direito à educação assegurado, pois ou estavam evadidos da escola (18,57 %) ou apresentaram problemas de infrequência escolar (15,60 %); enquanto 41,71% apresentaram uma frequência escolar regular (assim entendido os que tem o mínimo legal de assiduidade) e 24,12% não informaram a situação escolar.

Realizando-se a análise, por ano, constata-se que, em 2005, dos 592 adolescentes que compareceram nas audiências de apresentação, 52,03% frequentavam a escola; 20,61% estavam fora da escola e de 27,36% não há registro da situação escolar. O gráfico que segue ilustra os dados comparativos da inserção e exclusão escolar dos adolescentes em conflito com a lei, no ano de 2005:

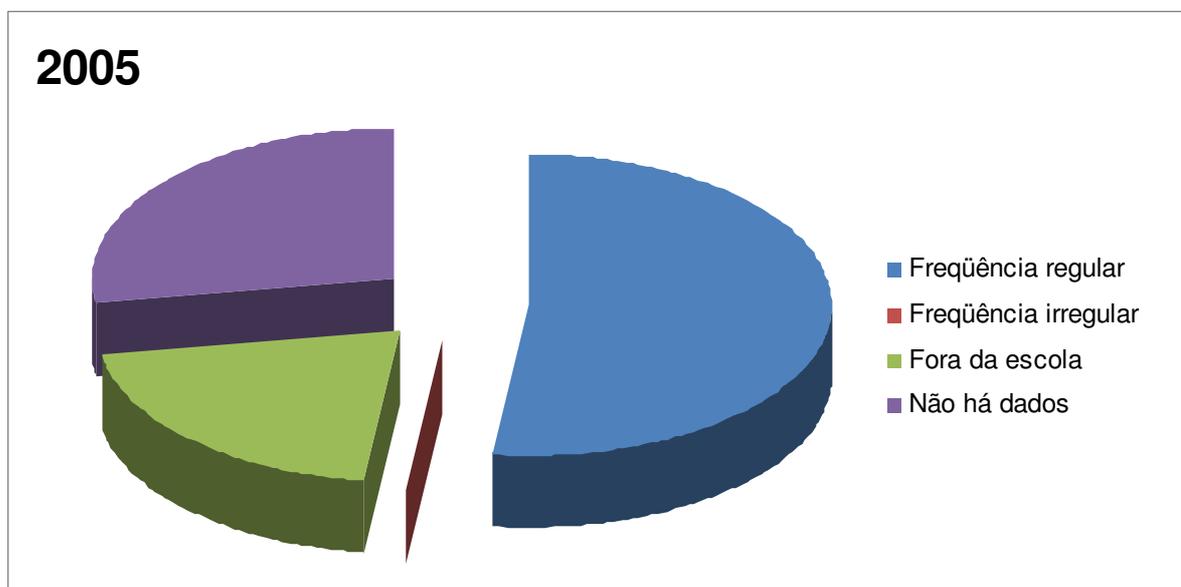


Figura 4: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2005.

No ano de 2006 aumentou a evasão escolar, sendo que das 423 apresentações, apenas 26% dos adolescentes tinham frequência regular na escola e 23,88% não informaram a situação escolar. Dos apresentados, 19,62% estavam evadidos e 30,50% eram infreqüentes, totalizando em 50,12% os casos de ineficácia do asseguamento da educação.

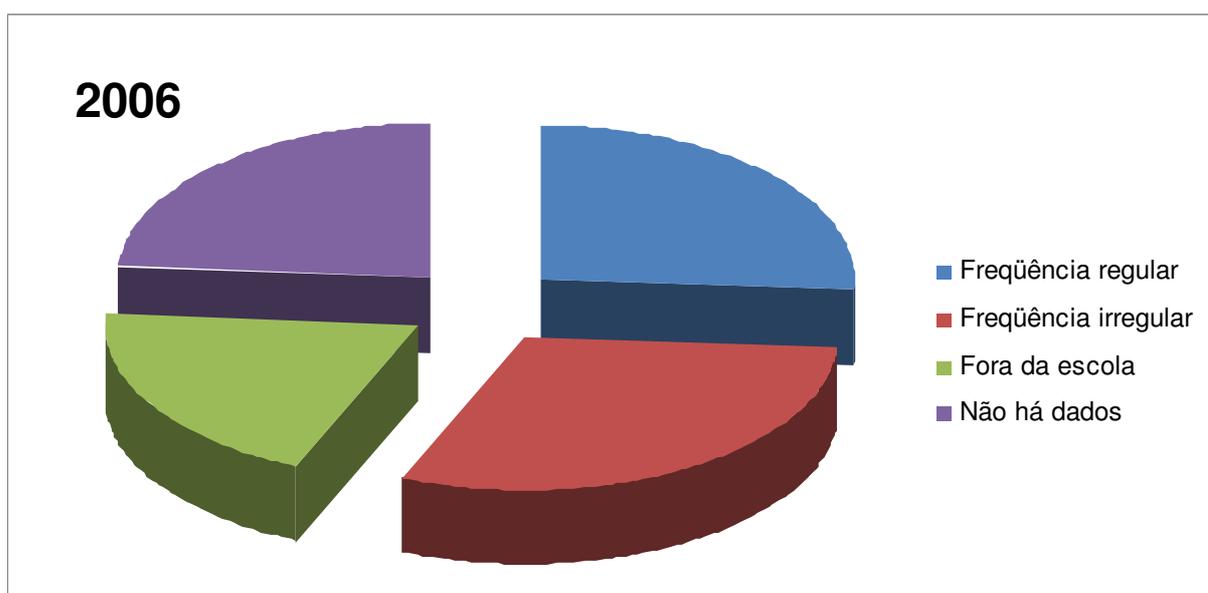


Figura 5: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJSa em 2006.

No ano de 2007 decaiu o número de adolescentes apresentados, bem como a infreqüência escolar em relação ao ano anterior. Dos 299 adolescentes apresentados, 43,48 freqüentavam a escola regularmente; 38,46% não tiveram acesso à educação plenamente, pois 13,04% estavam evadidos e 25,42% infreqüentes; enquanto 18,06% não informaram a situação escolar.

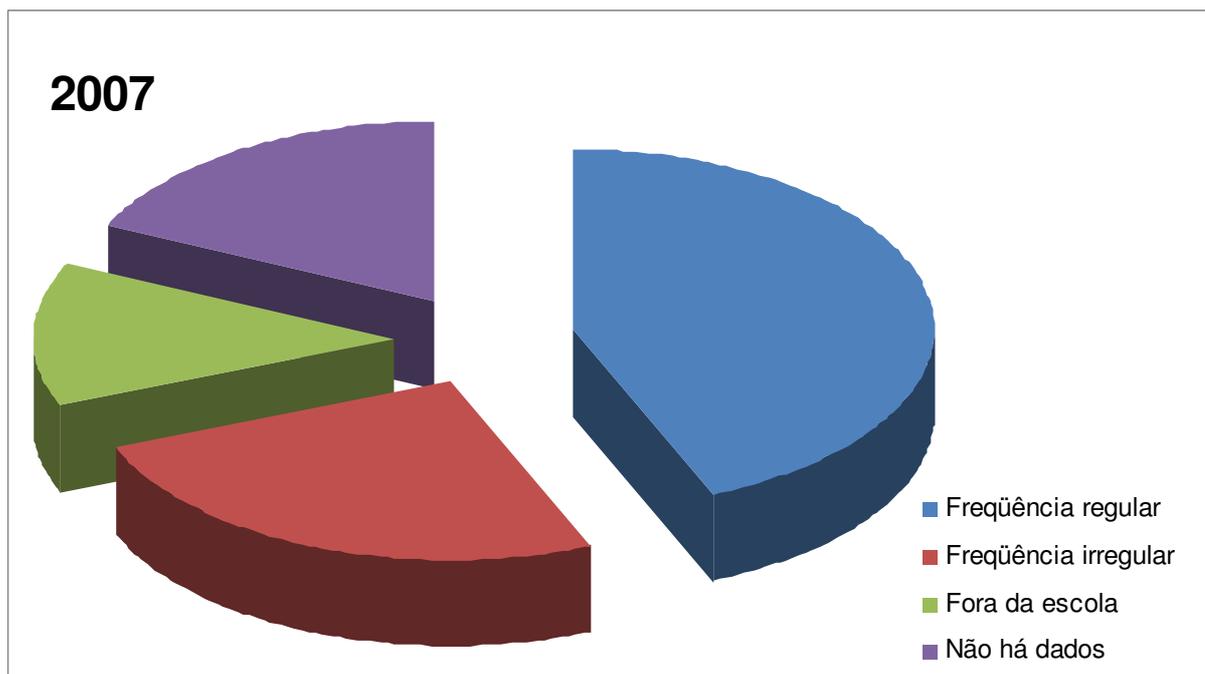


Figura 6: Frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJA em 2007.

É preocupante o índice médio verificado de jovens fora da escola, 34,17%, em um período crucial de suas vidas, porque a adolescência é a época da maturação física, intelectual e emocional, a época da consolidação de valores e de construção de novas referências, em substituição as parentais. Mais preocupante ainda foi ter observado que, de grande parte desses 34,17% excluídos da escola, não foi encontrada ficha FICAI<sup>47</sup> distribuída na Promotoria de Justiça da Infância e Juventude.

<sup>47</sup> A FICAI - Ficha de comunicação do aluno infreqüente – resultou de uma parceria firmada no RS entre o Ministério Público, Conselhos Tutelares e a rede pública estadual e municipal de educação para, implementando o art. 56, II e III, do ECA, combater a evasão escolar.

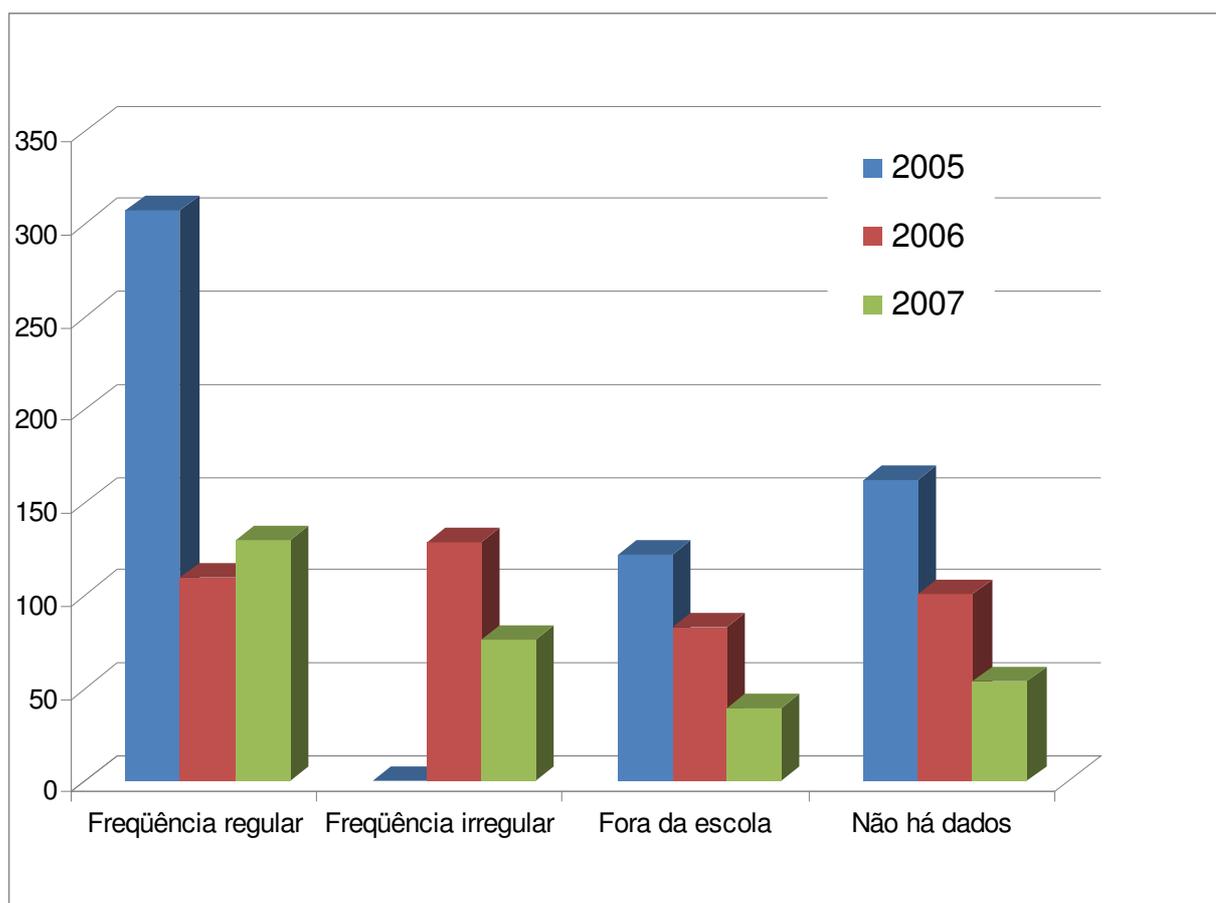


Figura 7: Gráfico comparativo da frequência escolar dos adolescentes infratores apresentados na PJEIJA em 2005, 2006 e 2007.

A escola, além da importância na transmissão dos conhecimentos e valores e de apresentação às novas gerações ao mundo da cultura, também tem uma função formadora subjetiva que é a facilitadora da internalização dos limites de conduta e de construção da lei pelo adolescente, cuja responsabilidade se eleva na medida em que a família de origem negligencia essa função.

Primeiramente essa busca se dá dentro da família, mas se ela também falhar, o caminho seguinte será buscar os limites externos, heteronomicamente estabelecidos na medida em que vêm de fora para dentro, na escola. Se essa pauta acessória de educação por acaso também não satisfizer os anseios da criança, ela recorrerá ainda a instituições mais severas, consequentemente de funcionamento mais primitivo, tais como a polícia, a justiça ou o hospital. Porém, se nessa trajetória de errâncias as deficiências se acumularem, a delinquência se estabelece como um conflito de vida, como um grito de socorro, um pedido de ajuda, uma tentativa desesperada de contenção externa para impulsos irruptivos incontroláveis.

Não podendo suportar o sofrimento psíquico de um viver mutilado pela ausência da lei, agora interna e já externa, restará para a criança, inscrita num mundo que é social e cultural, a alternativa inconsciente da delinqüência como sintoma (TRINDADE, 2002, p. 179).

Verificada essa situação de exclusão escolar de adolescentes e os riscos sociais que daí decorrem, cabe questionar a passividade social frente a esse grave problema. Por que essa vitimização decorrente da exclusão escolar de adolescentes perdura na sociedade brasileira?

### **3.3 Exclusão escolar: por que persiste essa violação de direito do cidadão adolescente?**

A existência de grande número de cidadãos brasileiros em desenvolvimento à margem da educação é constatada diariamente no meu trabalho na Promotoria de Justiça Especializada da Infância de Santo Ângelo. Essa observação, inicialmente empírica, pode ser comprovada no estudo de pesquisas que têm quantificado os dados da exclusão a esse direito inerente a concretização da dignidade da pessoa humana.

Por que a exclusão se mantém, embora esteja a educação assegurada a todos na Lei Maior do País? Se a inclusão na escola protege, se ficar à margem da escola expõe a vitimização, por que, então, o paradoxo da exclusão escolar? Por que os adolescentes vitimizados – neste trabalho, representados por aqueles com histórico de prostituição, gravidez precoce e delinqüência – e suas famílias aceitam facilmente ficarem à margem da escola? Talvez, porque os excluídos e suas famílias e os professores sejam formados pelo mesmo discurso excludente. Na interlocução com Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, busquei respostas para a superação da exclusão escolar que vitimiza tantos adolescentes.

Paulo Freire, em uma linguagem forte, diz que a exclusão da escola, na verdade, se trata de “expulsão escolar, ingênua ou astutamente chamada evasão escolar” (2003, p. 102). Skliar também define exclusão como

expulsão, lembrando que “o termo *excluído* provém do verbo latino *excludere*, que significa expulsar alguém - ou uma coisa - para fora de um sistema fechado ou para fora do lugar que (hipoteticamente) ocupa ou deveria ocupar” (2003, p. 92).

A exclusão dos diferentes, para Foucault, é histórica. Segundo ele, o afastamento dos diferentes – ontem, os leprosos e os loucos, hoje, as adolescentes prostituídas e grávidas e os jovens delinqüentes –, historicamente, foi marcada pela exclusão, atribuindo-lhes não apenas uma estrutura de segregação e de destinação de um lugar diferenciado, mas marcando-os permanentemente

são os valores e as imagens que tinham aderido à personagem do leproso; é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida que não se põe de lado sem traçar à sua volta um círculo sagrado (FOUCAULT, 2004a, p. 06).

O estudo de Foucault do processo de estigmatização de sujeitos marginalizados instrumentaliza a análise da problemática da exclusão escolar dos adolescentes vitimizados e desvela o processo de sujeição e de normalização-exclusão desses jovens. A partir de Foucault, não basta analisar a exclusão como fato social, e sim desvelar “as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 2001, p. 15). A exclusão, assim como o poder, deve ser estudada, não no plano da intenção ou da decisão, mas no seu campo de aplicação, “onde ele se implanta e produz efeitos reais” para “captar a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos” (FOUCAULT, 2000, p. 182-3).

Foucault analisou com perspicácia incomparável a construção histórico-cultural que permeia a exclusão de determinados grupos sociais. A dissecação precisa do pensador sobre a construção das estruturas de exclusão dos leprosos e após dos loucos, é inteiramente aplicável à exclusão escolar dos adolescentes vitimizados, como a grávida precoce, a prostituída, o delinqüente. Da leitura foucaultiana, percebemos o caráter permanente e

de transferência das estruturas de exclusão de um grupo para outro grupo de excluídos, em um processo aparentemente “natural”, mantendo-se sempre viva a crença social de que aos excluídos – não importa se leprosos, loucos ou delinqüentes – deve ser reservado um espaço social diferenciado, compartimentado e, preferencialmente, longe dos que se incluem.

Foucault preocupou-se em verificar como o homem se constrói como sujeito e analisar o processo de sujeição e os obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos. A exclusão pode ser tida como o lugar mais fundo dessa sujeição, pois é onde ocorrem os processos insidiosos e sub-reptícios de estigmatização, de discriminação, de marginalização, de patologização, de confinamento e de exclusão. Esse processo de normalização-exclusão, em que sempre o excluído é o diferente, opera ao nível da percepção social, do espaço social, das instituições sociais, entre elas a escola, a família, o aparelho judiciário, o Estado e os saberes científicos, como o médico e o pedagógico.

Bourdieu, em uma idéia convergente com a de Foucault, previne que a normalização age como um poder microscópico que atua no corpo social e alerta que a situação social de dominação, imprescinde da “naturalização” para se “eternizar” no seio social, sendo a Escola uma das instituições que reproduz a estrutura de exclusão, através da violência simbólica. O pensador alerta que a manutenção da exclusão de muitos e a dominação de poucos, só é possível porque a exclusão e a dominação foram construídos em um discurso sutil, que leva a uma crença de que essa é a “ordem do mundo”, com seu “sentido próprio ou figurado”, aceitável e natural. A exclusão implica em uma aceitação subjetiva da exclusão, tanto que o adolescente excluído e sua família aceitam com naturalidade ficar fora da escola, embora costumem lutar por outros direitos fundamentais como saúde e melhores condições de moradia.

A luz das idéias de Bourdieu, a exclusão só é possível porque o adolescente e sua família, assim como os professores, conformam-se,

subjetivamente, com a exclusão, porque incorporaram essa representação como natural. Aí se insere a chamada violência simbólica, que só é eficaz porque os excluídos se integram a exclusão como parte dela, sem consciência de sua própria exclusão. Para Bourdieu, a violência simbólica se constrói devido à adesão concedida pelo dominado ao dominante, vendo ambos a relação como natural, porque o primeiro “não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum” (BOURDIEU, 2003, p. 46-47). Na história dos patinhos feios adolescentes, a violência simbólica da conformidade ou não com a exclusão escolar foi determinante em suas vidas. Para Bourdieu, em *As Mulheres e a História*, a relação de dominação exerce-se através da violência simbólica, ou

através da imposição de princípios de visão e divisão incorporados, naturalizados, que são aplicados às mulheres e, em particular, ao corpo feminino. Quando é percebido através de tais categorias, e pelas próprias mulheres, o corpo feminino (que, como o ser segundo Aristóteles, poderia dizer-se de múltiplas maneiras) confere uma justificação de aparência natural à visão da mulher e à divisão do trabalho entre os sexos (que é, na realidade, o seu fundamento). A divisão do trabalho entre os sexos incarna sob a forma de categorias de percepção que se aplicam a todas as coisas do mundo e, em particular, à própria divisão do trabalho, vendo-se esta última assim naturalizada, percebida como evidente, óbvia. A submissão à ordem estabelecida garantida pelo acordo imediato entre as estruturas objetivadas e as estruturas cognitivas nada tem de um consentimento consciente, de uma adesão eletiva; é um reconhecimento prático, tácito, infraverbal (que pode exprimir-se em reações corporais, como o desejo ou o corar da timidez) (BOURDIEU, 1995, p. 58).

É importante destacar que exclusão não é apenas a evasão escolar, que é quantificada nas pesquisas, mas também o rótulo de insucesso que se coloca no indivíduo, pois essa marca adere ao sujeito que a incorpora e, muitas vezes, passa a agir como nomeado: indisciplinado, “burro”, violento, preguiçoso, etc. Bourdieu chama a atenção para o fato de que os jovens são extremamente suscetíveis aos conceitos que pais e professores fazem dele: “Quando indagamos de adolescentes a respeito de sua experiência escolar, não podemos deixar de chocar-nos com o peso das incitações e injunções, positivas ou negativas [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 113).

A exclusão é muito mais do que uma ação de não oportunizar uma vaga, é a soma de pequenos atos do cotidiano que provocam, no adolescente marginalizado pela pobreza ou por outra marca da diferença, o sentimento de não pertencimento à escola e de negação da escola como um espaço de construção do conhecimento e da cidadania. Dessa forma, a exclusão está profundamente enraizada na consciência dos que excluem e dos que são excluídos, sendo revigorada pelas crenças religiosas, pelas práticas sociais e culturais e reforçadas pelas instituições, inclusive a família e, especialmente, à escola (pela universalidade da qual decorre o poder de alcançar a todos), que conferem menos valor aqueles que não se inserem no padrão idealizado.

Bourdieu alertou para o fato de que a educação é excludente quando reduz-se a uma mera legitimadora dos privilégios sociais e preconiza o discurso da igualdade de oportunidades para a ascensão social, através do ensino escolar, mas dissimula as bases sociais da desigualdade, reduzindo as diferenças acadêmicas e cognitivas a questões de mérito e dons individuais.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação desfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou as suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2005, p. 49).

O insucesso escolar também é fator desencadeador da exclusão escolar. A probabilidade de sucesso, que lhe é atribuída pela sua família, é determinante do êxito do adolescente na escola. Ao final do processo de interiorização, as oportunidades objetivas do adolescente “se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas”, até porque o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, pelas

probabilidades de alcance do objetivo, a partir dos sucessos ou das derrotas anteriores (BOURDIEU, 2005, p. 49).

Para o sociólogo, a origem social e familiar dos alunos os constitui de forma diferenciada e essa formação diferenciada repercute em suas atitudes, comportamentos e nas respostas escolares, de sucesso ou fracasso. Segundo Nogueira e Nogueira, traduzindo o pensamento de Bourdieu:

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rendável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Bourdieu defende que a escola configura-se numa continuidade da educação familiar, para alunos das classes favorecidas, enquanto que, para os demais, a educação escolar apresenta-se como algo totalmente estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse do capital cultural, entendido como elemento da bagagem familiar incorporado à subjetividade do indivíduo, favorece o sucesso escolar e, a falta desse capital, predispõe os alunos ao fracasso escolar. Ao abordar a valoração que um indivíduo e/ou que sua família atribuirá à educação escolar, defende que os grupos familiares partem de suas vivências e que, se essas apontam para um provável fracasso escolar, então escolhem não investir esforços de tempo, dedicação e recursos financeiros na escolarização. Esse processo não deliberado de ajustamento entre condições objetivas e investimentos, assim como a escolha das estratégias e alternativas mais viáveis, são incorporadas pelos grupos sociais como seu *habitus* e transmitidos aos indivíduos desse grupo. Segundo Nogueira e Nogueira, a aplicação do conceito de *habitus* à educação é determinante do investimento e do *quantum* do investimento de esforços do jovem e da sua família na educação escolar, pois

os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor de seus esforços – medidos em tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar de seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar de seus membros ((NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Para Bourdieu, as classes populares, pobres em capital econômico e cultural, tendem a investir de modo moderado no sistema de ensino, porque teriam acumulado a percepção de que as chances de sucesso seriam reduzidas, sendo o risco de não ocorrer retorno do investimento muito alto e, além do mais, ainda que com sucesso, o retorno seria a longo prazo e essa classe não pode arcar com essa espera, pois precisa sobreviver. As classes populares não têm condições de suportar um investimento de retorno baixo, incerto e a longo prazo. Destaca o pensador que essas experiências vivenciadas na escola vão sendo construídas e assimiladas pelos jovens como se fossem da ordem do natural, passando a nortear a suas vidas cotidianas. Pode-se dizer que, se um adolescente com histórico de delinqüência tem reforçado esse lugar de infração e a exclusão escolar, no dia a dia na escola, passará a agir, cada vez mais como um delinqüente excluído, assumindo a própria exclusão como da ordem natural.

Essa análise de Bourdieu explica por que os adolescentes Júnior e Juçara e os outros adolescentes apresentados nos últimos três anos na Promotoria de Justiça de Santo Ângelo, assim como suas famílias, optaram por não investir na escolarização. A história dos adolescentes Júnior e Juçara são ilustrativas da importância da valoração da escolarização pela família e pelo adolescente como fator de inclusão e permanência com sucesso na escola. Se a educação escolar não tiver um valor positivo para a família e para o jovem, estes não irão investir na educação formal, não investirão tempo, nem seus poucos recursos em algo que, para eles, “não é tomado como um valor, como uma forma de reconhecimento social”. Talvez

as histórias dos adolescentes Júnior e Juçara possam clarificar a busca de resposta a questão posta, sobre o que leva os jovens vitimizados a contribuir para a sua própria exclusão escolar. Talvez a história desses dois patinhos feios adolescentes possa contribuir para responder a indagação de que diferença fará a inclusão escolar desses jovens.

Nesses casos, embora as dificuldades de aprendizagem possam ter concorrido para impedir o progresso escolar, a história familiar, na qual a escolarização não parece ser tomada como um valor, como uma forma de reconhecimento social, também concorreram para o quadro de fracasso escolar. Se a escolarização, no histórico de privações e delinquência dessas famílias, nunca se revelou passível de possibilitar a mobilidade social, ou qualquer reconhecimento social, que no caso é obtido pela via do ilícito penal ou moral, por que as famílias de Júnior e Juçara investiriam esforços na educação? Ocorre que tal constatação não pode servir como justificativa de negação do problema de exclusão escolar, nem de sua minimização ou conformismo. Sendo fato que a educação é um direito do adolescente e de que a educação é um fator de prevenção da vitimização, inclusive da delinquência, a questão que se coloca é: como mobilizar famílias e adolescentes em tais condições para que invistam esforços, de tempo, dedicação e recursos financeiros, na educação formal dos seus jovens?

Um fator possível de valoração do saber escolar por essa população historicamente excluída talvez fosse a de que essas famílias e seus adolescentes fossem provocados a refletir sobre a utilidade mais imediata que o acesso à educação poderia lhes trazer. Ocorre que inexitem políticas públicas de conscientização da família para a importância e apreensão da educação como um bem valoroso.

Não se olvida que a inserção escolar funciona como um fator de proteção para todos os adolescentes e de forma especial para os vitimizados. Ocorre que, quanto mais vulneráveis, mais difícil é a inclusão escolar desses

jovens. O sucesso escolar dos filhos está diretamente relacionado às condições objetivas e subjetivas da família.

A qualidade das escolas tem grande peso no desempenho educativo. O currículo, a qualificação dos professores, os textos didáticos, os outros materiais de apoio utilizados, a infra-estrutura escolar, tudo isso influiu em todos os aspectos dos processos da aprendizagem. Contudo, há outros fatores que nele incidem, como mostram as pesquisas. Segundo conclusões da Cepal (1997), 60% das diferenças no desempenho estariam vinculadas ao clima educacional da família, a seu nível socioeconômico, à infra-estrutura da habitação (aglomeradas e não aglomeradas) e ao tipo de família. Aspectos básicos da estrutura familiar teriam, portanto, grande influência nos resultados educativos. Entre eles, estariam elementos como grau de coesão do núcleo familiar, o capital cultural que os pais trazem consigo, seu nível de dedicação a acompanhar os estudos de seus filhos, seu apoio e estímulo permanente a eles (KLIKSBURG 2001, p. 49).

A não-valorização da escolarização pela população excluída, como é o caso de Júnior e Juçara e suas famílias, certamente é um fator que contribuiu para a exclusão e o insucesso escolar, porque, nas suas trajetórias de “patinhos feios” desanimam e desistem de lutar pela inclusão escolar. Porém, não se pode buscar apenas no indivíduo a resposta para o fato de a escolaridade formal não se constituir um valor, ou não se constituir um valor a ser buscado por essa população marginalizada. Talvez não se tenha, ainda, uma escola para esses patinhos feios, que terminam por buscar identificação com outros grupos sociais, como os traficantes ou os exploradores de adolescentes.

Os patinhos feios Juçara e Júnior e suas famílias, vítimas dessa naturalização da exclusão escolar dos pobres e dos diferentes, aceitam com passividade ficar fora da escola e não lutam por seu direito. Esses jovens são tão vitimizados pela exclusão escolar como pela violência simbólica que os exclui do direito à educação e do direito a desejar, a sonhar com a educação e com a melhor qualidade de vida que pode lhes proporcionar, levando-os a aceitar essa exclusão como natural e, o que é pior, como sua responsabilidade. Por outro lado, aqueles que deveriam promover a inclusão escolar, porque co-obrigados a garantir o direito à educação desses jovens,

potencializam o discurso da exclusão e a naturalizam como responsabilidade dos adolescentes.

A abordagem de uma possível inclusão escolar do adolescente vitimizado, seja do infrator ou das adolescentes prostituídas e com histórico de gravidez precoce, passa pela análise da valoração positiva da promoção educacional como fator de inclusão e sucesso escolar, seja pelo adolescente, por sua família, mas também pelos educadores. Bourdieu alerta que a análise de uma história de exclusão não pode se deter a constatar situações históricas de exclusão, mas “levar em conta a reprodução e as hierarquias (profissionais, disciplinares, etc.), bem como as predisposições hierárquicas que favorecem e que levam [o excluído] a contribuir para sua própria exclusão” (BOURDIEU, 2003, p. 101).

Não se olvida que, sentindo-se e significando-se como um excluído, com uma relação de não pertencimento à sociedade, o adolescente em situação de risco incorpora essa exclusão. Para Calil,

Vivendo nas ruas, em constante perigo, imersos no mundo da exclusão, do não ser, construindo relações que fogem aos parâmetros de socialização considerados adequados pela sociedade, crianças e adolescentes assumem o significado de marginais, delinquentes e desumanos que a sociedade lhe atribui. Internalizando a situação de risco transformam-se em perigo potencial, expressando seu sentimento de abandono através de relações violentas que perpetuam sua condição de exclusão (p. 147). A subjetividade do menino de rua se constitui nas e pelas relações que ele estabelece, na rua, na família, na comunidade e na sociedade mais ampla. Através destas relações ele se diferencia, se identifica e se constitui enquanto sujeito (CALIL, pp. 147-148).

A sociedade também, muitas vezes, não se importa com a exclusão escolar desses jovens. Esses adolescentes quase sempre são invisíveis aos olhos da sociedade. O fenômeno da invisibilidade é um paradoxo: as pessoas se preocupam com a possibilidade de serem vítimas de violência e se solidarizam com todos os vitimizados pela violência, mas não enxergam os mais de 16,3% adolescentes excluídos da escola<sup>48</sup>. Esses jovens permanecem

---

<sup>48</sup> IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005: Tabela 2.4 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente.

invisíveis, pelo menos até que, expulsos da escola – para usar as palavras de Freire e Skliar – e vulneráveis, sem instrumentos para vencerem as adversidades, se insiram na delinqüência. Quando vitimizarem, serão vistos pela mesma sociedade que se calou ante a sua exclusão escolar que, então, bradará pela sua segregação. O cidadão indigna-se e se preocupa com a violência, mas com a violência individual da qual se antevê como vítima. Também se sensibiliza com a violência coletiva das guerras e dos conflitos religiosos e étnicos, que se dão longe e são aproximadas pela mídia, mas ignora a violência, a vitimização presente na exposição a situações de risco e na exclusão escolar dos adolescentes marginalizados de sua comunidade. Muitos não apenas não se importa que os esses jovens vitimizados estejam fora da escola, mas até preferem ver esses jovens, não apenas fora da escola, longe dos adolescentes bem inseridos socialmente, mas no cárcere, que é a personificação real da exclusão.

Algumas vezes a exclusão chega a se materializar, com a separação física dos excluídos. A navegação dos loucos em Nuremberg, em meados do século XV, segundo Foucault, destaca que a peregrinação dos loucos na água é uma postura altamente simbólica da exclusão, pois garantia a segregação do diferente colocando-o em um espaço fechado, na água, sem acesso à cidade. Nos dias atuais a exclusão, muitas vezes, como no caso da escola, não se materializa em um espaço físico fechado, porém permanece até nossos dias “se admitirmos que aquilo que outrora foi fortaleza visível da ordem tornou-se agora castelo da nossa consciência”, da consciência dos que são excluídos e da consciência dos que excluem (FOUCAULT, 2004a, p. 12).

A violência não se limita aos casos que nos ameaçam. A violência mais grave é a silenciosa, que está impregnada no corpo social, nas instituições, no nosso silêncio. Dentre as formas mais destrutivas de violência está a negação e a violação dos direitos humanos e dos direitos fundamentais dos indivíduos, a intolerância com o diferente nas relações pessoais e familiares, a discriminação de crianças, mulheres e idosos, e a

conseqüente exclusão social (inclusive escolar) dos marginalizados e dos diferentes.

Os adolescentes excluídos da proteção familiar e da escola apresentam as mais variadas e precárias condições de vida, estando expostos aos mais variados graus de risco, dentre estes, o de serem vítimas ou mesmo de praticarem a violência. Já o adolescente que tem assegurada a convivência familiar, normalmente, possui a proteção da família, da comunidade, do Estado, está inserido na escola e tem suas necessidades físicas, econômicas, afetivas, de valores e de imposição de limites supridas. Este adolescente conta com modelos socialmente aceitáveis, apresentando uma probabilidade menor para a inserção em situações de vitimização e para a prática da violência, ao contrário daqueles que não possuem essas condições e ainda estão excluídos da escola, privados dos direitos fundamentais e do desenvolvimento digno do ser humano, representam um risco para si próprio e para a sociedade. A escola, a segunda instituição que lhes poderia propiciar essa rede de proteção ou que poderia dar um suporte para que a família desempenhasse o seu papel, também os renega.

É possível a escola ser, para os Júniores e Juçaras, um fator de proteção da vulnerabilização, lhe propiciando condições para se protegerem, cuidarem de si e superarem as adversidades da vida? Freire defende que a educação é uma ação humana de intervenção no mundo que reclama uma opção pelo tipo de intervenção que se pretende fazer, podendo ser “à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde”, como a que “pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (FREIRE, 2007, p. 109).

Bernardo Kliksberg, em obra editada pela UNESCO, procura desfazer mitos e equívocos sobre os problemas sociais que assolam os países em desenvolvimento, como o Brasil, destacando que a deterioração da família e o aumento da criminalidade resultam do processo econômico-social de

exclusão, e aponta a educação como alternativa de desenvolvimento social e de melhoria da qualidade de vida da população. Refere que a Cepal<sup>49</sup>, no Panorama Social da América Latina 2000, com base no entendimento de que os indicadores do grau de “rigidez” da pobreza latino-americana é proporcionado pelas projeções sobre os níveis de educação e renda, concluiu que

dez anos de escolaridade parecem constituir o umbral mínimo para que a educação possa cumprir um papel significativo na redução da pobreza; com um nível educativo inferior a dez anos de escolaridade e sem ativos produtivos, são muito poucas as probabilidades de superar os níveis inferiores de renda ocupacional. A média de escolaridade na região é estimada em 5,2 anos, virtualmente a metade do mínimo necessário para se ter condições de se emergir da pobreza (KLIKSBURG, 2001, p. 16).

Mas como enfrentar o problema da exclusão escolar, sem negá-lo ou minimizá-lo? De que depende a inclusão escolar? Ou do que depende a não exclusão? É possível garantir efetivamente o direito à educação do cidadão adolescente? É possível superar a violência simbólica e a naturalização que perpetuam a exclusão? Como efetivar o direito à educação e prevenir a vitimização?

---

<sup>49</sup> CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade (Paulo Freire)

As leituras, análises de dados e reflexões realizadas nesta dissertação possibilitaram responder algumas questões que têm se colocado no meu cotidiano, quando se trata de garantir o direito à educação de adolescentes vitimizados e vitimizadores. No dia a dia, os fatos muitas vezes atropelam a teoria e impedem a sistematização mais qualificada do conhecimento, exigindo uma ação imediata, que, no caso do asseguramento do direito à educação nem sempre se revela eficaz.

O mestrado propiciou-me esse espaço de reflexão e sistematização. Oportunizou a busca de respostas para as questões que me inquietavam: Educar ou punir? A positivação e a constitucionalização do direito fundamental à educação são suficientes para que seja assegurado, na prática, a todos os cidadãos em desenvolvimento? Se todos têm direito à educação e se o aumento do nível de escolaridade reduz os casos de vulnerabilidade social, tantos adolescentes estão fora da escola por quê? Por que as polícias públicas não privilegiam a inclusão escolar de todos? Por que a escola não faz questão de ter esses jovens em seu meio? E, principalmente, por que esses jovens e suas famílias se conformam e não lutam pelo direito à educação, como ocorre com outros direitos fundamentais?

Como viu-se na análise dos textos constitucionais que vigoraram ao longo da história política, econômica e social do Brasil, a educação não foi assegurada sempre e a todos os brasileiros. Ao contrário, constitui-se como um bem elitista, destinado a alguns, privilégio de poucos. Ao longo da história, em um ciclo de avanços, retrocessos e avanços, a educação consolidou-se na Constituição da República do Brasil como direito fundamental, universal, igualitário e gratuito. Nos dados de pesquisas analisados no terceiro capítulo deste trabalho e nas histórias dos adolescentes Júnior e Juçara – que retratam a história de milhares de adolescentes brasileiros vitimizados pela gravidez precoce, prostituição e delinqüência juvenil – verifica-se que essa positivação do direito à educação não foi suficiente para que esses jovens tivessem assento e permanência na escola.

A positivação constitucional de um direito é essencial para provocar uma mudança do discurso e das práticas sociais, mas, por si só, não garante a efetivação do direito. Não se pode olvidar que a positivação dos direitos fundamentais não se constitui em mera conquista jurídica, mas em uma conquista histórica, social, política, econômica e cultural e, assim como a consolidação, a efetividade dos direitos positivados, depende de todo e de cada cidadão brasileiro.

Garantido juridicamente na Constituição e normatizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o direito fundamental à educação de todas as crianças e adolescentes brasileiros, a luta agora é pela concretização, pela efetivação, pela universalização desse direito, na vida de cada criança e jovem brasileiro. Conformar a “Constituição jurídica” com a “Constituição real” é o desafio de todos nós, os brasileiros.

Embora a Constituição não possa, por si só, realizar nada, ela pode impor tarefas. A Constituição transforma-se em força ativa se essas tarefas forem efetivamente realizadas, se existir a disposição de orientar a própria conduta segundo a ordem nela estabelecida, se, a despeito de todos os questionamentos e reservas provenientes dos

juízos de conveniência, se puder identificar a vontade de concretizar essa ordem. Concluindo, pode-se afirmar que a Constituição converter-se-á em força ativa se fizerem-se presentes na consciência geral – particularmente, na consciência dos principais responsáveis pela ordem constitucional –, não só a vontade de poder, mas também a vontade da Constituição (HESSE, 1991, p. 19).

A questão da exclusão do diferente da escola, assim como de outros espaços reservados aos iguais, remonta ao colonialismo e, ainda, não foi enfrentado pelos operadores jurídicos. Embora nossa Constituição seja cidadã, no ponto de vista de reconhecimento de direitos e estabelecimento de garantias, no mundo fático, na vida real, a plenitude da cidadania ainda é uma aspiração. A exclusão escolar real e massacrante, descrita nas histórias de Juçara e Júnior e de outros milhões de adolescentes brasileiros que estão fora da escola, pode ser pensada como decorrente do tratamento reservado na escola ao diferente, que é resultado de um saber, de um saber discursivo e construído, a partir do qual a escola volta-se para a normalização do sujeito escolar, excluindo os que não se encaixam. Ocorre que os excluídos têm que se situar em algum lugar, e o lugar que lhes resta, na maioria das vezes, é na marginalidade, na delinqüência.

A atuação da escola é primordial para a consolidação ou não do direito à educação do cidadão brasileiro adolescente. Embora o caráter preventivo do acesso universal à educação e a relevância social da permanência do adolescente na escola, no meu trabalho a frente da Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo tenho observado que as escolas não procedem no encaminhamento de ficha FICAI<sup>50</sup> dos adolescentes com histórico de delinqüência e das adolescentes vitimizadas. A escola não comunica a evasão escolar das Juçaras e dos Júniores. Essa ausência do comunicado da exclusão escolar pode ser entendida como uma afirmação da escola de que não tem pretensão de trazer de volta esse aluno? Ou pode ser recebida como um indicativo de

---

<sup>50</sup> A FICAI - Ficha de comunicação do aluno infreqüente – resultou de uma parceria firmada no RS entre o Ministério Público, Conselhos Tutelares e a rede pública estadual e municipal de educação para, implementando o art. 56, II e III, do ECA, combater a evasão escolar. Os dirigentes da escola têm o dever legal de comunicar os casos de infreqüência ou evasão

que a escola não sabe como incluir esses jovens? Ou será positiva a resposta de ambos os questionamentos? São questões para serem pensadas.

Se a escola não comunica a infreqüência e/ou a evasão escolar desse alunado, seja porque não quer o diferente – no caso, o infrator, a jovem mãe ou a jovem prostituída – em seu meio; ou porque não sabe que fazer com esse sujeito não disciplinado e não normalizado, ou ainda, por ambos os motivos, como pensar na questão da efetivação do direito fundamental à educação desse adolescente? Refletir sobre essa questão implica em considerar que a resistência em incluir àquele que não se conforma aos padrões ideais não é um ato pensado e proposital da escola ou daqueles que a compõe. A experiência da exclusão do diferente é construída de tal forma que se apresenta como natural, como “aquilo que pode e deve ser pensado”, tanto para a instituição e para o indivíduo que exclui, como para o sujeito que é excluído.

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2002, p. 43).

Jorge Larrosa, seguindo Foucault, mostra como a pessoa humana – aqui incluídos os alunos e suas famílias e também os educadores – se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação, tais como os pedagógicos e terapêuticos, passando a entender suas idéias e comportamentos como naturais. Esse aparato pedagógico e terapêutico, como maquinarias de normalização, “define e constrói” o que é ser uma “pessoa formada e sã”, ao mesmo tempo, em contraposição, “define e constrói” o que é uma “pessoa ainda não formada e insana”. Segundo o autor “A idéia do que é uma pessoa ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada

---

escolar ao Conselho Tutelar, para que, fazendo frente à violação do direito à educação, esse órgão possa aplicar as medidas protetivas do sistema secundário de garantias.

cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão ‘peculiar’ de entendermos a nós mesmos” (LARROSA, 2002, p. 41).

Construído histórico e culturalmente o ideal de que a escola é o lugar dos que aprendem, dos ‘normais’, a exclusão é entendida, inclusive pelos atores sociais da escola, como uma decorrência natural, atribuída ao sujeito diferente, que não se padroniza. O próprio excluído aceita a exclusão como natural, pois foi construído e se construiu como um sujeito diferente. Se a escola, negando a diversidade existente na sociedade a que pertence, constrói e se apegando a um universo monocultural e padronizado, necessariamente não encontrará outra opção que não a de manter a prática arcaica da exclusão do diferente, que atenta frontalmente contra os direitos e garantias individuais e sociais, fundamentos do estado democrático de direito brasileiro.

A escola tem atuado na reprodução das exclusões sociais ou, o que é pior, tem agido de forma a tornar aceitável como natural, para os sujeitos excluídos, a exclusão que os atinge, fazendo com que não questionem o lugar social que lhes é reservado, mais que o assumam como responsabilidade própria. Durante anos, a escola tem convencido os sujeitos excluídos de sua incapacidade, de como não estão preparados para serem ganhadores e de que o sucesso e o insucesso escolar é responsabilidade exclusiva de cada indivíduo. E é essa naturalização da exclusão que garante a sua perpetuação. Essa ação da escola, voltada para a construção do discurso sutil de normalização e naturalização dessa “ordem de exclusão”, é que precisa ser modificada para que a inclusão escolar passe a ser uma realidade.

A exclusão escolar é determinante da delinqüência. As Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinqüência Juvenil, conhecidas como as Diretrizes de Riad, têm entre seus princípios que a prevenção da delinqüência juvenil é parte essencial da prevenção do delito na sociedade e que a garantia de educação a todos os jovens é fator de prevenção da

delinqüência entre os jovens (ONU, Diretrizes de Riad, 1990). A educação é um fator de proteção da vitimização juvenil. Daí decorre uma escolha: Educar ou punir? Qual a opção da sociedade? Qual a opção da escola? Qual a opção do estado?

Para Foucault, “a arte de punir, no regime do poder disciplinar”, usado também na escola, visa, em última instância, a normalização, pois separa os indivíduos por atos, comportamentos e desempenho, diferencia-os e valora as capacidades dos indivíduos para incitá-los a conformidade e assim, traça

o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a ‘classe vergonhosa’ da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 2004b, p. 153).

Educar ou punir? Qual o preço dessa escolha? A exclusão escolar tem um alto custo, são elevados tanto o custo pessoal, como os custos social e econômico da exclusão. Os dados oficiais indicam que o custo público de educar é muito inferior do que o custo público para punir. O Ministério da Educação<sup>51</sup> estima em R\$ 1.574,75 e R\$ 1.732,23, os valores anuais investidos, por alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente, no Estado do Rio Grande do Sul. A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – FASE – gastou R\$ 4.988,95 ao mês por adolescente internado, em 2007<sup>52</sup>; enquanto no ano de 2006, o gasto *per capita* mensal foi de R\$ 6.427,21.

O custo da inclusão não é apenas econômico. Indagando “e se o outro não estivesse aí?”, SKLIAR destaca o custo subjetivo da exclusão, que é a

---

<sup>51</sup> Site: <www.mec.gov.br>.

<sup>52</sup> Dados informados pela Presidência da FASE – instituição responsável pela execução das medidas sócio-educativas de privação de liberdade no RS – em novembro de 2007.

negação do outro, do diferente, e alerta para os riscos da cultura da exclusão:

A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma – muitas das vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não mesmidade; o direito irreduzível da/à diferença.

A exclusão, se é que pode então ser alguma coisa, é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros (SKLIAR, 2003, p. 91).

Outro custo da exclusão é o fato de o adolescente excluído incorporar a representação que se faz dele e assumir o lugar para o qual lhe remetem e que se espera que ocupe, muitas vezes permanecendo petrificado nesse lugar.

Assim o contexto de estresse e sofrimento, dominante na vida das crianças e adolescentes, filhos da pobreza, torna-os especialmente propensos a interiorizar o significado de perigo que a sociedade lhes atribui, desenvolvendo uma subjetividade, em que a violência se insere como fator determinante do processo de inclusão. Neste sentido, assumindo o significado de um sujeito perigoso para a sociedade, passa a ser o que a sociedade espera que ele seja (CALIL, p. 148).

A partir do tríplice sistema preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para garantir os direitos fundamentais plenamente a todos os cidadãos brasileiros em desenvolvimento, como entender que a sociedade e o Estado ainda insistam em investir em aparatos de segurança e de privação de liberdade, com astronômico custo financeiro e social, ao invés de investir maciçamente na inclusão escolar de todos? Por que não se investe no sistema primário, de menor custo e com alcance a maior número de cidadãos, com menor risco de perda dos sujeitos? É um paradoxo a escolha por vigiar e punir (sistema terciário ou sócio-educativo) em detrimento de educar (sistema primário ou de garantia de direitos fundamentais).

A não-valorização da escolarização pela população excluída, como são os adolescentes Júnior e Juçara, também é um fator de exclusão e de insucesso escolar. Porém, não se pode buscar apenas no indivíduo a resposta para o fato de a escolaridade formal não se constituir um valor ou não se constituir um valor a ser buscado por essa população marginalizada. A vitimização desses adolescentes é resultado da violação de um conjunto de direitos e da omissão de mais de um dos co-responsáveis – família, escola, sociedade, estado – pelo asseguramento dos direitos. A exposição à situação de risco, pela exclusão escolar, levou esses jovens a um processo de incorporação da exclusão, de vulnerabilidade e miserabilidade humana tais que o resgate será extremamente custoso para a sociedade e para o Estado.

Educar ou punir? Educar ou excluir? Excluir é direcionar para a punição. Ao ser expulso, excluído, o indivíduo torna-se invisível. Ocorre que a invisibilidade é insuportável e obriga o sujeito a se fazer ver, até mesmo pela gravidez precoce, pela prostituição ou pela delinqüência. O adolescente, antes invisível para a sociedade e à margem das políticas públicas, quando vitimiza o outro adquire visibilidade e é punido, ao ser inserido no sistema sócio-educativo, é que esse adolescente readquire visibilidade, sendo atendido em seus direitos violados, inclusive pela inclusão escolar.

A expulsão, considerada uma série de operações, nos dá a chance de ver em funcionamento uma produção que tomou possível a situação de expulso. A expulsão social então, mais do que denominar um estado cristalizado por fora, nomeia um modo de constituição do social. [...] A expulsão social produz um *desexistente*, um *desaparecido* dos cenários públicos e de intercâmbio. O sujeito expulso perdeu visibilidade, nome, palavra, é uma *vida nula* - não porque não nos defrontemos diariamente com os que ficaram fora, mas porque sua presença está privada da linguagem, já não são vistos como sujeitos de enunciação (Duschatzky e Corea, 2002) (DUSCHATZKY E COREA *apud* SLIAR, p. 93).

A exclusão social, incluindo a escolar, da mesma forma que a opressão desmistificada por Paulo Freire, é assumida como natural pelos sujeitos excluídos e excludentes, pois a escola não é projetada para a diversidade cultural e social, mas para um aluno idealizado como aquele que reúne condições físicas, disciplinares, emocionais, intelectuais e afetivas

ideais, para lidar com o saber escolar. A exclusão faz parte de um processo que impede o homem e a mulher de serem plenamente, pois vivem e se formam em uma situação de opressão, que a escola integra. A superação da opressão e da exclusão (espécie do gênero opressão) implica na eliminação da “aderência ao opressor” e da imersão acrítica na realidade, ou seja, na necessidade de se reconhecer oprimido e se envolver numa *práxis* – “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2004, p.38). Para Freire, o oprimido hospeda o opressor em si, tornando-se emocionalmente dependente dele e fascinado por seu padrão e estilo de vida, ampliando, assim, sua “auto-desvalia”, tanto que “falam de si como os que não sabem e do ‘douto’ como o que sabe e a quem devem escutar”. Para Freire, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’ ” (*idem*, p. 50).

Não se pode olvidar que, na maioria das vezes, a exclusão não é consciente, resultando de um discurso que está impregnado no corpo e no espírito, tanto do excluído, como do que excluí. Esse processo de exclusão, por seguir o mesmo modelo, pode ser melhor compreendido através do estudo foucaultiano das relações de poder. O corpo, os gestos, os discursos e desejos do adolescente excluído da escola e dos outros em relação a ele, o identificam e o constituem enquanto indivíduo excluído. Acredito que a dinâmica da exclusão pode ser entendida da mesma forma que Foucault entende o poder, com efeito difuso, que não pode ser atribuído a um ou a outro, pois a exclusão, como o poder, é múltipla e constitutiva das relações sociais. A exclusão, assim como a “mecânica do poder”, tem que ser pensada na multiplicidade de suas práticas, “em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2000, p. 06, 131).

A exclusão resulta do pensamento dominante, de uma dominação simbólica, construída e difundida como ideal, que se impõe a todos. Na educação, a exclusão escolar está impregnada, naturalizada, na consciência dos que excluem e dos excluídos: professores, alunos e suas famílias incorporaram essa exclusão como natural, sem que sejam capazes de percebê-la. Pode-se dizer que a exclusão é uma experiência que, histórica e culturalmente, é transmitida e aprendida, principalmente através da educação. A educação transmite a experiência que as pessoas têm de si mesmas e a experiência que as pessoas têm dos outros como sujeitos. A exclusão escolar não é um ato único, mas um conjunto de ações que, no dia a dia, vai convencendo o aluno de que não pertence aquele grupo e de que é diferente, é menor que os outros (menos sábio, menos disciplinado, com carência econômica, etc).

Analisando-se o perfil dos alunos evadidos, percebe-se que, geralmente, a escola classifica e exclui os diferentes: os extremamente pobres, os deficientes, os hiperativos, os indisciplinados, os infratores, as adolescentes prostituídas, as adolescentes-mães, enfim, todos aqueles que não se amoldam a um padrão médio ou mais próximo do aluno idealizado.

O processo de normalização-exclusão está tão arraigado nos corpos, nas mentes, nos discursos dos sujeitos que a pluralidade e as diferenças tornam-se insuportáveis e a exclusão apresenta-se como um ato natural e justificável. Os diferentes, os excluídos, são invisíveis aos olhos dos que foram normalizados. O processo de segregação e exclusão não é notado e, se percebido, não causa indignação. Ante a essa normalização mental dos indivíduos, que se exerce no corpo social e não sobre o corpo social, certamente que não será suficiente que a Constituição do País garanta a inclusão e a igualdade de todos quanto ao direito à educação.

Tendo o Estado democrático de direito brasileiro feito uma claríssima opção pelo acesso universal, igualitário e gratuito à educação, para atender ao princípio da dignidade da pessoa humana que é um dos fundamentos

desse estado, frente a tantos jovens excluídos da escola e vulneráveis à vitimização, impõe-se a opção da escola entre a continuidade do processo, quase mecânico, de normalização-exclusão e a construção de uma educação que sirva para esses jovens, podendo ser utilizada para facilitar situações que precisam enfrentar na vida, de modo a que passem a valorar a escolarização e investimento na educação escolar.

Educar ou punir? Que sociedade queremos: uma sociedade que invista na educação e no respeito às diferenças ou uma sociedade que tenha que arcar com os custos – econômicos e sociais – da punição? Assim como a sociedade brasileira e o poder público, a escola tem o dever de optar, a instituição não pode se manter neutra, como se essa questão não lhe dissesse respeito, ao contrário, impõe-se que faça uma opção, consciente e fundamentadamente, assumindo a responsabilidade histórica por essa escolha.

A escola, assim como a família, o Estado e a sociedade, é co-responsável pelo asseguramento do direito à educação plenamente a todo cidadão brasileiros, especialmente às crianças e adolescentes. Aliás, a própria Constituição Federal, ao arrolar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes brasileiros, em seu artigo 227, atribui a obrigação de assegurá-los à família, à sociedade e ao estado. Daí que a família e a escola pública, esta integrante do estado, têm grande responsabilidade com a inclusão escolar dos brasileiros em desenvolvimento. Porém, quando se tratam de famílias marginalizadas, a escola tem maiores condições de promover essa inclusão, inclusive oportunizando às famílias situações de superação do discurso de conformismo com a exclusão que vivenciam.

A inclusão do diferente, do marginalizado, do excluído na escola só será possível se existir respeito ao outro, às suas idéias, à sua cultura. A inclusão pressupõe a superação da normalização e a aceitação das diferenças:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem elabora seu discurso de maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante [...] Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. [...] A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais” (FREIRE, 2007, p. 121).

Como aceitar as diferenças? Como respeitar o outro diferente? Como valorizar a cultura do outro? Como admitir outra verdade? Foucault adverte que a verdade é conjunto de procedimentos regrados para a produção, a distribuição e a circulação de enunciados aos quais se atribui o poder de serem aceitos como verdadeiros. Na reflexão da verdade existente no processo de normalização-exclusão, o problema político essencial que se põe para o intelectual, e como tal o professor, “é saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (Foucault, 2000, p. 14).

Para atender o princípio da universalidade e oferecer uma educação de qualidade para todos, a escola não pode mais ignorar a diversidade dos sujeitos. É preciso construir uma proposta de diálogo e aceitação do outro com suas peculiaridades. Para Freire,

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, de tratável ou desprezível (FREIRE, 2007, p. 120-121).

Ocorre que os professores constituem-se como sujeitos e como profissionais da educação nesse contexto cultural de normalização-exclusão.

Como pretender que incluam os patinhos feios, se o discurso que os constituiu é o da exclusão dos diferentes? Mudar o regime de produção da verdade da exclusão-inclusão é a grande possibilidade, é o grande desafio. Porém a mudança, a superação e a transformação pressupõem a conscientização, a leitura, a reflexão, a capacitação, a busca incessante do conhecimento. Essa é a desconstrução-construção proposta por Foucault. É o movimento de “subversão simbólica”, preconizado por Bourdieu. É a proposta de Paulo Freire de construção de uma proposta de educação baseada no diálogo e na aceitação do outro, superando a educação de dominação através de uma educação emancipatória, dialógica e de libertação do sujeito, aí incluída a formação permanente do educador. Esses pensadores têm em comum a crença na possibilidade de construção de outras verdades, de um mundo que inclua e respeite o diferente, um mundo em que o diálogo suplante a violência, e defendem que isso é possível pela conscientização e decisão de superação do processo normalização-exclusão, que se dá através do conhecimento, do diálogo, da educação, que devem ser buscados permanentemente, também por aquele que ensina.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2007, p. 69).

Foucault escancara que o processo de normalização-exclusão se dá de uma forma difusa, independente da vontade dos indivíduos, em uma reprodução do processo de normalização e sujeição que cada um sofre, mas também traz a idéia, que reputo fundamental, de que o sujeito, o discurso e as práticas sociais são construídas e, se são construções humanas, é possível desconstruí-las para reconstruí-las de um novo jeito. Na desmistificação de que a responsabilidade pelo que está aí é centralizada e hierarquizada e na demonstração da possibilidade de desconstrução e de construção de uma outra prática discursiva, reside a esperança na obra de Foucault. A análise foucaultiana das relações de poder e do processo de

sujeição-nomalização ilumina a compreensão dessa aparente incoerência da exclusão escolar e estigmatização desses sujeitos.

Se pretende-se vencer a delinqüência e as outras formas de exclusão e vitimização dos adolescentes, urge que se desconstrua o discurso de segregação do diferente. É preciso que a sociedade, a família e o Estado (parafrazeando a Constituição Federal) estejam dispostos a uma ação de subversão simbólica. Qualquer mudança, qualquer passagem da exclusão para a inclusão, pressupõe o rompimento com a representação incorporada de excluído ou de delinqüente. Para Bourdieu a superação da dominação, da exclusão, é possível através de um “movimento de subversão simbólica”, que “conduza a inversão das categorias de percepção e de avaliação”, com o objetivo de destruir o princípio de divisão que produz os grupos estigmatizante e estigmatizado, em um “trabalho de destruição e de construção simbólicas visando a impor novas categorias de percepção e de avaliação, de modo a construir um grupo” (BOURDIEU, 2003, p. 148). O pensador adverte que para que essa “ação de subversão simbólica” produza mudanças efetivas, deve ir além das rupturas simbólicas.

Para mudar duradouramente as representações, o movimento tem que operar e impor uma transformação duradoura nas categorias incorporadas (dos esquemas de pensamento) que, através da educação, conferem um estatuto de realidade evidente, necessária, indiscutida, natural, nos limites de sua alçada de validade, às categorias sociais que elas produzem (Bourdieu, 2003, p. 146).

A educação parece ser a possibilidade para essa ação de subversão simbólica, que deve incluir a todos, professores, alunos e pais, começando pelos primeiros, que devem ser os agentes organizadores e provocadores desse movimento subversivo proposto por Bourdieu. Muitos pensadores têm propagado a importância da formação contínua do professor e do domínio do conhecimento por aquele que educa. No relatório para a UNESCO, os membros da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, afirmam que o professor é um agente de mudanças e defendem a exigência de uma formação inicial e de programas de formação contínua do professor, sustentando que “quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver

que ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor” (DELORS, 2001, pp. 158-159).

Entre os saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire elenca a formação permanente do professor, atribuindo importância tal à formação permanente que “os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política” (2007, p. 68). O educador, em suas obras sempre apresentou a formação permanente dos educadores como um pressuposto da educação emancipatória,

estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2000, p. 23).

A adesão dos professores a um processo de educação permanente é pressuposto de qualquer ação de inclusão dos excluídos. Para Freire, é a consciência que leva os seres humanos à educação: a consciência do inacabamento, a consciência da responsabilidade pelo mundo e a consciência de que podemos nos construir e construir o mundo de uma forma diferente. “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. É nesse inacabamento do ser humano, na consciência do processo de sujeição-exclusão, que reside o potencial de mudança. É na consciência da inconclusão que se funda a educação como processo permanente, que desencadeia a mudança, “a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (FREIRE, 2007, p. 58).

Defende o educador que, através da conscientização – enquanto esforço de conhecimento crítico dos obstáculos – e da educação permanente ocorre a mútua libertação de educandos e educadores, ao longo do processo

educativo, tendo presente que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” e também que os homens se educam entre si, em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2004, p. 27). A partir do pensamento freireano, pode-se concluir que, para se fazer uma escolha por educar ao invés de punir, a escola, no coletivo, e o professor, em um processo de necessária opção individual, devem ter consciência de sua inconclusão para se comprometerem com um processo de educação permanente, sem o qual não será possível romper com as amarras culturais e com a normalização que resultam na exclusão dos diferentes e dos marginalizados. Freire assegura que

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 2007, p. 92).

A opção por um processo de educação permanente dos educadores, certamente terá reflexos diretos na inclusão dos patinhos feios de nossa sociedade. Assim como a educação dos alunos, a dos educadores também deve ser emancipatória, privilegiando a relação dialógica e o exercício da compreensão crítica da realidade, possibilitando a leitura do contexto e a leitura do mundo. A educação permanente dos professores só terá sentido se for uma educação para a libertação, não se fundando na compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos e nem em uma consciência especializada e compartimentada, mas na problematização dos homens em suas relações com o mundo. Com fundamento em Freire, a educação dos professores para a inclusão e a efetividade do direito à educação exige respeito à autonomia do professor e é um processo que se constitui na experiência e nas decisões que vão sendo tomadas, sendo que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (*idem*, p. 59).

A associação da exclusão escolar com a alegoria da caverna de Platão permite sintetizar a proposta de superação da exclusão escolar, com a garantia plena e real do direito à educação para todos, através da formação permanente do professor. O filósofo propôs que se pensasse em uma caverna separada do mundo externo por um alto muro, na qual, desde o nascimento, geração após geração, seres humanos viviam acorrentados, sem poderem mover a cabeça para a entrada, nem locomoverem-se, forçados a olhar apenas a parede do fundo, e sem nunca terem visto o mundo exterior nem a luz do sol, embora a entrada permitisse a passagem da luz exterior. Acima do muro, uma réstia de luz exterior iluminava o espaço habitado pelos prisioneiros, fazendo com que as coisas que se passavam no mundo exterior fossem projetadas como sombras nas paredes do fundo da caverna. Por trás do muro, pessoas passavam conversando e carregando nos ombros figuras, cujas sombras eram projetadas na parede da caverna; os prisioneiros julgavam que essas sombras eram as próprias coisas externas, e que os artefatos projetados eram seres vivos que se moviam e falavam. Um dos prisioneiros, tomado pela curiosidade, fabricou um instrumento com o qual quebrou os grilhões, escalou o muro e fugiu da caverna; no primeiro instante, ficou totalmente cego pela luminosidade do Sol, com a qual seus olhos não estão acostumados; pouco a pouco, habituou-se à luz e começou ver o mundo; encantado e deslumbrado, teve a felicidade de, finalmente, ver as próprias coisas, descobrindo que, em sua prisão, vira apenas sombras. Decidiu voltar para contar o que viu e libertar os demais; assim como a subida foi penosa, porque o caminho era íngreme e a luz ofuscante, também o retorno foi penoso, pois precisava habituar-se novamente às trevas, o que é muito mais difícil do que habituar-se à luz. De volta à caverna, o prisioneiro apresentou-se desajeitado, não sabendo mover-se e nem falar de modo compreensível para os outros, não foi acreditado por eles e correu o risco de ser morto pelos que jamais abandonaram a caverna (PLATÃO, livro VII da República, Mito da Caverna).

A caverna pode ser comparada com o mundo dos excluídos da educação e dos que excluem, todos prisioneiros do discurso que os

construiu; a forma como vivem e atuam é, para eles, plenamente normal, pois é a que conhecem e que introjetaram como a ordem natural. A réstia de luz que projeta as sombras na parede é a norma constitucional que garante a educação universal, é um reflexo da vontade da Constituição sobre o mundo excludente. As sombras são os direitos fundamentais que, com eficácia limitada ou negada, toma-se pelos direitos verdadeiros, ou a chamada “constituição real” (Hasse). Os grilhões são os mecanismos difusos de construção dos discursos, as representações incorporadas dos excluídos, é o processo de normalização-exclusão – segundo Foucault –; a violência simbólica de que fala Bourdieu ou a educação “bancária, autoritária e não-dialógica” combatida por Freire. O instrumento que quebra os grilhões e faz a escalada do muro é a consciência do inacabamento e a percepção crítica da realidade (de Freire) ou o movimento de subversão simbólica, referido por Bourdieu. O prisioneiro curioso que escapa é o educador que rompe com a representação incorporada de excluído e excludente, que rompe com o discurso e com o efeito difuso da exclusão, que toma consciência do mundo e consciência de si como ser inacabado (Freire, 2007, p. 57). A luz que ele vê é o mundo da inclusão, da solidariedade, do ser mais, no qual as pessoas educam-se e crescem em comunhão, no qual cada uma deseja e luta para que o filho do outro tenha os mesmos direitos e com a mesma plenitude que deseja para os seus próprios filhos. A luz é também a projeção da conformação da constituição real com a constituição jurídica, que assegura educação gratuita, universal e de qualidade para todos os brasileiros em desenvolvimento. O retorno à caverna é a solidariedade, o compromisso do educador com os seus iguais, uma vez que a libertação do homem perde o sentido se estiver desgarrado do seu grupo, daí a necessidade, segundo Freire, de os homens libertarem-se e educarem-se em comunhão, mediatizados pelo mundo. Os anos e o esforço despendidos na criação do instrumento para sair da caverna são a consciência do inacabamento e a formação permanente que instrumentaliza o educador, pois conhecer é um ato de libertação e de iluminação. Percebe-se que sair da caverna para a luz, assim como retornar à caverna para problematizar e criar a possibilidade para a produção e construção do caminho de libertação do outro, é tortuoso

e um grande desafio, exigindo que esse sujeito, que corresponde ao professor, esteja consciente criticamente, instrumentalizado e em formação permanente, para superar suas limitações e ter competência para organizar o processo educativo e auxiliar, instigar os excluídos para que também consigam sair da caverna da normalização-exclusão. “Mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p. 81). Para os que tiverem coragem e perseverança, o resultado será gratificante.

Educar ou punir? Ficar na caverna vendo as sombras ou ter coragem de quebrar os grilhões? Seguidamente me defronto com essa escolha, no âmbito profissional. Assim como o educador pode assumir o compromisso com a inclusão dos marginalizados ou com a manutenção da normalização-exclusão, o operador do direito também é incitado a optar em punir e excluir cada vez mais ou em se comprometer com o assecuramento dos direitos fundamentais dos cidadãos. Será que posso “estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas”? (FREIRE, 2000, p. 80). A minha opção, não sem percalços, tem sido intervir no mundo para garantir direitos, para que todos tenham uma vida digna. Essa opção tem se mantido porque sustentada pela escolha pela minha formação individual. Minha experiência é um testemunho de que o investimento na formação permanente permite manter nossas escolhas, até porque na linguagem poética de Mário Quintana “os livros não mudam o mundo, mudam as pessoas”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, Hans Christian. **O Patinho Feio.**

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado – O Mito do Amor Materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Observações sobre a história das mulheres.** In: DUBY, Georges e PERROT, Michelle. *As Mulheres e a História.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** 3ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). 7ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

BEMFAM. Sociedade Civil Bem-estar Familiar no Brasil. (1999). **Adolescentes, jovens e a Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde. Um estudo sobre fecundidade, comportamento sexual e saúde reprodutiva.** Rio de Janeiro [Citado por SIQUEIRA et al.].

BRASIL. **“Constituição Política do Imperio do Brazil”**, de 25 de março de 1824. In: <<http://www.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. *In:* <<http://www.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. *In:* <<http://www6.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. *In:* <<http://www6.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. *In:* <<http://www.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. *In:* <<http://www6.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. *In:* <<http://www6.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de Julho de 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. *In:* <<http://www.senado.gov.br/Legislacao>>.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Vigilância em Saúde. **Uma Análise dos Nascimentos no Brasil e Regiões. 2004**. *In:* [[portal.saude.gov.br/saude](http://portal.saude.gov.br/saude)].

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens**. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2006. 56 p.

BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial 2003/0143232-9**. Relator(A) Ministro José Delgado (1105). Relator(A) para Acórdão Ministro

Luiz Fux (1122). Órgão Julgador T1 - Primeira Turma. Data do Julgamento 02.09.2004. Data da Publicação/Fonte DJ 25.10.2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Rec. Extraordinário. RE-Agr 410715/SP**. Relator(a): Min. Celso de Mello. Julgamento: 22.11.2005. Órgão Julgador: Segunda Turma. Publicação: DJ 03.02.2006 PP-00076. Ementa Vol. 02219-08 PP-01529. *In*: RIP v. 7, n. 35, 2006, p. 291-300.

CALIL, Maria Izabel. **De menino de rua à adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito**. *In*: ORZELLA, Sérgio (org.). *Adolescências Construídas: a visão da Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora: 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação**. *In*: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto/2002, p. 125-61.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 2ª ed. Coimbra – Portugal: Livraria Almedina, 1998.

COIMBRA, Renata Maria Coimbra. **Adolescentes em Situação de Prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea**. *In*: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005. p. 413-420. Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente - SP.

DELORS, Jacques et al. **Educação – Um tesouro a descobrir; Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 5ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – vol. 2** - 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 7ª ed. SP: Perspectiva. 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 28ª ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000 (7ª reimpressão).

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Cartas à Cristina**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURASTÊ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicitação das Normas da ABNT**. 11ª ed. Porto Alegre: 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. 2ª ed. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

IBGE. **Censo Demográfico 2000. Comentários dos Resultados. Educação**  
*In:*[[ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000-educ](http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000-educ)].

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.** *In:*  
[[ibge.gov.br/ home/estatistica/indicadores/sipd](http://ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd)].

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2001.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação.** *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LIBERATI, Donizetti Liberati. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** 6ª ed. São Paulo: Malheiros: 2002.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Adolescentes em Situação de Prostituição: Uma Análise sobre a Exploração Sexual Comercial na Sociedade Contemporânea.** *In:* Psicologia: Reflexão e Crítica. Presidente Prudente-SP. 2005. pp. 413-420.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 11ª ed. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1996.

MACHADO, Martha de Toledo, **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos.** Barueri, SP: Manole, 2003.

MEIRELLES, Hely Lopes, **Direito Municipal Brasileiro,** 8ª ed., São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 1996.

MOLINA, Ana Maria Ricci. KODATO, Sérgio. **Trajetória de vida e representações sociais acerca da prostituição juvenil segundo suas participantes.** *in:* Temas em Psicologia da SBP, Vol. 13, no 1, 09 – 17. FFCLRP – USP, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2002.

MOZER, Sônia. TELLES, Vera. 2<sup>a</sup> ed. **Descobrimo a História – Brasil: Colônia.** São Paulo: Ática, 2007a.

MOZER, Sônia. TELLES, Vera. 2<sup>a</sup> ed. **Descobrimo a História – Brasil Independente.** São Paulo: Ática, 2007b.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. e NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições.** *in* Educação e Sociedade n° 78. Ano XXIII, abr. pp. 15-36, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinqüência Juvenil - Diretrizes de Riad.** 1990. <[www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos\\_internacionais](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos_internacionais)>.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da Criança e do Adolescente – Uma Proposta Interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Martin Claret. 2003.

SARAIVA, João Batista Costa. **Compêndio de Direito Penal Juvenil - Adolescente e Ato Infracional.** 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2006.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli *et al.* **Profissionais e usuárias(os) adolescentes de quatro programas públicos de atendimento pré-natal da**

**região da grande Florianópolis: onde está o pai?** *In* Estudos de Psicologia, 2002. Florianópolis: Universidade Federal SC. p. 65-72.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 22<sup>a</sup> ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência Juvenil. Compêndio Transdisciplinar**. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2002.

UNIJUÍ. Biblioteca Universitária Mario Osório Marques (Org.). **Trabalhos Acadêmicos – Apresentação, Referências e Citações**. Coleção Cadernos Unijuí, Série Educação, nº 85. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)