



# ESTADO, ESCOLA E FAMÍLIA: SOBRE O DIREITO DE ESCOLHA

Vol. 3 nº 6 jul./dez. 2008

p. 87-99

Antonio Bosco de Lima<sup>1</sup>  
(FACED/UFU)

**Resumo:** O texto trata do dever, do direito de escolha e da responsabilização sobre a educação, problematizando o papel da família e a função do Estado. Entende-se, no texto, que educar, para além da educação formal (relação de ensino-aprendizagem sobre os conhecimentos científicos), é a relação estabelecida entre valores, condutas e poder de escolha; o que se constitui em ação política. Isto passa pela relação entre a família, a escola e a sociedade. Esta relação resulta em um modelo de política educacional demandada pelo Estado, porém influenciada por um movimento determinante e determinado com base na organização social, das mobilizações e da centralização do Estado.

**Palavras-chave:** Estado; Escola; Família; Controle social.

## STATE, SCHOOL AND FAMILY: ABOUT THE RIGHT TO CHOOSE

**Abstract:** This text is about the obligation, the right to choose, and the responsibility on education. It deals with both the role of the family and the State. It is understood that education – beyond formal education that is the relationship between teaching-learning on scientific knowledge – is the relationship established among values, ways of proceeding and the individual's power to choose. Those elements are inserted in political actions. That goes through the relationship among family, school and society. This relationship gives rise to a model of education policy demanded by the State, though influenced by a determining and determined movement based on social organization of mobilizations and the State centralization as well.

**Keywords:** State; School; Family; Social control.

### I. Ponderações

Tratar do compartilhamento das responsabilidades no tocante à educação, como formação do caráter e formação intelectual, física, social, cultural e política do sujeito, passa por problematizar o “controle ideológico” da educação e a sua “responsabilidade financeira”. Tal questão se referencia no movimento histórico que presenciamos no Brasil, principalmente desde a segunda metade dos anos de 1990, e que pode ser compreendido por meio do preceito constitucional sobre o dever e o direito à educação em comparação ao projeto de educação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96).

Embora, de certa forma, já desgastado pelo seu uso, temos que recorrer ao auxílio da comparação do preceito constitucional sobre o dever e direito à educação, comparando-o ao preceito central da lei maior da educação, a LDB. A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no quarto dia do mês de outubro de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Isso denota que, em primeiro lugar, cabe à família o direito à educação, e ao Estado, o dever de supri-la. Neste caso, a sociedade tem um aspecto de colaboração para o funcionamento da educação, e não a responsabilidade central. Esse preceito, presente na chamada “Constituição cidadã, social, democrática”, iria ser transformado com o advento dos ares neoliberais que se instalaram no Brasil, em definitivo, no início dos anos de 1990. É o rompimento com o movimento de redemocratização do país. Boron iria tratar o movimento da década de 1980 como uma novidade, que, segundo ele:

consistiu precisamente no fato de que as lutas populares foram colocadas tendo como eixo principal os temas fundantes da teoria democrática clássica, mas complementando-os com as novas preocupações pela justiça e pela igualdade, que, graças à secular luta das classes subalternas, se converteram em componentes essenciais das novas reivindicações democráticas (2002, p. 13).

Do movimento que reivindica a socialização e a redistribuição de bens, mais a distribuição de poder e o incremento participativo na construção de um Estado democrático, passamos, na década de 1990, a um movimento desagregador, individualista, que transforma o paradigma de Estado social em Estado-mercado.

É proeminente a relação de esvaziamento do modelo democrático e consequente agravo à democracia. Tal esvaziamento passa pela ruptura do poder dos movimentos sociais e da democracia direta, e iria se potencializar no modelo democrático representativo, cujo principal instrumento é o voto. Para Mészáros, o sufrágio universal passa por um momento de descrença<sup>2</sup>. Conforme o autor:

Quando uma maioria significativa da população – algo próximo de setenta por cento em muitos países – se afasta com desdém do “processo democrático” do ritual eleitoral, tendo lutado durante décadas, no passado, pelo direito ao voto, isso mostra uma mudança real de atitude em face da ordem dominante; pode-se dizer que é uma rachadura nas espessas camadas de gesso cuidadosamente depositadas sobre a fachada “democrática” do sistema (2005, p. 51).

Por um lado, tal rachadura pode significar um movimento, dentro da crise democrática, de superação de tal modelo representativo. Por outro lado, para que tal

ferimento seja exposto, é preciso o poder de análise e interpretação, tornando-se necessário expor que a concepção de democracia nunca poderia ter sido reduzida ao sufrágio universal.

O movimento político das últimas décadas nega os valores substanciais da democracia, rompendo com um processo coletivo de construção do sujeito histórico. A centralização substitui a descentralização participativa; decisões unilaterais sobrepõem-se à coletividade; o egoísmo racional, à vontade coletiva; o individualismo possessivo, às necessidades das maiorias.

A LDB (Lei Federal nº 9.394/1996), incorporada de tais valores, vai inverter o preceito constitucional, delegando à sociedade a responsabilização da Educação e ao Estado o *status* de ente colaborativo.<sup>3</sup> Tal tese está contida em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A inserção da categoria liberdade e solidariedade em substituição à colaboração vai ao encontro das perspectivas liberais do direito de escolha e da relação de socorrência daqueles que têm mais com aqueles que nada têm. Desse favorecimento ao liberalismo decorre, o esvaziamento da função financiadora do Estado para ajustá-la como função redistributiva, o que ocasiona um processo de responsabilização por parte dos municípios em aturem com orçamentos restritos na educação, o que a precariza mais ainda, fazendo com que, na sua liberdade de escolha, as famílias busquem a educação privada como forma de garantir a formação escolar de seus filhos.

Ocorre que a Constituição Federal tem uma perspectiva social, embora, no que se refira à distribuição de rendas, seja liberal. Já a atual LDB segue os fundamentos liberais, pelos quais o indivíduo prevalece sobre o coletivo, uma espécie, para os liberais, de egoísmo racional: o que geraria a competitividade, emanando a partir do indivíduo uma riqueza coletiva, uma vontade coletiva. Neste sentido, os direitos são privados. Vejamos como a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” trata isto. Em seu artigo XXVI, estabelece que:

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta **baseada no mérito**. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de **direito de escolha** do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DECLARAÇÃO, 1978, p. 23, grifos nossos).

Na verdade, o dever e o direito da família quanto à educação, que se constituem como um direito subjetivo<sup>4</sup>, estabelece que existem um necessitado e um provedor. Nosso pacto federativo (e daí nosso contrato social) estabelece que, na condição de cidadãos do Estado, devemos ter as possibilidades materiais e sociais para uma sobrevivência digna, e o Estado deve resguardar tais condições por meio de políticas sociais.

É bom lembrar que a liberdade é uma categoria distante da igualdade. Os sujeitos podem ter a liberdade de escolha, entretanto não têm a igualdade para que tal escolha seja concretizada. Daí que milhares de sujeitos, ao terem a liberdade, não obtêm a igualdade, a qual deveria prevalecer sobre a liberdade, para que de fato se concretizasse o poder de escolha, partindo das necessidades coletivas para a posse individual.

Ocorre que a questão sobre o controle, o dever e o direito à educação ainda permanece, o que requer investigar como idealmente se constituem na realidade objetiva. Uma matéria do jornal Folha de São Paulo, intitulada “Irmãos tentam provar à Justiça que podem estudar só em casa”<sup>5</sup>, pode nos ajudar a entender as margens que separam o controle ideológico por parte do Estado e o direito de escolha por parte das famílias. Tratamos de reafirmar que tanto controle, como direito de escolha são determinados e determinantes da condução e da condição financeira por parte do Estado e por parte das famílias.

Relata a notícia que os pais de dois adolescentes (14 e 15 anos, respectivamente), moradores em Timóteo (MG), são adeptos do ensino domiciliar.<sup>6</sup> Estando os meninos há mais de dois anos fora da escola, os pais foram processados e podem perder a guarda dos filhos. Os responsáveis justificam que decidiram ensinar seus filhos em casa devido à má qualidade do ensino do país e à violência nas escolas.

Ora, e o direito de escolha que tanto prima o liberalismo? E a propaganda de que os recursos tecnológicos também primam pelo aprendizado? E a educação a distância?

Nossa argumentação não busca estabelecer a polêmica sobre o teor ideológico do ensino domiciliar, no sentido, por exemplo, do modo de socialização dessas crianças, assunto por demais polêmico para este artigo, mas de buscar desvelar que, por trás da liberdade de escolha, está uma “preferência” dirigida pelo Estado liberal, no sentido da máxima liberal pela qual todos têm direito à livre escolha, desde que a “opção” seja aquela que o Estado-mercado indicou.

Por outro lado, a prescrição de uma única forma de ser, de educar e de socialização esbarra na democratização da sociedade, pois uma sociedade pluralista e democrática passa pelo poder de decisão. É natural que, no livre direito de escolha, eu queira mandar meu filho ou não para a guerra. Devo ou não enviar ou não meu filho a uma escola que não forma para a socialização, mas deforma o seu caráter, forma para a individualização, forma para o mercado competitivo?

E por que não, numa situação crítica em determinadas escolas públicas, eu não deva ter esse direito. Meu direito é somente o de “escolher” entre a escola pública ou privada?

Existe outra extremidade para que possamos desenvolver tal questão? Refere-se ao oposto do individualismo possessivo. Tanto os responsáveis que escolhem o ensino domiciliar, quanto aqueles que escolhem as escolas privadas estão buscando resolver os seus problemas de maneira individualizada. Trata-se de um direito e de uma escolha individual que alimentam o individualismo possessivo.

São, desta forma, dois modelos que dilatam ou que comprimem o poder de escolha, as condições subjetivas, de formação do sujeito, do saber do cidadão e as condições objetivas, que dizem respeito às condições de posse material de cada indivíduo. No Estado capitalista, a relação saber-poder é muito próxima, ou ao menos facilita, em tese, o acesso dos sujeitos aos bens materiais. A ausência de saber privilegia o governo meritocrático, submetendo ao poder central aqueles que margeiam a sociedade, encurralados na periferia das cidades, afastados dos centros de decisões. Poulantzas elucida bem tal questão ao estabelecer que essa relação entre saber e poder:

se traduz por técnicas particulares de exercício do poder, por dispositivos precisos, inscritos na trama do Estado, de distanciamento permanente das massas populares dos centros de decisão: por uma série de rituais, de formas de discursos de modos estruturais de tematização, de formulação e tratamento dos problemas pelos aparelhos de Estado de maneira tal (monopolização do saber) que as massas populares (nesse sentido trabalho manual) ficam de fato à parte disso. (1985, p. 67-68).

Voltando à questão ideológica do Estado e do poder de escolha, no que diz respeito à educação domiciliar, o que dispõe a lei sobre a responsabilidade da educação para com os responsáveis? Dispõe que os pais dos alunos estão infringindo os códigos civil e criminal!

Quanto ao processo do foro civil, a justiça está baseada no ECA<sup>7</sup>, o qual, em seu artigo 4º, determina que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda, no Estatuto, em seu parágrafo único, no artigo 53, encontramos o registro de que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”

Ora, existe acaso uma manifestação por parte da escola em receber os pais para discutir o Projeto Político-Pedagógico, em discutir as propostas pedagógicas da escola, em participar da avaliação institucional da escola? Sabemos que não. Algumas pesquisas, dentre elas Lima (1995), apontam que as escolas têm dificuldades de

administrar a participação dos pais, e que estes são “caçados a laço” para participar tanto da Associação de Pais e Mestres (APM) quanto dos Conselhos Escolares.

Configura-se, portanto, um modelo de política educacional sem a influência de seus executores (diretores, inspetores, supervisores, coordenadores e professores) e uma atuação na educação escolar, na qual a organização da escola não incorpora os responsáveis pelos alunos (que dirá os próprios alunos) nas decisões do fazer educacional.

Advém desse modelo de organização centralizadora uma atuação que passa pelo privilegiamento das especificidades, da fragmentação que isola o dever, a responsabilidade e o controle social. O mérito da questão reside no seguinte fato: cabe aos pais a responsabilidade da garantia da educação de seus filhos, entretanto esta deve ser realizada em escola formal, como registra o preceito no código do ECA, em seu artigo 55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Percebemos que tal redução cria hierarquias, em que, segundo o discurso positivista centralizador, ao fazer sua parte, cada setor da educação estará contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, político e educativo do sujeito, da comunidade e do país.

Percebemos, ainda, o zelo do Estado quanto ao cuidado com a formação educativa, entretanto, sob a condição do postulado formativo estabelecido pelas políticas educacionais emanadas do Estado.

Bom, tratamos até agora, ao analisar o caso do ensino domiciliar, sob a ótica do direito civil. Quanto ao foro criminal: os pais estão sendo processados pelo que determina o Código Penal Brasileiro<sup>8</sup> em seu Capítulo III: dos crimes contra a assistência familiar, que trata do abandono intelectual.<sup>9</sup> O artigo 246 do Código aponta que seja penalizado o responsável que “deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar”.

Tal fato origina-se por causa da subtração do direito de escolha que todos vamos sofrendo quanto às políticas sociais. Se não há oferta, é natural que não tenhamos como fazer escolhas, e, em geral, a falta de condição de poder de análise e de compreensão leva também à impossibilidade do poder de escolha. Não é, porém, somente isto. O rigor conservador, presente nas estruturas sociais, regula os processos de democratização. Afirma Boron que

A democratização do Estado já era, por si mesmo, praticamente intolerável: por isso, a introdução de critérios democráticos no processo produtivo, nas escolas e nas universidades, nos meios de comunicação, nas estruturas burocráticas, na família e até nas relações interpessoais é algo que vai muito além do que a burguesia e seus representantes estão dispostos a aceitar (2002, p. 80).

Movimento sustentado por princípios políticos e econômicos, o liberalismo imprime um caráter cultural que, por meio dos recursos midiáticos, do plano legal e do discurso oficial, estabelece um consenso no qual reivindicar muito é antiético, imoral,

ilegal, egoístico e perigoso. Tudo isso é perigoso, pois aqueles que requerem a autonomia, por exemplo, irão receber também as responsabilidades, as incumbências de autossustentação e de autofinanciamento, mesmo que sejam entes federativos da república.

A conduta do Estado vai sendo relevante no sentido de estabelecer os patamares cada vez mais irrisórios no que diz respeito às responsabilidades sociais. É o que podemos destacar na Lei Orgânica da Assistência Social, quando expressa, em seu artigo 1º, que:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (1998, p. 7, grifos nossos).

É disso que estamos tratando, dos mínimos para a maioria e do máximo para as minorias dominantes. Estamos tratando da ausência do Estado e da entrada em cena da sociedade, a qual, com suas ações, passa a substituir as funções estatais. Disso resulta mínima condição social, mínima relação democrática, mínima participação. E é também dessa equação que resulta a total responsabilidade no processo educativo por parte da família.

Os responsáveis pelos alunos, enfim, são condicionados a manter seus filhos matriculados, mas não é só a violência e a má qualidade que induz a tal resolução individual do problema, é também a falta de participação qualitativa na escola. Segundo Haddad (2008, p. 102), “Os mecanismos formais participativos são muito burocratizados, os conselhos municipais e estaduais, os conselhos de merenda escolar e de fiscalização têm seus membros, geralmente, escolhidos pelo Poder Executivo e não há controle social efetivo”.

O autor continua afirmando que “Na educação há um consenso pouco mobilizador, talvez porque a experiência escolar dos pais não seja estimulante para incentivá-los para a causa” (p. 102). Não somente por isso, certamente, porque a defesa da educação passa, além do sucesso da educação, pelo sucesso das experiências participativas, cada vez mais escassas nas escolas.

Longe disso, vivemos um processo educativo no qual o eixo qualidade foi deslocado para quantidade. Já não falamos de ensino de qualidade, mas de ensino de quantidade. O custo aluno, por exemplo, dá-se sob a tutela do custo x benefício.

Restou, no Código Penal, o autoritarismo do Estado centralizador. Ou seja, o Estado que determina a responsabilidade da condução ideal, moral e física dos estudantes, entretanto, sem permitir que os pais façam a sua escolha possível. Ora, se levarmos em conta os preços de mensalidades das escolas particulares, para 63,3% das famílias brasileiras<sup>10</sup> não é possível escolher entre uma escola particular ou pública, devido às condições da empregabilidade e salariais. A liberdade presente nas sociedades liberais do capitalismo atrasado resulta em que as famílias são obrigadas a manter seus filhos nas escolas estatais.

Entretanto, como conviver em escolas com a problematização nela instaurada? Lima (2008), ao fazer um balanço dos resultados da educação dez anos após a promulgação da LDB de 1996, ele o faz a partir de quatro aspectos: a estruturação escolar; no que diz respeito às condições objetivas de atuação do corpo docente; quanto ao apoio didático-pedagógico; e em relação ao sucesso ensino-aprendizagem.

Quanto à estruturação das escolas, o autor afirma que elas estão aquém de um modelo qualitativo, pois:

somente 10% das escolas públicas possuem bibliotecas, quadras precisam ser cobertas, laboratórios ser aparelhados. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003), falta energia elétrica em 19% das escolas públicas e uma, em cada dez, não tem sistema de esgoto. (LIMA, 2008, s/p).

Quanto às condições objetivas de atuação do professorado, em sua maior parte, segundo os dados do INEP, de 2003:

o quadro docente está composto por professores que recebem baixos salários e não estão fixados em uma única escola, precisando deslocar-se para vários outros lugares, e, ainda, com a ausência de programas de formação continuada que garantam uma qualificação profissional adequada. (LIMA, 2008, s/p).

O resultado disso é refletido nos dados do MEC, citados por Lima (2008, p. 61), ao apontar que, em 2006, “faltavam 235 mil professores no Ensino Médio no país, e 475 mil no Ensino Fundamental, de 5<sup>a</sup> as 8<sup>a</sup> séries, o que totalizava 719 mil profissionais”. No que diz respeito ao apoio didático-pedagógico, Lima registra que:

O Censo Escolar 2002 mostra que apenas 45,5% dos alunos matriculados em escolas públicas tinham acesso a biblioteca no próprio estabelecimento de ensino, e o acesso a laboratórios reduzia-se aos parques 15%. Quanto aos aparelhos e equipamentos de práticas desportivas, estavam distribuídos em 47,2% das escolas públicas. Alunos atendidos em escolas que possuíam TV, vídeo e antena parabólica, somavam 24%. O acesso à internet na escola pública era de apenas 6,4%. (2008, s/p).

O terceiro aspecto, o sucesso na relação ensino-aprendizagem, também não é nada alentador, segundo o autor, visto que:

Segundo o SAEB, dados de 2003, 59% dos alunos da 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (EF) não desenvolveram habilidades elementares de leitura, e 52,3% não possuíam conhecimentos necessários para dar



continuidade aos estudos. Mediante a fonte, dos alunos da 8ª série, somente 9,6% adquiriram competência para a elaboração de textos complexos. Ainda segundo a avaliação, 4,8% dos alunos da 4ª série do EF da rede pública estavam no nível adequado no teste de Língua Portuguesa, e 6,4%, no de Matemática. Entre os da 8ª série, 9,3% tiveram desempenho satisfatório em Português e 3,3% em Matemática. Dados divulgados pela Folha de São Paulo (2005) revelam que os jovens brasileiros ficaram em último lugar em testes de Matemática aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 40 países, enquanto, em leitura, ficaram em 37º Lugar. De acordo com as pesquisas do MEC/INEP (2003), de cada 100 alunos que iniciaram a primeira série do ensino fundamental, cerca de 88,6% terminaram a quarta série, 57,1% terminaram a oitava série e 36,6% concluíram o Ensino Médio (EM). Um dado que pode acarretar aumento nos níveis de aprendizagem, se bem otimizados, é o número de horas que o aluno fica na escola. Entretanto, nas escolas públicas brasileiras, apenas 38,5% dos alunos do EF ficam mais de quatro horas na escola, segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004). Conforme essa fonte, no período em tela, 15,3% dos alunos abandonaram o EM e 10,5% foram reprovados. (LIMA, 2008, s/p).

Os dados apresentados indicam que a oferta da escola pública padece de falta qualidade. A escola tem funcionado, em geral, graças à atuação de seus profissionais. Não é uma escola que encanta, é a única escola para a maior parte das famílias brasileiras. A escola não é vista como um campo de saber que estabelece as condições de vida ou de morte, como é a saúde. Se assim o fosse, com certeza, as famílias fariam um sacrifício tão grande como o fazem para garantir o mínimo de saúde para seus entes por meio da iniciativa privada.<sup>11</sup>

Outra questão a ser debatida é o fetiche do mote da educação para todos. Nos países capitalistas, a educação é reduzida. Não há de fato educação para todos. A política educacional passa pelo crivo seletivo, o que demonstra que se podem atingir níveis mais elevados de ingresso, porém com qualidade e características diferenciadas. O poder público, quando é obrigado a universalizar, não é obrigado a qualificar. A ampliação e o acesso às vagas na educação, tanto Básica quanto a Superior, têm, nos últimos anos, obedecido a um paradigma quantitativo, o que torna o postulado da qualidade frágil, quando analisados os resultados sociais e educativos do aluno. Para dirimir tais resultados, responsabilizou-se a gestão da educação centrando dois aspectos: aquele que questiona o próprio caráter da educação para todos e um segundo, que centralizada no dirigente escolar a responsabilidade pela condução da educação. Quanto ao primeiro procedimento, o texto “Educação: um tesouro a descobrir” é bem proeminente:

A ambição prioritária de garantir educação a todos fez com que se negligenciassem as necessidades dos alunos mais dotados e se lhes aplicasse um tratamento idêntico ao dos alunos com aptidões diferentes. Para retomar uma expressão de Jefferson, “nada há de mais desigual do que tratar igualmente quem não é igual”. Quaisquer que sejam as boas intenções das políticas tradicionais, privar os alunos mais dotados de possibilidades adequadas de educação é privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos que ela possui para chegar a um desenvolvimento real e eficaz (AL-MUFTI, 2001, p. 213, grifos no original).

O texto é bem claro ao propor que deve haver escolas com níveis diferenciados na oferta de serviços para os alunos bem dotados e aqueles que estão na média ou abaixo da média intelectual. A educação para todos, segundo Al-Mufti (2001), é uma educação com recortes sociais, com qualidade diferenciada, elegendo e alimentando os heróis da nação, que já nascem gênios. O autor condena o postulado de educação para todos, não porque ela exista de forma precarizada, mas porque ela homogeneiza a pobreza intelectual e a riqueza intelectual, causando “prejuízos” àqueles que são “superdotados”.

Quanto ao segundo postulado, o gerencial, o texto “Melhorar a qualidade do ensino escolar”, de Isao Amagi (2001), indica, como procedimento operacional, três aspectos centrais: a melhoria das competências dos professores; a elaboração coerente de programas de ensino; e a gestão das escolas.

O domínio “gestão das escolas”, segundo o autor, é um dos mais importantes aspectos para melhorar a escola e seu ensino, pois, segundo o autor, na maior parte dos casos, o professor trabalha sozinho, entretanto:

ele faz parte de uma equipe cujos membros constroem juntos, o que poderíamos chamar a cultura da escola. Esta, dificilmente poderá oferecer um ensino de alta qualidade se não for dirigida com eficácia pelo diretor do estabelecimento, com cooperação ativa dos professores (2001, p. 220).

É o diretor como centro de atenções, bastião dos processos de mudanças. Sem ele, a orquestra não funciona, o time não ganha, o ensino não se transforma em aprendizagem. Concordar simplesmente com tal tese é admitir que a gestão participativa, colegiada, fracassou, e que a centralidade, por mérito ou por liderança, tem que estar centrada na figura do diretor, um técnico eficiente que coloca em prática aquilo que é planejado pelos órgãos centrais da educação, que, por sua vez, sofre a influência dos organismos internacionais, que, por mérito e por eficiência, têm como induzir, conduzir e orientar os países com baixa efetividade na organização de sua educação.

## 2. Considerações Finais

Direito à educação? Direito à escolha? Se partirmos da concepção tanto da educação ampla quanto da educação formal, iremos perceber que o direito parte das desigualdades, mas, nos tempos atuais, não tem tratado os desiguais como desiguais.

Desse modo, a educação de forma ampla, na sua interface com a educação do corpo e do espírito, passa pelo lazer, pela cultura, pelo esporte, pela política, mas atinge os sujeitos de forma desigual.

Também é desigual para aqueles que frequentam escolas distintas, para a elite, para os remediados, para os miseráveis. Os conteúdos são dosados de forma diferenciada. Os “incultos” têm acesso limitado, os cultos acesso ilimitado. A limitação não passa somente pela apreensão do conhecimento por meio do contato com as informações, mas pelo material para processar as informações, para registrar, para decompor e para abstrair.

Tratar da educação para todos é uma idealização, um fetiche. No capitalismo não é possível um modelo de educação para todos. É por isso que as políticas educacionais passam pelo crivo da seleção, dos critérios e da objetividade. Falar em igualdade também é uma utopia em um país onde alguns são mais iguais que outros.

É por isso que a educação não assimila na totalidade a compreensão de política social universalizante. Ela carece de universalização e carece de democratização. Em sentido correto, é preciso relacionar de forma qualitativa a quantidade e a qualidade. Isto é o que entendemos por qualidade social, cuja concepção “está estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo” (SILVA, 1996, p. 170).

Isso requer sair do ensino de quantidade para o ensino de qualidade ou, dito de outra forma, aplicar qualidade na quantidade; democratizar a universalização. É preciso sair dos processos dos egoísmos racionais, individuais e lançar projetos coletivos, que, de fato, respondam aos interesses e às necessidades da comunidade.

Daí que não podemos responder à questão sobre a responsabilidade da educação sem passar pela análise da educação como processo cognitivo e processo político-social. Desta forma, a resposta, pelo que já discutimos até aqui, nega o direito de escolha e deixa claro que o dever da responsabilização pela educação recai sobre a família e a sociedade, sendo o padrão educativo idealizado pelo Estado.

Tais elementos, tanto pedagógicos, passando pelos culturais e sociais, e chegando aos políticos, são teses, concepções e práticas em disputa. Neles está inserida a concepção de público e de privado, da individualização e da socialização. Cabe a todos nós, nas nossas construções educativas, elucidar e tomar parte, compreender e criar sínteses que se apresentem em novas teses, em novos desejos, em novas possibilidades, levando, sempre, em consideração o bem comum, que é a república, que é o bem coletivo.

### 3. Referências

- AL-MUFTI, I. Educação e excelência: investir no talento. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação no século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- AMAGI, I. Melhorar a qualidade do ensino escolar. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação no século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- APP-SINDICATO. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/1996. Curitiba: APP-Sindicato, 1997.
- BORON, A. A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 5 de outubro de 1988. In: MORAES, A. (Org.). São Paulo: Atlas, 2001.
- . **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília MEC, 1993.
- . **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Peres, 1992.
- . **Código Penal Brasileiro**. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. (MIMEO).
- DECLARAÇÃO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Edições Paulinas, 1978.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Pública e básica, mas sem qualidade**. Educação. 24/6/2005.
- HADDAD, S. Consenso superficial. In: **Carta Capital**. Junho, nº 500. São Paulo: Confiança, 2008.
- LIMA, A. B. de. Plano decenal de educação para todos e LDB: tudo a ver. In: **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR**. Sociedade, Estado e Educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI. São Carlos, SP: UFSCAR, 2008.
- . **Análise da (im)possibilidade da participação na organização burocrática escolar**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 1995.
- MALTA, C. P. T. **Dicionário jurídico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas, s/d.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- SILVA, T. T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

#### 4. Notas

- <sup>1</sup> Docente do Colegiado de Pedagogia e do PPGE da FAGED/UFU. Doutor em Educação pela PUC/SP. E-mail: bosdag@terra.com.br.
- <sup>2</sup> No Brasil, nas últimas eleições de outubro de 2008, para o poder executivo e câmara municipal, podemos, a partir dos resultados finais de primeiro turno, indicar que houve entre os votos anulados (7,04%), brancos (1,76%) e não comparecimento (14,54%), uma média nacional de “resistência” de 24,34%, em um país no qual o voto é obrigatório.
- <sup>3</sup> Segundo Lima (2008, p. 52), “Na conjuntura internacional, cujas orientações eram de uma economia globalizada e neoliberal, a LDB não poderia ser outra coisa. Ela é filha da década de 1990. Uma década marcada hegemonicamente por orientações, no plano internacional, de um modelo de política social neoliberal, que, no Brasil, vem se concretizando de vários modos, expresso em variadas reformas (previdência e do aparelho de Estado, principalmente)”.
- <sup>4</sup> O direito subjetivo, segundo Malta (s/d, p. 307), é a “possibilidade de agir e de exigir que os demais ajam de acordo com o direito objetivo, poder de ação ou de agir para o exercício e defesa de interesses juridicamente protegidos.”
- <sup>5</sup> Folha de São Paulo. Segunda-feira, 18 de agosto de 2008. Cotidiano. C5.
- <sup>6</sup> O Ensino Domiciliar encontra-se regulamento em vários países: México, Canadá, Inglaterra e alguns estados da América do Norte. No Brasil, tal “modalidade”, ainda ilegal, é muito recente e pouco divulgada, sendo uma reação às condições da qualidade, da violência nas escolas e da opção religiosa das famílias. Embora ainda não regulamentada, existem projetos de lei que tratam do tema no Congresso Nacional.
- <sup>7</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
- <sup>8</sup> **Código Penal**, Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de Dezembro de 1940: alterado até a Lei n.º 9.281, de 04-06-1996, Lei n.º 9.318/5.12.1996, Lei n.º 9.426/24.12.1996, Lei n.º 9.459/13.05.97, Lei n.º 9.677/02.07.98, Lei n.º 9.777/29.12.98, Lei n.º 9.983/14.07.2000, Lei n.º 10.028/19.10.2000, Lei n.º 10.224/15.05.2001, Lei n.º 10.268/28.08.2001, Lei n.º 10.467/11.06.2002, n.º 10.695/1.º.07.2003, Lei n.º 10.741/1.º.10.2003, Lei n.º 10.763/12.11.2003, Lei n.º 10.803/11.12.2003, Lei n.º 10.886/17.06.2004, Lei n.º 11.035\22.12.2004, Lei n.º 11.106\28.03.2005, Lei n.º 11.340\07.08.2006, Lei n.º 11.466 / 28.03.2007, Lei n.º 11.596/29.11.2007.
- <sup>9</sup> A conclusão processual depende do resultado dos exames que os dois meninos irão ser submetidos no mês de agosto de 2008, por parte do Ministério Público e Secretaria de Educação do Estado de MG.
- <sup>10</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, dados de 1999), no Brasil, o rendimento médio mensal familiar até 5 mínimos é o de 59,8%, se acrescentarmos 3,5% daqueles que não tem rendimento, o total será de 63,3%.
- <sup>11</sup> Segundo dados do IBGE (2008), as famílias gastam muito mais com saúde do que os governos federal, estaduais e municipais. Os resultados da pesquisa revelam que, nas despesas com a área da saúde, o montante de 60,2% coube ao cidadão, que desembolsou, no decorrer de 2005, o equivalente a R\$ 103,2 bilhões com a rede privada ligada à saúde. Por outro lado, o setor público respondeu com cerca de 38,8%, o que corresponde a R\$ 66,6 bilhões dos gastos.

Recebido em 04/06/2008.

Aprovado para publicação em 30/08/2008.