

Maria de Fátima Pereira dos Santos

**CONHECIMENTO E EXERCÍCIO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO POR FAMÍLIAS POBRES, EM MACEIÓ.**

Recife - 2003

Maria de Fátima Pereira dos Santos

**CONHECIMENTO E EXERCÍCIO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO POR FAMÍLIAS POBRES, EM MACEIÓ.**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Serviço Social à comissão julgadora da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Cristina Brito Arcoverde.

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Recife - 2003

S237c

Santos, Maria de Fátima Pereira dos

Conhecimento e Exercício do Direito à Educação por Famílias Pobres, em Maceió/ Maria de Fátima Pereira dos Santos - Recife, 2003.

115f. : il

Orientador: Profª Dra. Ana Cristina Brito Arcoverde.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

Bibliografia: f. 111

Inclui anexo.

1. Conhecimento 2. Direito à educação 3. Famílias pobres

CDU 37.014.14

CONHECIMENTO E EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO POR FAMÍLIAS POBRES, EM MACEIÓ.

Dissertação submetida à Banca Examinadora, abaixo apresentada, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco.

Aprovada por:

Para meus pais e meu filho Pedro Henrique,
pela força e incentivo constantes.

A vida do direito é a luta, a luta de povos, de governos, de classes, de indivíduos.

Todo o direito do mundo foi assim conquistado, todo ordenamento jurídico que se lhe contrapôs teve de ser eliminado e todo direito, assim como o direito de um povo ou de um indivíduo, teve de ser conquistado com luta.

O direito não é mero pensamento e sim força viva.

Rudolf Von Ihering

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a colaboração e apoio de diversas pessoas. Por isso, quero aqui expressar os meus sinceros agradecimentos à amiga Marinês. O seu incentivo e apoio foram fundamentais em todos os momentos da concretização desse sonho, presentes desde o momento da decisão pelo Mestrado em Serviço Social, e à Quitéria, amiga presente em todos os momentos, dando força e colaborando através das leituras, críticas e sugestões.

Agradeço aos Professores da UFAL Virgínia B. Amaral, Professora e Coordenadora da Pós-Graduação em Serviço Social, pelas sugestões e apoio desde o início da caminhada. Às Professoras do Deptº de Serviço Social Cláudia Malta e Mariluce Veras, que ajudaram e foram disponíveis antes mesmo de me conhecerem pessoalmente. Ao Profº de Metodologia Científica, Enildo Guedes, do CHLA, pelas leituras e orientações; à Professora Guga, pela disponibilidade e sugestões, e ao Professor Silvio Chagas, do Deptº de Tecnologia da Informação – TCI, pelo grande e inestimável trabalho de orientação na construção da amostra, na tabulação dos dados e tratamento estatístico.

Agradeço também aos alunos do Curso de Psicologia: Cícero, Flávia, Caroline, Vivian, Cássia, Aline Trindade, Nidyane e Milena, pelo valioso trabalho de coleta de dados e informações, na aplicação dos questionários, e, em especial, às famílias que gentilmente nos receberam e contribuíram para a realização deste trabalho.

Especialmente, deixo aqui o meu agradecimento à **Profª Drª Ana Cristina Brito Arcoverde**, minha orientadora, que, com sua experiência e conhecimento, soube interpretar os meus anseios e traduzir de forma mais clara os objetivos que intentava alcançar nesta pesquisa.

Agradeço aos colegas e professores do curso, que me contagiaram com o desejo de saber sempre mais sobre as teorias, princípios e temas de que trata o Serviço Social, com reflexões e discussões instigantes, levando-me a importantes conhecimentos teóricos, e à FAPEAL, que me possibilitou continuar no Curso e levar adiante a realização desta pesquisa.

E, por fim, aos meus familiares e, em especial, ao meu filho Pedro Henrique, pela compreensão e apoio durante toda a caminhada.

RESUMO

A escola faz parte do imaginário de crianças, jovens e adultos como um lugar especialmente preparado para levar a todos o conhecimento necessário às conquistas profissionais, principalmente como um lugar próprio para as crianças, um ser em desenvolvimento que necessita aprender, desde as coisas mais elementares como ler e escrever. No entanto, muitas crianças em fase escolar ainda se encontram fora da escola. Como explicar tal fato constrangedor e inaceitável e, no entanto, incontestável, da realidade brasileira? Muitas pesquisas já foram realizadas, muitos resultados discutidos e relacionados com fatores diversos, vários programas desenvolvidos, porém os dados apresentados a respeito ainda mostram uma realidade que não agrada, que não tranqüiliza e que, nem de longe, orgulha o povo brasileiro.

Por que ainda existem crianças fora da escola? O conhecimento dos pais acerca do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, garantido por Lei aos seus filhos, e do dever/obrigação do Estado e dos pais com a educação de crianças e adolescentes, seria um diferencial no exercício desse direito? Analisar essa questão foi o objetivo central deste trabalho, com vistas a apresentar mais uma perspectiva para a compreensão de tal problema e, conseqüentemente, contribuir para a sua superação, o que foi possível através de visitas a famílias pobres da cidade de Maceió procurando avaliar o grau de conhecimento dos pais ou responsáveis acerca do seu papel social, seus direitos e deveres, os instrumentos legais que organizam e definem a vida em sociedade e a consciência do valor da educação na sua própria vida e para a formação dos seus filhos, como também do valor da participação ativa na dinâmica política e social da região, e das relações que estabelecem com as instâncias de poder instituídas na sociedade.

Os resultados mostram que não apenas o número de crianças fora da escola ou matriculadas em pequenas escolas particulares - a despeito das condições financeiras das famílias pesquisadas - de condições legais e qualidade duvidosa é preocupante como indicador do nível de desenvolvimento do país e das políticas públicas implementadas, mas

também e principalmente, o grau de pobreza política¹ em que se encontram aqueles privados das oportunidades de conhecer, participar e discutir a realidade a partir da perspectiva das ciências – principalmente as ciências humanas e aplicadas -, da filosofia e da política, esta última como instância de conhecimento e desenvolvimento das relações sociais e dos mecanismos que engendra.

¹ Expressão utilizada por Pedro Demo para definir a ignorância produzida e alimentada pelas elites que leva o pobre a alienação de si mesmo em relação aos seus direitos e suas possibilidades de realização com autonomia. É ser pobre e não ter consciência dos mecanismos que determinam a sua pobreza e pior, ser privado deliberadamente, das condições de desenvolver essa consciência. Ver: DEMO, P. *Política Social do Conhecimento*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000. _____. *Educação pelo Avesso*. SP: Cortez, 2000.

SUMMARY

School is in the mind of children , young people and adults like a place prepared to transmit everyone the knowledge necessary to make professional conquests, unusually to children who are on development and need to learn how reading and writing. However, many children are out of school when they should be at it. How can be explained this constraining and unacceptable fact of brazilian reality which can not be contested? Many researches and programs were already done, results were discussed and related to many factors but the data that were showed about it are still disagreeable and do not tranquilize brazilian people.

Why do still exist children out of school? Would be a differential the parent's knowledge about the right of public, free and good education, which is given to their kids by law, and the government's and parents' obligation about the education of children and teenagers? The central objective of this work was to analyze this subject in order to present one more prospect to understand this problem and contribute to its end. It was done in visits to poor families in Maceió through the valuation of parent's knowledge about rights and duties, the value of education for them and their kids and participating in political and social dynamics of the region, the legal instruments that organize and define life in society and also the relations that people make with the powerful institutions of the society.

Results show that the number of children out of school or in small private schools – in spite of the families' financial condition – in legality and with uncertain quality worries the country's development level and the public politics² which were introduced, and also it worries about the people who are excluded of the opportunities of knowing, participating and discussing the reality from the sciences' point of view – humans and applied sciences – like philosophy and politics; this last one being instance of knowledge and development of social relations and of the mechanism that it produces.

² Expression utilized by Pedro Demo to define the ignorance produced and fed by the rich people that makes poor people become alienated related to their rights and possibilities of achievement with autonomy, it is being poor and have no conscience about the mechanisms that delimit their poverty and the worst is to be deprived of the conditions of developing this conscience. See: DEMO, P. *Política Social do Conhecimento*. 2º ed. Petrópolis/RJ: Vozes Publisher, 2000. _____. *Educação pelo Avesso*. SP: Cortez, 2000.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 1 - POBREZA E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	20
1.1 POLÍTICA NEOLIBERAL E POBREZA NO BRASIL.....	25
1.2 POBREZA E SEU ENFRENTAMENTO VERSUS EDUCAÇÃO NO BRASIL....	29
1.3 O NORDESTE COMO REGIÃO DE DESIGUALDADE SOCIAL.....	35
1.4 O ESTADO DE ALAGOAS	38
Capítulo 2 – DEMOCRACIA E CONQUISTA DA CIDADANIA NUMA SOCIEDADE DESIGUAL	42
2.1 A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA	43
2.2 A DEMOCRACIA NO BRASIL E OS DIREITOS SOCIAIS, ESPECIALMENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	55
2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO	58
2.4 EDUCAÇÃO, UM DIREITO SOCIAL.....	59
Capítulo 3 - O CONHECIMENTO, SUAS FORMAS E MANIFESTAÇÕES	63
3.1 INÍCIO DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	64
3.2 ÁREAS QUE ESTUDAM O CONHECIMENTO E A RELAÇÃO SUJEITO/ OBJETO.....	65
3.3 TIPOS DE CONHECIMENTOS E AÇÕES A PARTIR DO CONHECIMENTO.....	68
Capítulo 4 – O CONHECIMENTO DO DIREITO E EXERCÍCIO/OBRIGAÇÃO DOS PAIS PARA COM A EDUCAÇÃO DOS FILHOS.....	74

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	74
4.2 PERFIL DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS.....	76
4.3 O CONHECIMENTO DOS DIREITOS E DEVERES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DOS FILHOS.....	90
4.3.1 RELAÇÃO ESCOLARIDADE DOS PAIS X CONHECIMENTOS DIREITOS DAS CRIANÇAS – DIFICULDADES FRENTE A DIREITOS E DEVERES.....	98
4.4 EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PELAS FAMÍLIAS POBRES DE MACEIÓ.....	100
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e proporção de pobres no Brasil, no Nordeste e São Paulo (como referência) – 1993, 1995, 1996, 1997.....	37
Tabela 2 – Renda média mensal familiar <i>per capita</i> , em reais e em salário mínimo	38
Tabela 3 – Taxa de escolarização na população de 5 a 24 anos.....	40
Tabela 4 - Taxa de escolarização por faixa etária, na pop. de Alagoas e de acordo com o <i>status</i> ocupação.....	40
Tabela 5 - Número de matrículas em 1999 e 2000, na Pré-Escola, Classes de Alfabetização e Ensino Fundamental	71
Tabela 6 - Bairros pesquisados que apresentam população com rendimento médio mensal de até dois salários mínimos.....	75
Tabela 7 – Nível de escolaridade dos entrevistados.....	79
Tabela 8 – Renda média mensal das famílias pesquisadas.....	80
Tabela 9 – Crianças na escola fora dela.....	82
Tabela 10 – Motivos de matrícula na escola particular.....	82
Pais que matricularam seus filhos na escola particular.....	87
Tabela 11 – Quantidade de pais/crianças fora da escola e motivos.....	83
Tabela 12 - crianças fora da escola e existência de escola pública de fácil acesso.....	84
Tabela 13 – Relação pais com crianças fora da escola/noção de obrigação para com elas.....	84
Tabela 14 – Relação entre as pessoas que estão com crianças fora da escola e a noção de direitos da criança.....	86

Tabela 15 – Relação de escolaridade dos entrevistados/condição das crianças quanto a frequência à escola.....	87
Tabela 16 – O auxílio Bolsa Escola/ quantos recebem.....	88
Tabela 17 – Concluíram o ensino médio e o curso superior	90
Tabela 18 – Obrigações do governo na visão das pessoas.....	91
Tabela 19 – Relação escolaridade e obrigação do governo com a população.....	92
Tabela 20 – Relação escolaridade e obrigação do governo em oferecer escola pública Gratuita.....	93
Tabela 21 – Relação escolaridade e obrigação do governo para com a saúde:.....	93
Tabela 22 – Os direitos das crianças.....	98
Tabela 23 – Relação entre nível de escolaridade e o conhecimento sobre o direito da criança à educação.....	99
Tabela 24 – As obrigações dos pais com seus filhos.....	100
Tabela 25 – Atitude dos pais diante da falta de vaga na escola.....	101
Tabela 26 – O que fizeram para matricular os filhos na escola pública.....	101
Tabela 27 – Pais que não conseguiram matricular seus filhos X busca de políticos como solução.....	103
Tabela 28 – Razões da não procura de políticos para o acesso à escola pública.....	103

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do conhecimento e exercício do direito à educação pelas famílias consideradas pobres de Maceió, Alagoas na efetiva realização da educação de suas crianças e adolescentes. O direito à educação fundamental é objeto de normas, princípios e doutrinas contido na **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988 e reconhecido como um direito social, público, gratuito e de qualidade garantido a todos os cidadãos¹

Embora a educação fundamental seja um direito social, conquistado e instituído na Carta Política de 1988 como um direito universal, devendo ser oferecido gratuitamente como um dever do Estado, ainda hoje muitas crianças encontram-se fora da escola, fora da sala de aula. Em face de toda a trajetória e relevância social da educação, a expectativa seria a da garantia de sua total abrangência à população. No entanto, o Brasil, com um IDH de 0,757, situado na 73ª posição no ranking mundial, entre 173 países e 83ª posição na dimensão educação, com uma taxa de alfabetização na população de 15 anos ou mais de 85,2%, ocupando a 96ª colocação entre os 173 países², ainda está longe de alcançar os índices de escolarização apresentados por sociedades semelhantes ou países desenvolvidos.

Por isso, levando em conta que as crianças que estão fora da escola são crianças de famílias pobres³, ou seja: com renda de até 2 salários mínimos vigentes, é possível buscar explicações no campo social, da cidadania entendida como exercício de direitos mas também de deveres, e nas condições de sobrevivência dessas famílias, enfocando o direito e o acesso à educação pública e gratuita. O acesso à educação exige documentos como pré-requisitos - registro de nascimento, moradia fixa, etc. - nem sempre possuídos pelas famílias de menor poder aquisitivo. O exercício de direitos implica, portanto, o exercício de outros.

A possibilidade de discutir sobre o possível desconhecimento das famílias pobres sobre os seus direitos e deveres/obrigações especialmente relativos à educação pública, gratuita e de qualidade para os seus filhos e seu respectivo dever em matricular e manter as

¹ Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II – Dos 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 à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

² Fonte: PNUD – RDH 2002. www.undp.org.br

³ Cf. SPINK, P.; CAMAROTTI, I. (Org.). **Parcerias e pobreza: Soluções locais na implementação de políticas sociais**. RJ: Editora FGV. 2000, p. 11-12. ;

crianças na escola, motivou a realização da presente pesquisa, que visou apreender as razões para tal fato incontestado, ou seja: muitas crianças em fase escolar ainda se encontram fora da escola, a despeito dos chamamentos de Estados e Municípios e de auxílios como o da bolsa-escola⁴. Esta questão levou a indagações como: a que se deve a existência de crianças fora da escola? Na falta de escolas e vagas para todos? Tem relação com o conhecimento por parte das famílias mais pobres, sobre o direito da criança à educação e conseqüente obrigação dos pais e do governo em garantir tal direito? Deixar de exercitar plenamente a cidadania pelas crianças e adolescentes das famílias pobres de Maceió não retardaria o seu próprio processo de desenvolvimento humano, mas também político e social da cidade e do Estado de Alagoas?

Se tivessem conhecimento dos seus direitos e deveres⁵, não seriam eles [os pais] também a lutar para ter o seu filho na escola pública, e não apenas o governo a responder e garantir parcialmente tal direito? Ou será que lutam para matricular e até manter seus filhos na escola, mas encontram barreiras, às vezes intransponíveis, para a sua efetivação?

Como eles, os pais vêm a educação? Será que acreditam na escola como um bem necessário ao desenvolvimento de seus filhos? Será que sabem que seus filhos têm direito à educação pública, gratuita e que essa deve ser de qualidade? E se têm conhecimentos, o que representa para eles ter direito a alguma coisa, numa sociedade tão desigual? Quando não conseguem matricular seus filhos na escola pública, ou quando a escola entra em reforma em pleno período letivo, ficam conformados ou reagem de alguma forma? Por que alguns se submetem ao desrespeito de dormir na fila dias e dias para poder garantir a matrícula dos filhos e ainda se sentem heróis por tal façanha, mesmo sabendo que outros ficarão de fora? O que pensam a respeito? Onde está o problema, nas crianças pobres, nos seus pais, no Estado que não garante o direito à educação? Essas reflexões conduzem à busca de respostas.

Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas e muito já tenha sido escrito sobre a criança na escola, particularizando processos de aprendizagem e metodologias

⁴ Cf. p. 30

⁵ Cf. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 40, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação: 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."

aplicadas e, inclusive, sobre a relação entre o nível de escolaridade da mãe e o desempenho escolar dos filhos⁶, estas visaram compreender os problemas que determinam a repetência e a evasão escolar e as possíveis causas do fracasso escolar. As buscas de explicações para a ausência da criança na escola, são raras. Ressaltamos das pesquisas alguns resultados de discussões:

1. aquelas de responsabilidade direta dos órgãos públicos, como a falta de condições das escolas para atender à demanda no que diz respeito ao número de escolas, à qualidade do ensino, à dificuldade de acesso devido à localização da escola etc.;
2. aquelas de responsabilidade social do Estado no que concerne à ausência de recursos financeiros por parte das famílias para a manutenção dos estudos;
3. o nível de escolarização das famílias;
4. a prática pedagógica elitista e seletiva, desvinculada da realidade e desprovida de meios que possibilitem o desenvolvimento do espírito criativo e crítico, que segrega, estigmatiza, limita e, por fim, expulsa o aluno da escola.

Todas essas causas são apontadas como grandes entraves à consecução do projeto de cidadania, que garante a todos o direito à educação com vistas a uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, porquanto estão sempre associados a ocupação e o salário ao nível de escolarização e dos conhecimentos adquiridos. Como afirma Demo (2000:40). “A escola básica pública e gratuita representa patrimônio popular imprescindível, no fundo, a única chance maior das populações mais pobres, desde que nela seja viável romper com a pobreza política”, ou seja, romper com os entraves e superar as barreiras da ignorância que distanciam crianças, jovens e adultos de uma qualidade de vida melhor, porque baseada na competência e na consciência dessa competência a serviço de sua própria vida, com autonomia e liberdade de expressão e criação, levando à emancipação, base e essência da cidadania.

⁶ Pesquisa citada pelo Unicef/2000.

De acordo com pesquisas realizadas pelo IPEA⁷ (1999), dois anos acrescentados à escolarização de uma criança no período pré-escolar lhe possibilitarão um aumento de renda futura na ordem de 18%⁸. Esta afirmativa leva-nos à outra reflexão apreendida por Demo, segundo o qual uma criança que tenha tido a oportunidade de acesso à escola desde a pré-escola, possivelmente terá desenvolvido uma relação mais significativa do ponto de vista pedagógico, possibilitando-lhe o desenvolvimento do processo de leitura e escrita com maior qualidade e mais cedo que as crianças que iniciam na escola a partir da 1ª série do ensino fundamental (muitas dessas crianças desistem da escola após várias reprovações, dificuldades que estão associadas ao nível de exigência da escola e às condições sócio-econômicas das famílias. Por outro lado, às vezes as crianças são aprovadas na escola sem a competência comprovada e, da mesma forma, não encontram sentido para dar continuidade aos estudos por não acompanharem o programa e até os que concluem o ensino médio não apresentam condições para ingressar em outros níveis, no mercado de trabalho, em atividades compatíveis com seu nível educacional, etc.), sem as bases necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita, fator central no processo de conhecimento e assimilação da cultura e dos bens produzidos socialmente, o que influenciará no processo de superação da pobreza política e na qualidade da ocupação que venham a pleitear.

As pesquisas que se realizaram no âmbito da escola deixaram uma lacuna a ser preenchida pois não deram conta da realidade das crianças que ficam fora da escola. Este trabalho pretende preencher parte desta lacuna, explorando em parte as causas das crianças que estão fora da escola; que não foram matriculadas pelos pais, ainda que a escola seja gratuita. Pretende-se contribuir na produção de um conhecimento mais próximo desta realidade articulando cidadania e educação, tomando o local - especificamente nove (9) bairros considerados pobres, da cidade de Maceió, porque habitados por famílias com renda média mensal de até 2 salários mínimos, e com filhos na faixa etária de 7 a 10 anos, idade considerada na LDB 9.394/96 equivalente às quatro primeiras série do ensino fundamental - como locus da pesquisa para explorar a problemática das crianças e adolescentes que vivem situações de exclusão entendida como de desigualdade social.

⁷ Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

⁸ Fonte: UNICEF – IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil, 2001.

Embora as questões aqui apresentadas apontem para a carência de políticas públicas eficazes visando melhorar a qualidade de vida das famílias mais pobres e, principalmente, para a efetivação da escolaridade das crianças, o enfoque será o da ausência da criança na escola e da relação que possa existir entre o conhecimento detido pelas famílias pobres sobre o direito à educação escolar dos seus filhos, e o exercício do mesmo direito – cumprimento de obrigações pelos pais face aos seus filhos. Parte-se do fato de que os pais têm a obrigação de matricular os filhos na escola, no entanto, muitos não a cumprem.

Como são muitas as faces de um mesmo problema, a decisão de análise da questão a partir da ótica da cidadania e do direito e dever social vem confrontar o conhecimento e, conseqüentemente, despertar um olhar novo para os problemas da escolaridade infantil no que tange à sua efetivação. Por se tratar de um problema historicamente desenvolvido, envolvendo lutas, conquistas e fracassos, foi delimitado um período para estudo, sendo então focalizados os anos que compreendem 1997 a 2002, período posterior à aprovação da LDB 9.394/96.

Nesse sentido, trabalharemos o conteúdo em quatro capítulos. Os três primeiros abordam pobreza e educação em Alagoas/NE, Brasil, e seus enfrentamentos; democracia e conquista da cidadania na sociedade desigual enfocando os direitos sociais, especialmente o direito à educação e a relação do conhecimento com suas formas de manifestação. O último capítulo traz os dados da pesquisa e suas interpretações.

Capítulo 1

POBREZA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Apesar do número de matrículas nas escolas públicas do Brasil, principalmente a partir de 1996, terem aumentado, o analfabetismo, a repetência, evasão e exclusão escolar entre as crianças e jovens de famílias pobres persistem⁹. Mesmo com acesso às campanhas de incentivo do governo, que objetivam colocar todas as crianças e jovens na escola, algumas famílias, nas cidades do interior e na capital, ficam com os seus filhos fora da sala de aula.

Assim como em toda a América Latina, no Brasil uma das causas do afastamento da criança da escola é o fato de elas contribuírem na renda familiar com trabalhos informais, sem a proteção das leis trabalhistas, sem horários definidos, de modo que a conciliação do trabalho com a escola nem sempre é possível, determinando, assim, o abandono da escola mediante a necessidade de sustentação do lar (Pilotti & Rizzini, 1995:23).

A estrutura de lares de famílias pobres, marcados pela ausência de um dos cônjuges, é também um dos fatores que determina o afastamento da criança da escola. Em lares cujo chefe de família é uma mulher sem cônjuge, é alto o percentual de repetência escolar das crianças, chegando a 52% (CEPAL, 1994, in: Pilotti & Rizzini, 1995:23). Pela necessidade de desenvolverem atividades para ajudar na manutenção do lar, as crianças, mal alimentadas e com a saúde precária, enfrentam muitas vezes longos períodos de trabalho, o que resulta num cansaço físico que diminui sua capacidade para aprender. Ao chegarem em casa, cansadas, dificilmente terão tempo para realizar as tarefas escolares, e menos provável que recebam dos pais qualquer ajuda, o que as distancia cada vez mais da possibilidade de aprender e participar ativamente do processo pedagógico escolar¹⁰

De acordo com Vygotsky (1988), a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, quando se desenvolvem na criança características próprias do ser

⁹ Fontes: IBGE, PNAD/1999 - Indicadores Sociais.

Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil /1996 - PNUD/IPEA.

INEP/CENSO EDUCACIONAL, 2000.

¹⁰ Molteno & Ogdhoh. *Uma oportunidade para a vida*, Reino Unido: *Save the Children*, 1999

humano, formadas historicamente e socialmente. No entanto, há uma idéia dominante de que “as crianças residentes em áreas desprivilegiadas na sociedade, especialmente em comunidades de favelados, aprendem comportamentos apropriados e úteis no ambiente do lar, mas inúteis em experiências escolares subsequentes” (Patto & outros, 1982:80), ou seja, a aprendizagem da criança, ocorrida fora do ambiente escolar, nem sempre é valorizada pela escola, o que cria uma distância entre o mundo oferecido pela escola e aquele vivenciado pela criança, fundamentalmente baseado no conhecimento popular e nas suas experiências do dia-a-dia. Esta distância dificulta o processo de aprendizagem da criança e sua relação com a escola e pode também estar na base do afastamento de crianças e jovens da escola.

São apontadas também outras causas para o afastamento das crianças da escola: entre os países industrializados, os índices de crianças afastadas da escola estão proporcionalmente relacionados às taxas de desemprego; nas regiões pobres, além da condição socioeconômica e cultural dos alunos e sua relação com a escola, outra causa aponta para a escassez dos recursos destinados à educação, a precariedade e a falta de escolas determinando índices altos de crianças fora do sistema educacional (idem).

Dessa forma, é possível compreender a relação que crianças, jovens e adultos estabelecem com a escola a partir do desenvolvimento socioeconômico de uma região e das políticas sociais desenvolvidas por um governo, e suas conseqüências. Adultos desempregados por longa duração, jovens de periferia, desempregados e sem escolaridade, crianças trabalhando para sustentar o lar, mulheres sozinhas e incapazes de prover o necessário para a sustentação da família, os sem domicílio fixo, etc. retratam um quadro de miséria que vem se impondo pouco a pouco no mundo, caracterizando o fenômeno da exclusão social (Castel, 1997:15), o que, nas palavras de Telles (2001:20), representa “As figuras de uma pobreza despojada de dimensão ética e transformada em natureza”, mantida por uma sociedade de cultura hierárquica tradicional, que impede o livre desenvolvimento do processo democrático e o pleno exercício da cidadania, retirando do indivíduo a possibilidade de se inscrever na história como “sujeitos de interesses válidos e direitos legítimos” (idem).

De acordo com pesquisas feitas pelo Unicef & IBGE (1997), as taxas de escolarização das crianças do Nordeste, nos anos de 1990 e 1995, entre cinco e seis anos foram de 49,3% e 64,5%, respectivamente, e entre sete e nove anos foram de 74,7% em 1990 e 84,3% em 1995. Verificamos, nesse período, um contingente grande de crianças entre os

cinco e seis anos, fora da escola, embora o percentual de escolarização tenha crescido 15,2% entre 1990 e 1995. Por ser considerado um período pré-escolar, poucas são as escolas públicas destinadas a essa clientela, ficando ao encargo das escolas particulares absorver essas crianças. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, as crianças na faixa-etária de 0 a 6 anos foram contempladas com uma atenção maior voltada para elas, sendo definidas as diretrizes e condições da Educação Infantil e a responsabilidade governamental para atender a essa demanda. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998:11), “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação”, sendo então considerada a educação infantil a primeira etapa da educação básica.

Enfatizamos a ausência das crianças dessa faixa-etária na escola pela importância da aprendizagem escolar nessa fase e, levando em conta que, se não estão na escola essas crianças fatalmente ficam entregues a terceiros ou largadas sozinhas, ou então entregues aos cuidados de outras crianças, que por sua vez ficam impedidas de frequentar a escola. E se estão com os pais, estes ficam impossibilitados, especialmente a mãe, de assumir qualquer atividade produtiva. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, MEC/SEF, 1998:11), foi necessário

um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 28, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Nos dados apresentados acima se faz necessário um esclarecimento: no percentual apresentado nas pesquisas do UNICEF & IBGE, não foram diferenciados índices de crianças matriculadas nas escolas públicas ou privadas. Portanto, há nesses resultados um grande contingente de crianças pertencentes às classes em que os pais têm renda fixa, residência fixa e que, portanto, podem manter seus filhos na escola particular e possibilitar as condições necessárias para a aprendizagem. Como as crianças pobres, filhos de pais desempregados, ausentes do lar, sem residência fixa ou incapazes fisicamente, são os que na sua maioria estão fora da escola, podemos inferir que o retrato apresentado nas pesquisas nos dá apenas um resultado parcial da presença da criança na escola.

Na faixa-etária que corresponde às crianças de sete aos nove anos, mesmo apresentando um percentual maior de escolarização (em relação à faixa anterior), é significativo o número de crianças que estão fora da escola, no período acima citado. A PNAD¹¹ de 1999 mostra, no entanto, que vem diminuindo o analfabetismo e aumentando o nível de instrução da população em todo o país. No período entre 1995 e 1999 a taxa de analfabetismo baixou de 9,9% para 5,5% em 1999. No Nordeste, nesse mesmo período, o analfabetismo baixou de 23,9% para 12,7%, porém, apesar da diminuição, esses índices ainda estão muito abaixo dos níveis da Região Sul (1,3%) e Região Sudeste (1,4%). Outro dado significativo apresentado pela PNAD de 1999 é quanto ao percentual de crianças fora da escola. Entre 1995 e 1999 decresceu de 9,8% para 4,3% o número de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola. No Nordeste esse percentual decresceu de 15,0% para 5,9% no mesmo período¹².

Considerando que a pesquisa se refere às crianças das escolas públicas e privadas, qual o percentual de crianças de famílias pobres, na fase escolar, que estão na escola? Se considerarmos que a fase entre sete e dez anos corresponde às séries iniciais do ensino fundamental, básico para todo o desenvolvimento posterior da criança, compreendemos a dimensão do problema social que se cria a partir do afastamento ou ausência da criança, principalmente entre sete e dez anos, das salas escolares. Essa é a fase em que as crianças começam a apresentar condições para lidar melhor com as operações matemáticas, com a noção de tempo e de espaço (Dolle, 1987), além de apresentarem uma linguagem compreensível, com um vocabulário compatível com o do adulto, o que favorece à realização de algumas tarefas que envolvam compra e venda de mercadorias e prestação de serviços simples, como carregar feira ou limpar o carro.

Dessa forma, embora seja esta a fase primordial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na escola, nas famílias mais pobres é também a fase em que esta mesma capacidade para aprender é direcionada para a execução de tarefas produtivas do ponto de vista financeiro, em detrimento das tarefas escolares, somando-se esta dificuldade àquelas apresentadas acima na explicação para o fracasso escolar e afastamento da criança da escola.

¹¹ PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

¹² IBGE/PNAD/1999 – Síntese de Indicadores.

Faz-se necessária a promoção e o apoio às famílias, de modo a possibilitar reais condições para uma vida mais digna, sobretudo para aquelas mais pobres, o que implica *o reconhecimento das mesmas enquanto agente social ativo e objeto de políticas públicas*.¹³ Políticas voltadas para a família em seus aspectos sociais, econômicos e emocionais são um fator importante na luta pelo desenvolvimento dos direitos humanos. Políticas com visão de unicidade, por um lado, vendo a família em todos os seus aspectos e incluindo todos os seus membros numa relação de interdependência e complementaridade, que se desenvolve num determinado contexto sócio-cultural, e por outro lado, com uma visão de universalidade, considerando que as famílias, sem distinção, constituem o substrato social que possibilita a construção de uma sociedade estruturada e fundamentada em valores morais, religiosos, políticos, sociais e educacionais. A eliminação da pobreza, o acesso à saúde, à educação, à alimentação, a erradicação do trabalho infantil, enfim o compromisso e zelo pela família e seus membros devem ser as prioridades de qualquer sociedade que deseja ser desenvolvida. Políticas setorializadas e fragmentadas não possibilitam uma ação efetiva no combate às precárias condições de vida de uma grande parte da população, principalmente dos municípios com pequeno número de habitantes, como mostra Takashima (2000:81), citando pesquisas realizadas pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: “Um dado significativo do estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA revelou que do total de 9 milhões de famílias indigentes, mais da metade está concentrada em pequenos municípios com menos de 50 mil habitantes e não nas grandes cidades”.

Os municípios devem articular seu plano político de assistência social a um projeto político nacional, permitindo que as micropolíticas tenham continuidade e que dependam mais de um poder local forte do que do prefeito.

Mas as políticas públicas no Brasil não têm apresentado resultados que indiquem um interesse real de mudança no quadro de desigualdade social. Como afirma Carvalho (2000:93), “A política social no Brasil não tem logrado alterar o quadro de pobreza e exclusão de parcela significativa da população brasileira. Ao contrário, observa-se a cada década a ampliação das taxas de desigualdade social, ao mesmo tempo em que a concentração de renda atinge índices insuportáveis”.

¹³ Ferrari & Kaloustian, 2000.

No processo de globalização, em que o poder de decisão e governabilidade dos Estados está cada vez mais dependente do poder econômico dos países desenvolvidos, as políticas nacionais sofrem ingerências e pressões externas. Assim, o Estado passa a atuar muito mais em função da política financeira internacional na luta pela competitividade no mercado mundial, do que das necessidades da população, restringindo os números do orçamento para a assistência social sempre que outras situações sejam apresentadas dentro da ótica neoliberal como prioridade nacional.

O conhecimento da evolução do sentido de família e das relações familiares desenvolvidas, determinadas pela classe social, e das condições impostas às famílias pobres em toda época e lugar, por políticas socioeconômicas que visam beneficiar àqueles da classe dominante sociopolítica e economicamente em detrimento dos mais pobres, ajuda na compreensão da situação de miséria em que se encontra grande parte das famílias brasileiras, o que inclui a dificuldade de acesso à educação e o conhecimento dos seus direitos como cidadãos, especialmente o direito à educação, o que está na base da questão social do Brasil.

1.1 POLÍTICA NEOLIBERAL E POBREZA NO BRASIL

Com a recessão da produção econômica mundial, uma nova ordem estrutural e funcional é estabelecida, marcando transformações no mundo do trabalho e profundas mudanças na esfera do Estado – exigidas pelas políticas de ajuste e estabilidade econômica recomendadas pelo Consenso de Washington, a partir da década de 80 - apontando para a fragilização das lutas sindicais mediante um grave quadro de desemprego e inseguranças generalizadas no que concerne às relações de trabalho, atingindo o contrato de trabalho, renda e defesa do trabalho, resultante da implementação de uma política econômica e social que se fundamenta no neoliberalismo, contrapondo-se ao Estado de Bem-Estar Social.¹⁴

Tendo o projeto neoliberal surgido como uma forma de revitalizar a economia capitalista, seu compromisso é menos com a questão social e mais com o sucesso financeiro, medido em lucros obtidos nas transações financeiras. Por isso, voltou-se para o capital financeiro, favorecendo o crescimento especulativo e não produtivo, o que fez crescer o desemprego e aumentou a desigualdade social. Porém, como atesta Iamamoto (1999), as

¹⁴ Iamamoto, 1999.

altas taxas de desemprego – entendidas e apresentadas no projeto neoliberal como “desemprego natural” - e o aumento das desigualdades sociais estavam previstos neste projeto.

O Brasil, um país periférico onde o Welfare State não aconteceu; onde as desigualdades sociais e regionais podem ser identificadas em todas as fases da história política e econômica do país; onde as relações de apadrinhamento e cumplicidade entre os iguais prevalecem sobre a ética das relações baseadas na justiça e cidadania; com uma economia sustentada, alta dívida externa e interna e um índice de Gini¹⁵ dos mais altos no mundo, tornou-se um terreno propício para o crescimento do projeto neoliberal, na América Latina. A diminuição do Estado e das políticas de assistência social, de um lado, e a flexibilização, a precarização do emprego e as altas taxas de desemprego, de outro, elevaram os índices de pobreza absoluta a taxas de até 55%, como a medida no Nordeste, no Censo de 1999.

Como a questão social, segundo Iamamoto (1999:114), “é uma expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta”, é preciso reconhecer no aumento do desemprego e no aumento da precarização das relações de trabalho, atualmente, o seu aspecto central, porque, mesmo considerando que a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho mais social, a apropriação dos frutos desse trabalho torna-se, cada vez mais privativa, apenas para alguns. Como afirmam Bogus e outros (1997:7), “a questão social, hoje, coloca-se basicamente a partir da produção e distribuição da riqueza”, o que sinaliza para as desigualdades sociais e exclusão e aponta a deterioração dos sistemas de proteção social, das relações sociais e do papel do Estado. Daí decorre a necessidade de implementação de políticas sociais no combate às desigualdades e à pobreza, atingindo os problemas em suas bases.

No entanto, diante de um quadro político, econômico e social onde reina a *lógica do contador* - quando os direitos sociais preconizados na Constituição exigem recursos orçamentários para a implementação de políticas de assistência social que assegurem os direitos constitucionais, é preferível mudar a Constituição a desequilibrar a balança econômica do país -, a palavra de ordem parece ser *exclusão*, que, de acordo com Castel

¹⁵ Índice que mede a concentração de renda e varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior a concentração, e quanto mais próximo de 0, menor a concentração.

(1997)¹⁶, passou a definir vários modos de miserabilidade e utilizada, então, largamente (na França, a partir de 1992). Porém, segundo o mesmo autor, “o uso impreciso desta palavra é sintomático, isto é, oculta e traduz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social”, e passa a ser definida como a “questão social por excelência”, mas o seu enfrentamento, para Castel (1997), pode correr o risco de se tornar simplesmente um “pronto-socorro”, fazendo pequenos reparos aqui e ali no tecido social. Sendo a questão social “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura”, como afirma Yamamoto (1999:27), é preciso um enfrentamento com políticas sociais amplas, em nível nacional, que afetem a economia e a sociedade; que tenham como finalidade a prevenção e como objetivo atingir o âmago da questão, tratando em sua etiologia e não apenas o sintoma da doença que afeta o tecido social.

Dentro da perspectiva da questão social a pobreza é o seu sintoma mais aparente e danoso, e já foi representada, segundo Yamamoto (1999), por vários estereótipos sociais: o Jeca Tatu nos anos 50 e o malandro dos anos 60. Porém, não obstante a sua importância no quadro da questão social, em que a urgência para sua resolução se faz sentir em todos os setores da sociedade, a autora mostra, citando Nascimento¹⁷, que a pobreza passou a ser caracterizada nas últimas décadas pela imagem do bandido, perigoso, transgressor, sujeito à repressão e à extinção. Transformado em classe perigosa, o pobre fica sujeito a todo tipo de violência, o que coloca em risco, inclusive, o direito à vida. Discutindo também a questão da pobreza no país, Telles (2001:21) mostra como “O enigma da pobreza está inteiramente implicado no modo como direitos são negados na trama das relações sociais” e, por isso, na sua concepção, a atitude de descompromisso com a questão da pobreza, que a dissocia das lutas e discussões sobre a igualdade e justiça social, possibilita prever com larga margem de acerto o estado deteriorado em que se encontram as condições dos mais pobres no que tange a esses direitos.

Considerando as origens da sociedade brasileira, de um passado escravista e de *concepção patriarcal de mando e autoridade*, marcada pela subserviência, de um lado, e o poder da autoridade das elites, de outro, Telles explica, a partir das concepções de Chauí (1987) e Abreu (1988), as atitudes e comportamentos atuais, mantidos ainda pelas mesmas

¹⁶ CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In.: BOGUS, Lúcia, Et alii (Org.). Desigualdade e a questão social. SP: Educ, 1997.

¹⁷ NASCIMENTO, E. P. “Projetos nacionais e exclusão social”. In.: Planejamento e políticas públicas nº 10. Brasília, IPEA, dezembro de 1993, pp. 91-114.

classes, mesmo vivendo um momento histórico diferente, e mostra que “Tal tradição se desdobra na prepotência e na violência presentes na vida social, que desfazem, na prática, o princípio formal da igualdade perante a Lei, repondo no Brasil moderno a matriz histórica de uma cidadania definida como privilégio de classe.” (Idem).

Assim, este pode ser o caminho para se compreender porque até mesmo o direito à vida não é garantido aos mais pobres e para abordar a questão dos direitos à educação, ao trabalho, à saúde, etc., fonte de saber, de vida e de renda para o próprio sustento, a partir da ótica da cidadania, numa sociedade onde a democracia de fato e de direito seja uma realidade.

Por isso, ao afirmarmos que somente alguns têm acesso à educação, sendo a pobreza um determinante na exclusão escolar, compreendemos que há aí uma idéia que denota, por um lado, uma certa forma de conceber a educação, que neste caso é vista como um privilégio de alguns e não um direito de todos, e por outro, as condições de humilhação a que a pobreza submete o cidadão, num quadro de carências que o obriga a priorizar apenas os aspectos básicos fisiológicos que exigem satisfação imediata, em detrimento de aspectos culturais e intelectuais conquistados através da educação que, de acordo com Demo (1996), é um meio e não um fim.

A pobreza enquanto conseqüência aponta para os meios de produção, para as desigualdades sociais, étnicas e de gênero, e enquanto fator determinante aponta para a questão social em todas as suas nuances. Por isso, é possível a relação da pobreza com a educação enquanto exclusão, evasão, fracasso escolar; relação entre o nível de escolaridade, emprego e salário; relação pobreza e qualidade de vida; pobreza e mortalidade infantil, pobreza e gênero, etnia, idade etc. Todas essas relações permitem a verificação do poder nefasto da concentração de renda nas mãos de alguns poucos, enquanto a maioria sobrevive na pobreza e na indigência. Segundo Pereira (1995:109): “A relação entre pobreza e família é um dos aspectos que tem despertado a atenção de estudiosos e formuladores de políticas”. A família como instituição social sinaliza para as transformações da sociedade. Neste final de milênio, estudos diversos mostram a tensão existente entre as determinações e pressões sociais e a organização familiar. Pereira afirma que na atualidade, efetivamente, fala-se em dois tipos de pobreza:

- a) a convencional, caracterizada pela crônica ausência de renda e pela desigualdade de classe e

- b) a “nova” pobreza, que atinge segmentos antes socialmente bem situados, mas que foram inesperadamente submetidos à situação de exclusão em decorrência de reveses profissionais, ocupacionais ou de outras desigualdades que não propriamente a socioeconômica (desigualdade de gênero, idade, etnia etc.).

Conceituar a “nova” pobreza exige então um olhar que atinja a organização social, política e econômica da sociedade, situada geograficamente numa dimensão histórica que permita compreender a evolução das relações entre os povos, no que tange à desigualdade social e à pobreza.

1.2 POBREZA E SEU ENFRENTAMENTO VERSUS EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo Demo (1996), o PNUD mostrou que o Brasil melhorou nos índices que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH: expectativa de vida, escolaridade e renda – o que indica uma diminuição da pobreza absoluta – mas deixa de informar que melhorou principalmente para os ricos, aumentando, assim, a pobreza relativa. O autor complementa afirmando que o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (1996), realizado pelo IPEA e PNUD não contribui para o desenvolvimento humano porque encobre a realidade com relação, principalmente, ao aumento da pobreza relativa.

O Brasil é um país com renda *per capita* anual capaz de garantir a sobrevivência dos seus cidadãos acima da linha de pobreza¹⁸. Uma análise dos aspectos que identificam a desigualdade no país, em vários momentos, deixa claro a constância na manutenção das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, porque, como afirmam Rocha, Barros e Mendonça (1995), a pobreza absoluta do Brasil é decorrente da acentuada desigualdade na distribuição de renda, não apenas elevada, mas também crescente. Em 1996 a renda *per capita* girava em torno US\$ 4.602, deixando o país entre aqueles de renda média no âmbito mundial. No entanto, os 50% mais pobres da população e o 1% mais rico tinham participação idêntica na renda total: 13,3%.¹⁹ Em 1999, de acordo com a PNAD/99 o índice de Gini estava entre os mais elevados do mundo, na ordem de 0,567. Assim, mesmo quando

¹⁸ Linha de Pobreza – LP foi calculada em R\$ 1,90 por dia ou R\$ 62,29 por mês tendo como referência o mês de setembro de 1999. Fonte: Projeto Fome Zero – Uma Proposta Política de Combate à fome no Brasil. SP: Instituto Cidadania/Fundação Djalma Guimarães. Julho/2001.

¹⁹ ROCHA, S. Desigualdade regional e pobreza no Brasil: a evolução – 1981/95. Texto para discussão n° 567, RJ: IPEA, 1998.

há significativas melhorias do rendimento na base de distribuição e diminuição da pobreza absoluta, as mudanças não se fazem sentir no nível de desigualdade de renda devido à grande disparidade que há entre os mais pobres e os mais ricos.²⁰

Mas, segundo Rocha (2000), os efeitos da queda do crescimento do PIB, com a conseqüente perda do produto *per capita*, é também um dos determinantes da pobreza absoluta. Desvalorizações, como a de janeiro de 1999, afetam os pobres de forma mais direta, através da redução dos postos de trabalho, principalmente aqueles que requeiram menor escolaridade.

De acordo com o IBGE²¹, 54 milhões de pessoas vivem hoje abaixo da linha da pobreza no país. No estudo apresentado foi calculada

em 49 milhões a quantidade de brasileiros que vivem com até meio salário mínimo (cujo valor é R\$ 200,00) e em 5 milhões as que não têm nenhuma renda. A região mais miserável do país é o Nordeste, onde a proporção de pessoas que vivem com até um salário mínimo é de quase 51%. A mais rica é o Sudeste, onde essa proporção é de 18%. (Folha Online, 23.11.2002)

Segundo Rocha (1998:1), as causas da pobreza e as avaliações dos índices de pobreza podem ser vistas sob diversos ângulos, o que possibilita críticas e comentários à conceituação da pobreza, pois esta “depende das condições de vida vigentes e do nível de desenvolvimento do sistema estatístico das sociedades.”²². Por outro lado, “os resultados obtidos acerca da incidência de pobreza e o perfil da população pobre dependem desses conceitos e opções metodológicas adotadas na construção da renda da família e no valor utilizado como linha de pobreza.” (idem).

Mesmo sendo uma síndrome de várias dimensões e diversas carências, é comum o uso da renda como determinante básico de bem-estar das famílias, criando-se um parâmetro denominado linha de pobreza, o que indica uma renda familiar *per capita* abaixo da qual os indivíduos não conseguem prover suas necessidades básicas, de forma adequada, em determinado tempo e lugar.

²⁰ ROCHA, S. Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do Plano Real. Texto para discussão n° 721, RJ: IPEA, 2000

²¹ Folha Online – 23.11.2002

²² A autora se refere às restrições quanto ao nível de desenvolvimento e disponibilidade de dados estatísticos para estabelecer o modelo adequado e possível na mensuração da pobreza e ação de política social.

O tema da fome e da pobreza é alvo de vários estudos realizados por diversas instituições que buscam compreender e desenvolver programas de combate à fome e à miséria no país. De acordo com a equipe do Projeto Fome Zero, promovido pelo Instituto Cidadania (2001), podem-se identificar dois métodos de estudo na definição da linha de pobreza: o método direto e o método indireto. O primeiro desenvolve pesquisas por meio do consumo calórico e dados antropométricos, e o segundo, principalmente por meio da renda. Embora não possam ser considerados sinônimos – fome e pobreza –, diante da dificuldade de obtenção de dados diretos, a avaliação da população que passa fome é feita a partir da capacidade econômica de obtenção da cesta básica. Entre estes últimos podem-se ainda identificar duas linhas de estudo, aqueles que definem uma linha de pobreza/indigência única para todo o país, a partir do salário mínimo, como os estudos de Hoffmann (1995 e 2001), do IBGE na PNAD de 1999 e do Projeto Fome Zero, do Instituto Cidadania, e aqueles que partem de estruturas de consumo diferentes para cada região e/ou área de residência (metropolitana, urbana não-metropolitana e rural), regionalizando os custos da cesta básica de alimentos. Entre esses estudos, estão os produzidos pelo IPEA (Rocha 2000, Neri 2000, entre outros).

Em todos os estudos realizados existem vantagens e desvantagens, sendo por isso considerada difícil a estimativa da pobreza no país. A PNAD de 1999 apresenta duas estimativas para a linha de pobreza: a primeira corresponde a meio salário mínimo referente a setembro de 1999 (R\$136,00), o que equivale a R\$ 68,00 domiciliar *per capita*; a segunda corresponde a uma linha de pobreza relativa, a partir de uma renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 84,00. O método de definição adotado pelo Projeto Fome Zero, do Instituto Cidadania, utiliza a estimativa da Linha de Pobreza definida pelo Banco Mundial, de US\$ 1,00 por dia, o que representava em 1985 uma linha de pobreza extrema, definida a partir dos países mais pobres da África e Ásia. Esse valor foi considerado equivalente a US\$ 1,08 a partir da sua conversão pelo câmbio do dólar diário médio em setembro de 1999. Convertido em Real, teríamos R\$ 62,29 (sessenta e dois reais e vinte e nove centavos) por mês, em 1999. Esses valores foram regionalizados, tendo a área rural do Nordeste como base e acrescentando-se, para as demais áreas, os diferenciais do custo de vida relativo a cada região. O Nordeste urbano apresentou uma Linha de Pobreza em reais mensais de R\$ 72,57, (setenta e dois reais e cinquenta e sete centavos), diferenciando-se esse mesmo índice nas diversas capitais metropolitanas do Nordeste²³.

²³ Projeto Fome Zero, 2001:79.

Porém, desde os primeiros estudos que visavam medir a pobreza como insuficiência de renda²⁴, há a preocupação de estabelecer o valor da cesta alimentar básica (linha de indigência - LI) ou das necessidades totais de consumo pessoal, de levar em conta os hábitos da sociedade que está sendo pesquisada (Rocha, 1998). Por isso, faz sentido a escolha de uma metodologia para estabelecer a linha de pobreza que utilize estruturas de consumo observadas, cujo valor estaria associado ao mínimo necessário para que um indivíduo funcione adequadamente na referida sociedade (Rocha, 2000). Daí a necessidade da regionalização, o que representa uma evolução em termos de metodologia, passando do consumo arbitrado para uma determinada sociedade, para estruturas de consumo observadas - o que revela as reais preferências das famílias, dentro de suas necessidades e possibilidades mediante a restrição da renda -, possível graças à realização das Pesquisas de Orçamentos Familiares (POF), implementadas pelo IBGE, a partir do período de pós-guerra (Rocha, 1998).

A partir das POFs²⁵, é possível derivar a cesta alimentar de menor custo que atenda às necessidades nutricionais estimadas, o que corresponde ao valor da linha de indigência (LI) - entendendo-se como indigentes aqueles que se situam abaixo da linha de pobreza, com uma renda que não permite a aquisição da cesta alimentar básica. Porém, como as POFs são restritas às nove regiões metropolitanas, a Goiânia e Brasília, para as demais regiões se faz necessário procedimentos específicos para a geração de LIs e LPs.

Com isso, ficam também as POFs limitadas como instrumento de apoio na determinação das LPs e LIs, pois, além dessas restrições, a manutenção da noção de indivíduo médio como elemento central dos métodos de estimação de indigência e de pobreza, mesmo quando se sabe e reconhece que os indivíduos, de acordo com o gênero, idade, peso, basicamente, têm necessidades diferentes para sua manutenção, limita também a sua validade. O problema consiste em diferenciar e valorar essas necessidades (Rocha, 1998).

A adoção do coeficiente de Engel, ou seja, a relação entre despesas alimentares e despesa total, como um elemento central na determinação da LP, é bem aceita e consagrada pela literatura que trata do assunto em questão, mesmo apresentando evidente fragilidade

²⁴ Estudos empíricos, como o de Rowntree, 1901, que apresentava como critério de medição da pobreza a insuficiência de renda.

²⁵ Pesquisa de Orçamento familiar.

conceitual e empírica para atender a essa necessidade, por falta de indicador de preço ou de custo de vida em nível nacional, (Rocha, 2000).

Por isso a adoção, por Rocha, desde 1993, dos diferenciais observados por Fava (1984) - que “tomou como base, arbitrariamente, a cesta alimentar relativa ao segundo décimo da distribuição das despesas decorrentes do Endef²⁶, as quais, em todas as 23 regiões, estavam aquém do atendimento das necessidades calóricas, e as ajustou na sua composição, de modo a atingir as recomendações calóricas” - para orientar quanto aos diferenciais de custo de vida dos pobres entre metrópoles e demais áreas urbanas e rurais do país (Rocha, 2000).

No entanto, mais importante que definir linhas para estabelecer a pobreza ou a indigência seria encontrar os meios para eliminá-las. Para Rocha (2000:16), os gastos públicos com a assistência social, em torno de 20% do PIB, seriam de bom tamanho se fossem mais bem direcionados, focalizando os mais pobres em termos de medidas assistenciais para amenizar os sintomas da pobreza, mas essencialmente em medidas educacionais, “que têm o potencial de romper definitivamente com o círculo vicioso da pobreza.”.

Um bom nível educacional para a maioria da população e uma distribuição de renda que possibilite a todos uma vida com dignidade, em que seja possível a participação com equidade nos bens produzidos socialmente, devem ser o objetivo de todos os governantes de Estado. Porém, o que se verifica é que apenas em alguns países essas metas foram atingidas; em outros, os caminhos estão sendo preparados e, em países como o Brasil, a distância entre esta meta e sua realização é tão longa que transforma em utopia até mesmo os direitos humanos universais consolidados na Constituição brasileira.

Sendo o Brasil um país em desenvolvimento, sujeito aos acordos com o FMI e Banco Mundial, controlado pelos credores internacionais e com uma dívida externa impagável - já que não é do interesse dos credores que ela seja paga, mas que aumente, aumentando assim o serviço da dívida, que se traduz em lucros financeiros para os credores -, é um Estado que põe em cheque sua soberania, sujeito a mudanças legislativas, governamentais, administrativas e fiscais, nem sempre a serviço da nação ou da sociedade

²⁶ Estudo Nacional da despesa familiar.

mas, principalmente, a serviço dos credores internacionais e subjugado às determinações do FMI. Dessa forma, ficam as políticas públicas condicionadas aos acordos financeiros e, conseqüentemente, os serviços de assistência social minimizados. Os chamados *Programas de Metas*, destinados a *ajudar os pobres*, como os programas de renda mínima, incluindo o bolsa-escola, surgem como conseqüência do fim dos programas sociais regulares.²⁷ Foi dentro dessa concepção neoliberal que o governo criou, a partir de 1/1/1998, o FUNDEF, - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, implementou o “Bolsa Escola Federal”, a partir de 2001, vinculado ao Programa de Renda Mínima²⁸ e o PETI, a partir de 2002.²⁹

Segundo Chossudovsky (1999), o Fundo Social de Emergência, criado em 94, tendo como Ministro da Fazenda o Sr. Fernando Henrique Cardoso, seria financiado pela transferência de fundos advindos dos cortes do orçamento. Era o fim dos programas sociais regulares do governo e o fim da soberania na política social, “pois daí em diante, orçamentos e estruturas organizacionais seriam monitoradas diretamente pelas instituições de Breton Woods, sediadas em Washington, agindo em nome dos bancos credores internacionais”.

Com o processo de globalização, as economias nacionais estão sendo constantemente bombardeadas e reguladas pelas cobranças da dívida externa em nível mundial. O controle do Estado e sua economia ficam nas mãos dos credores internacionais, que “orientam” programas através do FMI e Banco Mundial, a seu serviço, desestabilizando a economia local, as instituições nacionais e as políticas públicas de assistência social.

²⁷ CHOSSUDOVSKY, Michel. A globalização da pobreza – impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. SP: Editora Moderna, 1999.

²⁸ De acordo com MEC – FUNDEF – Secretaria de Educação Fundamental, o FUNDEF - Fundo que prevê um repasse de recursos para os governos estaduais e municipais na ordem de R\$ 16 bilhões (1,5 do PIB), para serem aplicados no ensino fundamental público, de acordo com o número de alunos matriculados. Desse valor, é obrigatória a utilização anual de, no mínimo, 60% para a remuneração dos professores. Já o BOLSA-ESCOLA FEDERAL e outros programas vêm sendo aplicados em cerca de 1.800 municípios brasileiros, com o objetivo de reduzir os índices de pobreza absoluta e combater a evasão escolar. O Programa Bolsa-Escola Federal foi lançado a partir de 2001, visando atender crianças entre 6 e 15 anos, regularmente matriculadas na escola e com assiduidade comprovada, cuja renda familiar seja de até R\$ 90,00, com um benefício máximo por família de R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais), podendo ser atendidas até 3 (três) crianças de uma mesma família.

²⁹ O PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, implementado pelo Governo Federal através do Ministério da Ação Social, a partir de 2002, tem como objetivo retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante. Para cada filho em idade de 7 a 15 anos retirado do trabalho, as famílias passam a receber uma bolsa mensal no valor de R\$ 40,00 (nas áreas urbanas: capitais, regiões metropolitanas ou municípios com mais de 250.000 hab.) e R\$ 25,00 (área rural). São priorizadas as famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo. Porém, as crianças e adolescentes precisam estar freqüentando a escola e a jornada ampliada, ou seja, num período freqüentam a escola, no outro participam de atividades de reforço escolar e atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer.

Como “A persistência da pobreza é acentuada pela fragilidade dos empobrecidos como atores.”, como afirma Sacavino (2000:17)³⁰, faz-se necessário uma grande mobilização por parte de todos os segmentos da sociedade, em que as pessoas organizadas em associação, sindicato, categoria profissional, movimentos sociais etc., reconheçam seu poder como cidadãos e o exerçam, em nível nacional e internacional, para que as nações, principalmente aquelas dos países em desenvolvimento, libertem-se das garras do poder econômico das grandes instituições financeiras e corporações internacionais que se organizam em blocos para atender aos seus interesses, em detrimento das necessidades das sociedades que estão subjugadas pelo domínio do capital financeiro.

Por outro lado, segundo Camarotti e Spink (2000:7), a pobreza não pode ser focalizada apenas na questão monetária e no indivíduo, nem tampouco vista apenas no terreno da política macroeconômica, porque são inúmeros os mecanismos e processos formais e informais responsáveis pela desigualdade e exclusão. E afirma:

A tendência em anos recentes tem sido buscar uma abordagem mais interativa, considerando não somente as capacidades e os recursos individuais ou sociais, ou as estratégias de estímulo ao desenvolvimento econômico socialmente sustentável, mas também a provisão e o acesso aos serviços e bens necessários para uma vida mais digna, menos desigual e com o exercício pleno da cidadania.

1.3. O NORDESTE COMO REGIÃO DE DESIGUALDADE SOCIAL:

De acordo com a PNAD de 1999³¹, a população economicamente ativa do Nordeste apresentava um rendimento médio mensal de R\$ 144,90, muito inferior à região Sul na mesma época, de R\$ 334,40. Uma taxa de desocupação de 8,0%, igual à da região Sul, e de ocupação de 61,1%, enquanto a região Sul apresenta taxa de 66,0%.

Outro dado relevante refere-se às taxas de ocupação por anos de estudo. Enquanto no Nordeste a taxa de ocupação de pessoas com até três anos de estudo é de 49,7%, a maior do Brasil, no Sul é de 18,5%, a menor do Brasil. A taxa de pessoas ocupadas, com 11 anos de

³⁰ CANDAU, Vera Maria. E SACAVINO, Susana. (Org.) Educar em direitos humanos. RJ: DP&A, 2000

³¹ Fonte: Departamento Contas Nacionais do IBGE – Indicadores Sociais Mínimos, 1999

³³ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999[CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

³⁴ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, PNAD, 1999

³⁵ Fonte: Departamento de Contas Nacionais do IBGE – Indicadores Sociais Mínimos, 1999

estudo ou mais, no Nordeste cai para a menor taxa do Brasil: 16,3, e o Sul fica com 24,9%, enquanto o Sudeste fica com a maior taxa, de 30,7%³².

Esses dados mostram uma realidade de pobreza na região Nordeste não apenas em termos de renda, mas de escolarização e qualidade de ocupação, a partir do nível de escolarização, de grande parte da população. Com uma taxa de analfabetismo na população de 10 a 14 anos na ordem de 12,7%, sendo na área urbana de 8,7% e na área rural de 18,6%, o Nordeste é a região de maior índice de analfabetos no Brasil, enquanto a região Sul apresenta o menor índice, de 1,3% no grupo de pessoas entre 10 e 14 anos, sendo a área urbana com 1,0% e área rural com 2,4%.³³

Na taxa de ocupação por classe de rendimento no Nordeste, até 1 salário mínimo encontra-se o maior contingente, com 34,4%, e com mais de 20 salários mínimos o menor percentual, de 0,9%; a região sul apresenta 13,7% da população ativa com até 1 salário mínimo e 2,3 % com mais de 20 salários mínimos, ficando a classe de mais de 1 a 2 salários mínimos com o maior contingente de pessoas ocupadas, 22,0%³⁴. Esses dados mostram claramente o nível de desigualdade social e de concentração de renda, justificando o alto índice de Gini, na ordem de 0,587³⁵, o mais alto do Brasil, enquanto o mais baixo é o da região Sudeste, com 0,537³⁶.

Para medir as desigualdades regionais, geralmente utiliza-se uma variável de significado abrangente, como é o caso do PIB *per capita*, para base de estimação de índices, que apresentará variação de acordo com a escolha do analista. Resultados obtidos estão, normalmente, vinculados ao que ocorre em São Paulo e no Nordeste, que apresentam um papel crucial na análise da desigualdade no país, pela dimensão demográfica que apresentam e por representarem, respectivamente, as áreas mais rica e mais pobre do país. A exclusão do Nordeste dos índices de desigualdade na pobreza resulta numa grande redução desses índices, por representar a área mais pobre do país e pelo seu elevado peso demográfico³⁷.

³⁵ O Índice de Gini mede a concentração de renda e varia de 0 a 1. Fonte: PNAD/1999.

³⁶ Fonte: Departamento de Contas Nacionais do IBGE – Indicadores Sociais Mínimos, 1999.

³⁷ ROCHA, Sonia. Desigualdade Regional e pobreza no Brasil: a evolução – 1981/95. RJ:IPEA, 1998.

De acordo com a tabela abaixo se pode perceber, em termos proporcionais, os números da pobreza no Brasil, especialmente no Nordeste e em São Paulo, regiões que servem de base para a compreensão dos Indicadores Sociais do Brasil, por causa das suas características geográficas e populacionais.

Tabela 1 – Número e proporção de pobres no Brasil, no Nordeste e São Paulo (como referência) – 1993, 1995, 1996, 1997.

Regiões e estratos	1993 %	1995 %	1996 %	1997 %	Nº (mil)	contribuição
Nordeste	63,96	52,05	53,13	52,86	23.314,4	44,98
São Paulo	34,16	22,01	24,17	25,21	8.553,6	16,50
Brasil	44,09	33,23	34,13	34,09	51.836,0	100

Fonte: PNAD (tabulações especiais). Nota: Linhas de pobreza baseadas na POF. In.: Rocha, 2000

A tabela acima mostra a proporção de pobres relativa aos anos de 1993 a 1997, porém, de acordo com o IBGE, 30,5% das famílias brasileiras com crianças entre 0 e 6 anos de idade vivem com renda *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo. No Nordeste, esses números sobem para 53,6%, enquanto no Sudeste é de 18,3%.³⁸

Como é possível observar, a pobreza no Brasil tem um forte componente regional - quaisquer que sejam os indicadores utilizados, a incidência de pobres é maior no Norte e Nordeste, diminuindo em direção ao Sudeste e ao Sul (Rocha, 2000:9).

Com 23,3 milhões de pobres, o que equivale a 45% dos pobres brasileiros, o Nordeste apresenta, além do meio físico adverso, situações precárias em termos de condições sanitárias, nível de escolarização e condições governamentais locais limitadas, em prol do desenvolvimento da produtividade e da assistência da população, o que resulta numa taxa altíssima de mortalidade infantil, em torno de 59/1.000, mais do dobro da verificada no Sudeste: 25/1000³⁹.

³⁸ UNICEF, Situação da Infância Brasileira, 2001

³⁹ Estimativas de Simões (1997). In.: Rocha (2000)

1.4 O ESTADO DE ALAGOAS

Entre os Estados do Brasil, Alagoas é o que apresenta Índice de Desenvolvimento Humano mais baixo: em 1991 era de 0,535, em 2000 passou para 0,633, continuando, porém como o Estado brasileiro de pior IDH, ficando no 27ª posição no ranking dos estados brasileiros, desde 1991⁴⁰. Entre as crianças de 0 a 6 anos que moram com famílias com renda de até um salário mínimo por mês, apresenta um percentual de desigualdade na pobreza que varia entre 83,6% a 28,9%⁴¹.

De acordo com dados do IBGE/2000⁴², a população de Alagoas era de 2.822.621, sendo 1.919.739 residentes na área urbana e 902.882 na área rural, e o rendimento médio dos responsáveis pelos domicílios era de R\$ 454,00 (quatrocentos e cinquenta e quatro reais), ou seja, um pouco mais de dois salários mínimos da época. No que se refere à ocupação “o desempregado e os empregados informais (‘sem carteira’) possuem a maior proporção de pobres (85% e 79%, respectivamente), seguidos pelo conta-própria. Os empregadores fazem parte da categoria que apresentam 13,6% de pobres.”⁴³ Em termos de distribuição de renda, no Estado de Alagoas a parcela dos 50% mais pobres fica com 14,0% da renda e dos 10% mais ricos fica com 46,8%, o que excede a média observada a nível nacional.⁴⁴ Essa é uma realidade que reflete o nível de desigualdade e concentração de renda que existe no Estado, podendo ser identificada também através da renda média mensal em reais e em salário mínimo, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2: Renda média mensal familiar *per capita*, em reais e em salário mínimo

	10% + ricos em reais	40% + pobres em reais	10% + ricos em sal. Mínimo	40% + pobres em sal. mínimo
NORDESTE	900,36	39,45	6,62	0,29
ALAGOAS	795,44	38,03	5,85	0,28

Fonte: IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais/1999

⁴⁰ Fonte: PNUD – Novo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – RDH / 2002. www.undp.org.br

⁴¹ UNICEF, Situação da Infância Brasileira, 2001.

⁴² IBGE – Censo Demográfico/2000

⁴³ Fonte: **Alagoas: Diagnóstico, políticas e metas sociais**, Centro de Políticas Sociais/ Secretaria de Estado de Assistência de Alagoas, setembro de 2002.

⁴⁴ Idem.

Com esse nível de desigualdade, em que uma pequena parcela da população consome a maior parte do “bolo” econômico, ficando para a maioria a menor parte, as expectativas de crescimento nos índices de escolaridade, de ocupação, de qualidade de vida etc. transformam-se em sonhos. Como mudar essa realidade? Através de políticas sociais, de reformas fiscais, agrárias, tributárias? As causas são diversas: estruturais, funcionais e históricas, porém, como aponta Lira (1997), entre as causas do elevado índice de Gini⁴⁵ no Estado de Alagoas, na ordem de 0,577⁴⁶ encontra-se a carência de escolas públicas de qualidade, ao lado da segmentação do mercado de trabalho, entre outras. Isso se justifica porque, embora por um lado o elevado índice de Gini seja consequência, por outro, é também causa do baixo nível de expectativa de vida, renda e educação, o que determina um elevado grau de pobreza absoluta (Lira, 1997).

Sendo a educação um dos atributos mais valorizados no mercado de trabalho, é também um dos maiores determinantes nas diferenças de rendimento dos trabalhadores (idem). Assim, “A renda *per capita* de um domicílio chefiado por alguém que tenha terminado o segundo grau é na média onze vezes maior do que em um domicílio chefiado por alguém com escolaridade entre 0 e 1 ano de estudo.”⁴⁷ Nos estados como Alagoas, em que a educação pública é deficitária⁴⁸ e as taxas de escolarização são baixas, principalmente entre os adultos⁴⁹ (mesmo considerando aqueles que estudam nas escolas particulares - ver tabela abaixo), as diferenças socioeconômicas apresentam-se com muita evidência, o que fortalece a idéia de que um maior investimento na área da educação se converteria em mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, em melhores rendimentos para a população, diminuindo a distância entre os que estão na base e os que estão no topo da pirâmide, determinando índices mais baixos de concentração de renda.

⁴⁵ Cf. p. 20.

⁴⁶ Fonte: **Alagoas: Diagnóstico, políticas e metas sociais**, Centro de Políticas Sociais/ Secretaria de Estado de Assistência de Alagoas, setembro de 2002.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ O Estado apresenta um percentual de analfabetismo de 32,8%, e em média o alagoano responsável pelo domicílio tem 3,7 anos de estudo, o que coloca Alagoas entre as sociedades consideradas analfabetas, do ponto de vista estrutural.

⁴⁹ 43% da população vivem em domicílios cujos chefes têm até 1 anos de estudo. Fonte: **Alagoas: Diagnóstico, políticas e metas sociais**, Centro de Políticas Sociais/ Secretaria de Estado de Assistência de Alagoas, setembro de 2002.

Tabela 3: Taxa de escolarização na população de 5 a 24 anos

POPULAÇÃO	5 e 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos
NORDESTE	76,9%	94,1%	76,7%	52,8%	26,3%
ALAGOAS	55,7%	88,1%	71,4%	49,0%	26,4%

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais/1999.

Numa correlação entre taxa de escolarização e ocupação na população em idade ativa, do Brasil e Alagoas, percebe-se que o Estado de Alagoas está abaixo em todos os níveis, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4: Taxa de escolarização por faixa etária, na pop. de Alagoas e de acordo com o *status* ocupação:

Anos de estudo	Pop. total	PIA (15 a 65 anos)	Desempregado	Inativos	Ocupados
0 anos	44.2 %	29.9%	17.4%	30.8%	32.1%
0 a 4 anos	18.9%	16.8%	14.5%	16%	18.5%
4 a 8 anos	19.7%	25.9%	34.8%	30.6	21.1%
8 a 12 ano	14.0%	22.3%	30.1%	19.2	21.8%
mais de 12 anos	2.9%	4.6%	3.1%	2.5%	5.9%

Fonte: CPS/FGV Processando os microdados da PNAD/IBGE. In: **Alagoas: Diagnóstico, políticas e metas sociais**, Centro de Políticas Sociais/ Secretaria de Estado de Assistência de Alagoas, setembro de 2002.

Esses dados confirmam a relação entre o nível de escolaridade e ocupação, que também se manifesta numa influência maior da educação formal com relação aos rendimentos. Ou seja: “A variação da taxa de retorno da educação (isto é, quanto aumenta o salário dos que estão ocupados por ano de estudo) é maior a medida em que se aumentam os anos de estudos completos. (...) Em Alagoas a taxa de retorno da educação formal é em média de 16% ao ano.”⁵⁰

Como mostra a tabela abaixo o nível educacional que mais cresceu desde 1998 foi o Ensino Médio, no Brasil e em Alagoas, em seguida vem o Ensino Fundamental, com um pequeno número de diferença para mais, em Alagoas, seguido pelo nível Pré-Escola, também em Alagoas. Os Censos Educacionais de 1998 a 2002, mostram uma pequena variação no contingente de matrículas, nem sempre para mais, a partir da implementação do FUNDEF.

⁵⁰ Fonte: **Alagoas: Diagnóstico, políticas e metas sociais**, Centro de Políticas Sociais/ Secretaria de Estado de Assistência de Alagoas, setembro de 2002.

Tabela 5 – Número de matrículas na Pré-Escola, Classes de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino médio.

Alagoas	Pré-escola	Classe de alfabetização	Ens. Fund.	Ensino Médio
2002				
Brasil	4.977.847	607.815	35.150.362	8.710.584
Nordeste	-----	-----	-----	-----
Alagoas	57.671	22.279	718.589	104.797
2001				
Brasil	4.818.803	652.866	35.298.089	8.398.008
Nordeste	-----	-----	-----	-----
Alagoas	61.144	21.689	719.658	96.506
2000				
Brasil	916.864	674.044	35.717.948	8.192.948
Nordeste	239.800	418.706	12.509.126	1.923.582
Alagoas	56.743	23.152	720,576	89.436
1999				
Brasil	4.235.278	666.017	36.059.742	7.769.199
Nordeste	1.268.816	400.927	12.492.156	1.732.569
Alagoas	52.262	22.674	701.643	78.314
1998				
Brasil	4.111.120	806.288	35.792.554	6.968.531
Nordeste	1.283.513	441.338	12.210.131	1.515.169
Alagoas	56.272	23.212	688.285	67.733

Fonte: INEP: Censo Educacional 1998/1999/2000/2001/2002

Nota: Nos anos de 2001/2002 as informações do Nordeste não foram localizadas.

A expectativa é de que todas as crianças possam freqüentar uma sala de aula, e que os números de matrículas apresentados nas estatísticas oficiais correspondam ao número de crianças que freqüentam as escolas, e por sua vez, que a freqüência às escolas representem aprendizagem, conhecimento e melhor qualidade de vida, pois, como afirma Lira (1997:74), as sociedades que se desenvolveram tiveram como base para o seu crescimento a educação.

Capítulo 2

DEMOCRACIA E CONQUISTA DA CIDADANIA NA SOCIEDADE DESIGUAL

Cidadãos, de acordo com o dicionário de Silveira Bueno (2000), são os indivíduos que moram em cidades e que gozam dos direitos civis e políticos de um Estado, e **cidadania**, de acordo com o mesmo autor, seria qualidade ou nacionalidade de cidadão. Embora o dicionário defina com certa clareza o termo cidadania, é conhecida a ambigüidade e dificuldade que até hoje se apresenta na conceituação de cidadania. Mesmo o Direito brasileiro apresenta com muita imprecisão o uso da palavra cidadão. Segundo Gueiros (1991:38), na Constituição é utilizada a expressão “são brasileiros” para indicar que “são cidadãos brasileiros”. Daí, provavelmente, a definição utilizada no dicionário.

O termo cidadania até hoje encerra um conceito que está longe de ser unívoco e, de acordo com Gueiros (1991:21), é polêmico e ambíguo, o que Benevides (1994:6) associa à sua relação com a Revolução Francesa. *O que significa ser cidadão? Até que ponto cidadania se confunde com democracia? Como se identificam – ou não – os direitos do homem e os direitos do cidadão?* Estes questionamentos feitos por Benevides mostram bem o comprometimento da idéia de igualdade do conceito de cidadania, o que remonta ao século XVIII, com a Revolução Francesa.

Segundo a autora, se para a democracia liberal cidadania se refere ao conjunto das liberdades individuais, com o surgimento da democracia social foram acrescentados a estes outros direitos, como os direitos trabalhistas, à educação, à saúde, etc. Porém, em ambas as concepções os direitos eram exercidos frente ao estado mas fora do âmbito estatal. No entanto, a democracia semidireta trouxe outras dimensões para a cidadania, possibilitando ao cidadão não apenas gozar de direitos e liberdades frente ao Estado, mas também *ser titular de funções ou poder público, mesmo que parcialmente*. Com isso, a distinção entre Estado e sociedade civil diminuiu, tornando menos nítida essa separação. Essa conquista é importante porquanto fortalece a soberania popular como elemento da democracia.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A partir da Nova República, instalada com o fim da ditadura resultante do golpe militar de 64, foram desenvolvidas políticas que visavam assegurar os direitos dos cidadãos - embora seja a legislação brasileira insuficiente para assegurar os direitos de cidadania - dando ênfase aos direitos sociais e de bem-estar social, previstos na Constituição Brasileira e a serem realizadas por instituições, assegurando o direito político de participação, o que para Gueiros (1991:40-48) assume característica importante *ainda que somente a nível de execução dos programas*, o que, de uma certa forma, abre espaços para a manifestação na luta pela constituição da cidadania. No entanto, para Comparato (1993:92),

- a participação é a idéia mestra da nova cidadania e deve instaurar-se em cinco níveis:
- a) na distribuição dos bens, materiais e imateriais, indispensáveis a uma existência socialmente digna;
 - b) na proteção dos interesses difusos ou transindividuais;
 - c) no controle do poder político;
 - d) na administração da coisa pública;
 - e) na proteção dos interesses transnacionais.

Para uma efetiva participação dos cidadãos em todos os níveis que propõe Comparato, a educação política, como afirma Benevides, é, sem dúvida, de grande necessidade. Educar politicamente a população para a cidadania é o caminho para o desenvolvimento de um povo participativo e soberano; sujeitos do processo político, ativos e diferenciados, num cenário desigual das classes sociais e de grupos diversos. Será, então, o alargamento da participação na cidadania o que poderá reduzir a desigualdade social ou afetar a estrutura das relações entre pessoas e entre as famílias e as instituições sociais?

De acordo com Demo (2000:33), “No pano de fundo dessa discussão está a questão da pobreza política”, entendida como ignorância a respeito dos seus direitos, de suas possibilidades, de suas competências e, principalmente, a incapacidade para perceber a relação fraudulenta que as elites desenvolvem com os mais pobres e destituídos de maior capacidade de reflexão acerca do seu ser e das relações sociais; a ingenuidade de se colocar nas mãos dos seus próprios *algozes*;⁵¹ de pedir e esperar ajuda e, pior, acreditar que os mais ricos são bons porque doam do que lhes sobram. Segundo Demo (idem:39):

⁵¹ Expressão usada por Pedro Demo (2000:33).

...em si, a dádiva é algo que se dá sem condição. Na sociedade, porém, nada é ‘em si’, porque tudo é mediado, de alguma forma, pela relação social de poder; por isso, toda dádiva gera vínculo, e, sendo todo vínculo feito da mesma matéria, ou seja, relação de poder, tende a produzir o efeito de subalternidade em quem a recebe.

Nessa perspectiva, educar politicamente o povo é, de fato, o caminho da emancipação e da conquista da cidadania.

No Brasil, muito já se escreveu a respeito de cidadania focalizando sob diversos ângulos a questão⁵². Benevides (1994:5) afirma que a discussão já passou pela “ausência de cidadania – no sentido de consciência e fruição de direitos – e até mesmo sobre a ausência de ‘povo’ em nosso país”, além das discussões sobre as “características da cidadania excludente e regulada, dos obstáculos à extensão da cidadania e as críticas à representação e ao sistema eleitoral”.(Idem). Porém, a contínua discussão a respeito da questão mostra o seu grau de ambigüidade - como afirma Gueiros - e a necessidade de crescentes estudos e definições claras a respeito, respeitando-se as concepções teóricas de base. Demo, no seu livro *Educação pelo Avesso: assistência como direito e como problema* (2000), discute a questão da cidadania assistida e da cidadania tutelada, mostrando as duas faces das ditas formas de cidadania. Na cidadania assistida, segundo Demo, a pessoa é vista como beneficiária, aquela que recebe benefício, aquela que necessita e, portanto, que está sujeita às condições apresentadas, nem sempre constantes, ou na medida da necessidade, mas na medida do que é possível, após a divisão do bolo do orçamento estatal. Por outro lado, a cidadania tutelada, na concepção de Demo, é *contradição nos termos*, já que cidadania significa libertação, emancipação, autonomia. Conceber a cidadania sob tutela é negar sua essência, restando, então, o assistencialismo como forma de estabelecimento e manutenção da tutela. E, de acordo com Telles (2001:22),

...é nisso que se aloja o paradoxo da sociedade brasileira, paradoxo de um projeto de modernidade que desfez as regras da república oligárquica, que desencadeou um vigoroso processo de modernização econômica, social e institucional, mas repôs a incivilidade nas relações sociais. Pois nos anos 30, a concessão de direitos trabalhistas e a montagem de um formidável sistema de proteção social tiraram a população trabalhadora do arbítrio – até então sem limites – do poder patronal, para jogá-lo, por inteiro sob a tutela do Estado.

⁵² Autores como Fábio Konder Comparato, com o texto *A nova cidadania* (1993); Wanderley Guilherme dos Santos, com o texto *Cidadania e Justiça* (1987); Sônia Fleury, com o texto *Estado sem cidadãos – seguridade social na América Latina*.

Nesse debate, Benevides discute o próprio conceito de cidadania e defende o alargamento e aperfeiçoamento dos direitos políticos dos cidadãos e a educação política como forma de efetivação da democracia e da cidadania no país e ressalta a perspectiva de Marilena Chauí na crítica à cidadania passiva, outorgada e tutelada pelo Estado, e a cidadania ativa, na qual os cidadãos são efetivamente sujeitos do seu processo de emancipação política, social e econômica.

Benevides (1994:5), além de apresentar como foco do debate a própria noção de cidadania, considera também de grande relevância dois temas:

1. aperfeiçoamento dos direitos políticos do cidadão pela implementação de mecanismos de democracia direta, como referendo, plebiscito e iniciativa popular, acolhidos na nova Constituição brasileira;
2. **a educação política do povo** (grifo nosso), como elemento indispensável – tornando-se causa e consequência - da democracia e da cidadania..

Ressaltando alguns aspectos da discussão, Benevides questiona os limites entre *cidadania e democracia*; se há distinção entre os direitos do homem e os direitos do cidadão, se não há discriminação e restrição quando se distingue pessoa de cidadão e qual a abrangência da cidadania numa sociedade capitalista de classe, ou seja, onde se situa a igualdade, princípio inerente à noção de cidadania, num contexto capitalista de uma sociedade de classe. Procurando clarear um pouco o entendimento dessas questões, a autora mostra que, no Brasil, a ambigüidade em torno do conceito de cidadania existe tanto do lado progressista, da “esquerda”, como lado conservador, ou da “direita”. Enquanto os da esquerda consideram que o que existe é apenas uma aparência de democracia, pois há discriminação por classe para os cidadãos, chegando àqueles sem classe, ou não-cidadãos, os conservadores, ou da direita, consideram a cidadania uma ameaça por causa do seu princípio fundamental de igualdade entre todos os cidadãos. A autora, por sua vez, considera que

...nunca tivemos reformas sociais visando à cidadania efetivamente democrática. Nossa festejada modernização conservadora empreendeu reformas institucionais (ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária), reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas sociais (leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas). Mas não se mudou, no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, à distribuição de rendas, a estrutura agrária, a previdência social, educação, saúde, habitação, etc. A cidadania permaneceu parcial, desequilibrada, excludente. Direitos ainda entendidos como privilégios – só para alguns e sob determinadas condições (Benevides, 1994:7/8).

Benevides ressalta a perspectiva apresentada por Marilena Chauí⁵³ que considera que a “cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política” (Chauí, apud Benevides, 1994:9). Nesta perspectiva, distinguem-se dois modos de cidadania: a cidadania passiva, outorgada pelo governo e, portanto, que gera idéias, não de direitos adquiridos como cidadão, mas de merecimento de favores sob determinadas condições, dada a boa vontade de alguém que detém o poder político. E a ativa, aquela na qual o indivíduo não apenas tem conhecimento dos direitos e deveres como cidadão, mas, principalmente, tem consciência de que a sua ação pode levar à efetivação dos direitos e a novas conquistas, “abrindo novos espaços e perspectivas de participação política” (idem).

Embora seja um processo lento, a educação política é o caminho para uma democracia participativa e para o desenvolvimento da cidadania ativa, que somente pode se efetivar na prática, sendo, portanto, necessários informação e canais abertos para a participação popular – *com pluralismo e liberdade*.

No entanto, de acordo com Barbalet (1989:11), compreender a cidadania a partir da dimensão política não é suficiente. Definir sobre o que é ser cidadão não é apenas uma questão do âmbito legal e da natureza dos direitos implicados. Para Barbalet há uma implicação maior no que diz respeito

1º: a capacidades não políticas advindas de recursos sociais que os indivíduos dominam e a que têm acesso e

2º: às conseqüências do progresso dos direitos de cidadania, especialmente para as relações sociais dos cidadãos (e dos não-cidadãos) e para as instituições sociais e econômicas em que eles vivem e trabalham.

A primeira questão mostra que, num país como o Brasil, onde a desigualdade social e econômica é grande, um sistema político de cidadania igualitária é injusto porque, como os indivíduos participam diferentemente do acesso aos bens socialmente produzidos, a igualdade de direitos e deveres beneficiará a uns e prejudicará a outros. Como exemplo podemos citar a entrada nos cursos universitários. O acesso à universidade é aberto para todos

⁵³ Chauí, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo, editora Moderna, 1984. (Fonte identificada em nota de rodapé de Benevides).

os cidadãos, porém, somente aqueles que freqüentam as melhores escolas e ainda podem pagar um cursinho pré-vestibular têm possibilidades de ser aprovados e ter garantido o direito aos bancos universitários. A segunda implicação diz respeito a possíveis conjecturas sobre a possibilidade de redução das desigualdades entre as classes ou mudança nas relações entre pessoas de sexos ou raças diferentes, a partir do alargamento da participação na cidadania. Citando Marx⁵⁴, Barbalet (1989) mostra que sua posição (de Marx) não era de rejeitar a noção de cidadania, mas de mostrar a limitação da cidadania como questão política. Ter os direitos políticos garantidos não é sinônimo de igualdade de condições reais, mas apenas diante da lei. Numa sociedade de classes, onde alguns detêm o poder econômico e social pelo controle dos meios de produção e da propriedade privada e muitos são submetidos a condições de subserviência pela pobreza de recursos, a cidadania estabelecida apenas pela emancipação política é limitada e inadequada. Por isso, de acordo com Barbalet, Marx defende uma emancipação humana geral, que ultrapasse os limites da cidadania política, o que só será possível “através de uma revolução social em que sejam destruídas as bases de manutenção da desigualdade de classes e do poder”(Barbalet (1989:14). No entanto, mudanças no cenário social mostraram que esta pode não ser a única alternativa. Ainda no século XIX a luta dos trabalhadores pelo direito de se reunir em sindicatos e por melhores condições de trabalho e de salário, levaram à conquista de políticas de proteção contra os efeitos da desigualdade, principalmente no que diz respeito à velhice e ao desemprego, determinando “mudanças na estrutura da desigualdade social provocadas pela evolução do conceito e da prática da cidadania” (Ibidem:16).

Contrariando a posição de Barbalet, T.H. Marshall⁵⁵ (1967:85) mostra que esse movimento dos operários não alterou em nada a estrutura de classes ou as desigualdades sociais, isso porque os operários, até o final do século XIX, não exerciam um poder político efetivo, mas apenas os direitos civis estavam bem estruturados, e embora sejam os direitos civis caracteristicamente direitos individuais, eram fundamentados neles que os trabalhadores lutavam por melhores condições de trabalho da coletividade. Os direitos políticos representavam uma maior ameaça ao sistema capitalista e à estrutura de classes, mas os

⁵⁴ Marx (1843:221)

⁵⁵ MARSHALL, T. H. , sociólogo inglês liberal, do século xx.

direitos civis já conquistados, de uma certa forma eram importantes para o desenvolvimento do sistema capitalista.

A discussão de T. H. Marshall sobre cidadania, classe social e status, a partir da sociedade inglesa, baseia-se na tensão existente entre cidadania e sociedade capitalista de classe, na qual o autor faz uma avaliação da evolução do liberalismo na geração de direitos, civis, políticos e sociais mostrando que, concomitante a essa evolução se desenvolveu também uma contradição entre a teoria e a prática. O direito, como afirma Benevides (1994:7), passou a ser visto como concessão a alguns, o que o caracterizava mais como “alternativas aos direitos”. Como resultado surge uma cidadania passiva, excludente, que entende direitos como privilégios de alguns, sob determinadas condições; como benesses.

As conseqüências acima apontadas por Marshall podem ser melhor compreendidas a partir de outras observações. Na luta dos trabalhadores no final do século XIX, foram apontados dois efeitos tidos como negativos por alguns. Primeiro, como mostra Barbalet (1989:15), o efeito de incorporação ao capitalismo das classes trabalhadoras era apontado como negativo, porque podia arrefecer os ânimos das lutas revolucionárias da classe; segundo, como mostra Marshall (1967:84), frente às conquistas obtidas, como o dissídio coletivo, ainda no século XIX, a classe trabalhadora tinha motivos para aceitar e desejar a proteção do sistema através dos direitos civis de cidadania. O que não estava claro para a classe é que dessa forma eram fortalecidos os direitos civis, que não representavam ameaça para o sistema capitalista, em detrimento dos direitos sociais, como salário mínimo e aposentadoria. Contudo, como afirma Barbalet (idem), mesmo que algumas conquistas tenham representado também o fortalecimento do sistema capitalista, não se pode negar as conquistas dos “sem propriedade e sem poder ao status de cidadania”. Mesmo tendo feito pouco para reduzir a desigualdade social, até os fins do século XIX, “a cidadania ajudara a guiar o progresso para o caminho que conduzia diretamente às políticas igualitárias do século XX” (Marshall, 1967:85). Porém, “essa evolução não afetou as desigualdades sociais” (idem:87) porque se desenvolveu sobre um lastro de favorecimentos, de privilégios e de barganhas políticas, em que alguns se beneficiavam em detrimento das conquistas da coletividade como resultado de uma cidadania ativa. Até hoje, as mudanças na desigualdade social provocam discussões sobre a relação entre a ampliação da cidadania e o recuo da estrutura de classe, ou seja, até onde podem ir essas mudanças e quais as suas conseqüências.

Se por um lado, alguns afirmam que “aspectos da desigualdade social são afetados pelo alargamento do âmbito da cidadania” (Barbalet, 1989:16), ou pela educação política (Benevides, 1994), por outro, é possível abordar a questão levando em conta não apenas as desvantagens de uns no sistema de classes e desigualdade social, mas também os privilégios de outros que, além dos privilégios, detêm o poder para os manter. Assim, é possível afirmar (como Marshall também afirmou) que as estruturas das desigualdades sociais são bastantes resistentes a mudanças.

Numa conferência dedicada a Alfred Marshall, T.H. Marshall (1967:59) comenta a questão levantada pelo eminente economista: “se há base válida para a opinião segundo a qual o progresso das classes trabalhadoras tem limites que não podem ser ultrapassados”. De acordo com T. H. Marshall, o problema para Alfred Marshall não é se todos os homens serão iguais, porque, na sua opinião não serão, mas se todos serão *cavalheiros* - ou em outras palavras, se alcançarão um nível de civilidade, nível esse que foi considerado por Marshall como, em última instância, de cidadania. Ele garante que isso é possível através da qualificação progressiva da ocupação e da tomada de consciência por parte dos homens de que devem querer para si também a educação e o lazer e não apenas a conquista de bens materiais às custas de muitas horas de trabalho pesado. Com isso, o que A. Marshall afirma é que não há incompatibilidade entre as desigualdades do sistema de classes e a cidadania, se nesta for reconhecida a igualdade, porque para ele “há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade” (T. H. Marshall, 1967:62). Porém, nessa concepção, A. Marshall não abordava a questão dos direitos, já que isso implicava uma interferência do Estado na vida dos homens, com o que ele não concordava, mas tão-somente dos deveres de cidadania, concedendo apenas para as crianças a interferência do Estado, por ser o direito de escolha apenas dos adultos. Assim, embora enfatizando o homem livre, sujeito do seu próprio processo de conquista da cidadania, A. Marshall prevê, para as crianças, uma ação coercitiva necessária por parte do Estado visando ao desenvolvimento de atitudes que melhor se adequassem à condição de *cavalheiro* (ou cidadão), como a obrigatoriedade da escola nos primeiros anos escolares.

T. H. Marshall, apoiado nos conceitos e concepção de A. Marshall, desenvolve sua concepção de cidadania e classe social. A questão da compatibilidade entre cidadania e as desigualdades das classes sociais foi levantada por T. H. Marshall, que, não obstante a

evolução dos direitos de cidadania, em sua concepção permanece compatível, e vai mais longe afirmando que “a cidadania em si mesma se tem tornado, sob certos aspectos, no arcabouço da desigualdade social legitimizada” (Idem).

Na busca de uma compreensão clara da evolução dos direitos, especialmente os direitos sociais, T. H. Marshall (1967) percorre a trajetória do desenvolvimento da cidadania e mostra que em tempos mais remotos os três direitos que constituem a cidadania estavam fundidos num só porque também entre as instituições não havia distinção. Com o passar dos tempos, no entanto, as instituições foram se desligando e, conseqüentemente, os direitos que delas decorriam tomaram seus próprios rumos baseados nos princípios que os fundamentavam. E então, de acordo com Marshall, somente no século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, (o que coincide com o surgimento do Welfare State) é que a cidadania pôde se apresentar na abrangência dos direitos civis, políticos e sociais. Concomitante ao desenvolvimento dos direitos como elementos da cidadania, surgem também os deveres correspondentes, que, na concepção de Marshall devem ser assumidos com responsabilidade em prol da comunidade, como o dever de pagar impostos e contribuições de seguro, o dever de trabalhar e demais deveres na efetiva reprodução do papel de cidadão (idem:104).

Outra questão decorrente do desligamento das instituições diz respeito ao processo de nacionalização e qualificação das instituições, surgindo como resultado grandes assembleias e o tecnicismo do direito, tornando as instituições distantes da vida dos grupos sociais que elas serviam. A partir da avaliação do período de desligamento dos três elementos da cidadania, Marshall identifica o período de surgimento dos três, ressalvadas as inter-relações entre eles, principalmente entre os direitos políticos e sociais. Identifica, assim, o surgimento do direito civil no século XVIII, representando no âmbito geral a conquista das liberdades individuais, e no âmbito econômico, o direito a trabalhar; o direito político no século XIX a partir da Lei de 1832. Embora seja possível identificar seu surgimento a partir daí, esta Lei pouco alterou o direito de votos, porém o rompimento do monopólio que havia, mesmo que mantendo o direito a poucos, já se podia aceitar como uma conquista, o que foi ampliado a partir de novas leis, culminando com a Lei de 1918, com a adoção do sufrágio universal e caracterizando-o como um direito de status pessoal; e o direito social no século XX. Embora o germe do direito social possa ser reconhecido desde períodos mais remotos,

relacionado basicamente à Poor Law (Lei dos pobres), foi aos poucos se disseminando para os ambientes fabris e para a educação ainda no final do século XIX. Mas foi a educação primária, assumida como dever do Estado e direito da criança através da gratuidade e obrigatoriedade, como forma de desenvolver nas crianças as aptidões necessárias ao estágio de civilidade da sociedade, que “constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX “(Marshall, 1967:74).

De acordo com Marshall (idem: 88), inicialmente os direitos sociais não faziam parte do conceito de cidadania. O interesse era de apenas diminuir a pobreza e suas conseqüências dolorosas sem, no entanto, interferir no padrão de desigualdade social. Porém, no final do século XIX, algumas mudanças desenvolvidas afetaram a ordem social, produzindo uma diminuição no quadro de desigualdade social. Assim, “a diminuição da desigualdade fortaleceu a luta por sua abolição, pelo menos com relação aos elementos essenciais do bem-estar social” (idem) e, dessa forma, os cidadãos não mais se contentavam em diminuir o ônus da pobreza, sem modificar a estrutura, mas exigia uma mudança da estrutura desde a parte superior, tornando o teto mais próximo do piso. Com esses novos dados, cabe novamente a questão: se há uma tendência natural para a diminuição das desigualdades, (como afirmava A. Marshall), ou se “há limites naturais à tendência contemporânea para uma maior igualdade social e econômica” (idem:89).

Segundo T. H. Marshall (idem), a tentativa de diminuir o ônus da pobreza através de serviços sociais iniciou com algumas tentativas em setores como o jurídico, e se desenvolveu a partir do Estado, garantindo o mínimo de bens e serviços essenciais, como a aposentadoria por velhice, benefícios de seguro e salários-família, o que reduziu a zero as desigualdades no nível inferior da escala, porém esses serviços em si não reduzem as diferenças entre rendas diferentes. Um serviço gratuito, quando é oferecido àqueles que necessitam da assistência, gera um ônus psicológico provocado pela discriminação social, e por outro lado se converte em elemento gerador de diferenças, pois os que recebem o benefício, numa disputa jurídica, por exemplo, estarão sempre numa situação mais tranqüila, saindo vitoriosos ou não do processo litigioso. O oponente, no entanto, caso tenha apenas pequena diferença de renda, o que não lhe permitiu usufruir o benefício da assistência, ficará em desvantagem. Do mesmo modo, quando o benefício é ofertado para toda uma população, aqueles que antes podiam pagar para dispor do serviço, terão sua renda aumentada com a

economia que farão com a utilização do serviço gratuito. Desta forma, ao invés de diminuir as desigualdades sociais, o direito ao benefício estará contribuindo para aumentar as distâncias entre os mais pobres e os mais ricos, confirmando a idéia de que “a cidadania, em si mesma, se torna um elemento criador da desigualdade social” (idem: 99). O mais importante nos serviços sociais é que eles promovam uma melhor qualidade de vida para todos, diminuindo os riscos, as inseguranças, as doenças, o analfabetismo etc., da população, porque “A igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda (idem: :95).

A partir da perspectiva apresentada por T. H. Marshall, na explicação do que ele considera uma “tensão irreduzível”⁵⁶(confronto entre o princípio de igualdade, inerente à idéia de cidadania, e as desigualdades, inerentes ao capitalismo e à sociedade de classe), Benevides (1994:7) identifica um cenário no qual os direitos passam a ser considerados concessões, o que caracteriza o que a autora classifica como “cidadania passiva”. Partindo dessa realidade, amplia sua reflexão através da conceituação de Marilena Chauí (apud Benevides, 1994:9) sobre cidadania, que a concebe a partir dos princípios da democracia como conquista e consolidação social e política e considera como cidadania passiva aquela que é outorgado pelo governo, mantendo a idéia da tutela, do favor, do clientelismo, e cidadania ativa, aquela na qual os cidadãos são portadores de direitos e deveres, o que nas palavras de Bobbio (1992:80) estão intrinsecamente ligados, não podendo existir uns sem os outros. Para ele “A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa.” A noção de direito que não incluía respectivas obrigações deixa de ser direito para transformar-se em privilégio, benesses. Por outro lado, obrigação sem os respectivos direitos é uma farsa, pois assumir como obrigação compromisso com outro ou com alguma instituição sem no entanto considerar que no outro lado há uma exigência no cumprimento do dever é não considerar como direito o resultado dessa obrigação. Seria o caso das beneficências, das ajudas, promovidas por grupos ou indivíduos aos mais carentes. Dar como ajuda, como favor é tirar do indivíduo o direito a ser cidadão de direitos. Somente numa sociedade onde reconheça o binômio direitos e deveres como lastro da vida coletiva, pode desenvolver uma consciência crítica capaz de levar homens e mulheres a lutarem por direitos já conquistados e empreender

⁵⁶ cf. MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. RJ: Zahar Editores, 1967, p. 103.

lutas pela conquista de novos direitos, assumindo suas respectivas obrigações. Ou seja, a libertarem-se da *pobreza política*⁵⁷ na qual se encontram para assumirem a posição de sujeitos de suas próprias vidas.

Assim, Benevides discute a ampliação dos direitos políticos visando a uma maior “participação direta do cidadão no processo das decisões de interesse público”, através de canais institucionais como eleição, votação e apresentação de projetos de lei ou políticas públicas, defendendo a complementaridade entre a tradicional representação política e participação popular direta, que identifica como sendo uma democracia *semidireta*.

No Brasil, contudo, essa democracia semidireta é ainda prejudicada pelos vícios do processo de representação e pela funcionalidade nem sempre eficaz do sistema eleitoral, o que gera barreiras para o pleno desenvolvimento da cidadania, reconhecidas nas respostas do eleitorado nos períodos de eleição.

A representação ainda não foi assumida pelos políticos brasileiros como um mecanismo da democracia, em que ascender a um cargo indica tão-somente assumir ser representante do povo que o elegeu para esse fim. O que acontece no Brasil, consequência de toda uma história de controle político por uma minoria detentora do poder econômico, é que, ao invés de assumir como representante do povo diante do poder, o político torna-se a representação do poder diante do povo, para quem concede favores em troca do voto. Essa relação de trocas e concessões distancia a representação do sentido democrático como soberania do povo, e obstaculiza o desenvolvimento da cidadania, enquanto não reconhece os direitos dos cidadãos, mas faz distinção entre os que têm acesso ao poder econômico e social, e os pobres necessitados, cujos direitos somente são reconhecidos na medida em que se tornam importantes para a manutenção do poder e da ordem vigente. Criam-se, então, políticas direcionadas a necessidades específicas, como forma, principalmente, de atendimento de direitos fundamentais, como saúde e educação, mesmo que, efetivamente os objetivos estejam longe de ser alcançados através dos meios apresentados. Desta forma, é gerada uma falsa idéia da representação dos anseios e necessidades do povo junto ao poder

⁵⁷ Expressão utilizada por Demo. Ver obras: DEMO, P. **Educação pelo avesso**: Assistência como direito e como problema, SP: Cortez Editora, 2000; _____, **Política social do conhecimento**: Sobre futuros do combate à pobreza, 2º ed, Petrópolis: Vozes, 2000.

competente, o que engessa o povo e o mantém à espera das realizações dos seus representantes, em vez de desenvolver a consciência política de um comportamento de luta por conquista de seus direitos, “no sentido mais radical da democracia como soberania popular calcada nos princípios da liberdade e da igualdade” (Benevides, 1994:13).

Por isso, embora tenha ocorrido uma ampliação no corpo eleitoral de alguns poucos, para o povo brasileiro em geral, são vários os obstáculos ao pleno desenvolvimento da democracia no Brasil. Por um lado, o precário nível de escolarização e pobreza de grande contingente da população, sem condições intelectuais que lhe faculte uma melhor compreensão do processo político eleitoral, representa obstáculo à maioria do eleitorado, faminto, analfabeto e semi-analfabeto de entender o sentido da representação política como instrumento democrático da soberania popular, que se fundamenta nos princípios de liberdade e igualdade para todos e, por outro lado, o abuso do poder econômico no controle dos meios de comunicação, na compra de votos, etc., faz da democracia brasileira um espectro daquilo que se reconhece teoricamente como democracia.

Diante da concepção de que o povo brasileiro é imaturo politicamente e por isso não deveria sequer votar nos seus representantes, Benevides (Idem:15) considera “que a implementação de institutos de democracia semidireta contribuem para a educação política do povo”, o que pode ser alcançado através do desenvolvimento de práticas de participação da população na gestão de diversos segmentos da administração pública, possibilitando o seu conhecimento estrutural e funcional e estimulando o compromisso de participação e o interesse pelos assuntos que lhe dizem respeito. Nessa vertente encontram-se os movimentos sociais que entendem cidadania como luta pelo exercício e ampliação de direitos, desmistificando a questão da igualdade e empreendendo lutas pela efetivação dos direitos já conquistados, enquanto mantêm a posição de luta para a conquista de novos direitos mínimos de cidadania; “uma participação entre desiguais que não seja mera sujeição” (Gueiros, 1991:27).

2.2 A DEMOCRACIA NO BRASIL E OS DIREITOS SOCIAIS, ESPECIALMENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO.

Reportando-nos à história da colonização brasileira naquilo que caracteriza as formas de poder instituídos, que conduziram a relações autoritárias entre os governantes e o povo, baseada no clientelismo e populismo e, partindo de uma avaliação da cultura desenvolvida após a instalação da repressão do período de ditadura política, é possível levantar a hipótese da falta de conhecimento dos “cidadãos” brasileiros da classe pobre, dos seus direitos e deveres no que diz respeito à educação dos seus filhos, e mais, que os caminhos trilhados para a obtenção desse bem – quando buscam, ainda que não muito certos do valor ou para que irá lhes servir – não se fazem dentro de uma concepção de cidadãos que têm direitos por serem iguais diante da Constituição da República Federativa do Brasil, mas pelos caminhos da subserviência e do favor.

De acordo com Fernandes (*apud Vaidergorn, 2000:54*)⁵⁸,

O período que antecedeu a transição democrática no Brasil (...), foi marcado pela cultura política autoritária, fruto dos regimes militares, encorajando a passividade e a desmobilização e reforçando padrões autoritários numa ampla gama de relações sociais. E continua:a sociedade brasileira teve como herança cultural, característica de sua colonização, a hierarquização e a instituição de relações patrimonialistas de poder, resultando na privatização de se fazer política apoiada no coronelismo e no clientelismo. Estas características justificam um certo consenso quanto à debilidade da cultura política da sociedade brasileira, em que as idéias de liberdade, igualdade e direitos (fundamentais à democracia) foram substituídas pela subordinação aos líderes populistas e autoritários.

É a partir do argumento da possibilidade de uma cultura do medo presente no inconsciente coletivo da população brasileira, geradora da subserviência dos mais pobres aos mais ricos a partir de uma auto-imagem construída sob os auspícios do chicote do senhor, consequência da relação escravista mantida durante séculos no Brasil, e do subemprego - com todas as precariedades e carências daí advindas - daqueles destituídos de bens, mantidos no Brasil em todas as épocas como uma garantia de mão-de-obra barata para o enriquecimento dos poderosos, e da postura de temor e passividade desenvolvida durante a época da ditadura que, a despeito do fim da escravidão e da queda do regime autoritário e

⁵⁸ FERNANDES, Ângela V. M. Cidadania, democracia e cultura política: Brasil e Espanha em análise. In.: VAIDERGORN (Org.) O direito a ter direitos. SP: Ed. Autores Associados, 2000.

subseqüente reformulação da Constituição Federal de 1988, o povo brasileiro mantém - ainda que pelas leis seja previsto diferente - uma postura pessoal e uma relação política que o identifica com estágios anteriores à instituição do Brasil como um Estado Democrático de Direito, como analisa Fernandes (Idem:55): “A visão do povo parasita, desmobilizado, separado do espaço público, à espera dos favores dos mandatários, ficará arraigada a uma cultura política de raízes patrimoniais e privatistas”.

Um país que, segundo Telles (2001), convive com o dualismo de uma sociedade moderna, civilizada, ao lado de uma pobreza enraizada numa história escravista e perversa, e onde a desigualdade é perpetuada na distribuição de direitos iguais para indivíduos desiguais, sem que se efetivem os direitos proclamados. Um país que entrou na modernidade mas que não consegue resolver o problema da pobreza, ao contrário, assiste ao seu desdobramento para além do lugar comum em que ela sempre se encontrou: nas periferias dos centros urbanos, na zona rural, do Nordeste e do Norte brasileiros, especialmente marcados pela informalidade do trabalho e por uma relação de poder oligárquico que exclui o trabalhador do quadro da cidadania, para atingir a zona urbana e civilizada através do desemprego, do baixo salário, de um serviço público deteriorado. Temos então um quadro de pobreza, alvo de estudos, de pesquisas, de programas que visam sua superação, porém, não superada por força de uma política que persiste na manutenção de privilégios para alguns em detrimento do direito para todos; política excludente que ignora a pobreza da maioria e reforça os privilégios de poucos. Utilizando as palavras de Telles, “a vontade privada e a defesa de privilégios, é tomada como medida de todas as coisas”.

Essa cultura do “não ser”, alimentada pela falta de vontade política de efetivamente mudar o quadro social e econômico do país, leva a resultados que ainda estão longe de elevar a nação brasileira à categoria de povo desenvolvido, mesmo quando somos citados como a oitava economia do mundo. No Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, de 1996⁵⁵, mesmo apresentando um expressivo aumento nos níveis de escolarização, passando de 76% em 1981 para 86% em 1991, na faixa-etária de 7 a 14 anos, quatro milhões de crianças continuam fora da escola. E, mesmo apresentando um significativo avanço entre 91 e 99 – “A taxa de escolarização líquida no ensino fundamental

⁵⁵ Fonte: PNUD/IPEA – Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil – 1996 – Capítulo 4: Escolarização desigual.

creceu cerca de 10 pontos percentuais entre 1991 e 1999, saltando de 86,1% para 95,4%”⁶⁰ - há, ainda, 1 milhão de crianças na faixa-etária de escolarização obrigatória fora da escola⁶¹.

De acordo com o PNUD (1996), a parcela de crianças que freqüentam as escolas é maior em famílias com rendimento acima de 2 salários mínimos de renda *per capita*. Entre as crianças na faixa-etária de 0 a 3 anos, período indicado para freqüentar as creches, apenas 5% usufruem desse direito. Desse total, entre as famílias pobres apenas 3% das crianças freqüentam as creches, para 14% em famílias de rendimento maior.

Por outro lado, o IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil desenvolvido pelo UNICEF (2001) mostra que, segundo pesquisas, “a educação dos pais tem um forte impacto na oportunidade de vida dos filhos”, o que levanta a hipótese de que a falta de conhecimento por parte dos pais cria situações de incompatibilidade com uma melhor qualidade de vida, incluindo aí, além dos cuidados com a saúde e alimentação, a educação, em termos do conhecimento do direito a esse bem, dos seus benefícios e das condições de acesso à escola.

Embora, como afirma Fernandes (ibidem:59), “...o Brasil tenha definido-se em suas últimas Constituições como Estado democrático de Direito, o que supõe a primazia da lei, como expressão da vontade geral, a separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, o respeito à Administração, a supremacia da lei e a garantia dos direitos fundamentais do indivíduo”, o direito à educação ainda não é uma realidade para todos os cidadãos brasileiros. Com um alto índice de desigualdade social e econômica e baixo nível de escolaridade, o Brasil ainda não superou o analfabetismo e é nas famílias mais pobres que encontramos um maior contingente de crianças fora da escola, o que, na avaliação de Fernandes (Ibidem:80), mantém minorias excluídas do processo de cidadania, não se enquadrando em nenhum projeto político de países que desejam ser desenvolvidos. Por isso, urge a necessidade de inclusão dessas minorias como forma de garantia de desenvolvimento nacional fundamentado na proteção dos direitos humanos, políticos e sociais da população.

⁶⁰ INEP – Indicadores da Educação no Brasil (2000).

⁶¹ INEP – Indicadores da Educação no Brasil (2000).

2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO

Na luta pelos direitos sociais a luta pela educação passa pela centralização na escolarização, por ser este aspecto priorizado na Constituição Federal em detrimento de outros tipos de educação, como apresenta Boaventura (1997:146), citando José Augusto Peres, na avaliação que faz sobre o tratamento que recebe a questão da educação na Constituição Federal de 1988: “apesar do emprego de um vocábulo da maior significância como é educação, o texto constitucional se preocupou exclusivamente, ou quase, com a educação escolarizada”. Identificando a educação com a escolarização, a Carta Constitucional declara ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, como mostra Boaventura *idem*:31) no art. 205, que define a educação e seus objetivos:

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.

Ainda de acordo com Boaventura (*ibidem*:30), “o direito à educação encontra-se devidamente protegido pelos poderes públicos, assegurando ao aluno a tutela jurídica”- e continua – “por ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo”, como indica o art. 208:

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

Ora, sendo a educação formal (educação escolar) um direito público subjetivo, deve ser garantida a vaga, matrícula, e condições de freqüentar a escola para todas as crianças. Analisando a questão, Boaventura (*ibidem*:37) cita Pontes de Miranda: “No Brasil, tivemos o ensino primário gratuito mas sem qualquer generalização compulsória. Portanto sem o direito público-subjetivo”. O direito a ser matriculada numa escola e poder usufruir dos benefícios que os conhecimentos advindos do ensino escolar lhe possibilitam, através do processo ensino-aprendizagem, deve ser respeitado pelas autoridades competentes no cumprimento das suas responsabilidades, oferecendo um ensino público gratuito e de

qualidade para todas as crianças, e não apenas o ensino, mas também as condições para o acesso e permanência da criança na escola, como afirma ainda Pontes de Miranda (apud Boaventura, 1997:35):

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto, se há direito público subjetivo à educação e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos.

Assim como Pontes de Miranda, outros autores também chamam a atenção para a questão das condições que são oferecidas aos alunos na efetivação do direito à educação. Não faltam leis, falta vontade política, como diria o Sr. Caio Magri, da Fundação Abrinq⁶², ao afirmar que “existem recursos na esfera federal, o que falta é vontade política e decisão estratégica”.

2.4 EDUCAÇÃO, UM DIREITO SOCIAL

A história da evolução da humanidade se confunde com a história da conquista de direitos, tornando os cidadãos e as relações entre si mais humanas, à proporção de suas conquistas nesse campo. Porém, embora os direitos humanos sejam considerados universais, como visto acima, a população pobre em toda parte do mundo ainda sofre abusos de toda ordem daqueles que detêm o poder econômico e político.

De acordo com T. H. Marshall (1967) entre os direitos subjetivos adquiridos podem ser identificados os direitos sociais⁶³. São os mais recentes (a partir do século XX, de acordo com Marshall) e ainda encontram-se em estágio de lutas por novas conquistas e garantia daqueles já adquiridos, pois sua efetivação nem sempre acontece na mesma proporção de sua conquista legal. No Brasil, mesmo que para alguns haja leis suficientes (como citado acima), a legislação é considerada insuficiente para assegurar os direitos de cidadania, sendo, portanto, necessária, a criação de políticas públicas por parte do Estado para atingir esse fim (Gueiros, 1991:39).

⁶² Artigo de Luiza Villaméa, do caderno *Educação*, da revista *Nova Escola*, do mês de novembro de 2000.

⁶³ Cf. p. 50.

Ainda de acordo com Gueiros (idem), “...o reconhecimento dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros surge apenas nos textos legais na primeira metade da década de 30, sendo a constituição de 1934 a primeira a introduzir um capítulo sobre a ordem econômica e social que competia ao Estado preservar”. A Nova República reafirma os direitos de cidadania previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, enfatizando os direitos sociais e o bem-estar social e aponta para mudanças sobre como tais direitos serão usufruídos, prevalecendo “a orientação política de democratização, descentralização e desburocratização das atividades a serem implementadas e desenvolvidas” (ibidem). Com isso, ganham destaque aspectos como “autonomia municipal, participação e elevação do grau de informação da população carente sobre os seus direitos”, assim como “as formas de viabilizar o acesso da população aos bens e serviços promovidos pelos programas sociais” (ibidem:40/41).

Os direitos sociais são especialmente marcados pela luta de grupos específicos, como trabalhadores, mulheres, negros, índios, crianças, etc., pela conquista, não só de direitos, mas principalmente pelo desenvolvimento de políticas sociais que garantam a sua efetivação. Como afirma Porto (1999:27), “A luta histórica pelos direitos humanos é sempre no sentido de incluir mais uma categoria social como beneficiária da proteção do Estado”.

Não foi diferente no que tange aos direitos da criança, especialmente o direito à educação. Segundo Porto (1999), desde o século XVI as crianças começaram a ser vistas de modo diferenciado (segundo Ariès, 1973:210 essa mudança acontece a partir do século XV). No entanto, o processo de conquista de direitos foi lento. As crianças não eram consideradas como um “ser humano completo e sim um meio-adulto” (idem), por isso tinham poucos deveres e, conseqüentemente, poucos direitos. De acordo com Montessori (1987), as crianças não gozavam de atenções especiais e eram exigidas como se fossem um adulto a que a natureza ainda não proporcionou o crescimento, tendo que se adaptar às condições e imposições do meio.

Com as mudanças na relação com a criança amplia-se a extensão da frequência das crianças na escola - o que ganhou vigor a partir do século XVII - e começa a surgir o sentimento de família, até então inexistente (Ariès, 1973:210).

Mas foi no final século XIX, como afirma Montessori (1987:7), que o movimento em prol das crianças, reconhecendo as falhas e os prejuízos advindos da falta de zelo por elas, por parte dos próprios pais e adultos em geral, surgiu como “uma erupção natural em terreno vulcânico, na qual produzem-se espontaneamente fogos dispersos aqui e acolá”.

Porém, não só a descoberta da necessidade de zelo pela criança, mas também, como afirma T. H. Marshall (1967), de se produzir uma mão-de-obra mais qualificada que atendesse às necessidades do momento histórico social promovido pela revolução industrial na Inglaterra e que se espalhava pelo mundo, fez surgir a preocupação com as crianças e, especialmente, pelo direito da criança à escola pública, gratuita e obrigatória para todos, o que foi defendido por A. Marshall, mesmo como economista liberal que acreditava nas liberdades individuais e, conseqüentemente, não concebia a intromissão do Estado na vida dos cidadãos, justificando que a criança ainda não podia tomar decisões por si mesma.

Assim, a conquista dos direitos da criança foi se desenvolvendo, principalmente a partir da sua relação com a escola, com o saber e com as possibilidades de mudanças futuras na história da humanidade, através dos cuidados com o desenvolvimento biológico, psicológico e intelectual das crianças.

Mas foi em 1959, de acordo com Porto (1999:28), que “A proteção aos direitos humanos das crianças começou a ganhar força quando (...) as Nações Unidas editaram a Declaração Universal dos Direitos da Criança”. E, após trinta anos dessa Declaração, em 1989, “os países que formam a ONU subscreveram a Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas em 28.11.89 e pelo Congresso Nacional brasileiro em 14.09.90, através do Decreto legislativo 28”. Estávamos, assim, inaugurando uma nova era na forma de ver e de tratar as crianças, meninos e meninas, agora como cidadãos e não mais como miniadultos à espera do crescimento.

Como conseqüência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído a partir da Lei Federal nº 8.069/90, representa um grande avanço no reconhecimento das condições a que estão submetidas as crianças, principalmente as crianças de famílias de poucos recursos do país, e na busca de soluções para os seus problemas, além de indicar as

formas de tratamento adequadas às crianças e as sanções para quem agir diferente, provocando dor, sofrimento, seja físico, moral ou psicológico.

Outras conquistas foram os programas de renda mínima, como o “Bolsa-Escola” e o “PETI”⁶⁴, que visam beneficiar as famílias de menor poder aquisitivo, oferecendo-lhes melhores condições para gerar e criar os seus filhos, dentro de padrões considerados aceitáveis para o desenvolvimento infantil.

Além dessas conquistas, outras se somaram. O UNICEF Brasil, visando atingir a compreensão das condições em que se encontram as crianças nas diversas regiões do país, no que diz respeito aos critérios que propiciam o desenvolvimento infantil dentro de uma abordagem de direitos, desenvolveu o IDI, Índice de Desenvolvimento Infantil, o que representa mais uma vitória na luta por direitos e qualidade de vida da infância.

Porém, embora as últimas décadas tenham assistido a uma mudança significativa no olhar das autoridades competentes e da sociedade em geral para com as crianças, muito ainda há para ser feito, haja vista a quantidade de crianças que perambulam pelas ruas das cidades, sem escola, a esmolar trocados, a desenvolver trabalhos rudes ou degradantes, ou a vender o corpo, num processo de prostituição infantil que vem se desenvolvendo provocado pelo descaso, pela fome, pelo desemprego, pela miséria em que se encontram muitas famílias brasileiras. Nesse quadro de carências e miséria a deficiência da educação aparece em destaque, mostrando suas conseqüências e o muito que ainda está por se fazer, em todos os níveis.

⁶⁴ Cf. p. 34 e 87.

Capítulo 3

O CONHECIMENTO, SUAS FORMAS E MANIFESTAÇÕES

Como o conhecimento é um processo que se constrói na relação do indivíduo com o meio no qual vive⁶⁵, a condição que marca as famílias pobres, como precária escolarização ou ausência total dela e limitado acesso aos bens da cultura, como livros, jornais, revistas, etc., se constitui numa barreira à construção do conhecimento mais elaborado ou crítico, que lhes possibilite melhor compreensão do seu ser no mundo e das relações que se estabelecem entre os homens nas diversas esferas da vida. Como afirma Demo (2000:22), “É impossível formular e manter projeto próprio de desenvolvimento sem manejo adequado do conhecimento”.

Assim, como a compreensão de leis e normas que possibilitam e regulam a vida dos cidadãos nas diferentes sociedades está condicionada ao seu acesso à leitura e escrita, fundamentalmente, ficam as famílias com precária escolarização com uma compreensão dos seus direitos e deveres limitada e muitas vezes distorcida, conduzindo a ações nem sempre coerentes com as exigências da realidade na qual vivem.

Buscar o meio mais adequado para a superação da pobreza, em detrimento da conjuntura social e econômica na qual vivem e das condições impostas pelas classes dominantes, é uma luta desigual em que poucos conseguem sair vencedores, não apenas pelas barreiras externas “naturais”, mas, principalmente, porque lhes falta a competência necessária para avaliar e qualificar adequadamente o que se lhes impõem e para decidir com autonomia e consciência crítica sobre suas próprias vidas, o que Demo (2000) classifica como pobreza política, que, por si só, é mais funesta do que a pobreza material.

Desse modo, a entrada de crianças e jovens provenientes das camadas mais pobres da sociedade no mundo do conhecimento informatizado, da tecnologia, da globalização e da informação, que caracteriza o novo milênio, somente poderá se fazer através da educação de qualidade, sistemática e contínua, produzida e organizada por pessoas responsáveis e

⁶⁵ Princípio da Epistemologia Genética de Jean Piaget, citado por Japiassu (1986:54).

comprometidas com a vida, em sintonia com os anseios e condições dessa população, o que se torna um desafio para todos os cidadãos.

Nunca, em nenhuma outra época, o conhecimento foi tão almejado, tão necessário e tão valorizado. A produção do conhecimento, hoje, é o divisor de águas entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos ou periféricos. É a verdadeira fábrica de produção de bens da humanidade; os que detêm o conhecimento, detêm o poder político, econômico e social. Por isso, ter ou não conhecimento sobre seus direitos faz diferença na luta por uma qualidade de vida melhor.

A sistematização do conhecimento marca o início da história do homem no mundo. Compreender a natureza e a si mesma sempre foi o grande desafio da humanidade, desde épocas remotas.

3.1 INÍCIO DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Embora o conhecimento seja objeto de estudos de diversas áreas, deve-se à filosofia as primeiras formulações de questões que objetivavam a sua compreensão. Foram os filósofos gregos (Guedes, 2000:18, Matallo Junior, 1991:11) os primeiros a sistematizar o conhecimento *racionalmente elaborado*⁶⁶, marcando o surgimento do conhecimento filosófico, com um padrão próprio da ciência. Seria o surgimento da ciência a partir da reflexão filosófica (Guedes:2000).

No diálogo Ménon, de Platão, em que Sócrates faz distinção entre opinião e ciência, Matallo Junior (1991:15) identifica “o início da Teoria do Conhecimento e da Ciência”. O mesmo autor interpreta também a Teoria da Forma, de Platão, como uma “tentativa de fundamentar um conhecimento certo e verdadeiro para além do cambiante e fugaz mundo dos fenômenos” (Idem, 1991:11)⁶⁷. A essência de todas as coisas representa, no pensamento de Platão, a superação da transitoriedade própria do fenômeno, sendo então identificada como forma ou idéia, ou aquilo que não se transforma ou se extingue com o dinamismo do tempo,

⁶⁶ Termo usado por Guedes para indicar o pensamento filosófico (2000:13).

⁶⁷ JUNIOR, Heitor Matallo. A problemática do Conhecimento. In.: CARVALHO, Maria Cecília M de. (Org.). Metodologia Científica, Fundamentos e Técnicas – Construindo o saber. SP: Papirus, 1991.

mas que se mantém, a despeito da transformação do fenômeno, podendo assim ser apreendido pela razão em suas características imutáveis. “As idéias são perfeitas, imutáveis e não habitam o mundo espaço-temporal, sendo apreendidas apenas pelo pensamento puro” (ibidem, p13).

Nessa mesma busca de apreender a natureza, suas formas e essência, Aristóteles, o último dos grandes pensadores gregos da Antiguidade, discordou de Platão afirmando que as formas não existem por si sós, mas existem por causa do fenômeno, e apresenta como base do conhecimento a convergência entre forma e fenômeno. A existência da Forma, para Aristóteles, perde a condição de eterna e imutável, vista por Platão, e é identificada como uma “realidade materializada que não pode ser entendida senão pelo estudo das coisas concretas” (ibidem). Disto pode-se concluir que o conhecimento para Platão advém da mente, a partir das idéias, e para Aristóteles, da realidade.

Essas duas formas de explicar o conhecimento deram origem a discussões posteriores a respeito de como se dá o conhecimento, mobilizando filósofos de todos os séculos, desde os gregos. Mas foi “somente no século XVI que se iniciou uma linha de pensamento que propunha encontrar um conhecimento através da observação científica, aliada ao raciocínio, buscando a relação entre as coisas e a explicação dos acontecimentos e não mais as causas absolutas ou sua natureza íntima.”⁶⁸

3.2. ÁREAS QUE ESTUDAM O CONHECIMENTO E A RELAÇÃO SUJEITO/ OBJETO

Sendo a Epistemologia a disciplina filosófica que trata do conhecimento, necessário se faz uma breve exposição acerca de sua abrangência e situação. Embora na concepção de Japiassu (1986:23) “sabemos muito sobre aquilo que ela não é, e pouco sobre aquilo que é ou se torna, uma vez que se trata de uma disciplina recente e cuja construção é, por isso mesmo, lenta”, pode-se afirmar que cabe à Epistemologia, como disciplina da Filosofia, o estudo acerca do conhecimento, especialmente o conhecimento científico, ou *conhecimento construído*⁶⁹. Etimologicamente, “Epistemologia significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*)” (Japiassu,1986:24).

⁶⁸ LAKATOS, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica, SP: Atlas, 1986.

⁶⁹ Expressão utilizada por Guedes (2000:28).

Como, na atualidade, “o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não mais como um dado adquirido de uma vez por todas” (Japiassu:1986:27), diferentemente da Filosofia Clássica do Conhecimento, que tem como objeto uma ciência feita, pronta, verdadeira, a epistemologia trata de uma ciência que está por se fazer, que está em construção, desde a gênese, *numa estruturação progressiva*.

Para a Epistemologia, “o conhecimento é a relação entre o sujeito e o objeto” (Guedes 2000:24). Nessa definição a compreensão sobre o que é o conhecimento e como se dá, exige a aceitação da existência de um sujeito com capacidade de conhecer, um sujeito cognoscente, e de um ser, seja qual for a sua existência, que na relação com o sujeito se transforma em objeto passível de ser conhecido, ou cognoscível. É nessa relação de interdependência que objetos e sujeitos adquirem tais identidades, transformando-se os primeiros em objeto de conhecimento para os segundos.

De acordo com Guedes, o objeto apresenta-se com algumas características que indicam o modo como foi apreendido pelo sujeito, podendo ser classificado como “objeto real enquanto o ser na sua infinita e inesgotável riqueza”⁷⁰; como *objeto percebido*, apreendido pelo sujeito através dos órgãos sensoriais e identificado a partir da sua subjetividade; como *objeto ideal*, enquanto criação do homem para alcançar uma melhor relação com o mundo; e como *objeto construído*, resultado das investigações científicas de pesquisadores, na busca de apreender o ser em toda a sua complexidade.

Porém o objeto somente pode ser apreendido, sob diversas formas, por um sujeito que enquanto ser vivo se distingue dos outros seres vivos pela consciência que pode ter de si mesmo e se assemelha em suas características biológicas aos da sua espécie, ao mesmo tempo que se distingue pelo processo de individuação, em seus aspectos afetivos e cognitivos - que se desenvolvem, respectivamente, a partir das experiências afetivas vivenciadas, e pela capacidade de percepção e de estabelecer relação com o meio em que vive, a partir de uma estrutura mental formada por esquemas desenvolvidos em experiências anteriores, segundo Piaget⁷¹.

⁷⁰ “A esgotabilidade do real significa conhecer todos os mistérios da natureza. Significa a utopia da ciência. Na prática, o objeto é inegotável.” (Nota apresentada por Guedes, 2000:26)

⁷¹ A construção do conhecimento, segundo Piaget, citado por Guedes, (2000).

Para dar conta da complexidade desse processo, várias são as correntes teóricas que procuram explicar o conhecimento. A Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e várias outras ciências humanas buscam essa compreensão a partir de seu próprio objeto de conhecimento e princípios científicos. A concepção psicológica do conhecimento enfatiza a relação do sujeito com o objeto. Assim, pode-se afirmar que o conhecimento, resultado da relação que o sujeito estabelece com os objetos, só é possível graças a sua capacidade sensorial. Porém, dada a grande quantidade de estímulos sensoriais que o ser humano recebe a todo instante, uma outra função mental lhe auxilia no processo de percepção dos objetos: a atenção, que irá selecionar o estímulo a ser percebido. Essa seleção será mediada pela afetividade, o que permitirá a percepção dos objetos a partir do interesse do indivíduo e daquilo que para ele tem sentido, salvo em situações em que o estímulo apresenta-se tão forte que supere as possibilidades de distinção por decisão pessoal, como um barulho ensurdecedor no momento em que alguém deseja ouvir o que outra pessoa tem a lhe comunicar. Portanto, é o desenvolvimento da estrutura cognitiva e da afetividade que torna o ser humano único, com uma subjetividade que lhe é peculiar, um indivíduo. Será desta forma que apreenderá os objetos e participará da construção do conhecimento (Guedes:2000).

Dentro de algumas vertentes da concepção sociológica, “o conhecimento é considerado como uma atividade social, que se desenvolve dentro de um contexto sociocultural, e não como uma construção individual, autônoma e isolada” (Japiassu, 1986:35). Assim, a relação que o sujeito estabelece com o objeto se dá a partir de determinações pessoais de ordem biológica, afetiva e cognitiva e da determinação sociocultural (Guedes, 2000). A qualidade de ser social é inerente ao sujeito, pois não existe sujeito como ser isolado. O indivíduo só se constitui como tal na coletividade, e só se constitui como sujeito na relação com o mundo social. O sujeito age sobre o social, assim como o social age sobre o sujeito.

Sendo o homem um ser social, a construção do seu conhecimento, indubitavelmente, é resultado da sua relação - com todas as suas características pessoais - com a cultura na qual vive e com todas as possibilidades de participação e ação na construção científica e no saber popular. Não sendo um ser passivo diante das determinações sociais, o sujeito deixa marcas

que irão contribuir na construção do social, marcas que se apresentam sob forma de decisões, escolhas e, efetivamente, do trabalho que produz⁷².

Além dessas ciências, a pedagogia como ciência aplicada entre as diversas áreas de produção do conhecimento traduz, no cotidiano de suas atividades, a busca incessante do conhecimento como manifestação da capacidade humana de interagir com o mundo no qual vive, buscando, através de métodos adequados, apreendê-lo em todas as suas dimensões. É nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno que o conhecimento formal é construído. O processo ensino-aprendizagem que se origina a partir daí é responsável pela produção acadêmica de pesquisa e de construção do conhecimento científico.

A relação professor-aluno é uma relação social que se dá num determinado contexto, e como tal se submete a leis e normas que a disciplina e direciona. A nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, que regulamenta a educação nacional, compreende o conhecimento como uma construção dinâmica e progressiva que se desenvolve desde a mais tenra idade. Assim, prevê desde a educação infantil o desenvolvimento de crianças e jovens em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. A aprendizagem decorrente do trabalho escolar na educação infantil e no ensino fundamental, como a leitura, escrita e cálculos, além dos desdobramentos dessas habilidades nas diversas disciplinas e seus conteúdos específicos e transversais, faculta ao aluno os conhecimentos básicos necessários à construção de conceitos e proposições que lhe permitirão interagir com o mundo ao seu redor de forma crítica; caracteristicamente, um mundo de palavras e símbolos que exige uma decodificação clara e precisa que redunde numa intervenção eficaz na realidade, em todas as suas dimensões.⁷³

3.3. TIPOS DE CONHECIMENTOS E AÇÕES A PARTIR DO CONHECIMENTO

Na relação que o homem estabelece com o meio, constrói o social e se constrói enquanto indivíduo e sujeito no processo de produção do conhecimento, resultando dessa troca algumas formas de conhecimento. Neste trabalho serão apresentados três tipos: o

⁷² Trabalho, numa concepção marxista.

⁷³ 7º Congresso Pedagógico da ANEB – Aracaju-SE. LDB – 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

conhecimento proveniente do senso comum, o conhecimento filosófico e o conhecimento científico. Não temos a intenção de esgotar o tema e nem poderíamos, dada a sua amplitude e formas de abordagens que se diferenciam a partir do referencial filosófico e das diversas ciências que o abordam. Pretendemos sim, trazer à luz a estreita relação existente entre o conhecimento e a ação.

O conhecimento assim entendido é o resultado do modo de participar e estar no mundo. É uma construção que nos possibilita compreender a realidade e agir de um certo modo. Será esta compreensão que nos impulsionará em busca daquilo que nos fará bem ou que nos incitará ao afastamento daquilo que pode nos causar dor ou sofrimento, ou ainda, desejar aquilo que nos será útil e repudiar aquilo que poderá tornar-se um entrave às nossas realizações. Será no contato com a realidade, na prática, e no enfrentamento dos desafios que o conhecimento se construirá e terá sentido; que o homem transcenderá o mundo, apreendendo-o e transformando-o⁷⁴.

Portanto, o conhecimento não é algo restrito ao mundo escolar, com sua didática de transmitir e fomentar o conhecimento fundamentado em alguma abordagem pedagógica. Da mais simples atividade do cotidiano ao desenvolvimento de pesquisas em laboratórios científicos, exige-se um certo conhecimento que possibilitará o agir do sujeito sobre os objetos, sobre o mundo. Sendo uma função cognitiva, é inerente ao ser humano e, portanto, não é privilégio de ninguém, mas uma capacidade de todos os seres humanos dotados de consciência.⁷⁵ É a partir dessa concepção que o saber popular, ou senso comum - identificado pela compreensão do mundo a partir exclusivamente da observação por um processo indutivo -, é reconhecido como uma forma de conhecimento. Contudo, como o conhecimento do mundo a partir da observação é limitado, porque conduz a proposições singulares e não universais (próprias da ciência), há alguns séculos os homens vêm tentando desenvolver instrumentos que lhes possibilitem conhecer além do que a sua percepção lhes faculta.

O conhecimento construído, ou conhecimento científico, possibilita a construção de diversos instrumentos, que, por sua vez, favorecem a busca do conhecimento dos objetos reais, promovendo e acelerando descobertas científicas de grande relevância para a

⁷⁴ Luckesi, Cipriano, et alli. Fazer universidade: uma proposta metodológica. SP: Cortez Editora, 1984

⁷⁵ Ibid

humanidade, em todas as áreas da ciência. O texto *O Mito da Caverna*, de Sócrates, escrito por Platão⁷⁶, como texto epistemológico ilustra bem o que representa para o homem o conhecimento proveniente do senso comum, colado ao cotidiano, condicionado à percepção do indivíduo, e o que representa o conhecimento científico, constituindo-se em conhecimento universal, porque construído no rigor metodológico. Como afirma Lakatos e Marconi (1986), quer seja através de métodos indutivos, a partir da observação dos fenômenos e sua análise, visando a descoberta da relação entre eles e a generalização, partindo dos casos observados; quer seja através de métodos dedutivos, baseados em premissas verdadeiras, o que assegura a positividade da conclusão; ou através do método hipotético-dedutivo, em que, de acordo com Karl Popper, a busca do conhecimento científico parte de um problema, passando por conjecturas (novas teorias) e por testes de falseamento, conduzindo sempre a novos problemas; ou ainda, quer seja através do método dialético ou de quaisquer outros métodos, é sempre uma produção de conhecimento em contínua construção na busca do real; na explicação dos acontecimentos.

No entanto, embora considerado limitado por ser mediado pela subjetividade do sujeito, não é possível desconsiderar o senso comum como conhecimento que possibilitou ao homem, ao longo da história da humanidade, descobertas que lhe auxiliaram a sobreviver e a construir conhecimentos que serviram de ponto de partida para muitas pesquisas científicas. O senso comum, como todo conhecimento, é resultado de uma construção e essa construção não é algo que se dá a partir de uma vivência isolada pelos indivíduos particulares, mas na relação social dos indivíduos, num dado contexto histórico e cultural; é algo compartilhado, embora sua apreensão se processe de forma particular porque dependerá da construção da própria história dos indivíduos e de todo o acúmulo de conhecimentos até então adquiridos - o que determinará seu modo de perceber o mundo e todas as coisas.

O ato de matricular os filhos na escola pode ser resultado simplesmente de uma prática que se popularizou e passou a ser entendida como importante porque associada à idéia de sucesso profissional e, conseqüentemente, sucesso financeiro. Mas o modo como se fará a passagem dos estudos na escola para a obtenção do salário proveniente do trabalho exige uma concepção crítica dos indivíduos, que transcende as necessidades imediatas. Por isso, como

⁷⁶ Texto citado por Guedes (2000:33).

através dos estudos o dinheiro necessário para a sobrevivência demora o tempo da preparação escolar e nem sempre acontece de imediato ou na medida das expectativas do estudante e da família, diante de qualquer outra necessidade o afastamento da escola passará a ser justificado e perfeitamente aceito pela sua inutilidade. Mais uma vez, nesse caso, faltou o conhecimento crítico que possibilitaria avaliar o valor dos estudos para além da imediatividade do cotidiano.

Por isso, embora considerando que desde o ato mais simples, como lavar roupa num tanque, ou um mais complexo, como uma pesquisa científica num laboratório experimental, existe um conhecimento que possibilita a ação e a transformação, não é possível negar, contudo, que o conhecimento do senso comum é responsável pela dificuldade de mudança de comportamento de todos aqueles que têm como verdade esse tipo de conhecimento. O senso comum ou conhecimento popular, de acordo com alguns autores, é considerado por epistemólogos como um obstáculo ao desenvolvimento da ciência, pela rigidez dos seus conceitos e por estar colado ao cotidiano, desenvolvendo nas pessoas que o utilizam uma postura rígida, irrefletida, retardando sua compreensão dos fenômenos a partir do arcabouço científico.

De acordo com Guedes (2000), quer esteja amparado em concepções científicas (quando temos apenas um conhecimento perceptivo comum de objetos criados pela ciência, e mesmo assim reconhecemos o seu valor e deles nos utilizamos - a falta do conhecimento científico específico não inviabiliza o seu uso), quer em concepções tradicionais (amparado pela tradição, sem nenhuma reflexão acerca da sua veracidade), o senso comum permeia o cotidiano da maioria das pessoas, principalmente das mais pobres e com menos acesso à educação, não obstante as limitações e barreiras que produz na compreensão do mundo, de si mesmo e das relações dos homens entre si.

A apreensão do mundo objetivo requer uma certa plasticidade que permita aos indivíduos acompanhar o dinamismo das mudanças que se operam em todas as áreas das atividades humanas com o desenvolvimento da ciência, e ser ele próprio agente de transformações. É no tocante a essa plasticidade que o senso comum gera um ônus para a humanidade, como afirma Guedes (2000:60): “O senso comum, por gerar verdades absolutas e por estar vinculado ao cotidiano, ao sensorial, dificulta a capacidade plástica das pessoas. É

muito difícil mudar hábitos e costumes de qualquer pessoa e principalmente daquelas cujas convicções da existência estão pautadas no senso comum”.

Desta forma, o senso comum, baseado numa concepção tradicional, obstrui o conhecimento científico, constituindo-se num obstáculo para o desenvolvimento de áreas importantes, como a agricultura, pecuária, saúde e, principalmente, da educação.

É comum a identificação do senso comum ao pensamento popular, partindo do princípio de que são os mais pobres e com menor nível de escolaridade que no seu cotidiano dele fazem uso. Ampliando esse estudo, acrescentamos a noção de conceito espontâneo, que, de acordo com Guedes (2000), “é formado a partir do cotidiano das pessoas”, constituindo-se num saber espontâneo, identificado como um saber popular. Todavia, os conceitos espontâneos são utilizados pela maioria das pessoas, mesmo por aquelas que gozam de um nível de escolaridade superior. Trata-se, na verdade, de conceitos utilizados sem que o indivíduo tenha plena consciência acerca deles, como na utilização de um eletrodoméstico, ou na explicação do aparecimento de algumas pragas, ou ainda na utilização de um chá para determinado mal.

O conhecimento de uma pessoa apresenta-se através das idéias e conceitos articulados entre si, constituindo-se numa grande quantidade de informações que permite emitir opiniões e assumir posicionamentos diante dos acontecimentos. Como os homens constroem o conhecimento na relação com o objeto - de modo formal ou informal e até mesmo de forma inconsciente, dependendo de suas determinações -, assim o conhecimento científico se constitui numa produção mais elaborada, a partir de rígidos critérios determinados pela metodologia da ciência. O senso comum, ou conhecimento popular, se constitui numa grande quantidade de informações não sistematizadas, fragmentadas, sem compromisso com a verdade e, por isso, é freqüentemente relacionado às pessoas mais pobres e com baixo nível de escolaridade, identificando-se com suas necessidades, o que o caracteriza como superficial, imediato e fragmentado (Guedes, 2000:57).

Por isso, embora haja espaço para a crítica à escola como lugar de produção do conhecimento, por suas formas livrescas e repetitivas na prática docente – que, a despeito da criatividade dos alunos e desejo de descobrir algo novo através da sua própria pesquisa,

continua a considerá-los como simples depósitos de conteúdos -, é através da metodologia fundamentada nos parâmetros da ciência, desenvolvida na escola através da educação formal, que o conhecimento adquire novas características que irão torná-lo mais confiável e possível de ser generalizado com controle de suas conseqüências e efeitos.

Capítulo 4

O CONHECIMENTO DO DIREITO E EXERCÍCIO/OBRIGAÇÃO DOS PAIS PARA COM A EDUCAÇÃO DOS FILHOS

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para dar conta da realidade das crianças fora da escola em Maceió, foi necessário analisar a relação entre o conhecimento do direito, a situação econômica das famílias e a obrigação com a educação dos filhos pelas famílias.

Visando estudar a relação entre o direito e o dever à educação, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando o método indutivo como método de abordagem e os métodos estruturalista e estatístico como métodos de procedimento, segundo a caracterização oferecida por Lakatos e Marconi (1986). A escolha da metodologia para o desenvolvimento de uma pesquisa é determinada pelas indagações dirigidas à realidade a ser estudada. Assim, são os fatos ou fenômenos a serem pesquisados que indicam o método e os procedimentos metodológicos adequados para dar conta do foco da pesquisa (Guedes, 2000). Neste estudo, o fenômeno estudado determinou a metodologia utilizada: quantitativa e qualitativa.

Para a coleta de dados, foi necessária a retirada de uma amostra representativa da população em estudo, de modo a apoiar alguns argumentos. Nesta pesquisa foi retirada uma amostragem proporcional, estratificada por bairro, em função do número de domicílios, e considerando o grau de homogeneidade da população-alvo, definida a partir da renda apresentada em salários mínimos.

Segundo o IBGE⁷⁷, nove bairros apresentam rendimento médio mensal de até dois salários mínimos. Para a amostra foi levantada a população geral e a população por domicílios ocupados relativa aos nove bairros. A partir desse universo, foi retirado um percentual de domicílios de cada bairro, utilizando os cálculos da regra de três. Para a execução da regra de

⁷⁷ IBGE/ Censo Demográfico 2000 – Características da população e dos domicílios.

três foi definido em 200 o total de domicílios a serem pesquisados. Porém, na realização da coleta de dados foram pesquisados 215 domicílios e todos considerados válidos. Após a definição da amostra, a segunda regra estabelecida foi a existência de crianças na faixa etária entre sete e dez anos - faixa-etária que corresponde à primeira fase do ensino fundamental - nos domicílios que seriam pesquisados.

Tabela 6 - Bairros pesquisados que apresentam população com rendimento médio mensal de até dois salários mínimos.

BAIRROS	REND. MÉDIO MENSAL	POPULAÇÃO	DOMICÍLIOS OCUPADOS	AMOSTRA
Benedito Bentes	357,52	67.964	16.408	93 domicílios
Canaã	354,24	4.187	1.042	6 “
Chã da Jaqueira	284,98	16.843	3.997	21 “
Chã de Bebedouro	297,61	11.469	2.776	15 “
Fernão Velho	331,57	5.655	1.317	10 “
Mutange	300,41	2.528	629	4 “
Pescaria	299,79	2.115	503	9 “
Rio Novo	287,19	5.743	1.360	9 “
Vergel do Lago	351,91	32.307	7.701	48 “
TOTAL:	-----	148.811	35.733	215 domicílios

Fonte: IBGE – Censo/2000

Como esta pesquisa restringiu o seu universo às famílias de até dois salários mínimos, dado esse que caracterizou o universo como homogêneo, a partir da renda - que se reflete no nível de escolaridade, tipo de emprego que a maioria é capaz de assumir dado o nível de escolaridade, consumo, condições do domicílio, acesso aos bens sociais como saúde, educação, moradia, etc. - a amostra de 215 (duzentos e quinze) domicílios que foram pesquisados, num universo de 35.733 (trinta e cinco mil e setecentos e trinta e três) domicílios é representativa e apresenta confiabilidade e validade.

A definição por uma linha de pobreza a partir do salário mínimo vigente se deu em função da dificuldade do estabelecimento de uma linha de pobreza a partir de outros indicadores. Embora não ofereça a possibilidade de regionalização, uma linha de pobreza a partir do salário mínimo (R\$ 200,00) torna a medição mais prática e transparente. Nesta pesquisa, o valor da renda média mensal por bairro estabelecida pelo IBGE⁷⁸, tendo como

⁷⁸ IBGE - Censo populacional de 2000.

base de cálculo o salário mínimo, conferiu a este trabalho maior fluidez e segurança, possibilitando a definição dos bairros a serem pesquisados. Assim, foram escolhidos os nove bairros que apresentaram renda média mensal de até dois salários mínimos, e adotado como critério de definição dos domicílios a serem pesquisados aqueles que se enquadravam na faixa de rendimento mensal familiar de 1 salário mínimo até dois salários mínimos.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se o questionário, devidamente testado e comprovadas sua validade e confiabilidade através da aplicação do pré-teste, com perguntas fechadas, dicotômicas e de múltipla escolha, acrescidas de perguntas abertas, visando qualificar informações que pudessem facilitar a compreensão das respostas, sem prejuízo para a tabulação. A tabulação foi feita a partir dos resultados da aplicação dos questionários e apresentados sob forma de tabelas ou quadros, passando pelo tratamento estatístico que apresentou esses mesmos resultados em percentuais, em relação ao número total de crianças que estão freqüentando a escola, que estão estudando na escola pública, que estão estudando na escola particular, que estão fora da escola, e responsáveis pesquisados: perfil, noções de direitos e deveres.

Assim, foram aplicados 215 (duzentos e quinze) questionários, em nove bairros da cidade de Maceió, dos quais 15 na Chã de Bebedouro, 10 em Fernão Velho, 21 na Chã da Jaqueira, 48 no Vergel do Lago, 9 no Rio Novo, 93 no Benedito Bentes, 9 no Pescaria, 4 no Mutange, 6 no Canaã, cujo conteúdo apresentamos em seguida.

4.2 PERFIL DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS:

Entre as residências pesquisadas (215), em 145 delas o questionário foi aplicado com a mãe, 12 com o pai, 13 com tias e 33, um número significativo, com as avós; os demais foram realizados com tios, avôs, madrastas, irmãos. Entre as pessoas pesquisadas, a maioria, um percentual de 36,7% está situada na faixa-etária entre 30 e 40 anos, seguida daqueles na faixa-etária entre 20 e 30 anos, com um percentual de 28,4%.

O item sobre a constituição familiar também revelou dados significativos. Foram encontradas 1.228 pessoas residentes nas 215 casas pesquisadas, o que dá uma média de 5,71 pessoas por residência. Entre os que responderam ao questionário, 125 são casados, o que

representa um percentual de 58,1%, e 60, representando um percentual de 27,9%, são solteiros. Porém, entre os que se dizem solteiros, 15 vivem juntos com alguém e 2 dos que se identificaram como viúvos também vivem juntos com alguém, resultando em 142 famílias formadas pelo casal e filhos. Vale salientar que entre essas famílias, 22 abrigam um parente próximo, como avó, avô, netos, sobrinhos, irmãos. As famílias constituídas por mulheres sozinhas, com seus filhos, formam um contingente de 55 famílias, o que representa um percentual de 25,6% entre as famílias pesquisadas. No entanto, foram encontradas apenas 4 famílias formadas pelo pai com os filhos. A soma total das crianças entre 7 e 10 anos, a faixa-etária foco desta pesquisa, foi de 283 crianças, distribuídas entre as 215 residências pesquisadas, o que representa 1,31 criança por residência.

No item “escolaridade” verificamos que o nível que apresentou maior frequência entre as pessoas que responderam ao questionário foi o “ensino fundamental incompleto⁸¹” (1º a 4º série), com 28,83%, seguido de “analfabeto”, com 21,86%. O nível que apresentou um percentual mais baixo foi o de “ensino superior”, com uma pessoa apenas, representando 0,5% das pessoas que responderam ao questionário, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 7 – Nível de escolaridade dos entrevistados.

ESCOLARIDADE	FREQ.	PERCT.
Analfabeto	47	21,86
Fundamental 1 incompleto	62	28,83
Fundamental 1 completo	35	16,3
Fundamental 2 incompleto	41	19,06
Fundamental 2 completo	7	3,25
Ensino médio incompleto	11	5,1
Ensino médio completo	9	4,18
Ensino superior incompleto	2	0,9
Ensino superior completo	1	0,5
TOTAL	215	100,0

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Embora, segundo o INEP (2000), as taxas de analfabetismo tenham regredido na década de 90 em todas as faixas de idade, e de forma acentuada na faixa-etária entre 15 e 29

⁸¹ O nível fundamental aqui apresentado corresponde à seguinte classificação: fundamental 1: 1º a 4º série; fundamental 2: 5º a 8º série.

anos, e o número de concluintes do ensino fundamental tenha aumentado em 50,1% de 1994 a 1999, foi possível constatar, entre as pessoas adultas que participaram desta pesquisa, um percentual de 21,86% de analfabetos e 28,83% que não conseguiram sequer concluir as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Com Ensino Médio completo apenas um percentual de 4,18% do universo pesquisado e apenas 1 pessoa concluiu o ensino superior em 215 residências pesquisadas, o que representa 0,5% desse universo.

Com relação à profissão, 33% das mulheres que responderam ao questionário são donas-de-casa, ou seja, trabalham no próprio lar e não têm uma renda para contribuir com as despesas e 10,2% são domésticas, trabalham em “casas de famílias” e recebem até um salário mínimo; 4,7% das pessoas que participaram da pesquisa são aposentados e 6% são desempregados. Assim, entre os pesquisados 67,9% apresentaram renda familiar de até 1 salário mínimo e 31,2% apresentaram renda familiar de até 2 salários mínimos. Uma curiosidade é que, somente quando o questionário era respondido por um homem da família, ou por uma mulher sozinha, aparecia “desempregado” no item profissões; quando a mulher vivia com o marido, esse item era preenchido como “dona-de-casa”. (tabela abaixo)

Tabela 8 – Renda média mensal das famílias pesquisadas.

RENDA MÉDIA MENSAL	FREQ.	PERCT.
Não responderam	2	0,9%
Até 1 salário mínimo	146	67,9%
Até 2 salários mínimos	67	31,2%
TOTAL	215	100,0%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Como um dos aspectos relevantes desta pesquisa foi identificar o número de crianças fora da sala de aula e o número de crianças matriculadas na escola pública, em 283 crianças entre sete e dez anos, 240 freqüentam a escola e 43 estão fora da sala de aula, o que representa 15,19% de todas as crianças entre sete e dez anos residentes nos 215 lares pesquisados. Entre estas, 33 crianças estão sem estudar porque os pais não encontraram vaga

na escola pública, apesar de 86% das famílias pesquisadas afirmarem ter escola pública funcionando próximo da residência. Entre as que estão estudando, 79,16% estão matriculadas na escola pública e 20,83% na escola particular.

Tabela 9 – Crianças na escola e fora dela:

ESCOLA	Nº de crianças	percentual
Pública	190	67,13%
Particular	50	17,66%
Fora da escola	43	15,19%
TOTAL	283	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Embora em número bem menor, a quantidade de crianças matriculadas na escola particular é significativa se for relacionada à renda das famílias pesquisadas, e preocupantes os motivos que levaram as famílias a procurar a escola particular. Sacrifício do qual poderiam ser poupadas, se a escola pública oferecesse vagas suficientes e qualidade confiável. Entre as pessoas que matricularam seus filhos na escola particular, 34,88% afirmaram não confiar na escola pública – por causa da qualidade ou por causa das greves - e, portanto, preferem pagar. Entre estas algumas nem se preocuparam em tentar a vaga, considerando que não valia a pena. Porém, como normalmente são escolas de R\$15,00 (quinze reais), R\$ 20,00 (vinte reais) ou R\$ 30,00 (trinta reais), são também de qualidade duvidosa e, pior, sem segurança quanto ao seu registro na Secretaria de Educação do Estado, o que torna sem efeito legal qualquer histórico emitido por essas escolas. Além destas, 23,25% afirmaram ter matriculado seus filhos na escola particular porque não encontraram vaga na escola pública, o que é muito sério em se tratando do ensino fundamental num país que apresenta um nível de escolaridade tão baixo e que pretende superar este problema.

Tabela 10 – Motivos de matrícula na escola particular:

MOTIVOS	Perc. de pais	Nº de pais	Nº de Cr.
Não confia na escola pública	34,88%	15	16
Não encontrou vaga na escola Pública	23,25%	10	10
Outros motivos	23,25%	10	14
Sem justificativa	18,60%	8	10
Total:	100%	43	50

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Entre as pessoas que estão com as crianças fora da escola, verificamos que a maioria apresenta como justificativa o fato de não ter encontrado vaga na escola pública e não ter recursos para pagar a escola particular. Quatro famílias estão com seus filhos fora da escola porque não têm os documentos exigidos no ato da matrícula, principalmente o registro da criança, e 3 famílias por motivo de mudança de endereço. Como podemos pensar num país soberano, se crianças ainda ficam sem frequentar a escola por falta do registro de nascimento? Em 283 crianças, 43 estão fora da escola, ou seja, 15,19%, das quais, 33 estão fora da escola porque não encontraram vagas na escola pública. O Estado não cumpre seu dever e algumas das famílias não cumprem suas obrigações de matricular suas crianças na escola⁸⁴. É preciso, portanto, cumprir e fazer cumprir esse dever/direito e oferecer condições para que as famílias não mais tenham motivos para deixar seus filhos fora da escola, quer sejam econômicos, estruturais ou funcionais.

Tabela 11 – Quantidade de pais/crianças fora da escola e motivos:

MOTIVOS	Nº de pais	Perc. de pais	Nº de Cr.	Perc. de crianças
Não encontrou vaga na escola Pública	20	74,07	33	76.74
Não tem documentos	4	14,81	5	11,62
Mudança de endereço	3	11.11	5	11.62
Total:	27	100%	43	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Ainda entre as pessoas que estão com crianças fora da escola vinte e três afirmaram que existe escola pública de fácil acesso em relação à residência e 4 afirmaram que não há escola próxima ou de fácil acesso em relação à residência, como mostra a tabela 12 abaixo classificando as respostas de acordo com o motivo da ausência da criança na escola. Se há escola próxima à residência, por que não há vaga para as crianças do bairro? Falta de planejamento, de estrutura adequada para comportar todas as crianças? Mas se é dever do Estado colocar todas as crianças na escola, por que não cumpre com esse dever e direito da criança?⁸⁵

⁸⁴ Cf. p. 57

⁸⁵ De acordo com a tabela nº 5 (p. 41), o Ensino Fundamental no Estado de Alagoas mesmo a partir de 1998, após a criação do Fundef, não apresenta aumentos significativos na taxa de matrículas, esta subiu de 688.285 em 1998 para 718,589 em 2002.

Tabela 12 –crianças fora da escola e existência de escola pública de fácil acesso

Escolas de fácil acesso	Por falta de vaga	Falta de documento	Mudança	Frequênc.	Percentual
SIM	17	4	2	23	85,18
NÃO	3	-	1	4	14,81
Total	20	4	3	27	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

É possível observar que a maioria, 85,18% das pessoas que estão com as crianças fora da escola, afirmam ter escola pública de fácil acesso em relação à residência, porém 17 pessoas, ou 62,96% alegam não ter vaga na escola, impossibilitando a matrícula das crianças. Nesse momento, deixamos como indagação: Como ficam, governo e pais, como responsáveis pelo cumprimento de direitos, com relação às suas obrigações com as crianças?

Podemos verificar na tabela 13 algumas respostas a tal indagação:

Tabela 13 – Relação pais com crianças fora da escola/noção de obrigação para com elas.

As obrigações dos pais, com	Por falta de vaga (20)		Falta de documento(4)		Mudança (3)		Frequênc (27)	Percent. (100%)
Alimentação	14	70%	3	75%	2	66,66%	19	70,37%
Matricular na Escola	14	70%	3	75%	2	66,66%	19	70,37%
Auxiliar nas tarefas escolares	4	20%	0	0	0	0	4	14,81%
Vestir	4	20%	1	25%	1	33,33%	4	14,81%
Ensinar bons hábitos	7	35%	1	25%	3	100%	11	40,74%
Ensinar a rezar	0	0	0	0	0	0	0	0%
Cuidar da saúde	10	50%	2	50%	3	100%	15	55,55%
Proporcionar lazer e recreação	0	0	0	0	0	0	0	0%
Outros	4	20%					4	14,81%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Os resultados mostram que a maioria, 70,37% os pais/famílias que estão com seus filhos fora da escola, reconhecem como sua a obrigação de matricular a criança na escola. Porém, mesmo entre estas, os depoimentos mostram que ao conhecimento dessa necessidade

está associada uma vontade débil porque baseada numa frágil compreensão de direitos e deveres, o que foi possível perceber a partir das respostas dos entrevistados. O baixo nível educacional aliado à pobreza, de renda e política, transforma cidadãos em pessoas subservientes e conformadas, incapazes de lutar por uma qualidade de vida melhor para si mesmo e para os seus filhos, como mostram os depoimentos abaixo:

“Quando pode tem tudo: bom estudo, boa dormida, boa comida. Quando não pode vive a toa” (M. C. S. analfabeta).

“Dar o que tem condições” (G. Ens. Fund. Incompleto).

“Tanta coisa – tudo: comida, vestir, se puder; calçar, estudo, se puder, mas não pode; remédio. Quando não pode não faz nada.” (M. L. S. S. 1ª série do Ens. Fund.).

Assim, ter conhecimento das obrigações e dos direitos não opera uma mudança radical se não estiver acompanhada de uma consciência crítica acerca dessas obrigações e direitos e da dominação opressora dos que detêm o poder político e econômico, alicerçadas na vontade de alcançar os objetivos. Como afirma Demo (2000:36): “... emancipação sinaliza a necessidade de *consciência crítica*, sobretudo *autocrítica*, pela qual a opressão é percebida como imposta e injusta. Não basta perceber que outros impõem a opressão; é sobretudo importante perceber que se está ‘aceitando’ a opressão dos outros.” E somente a partir de uma consciência crítica, desenvolvida a partir da superação da pobreza política, os indivíduos, fortalecidos pelo conhecimento e consciência dos seus direitos, poderão empreender lutas em prol de suas necessidades e dos familiares, não como pobres que necessitam de favores e ajuda mas como cidadãos de direitos.

Na tabela abaixo se pode perceber a dificuldade na compreensão e identificação dos direitos, especificamente os direitos da criança, comparativamente maior que a dificuldade na identificação das obrigações.

Tabela 14 – Relação entre as pessoas que estão com crianças fora da escola e a noção de direitos da criança

Os direitos da criança	Por falta de vaga (20)		Falta de documento(4)		Mudança (3)		Frequênc (27)	Percent. (100%)
Ser alimentada	8	40%	3	75%	2	66,66%	13	48,14%
Estudar	14	70%	3	75%	2	66,66%	19	70,37%
Ter moradia fixa	3	15%					3	11,11%
Ter lazer	6	30%	1	25%	1	33,33%	8	29,62%
Praticar esportes	2	10%					2	7,40%
Saúde	5	25%			1	3,33%	6	22,22%
Vestir/calçar	3	15%	1	25%			4	14,81%
Brincar	2	10%			2	66,66%	4	14,81%
Outros	6	30%			1	33,33%	7	25,92%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Comparativamente podemos perceber uma noção menor do que sejam direitos, em relação à noção quanto às obrigações dos pais para com os seus filhos. Isso, provavelmente se deve ao fato, já comentado neste trabalho, da dificuldade em se reconhecer como cidadãos de direitos, frente a uma sociedade que os exclui. Apesar das dificuldades apresentadas, não somente por parte dos pais de crianças que estão com seus filhos fora da escola mas todos os que responderam ao questionário, 5 pessoas responderam que as crianças têm direitos a tudo e enumeraram alguns itens, muito embora reconheçam que não podem oferecer o que gostariam para os seus filhos. Por outro lado 4 pessoas afirmaram não saber responder a essa pergunta.

Além desses percentuais com relação à noções de direitos e deveres, alguns depoimentos ajudam a formar o perfil das pessoas que estão com as crianças fora da escola e a compreender porque estão com seus filhos sem estudar:

“Quando ele saiu da escola pública [por motivo de mudança] coloquei na particular, aí saiu porque eu não gostei da professora. Não estudou mais” (E.S. analfabeta).

“A escola próxima ainda não funciona” (E.L.S. Ens. Fund. Incompleto).

“A obrigação dele [do Estado] é de botar aqueles que não podem na escola.” (N.M.L.S, 1ª série do Ens. Fund. – criança. não estuda porque não tem registro).

“Procurei na creche [vaga] não achei, deixei pra lá”(M. C. Ens. Fund. incompleto).

“Porque não tinha residência fixa.” (Q. analfabeta).

“Todo canto que vou: - Não tem vaga não. Já andei tanto que já (cic) tou de canela seca” (M.C.L.S, 4ª série do Ens. Fund.).

“Não há escola pública para a comunidade” (M. F. analfabeta).

“Já fui para todas as escolas daqui mas não consegui [vaga]. Aqui é um trabalho para colocar na escola, no interior é mais fácil” M. C. S analfabeta)

Visando a uma melhor construção do perfil das famílias que estão com crianças fora da escola, que torne mais claro o motivo dessas famílias manterem seus filhos sem estudar, faremos a seguir uma relação entre os pais ou responsáveis (pessoas que responderam ao questionário) e o nível de escolaridade que apresentam. Assim também, entre aqueles que estão com seus filhos na escola, quer seja pública ou particular.

Entre as famílias que estão com seus filhos fora da sala de aula (27), 92,59% das pessoas que foram entrevistadas apresentam nível de escolaridade máxima de 5º série do Ensino Fundamental, com um contingente maior concentrado entre aqueles que são analfabetos. Apenas duas pessoas (7,40%) apresentam nível escolar de Ensino Médio completo. Entre as que estão com seus filhos na escola, quer seja pública ou particular, há um certo equilíbrio nos níveis de escolaridade dos pais ou responsáveis, se levarmos em conta que a concentração maior se dá nos níveis: analfabeto e Ensino Fundamental. (Ver tabela 8)

Tabela 15 – Relação de escolaridade dos entrevistados/condição das crianças quanto a frequência à escola.

Nível de escolaridade dos entrevistados	Na escola pública	Na escola particular	Fora da escola	Total
Analfabeto	25	10	12	47
Fundamental 1 incompleto	48	7	7	62
Fundamental 1 completo	21	9	5	35
Fundamental 2 incompleto	34	6	1	41
Fundamental 2 completo	5	2		7
Ensino médio incompleto	8	3		11
Ensino médio completo	5	2	2	9
Ensino superior incompleto		2		2
Ensino superior completo		1		1
Total	146	42	27	215

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Outra questão apresentada às pessoas que participaram da pesquisa foi quanto ao auxílio bolsa-escola, o que poderá colaborar na identificação do cumprimento do dever do Estado com as famílias mais pobres, carentes de recursos extras que as possibilite manter as crianças na escola e também ampliar o perfil dessas famílias, no tocante ao aspecto econômico. A maioria das famílias que têm filhos matriculados na escola pública⁸⁶ não está recebendo o auxílio bolsa-escola, o que representa 68,91% de crianças não atendidas pelo programa, muito embora 49,19% desse total já tenham se inscrito no programa, sem contudo receber o dinheiro correspondente até o momento da pesquisa, não obstante o fato de algumas famílias já terem sido comunicados da aprovação do cadastro. Ficam apenas 31,08% de famílias que já recebem o auxílio bolsa-escola, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 16 – O auxílio Bolsa Escola/ quantos recebem:

RECEBE O AUXÍLIO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Em branco	11	5,1%
Sim	47	21,9%
Não	102	47,4%
Não mas já se inscreveu	39	18,1%
Não tem direito	16	7,4%
Total	215	100,0%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

O programa Bolsa-Escola, do Governo Federal, de acordo com o **DECRETO Nº 4.313, DE 24 DE JULHO DE 2002,** CAPÍTULO I, DISPOSIÇÕES PRELIMINARES, Seção I – Introdução, Art. 2º, afirma:

O Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – "Bolsa Escola", criado pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, como instrumento de participação financeira da União em programas municipais que visem a garantia de renda mínima, associados a ações socioeducativas, será regido por este Decreto e pelas disposições complementares que venham a ser estabelecidas pelo Ministério da Educação.

E continua, na Seção III, Do Agente Operador, Art. 4º, § 3º :

Os recursos necessários ao pagamento dos benefícios serão repassados, mensalmente, pela Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola à Caixa Econômica Federal, com base no total de crianças constante dos cadastros de famílias beneficiárias, homologados, e com antecedência mínima de vinte e quatro horas da data do pagamento estipulada,

⁸⁶ As crianças matriculadas em escolas particulares ou até mesmo de associações de bairros, não recebem o auxílio Bolsa-Escola.

Ora, por que um programa federal, previsto em lei, não consegue atender a todas as crianças que a princípio estariam dentro dos critérios previstos? Por que o número de crianças atendidas pelo programa ainda é tão pequeno numa camada da população de nível econômico tão baixo, se trata de um programa de renda mínima do Governo Federal, vinculado à educação? E por que demora tanto a chegar a resposta de aprovação após o cadastro das crianças serem feitos nas escolas? Por que, após terem sido aprovados, o dinheiro não é depositado na conta da mãe, logo após a aprovação, como previsto? Não são essas situações indicativos do modo como as autoridades competentes tratam a pobreza, desrespeitando seus direitos e inclusive as determinações legais do Governo Federal?

O Programa Bolsa-Escola, como programa de renda mínima que vincula a assistência financeira ao compromisso com a educação para famílias mais pobres, se constitui numa política de assistência social de valor reconhecido por parte da sociedade, porém, é nas relações deterioradas que se estabelecem entre aqueles que estão no poder e o povo que a cidadania perde espaço e se esvai na torrente do desrespeito, base perversa das desigualdades sociais.

Como consequência, prevalece a falta de conhecimento e consciência política acerca dos direitos, o que paralisa os mais pobres e com menor nível de escolaridade, tornando-os reféns de sua própria pobreza, que se apresenta não tanto como pobreza material, mas, principalmente, como pobreza de conhecimento. Analisar, portanto, o nível de conhecimento das famílias a respeito dos seus direitos e, especificamente, do direito à educação pública não é uma tarefa simples. Conhecer o nível de escolaridade da família e como ela se comporta em relação ao cotidiano escolar das crianças permite ampliar a visão da realidade social de suas famílias.

Os dados da pesquisa também mostram que entre as 215 famílias pesquisadas somente 257 pessoas concluíram o ensino médio. A densidade por residência é de 1,19 pessoas. Um número que pode ser considerado baixo, principalmente se levarmos em conta que esse número inclui todos os parentes conhecidos. Um número mais baixo ainda foi encontrado entre os que concluíram o curso superior: apenas 62 pessoas, dando uma média de 0,28 pessoa por família. (tabela abaixo):

Tabela 17 - Concluíram o ensino médio e o curso superior

CONCLUÍRAM CURSOS	FREQUÊNCIA	MÉDIA POR FAMÍLIA
Concluíram o ensino médio	257 pessoas	1,19 pessoa por família
Concluíram o ensino superior	62 pessoas	0,28 pessoa por família
Total	317	1,47 pessoa por família

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

De acordo com o INEP (2000), no ensino médio houve uma expansão de 57,3% no período de 1994 a 1999, porém, mesmo tendo sido considerada a década de 90 como a de democratização desse nível escolar, de acordo com os dados acima esta realidade ainda não chegou para a população mais pobre da cidade de Maceió. Assim também a expansão do ensino superior, decorrente da expansão do ensino médio, constatada em 7% ao ano para a população do Brasil no mesmo período; nesta pesquisa apenas 62 pessoas concluíram o ensino superior, entre todas as pessoas das 215 famílias pesquisadas.

Todas as questões acima mostram resultados acerca da organização familiar e da vida escolar da família, dados relevantes para esta pesquisa que pretende analisar o conhecimento e exercício do direito à educação pelas famílias pobres pesquisadas, em Maceió. Apresentamos a seguir os resultados das entrevistas quanto às respostas dos pais acerca dos conhecimentos que têm sobre os direitos e deveres de cidadania e, em seguida, sobre a ação dos mesmos como exercício da cidadania.

4.3 O CONHECIMENTO DOS DIREITOS E DEVERES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DOS FILHOS

O conhecimento, como um processo que se constrói na relação do indivíduo com o meio no qual vive, apresenta-se por vezes limitado, fragmentado, precário, principalmente entre os mais pobres, desprovidos de meios que lhes possibilitem o acesso aos bens culturais, (livros, cinema, música, jornais, revistas etc.). À carência do acesso a esses bens, em muitos casos, soma-se a carência da vida escolar. Muitas das pessoas pobres, hoje, da cidade de Maceió, quer sejam jovens, crianças e adultos, principalmente os adultos, apresentam um nível de escolaridade muito baixo, com um percentual altíssimo entre os que se encontram no Ensino Fundamental incompleto (abaixo da 8ª série). Entre esses, 21,86% são analfabetos.

Quando perguntados se eles tinham conhecimento se o governo tem alguma obrigação para com as pessoas, 197 responderam que sim, o que corresponde a 91,6% dos entrevistados. Porém, quando questionados acerca dessas obrigações, a maioria não sabia responder quais seriam e arriscavam palpites:

“Proteger os pobres que não têm condições. Colocar os filhos dos pobres na escola. Proteger o pobre de tudo. Só isso.” (M.C.S. 68 anos, analfabeta)

“Ajudar os desempregados. Dar estudo. Muitas coisas. Ajudar as famílias que não podem com alguma coisa.” (M.L.S.S. 30/40 anos, 1º série do E.F).

“Pelo menos para botar uma escola para estudar, porque nem todo mundo pode pagar uma escola. Ajudar as pessoas carentes que não podem, que não têm condições. Só isso.” (M. C. L. S. 20/30 anos, 5º série do E. F.).

“Sei disso não. Fui para o posto, com criança doente, não tinha vaga.” (M.C.L.S 30/40 anos, 4º série do E. F.).

Entre as pessoas que responderam, 13% consideram que o governo tem obrigação com a alimentação dos mais pobres, 22% afirmaram que o mesmo tem obrigação em “dá trabalho” para a população; 4,7%, deve obrigação com a moradia, e um percentual maior, 50,2%, diz que o governo tem obrigação em oferecer escola gratuita. Quanto à obrigação com a saúde, 34,4%, afirmam ser do Estado, como também outras obrigações, 22,3% . O menor percentual das respostas diz que o governo tem obrigação de oferecer lazer para a população: apenas 0,9%.

Tabela 18 –Obrigações do governo na visão das pessoas:

Obrigações do governo	Frequência	Percent.
Com alimentação	28	13%
Com trabalho	48	22%
Com moradia	10	4,7%
Escola gratuita	108	50,2%
Com a saúde	74	34,4%
Com o lazer	2	0,9%
Outras obrigações	48	22,3%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Nota: Não foi colocado o total porque foi considerado mais de um posicionamento de uma mesma pessoa, em alguns casos, o que tornou a frequência maior que o total de entrevistados.

Analisando as respostas quanto ao conhecimento das pessoas sobre se o governo teria obrigações para com as pessoas e quais seriam essas obrigações, e estabelecendo relação

entre o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa e suas respostas quanto a essa questão, foi possível concluir que, entre os que apresentam nível de escolaridade até o Ensino Fundamental incompleto, alguns não conseguiram entender e/ou expressar suas idéias a respeito, e outros que responderam negativamente. Porém, a partir do nível Ensino Fundamental completo (8º série) todos responderam positivamente às questões, o que reforça a idéia da relação existente entre o nível de conhecimento formal, escolar, com o nível de conhecimento acerca dos direitos e deveres de cidadania.

Tabela 19 – Relação escolaridade e obrigação do governo com a população:

ESCOLARIDADE	OBRIGAÇÃO DO GOVERNO COM A POPULAÇÃO				TOTAL	Percent.
	SIM	NÃO	N. SABE	BRANCO		
Analfabeto	40	4	2	1	47	21,86%
Fundamental 1 incompleto	58	2	2		62	28,8%
Fundamental 1 completo	31	3	1		35	16,27%
Fundamental 2 incompleto	39	1	1		41	19,06%
Fundamental 2 completo	7				7	3,25%
Ensino médio incompleto	10			1	11	5,11%
Ensino médio completo	9				9	4,18%
Ensino superior incompleto	2				2	0,9%
Ensino superior completo	1				1	0,46%
Total	197	10	6	2	215	
Percentuais	91,6%	4,6%	2,79%	0,9%		100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

As tabelas abaixo identificam as respostas dos pais ou responsáveis quanto ao conhecimento sobre as obrigações do governo, de acordo com o nível de escolaridade:

Tabela 20 – Relação escolaridade e obrigação do governo em oferecer escola pública gratuita:

ESCOLARIDADE	OBRIGAÇÃO DO GOVERNO COM ESCOLA GRATUITA		
	SIM	BRANCO	TOTAL
Analfabeto	27	20	47
Fundamental 1 incompleto	26	36	62
Fundamental 1 completo	15	20	35
Fundamental 2 incompleto	19	22	41
Fundamental 2 completo	5	2	7
Ensino médio incompleto	6	5	11
Ensino médio completo	6	3	9
Ensino superior incompleto	2		2
Ensino superior completo	1		1
Total	107	108	215
Percentuais	49,76%	50,23%	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

É possível observar que, as famílias apresentadas em 70,37% reconhecem o direito da criança à educação⁸⁷, mas famílias têm dificuldades em pensar uma relação da sociedade com o governo baseada em direitos e deveres. As respostas em branco reforçam a idéia de que as famílias apresentam uma noção muito tênue sobre direitos e deveres.

Tabela 21 – Relação escolaridade e obrigação do governo para com a saúde:

ESCOLARIDADE	OBRIGAÇÃO DO GOVERNO PARA C/ A SAÚDE		
	SIM	BRANCO	TOTAL
Analfabeto	16	31	47
Fundamental 1 incompleto	27	35	62
Fundamental 1 completo	8	27	35
Fundamental 2 incompleto	14	27	41
Fundamental 2 completo	3	4	7
Ensino médio incompleto	4	7	11
Ensino médio completo	4	5	9
Ensino superior incompleto	2		2
Ensino superior completo	1		1
Total	79	136	215
Percentuais	36,74%	63,25%	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

⁸⁷ Cf. tabela 13, p.84

Na tabela acima muitos deixaram de responder sobre a obrigação com a saúde. Pais alegaram que ao procurar o posto médico, na maioria das vezes não são atendidos, por vários motivos. Os descasos com a população comprovam desobrigação do Estado, ou dos governantes para com a sociedade, no tocante à saúde. Direito reveste-se de ajuda que se oferece quando é possível. Resultados semelhantes foram obtidos com relação à alimentação, moradia, trabalho e lazer, então direitos sociais. Sequer reconhecem obrigação dos governantes para com o lazer da sociedade.

Ainda, das pessoas entrevistadas apenas 48% reconhecem que o governo tem obrigação de garantir trabalho.

Os dados obtidos no trabalho de campo denotam conhecimento muito vago da relação existente entre as pessoas que compõem a sociedade e seus governantes, inclusive, relação de responsabilidades a serem cumpridas da parte dos governantes para com os cidadãos e estes para com a sociedade, a família, especialmente com os filhos menores e dependentes.

No entanto, entre os que desacreditam que o governo tenha qualquer obrigação para com a escola gratuita, encontram-se os que não têm crianças fora da escola pública. Entre os que responderam que o governo tem obrigações para com as pessoas, 90,6% não tem filhos fora da escola pública, 91,8% responderam que procurariam os políticos para pedir ajuda e 88,8% responderam que não procurariam os políticos para pedir ajuda. E entre os que responderam que o governo não tem obrigação para com as pessoas, 4,1% responderam que procurariam os políticos para pedir ajuda e 60% responderam que não procurariam os políticos para pedir ajuda, o que é significativo para uma população com menor escolaridade e com renda de até 2 salários mínimos. Vale lembrar que Alagoas compartilha de um fazer político baseado no clientelismo e troca de favores.

Outra questão levantou o conhecimento sobre alguma lei que estabeleça sanções para o caso do não cumprimento das obrigações por parte do governo. Ao serem perguntadas se tinham conhecimento da existência de uma lei que obrigasse o governo a garantir os direitos dos cidadãos, 26,5% das pessoas que participaram da pesquisa afirmaram que sim, que tinham conhecimento, porém, ao serem perguntadas a respeito de qual seria a lei, somente

13 pessoas, 6% das pessoas pesquisadas, referiram aos direitos constitucionais mas sem nenhuma base mais concreta. É possível chegar a essa conclusão analisando respostas como a que foi dado pelo Sr. J. V. S., morador da Chã de Bebedouro, que afirmou não existir lei maior que obrigue o governo a cumprir seus compromissos, confundindo lei com o serviço ou qualquer prestação oferecida pelos governantes, ou ainda com o órgão. Para ele,

“A lei deve ser a prefeitura ou o governador” (J.V. S. 43 anos, 4º série do E. F.)

Outro depoimento, da Sra. M.M.C., moradora também da Chã de Bebedouro, afirmou que existia uma lei e completou:

“Eu acho que a lei que tá boa é essa bolsa-escola” (M.M.C., 32 anos, 8º série do E. F.).

Outra moradora da Chã de Bebedouro, Sra. T. C. L. S. afirmou que não tinha conhecimento da existência dessa lei e continuou:

“Só conheço o PROCON, que a pessoa vai reclamar sobre alguma coisa, é o que eu conheço” (T.C.L.S., de 32 anos, 6º série do E. F.).

Um quarto depoimento, entre aqueles que apresentaram alguma resposta sobre qual seria a lei que obrigaria o Estado a cumprir seus compromissos com os cidadãos, é o da Sra. V. F. S., moradora do Vergel do Lago. De acordo com a Sra. V. F. S., existe essa lei, porém ela não sabe identificar qual seja e argumenta:

“A lei não é cumprida porque o povo não sabe dos seus direitos” (V. F. S., 30/40 anos, superior incompleto).

Outros dois depoimentos, o da Sra M. I. S., moradora do Conjunto Carminha, com nível escolar na 1º série do ensino fundamental, e o da Sra. A.G.M., do Vergel do Lago, com nível escolar na 5º série do ensino fundamental, ambas na faixa etária entre 20 e 30 anos, afirmam que existe essa lei, e para a Sra. M.I.S., “É a lei de ter a bolsa-escola”; e para a Sra. A.G.M., “É a lei da alimentação... da bolsa-escola.”.

Das três mães que indicaram ser o Auxílio Bolsa-Escola a lei que faz cumprir as obrigações do Estado para com a população, uma, a Sra. M.I.S. já recebe o Auxílio Bolsa-Escola e as outras duas já se inscreveram e estão aguardando.

Esses últimos depoimentos nos levam a trabalhar com a relação entre aquilo que é uma idéia (a existência da lei), sem muita certeza, e a concretude daquilo que se realizou ou que pode se realizar, pois há os depoimentos de outros pais que já recebem o auxílio. É alguma coisa que já saiu do nível de esperança, a embalar as necessidades dos pobres, para o nível de realidade. Como conclusão, então, essa é a lei, existe, é fato. Da mesma forma, o depoimento da Sra. C. M. S., 29 anos, com escolaridade em nível de ensino fundamental completo, moradora do bairro do Fernão Velho e vendedora numa loja de sapatos no comércio de Maceió, relacionou a lei a experiências e afirmou que sabia da existência de tal lei e que esta é a lei dos direitos humanos, e explicou:

“Se um ladrão me rouba, eu não posso dar uma tapa”.

Como, a partir do **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Art. 18** - “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” E **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 ou do Estado;
- II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III – em razão de sua conduta.

As pessoas ficam temerosas em assumir qualquer comportamento agressivo com as crianças que comentem algum delito, ou até mesmo os pais, para com os seus filhos, ficam temerosos por ouvir dizer de serem denunciados por agressão aos próprios filhos, mesmo sem ter um conhecimento claro dos direitos da criança e da sua proteção por lei. Assim, da mesma forma que é mais fácil representar a existência e o poder da lei naquilo que é concreto, sente o efeito, como no caso do Auxílio Bolsa-Escola. Também nesse caso a lei é representada pelos limites do comportamento do adulto com relação à criança, ainda que esse apresente conduta negativa socialmente. Uma outra senhora, avó, com nível escolar fundamental incompleto, residente no Conjunto Freitas Neto, também afirmou que a lei seria a dos direitos

humanos. Um fato que chamou a atenção da equipe de pesquisadores foi a preocupação que a maioria das pessoas que responderam ao questionário apresentou ao falar sobre a necessidade de carinho e amor pelas crianças como direito e como obrigação dos pais. Um reconhecimento real da necessidade de as crianças receberem cuidados especiais, amor e carinho, ou medo de apresentarem-se perante desconhecidos como alguém que não trata bem suas crianças. Em alguns casos essa dúvida existiu.

Um outro depoimento foi o do Sr. S.A.S., com o ensino médio concluído, ambulante (vendedor de caldo de cana), que afirmou existir tal lei, mas à pergunta sobre qual seria, explicou:

“Os parlamentares é que decidem as leis” (S.A.S. 2º grau).

numa demonstração do seu conhecimento e de existiriam pessoas responsáveis por decidir mesmo que seja por ele, como se isso bastasse para ter o seu direito reconhecido. Por outro lado, o mesmo senhor, ao ser questionado se os pais que não conseguissem matricular seus filhos na escola pública deveriam recorrer aos políticos para pedir ajuda, respondeu:

“Eu acho que sempre há um interesse pelo lado do político. A pessoa deve procurar a Secretaria de Educação” (S.A.S. 2º grau).

A respeito da mesma questão sobre a existência de uma lei maior, e qual seria, somente uma pessoa, o Sr. R.C.S., cozinheiro de um restaurante no centro da cidade de Maceió, estudante da 3º série do Ensino Fundamental, afirmou que existia uma lei e que seria a “Constituição”. O Sr. R.C.S. é casado e vive com a esposa e o filho de 10 anos no bairro do Vergel do Lago mas preferiu matricular o filho na escola particular, alegando que a escola pública tem greve, e é preferível não arriscar. A família vive com uma renda de até dois salários mínimos.

Entre as questões que abordavam os conhecimentos acerca da relação cidadão/Estado, uma das mais difíceis foi responder sobre os seus direitos. Direitos a quê? Algumas respostas foram obtidas no momento da apresentação da questão, mas muitas das respostas sobre esse item foram obtidas em meio à conversa na aplicação do questionário. O direito da criança de ser alimentada foi apresentado por 31,6% das pessoas pesquisadas.

58,6% chegaram à conclusão de que estudar é um direito; ter moradia fixa, apenas 7% consideraram ser um direito de todos, especialmente das crianças. Esse percentual cresce mais quando o assunto é lazer, não como obrigação deles (dos pais, como provedores), mas como algo inerente à criança, que é brincar. 33% afirmaram que as crianças têm direito ao lazer, ou seja, a brincar, e somente 4,2% chegaram a considerar a prática de esportes como um direito. 25,1% das pessoas que responderam ao questionário apontaram outros direitos, além daqueles previstos no questionário; entre esses, o direito aos carinhos dos pais, amor e cuidados foram os mais citados, como mostram as tabelas adiante:

Tabela 22 – Os direitos das crianças

DIREITOS DA CRIANÇA	PERCENTUAL
Direito de ser alimentada	31,6%
De estudar	58,6%
De ter moradia fixa	7%
De ter lazer	33%
De praticar esportes	4,2%
Outros direitos	25,1%
Total	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

4.3.1 RELAÇÃO ESCOLARIDADE DOS PAIS X CONHECIMENTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS – DIFICULDADES FRENTE A DIREITOS E DEVERES.

Na tabela 26 pode-se observar que apenas 125 entrevistados responderam positivamente à questão apresentada. Mesmo enfrentando dificuldades na aplicação do instrumento pode-se dizer que ainda é tênue a noção de direitos mesmo quando se trata da educação das crianças, o que foi apresentado em quase todos os níveis, ficando apenas aqueles que estão no nível superior com 100% de resposta positiva. Assim, quanto mais anos de escolaridade possuem os pais, mais conhecimentos apresentam sobre o direito de seus filhos à escolaridade e a obrigação de matricula-los na escola.

Tabela 23 – Relação entre nível de escolaridade e o conhecimento sobre o direito da criança à educação.

ESCOLARIDADE	DIREITO DE ESTUDAR		
	SIM	BRANCO	TOTAL
Analfabeto	27	20	47
Fundamental 1 incompleto	36	26	62
Fundamental 1 completo	23	12	35
Fundamental 2 incompleto	21	20	41
Fundamental 2 completo	6	1	7
Ensino médio incompleto	5	6	11
Ensino médio completo	4	5	9
Ensino superior incompleto	2		2
Ensino superior completo	1		1
Total	125	90	215
Percentual	58,13%	41,86%	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Questionados quanto aos direitos à moradia, esporte, lazer, alimentação, etc, obtivemos respostas vagas sobre o papel dos pais e da sociedade na garantia dos direitos e deveres das crianças. Tal fato aconteceu em todos os momentos da coleta de dados. Os pais ou responsáveis apresentam uma noção limitada sobre suas obrigações para com as crianças. Muitos, inicialmente, afirmaram que tinham obrigação com tudo, mas não conseguiam discriminar com clareza quais seriam essas obrigações. A partir de suas respostas foi possível assinalar alguns itens previstos no questionário, como por exemplo, obrigação de matricular os filhos na escola. Um percentual um pouco mais da metade - 57,7% - afirmou que uma das obrigações dos pais seria matricular o filho na escola; 36,3%, cuidar da alimentação; 20%, manter os filhos vestidos; 27,4%, cuidar da saúde dos filhos. Portanto, obrigações regressivas. O que chamou a atenção foi a preocupação em ensinar bons hábitos aos filhos: 47,4% das pessoas que responderam ao questionário afirmaram ter obrigação em ensinar a respeitar os mais velhos, a não brigar, a respeitar os pais, a não mentir etc. Por outro lado, numa sociedade altamente religiosa, poucos afirmaram que os pais devem orientar seus filhos sobre vivência religiosa (1,9%) ou ensinar a rezar. Logo acima desse percentual ficou o resultado sobre as obrigações dos pais com relação ao lazer dos filhos, com apenas 4,2%. De todo modo, os pais não se sentem os provedores da família.

Tabela 24 – As obrigações dos pais com seus filhos.

OBRIGAÇÕES DOS PAIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Matricular o filho na escola	124	57,7%
Cuidar da alimentação	78	36,3%
Manter os filhos vestidos	43	20%
Cuidar da saúde	59	27,4%
Bons hábitos	102	47,4%
Para com o lazer	9	4,2%
Ensinar a rezar	4	1,9%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Nota: Não foi colocado o total porque foi considerado mais de um posicionamento de uma mesma pessoa, em alguns casos, o que tornou a frequência maior que o total de entrevistados.

4.4 EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PELAS FAMÍLIAS POBRES DE MACEIÓ

A partir dos seus conhecimentos e da concepção de cidadania, de Estado e das relações entre os cidadãos e o poder constituído, as pessoas assumem formas próprias de agir diante das mais diversas situações. Consideramos exercício do direito à educação todos os atos, ações e omissões que os pais/famílias pobres de Maceió realizam na direção da busca do acesso à escolaridade de seus filhos.

À questão apresentada sobre a matrícula dos filhos (netos ou sobrinhos), os entrevistados responderam que não conseguiram matricular suas crianças na escola pública. A estas pessoas foi perguntado quanto à atitude tomada com relação ao fato: 11,6% afirmaram não poder fazer nada, tendo então que esperar. A atitude foi de conformação diante da situação. 3,7% visitaram a escola mais de uma vez em busca de novas informações e 4,7% matricularam seus filhos na escola particular. Somente uma família resolveu procurar a Secretaria de Educação para exigir providências quanto à vaga na escola pública para o seu filho, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 25 – Atitude dos pais diante da falta de vaga na escola.

ATITUDE	Frequência	Percentual
Ficou conformado	25	11,6%
Visitou a escola em busca de informações	8	3,7%
Foi à Secretaria de Educação	1	0,5%
Matriculou o filho na escola particular	10	4,7%
Total	44	20,46%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Entre os que estão com os filhos na escola pública, 55,78% responderam que apenas levaram os documentos na secretaria da escola; 22,44% tiveram de dormir na fila para conseguir uma vaga; 8,84% solicitaram a interferência de alguém influente e 12,24% procuraram outras providências, como pagar a alguém para dormir na fila por eles ou ir à escola mais de uma vez até conseguir a vaga. Como vemos não é tão fácil conseguir vaga na escola para as crianças, apesar dos professores e discurso político governamental de “toda criança na escola”.

Tabela 26 – O que fizeram para matricular os filhos na escola pública.

ATITUDE PARA MATRICULAR OS FILHOS	FREQUÊNCIA	Percentual
Apenas providenciou os documentos	82	55,78%
Dormiu na fila	33	22,44%
Solicitou a interferência de alguém influente	13	8,84%
Outras providências	19	12,24%
Total	147	100%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Ora, se apenas 79,16% das crianças pesquisadas estão matriculadas na escola pública, e se entre estas apenas 55,78% conseguiram a matrícula sem precisar usar de artifícios ou situações, no mínimo, constrangedoras, utilizando os procedimentos considerados regulares e esperados pela sociedade, onde estão as responsabilidades das autoridades competentes, como especificado no § 2º do Capítulo III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, Seção I, Da Educação, da **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988): “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente?” Podem os pais de famílias pobres, que pouco acesso têm a informações de um modo geral e, principalmente,

a informações mais específicas, como a Legislação Brasileira, empreender uma luta como cidadãos conscientes dos seus direitos e não como “sub-cidadãos”? Como irão questionar as situações degradantes e ilegais a que são submetidos? Baseados, amparados em quê, se lhes faltam os conhecimentos necessários para tal empreendimento? Somente a partir desta perspectiva é possível avaliar o quadro de imoralidade, ilegalidade, desrespeito e *pobreza política*⁸⁸ que se apresenta quando o assunto se refere às matrículas na escola pública, especificamente, nas escolas da cidade de Maceió.

Na questão sobre o acompanhamento da vida escolar das crianças, as respostas mostraram que a mãe participa ativamente da vida de seus filhos. da matrícula aos deveres de casa e à participação nas reuniões de pais e mestres. Na matrícula dos filhos, 71,6% são realizadas pelas mães, para apenas 6% pelos pais; 68,4% das mães acompanham o desenvolvimento escolar das crianças e 75,3% participam das reuniões de pais e mestres, para 4,2% dos pais. Com relação à vida escolar dos demais componentes da família com idade acima de 10 anos, somente 39,06% dos jovens estudam e, entre os adultos, 25,11%, estudam, sendo que as mães representam 64,81% dos adultos que estudam e os pais representam 33,33%.

Para podermos analisar melhor a noção de cidadania e os conhecimentos dos direitos, perguntamos às pessoas que responderam ao questionário (na maioria, as mães) se participavam de associações (de bairros, da igreja, comunitária etc.) e apenas 12,6% responderam que sim e, entre estas, apenas 5,6% afirmaram já ter participado de alguma discussão sobre educação na associação que freqüentam. Ainda sobre a participação em associações, o maior percentual ficou para aqueles que participam apenas como ouvintes. Um número restrito de pessoas/famílias participam de movimentos sociais: apenas duas pessoas afirmaram participar de algum movimento social, o que representa 0,9% do total de pessoas pesquisadas. Outra questão diz respeito ao conhecimento sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente): apenas 11,2% das pessoas pesquisadas afirmaram ter algum conhecimento a respeito, embora não tenham uma noção clara do que significa e o que representa em termos de ganhos sociais para a criança.

⁸⁸ Expressão utilizada por DEMO (2000)

Quando questionados se, na opinião deles, os pais que não conseguiram matricular os filhos na escola pública deveriam procurar ajuda de políticos para consegui-lo, 54% responderam que não e 45,6% responderam que sim, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 27 – Pais que não conseguiram matricular seus filhos X busca de políticos como solução:

RESPOSTA	FREQUENCIA	PERCENTUAL
SIM	100	46,51
NÃO	114	53,0
BRANCO	1	0,5
TOTAL	215	100,0

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Com esse resultado pode-se constatar, mesmo entre os mais pobres, que 53% não buscam soluções para seus problemas através daqueles que estão pleiteando um mandato político. Porém, a decisão é consequência do descrédito nas ações dos políticos após as eleições e não por consciência de seus direitos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 28 – Razões da não procura de políticos para o acesso à escola pública.

TENDÊNCIA NA OPINIÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL	FREQUÊNCIA	
Não, porque não acredita nos políticos.	75	34,88%
Sim, porque acredita que os políticos podem/devem fazer alguma coisa.	110	51,16%
Não, porque educação é obrigação dos pais.	11	5,11%
Não, porque deve procurar a Secretaria de Educação.	28	13,02%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa realizada no período de 26/06 a 08/08/2002.

Nota: Não foi colocado o total porque foi considerado mais de um posicionamento de uma mesma pessoa, em alguns casos, o que tornou a frequência maior que o total de entrevistados.

De acordo com a tabela acima, mantém-se a mesma frequência quanto à decisão em não procurar os candidatos para resolver o problema da falta de vagas para os filhos como predominante nas respostas apresentadas. Porém, analisando a fala de cada um, o motivo que está na base do pensamento da maioria é a “descrença nos políticos”: “os que não acreditam mais nas promessas, os que consideram que eles só procuram as pessoas antes das eleições e depois as esquece, os que não acreditam que eles se interessam, de fato, pelos pobres, pois só pensam em benefício próprio, e os que não acreditam que eles possam fazer alguma coisa pela matrícula das crianças”, o que perfaz 75 depoimentos. Um número bem menor de depoimentos (28) afirmou “que os pais não devem procurar os políticos porque consideram”.

que o meio certo de tentar conseguir uma vaga para o filho é procurar a Secretaria de Educação”. Entre estes alguns ainda considerem que “devem procurar a Secretaria de Educação e, se não conseguirem nada, devem, então, procurar os políticos”. E, por fim, em número bem menor, 11 depoimentos apenas, os que consideram que “os pais não devem procurar os políticos porque vêem a educação como obrigação dos pais e, por isso, eles devem procurar batalhar e se, não conseguirem, pagar a escola particular ou o filho ficar sem estudar”. No total, 114 pessoas responderam que os pais “que não conseguiram matricular seus filhos na escola pública não devem procurar ajuda dos políticos, por ser este um ano eleitoral”, muito embora os motivos variem, como vimos acima. Por outro lado, há também uma grande tendência em pensar que os pais que não conseguiram vaga na escola devem procurar os políticos porque eles têm poder para isso e podem fazer alguma coisa pelos que são pobres e “sem voz”, porque são bons, porque é obrigação, etc., ou que devem fazer alguma coisa porque precisam do voto para se elegerem, aparecendo em inúmeros depoimentos.

Considerando aqueles que afirmam “dever procurar os políticos em época de eleição para matricular os filhos na escola pública”, pode-se chegar a duas conclusões. Primeira: os pais valorizam a educação e buscam meios de conseguir matricular seus filhos na escola; segunda: os pais valorizam a educação mas não têm conhecimento de que a educação pública, gratuita e de qualidade para os seus filhos é um direito conquistado pela quase totalidade dos povos do mundo, sendo, no Brasil, garantida pela Constituição de 88 e, portanto, não deve ser buscada como um favor que alguns concedem, mas como um direito de cidadania e, principalmente, não deve ser negociada na troca por votos.

A falta de conhecimento sobre os seus direitos como cidadãos e o baixo nível de escolaridade geram uma relação de dependência entre o cidadão pobre e aqueles que detêm o poder, como é possível observar na tabela abaixo, onde os números mostram o que foi possível perceber através dos depoimentos dos entrevistados. Entre os analfabetos encontra-se o maior contingente de pessoas que acreditam dever procurar os políticos na época de eleição para pedir ajuda. Pode-se concluir de que o nível de escolaridade tem relação com conhecimento e exercício dos direitos sociais, seja do “ser cidadão”, “dos direitos de cidadania”, muito embora o componente afetivo ou subjetivo também tenha sido detectado com bastante força dentre os respondentes.

Infelizmente, por desconhecimento ou frágil conhecimento dos seus direitos como cidadãos, e com uma auto-estima fragilizada pela miséria em que vivem, muitas famílias de Maceió buscam “ajuda” em vez de seus direitos. O Sr. J. V. S., residente do bairro da Chã de Bebedouro, desempregado, vivendo com uma renda familiar que nem sempre chega a um salário mínimo, se manifestando afirma que “os pais devem procurar os candidatos na época de eleição para conseguir matricular os seus filhos”, e acrescenta:

“Porque eles sabem que têm o voto da gente, que a gente vota, por isso é bom chegar nos pés deles” (J. V. S., 43 anos, 4º série do E. F.), confirmando comportamento de subalternidade.

Da mesma forma, com uma noção semelhante, é o caso da Sra. S. S. J., que também afirma que os pais devem procurar os políticos (candidatos) e justifica:

“Porque ele ia dar uma força, porque sem isso, por exemplo, no...[Escola X] a pessoa dorme três dias pra tentar conseguir a vaga e já com o apoio do deputado, ele manda uma carta e a criança já está estudando” (S. S. J., 26 anos, analfabeta).

Esta é uma realidade que persiste em nossa sociedade, pela falta de conhecimento, pelo nível de escolaridade baixo da população mais pobre, pela situação de miséria em que se encontram, e pela ação dos candidatos a mandatos políticos que se utilizam de mecanismos de favores para obter votos, chegar ou manter-se no poder, subordinar a população pobre ou de menores rendas. Como a noção de direitos é muita confusa, é possível ouvirmos também depoimentos como o da Sra. G.D.S., residente no bairro da Chã da Jaqueira. Na sua opinião os pais devem procurar os políticos, e explica:

“Porque tem que se cobrar os direitos” (G.D.S., 37 anos, 2º ano do E. M.).

Para ela, procurar os candidatos em época de eleição é ir atrás dos seus direitos. Pode-se perceber aí a confusão entre direitos e necessidades; obrigação e ajuda, favor. Porém, o motivo dessa confusão encontra-se numa esfera bem mais ampla e de efeito mais profundo e pernicioso. É resultado da tendência política do nosso país em adotar atitude assistencialista, como se fosse assistência social; em apresentar políticas pontuais, de pequeno alcance, como se fossem políticas sociais capazes de fazer diferença no nível de desigualdade social, interferindo diretamente na situação dos mais pobres do país. Como afirma Demo (2000:35),

“não basta matar a fome; é mister emancipar. Não se resolve o problema da fome apenas matando a fome, mas construindo as condições necessárias para dar conta dela com a devida autonomia.” E continua: “...o problema social mais profundo seria a ignorância. (...) Mas a ignorância historicamente produzida, mantida, cultivada.” É esta ignorância a que foi encontrada em muitos dos depoimentos obtidos durante este trabalho, forjada nas relações supérfluas estabelecidas pelos que detêm o poder, que criam ilusões e saqueiam o direito de cidadania dos mais pobres. E então, como tão bem expressa Demo (2000:35), “Mesmo que tenham alguma consciência de que a ajuda que recebem lhes é devida por direito de cidadania, este auxílio é revertido em arapuca para minar as bases da cidadania, à medida que do direito vai restando apenas a ajuda.”

A segunda posição apresentada, que “não acredita nos políticos” e que por isso não devem procurá-los, é carregada de um sentimento de desilusão, de frustração, decepção, raiva até. Será que podemos considerar essa negativa como resultado de uma posição consciente a respeito dos seus direitos como cidadãos? Na concepção de muitos, os políticos só aparecem na hora de pedir votos, depois das eleições desaparecem, como mostra o depoimento da Sra. D.C.S., moradora do Fernão Velho:

“Político só atende em tempo de eleição, depois que passa a pessoa quer falar e ele não atende” (D.C.S, 20 anos, do 2º ano do E. M.).

“Porque eles não realizam, ajuda só de Deus. Político só promete” (V. 50/60 anos, Conjunto Freitas Neto).

Para ela, os pais que não conseguiram vaga na escola pública não devem procurar os políticos, mas não por uma consciência de seus direitos como cidadã, e sim por descrença nos políticos. Da mesma forma o depoimento de C. M. S., moradora do Fernão Velho, e de A. G. C:

“Político e nada é a mesma coisa” (C. M. S, 20/30anos, E. F.).

“Político não resolve nada” (A. G. C, 20/30 anos, E. M. Inc.).

Assim, afirmações ou negativas da busca de vaga pela via do clientelismo político das pessoas que participaram da pesquisa, encontram um perfil semelhante no que diz respeito ao conhecimento dos direitos de cidadania. Somente alguns depoentes afirmaram categoricamente que não deveriam ir em busca dos candidatos a mandatos políticos

demonstrando consciência sobre seus direitos e deveres de cidadãos, como foi o caso de M.Q. A.:

“Queira ou não queira a gente paga imposto. Por que a gente vai correr atrás deles, se é um direito nosso? Eles têm que correr atrás da gente”.(M. Q. A.28 anos, E. M.).

Por outro lado, alguns depoimentos mostram o quanto a população se sente frágil diante das dificuldades para obter aquilo que ela entende ser uma necessidade, como matricular os filhos na escola. Embora reconhecendo a importância da educação, muitos pais desconhecem que ter educação gratuita é um direito garantido por lei; que poder matricular seus filhos na escola pública, bastando para isso levar os documentos exigidos, sem ter de dormir nas filas, sem precisar se humilhar pedindo ajuda a outros, é um direito garantido a todos os cidadãos, como previsto na **Constituição da República Federativa do Brasil, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II – Dos 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 à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Se nesse capítulo a educação é reconhecida como um direito social, **no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, Seção I – Da Educação, 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”. Ainda neste mesmo capítulo, a Constituição do Brasil garante, no

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

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

E mais abaixo, ainda no mesmo capítulo,

§ 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 responsabilidades da autoridade competente.

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

Assim, não só poder matricular os filhos na escola pública, mas ter um estudo de qualidade é um direito de todos, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil. A que conclusões podemos chegar? Os brasileiros precisam saber, ter consciência dos direitos, para evitar clientelismo, alienação:

“Sim, o colégio só arranja vaga com o político” (J.P, 40/50 anos, analfabeta).

“É o único meio de conseguir alguma coisa, é na época da política” (M. X. S.40/50 anos, 7º série do E.F.).

“Porque eles têm mais facilidade de conseguir do que nós”(M. 30/40 anos, 2º série do E. F.).

“Porque não pode pagar escola particular” (V.L.M. 50/60 anos 1º série do E. F.).

Ou seja, como não conseguiram vaga na escola pública, e são pobres e não podem pagar a escola particular, a crença para solucionar o problema aponta para um caminho que reitera a ajuda aos políticos, como se estudar não fosse um direito garantido por Lei, o que leva à conclusão do frágil conhecimento dos direitos, embora entendam que estudar é importante. Já faz parte do imaginário coletivo a idéia de escola intimamente ligada, principalmente, à criança como algo inerente ao processo de desenvolvimento infantil. Mesmo quando não há uma noção clara dos seus benefícios, na vida prática, no cotidiano da existência, são buscados como uma esperança para uma vida melhor. Porém o mundo de alienação em que estão mergulhados não lhes possibilita dar saltos qualitativos na vida e subir na escala econômica, cultural e social. Como afirma Demo (2000:33), questão mais séria que a pobreza de recursos é a pobreza política, ou seja, a falta de conhecimento de si próprio acerca da sua posição na sociedade, dos seus direitos e deveres, do seu valor como pessoa humana e das relações que se estabelecem entre as classes. Além de se apropriar dos recursos dos pobres, a elite se apropria também do seu ser, de sua cabeça e passa a idéia de que somente através deles, da ajuda que eles podem dar é que poderão melhorar de vida. Assim, não apenas devem desconhecer os seus direitos, como não podem saber que os têm; são proibidos de saber que são usurpados continuamente pelos que detêm o poder, a elite, que são os excluídos da sociedade e que servem apenas para manter os privilégios dos mais ricos.

Assim, a dona de casa M. L., residente no Conjunto Freitas Neto, afirmou que os pais deveriam procurar os políticos, e explicou:

“Porque não se deve deixar as crianças fora da escola, deve-se fazer de tudo” (M. L. 20/30 anos, 3º série do E.F.).

Com seu depoimento M. L. mostra o nível de entendimento acerca da importância da educação para as crianças e o comprometimento dos pais nessa tarefa; o que ela não entendeu ainda é que educação é um direito e não um favor de alguns que “podem” para outros que não podem: o povo. Ao invés de uma relação de ajuda e de favores, a sociedade deve estabelecer uma relação de direitos e deveres, em que todos aprendam a ser e a conquistar, pelo desenvolvimento de suas próprias potencialidades, a dignidade de cidadãos.

De acordo com a **Constituição da República Federativa do Brasil, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais – Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º** “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade..” (grifo nosso).

Ainda nesse mesmo artigo, no item III – *ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante* (grifo nosso); Ora, dormir nas filas, pedir ajuda aos políticos em época de eleição, ou conformar-se em ver seus filhos em casa, privados de estudar porque não conseguiram vaga na escola pública, é submeter-se a uma situação degradante e desigual. Ou ainda, submeter-se a pagar, sem poder, R\$ 15, 00, (quinze reais), R\$ 20,00 (vinte reais), ou R\$ 30,00 (trinta reais) às escolas privadas para ver os filhos estudando, e preferir estas às escolas públicas, como última alternativa. Onde está a igualdade de direitos e o respeito a todos os cidadãos? Isto só é possível num país onde o nível de informação sobre os seus direitos é mínimo, onde a igualdade de direitos ainda não é uma realidade, onde a democracia ainda busca o seu espaço.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre o conhecimento e o exercício do direito à educação pelas famílias consideradas pobres de Maceió, Alagoas e sua obrigação na efetiva realização da educação de suas crianças e adolescentes, partindo da hipótese de que a existência de crianças fora da escola deve-se à falta de conhecimento por parte destas famílias sobre os seus direitos, especialmente o direito de todos à educação fundamental, e dever/obrigação do governo e dos pais em garantir esse direito.

Embora não seja a maioria o número de famílias que está com seus filhos fora da escola, o perfil destas obtido a partir do instrumento de coleta de dados, no que diz respeito ao conhecimento dos seus direitos e deveres, especialmente o direito à educação das crianças, nos possibilita afirmar, após a tabulação dos dados, tratamento estatístico e análise de todas as informações, que:

1. Entre as famílias pesquisadas, vinte e sete estão com seus filhos fora da escola, o que representa 12,55% do total das famílias;
2. Entre as famílias que estão com seus filhos fora da escola, o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis é muito baixo: 12 são analfabetas, 13 não chegaram a concluir o ensino fundamental, destas, 7 não concluíram as quatro primeiras séries, 5 estudaram até a 4ª série, 1 estudou até a 5ª série. Apenas 2 pessoas concluíram o ensino médio.
3. Entre as famílias que não conseguiram matricular seus filhos na escola pública por falta de vaga, apenas 1 foi à Secretaria de Educação do Estado buscar solução, 10 recorreram à escola particular, 25 ficaram conformadas, e 8 visitaram a escola mais de uma vez na esperança de uma resposta positiva.
4. Entre as famílias pesquisadas, vinte ficaram com seus filhos sem estudar por falta de vaga na escola pública.
5. Entre as famílias que estão com seus filhos fora da escola, 85% (23 famílias) afirmaram que há escola pública de fácil acesso em relação à residência,

porém, 17 famílias, ou 62,96%, alegaram não ter encontrado vaga na escola próxima ou em outras.

6. Entre as famílias que estão com seus filhos fora da escola, 70,37% reconheceram como obrigação dos pais matricular os filhos na escola, 14,81% afirmaram ser também obrigação dos pais auxiliar os filhos nas tarefas escolares e 70,37% reconheceram que estudar é um direito da criança.
7. Entre os pais que conseguiram matricular seus filhos na escola pública, 82 precisaram apenas levar os documentos necessários na secretaria, porém, 33 precisaram dormir na fila, 13 precisaram recorrer à influência de terceiros e 19 recorreram a outras providências, como ir a escola várias vezes, pagar a terceiros para ficar na fila, etc.
8. Entre todos entrevistados, 53% afirmaram que os pais que não conseguiram vaga na escola pública, não devem recorrer aos candidatos a cargos políticos para conseguir matricular seus filhos. Destes, 13,02%, porque os pais devem procurar a Secretaria da Educação em busca de solução; 5,11%, porque educação é obrigação dos pais e 34,88%, porque não acreditam nos candidatos.

Mediante os dados obtidos é possível afirmar que, a despeito da obrigatoriedade da educação fundamental pública e gratuita prevista na Carta Política de 88, governo e pais não a tratam como um direito social público subjetivo, de crianças e adolescentes, mas como algo sujeito a condições de uns e outros, nesse caso, podendo ou não ser oferecida.

A constatação do baixo nível de escolaridade e as precárias condições de acesso às várias fontes de informações disponíveis, é um dado importante para a compreensão desse comportamento dos pais em relação à educação dos seus filhos, pois essas limitações tornam-se barreiras ao conhecimento, dificultando o entendimento e consciência mesmo acerca de situações do cotidiano, como os direitos dos filhos (à escola, alimentação, lazer, etc.) e as obrigações dos pais (em prover, zelar e efetivar os direitos das crianças e adolescente).

Com pouca consciência sobre os seus direitos e deveres, em muitos casos, se submetem a situações de humilhação, favor, ajuda, distanciando-se do exercício do direito como cidadãos e então, ficam as matrículas dos filhos na escola também passíveis de se efetivar ou não, a depender das condições que outros oferecem. As ações são motivadas, principalmente pelos sentimentos, crenças e impressões, com pouca mediação da cognição; neste caso, uma ação sem o critério do conhecimento dos direitos de cidadania e de igualdade entre os cidadãos.

Por outro lado, quando lutam pela educação dos seus filhos, às vezes encontram barreiras quase intransponíveis, como falta de vagas, reformas da escola em pleno período letivo, falta de professores, má qualidade do ensino público o que, em alguns casos, os mantém afastados da escola, descrentes que ficam na instituição escolar.

Assim, algumas crianças e adolescentes continuam fora da escola a despeito de ser este um direito social conquistado e instituído na Carta Política de 88 como dever do Estado em oferecer e garantir a educação fundamental pública, gratuita e de qualidade para todos, e obrigação dos pais em efetivar a matrícula dos seus filhos e zelar pela sua permanência na escola.

Ao afirmamos, mediante os dados coletados, que somente alguns têm acesso à educação, sendo a pobreza econômica e de conhecimentos dos direitos fatores determinantes na explicação da ausência da criança na escola, embora não sejam os únicos, torna-se explícita a não universalização da educação e a manutenção da concepção segundo a qual a educação é um privilégio de alguns e não um direito de todos. Mesmo quando a maioria dos entrevistados afirma que há escolas públicas próximas de suas residências, por outro lado mostra que o acesso a elas é difícil e penoso, havendo de alguma forma uma seleção, o que deixa claro que a oferta permanece, mesmo após a promulgação da Carta Política de 88, menor que a demanda.

De acordo com o relatório: **Alagoas: Diagnóstico, políticas e metas sociais**, da Secretaria de Estado de Assistência de Alagoas, de setembro de 2002 a população de Alagoas de 0 ano de estudos completos representa um percentual de 44,2% da população total do

Estado de Alagoas. De 0 a 4 anos de estudos, 18,9% da população total, e com mais de 12 anos de estudos apenas 2,9% da população total.

Com níveis educacionais tão baixos e conseqüente baixa taxa de retorno (quanto aumenta o salário dos que estão ocupados por ano de estudo) Alagoas, entre os Estados do Brasil é o que apresenta Índice de Desenvolvimento Humano mais baixo: em 1991 era de 0,535, em 2000 passou para 0,633, continuando, porém como o Estado brasileiro de pior IDH, ficando no 27ª posição no ranking dos estados brasileiros, desde 1991⁵⁶.

Os dados obtidos através desta pesquisa confirmam o quadro de pobreza e do nível educacional do Estado e contribui para a sua compreensão. Entre todos os entrevistados o nível de escolaridade é muito baixo, com pouquíssimas exceções (duas pessoas com nível superior incompleto e uma com nível superior completo). Entre os pais ou adultos responsáveis pelas crianças que estão fora da escola (43), o percentual daqueles que apresentam nível escolar somente até a 5ª série do Ensino Fundamental é de 92,59% com um contingente maior concentrado entre os analfabetos, um dado bastante significativo e indicativo da relação entre o nível de conhecimento dos pais de famílias consideradas pobres e a condição das crianças de estarem ou não matriculadas e freqüentando a escola.

Assim, além de uma necessária promoção e apoio às famílias mais carentes, é importante o desenvolvimento de uma política social que implique no reconhecimento dos seus direitos, fundamentalmente dos direitos ao trabalho e à educação, o que lhes possibilitará prover com dignidade o necessário para uma vida com qualidade para toda a família. Somente assim será possível debelar de vez o problema da pobreza e uma das grandes mazelas do país: a educação deficitária ou a ausência dela, colocando o país, e especialmente o Estado de Alagoas, em situações melhores no ranking mundial e nacional, respectivamente.

No “século do conhecimento” é preciso não apenas aumentar os níveis de escolaridade do país em dados estatísticos, mas, principalmente, oferecer condições para uma educação de qualidade, que permita a todos competir e entrar no mercado de trabalho globalizado, informatizado e em rede, com competência e criatividade, afastando

⁵⁶ Fonte: PNUD – Novo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – RDH / 2002. www.undp.org.br

completamente o Brasil dos insuportáveis níveis de pobreza, analfabetismo ou precária escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, P. *A História Social da Criança e da Família*. 2º ed.; Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S., 1975
- BARBALET, J. M. *A CIDADANIA*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda. 1989.
- BOAVENTURA, E. M. *A Educação Brasileira e o Direito – Conforme Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Edições Ciências Jurídicas. BH: Nova Alvorada Edições, 1997.
- BENEVIDES, M. V. de M. *Cidadania e democracia*. In.: LUA NOVA, Revista de cultura e política. 1994.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, RJ: Editora Campus, 1992
- BOGUS, Lúcia, Et alii (Org.). *Desigualdade e a questão social*. SP: Educ, 1997.
- CAMAROTTI, Ilka e SPINK, Peter (Org.). *Parcerias e pobreza – Soluções locais na implementação de políticas sociais*. RJ: Editora FGV, 2000
- CANDAU, Vera Maria. E SACAVINO, Susana. (Org.) *Educar em direitos humanos*. RJ: DP&A, 2000.
- CARRAHER, Terezinha, CARRAHER, David, SCHLIEMANN, Analúcia, *Na vida dez, na escola zero*, São Paulo, SP: Cortez Editora, 1988
- CARVALHO, Maria do C. B. de (Org.). *A família contemporânea em debate*, 2º edição, SP: EDUC/ Cortez Editora, 1997.
- CASTEL, Robert e outros. *Desigualdade e Questão Social*, São Paulo, SP:1997.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza – impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. SP: Editora Moderna, 1999
- CNBB. *A FAMÍLIA COMO VAI? – TEXTO-BASE*. Campanha da Fraternidade/ 1994.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A Nova Cidadania*. In: LUA NOVA, Revista de cultura e política, 1993.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7º edição. RJ: Livraria Francisco Alves Ltda, 1980.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. 5º ed. SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *Combate à pobreza. Campinas, SP: Autores Associados, 1996*

_____. *Educação pelo avesso: Assistência como direito e como problema. SP: Cortez, 2000.*

_____. *Política Social do Conhecimento: Sobre futuros do combate à pobreza. 2º ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.*

DOLLE, Jean-Marie, *Para Compreender Jean Piaget, 4º ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S.A, 1987*

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado & sociedade. 6º edição, SP: Editora Moraes, 1986.*

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido, 18º ed. São Paulo, SP: Paz e Terra Educação, 1988.*

GENTILI, Pablo, *A falsificação do consenso, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998*

GUEDES, E. M. *Curso de Metodologia Científica, Curitiba, Pr: HD Livros, 1997*

_____, *Fracasso Escolar – A palavra. Curitiba-PR: HD Livros Editora, 2000.*

HADDAD, S. Apresentação. IN.: *ONGs, identidade e desafios atuais. Cadernos ABONG nº 27. SP: Ed. Autores Associados, maio de 2000.*

_____. *Ação social no novo milênio. Artigo publicado na Gazeta Mercantil/Bahia, em 31/01/2001*

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem. 18º ed. RJ: Zahar Editores, 1982.*

IAMAMOTO, Marilda. *O serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2º edição. SP: Editora Cortez, 1999.*

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – *Síntese de Indicadores/ 1999.*

_____. Departamento Contas Nacionais – *Indicadores Sociais Mínimos, PNAD, 1999.*

_____. Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, *PNAD, 1999.*

_____. *Censo Populacional /2000.*

JAPIASSU, Hilton, *Introdução ao pensamento epistemológico. 4º ed. RJ: Francisco Alves, 1986*

JUNIOR, Orlando A. dos Santos. *Programa Bolsa-Escola: educando para a cidadania.*

NEDER, Gizlene. *Ajustando o Foco das lentes: Um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In.: KALOUTIAN, Silvio Manoug (Org.). A família brasileira a base de tudo. 4º ed. SP: Ed. Cortez, DF: UNICEF, 2000.*

LAKATOS, eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica. SP: Atlas, 1986.*

- LIRA, F. J. de. *Crise, privilégio e pobreza –Alagoas no limiar do terceiro milênio*. Alagoas: Edufal, 1997.
- LUCKESI, C. et alli. *Fazer Universidade: Uma proposta metodológica*. SP: Cortez, 1984.
- MALTA, Cláudia V. de Melo, *Direitos Sociais/ Exclusão. Crianças e adolescentes nas ruas de Maceió*. Dissertação de Mestrado. Recife, Pe: 1997
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1967
- MEC. Ministério da educação e do Desporto - Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, Brasília DF: MEC/SEF, 1998.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. 2º ed.; Rio de Janeiro, RJ: Editorial Nórdica Ltda. 1987
- OGADHOH, Kimberley & MOLTENO, Marion. *Uma oportunidade na vida*, Reino Unido: Save the children, 1999.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Brasil: da pobreza da inflação para a inflação da pobreza*. In.: Cadernos ABONG, Nº 27. SP: Editora Autores Associados, maio de 2000.
- _____. *A questão do Estado*. Vulnerabilidade Social e Carências de Direitos. Cadernos ABONG, série especial, Brasília-DF: CNAS, SP: ABONG, com o apoio do UNICEF, 1995.
- PATTO, Maria H. Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo, SP: T. A Queiroz, Editor, Ltda., 1982
- PAZ, Rosângela D. O. *O que é ONG?* Revista Serviço Social e Sociedade nº 54, p. 176. SP: Editora Cortez, julho de 1997.
- PEREIRA, Potyara A. P. *Desafios Contemporâneos para a sociedade e a família*. Revista Serviço Social e Sociedade – 48 Ano XVI – agosto, SP: Cortez Editora, 1995.
- PILOTTI, Francisco & RIZZINI, Irene, *A arte de governar crianças - A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Santa Úrsula - CESPI/USU, 1995
- PNAD, 1999[CD-ROM]. *Microdados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- PNAD/ Educação - IBGE, 1999.
- PONTES, Lúcia e BAVA, Silvio C. *As ONGs e as políticas públicas na construção do Estado democrático*. In.: Serviço Social e Sociedade, nº 50, SP: Editora Cortez, 1996
- PORTO, Paulo César Maia. *Evolução dos Direitos Humanos*. In.: CABRAL, Edson Araújo (Org.) *Sistema de Garantias de Direitos –Um caminho para a proteção integral*. Recife, PE: Cendhec, 1999.
- PROJETO FOME ZERO. *Uma proposta de Política de Combate à fome no Brasil*. SP: Instituto Cidadania/ Fundação Djalma guimarães. Julho/2001.

- RICHARDSON, R. J. e Colaboradores. *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1985.
- ROCHA, Sonia. *Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do plano real*. Texto para discussão nº 721. RJ: IPEA, 2000
- _____. *Renda e pobreza – medidas per capita versus adulto – equivalente*. Texto para discussão nº 609. RJ: IPEA, 1998.
- _____. *Opções metodológicas para a estimação de linhas de indigência de pobreza no Brasil*. Texto para discussão nº 720. RJ: IPEA, 2000.
- _____. *Desigualdade regional e pobreza no Brasil: a evolução – 1981/95*. Texto para discussão nº 567, RJ: IPEA, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 4º ed.; Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- ROUSEAU, J. J. Coleção “Os Pensadores”, Vol. I, São Paulo, SP: Nova Cultural, 1997.
- SADER, Emir e GENTILI (Org.). Pablo. *Pós-neoliberalismo II*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- SAGAN, Carl. *O mundo Assombrado pelos demônios – A ciência vista como uma vela no escuro*. SP: Companhia das Letras, 2000.
- SANTOS, Wanderley guilherme dos. *Cidadania e Justiça*. 2º ed. RJ: Editora Campus, 1987.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz, *Questão racial no Brasil*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, REIS Letícia Vidor de Souza (org.) *Negras imagens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996
- SETUBAL, Aglair A, *Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade*, São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.
- SILVA, Ilda Lopes R. da, et alli (Coord.). *Família Ontem, Hoje, Amanhã – Seminário PUC - RIO/novembro de 1990*. RJ: PUC. Reedição 1997.
- TELLES, V. da S. *Pobreza e cidadania*. SP: Editora 34, 2001.
- UNICEF & IBGE, *Indicadores sobre crianças e adolescentes - Brasil 1991-96*, Rio de Janeiro, RJ: IBGE /Brasília, DF: UNICEF, 1997.
- UNICEF, *Situação da Infância Brasileira*, 2001.
- VIEIRA, Evaldo A. *As Políticas Sociais e o Direitos Sociais no Brasil: avanços e retrocessos*. In: Serviço Social & Sociedade nº 53, São Paulo: Cortez, 1997
- VIGOTSKY, L. S, LURIA & LEONTIEV, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 5º ed. São Paulo, SP: Ícone Editora, 1988
- VIGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*, São Paulo, SP: Martins fontes, 1989
- VILLAMÉA, Luiza. *Combate à pobreza*. Nova Escola. SP: Abril, novembro/2000

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação e Cidadania*, In.: Serviço Social & Sociedade, nº 62, Ano XXI, São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.

WEFFORT, Francisco C. (Org.) *Os Clássicos da Política*, 01, 8ª edição, SP: Atica, 1997

ZENTI, Luciana. FALZETTA, Ricardo. *Renda Mínima e Bolsa-Escola. Programas atingem 1800 municípios brasileiros*. Nova Escola On-Line, 16 de novembro de 2000.

ANEXO

QUESTIONÁRIO Nº _____

DATA: ___/___/___ - **ENDEREÇO** _____

ENTREVISTADO: _____

1. POSIÇÃO QUE OCUPA NA FAMÍLIA:

- | | | |
|------------|------------|-----------------|
| 1. Mãe () | 4. Pai () | 7. Padrasto () |
| 2. Tio () | 5. Tia () | 8. Madrasta () |
| 3. Avó () | 6. Avô () | |

- 2. SEXO:** 1. Masculino ()
2. Feminino ()

- 3. IDADE:** 1. Menos de 20 anos()
2. De 20 a 30 anos ()
3. De 30 a 40 anos ()
4. De 40 a 50 anos ()
5. De 50 a 60 anos ()
6. Acima de 60 anos()

- 4. ESTADO CIVIL:** () Solteiro
() Casado
() Viúvo
() Divorciado

- 5. ESCOLARIDADE:** () Analfabeto
() Fundamental 1 incompleto
() Fundamental 1 completo
() Fundamental 2 incompleto
() Fundamental 2 completo
() Ensino Médio incompleto
() Ensino Médio completo
() Superior incompleto
() Superior completo

6. PROFISSÃO: _____

7. LOCAL DE TRABALHO _____

8. RENDA FAMILIAR?

- () Até um salário mínimo () Até dois salários mínimos

II – SOBRE A CONSTITUIÇÃO FAMILIAR:

1. Quantas pessoas residem na casa ? _____ Quem são? (Pode ser marcada mais de uma opção)

O casal ()

Os filhos do casal ()

A avó ()

O avô ()

Outros: _____

A mãe com os filhos ()

O pai com os filhos ()

O casal em segunda união ()

Os filhos do casal ()

Os filhos só da mulher ()

Os filhos só do marido ()

2. Quantas crianças entre sete e dez anos? _____

III – SOBRE A VIDA ESCOLAR DA FAMÍLIA:

3. Quantas crianças entre sete e dez anos estão freqüentando a escola? _____
4. A escola que as crianças estudam é:
Pública () Particular ()
5. Recebe o Auxílio Bolsa-Escola?
SIM () NÃO () NÃO, MAS JÁ SE INSCREVEU () NÃO TEM DIREITO ()
6. Adolescentes, acima de dez anos, que estão freqüentando a escola? _____
7. Adultos? _____
8. A mãe estuda? SIM () NÃO () Estudou? SIM () NÃO () Série: _____
9. O pai estuda? SIM () NÃO () Estudou? SIM () NÃO () Série: _____
10. Quantas pessoas na família (incluindo primos, tios etc., independente de morar na mesma casa) concluíram ou estão cursando o ensino médio? _____
11. Da mesma forma, quantas pessoas concluíram ou estão fazendo o curso superior?

12. Quem matricula as crianças na escola?
A mãe () O pai () O padrasto ()
O Tio () A tia () A madrastra ()
A avó () O avô ()
Outros () Quem? _____
Ninguém ()
13. Quem leva a(s) criança(s) para a escola?
A mãe () O pai ()
O Tio () A tia ()
A avó () O avô ()
Outros () Quem? _____
Ninguém ()
14. Quem acompanha o desenvolvimento escolar das crianças?
A mãe () O pai ()
O Tio () A tia ()
A avó () O avô ()
Outros () Quem? _____
Ninguém ()
15. Quem ensina os deveres de casa?
A mãe () O pai ()
O Tio () A tia ()
A avó () O avô ()
Outros () Quem? _____
Ninguém ()
16. Quando a escola convida para reunião de pais e mestres, quem participa?
A mãe () O pai ()
O Tio () A tia ()
A avó () O avô ()
Outros () Quem? _____
17. Qual a freqüência de participação?
Sempre () Nunca () Às vezes ()

IV – SOBRE O ACESSO À ESCOLA:

18. Existe escola pública de fácil acesso em relação à residência?
SIM () NÃO ()

19. Se tem alguma criança entre sete e dez anos fora da escola pública, por que?

- a) Porque não tinha os documentos que pediram no ato da matrícula ()
 b) Porque não encontrou vaga ()
 c) Porque perdeu a data da matrícula ()
 d) Porque o(s) filho(s) já haviam sido reprovados várias vezes ()
 e) Porque não tinha alguém influente que intercedesse ()
 f) Outros motivos () Quais? _____

20. Que atitude tomou quando foi informado(a) que não podia matricular o seu filho?

- a) Ficou conformado(a) ()
 b) Visitou a escola com frequência em busca de novas informações ()
 c) Reuniu outros pais para procurar ajuda ()
 d) Foi à Secretaria de Educação solicitar providências ()
 e) Matriculou o filho na escola particular ()

21. O que fez para matricular os filhos na escola pública?

- a) Mudou de casa ()
 b) Providenciou os documentos ()
 c) Dormiu na fila no dia da matrícula ()
 d) Pediu a interferência de alguém influente ()
 e) Organizou comissões para exigir providências da secretaria ()
 f) Outras providências () Quais? _____

22. Foi convidado(a) por alguma instituição para participar de cadastramento escolar?

SIM () NÃO ()

23. Participou do cadastramento organizado?

SIM () NÃO ()

V - SOBRE O CONHECIMENTO DOS DIREITOS DE CIDADANIA**24. Na sua opinião o governo tem alguma obrigação com as pessoas?**

SIM () NÃO ()

25. Qual?

- Alimentação ()
 Trabalho ()
 Moradia ()
 Escola gratuita ()
 Lazer ()
 Saúde ()
 Outros ()

26. Você tem conhecimento se existe alguma Lei que obriga o governo a garantir os direitos dos cidadãos?

SIM () NÃO () * (Caso o entrevistado responda SIM)

27. QUAL? _____**28. Participa de alguma associação?**

SIM () NÃO () Qual? _____

29. Por que participa dessa associação? _____**30. A associação discute ou já discutiu assuntos/ações voltados para a educação?**

SIM () NÃO ()

31. Qual a sua participação nessas discussões?

- Dando sugestões ()
 Fazendo reivindicações ()
 Como liderança ()
 Como ouvinte ()

32. Participa ou participou de algum movimento social?

SIM () NÃO () Qual? _____

33. Por que participa ou participou desse movimento social? _____**34. Participou de alguma discussão sobre o ECA - Estatuto da criança e do adolescente?**

SIM () NÃO () Onde? _____

VI- SOBRE AS OBRIGAÇÕES DOS PAIS E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS:**35. Sabe quais as obrigações dos pais com seus filhos?**

- Alimentar ()
 Matricular na escola ()
 Auxiliar nas tarefas escolares ()
 Vestir ()
 Ensinar bons hábitos ()
 Ensinar a rezar ()
 Cuidar da saúde ()
 Proporcionar lazer e recreação ()

36. Sabe quais os direitos das crianças?

- Ser alimentada ()
 Estudar ()
 Ter moradia fixa ()
 Ter lazer ()
 Praticar esportes ()
 Outros ()
 Quais? _____

37. Na sua opinião, os pais que não conseguiram matricular seus filhos na escola deveriam procurar os candidatos para pedir ajuda, já que estamos num ano de eleição?

SIM () NÃO () Por quê? _____

Obs.: _____

ENTREVISTADOR:
