

PARECER Nº 064/2002-CEE
INTERESSADO MINISTÉRIO
PÚBLICO ESTADUAL DE
ALAGOAS UF:AL,
ASSUNTO: Expulsão de aluno
de unidade de Educação Básica.
RELATOR(A): Cons^a Sandra
Lúcia dos Santos Lira
PROCESSO_Nº: 152/2002-CEE

I - Relatório

O Ministério Público Estadual, através de seu Núcleo de Defesa da Infância e da Adolescência solicita ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas que se pronuncie, por meio de parecer, sobre os aspectos educacionais e de legislação de ensino, que envolvem o ato de expulsão de aluno de unidade escolar, relatando o fato ocorrido em uma instituição credenciada e com cursos reconhecidos do Sistema Estadual de Ensino, que desligou um aluno após este ter estudado na citada instituição dos 9 aos 17 anos, sob a alegação de atos de indisciplina reiterados, com base em seu Regimento Interno.

Para atender ao solicitado pelo Ministério Público Estadual, bem como orientar os procedimentos pedagógicos e administrativos das instituições de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, entendemos ser necessário uma contextualização histórica, conceitual e legal para abordarmos o tema.

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E A DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS

Iniciamos pelas origens da educação brasileira, quando as comunidades tribais então existentes no atual território nacional foram invadidas pela sociedade européia.

De início, é fácil constatar que aquele foi um momento de intenso choque cultural. As comunidades tribais educavam suas crianças e jovens na convivência cotidiana da cultura e do trabalho de manutenção da sobrevivência do grupo (coleta, caça e agricultura de subsistência), com produção e distribuição coletiva e todos contribuindo segundo sua capacidade e consumindo segundo sua necessidade. Não havia castigos corporais nesta educação. A cultura oral, consolidada em rituais sagrados que demarcavam a forma de viver, pensar e agir do grupo, era repassada pelos

anciãos. Cada comunidade preservava sua unidade e identidade nesse contexto.

A sociedade portuguesa, estratificada socialmente, reproduzia sua cultura e suas relações sociais de forma completamente distinta. A Igreja Católica, principal -quase única- instituição educadora do período determinava tipos diferenciados de educação para os indivíduos e grupos sociais, conforme o lugar que lhes era destinado pela hierarquia social vigente. Esta instituição, mais particularmente a Companhia de Jesus, veio para o Brasil, implantando aqui outro modelo educacional, produzindo mudanças estruturais profundas, que resultaram num imenso transplante cultural. Dedicaram-se os jesuítas à catequese dos índios para inserí-los no novo modelo social, à oferta de escolas de primeiras letras para população branca e livre, e à oferta de Colégios secundários e preparação para o Ensino Superior na Europa, para os filhos da classe dos senhores de terras e de escravos.

A pedagogia jesuíta foi hegemônica nos três primeiros séculos da colonização do Brasil, deixando fortes tradições na educação brasileira.

Baluartes da Contra-Reforma, os jesuítas defendiam os valores medievais. No *Rattio Studiorum*, a ordem jesuítica definiu em detalhes a prática pedagógica do seu sistema escolástico, currículos, organização das classes, horários de estudos, e a disciplina. Tais preceitos objetivavam manter a submissão da sociedade aos preceitos religiosos, que padronizavam comportamentos e mantinham o *status quo*. Cabe ressaltar que, mesmo com uma rígida disciplina, o *Rattio Studiorum* condenava os castigos físicos. Entretanto, apesar disso, o uso de castigos físicos foi comum por longo período em muitas escolas.

Enquanto o humanismo renascentista, a Reforma protestante e as reformas sociais avançavam na Europa, o Brasil mantinha-se atado à ordem escravista colonial, e mesmo após a Independência, pouca coisa foi modificada. No campo educacional, a Igreja Católica continuava a instituição educadora, predominando a rígida disciplina, a repetição como método de ensino, o formalismo. A escola ainda era um privilégio de poucos, restrita aos homens da classe proprietária dos meios de produção. Devemos registrar no final do século XIX o brado de intelectuais liberais como Rui Barbosa, que defendiam reformas sociais e, sobretudo, educacionais, denunciando a pedagogia vigente como destruidora dos talentos da juventude. Preconizavam um ensino científico desde a infância e a implantação de novos métodos, remetendo-se aos movimentos

renovadores europeus que, também, deveriam ser adotados no Brasil.

É importante destacar que a tradição medieval de educação com seu *pessimismo pedagógico* sobre a infância e adolescência só foram sendo substituídos lentamente. A visão medieval sobre a infância foi predominante por um longo período: "... a *lubrica* ou *lasciva* idade infantil opõe-se à *intelligibilis aetas* do adulto (...) a idade infantil apresenta-se como incapacidade de entender; portanto, o castigo é mais eficaz que a persuasão" (...) "*Infantes vapulent*: ser açoitado é próprio da infância" (MANACORDA, 1989: 118-119).

À medida que as mudanças econômicas e sociais avançavam, a perspectiva humanista do Renascimento foi criando novas propostas educacionais, estabelecendo uma ferrenha crítica ao modelo das escolas existentes com "seus mestres e suas varas". Estas críticas encontram-se já em autores europeus do século XV. E, mesmo com todo o aristocratismo que caracterizou o humanismo renascentista, uma nova forma de ver a criança surgiu: "a procura de uma pedagogia mais humana, que afaste o sadismo e o rigor tradicionais; até mais, a idéia cristã da meninice como uma idade pura, conforme pensava Beda, e não lasciva, (...) criação de uma pedagogia serena, que rejeita ameaças e pancadas, ..." (MANACORDA, 1989: 181).

Em meio ao Renascimento, Erasmo de Roterdã apresenta um novo programa educacional, onde destaca que desde o início dos estudos deve ser criado na criança o hábito da conversação, e recomenda o uso dos jogos como meios didáticos. (MANACORDA, 1989: 187).

Entretanto, se a idéia dos castigos corporais era contestada, isso não eliminava o disciplinamento dos alunos. Vittorino Feltre, exemplo dessa nova pedagogia serena e afetuosa, aceitava em sua escola poucos alunos, aplicando uma "seleção por merecimento", e aqueles que não demonstrassem as necessárias qualidades de "inteligência e modéstia" eram devolvidos aos seus pais.

As transformações políticas e econômicas da transição do feudalismo para o capitalismo na Europa trouxeram novos modelos de educação, que passaram a abarcar as classes produtoras, surgindo, então, a perspectiva da educação de massas. Nos países onde a Reforma protestante avançou, escolas de novo tipo foram criadas. Na Alemanha, "... As cidades, nas quais o povo simples dos pequenos artesãos e dos pobres se associou ao campesinato, projetaram corajosamente um

sistema de instrução popular".(MANACORDA, 1989: 195).

Lutero defendeu uma instrução popular que preparasse para o trabalho, e disse em 1524: "Mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-las e usá-las bem ... " E, ainda, dirigindo-se não apenas aos governantes, mas aos pais, para que preparem seus filhos não só para as atividades de trabalho nas oficinas: "Se os pais não se podem privar das crianças o dia inteiro, mandem-nos (à escola) pelo menos uma parte do dia". (MANACORDA, 1989: 196-197).

A crítica à escola tradicional foi realizada tanto por filósofos e educadores renovadores, como pela literatura, através de sátiras que mostravam uma escola grotesca, cheia de castigos e práticas inúteis, que não desenvolviam conhecimentos e habilidades que o mundo moderno passava a exigir, bem como de alunos travessos, dispostos a burlar as normas de seus mestres algozes. Várias comédias nos séculos XV e XVI trazem esse tema, de Ariosto na Itália, passando por François Rabelais, e Molière na França a Shakespeare, na Inglaterra.

Entre os renovadores do século XVII, vamos encontrar o reformador protestante Jan Amos Comenius que tentou a sistematização de todo o saber para a reforma de toda a condição humana. Sua didática pretendia ensinar "tudo a todos totalmente".

"No plano da didática, é mérito de Comenius a pesquisa, a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas (...)" Comenius prescreve a organização de escolas, e no conjunto de suas normas uma relação "contratual" entre a família e a escola, com esta deixando bem claro aos pais qual o tipo de educação que oferece às crianças e jovens, cabendo aos pais o compromisso de não afastar o filho da escola, fazendo-o cumprir o plano de estudos integralmente e "exortando-o a obedecer o mestre, como a um verdadeiro pai que deseja ver o seu trabalho coroado de muita alegria e muitos frutos".(MANACORDA, 1989: 221- 223).

Mas, no século XVIII, nas escolas cristãs, a despeito de que estas incorporaram novos elementos ao currículo, atendendo às necessidades daquele momento histórico, a questão da disciplina pouco havia mudado, como se percebe em *Conduite des écoles chrétiennes* de João Batista de La Salle, em 1720. Neste texto há uma meticulosa prescrição de currículos e métodos e uma especial atenção às "correções", que são consideradas essenciais

à prática pedagógica, porém utilizadas de acordo com detalhado ritual: "... distingue cinco maneiras de praticar a correção: por palavras, pela penitência, pela fêrula, pelo chicote, pela expulsão" (MANACORDA, 1989: 233-234).

Os iluministas e enciclopedistas do século XVIII formularam propostas de reforma cultural e educacional e, à medida que avançava a Revolução Industrial e o Estado Moderno se consolidava, a educação passou a ser interesse estratégico dos Estados nacionais, que implantaram instrução popular e criaram sistemas educacionais nacionais, particularmente no século XIX. A Revolução Francesa e a Revolução Norte-Americana foram marcos fundamentais. Segundo Condorcet, "a instrução pública deve estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato", enquanto Benjamin Franklin e Thomas Jefferson, "em nome dos direitos naturais do homem, e convictos de que a liberdade exige um povo com um certo grau de instrução, solicitavam uma cruzada contra a ignorância, voltada para a promoção das faculdades intelectuais e morais dos jovens" (MANACORDA, 1989: 249-251).

Pestalozzi, grande inovador educacional, seguiu princípios levantados por Rousseau, quanto à valorização da natureza, e a necessidade de se compreender a criança como um ser único, e não como um mini-adulto. Insurgiu-se contra os castigos corporais, classificando os tiranos das escolas como os mais terríveis entre todos (em 1818). Embora não seja contrário à disciplina ou à severidade, defende que o medo deve ser eliminado como método educativo, formulando uma pedagogia baseada na benevolência e na firmeza. Defendeu um método educacional que deveria ser melhor para motivar as crianças, suscitar-lhes a curiosidade, o interesse, valorizando a intuitividade e a gradualidade, partindo-se do concreto para o abstrato, dos objetos e das impressões por eles provocadas para as idéias e conceitos (em 1819).

Para solucionar a necessidade da expansão rápida da instrução popular foi criado o "ensino mútuo", organizado pelos ingleses Lancaster e Bell, entre 1797 e 1808. As classes eram organizadas com um mestre e inúmeros monitores que cuidavam de grupos de alunos divididos de forma hierárquica, de maneira que um mestre controlasse até mil alunos. O ensino era padronizado e mecânico e consistia de inúmeros repasses entre o mestre, os monitores e os alunos, com rigorosa disciplina de inspiração militar. Contudo, os castigos físicos não existiam nesse modelo. Os alunos eram estimulados por um sistema de prêmios ~ castigos, com promoções a serem distribuídas ou não, conforme um sistema de avaliação de

aproveitamento e comportamento. A competitividade era estimulada e o modelo resultou formalista e mecanicista.

Esse método foi implantado na instrução primária brasileira no Império, e apesar das críticas aos seus resultados demorou muito a ser substituído.

Como vimos destacando até aqui, ao tempo em que as idéias mudancistas cresceram e proliferaram, a resistência da escola tradicional também foi poderoso obstáculo. A Igreja condenou veementemente o iluminismo e a Revolução Francesa. E, mesmo após a invasão napoleônica na Itália, quando se implantou uma reforma educacional, pode-se observar na *Istruzioni per le scuole elementari*, de 1812, que as escolas deveriam manter um livro de ouro e um livro negro, para registro das boas e más ações dos alunos, e que as punições haviam sido abrandadas e iam desde "transcrever as lições e as correções feitas aos trabalhos, dando outros trabalhos, admoestando-os publicamente, colocando-os de joelhos por um tempo discreto no meio da sala de aula, pondo-o numa cadeira separada. Alunos corruptos e libertinos são suspensos e expulsos da escola". (MANACORDA, 1989: 254-255).

No século XIX, enquanto se travava uma grande batalha entre católicos, conservadores, liberais e democratas, que resultou na construção de sistemas educacionais públicos na Europa, o marxismo surgiu como nova corrente revolucionária, propondo transformações profundas e radicalizando as inovações até então preconizadas, pois além da universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, trabalho como princípio educativo, incorporação dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico, presentes nas várias reformas liberais, trouxe como novo e decisivo elemento o objetivo da formação omilateral, completa, a unidade entre escola e trabalho - na perspectiva de formar a todos igualmente - com desenvolvimento pleno de suas potencialidades, para libertar os homens da divisão social do trabalho e da sociedade de classes.

As primeiras décadas do século XX são férteis no debate educacional no mundo inteiro, a Revolução Russa de 1917, ao consolidar-se, inicia uma reforma educacional, e novas experiências, em que se destacam nomes como Krupskaja e Makarenko. Retomam a proposta original de Marx, e a idéia da educação como direito de todos, radicalmente.

Makarenko dirigiu uma singular experiência com crianças e adolescentes delinquentes, órfãos, excluídos, construindo uma possibilidade de inclusão social pela educação. Na Colônia Gorki, educação e

trabalho se unem para formar novos cidadãos e cidadãs. A ênfase da metodologia de Makarenko é o trabalho coletivo tanto dos educadores quanto das próprias crianças e adolescentes, e da forçada atividade coletiva brotava a disciplina, em princípio do grupo sobre o indivíduo, para transformar-se em autodisciplina, e emulação, levando a maioria a participar da maior parte das atividades, inclusive as de organização, assumindo responsabilidades de variados graus perante o coletivo e desenvolvendo ao máximo suas capacidades pessoais.

Seu humanismo radical levava-o a confiar plenamente no ser humano, e por isso, recusava dossiês sobre os delitos cometidos por seus alunos ao admiti-los na Colônia Gorki, simbolizando com isso o abandono do passado e a confiança no futuro.

" Quem sabe a diferença principal entre o nosso sistema educacional e o sistema burguês repousa justamente no fato de que, conosco, o coletivo infantil deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar à sua frente um amanhã melhor e lutar por ele num jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é nisso que se resume a verdadeira dialética pedagógica." (MAKARENKO, 1986: 192)

O desenvolvimento no campo da Psicologia também influenciou as propostas educacionais. Além da Psicanálise freudiana, os trabalhos de Vigotski, na Rússia e de Piaget, em Genebra, elucidam o processo do desenvolvimento da cognição humana. Vigotski destaca o papel da interação social, a construção social do pensamento, da linguagem, dos conceitos. Piaget retoma os estágios de Rousseau e os organiza em termos de etapas do desenvolvimento humano, destacando o papel da relação com o meio ambiente para a construção do conhecimento. A criança emerge como um ser ativo, inteligente, capaz, que pensa de forma diferente dos adultos, mas que se desenvolve, em constante movimento. Essa percepção da infância, pouco a pouco vai chegando às escolas, e aos educadores.

Os métodos ativos incorporavam os avanços na área psicológica e combatiam veementemente os métodos anteriores, chamados de tradicionais, especialmente a pedagogia jesuítica, que ainda persistia. Para a pedagogia nova, o professor passava a ser um facilitador da aprendizagem, não mais o dono absoluto do saber. O aluno seria um ser ativo, investigador, construtor de sua própria aprendizagem. As escolas deveriam ser mais bem equipadas para fornecer aos alunos as mais

variadas experiências de investigação, proporcionando o desenvolvimento das aptidões individuais.

Estabelece-se uma grande polêmica sobre qual o tipo de educação deveria ser massificada. De um lado a escola única burguesa, única porque acessível a todos, porém diferenciada no seu interior, conduzindo os educandos a posições sociais diferentes. Essa diferenciação foi justificada como liberdade de escolha frente às aptidões individuais.

De outro lado, a proposta da escola unitária, capaz de unir ciência e técnica, teoria e prática, uma formação geral e politécnica, defendida pelos movimentos dos trabalhadores.

Gramsci, intelectual italiano, marxista, prisioneiro do fascismo, escreve na prisão sobre a nova educação, a formação omnilateral, a escola unitária e formula a superação do conflito entre o espontaneísmo da pedagogia nova de inspiração "rousseauiana" e o diretivismo fordista, e a psicologia dos condicionamentos de origem pavloviana. Quando propõe que se eduque para uma liberdade historicamente definida, combinando disciplina externa com autodisciplina e orientação para autonomia, Gramsci diz em uma carta:

" ... penso que o homem é toda uma formação histórica... Esse modo de conceber a educação como o desenrolar-se de um novelo preexistente teve sua importância quando se contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma escola ainda pior, mas hoje está também superado. Renunciar a formar a criança significa somente permitir que sua personalidade se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente geral todos os estímulos da vida" (c.140, 30.12.1929, apud NOSELLA, 1992: 97)

No Brasil, apenas nos anos 20 e 30 do século XX, mudanças significativas iniciam-se na educação brasileira. O processo de industrialização e urbanização do país estava em andamento, e a diversificação econômica exigia a formação de novos profissionais, com um novo perfil. As tradicionais escolas, enraizadas na tradição aristocrática, não estavam aptas a realizar tal tarefa. Impunha-se ao país a necessidade de expansão imediata da educação pública, pois no início dos anos 20, a taxa de analfabetismo nacional era de 75%. A partir da Revolução de 1930, reformas educacionais de caráter nacional iniciaram uma política educacional de expansão da escola pública e modernização de seus currículos e métodos, inspirados na pedagogia nova defendida por intelectuais e educadores de inspiração liberal democrática.

Entretanto, no caso brasileiro, a expansão da escolaridade da população ocorreu

como política pública vinculada ao projeto nacional de desenvolvimento industrial capitalista, sendo secundarizados os aspectos de democratização da sociedade e igualdade entre os cidadãos, contidos 84 E D I T A n° 07, Setembro de 2002 nos ideários revolucionários que provocaram transformações sociais profundas nos últimos séculos.

Assim, enquanto se operava uma grande modernização econômica, ao mesmo tempo a sociedade brasileira vivia longos períodos de ditadura - 1937 a 1945 e 1964 a 1985. Em tal contexto autoritário, a escola também se configurava como um espaço de regras e disciplina rígidas, e durante o regime militar predominou a concepção produtivista, em que a educação foi considerada um instrumento de formação de mão-de-obra qualificada e disciplinada para a expansão econômica, prevalecendo a pedagogia tecnicista. O Decreto 477, de 1969, objetivava perseguir os professores e estudantes que contestavam politicamente o arbítrio, preconizando a pena de expulsão. Trata-se de um símbolo desses momentos, em que práticas tradicionais são vivificadas para implantação de que Crsstóvão Buarque classificou como "modernização conservadora", ou seja, uma modernização que se limita aos aspectos econômicos e técnicos, sem incorporar os valores democráticos. -

Não podemos deixar de citar Paulo Freire, cuja obra é reconhecida internacionalmente e que iniciou seu trabalho com a educação de jovens e adultos das camadas populares ao final dos anos 50 e início da década de 60, do século XX. Seu trabalho foi interrompido pela ditadura militar no Brasil, mas continuou no exílio desenvolvendo sua obra, só retornando ao país após a Anistia de 1979. Ele mesmo resumiu sua proposta como "dialógica", uma "educação como-prática da liberdade", e descreveu as qualidades indispensáveis aos educadores e educadoras progressistas:

"Começarei pela *humildade*, que de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança. em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros".

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. (...) Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa o seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista.(..) Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se

só vejo a mim mesmo, (...) ? Se, humilde, não minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar.(...)

E continua:

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, sem a qual o seu trabalho perde o significado: a *amorosidade*. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.(...)

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar, ao lado da coragem de amar.(. ..) É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalhamos com alguns mitos que nos deformam. (...) Outra virtude é a *tolerância*.(..) Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar O agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente. (...)

Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, no qual não se faz democracia.(. ..) A tolerância requer respeito, disciplina, ética.(. ..)

Gostaria agora de agrupar a *decisão*, a *segurança*, a tensão entre *paciência* e *impaciência* e a *alegria de viver* como qualidades a serem cultivadas por nós, se educadores ou educadoras progressistas. " CFREIRE, 1993:55-64)

No Brasil, somente a partir dos anos 80 do século XX retomou-se um debate realmente amplo sobre a democratização da escola, entendida não apenas como democratização do acesso, mas de todo o conjunto de suas relações internas.

A massificação da escola brasileira, que ao final do século XX abarcou a grande maioria das crianças e, também uma parcela significativa dos adolescentes, colocou em xeque as tradicionais relações entre professor-aluno, e entre família-escola. Um conjunto de mudanças culturais se processa, e é neste contexto que precisamos analisar a questão aqui

proposta - a expulsão de aluno de uma unidade escolar.

Historicamente, percebemos que esta é uma prática da escola tradicional, senhora do saber e responsável perante a família e a sociedade pelo disciplinamento da infância e juventude, recebendo para tal uma grande autoridade, inclusive de aplicar castigos corporais, durante séculos.

As transformações ocorreram lentamente, mais ainda no Brasil, que viveu longos períodos de autoritarismo político e social.

Desta forma, até o momento a grande maioria das nossas escolas coloca em seu Regimento interno a prerrogativa da expulsão do aluno em caso de indisciplina - conceito que pode ter uma amplitude muito elástica, a depender do conjunto de valores que estão incorporados ao projeto pedagógico da instituição escolar, de forma explícita ou implícita.

Cabe, então, o questionamento: o ato de expulsão de aluno é compatível com a teoria pedagógica moderna e é um ato legal?

ASPECTOS LEGAIS

As questões acima não se respondem de forma isolada. O novo ordenamento jurídico do país, inaugurado com a Constituição Federal de 1988, resgata os anseios, as reivindicações de inúmeros movimentos sociais, instalando um Estado de Direito Democrático.

Esta nova ordem jurídica declara a educação um direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade. E, mais, torna o ensino fundamental obrigatório ao cidadão enquanto frequência e conclusão, à família enquanto dever de encaminhar os menores aos estabelecimentos de ensino, ao Estado enquanto dever de ofertar - caracterizando desta maneira o direito público subjetivo. Público porque dever da sociedade e do poder público, subjetivo porque inerente a todos e todas, a cada um em particular, um direito pessoal, intransferível.

Portanto, já na Constituição Federal encontramos princípios que expressam uma posição doutrinária, em que o Estado nacional coloca a Educação em ponto de destaque, considerando-a de interesse coletivo, social, e, também um direito individual que não pode ser negada a nenhum cidadão, em particular às crianças e adolescentes, especialmente protegidos pela legislação.

Outro princípio constitucional é a gestão democrática. A horizontalização das relações no interior da escola é estimulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional- Lei 9.394/96, com os Conselhos Escolares compostos por representantes eleitos dos pais, alunos, professores, funcionários e comunidade local e com eleições diretas em várias redes públicas de ensino, inclusive em Alagoas. A legislação que protege o Grêmio Livre nas escolas de Educação Básica, também é outro elemento do processo de democratização das escolas, válido tanto para as públicas como para as privadas.

Desta forma, já encontramos elementos na legislação, a partir dos seus princípios doutrinários para questionar a validade pedagógica e jurídica da expulsão de aluno.

Continuando a análise, vamos ainda à LDB, e nela verificamos que a educação nacional está dividida em apenas dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica possui três etapas: Educação Infantil destinada à faixa etária de zero a seis anos de idade, o Ensino Fundamental de oito anos, obrigatório, e o Ensino Médio. A Educação Básica é aquela destinada a formar os cidadãos e cidadãs:

"Art. 22 - A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. "

A definição da LDB é clara, trata-se da formação comum, aquela a que todos devem ter acesso e permanência, conforme define a Constituição Federal:

"Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)"

Assim, é evidente que as crianças e adolescentes não podem ser privados da educação básica, sendo esta um direito que deve ser assegurado com "absoluta prioridade", conforme preconiza ainda o Art. 227 da mesma Constituição Federal. Este direito é assegurado inclusive em situações extremas, quando o adolescente é submetido à pena de privação de liberdade por prática de ato infracional, como prescreve o Art. 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente - lei 8.069/90.

Observamos, também, a legislação emitida pelo Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem doutrinariamente os princípios, fundamentos e procedimentos da Educação

Básica. Os princípios estabelecidos são os seguintes:

-Princípios Éticos - destacando no ensino fundamental a "autonomia, a 86 E D I TA nº 07, Setembro de 2002 responsabilidade, a soiidariedade e o respeito ao bem comum". No ensino médio o destaque é a ética da identidade "buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho dos valores do seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional social, civil e pessoal."

-Princípios Políticos - destacando no ensino fundamental os "direitos e deveres da cidadania o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática". Para o ensino médio o destaque é a política da igualdade, " tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos direitos e deveres da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade de acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do tegime democrático republicano."

-Princípios Estéticos - no ensino fundamental destacam-se "a sensibilidade, a criatividade e a diversidade das manifestações artísticas e culturais." No ensino médio a ênfase é para a estética da sensibilidade, "que deverá substituir a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer

o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de

liberdade responsável."

Estes princípios devem permear toda a escola, seu projeto político-pedagógico, seu regimento, sua metodologia de planejamento, sua organização do trabalho escolar, e especialmente, a prática pedagógica, as relações professor-aluno, famíliaescola, escola-comunidade.

A formulação desses princípios contém metas muito claras que a educação nacional deve alcançar junto a cada aluno e aluna, indica um caminho, um processo a desenvolver. São claros os princípios enunciados pelo CNE. Certamente não são quantificáveis, não são simples de realizar, de acompanhar, de avaliar. Mas, sem dúvida dizem o essencial enquanto orientação a todo o trabalho educativo. Explicitam uma opção de formação integral que a educação básica deve assumir em cada escola.

PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS DA ESCOLA

Gostaríamos aqui de levantar considerações sobre alguns dos problemas que estão hoje no cotidiano da escola, pois alguns podem interpretar, equivocadamente, que este Conselho Estadual de Educação lhes está retirando o último instrumento de proteção contra algumas situações caóticas que, infelizmente, já existem nas unidades escolares. Referimo-nos ao aspecto da violência, que tem aparecido, ao lado do uso de drogas, como um fator verdadeiramente desagregador nas escolas.

Esclarecemos que este não é o caso em questão, que motivou a consulta do Ministério Público ao CEEI AL, mas convém abordar o problema da disciplina na escola diante dessa situação, tendo em vista que o presente parecer orientará ao sistema estadual de ensino como um todo.

Primeiramente, trata-se de um problema que não é originado na escola, mas na estrutura social, e na verdade apresenta-se como um sintoma das conseqüências do modelo econômico, político e social, e da crise cultural da contemporaneidade. Em geral, os profissionais da educação sentem-se despreparados para lidar com o problema.

Recente pesquisa nacional realizada pela UNB aborda os efeitos da violência e agressão na escola sobre os seus profissionais e sua dinâmica.

Os pesquisadores constataram que a ocorrência da violência como parte integrante do cotidiano da escola é incompatível com o trabalho de educar, pois quebra a rotina, o planejamento, desarticula o ciclo de trabalho, que é longo - um ano - no mínimo.

Ela desencadeia um processo de desconfiança, que só gera mais violência. E, a desconfiança instalada desarticula o trabalho educativo que é calcado numa relação de confiança professor-aluno. (CODO,1999:156-160)

A pesquisa foi realizada no âmbito das escolas públicas e detectou duas categorias de delitos: os roubos e vandalismos e as agressões interpessoais. As agressões ao patrimônio são as mais comuns, seguidas das agressões entre alunos e por último as agressões a professores. As escolas têm enfrentado o problema, buscando instalar segurança interna e externa. Entretanto, os dados mostram que a presença de maior segurança ostensiva coincide com maior incidência de delitos contra o patrimônio. A segurança interna não está associada a uma melhor defesa do patrimônio, enquanto a segurança externa, como patrulhamento policial ou com apoio comunitário na área externa das escolas, aparece como medida mais eficaz. (CODO,1999: 150-156)

O fator diferencial encontrado na pesquisa foi a participação da comunidade na escola. Aquelas em que a participação comunitária é maior apresentam dados mais positivos em relação à segurança. As escolas que envolveram a comunidade numa estratégia de segurança externa obtiveram maiores êxitos no combate à violência.

Esse dado revela que muitas vezes há uma vinculação preconceituosa entre violência e pobreza, que, entretanto, não se confirma quando se observa a realidade dessas comunidades pobres que possuem valores, ética do trabalho e socialização dos filhos diferente dos infratores da lei, e, portanto, essas populações pobres são vítimas da violência e não coniventes com ela. "De fato, o tráfico, o roubo, o vandalismo não estão necessariamente associados à fome, e sim aos desejos consumistas e de enriquecimento rápido e fácil, sem trabalho, de uma parte da população que traduz, em parte, a lógica atual do capitalismo financeiro." (CODO,1999: 157)

"O processo de integração escola comunidade, que implica a articulação entre o universal (escola) e o particular (comunidade), tem que acontecer sobre a base do reconhecimento do Outro e não da negação da alteridade, o que exige o estabelecimento do diálogo permanente e do respeito mútuo. De fato, o espaço de integração, entre ambas as dimensões do social, tem que ser pensado como o lócus do diálogo e do respeito. Mas, também se espera que a escola no esforço de integração com a comunidade, evite abdicar de sua tarefa

socializadora baseada em componentes éticos e morais mais universais. Espera-se que ela não perca sua especificidade, mas também não negue, não encubra as particularidades do Outro/comunidade." (CODO,1999: 158).

A sintonia escola-família precisa ser "afinada" para um trabalho conjunto, e a escola não deve enfrentar o problema sozinha, buscando apoio de outros setores como saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público ou Poder Judiciário.

A prevenção é o melhor caminho e a escola precisa diagnosticar a tempo e jamais ser omissa diante da iminência de que crianças e adolescentes estejam sendo aliciados para o uso de substâncias que causam dependência química ou para a prática de atos infracionais. E, diante do fato constatado, buscar o apoio de especialistas e autoridades, inclusive orientando e encaminhando a família para instituições que possam auxiliá-la. envolvimento da comunidade é fundamental para o sucesso das ações da escola.

De qualquer sorte, a expulsão de aluno num contexto dessa gravidade não se apresenta como solução, nem mesmo garante proteção à escola e aos demais alunos.

Entretanto, e felizmente, a esmagadora maioria dos problemas cotidianos de disciplina dos alunos pode ser administrado no âmbito interno, com medidas pedagógicas, e a escola jamais pode abdicar de sua essência, qual seja a de ser uma instituição que forma, educa.

Finalizamos com uma citação de Paulo Freire:

" (...) Eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandona-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *Laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo, necessário para educar. Essa diretividade não é posição de comando, de 'faça isso', ou 'faça aquilo', mas uma postura de dirigir um estudo sério sobre radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos. (..)

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina de forma diferente. (...) A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática em relação à sua diretividade.(...) O educador libertador está com os alunos em vez de fazer coisas para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento temos racionalidade e temos paixão. (...) damos alguma coisa aos alunos apenas quando intercambiamos alguma coisa com eles.

Esta é relação dialética em vez de relação manipuladora." (FREIRE, 2001: 40-41).

II - VOTO DA RELATORA

Diante dessas considerações, apreendemos da história, da legislação e da orientação filosófica que estas contêm, que é ilegal, além de arcaico e desumano, a exclusão de uma criança ou adolescente da escola. Isto é, a expulsão de um aluno fere a orientação emanada da Constituição Federal, da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, além dos princípios éticos, e assim sendo, este dispositivo não deve figurar nos Regimentos escolares, nem ser aplicado no sistema estadual de ensino.

Somente após esgotadas todas as possibilidades de diálogo com o/a aluno/a e sua família e em se tratando de problemas de conduta do/a aluno/a tipificados como Atos Infracionais, estes devem ser encaminhado ao Conselho Tutelar da Infância e Adolescência, bem como a constatação de que o/a aluno/a esteja sendo aliciado/a para uso de substâncias que produzem dependência química ou para prática de Atos Infracionais.

Maceió, 16 de julho de 2002.

CONSª SANDRA LÚCIA DOS SANTOS LIRA

RELATORA.

III DECISÃO DAS CÂMARAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL E DE ENSINO MÉDIO.

As Câmaras de Educação Infantil e Ensino Fundamental e de Ensino Médio acompanham o voto da Relatora.

Maceió, 16 de julho de 2002.

CONSª SANDRA L. DOS SANTOS LIRA
PRESIDENTE DA CEIEF/CEE/AL

CONS. WALTER CALHEIROS PEREIRA
PRESIDENTE DA CEM/CEE/AL