

AIDA MARIA MONTEIRO SILVA

**ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DA
CIDADANIA: possibilidades e limites**

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

2000

AIDA MARIA MONTEIRO SILVA

**ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DA
CIDADANIA: possibilidades e limites**

**Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
como requisito parcial à
obtenção do título de
Doutorado em Educação, sob
a orientação da Prof^ª Dr^ª
Maria Victoria Benevides**

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

2000

Banca Examinadora

*Prof^a Dra. Maria Victoria de Mesquita Benevides –
Orientadora Faculdade de Educação da USP*

*Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel – Fac. de Educação -
USP*

*Prof^a, Dra. Selma Garrido Pimenta - Fac. de Educação -
USP*

*Prof. Dr. Fábio Konder Comparato – Fac. de Direito –
USP*

*Prof^a Dra. Vera Maria Ferrão Candau – PUC Rio de
Janeiro*

À meu pai (in memoriam), Armando Monteiro, com quem aprendí a perceber a beleza da vida e a capacidade de sonhar, de sonhar sempre...

À minha mãe (in memoriam), dona Tiva, pela garra da mulher, pelo amor de mãe e pelos ensinamentos da educadora: solidariedade é prática de vida...

Aos meus filhos Cristiane Maria, Flávio Henrique e Gustavo Luís, símbolos do amor e expressão maior da minha alegria de viver...

A Arthurzinho, neto querido, na esperança de poder viver em mundo melhor, mais justo e mais solidário...

*“Eu tenho uma espécie de dever ,
de dever de sonhar de sonhar
sempre, pois sendo mais do que
espectadora de mim mesma, eu
tenho que ter o melhor espetáculo
que posso”.*

Fernando Pessoa

Construir um trabalho acadêmico não é tarefa individual, é fruto de uma ação coletiva, compartilhada. A concretização desta tese foi permeada pela participação de muitas pessoas, em diferentes momentos, pois acredito que o sonho que se sonha junto não é só um sonho, é uma realidade. Meus agradecimentos:

A Maria Victoria Benevides, mais do que orientadora, a amiga presente, pela competência, seriedade, compromisso e respeito ao meu ritmo e ao processo de construção deste trabalho.

A Selma Garrido Pimenta e Celso Beisegel, estimados professores e amigos, pelas contribuições valiosas e competentes, especialmente no exame de qualificação.

A Fábio Comparato, exemplo de coerência do intelectual-político pelos grandes ensinamentos, a minha admiração.

Aos amigos paulistas Sandra Záquia, Fusari, Mariazinha (in memorian), Angela Martins, Humberto Pereira, César Minto, Marlene Machado, Lúcia Bruno, Antônio Carlos Ronca, Branca Ponce, Fátima Abdala e Terezinha Rios, com quem aprendi a gostar de São Paulo e com quem compartilhei saberes acadêmicos e momentos de alegria.

As colegas e companheiras do doutorado, Olga e Mariéte, por termos compartilhado saberes, saudades, momentos de alegria e apoio para levar adiante o projeto acadêmico.

A Margarida Genevois e a Vera Candau, pelo incentivo na definição do tema da tese e pelo exemplo de vida, no campo acadêmico e na luta pelos direitos humanos.

A Marli André, professora e amiga, pelos ensinamentos e motivação na realização do doutorado.

À Associação de Ensino Superior de Olinda-AESO, na pessoa de Ivânia de Barros Melo, pelo apoio institucional e incentivo para realização da pesquisa.

Aos colegas do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pelo suporte institucional durante o período de afastamento para o doutorado.

Aos amigos Janete Azevedo e Ferdinand Rohr, pelo estímulo e apoio no projeto do doutorado.

Aos irmãos queridos, Neuza, Antônio Alberto, Cira, Armando José (in memoriam), Angela, Augusto Carlos, Alexandre José, e familiares, por termos construído relações fraternas e de amizade, pelo apoio e por compartilharem dos meus fatos e feitos.

A Cristiane Araújo, amiga e nora, pelo apoio, incentivo e pela competente tarefa da digitação do trabalho.

A Márcia Angela Aguiar, comadre e irmã, por opção pelos percursos construídos na vida, na profissão e durante o doutorado. O tempo confirma e reafirma a amizade.

Aos amigos Vicentina Ramires e Paulo Bandeira, leitores iniciais do texto, pelas contribuições valiosas.

A Nanci Del Guidice Pinheiro e Cláudio Ávila, pelo trabalho competente e presteza do atendimento na Secretaria da pós-graduação.

A Graça Silva, mulher do povo, pela troca de saberes que me permite entender melhor o mundo dos excluídos e o apoio como secretária no suporte doméstico.

Aos educadores, alunos das escolas e gestores da Secretaria de Educação, pela atenção, disponibilidade durante a pesquisa e, principalmente, por acreditarem que é possível educar para a cidadania.

“(...) todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais”.

Fábio Konder Comparato (1999)

RESUMO

É possível a escola pública contribuir para a formação da cidadania democrática? Quais as possibilidades e limites?

Essas questões nortearam este estudo partindo da constatação de que a maioria da população brasileira não tem os direitos básicos assegurados que possam garantir uma vida digna, entre estes: educação, saúde, moradia, trabalho, lazer.

O Estado brasileiro avançou em termos político-jurídicos dos ideais proclamados da democracia, a exemplo da Constituição Federal e dos principais acordos e pactos internacionais de garantia e proteção aos direitos humanos de que é signatário. Mas o modelo de gestão governamental fundamentado no neoliberalismo dificulta o fortalecimento da democracia e da cidadania, sendo esta entendida enquanto garantia dos direitos civis, políticos e sociais.

É nesse quadro de fragilidade do regime democrático e da cidadania, e por acreditarmos na educação enquanto instrumento de formação da cidadania e na escola como instituição social que trabalha com a socialização do conhecimento, formação de hábitos, valores e atitudes, que procuramos verificar qual a contribuição da escola para a formação da cidadania democrática.

Nessa direção, tomamos como referência a política educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco 1996-1999, Projeto Escola Legal, devido à ênfase dada aos direitos do aluno, ao ensino cidadão, à gestão democrática e ao professor profissional.

A Secretaria, buscando efetivar o Plano Estadual de Educação, elaborou o Projeto Escola Legal com o objetivo de conscientizar os atores da escola sobre os direitos do aluno nesse âmbito.

É, portanto, nesse contexto que procuramos investigar como a escola pública pode contribuir para a formação da cidadania democrática, tomando como objeto de análise o trabalho desenvolvido em 04 escolas localizadas no Recife e no Grande Recife, no período de 1997/1999.

Os resultados da investigação apontam alguns requerimentos necessários ao desenvolvimento de um projeto pedagógico nessa direção: apoio institucional e definição de política governamental; vivências de gestão democrática; projeto pedagógico orientado para a formação da cidadania, enquanto proposta global de escola; domínio dos conteúdos específicos dos direitos humanos e da cidadania por todos os atores da escola, de forma a poder integrá-los aos conteúdos curriculares; prática pedagógica que respeite o aluno como sujeito produtor do conhecimento e a escola como espaço sistemático de exercício da cidadania.

Esses achados vêm confirmar a tese de que esses requerimentos contribuem para a construção de um projeto pedagógico nessa perspectiva, mas o educador é o elemento fundamental, a partir da sua decisão e da adesão ao projeto, o que requer uma formação profissional fundamentada nos conteúdos da cidadania democrática.

ABSTRACT

Is it possible that a public school contributes towards the formation of a democratic citizenship? What are the possibilities and limits?

These questions led to this study starting with the general belief that the majority of Brazilians do not have their basic rights assured which can guarantee a dignified life such as education, health, a home, work and pleasure.

The Brazilian state puts forward the ideas in juridical-political terms proclaiming democracy, the example of the Federal Constitution and the principal international agreement of guarantee and protection of human rights, of which, it is signatory. But the fundamental governmental management model in neoliberalism makes it difficult to strengthen the democracy and the citizenship, while leading to believe that it guarantees the civil, political and social rights.

It is in this area of fragility of a democratic regime and citizenship, and in our belief in education while instrumental in the formation of citizenship and in the school as a social institution working with social knowledge, formation of habits, values and attitudes, which we look for to verify the contribution of the school to the formation of democratic citizenship.

In this study, we used, as reference, the political education of the Secretary of Education of Pernambuco 1996-1999, Projecto Escola Legal, because of the emphasis given to the rights of the student, the taught citizen, the democratic management and the professional teacher.

The Secretary, wanting to make the Plano Estadual de Educação effective, introduced the Projecto Escola Legal with the objective of making the participants of the school aware of the rights of the students.

It is, therefore, in this context that we investigated how a public school can contribute to the formation of a democratic citizenship, taking as the object of analysis the work developed in four local schools in Recife and Grande Recife, in the period 1997/1999.

The results of the investigation revealed some necessary requirements to the development of a pedagogical project of this type: institutional help and the definition of political government: experience of democratic management; project pedagogical orientation in the formation of citizenship, bearing in mind a global prospect of the school; command of the specific content of the human rights and citizenship for all participants of the school, a way of integrating these into the curriculum; pedagogical practice which respects the student as a knowledge producing subject and a school as a systematic space for exercising citizenship.

The findings confirm the theory that these requirements contribute towards the construction of a pedagogical project in this perspective, but the educator is the fundamental element, from the decision onwards and following through with the project, what is required is a fundamental professional education of the contents of a democratic citizenship.

ÍNDICE

Pag.

INTRODUÇÃO

1	- Direitos humanos e cidadania no contexto brasileiro: o distanciamento entre o prescrito e vivido.....	1
2	- Origem e motivos do estudo.....	8
3	- Demarcando o objeto de estudo.....	13
4	- Objetivos do estudo.....	15

1º CAPÍTULO

DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E DEMOCRACIA:

noções fundamentais

1.1	- Evolução histórica dos direitos humanos	19
1.2	- A construção da cidadania ao longo da história.....	26
1.3	- A cidadania e a democracia no contexto brasileiro.....	32

2º CAPÍTULO

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

2.1	- A ênfase na educação para cidadania.....	45
2.2	- Fundamentos da educação para a cidadania.....	52

2.3 – A formação do professor na perspectiva da construção da cidadania.....	60
--	----

3º CAPÍTULO

ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 – Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa.....	68
3.2 – Objetivos.....	71
3.3 – Campo de Investigação.....	72
3.4 – Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	73
3.5 – Procedimentos da pesquisa.....	74

4º CAPÍTULO

ESCOLA PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: o discurso oficial

4.1 – O cenário da educação em Pernambuco e o papel do Estado.....	78
4.2 – A política educacional do Estado de Pernambuco – 1995/1998.....	86
4.3 – Projeto Escola Legal.....	98

5º CAPÍTULO

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: limites e possibilidades

5.1 – Caracterização do atores da escola.....	105
5.1 – Os educadores.....	106
5.1.2 – Os alunos.....	113

5.2	–	A	escola	e	a	formação	da	
cidadania.....								118
5.2.1	–	Dimensão organizacional-administrativa.....						119
5.2.2	–	Dimensão pedagógica.....						136
5.3				–				Convivência
social.....								165

CONSIDERAÇÕES

FINAIS.....	172
--------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	179
--------------------------	------------

ANEXOS.....	187
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

1 – DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E DEMOCRACIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: o distanciamento entre o prescrito e o vivido.

“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”.
Constituição Brasileira, Artº 5º, 1988.

Na história do povo brasileiro nunca se falou tanto em cidadania e em direitos humanos como nas últimas décadas. Essa temática vem se constituindo em um dos focos de interesse de diferentes instâncias da sociedade: movimentos sociais, meios de comunicação, partidos políticos, organizações sindicais, instituições governamentais e não-governamentais e o meio acadêmico.

A motivação por essas questões eclodiu, principalmente, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após longo período de mutilação da cidadania, no qual os direitos civis e políticos foram cerceados, e devido ao distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização, mesmo a despeito de o Brasil ter avançado em termos político-jurídicos dos ideais proclamados da democracia, conforme o que está prescrito no Artº 5º da Constituição Federal.

O Estado brasileiro, além de suas leis específicas, tem um Programa Nacional de Direitos Humanos-1966, e é signatário dos principais acordos e

pactos internacionais de garantia e proteção dos direitos humanos¹. É regido pela Constituição (1988) mais liberal e democrática da história do país, conhecida como a “*Constituição Cidadã*”, na qual os direitos foram ampliados em todas as dimensões: civil, política, social e cultural.

No entanto, o avanço da democracia, no campo do ordenamento jurídico, não foi acompanhado de políticas públicas mais conseqüentes, de forma a assegurar à maioria da população os direitos fundamentais, principalmente os sociais, e fortalecer o regime democrático. Essa situação faz com que a sociedade brasileira conviva com uma permanente contradição – o desrespeito aos direitos humanos e a negação da cidadania, pelo próprio Estado.

Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD (1970-1996), o Brasil tem apresentado desempenho medíocre em termos do Índice de Desenvolvimento Humano-IDH², principalmente se comparado à evolução econômica, ou seja, ocupa o 62º lugar entre os 174 países incluídos no ranking dessa avaliação. Um em cada três brasileiros não tem renda suficiente para atender às necessidades básicas. São 41,9 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza e uma parte dessas pessoas é indigente. Essa população concentra-se de forma desigual no país, sendo a maior parte na região Nordeste.

O fato de a sociedade brasileira ser organizada e estruturada por um modelo econômico capitalista, extremamente excludente, caracterizado por grande concentração de renda - aliás, uma das maiores do mundo -, constitui um dos principais fatores da desigualdade social, da discriminação e da violência, sendo esta última presente nas diferentes instituições da sociedade. O salário dos

¹PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. Primeiro Relatório de Direitos Humanos: realizações e desafios. São Paulo, 1999, p100-101. Os autores destacam as leis e os pactos de garantia e proteção aos direitos humanos e cidadania, assinados pelo Brasil

² O Índice de Desenvolvimento Humano-IDH tem por objetivo medir o desenvolvimento e o bem estar da população. O IDH combina três variáveis para medir o desenvolvimento humano da população: longevidade – reflete as condições de saúde, medida pela esperança de vida ao nascer; educação - avaliada por uma combinação de taxa de alfabetização de adultos e matrícula do ensino fundamental, médio e superior; renda – medida pelo poder de compra da população, baseada no PIB per capita ajustado ao custo de vida local. PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. *Primeiro Relatório de Direitos Humanos/Direitos Humanos: realizações e desafios*. São Paulo, 1999.Op. Cit. p. 103.

mais ricos corresponde a 50 vezes o valor do salário dos pobres. 1% da população detém 13,8% da renda do país, enquanto 50% da população ficam com 13,5% da renda total. A pobreza no Brasil é tão aguda que 19,5% das famílias têm renda per capita mensal de até meio salário mínimo³.

O Nordeste apresenta a maior concentração de renda do país. Os 50% mais pobres detém 15,4% dos rendimentos, enquanto 1% mais rico absorve 16,4%. A menor concentração está no Sudeste: 50% dos mais pobres recebem 14,6% dos rendimentos e 1% dos mais ricos percebem 12,6%.

A desigualdade também é explicitada em relação à raça. Enquanto uma pessoa de cor parda ou negra tem 5,1 anos de escolaridade, o branco tem em média 7,5. Em relação à situação salarial, a média de vencimentos para uma pessoa parda é de 2,61 salários mínimos, 2,71 para um negro e 5,6 para um branco.

No campo da educação, apesar de ter havido avanços em relação ao aumento do número de matrículas, das taxas de escolaridade no ensino fundamental e uma queda da taxa de analfabetismo, no período de 1960 a 1995, de 39,5% de analfabetos passou para 15,5%. Esses resultados não aparecem de forma homogênea no país. Na região Nordeste, 27,5% dos jovens com 15 anos ou mais de idade não tiveram acesso à escola, enquanto na região Sudeste essa taxa é de 8,1%.

Essa desigualdade se repete em relação à formação de professores e a salário. A maior parte dos professores leigos está concentrada nas regiões Norte (19,2%) e Nordeste (14,3%), apresentando os salários mais baixos do país. A diferença salarial entre os que atuam nessas duas regiões chega a 50% menos do que a dos professores das regiões Sul e Sudeste.

Além dessas desigualdades regionais, as taxas de evasão e repetência evidenciam índices elevados. O Brasil apresenta-se como campeão em aluno repetente, quando comparado aos 16 países em desenvolvimento. Em relação aos

³ Os dados estatísticos referentes ao quadro de desigualdade social são do IBGE - Síntese dos Indicadores Sociais, 1999.

países da América Latina essa diferença é bastante significativa: 25,8% dos estudantes brasileiros repetiram, em 1997, alguma série do Ensino Fundamental, enquanto no Paraguai essa taxa é de 8,4%, no Uruguai é de 8,2% e na Argentina é de 6,6%. Apenas 55% dos alunos matriculados na 1ª série desse nível de ensino são promovidos para a série seguinte e na 5ª série o índice de promoção é de 61%. A evasão em geral acontece em decorrência do elevado índice de repetência nessas séries (MEC-1999).

Essas grandes diferenças geram relações profundamente desiguais: privilégios para alguns e, conseqüentemente, a ausência de direitos, para muitos. Nancy Cardia (1995) chama a atenção para um fator extremamente preocupante no comportamento da população, ou seja, no Brasil as desigualdades econômicas e sociais apresentam-se como uma normalidade, pois não são percebidas como injustiças graves por aqueles que as sofrem.

No conjunto dos dados estatísticos, o Brasil atravessa uma crise econômica e social que se apresenta de forma mais visível nas grandes cidades. Essa crise tem se agravado nos últimos anos com o fortalecimento do projeto neoliberal, que não favorece a efetivação da cidadania

Segundo Vera Candau et alii (1998, p.11), a política neoliberal implantada no país dificulta o fortalecimento da cidadania e da democracia, pois:

“incorpora o discurso democrático e favorece a democracia e a cidadania de baixa intensidade. Promove mudança estrutural com reformas econômicas e políticas e exclui e compromete direitos sociais conquistados. Reconhece a importância da educação básica, mas assume um enfoque técnico-científico de seu tratamento e não valoriza o profissional da educação”.

Algumas iniciativas de políticas governamentais estão sendo propostas, nos últimos anos, no sentido de fomentar uma cultura de respeito e proteção aos

direitos humanos, a exemplo dos Programas Nacional e Estaduais de Direitos Humanos, os Parâmetros Curriculares Nacionais–PCN e o Programa Nacional de Livro Didático⁴. Essas iniciativas, embora tenham a sua validade, ainda são muito tímidas diante do quadro de desigualdade econômico-social e da baixa produtividade da escola para grande parte da população brasileira.

Nesse quadro de esgarçamento do tecido social, a violência está presente e se manifesta sob as mais diferentes formas: da criminalidade comum à criminalidade institucional (polícia), bem como a exploração de crianças e adolescentes, a discriminação, a intolerância.

Paulo Sérgio Pinheiro et alii⁵, ao analisarem a problemática da violência na sociedade brasileira, mostram a relação desta à persistência das graves desigualdades sociais e altas taxas de desemprego, de práticas autoritárias nos diferentes setores da sociedade, bem como em órgãos estatais e pela impunidade. Para esses autores:

“é fundamental reconhecer não apenas os graves problemas enfrentados no país mas também as dificuldades e obstáculos para superação desses problemas. Somente a partir de uma visão clara desses problemas, dificuldades e obstáculos, será possível formular e implementar políticas eficazes para proteger e promover os direitos humanos” (p.100).

Essa realidade brasileira mostra que apenas a formulação de leis não garante os direitos aos cidadãos, havendo, portanto, uma diferenciação entre a proclamação do direito e a forma de desfrutá-lo (Norberto Bobbio,1986).

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma proposta de organização curricular na perspectiva da educação comprometida com a cidadania, elegendo os princípios norteadores: dignidade humana; igualdade de direitos; participação e co-responsabilidade pela vida social. *Documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares*. MEC/SEF, Brasília, 1997. Em relação ao Programa Nacional do Livro Didático, sob a responsabilidade do MEC (1996), o objetivo é melhorar a qualidade dos livros, a partir da análise e reelaboração de conceitos e conteúdos que apresentam situações de preconceitos, discriminação e impropriedades teórico–metodológicas.

⁵ PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. *Primeiro Relatório de Direitos Humanos/Direitos Humanos: realizações e desafios*. São Paulo, 1999. Op. Cit p. 100.

Entendemos que para desfrutar o direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer a sua cidadania. Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade possa ter para fazer valer os direitos. Essa é uma ação que tem início no plano individual mas exige uma articulação coletiva.

A grande questão que se evidencia no início deste século não é mais o de fundamentar os direitos dos homens, mas de garanti-los, conforme ressalta Norberto Bobbio (1992):

“O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (p.25).

Concordamos com Bobbio no sentido de que a garantia dos direitos humanos é um problema político, e está relacionada ao nível de compromisso que os gestores das políticas públicas têm em assegurá-los e do poder da população de reivindicá-los.

Nessa direção, acreditamos que a escola, entre outras instâncias da sociedade, como partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais, associações de classe, ou seja, os estratos mais organizados da sociedade, têm um papel fundamental a desempenhar nesse processo.

No campo da escola, essa aparece como um “locus” privilegiado, na medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o

aluno se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa.

O grande desafio colocado às instituições que visam contribuir para a formação de cidadãos conscientes, possibilitando a estes o exercício da cidadania ativa, como afirma Maria Victoria Benevides (1991), é o de romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que embasa a formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. A escola não está isenta dessas influências.

A situação do Brasil, país colonizado com a prática da escravidão, gerou uma cultura de submissão, de autoritarismo, com comportamentos de servidão, de mando e de privilégios, em que o indivíduo é desrespeitado em sua condição fundamental de pessoa humana, tratado como “*objeto*” de manipulação dos seus “*proprietários*”, enfim, não é considerado cidadão.

Se concebermos a escola como uma instituição social, criada na e pela modernidade para a formação dos cidadãos de uma determinada sociedade, o que significa, de fato, formar o cidadão enquanto sujeito consciente dos direitos e deveres no campo individual e no campo coletivo? Até que ponto a escola consegue romper com a cultura sedimentada no autoritarismo e no clientelismo, fruto de uma sociedade escravocrata, paternalista, para criar uma nova cultura de respeito ao cidadão como sujeito de direitos? Estas são algumas preocupações que nos instigaram a desenvolver este estudo.

2 – Origem e motivos do estudo

A motivação em investigar a formação da cidadania no espaço escolar público está relacionada a alguns fatores que fazem parte da nossa história de vida. Em primeiro lugar, na condição de profissional, na área acadêmica sempre

tivemos inserção na escola pública, sobretudo no que diz respeito à formação de educadores. O nosso interesse é de produzir um conhecimento que subsidie o debate sobre a escola enquanto espaço formador da cidadania, visto que os estudos sobre essa temática, focalizando a escola, ainda são muito reduzidos. Em segundo lugar, na condição de participante de entidade da sociedade civil organizada – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – REDE⁶ ?, esperamos contribuir para o fortalecimento e ampliação do referido trabalho, através de maior fundamentação teórico-metodológica. Finalmente, em terceiro, por acreditarmos na escola como um dos espaços da sociedade que pode contribuir para o fortalecimento da democracia em nosso país.

Essa motivação nos remete à década de 80, quando é iniciado, no Brasil, o processo de abertura política, após longo período de ditadura militar – 1964 a 1979.

Nesse período os direitos civis e políticos dos brasileiros foram brutalmente violados, através da eliminação do Estado democrático de Direito, com o fechamento do Congresso Nacional, a criação da Lei de Segurança Nacional e a implantação de Atos Institucionais como instrumentos legais de repressão⁷.

É nessa década que o debate sobre os direitos humanos surge com maior força, no Brasil e em países da América Latina que estavam vivenciando situações semelhantes, a exemplo da Argentina e do Chile. O conteúdo dessa discussão estava centralizado em denúncias de violações dos direitos políticos e civis, e em

⁶ A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos foi criada em 1995, e tem como objetivo articular, agregar, socializar e trocar experiências com entidades que desenvolvam trabalhos na área de educação em direitos humanos e cidadania. Atualmente a sede é em Pernambuco (maio de 2000).

⁷ Entre as medidas repressivas o Ato Institucional nº5 – AI5 foi o mais radical de todos. Dissolveu o Congresso Nacional, suspendeu o “habeas corpus”, quando o crime era considerado um delito contra a segurança nacional, e cassou os direitos políticos dos parlamentares.

defesa dos presos políticos, tendo, como seus principais interlocutores, parte dos integrantes da Igreja Católica e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB⁸.

A esse processo de restauração dos direitos civis e políticos incorpora-se a defesa dos direitos sociais, como a saúde, a educação, a habitação, entre outros. A problemática das violações dos direitos humanos passa, também, a ser tematizada por outros grupos sociais, chamados de minorias, conhecidos por suas identidades étnicas (negros e índios), comportamentais (homossexuais) e de gênero (mulheres)⁹.

É fundamental ressaltar os espaços criados por outras organizações e movimentos da sociedade, ao assumirem papel político importante, enquanto focos de resistência ao governo militar: o movimento dos artistas, dos sindicatos, das associações de classe e das associações científicas, envolvendo intelectuais/pesquisadores de diversas áreas, ligados às instituições de ensino superior, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC. Na área mais específica da educação, destacamos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd e as Conferências Brasileiras de Educação-CBE, espaços conquistados pelos educadores para debater as questões relacionadas ao Estado, sociedade e educação. Nas demais áreas, a V Conferência Anual da Ordem dos Advogados, realizada em 1974, abordou a temática dos direitos humanos, e a Associação Brasileira de Imprensa-ABI muito contribuiu na luta pela democratização da informação, quando o país vivia a censura de imprensa.

É nesse contexto que os direitos políticos são restaurados, com a Lei da Anistia e com as eleições diretas para os diferentes cargos eletivos – presidente, governador, prefeito e representantes nas Câmaras e no Senado.

⁸ Para ampliação da temática sobre o processo histórico e a influência da ditadura militar no Brasil e na América Latina, consultar OLIVEIRA, Luciano, 1995.

⁹ Vale destacar o trabalho elaborado por Tânia Suely Brabo, *Cidadania da Mulher-Professora*, 1997, em que a autora faz uma análise histórica do movimento da mulher no Brasil e do processo de conquista da cidadania da mulher, destacando o papel da professora .

Em 1984, a mobilização popular foi se ampliando e culminou com a campanha pelas eleições diretas. Essa se constituiu na maior campanha popular na história do país, até então, considerando-se o número de pessoas que foram às ruas externar a opinião. O movimento pró-Constituinte, antes e durante a Assembléia Nacional Constituinte, dedicou-se intensamente à discussão da Constituição, com uma larga consulta aos setores mais representativos e organizados da sociedade.

Esse processo de distensão do regime militar trouxe para o cenário da administração pública políticos anistiados, novos atores e novas propostas de políticas públicas.

Em 1987, assume o governo do Estado de Pernambuco o ex-governador Miguel Arraes de Alencar, apoiado por uma frente ampla de coligações partidárias de centro-esquerda. Naquele momento havia um forte apelo da população por um governo que apresentasse propostas democráticas, o que ficou evidenciado no próprio “*slogan*” da campanha: “*a esperança está de volta*”. Essa era também uma referência ao retorno de Miguel Arraes como governador do Estado, tendo em vista que o seu 1º Governo – 1964 – foi interrompido pela ditadura militar.

Uma das metas prioritárias desse governo era o atendimento às demandas fundamentais da população, entre as quais a educação. Assim, o governo colocava-se como instrumento de mudanças, estimulando a participação da sociedade, visando à eliminação de distorções sociais e de práticas de exploração de segmentos sociais de menor força política e econômica, de maneira a:

“contribuir para o combate às políticas cartoriais e clientelistas que têm caracterizado a ação governamental nas últimas décadas e conseqüentemente, a superação do mito do Estado paternalista. [Visava ainda ao] engajamento progressivo das populações beneficiárias na concepção, execução e avaliação dos programas governamentais” (Plano Estadual de Educação-P.E.E.-PE-1988/1991, p. 10)

A Secretaria de Educação, ao elaborar o Plano Estadual de Educação para o período 1988/1991, definiu, como princípio norteador da política educacional, a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania. É nesse período que coordenamos, na condição de Diretora de Ensino da Secretaria de Educação, o Projeto “*Escola Pública, Direitos Humanos e a Conquista Coletiva da Cidadania*”, como uma das formas de pôr em prática a política educacional.

Esse Projeto tinha como objetivos: desenvolver uma proposta de gestão escolar - tendo como base o respeito aos direitos humanos - que contribuísse para a conquista coletiva da cidadania; desenvolver um processo contínuo e sistemático de capacitação de diretores e técnicos das equipes da Secretaria e dos Departamentos Regionais (dezessete em todo o Estado), diretores de escolas, professores, supervisores e orientadores educacionais, dentro da temática dos direitos humanos, tomando como ponto de partida a reflexão da prática pedagógica; socializar saberes no campo da administração escolar, de modo que o pessoal envolvido no projeto compartilhasse significados; desenvolver habilidades no sentido de provocar mudanças qualitativas na prática pedagógica e nas condições de vida da clientela escolar e rever a proposta curricular de 1º e 2º Graus, de maneira a possibilitar ao aluno entender as relações sociais e as novas formas de produção do mundo do trabalho. O projeto foi desenvolvido em três fases: sensibilização, conhecimento/proposição e avaliação. Todas as etapas foram realizadas simultaneamente nos Departamentos Regionais de maneira a subsidiar a administração do sistema educacional para execução do projeto nas escolas. O principal objetivo dessa dinâmica era contribuir para a escola incorporar no projeto pedagógico a diretriz que fundamentava o Plano Estadual de Educação – 1988/1991: “*A educação é um dos principais instrumentos de formação da cidadania*”.

O desenvolvimento do projeto contou com a interlocução de diferentes experiências de educação, em direitos humanos e cidadania, que se estavam iniciando no Brasil, quer no âmbito de Secretarias de Educação de Estados e

Municípios, quer em trabalhos desenvolvidos por entidades não-governamentais. Merecem destaque os trabalhos realizados no período 1987/1990, pelas Secretarias de Educação dos Estados de Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro, nas Comissões Justiça e Paz de São Paulo¹⁰, do Rio Grande do Sul, da Paraíba, de Pernambuco e o Centro Heleno Fragoso, no Paraná. Na época, o Instituto Interamericano de Derechos Humanos – sediado em San José, Costa Rica – teve um papel fundamental em relação aos apoios financeiro e material, possibilitando uma articulação entre essas Instituições, semente germinada com a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em 1995.

Essas experiências passaram por diferentes fases: de ampliação ou de refluxo. No caso de Pernambuco, houve uma retração, devido à mudança de governo e de orientação político-partidária, no período de 1991-1994.

Em 1991, assume o governo do Estado Joaquim Francisco Cavalcanti com o apoio do PFL e de uma frente partidária de centro-direita. Conseqüentemente, a temática dos direitos humanos e cidadania foi eliminada enquanto fundamentação da política educacional. A nova administração não só mudou a orientação da política educacional como reteve os materiais de apoio elaborados pela equipe do Governo Arraes, que deveriam ser distribuídos nas escolas. É importante destacar que o trabalho “*sobreviveu*” em algumas escolas em que a experiência estava mais estruturada e sedimentada, fruto da resistência dos educadores.

3 – Demarcando o objeto de estudo

Em 1995, Miguel Arraes volta a assumir o Governo de Pernambuco, apoiado pelo Partido Socialista Brasileiro–PSB e por partidos de centro-esquerda. A Secretaria de Educação, ao definir o Plano Estadual, reafirma a

¹⁰ O trabalho desenvolvido pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo, na área de Educação em Direitos Humanos, foi sistematizado por Humberto Silva na Dissertação de Mestrado: *Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos*, Faculdade de Educação, USP - 1995.

educação enquanto instrumento de formação da cidadania, como princípio norteador da política educacional. Esse princípio ganha mais força quando é reconhecido que *“a educação de qualidade é direito de todos e aponta o Ensino Fundamental como direito social básico e uma necessidade social imperiosa”* (P.E.E – 1996/1999, p.10). A definição desses princípios recebeu influência da nova Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1996, que contou, em seu projeto inicial, com uma grande mobilização dos educadores em todo país, pois, de acordo com o Artº 2º da LDB: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

O Plano Estadual de Educação para esse período concebe o ensino cidadão como *“a oferta de um ensino que apresente o conhecimento, a tecnologia, a arte e cultura como processos históricos, e o aluno passe a ser o centro das preocupações da escola e o mesmo tenha seus direitos assegurados”* (p.20).

A escola é vista como um local que *“explora e aprofunda laços de solidariedade e interdependência inerentes à atividade pedagógica, aberta e inovadora, que instiga a compreensão conceitual e a organização do pensamento e tematiza o mundo do trabalho, todavia, precisa ser construída de imediato (...)”* (P.E.E, p.10).

Assim, com o objetivo de materializar a tônica de política dos direitos do aluno, a Secretaria elaborou um projeto especial, denominado *Escola Legal*. Esse Projeto se constituiu em uma das ações da Secretaria de Educação, voltada para a democratização da política educacional, apresentando como proposta:

“a criação de um espaço legalmente instituído dentro da escola, com as competências necessárias para garantir a proteção dos direitos do aluno no sentido de evitar a sua violação, no âmbito da

escola. (...) Um espaço onde se possa estimular o debate público. Onde a escola, unida a outros segmentos, consiga discutir, ampliar e redimensionar estruturas que possam situar o aluno-cidadão como sujeito transformador de uma prática, e, portanto, defensor dos seus direitos”(1997, p.3).

É, portanto, a partir do panorama da política educacional do Estado de Pernambuco, no período de 1995-1998, que focalizamos o nosso objeto de estudo – A Escola Pública em Pernambuco e a Construção da Cidadania Democrática.

4 – Objetivos do estudo

Ao focalizarmos a educação como instrumento de formação da cidadania, através do trabalho desenvolvido na escola pública, temos a clareza de que a escola sozinha não dá conta da tarefa de formar o cidadão, uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros. Ela é forjada no dia-a-dia das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade, a exemplo dos movimentos sociais que têm apresentado contribuições relevantes nesse processo.

Vale destacar que o nosso propósito, nesta pesquisa, não é avaliar a política educacional do Estado de Pernambuco, mas utilizá-la como referência enquanto instrumento de planejamento orientador do projeto pedagógico, no espaço escolar, em especial, o Projeto Escola Legal.

O principal objetivo desse estudo é, portanto, *investigar como a escola pública pode contribuir para formação da cidadania democrática, identificando as possibilidades e os limites.*

Este estudo parte do pressuposto de que a concretização de uma proposta de escola nessa perspectiva tem como principal determinante o nível de consciência e de conhecimento que o educador tem dos direitos e deveres, além de uma vivência cidadã que se efetiva no campo individual, mas, principalmente, enquanto sujeito coletivo. Isto requer um trabalho compartilhado e participativo de todos os atores que estão envolvidos no projeto pedagógico. Dessa forma, a efetivação de uma política educacional deve assegurar processos de capacitação dos sujeitos responsáveis pela sua implantação.

Nesse entendimento, a formação desses sujeitos deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos, dentro de um contexto histórico e político dos direitos humanos e da cidadania, a mudança de valores, atitudes e posturas. Essa formação compreende a apreensão de uma nova cultura em que o educador se perceba, bem como perceba o aluno e os demais integrantes do trabalho escolar, como sujeitos de direitos e deveres, e veja a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania.

A política educacional é aqui compreendida como proposta de política de governo, enquanto ação pública, no sentido do bem comum, do bem coletivo, que tem nas suas diretrizes os elementos orientadores do projeto escolar a ser efetivado na prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Janete Azevedo afirma que:

“a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”(1997, p.59-60).

Analisar a escola enquanto “*locus*” de formação da cidadania democrática, à luz de uma determinada política educacional, requer a explicitação dos conceitos básicos que orientaram este trabalho.

Compreendemos que a formação da cidadania está imbricada no entendimento que se tem de democracia e direitos humanos em um determinado contexto social, cultural, político e econômico.

Partimos do princípio de que o regime democrático é o que oferece melhor condição para o respeito e a fruição dos direitos humanos, bem como a formação da cidadania. Compreendemos democracia na perspectiva de Fábio Comparato (1989), como sinônimo de soberania popular com total respeito aos direitos humanos, fundada nos princípios da liberdade e da igualdade. A igualdade é aqui entendida no sentido de igualdade diante da lei e de garantia do acesso aos bens sociais e às condições básicas necessárias a uma vida digna para todos os indivíduos. A liberdade é algo inerente à condição do ser humano, em termos da liberdade de expressão, de pensamento, de ir e vir, de participar e de intervir na construção do projeto de sociedade em que o indivíduo está inserido.

Neste trabalho, assumimos o conceito de direitos humanos a partir do pressuposto do direito à vida, condição primeira, sem a qual deixam de existir os outros direitos, e do reconhecimento da dignidade intrínseca ao ser humano. São os direitos fundamentais a toda pessoa, sem distinção de etnia (raça), opção sexual, credo religioso, opinião política, sexo, nível de instrução, posição sócio-econômica, julgamento moral ou nacionalidade. E a cidadania, na perspectiva democrática, é a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, que inclui o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais. É, também, a condição de participar de uma comunidade com valores e história comuns, a qual permite aos indivíduos uma identidade coletiva. É, na verdade, o pleno exercício do direito.

Nessa direção, educar para a cidadania democrática é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que permita-lhe apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho, para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade.

Para que a escola possa desenvolver um trabalho nesta perspectiva, faz-se necessária a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente. Esse processo se desenvolve na prática diária, através da apreensão dos conteúdos curriculares e na vivência do exercício da cidadania.

A partir desses pressupostos, optamos por desenvolver um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, para a investigação do objeto em estudo. A pesquisa empírica foi realizada em 04 (quatro) escolas localizadas nas regiões metropolitanas do Recife e do Grande Recife. Para coleta de dados utilizamos os instrumentos: observação, análise de documentos, questionários, entrevistas com os atores do projeto escolar -- diretores, professores e alunos das escola –, e com os gestores da Secretaria de Educação de Pernambuco. A coleta de dados foi realizada no período de junho de 1997 a julho de 1999.

1º CAPÍTULO

DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E DEMOCRACIA: noções fundamentais

“A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania; a cidadania, a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político”. Constituição Federal, 1988.

1.1 - Evolução histórica dos direitos humanos

Tratar da temática da cidadania, no espaço escolar público, requer um entendimento da evolução histórica dos conceitos de direitos humanos, cidadania e democracia e das suas relações com o contexto político e social, tendo em vista que esses conceitos se entrelaçam e são produzidos nessas relações.

Como afirma Norberto Bobbio (1992), sem os direitos do homem protegidos e reconhecidos, não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para solução pacífica dos conflitos, e os direitos não são exercitados. A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos os direitos fundamentais.

Ao buscarmos o significado da palavra direito, entre os diferentes significados, optamos pelo que está mais ligado à teoria do Estado ou da política, que é o direito como ordenamento normativo, considerando que o nosso objeto de estudo está relacionado a uma ação pública governamental. Nesse sentido, direito:

“é o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage a violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção” (Norberto Bobbio, 1999, p.349).

Esse conceito de direito tem uma relação com o surgimento dos direitos humanos. Historicamente, eles surgem como uma tentativa dos homens para regular os conflitos de interesses e disciplinar as relações entre os mesmos. Eles foram estabelecidos e evoluíram diante da necessidade da sociedade em ter o que se chama *equilíbrio da ordem social*, ou seja, a existência de direitos e deveres para todos os homens igualmente.

A história dos direitos humanos começa na Baixa Idade Média, na passagem do Séc. XII ao Séc. XIII. É o início do movimento para se pôr limites ao poder dos governantes, embora, nessa época, os direitos humanos não eram concebidos como direitos inerentes à pessoa humana. Esse movimento, no entanto, representou o primeiro passo para o acolhimento de que havia direitos comuns a todos os indivíduos.

É importante destacar que a afirmação ou ampliação dos direitos do homem tem, em geral, uma ligação muito próxima com os grandes acontecimentos, quer de conflitos, de guerras e revoluções, como também das grandes invenções científicas e tecnológicas. Exemplo disso são a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789, na Revolução Francesa, inspirada nos ideais da liberdade, igualdade e fraternidade, a Declaração de Direitos da Revolução Americana e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, após a 2ª Guerra Mundial.

Inicialmente os direitos humanos foram concebidos como direitos naturais, impostos por Deus, sendo utilizados contra os burgueses, em favor dos reis, em favor da aristocracia. Posteriormente, o pressuposto teológico é rejeitado sob o argumento de que o fundamento dos direitos humanos não está em Deus e, sim, na razão. O fundamento racionalista não rejeita os direitos naturais, mas desloca a sua explicação para a razão. A lei passa a ser valorizada, mas, naquele momento, era vista como natural, na concepção de Aristóteles e São Tomás de Aquino. Acreditava-se que existia uma lei natural que a razão poderia descobrir, e, pela razão, o homem precisa ser livre, ter liberdade de expressão, de locomoção (Dalmo Dallari, 1995).

O disciplinamento ou limitação do poder político surge da aliança entre a idéia de direito natural e a de sociedade civil, sendo esta entendida, no início, como a sociedade econômica, através da qual os atores reivindicavam a liberdade de empreender, permutar e exprimir idéias (Alain Touraine, 1996).

No final da Idade Média, surge a burguesia como classe social, que se fortalece através da atividade econômica. Esta, no entanto, era uma classe

marginalizada do poder político, o que a impedia de defender os direitos pessoais e o seu patrimônio. Foi o burguês, associado aos pensadores liberais – como Espinoza, Locke, Rousseau e Montesquieu –, que defendeu a liberdade e a igualdade como valores. O valor da liberdade aparece já no embrião dos direitos humanos. Essa liberdade, no entanto, não era em benefício de todos, mas sim das classes específicas, principalmente, em favor do clero e da nobreza e com algumas concessões em benefício do povo.

No conjunto das legislações, documentos e declarações, inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948, em que se explicitam os direitos fundamentais, a ênfase maior é dada ao direito à liberdade. O grande avanço da história da humanidade foi o reconhecimento posterior no campo jurídico, da igualdade do acesso aos direitos, principalmente, aos direitos econômicos e sociais.

Algumas críticas têm sido feitas no sentido de que o surgimento dos direitos humanos teve como objetivo atender aos interesses burgueses, bem como a compreensão de que a idéia de homem enquanto cidadão é muito abstrata. Uma das principais críticas é feita por Marx em relação ao primado do homem abstrato e universal, principalmente ao conceito de homem que é destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por não estar este situado historicamente e culturalmente (Fábio Comparato, 1989).

Comparato, ao analisar essa posição de Marx, mostra que *“o titular desses direitos, com efeito não é o ser humano abstrato, com o qual o capitalismo sempre conviveu maravilhosamente; é o conjunto dos grupos sociais esmagados pela miséria, a doença, a fome e a marginalização”* (1999, p. 42).

Sem dúvida, a defesa dos direitos humanos surge fundamentalmente do ideário liberal burguês, na tentativa de defender uma determinada classe social, ou seja, em favor dos direitos pessoais e do patrimônio da classe burguesa. Mas, ao mesmo tempo, é necessário compreender a contradição posta para a sociedade no momento em que os direitos são declarados, considerados universais, e não são respeitados pelo próprio Estado que os referendou.

Neste sentido, Marilena Chauí (1989) chama atenção para a importância das declarações e das leis, pois cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos. E a ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida. Essa contradição é essencial para a história dos direitos humanos, porque se é verdade que o Estado está preso aos interesses de uma classe, também é verdade que, contraditoriamente, não pode deixar de atender aos direitos de toda a sociedade para não perder a legitimidade.

Essa contradição é a chave da democracia moderna, que só é possível nesse tipo de regime, democrático, devido à possibilidade do confronto e do conflito.

O que procuramos defender neste trabalho é a concepção de direitos humanos que engloba a liberdade e a igualdade de direitos para todos, não só no campo político, mas, também, no campo das conquistas sociais produzidas pelo homem, de forma a possibilitar o exercício da cidadania democrática.

Nesse entendimento, direitos humanos são aqueles direitos comuns a todo ser humano. São aqueles direitos que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca do homem. Independem do reconhecimento formal dos poderes políticos – por isso são universais, naturais ou acima e antes da lei, históricos e interdependentes –, embora devam ser garantidos por esses poderes. A igualdade aqui defendida não tem relação com:

“as condições físicas, intelectuais ou psicológicas, pois cada pessoa tem sua individualidade, sua personalidade, sua cultura, sua religiosidade, e tem de ser respeitada. As pessoas são diferentes, mas se apresentam iguais enquanto seres humanos, tendo as mesmas necessidades e faculdades essenciais. São, portanto, portadoras dos mesmos direitos”
(Dalmo Dallari, 1998).

Ao mesmo tempo em que as pessoas são iguais, elas são livres, e essa liberdade é intrínseca a todo ser humano. E para que a liberdade individual

prevaleça é necessário que as pessoas tenham as mesmas oportunidades e condições, de forma que possam exercer sua livre escolha.

Quando falamos em direitos na perspectiva democrática, ou seja, o espaço político de todos, a relação direito/dever é intrínseca, e está relacionada à concepção de governo republicano, no sentido do bem comum, do bem coletivo. Portanto, “*o poder é de todos*” significa que cada indivíduo tem o direito de participar dele, mas também o dever de fazê-lo (Renato Janine Ribeiro, 1998).

Os direitos humanos são naturais porque dizem respeito à dignidade da pessoa humana e existem antes de qualquer lei, intrínsecos a todo ser humano; são universais porque não se referem apenas a um membro de uma sociedade política; e são históricos porque foram modificando-se e ampliando-se ao longo da história da humanidade. Os direitos humanos são comuns a todos os homens, são públicos e não privados e estão vinculados à própria condição humana.

O princípio da complementaridade solidária dos direitos humanos foi proclamado pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, em 1993. O fundamento de todos os direitos é o direito à vida, pois sem ela os outros não existiriam. Além de serem universais, naturais e históricos, os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes, porque à “*medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais ser fracionados*” (Maria Victoria Benevides, 1998, p.44).

Os direitos humanos são, na verdade, todos os direitos fundamentais para que a pessoa tenha uma vida digna. E a dignidade, sendo uma condição inerente a todo indivíduo, está necessariamente atrelada às condições materiais e ao respeito à liberdade.

Conforme Dalmo Dallari (1998):

“ todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode

proporcionar. É a esse conjunto de condições que se dá o nome de direitos humanos” (p.7).

Uma corrente moderna de pensadores apresenta, a partir de uma análise histórica, os direitos humanos em três gerações – ou dimensões -, concebidas de forma interdependente e intercomplementar.

A primeira geração de direitos – liberdades individuais ou direitos civis –, expressos nas declarações de final do Século XVIII, e consagradas em várias Constituições Ocidentais, são os direitos à liberdade, direito de locomoção, propriedade, segurança, expressão e crença religiosa, fundamentados no liberalismo.

A segunda geração – direitos sociais –, focalizados pela social-democracia européia, no final do século XIX, destacados no sistema Constitucional do México e da Alemanha no início dos anos 90, são os direitos à saúde, e à educação, fruto das lutas dos trabalhadores.

A terceira geração – direitos coletivos –, reconhecidos no Séc. XX, são os direitos ao desenvolvimento, à solidariedade, ao meio ambiente, à paz e de participar do patrimônio comum da humanidade. Esses direitos incluem também respeito à livre determinação dos povos. Essas três gerações de direitos explicitam os valores da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade (Fábio Comparato, 1989).

Os direitos sociais surgem com base no princípio da solidariedade e se efetivam através das políticas públicas, como forma de garantir amparo e proteção social aos mais pobres e mais fracos, ou seja, condições de uma vida digna. É também com base nesse princípio – da solidariedade – que em vários sistemas jurídicos contemporâneos é consagrado o dever de se dar à propriedade privada uma função social (Fábio Comparato, 1999).

A grande questão e o desafio que se coloca, como chamamos a atenção no início do trabalho, é que a lei existe, em princípio, para garantir a cada indivíduo os seus direitos. No entanto, sabemos que ela não é suficiente para garantir a sua efetiva concretização.

Os direitos humanos, apesar de estarem na vida das nossas instituições sociais, nunca fizeram parte do nosso patrimônio cultural. E como fazer valer os direitos proclamados e nunca conquistados?

Essa questão é que vai permear este trabalho, no sentido de verificar até que ponto a escola consegue contribuir para a formação da cidadania democrática, ou seja, para fazer valer os direitos legalizados, normatizados e ampliar a conquista de novos direitos.

1.2 - A construção da cidadania ao longo da história

Ao iniciarmos a reflexão sobre a evolução do conceito de cidadania e a análise da diferença entre os conceitos de direitos humanos e cidadania, uma questão se coloca: *quais são as concepções de cidadão e de cidadania que têm permeado a história da humanidade?*

Historicamente, a concepção de cidadão decorre da idéia da igualdade política e da participação de todos. Essa idéia permeou a Grécia antiga e foi resgatada pela Revolução Francesa¹¹.

Os Gregos criaram um modelo de organização política, em que as cidades se constituíam em Estados independentes, com autonomia política, cultural e religiosa. A “*póleis*” significava, inicialmente, um tipo de instituição urbana – a cidade Estado –, e era a relação homem-Estado que distinguia as “*póleis*” no contexto político. Essas “*póleis*” evoluíram, passando da monarquia para aristocracia, desta para a tirania, depois à democracia.

Ao cidadão grego era exigida uma série de atividades públicas e

¹¹ Para a análise histórica do conceito de cidadania tomamos como referência os estudos de Dalmo Dallari (1998).

participação política, tornando-o co-responsável pela vida da comunidade, derivando daí o conceito de cidadania. O direito de participar, no entanto, era restrito a um determinado número de pessoas. As mulheres, os estrangeiros e escravos eram excluídos dessa participação.

A palavra cidadania foi usada na Roma Antiga no sentido de indicar a situação política da pessoa e os direitos que ela podia exercer. Mas não eram todas as pessoas que tinham os mesmos direitos, e estas eram separadas em classes sociais. Isso repercutia na forma de participação e na seleção de quem podia exercer a cidadania.

Os romanos faziam distinção entre a cidadania e a cidadania ativa. Os cidadãos ativos eram os que tinham o direito de participar das atividades políticas, bem como ocupar os altos cargos da administração pública.

Na Europa, nos Séc. XVII e XVIII, a sociedade era organizada em classes: os nobres, as pessoas comuns e a burguesia. Essas classes apresentavam grandes diferença em relação às condições econômicas e ao poder que detinham. Esse poder se tornava absoluto nas mãos dos reis, denominando-se, na época, de absolutismo.

É essa forma de poder que leva os burgueses e os trabalhadores a um processo de organização e revolta, cujo resultado foi a revolução na Inglaterra, nos anos de 1688 a 1689, e a Revolução Francesa, em 1789. Esta última, na verdade, constituiu-se em um marco na história da humanidade, devido à repercussão da mesma em outras partes do mundo, cujos fundamentos buscavam a defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

É nesse contexto que nasce a moderna concepção de cidadania, no sentido de eliminar privilégios, embora posteriormente ela tenha sido utilizada para garantir novos privilégios.

A Constituição Francesa, elaborada em 1791, mantém a idéia da diferença de cidadania e cidadania ativa, utilizada pelos romanos. Para ser cidadão ativo era necessário ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e renda elevada. Estavam excluídos da categoria de cidadãos ativos as mulheres, os

trabalhadores e as camadas mais pobres da sociedade. Para a conquista da cidadania essas categorias tiveram que iniciar uma nova luta durante o Séc. XIX.

Como se pode observar, o conceito de cidadania, embora esteja relacionado ao pertencimento a um Estado e à participação em comunidade, tem sua evolução diretamente relacionada às lutas e conquistas que foram sendo ampliadas ao longo da história da humanidade.

Essas características diferenciam os direitos humanos da cidadania, uma vez que esta depende das leis de cada país. Ela não é universal, é particularizada e define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um *status* jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. *Esse “status” depende das leis próprias de cada Estado* (Patrice Canivez, 1991).

Marshall, em seu clássico estudo *“Cidadania, Classes social e Status”*, ao tomar como referência o contexto da Inglaterra, analisa as mudanças ocorridas no Séc. XX, em relação à concepção de direitos e deveres do cidadão, relacionando o conceito de cidadania às três gerações de direitos: os civis, os políticos e os sociais.

“Os direitos políticos estão relacionados ao direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. Os direitos civis são os necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Enquanto que os direitos sociais referem-se a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”(1967, p.61).

Os direitos de cidadania foram ampliando-se gradativamente e de forma inter-relacionada. Ao surgirem os direitos civis, o *“status”* de liberdade foi sendo ampliado, a partir do pressuposto de que todos os homens são livres. No momento

em que os direitos civis se fortaleceram, abriu-se espaço para o reconhecimento dos direitos políticos, mas esses eram privilégio de uma classe econômica limitada. Os direitos políticos, de fato, começam a ser incorporados à cidadania, para uma maioria da população, somente no Séc. XX, após as diferentes lutas dos trabalhadores e a elaboração das leis que passam a garanti-los. Os direitos sociais são os mais difíceis de serem materializados, considerando-se que requerem mecanismos de distribuição de renda e de implementação de políticas sociais.

Institucionalizar a educação é uma das garantias desses direitos, embora, na perspectiva liberal burguesa, essa institucionalização não seja concebida como um direito do indivíduo, mas uma concessão do Estado para atender a ampliação da democracia política, como também para atender o mercado. É nesse sentido que Marshall justifica a necessidade de qualificação dos indivíduos:

“Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e que a produção científica necessitava de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento e autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação dos seus membros” (1967,p.74).

No entendimento de Marshall, à medida que os direitos de cidadania vão se ampliando, garantem, em princípio, a igualdade social. Mas a igualdade social defendida por esse autor é em relação à posição social, ou seja, *a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, e a igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda* (1967, pp.76,95).

Neste sentido, Lígia Coelho (1962) chama a atenção para o fato de que a cidadania, na perspectiva de Marshall, se refere à aparência e não fundamento, lastro econômico. Para ela, a afirmação de que a igualdade de *status* é mais importante do que a igualdade de renda só pode ser feita em condições especiais,

em que a sociedade esteja bem próxima da igualdade de renda e seus membros possam almejar outras melhorias sociais.

Para Dalmo Dallari, a idéia de cidadania está intimamente relacionada às condições básicas para participar da vida pública, o que exige assegurar os direitos fundamentais aos indivíduos, ou seja, a *cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo* (1998, p.14).

Alain Touraine (1996) destaca a responsabilidade dos cidadãos de um país como um dos alicerces da democracia, no contexto dos Estados Nacionais:

“não há cidadania sem a consciência de filiação a uma coletividade política, na maior parte dos casos, a uma nação, assim como a um Município, a uma região, ou ainda a um conjunto federal. (...) Assim, o termo cidadania refere-se diretamente ao Estado Nacional” (p.93).

Essa filiação a uma comunidade é definida por direitos e garantias que demarcam as diferenças em relação aos indivíduos que não fazem parte da comunidade, pois sem o sentimento de identidade coletiva, que se processa através da língua, religião e história, não seria possível a existência de nações democráticas modernas.

E o que significa a cidadania democrática? Entendemos que esta é uma forma de contraposição à cidadania liberal, que tem predominado na história do nosso país. A construção da cidadania democrática exige o controle dos cidadãos sobre os governantes, como forma de proteção contra o poder arbitrário. Conforme Nancy Cardia (1995, p.38), *é necessário que os cidadãos se sintam participantes da formulação das leis para que possam percebê-las como resultados das transações entre iguais e internalizá-las.*

Essa mesma autora desenvolveu uma pesquisa, na cidade de São Paulo, em que analisou a relação entre as atitudes da população e os direitos, violações e as

implicações dessas relações para a construção da cidadania democrática. Os dados mostram que parte da população não apresenta reação de indignação diante de violações do direito. Ela chama a atenção para o fato de que essa atitude pode ser um indicador de um processo coletivo de desativação dos mecanismos de autocontrole moral, a que denomina de exclusão moral, a qual pode estar sendo alimentada pela ausência de uma cidadania democrática.

A ausência da cidadania democrática ocorre quando os governados não têm controle sobre os governantes, pela alienação dos governados em relação à produção das leis e pela transgressão dos direitos sociais e econômicos. Essas características parecem deixar bastante claro que vivemos, no Brasil, exatamente essa ausência da cidadania democrática.

A existência da cidadania democrática requer assegurar a vigência do regime democrático fundamentado na liberdade, no seu sentido mais amplo, e na garantia da igualdade para todos, o conjunto dos direitos conquistados ao longo da história. É a ultrapassagem da cidadania – na concepção liberal, cuja ênfase é o princípio da liberdade - para a cidadania que garanta a inclusão social de todos os indivíduos, independentemente de qualquer tipo de diferença que os mesmos apresentem. Isto requer a materialização do Estado democrático de Direito, conforme prescreve a Constituição Brasileira no Art. 1º.

1.3 - A cidadania e a democracia no contexto brasileiro

Que cidadania e democracia foram construídas no Brasil? Quais os impasses, dificuldades e avanços que se evidenciam na construção da cidadania democrática?

Ao tentarmos responder essas questões é importante indagarmos inicialmente: O que significa, de fato, ser cidadão na sociedade brasileira? E no

mundo globalizado, quando sabemos que grande parte da população vive à margem dos benefícios sociais, econômicos e culturais?

Conforme indaga Terezinha Fróes (1993):

“O que significa ser cidadão nesta sociedade plural, que vai desde a dimensão de uma sociedade tecnológica de ponta, até aquela outra, de uma república de guabirus? Onde as fronteiras geopolíticas perderam o seu significado e os países considerados – em função de indicadores econômicos – como de primeiro mundo, abarcam, hoje, no interior de suas respectivas sociedades, todo o espectro dos vários terceiro e quarto mundos em que (aqueles mesmos indicadores econômicos) dividiram o planeta? Onde a história dos vencedores perde a hegemonia e os vencidos desenvolvem outras formas de fazer história? Onde outras formas de manifestação do conhecimento humano vêm sofrendo modos revolucionários de transformação, como é o caso da ciência e da tecnologia?”

A essa situação de marginalidade dos direitos Milton Santos (1997) denomina de “*cidadanias mutiladas*”, ou seja, aquelas manifestas pela negação das oportunidades de ingresso ao trabalho, nas diferenças de remuneração entre homens e mulheres e nas oportunidades de promoção, na inexistência de educação, do não atendimento à saúde, à habitação e ao lazer.

Segundo esse autor, cidadão *é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los* (1997, p.133).

Ao tomarmos como referência essa definição de cidadão e diante do quadro da marginalidade de direitos em que vive grande parte da população brasileira, são poucos os que podem ser considerados, realmente, cidadãos no sentido da cidadania democrática. O que realmente existe é o cidadão “*legal*”,

cujos direitos estão garantidos através das leis, mas que está distante do acesso ao direito “*real*”.

José Murilo de Carvalho (1995), ao analisar a evolução histórica de cidadania do povo brasileiro, em relação aos direitos civis, mostra que existem no Brasil diferentes categorias de cidadãos:

1 - Os “*cidadãos doutores*” são aqueles que se encontram acima da lei, os privilegiados que sempre escapam dos rigores da lei, através do poder do dinheiro ou do prestígio social. São em geral os brancos, ricos, bem vestidos, gozam de boa saúde e têm formação universitária.

2 - Os “*simples cidadãos*” são os que estão teoricamente sujeitos aos rigores e benefícios da lei, mas na prática dependem da boa vontade dos representantes para materializar seus direitos. Em geral são os trabalhadores assalariados, com carteira assinada, de classe média baixa, pequenos proprietários rurais ou urbanos, que têm educação básica. Podem ser brancos, negros ou mulatos. Em geral, essas pessoas não têm clareza dos seus direitos, e quando têm não conhecem os mecanismos para sua concretização.

3 - Os “*cidadãos elementos*” constituem grande parte da população brasileira que é marginalizada nas grandes cidades. São pessoas que trabalham sem carteira assinada, empregados domésticos, fazem trabalhos esporádicos, menores abandonados e mendigos. Na sua maioria são mulatos, analfabetos e sem educação fundamental. São considerados cidadãos porque pertencem a uma comunidade política nacional, mas na verdade não conhecem os direitos e estes são sistematicamente violados por outros cidadãos e pelo próprio governo.

A história evidencia que o processo de desenvolvimento da democracia e da cidadania no Brasil foi permeado por caminhos bastante complexos e tortuosos, devido principalmente à formação cultural do povo brasileiro, forjada no contexto das determinações econômicas, políticas e sociais e, conseqüentemente, pela falta de políticas públicas que garantam o acesso aos direitos básicos à maioria da população. É nesse contexto que são produzidos os

“*cidadãos elementos*”, que compõem os altos índices estatísticos da exclusão social.

Essa formação é extremamente marcada por um longo período de escravidão, que gerou comportamentos de submissão, mando e conformismo em relação à negação de direitos. O homem escravo, ao perder a sua liberdade, perdeu a própria dignidade ao ser tratado como “*coisa*”, “*objeto*” ou “*mercadoria*”.

A experiência da escravidão foi tão marcante que a luta do povo brasileiro pela conquista da cidadania sempre esteve mais voltada para a conquista da participação, relacionada aos direitos políticos, do que em relação aos outros direitos. Isso explica a dificuldade da população para reivindicar a efetividade dos direitos de um modo geral.

José Murilo de Carvalho (1995) destaca dois conjuntos de fatores que influenciaram a construção da cidadania no Brasil, herdados do período de colonização portuguesa: de forma positiva, os portugueses deixaram uma enorme colônia dotada de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa, e, de forma negativa, uma população analfabeta, uma sociedade escravista, uma economia baseada na monocultura do açúcar e no latifúndio, um Estado policial e fiscalizador, de maneira que, no final da Colônia, não havia nem cidadãos brasileiros nem pátria brasileira. Nesse período, a luta pelos direitos ficou centralizada na independência política do país e na construção da identidade nacional.

Aliado às experiências do período de escravidão, a cultura brasileira foi permeada pela prática do coronelismo, caracterizada por pessoas – coronéis - que detinham o poder econômico e político. O poder desses coronéis funcionava como um sistema de dominação privada em âmbito nacional, especialmente no período de 1889 a 1930.

Nessa época, o voto, além de ser restrito a uma pequena parcela da população – uma vez que as mulheres¹² e, em alguns períodos, os negros e os analfabetos não votavam –, não representava um exercício de efetiva participação

¹² A mulher só conquistou o direito de voto em 1932.

na vida política do país. O eleitor não operava como membro de uma sociedade política ou de um partido político, mas como dependente de um chefe local, a quem devia fidelidade, e as eleições representavam a oportunidade de o eleitor trocar seu voto por mercadoria, dinheiro, roupa ou emprego¹³.

Esse sistema começou a declinar, tornando-se uma questão mais localizada, ou seja, mais regional, nos Estados do Norte e Nordeste. Na região do Centro-Sul o coronelismo foi sendo substituído pelo clientelismo, “*dependente não tanto dos proprietários de terra quanto daqueles que estivessem instalados na esfera do poder estatal*” (Francisco Weffort, 1992, p.26).

As estratégias e mecanismos de dominação política e de exploração econômica, no Brasil, ampliaram-se, resultando em um Estado de elites e oligarquias, no qual estas não tinham compromissos reais com os interesses da população, agindo em benefício de interesses individuais e de pequenos grupos.

Essa dominação se mantém, até hoje, pelas habilidades que as elites têm de funcionarem como intermediárias entre os recursos públicos e o atendimento aos interesses privados, ou seja, os interesses da sua clientela, a qual lhes assegura a permanência no poder.

É, portanto, o uso do poder político para usufruir dos benefícios públicos em favor do atendimento privado. Essa relação é o que Victor Nunes Leal (1949) chama de reciprocidade, uma vez que há um favorecimento da parte dos chefes políticos e do eleitor. Os chefes políticos têm a garantia do voto que lhes assegura a permanência nos cargos eletivos e funcionais nos órgãos públicos, a manutenção do poder. Em contrapartida, há uma troca de benefícios para o eleitor como retribuição pela sua lealdade.

Essa prática política só contribui para reproduzir o individualismo, pois, da parte do eleitor, geralmente são atendidos os interesses mais imediatos para suprir necessidades básicas pessoais: alimentação, remédio, moradia, emprego,

¹³ Esse tipo de voto é conhecido no Nordeste como o “*voto de cabresto*”, em que o eleitor não tem a consciência da importância do seu papel. O voto é determinado pela influência de pessoas que têm poder político em função do interesse individual.

educação. Para os chefes políticos, os interesses são a médio e longo prazo, pois fazem parte de projetos de manutenção no poder de uma forma hereditária – “*de pai para filho*” – ,ou seja, a perpetuação do poder. Essa prática é traduzida na frase “*É dando que se recebe*”, bastante conhecida na história da política brasileira e que perpassa o conjunto das relações da sociedade.

O clientelismo favorece a perpétua privatização da coisa pública e as “*lealdades*” exigidas pelos coronéis. Não se trata de uma representação republicana, uma vez que não se orienta pelo interesse comum, público. Nos órgãos legislativos, os representantes desse clientelismo tornam-se intermediários de favores, de proteção frente ao executivo. O representante político, por não representar os interesses de uma maioria, passa a ter um papel secundário na função legislativa.

Ao mesmo tempo, essa prática de conceder privilégios para alguns e negar os direitos para muitos provoca um descrédito na população em relação ao real papel dos representantes do povo, pois os benefícios são individuais, para aqueles que têm acesso e influência junto aos “*donos do poder*”.

Uma outra característica da nossa sociedade é o patrimonialismo, gerado e fortalecido com a concentração de renda nas mãos de poucos detentores do poder econômico, originários dos latifúndios da cultura do café, e no Nordeste, principalmente, da cultura da cana de açúcar.

Aliado a essas características, o acesso à educação pública só foi, de fato, materializado enquanto política governamental com o processo de industrialização, diante da necessidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho e da pressão da sociedade mais organizada.

A educação, na verdade, nunca se constituiu como prioridade neste país, principalmente no período colonial, até porque o governo não tinha interesse em alfabetizar a população, e muito menos os escravos. Até 1872, 50 anos após a Independência, somente 16% da população sabia ler. Com relação ao ensino superior a situação não era diferente, e nenhuma universidade foi instalada no

período colonial. O brasileiro, para cursar a universidade, tinha que ir para Portugal, em especial Coimbra, o que era restrito a uma pequena parcela da população de poder aquisitivo alto.

Esse contexto evidencia o porquê de terem o regime democrático e a nossa cidadania se apresentado sempre frágeis. Sérgio Buarque de Holanda (1956), ao analisar o processo da democracia no Brasil, em seu livro *Raízes do Brasil*, apresenta alguns entraves que dificultaram a sua concretização e que confirmam os estudos já referendados neste trabalho. Ele mostra que a democracia foi importada por uma aristocracia rural e semifeudal, que procurou acomodá-la, onde fosse possível, aos seus interesses ou privilégios. Os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram sempre de cima para baixo: de inspiração intelectual e/ou sentimental, sem contar com a população.

Fábio Comparato (1994) reforça essa análise, enfatizando que esses e outros fatores contribuíram negativamente para a formação política do povo brasileiro, e afetam a vigência do regime democrático: um primeiro conjunto engloba os fatores ligados à nossa herança cultural, como o caráter autocrático da sociedade; quatro séculos de escravismo - negação do princípio da democracia, de que todos os homens nascem iguais, em dignidade e direitos; descrença na educação; civilização privatista e, portanto, anti-republicana. O segundo grupo inclui fatores mais recentes: a política unidimensional da industrialização em substituição às importações, a partir da década de 30; o consumismo como substituto à participação ativa do cidadão na vida política; o populismo como disfarce democrático da política oligárquica.

Outros aspectos, quer no âmbito Mundial como no Nacional, podem ser acrescentados aos já mencionados por Sérgio Buarque de Holanda e Fábio Comparato, como elementos que têm contribuído para a fragilidade do regime democrático e que determinam a exclusão social da maioria do povo brasileiro.

Tânia Bacelar (1998), ao analisar o modelo econômico adotado no Brasil e seus efeitos para as condições de vida da população, busca explicitar a relação

desse modelo com a exclusão social. No âmbito mundial, a riqueza é criada mais na “*esfera financeira*” e não na “*produtiva*”, avança a globalização e a revolução tecnológica se concretiza. Os Estados Unidos assumem cada vez mais a liderança hegemônica com o fim da Guerra Fria e o desmonte da União Soviética, bem como a crise japonesa.

No Brasil, as elites estabelecem um pacto hegemônico, articulado aos interesses externos e conquistam apoio das camadas mais pobres da população e parte da classe média, com a proposta de estabilização inflacionária e de melhoria do poder aquisitivo, principalmente, para a população pobre. Isso aparece de forma concreta com o advento do Plano Real, mas, na verdade, esse modelo econômico mostrou sua fragilidade, com uma economia estagnada, o crescente aumento do desemprego, da dívida externa e a perda do poder aquisitivo da classe média. A saída encontrada para tentar minimizar a dívida externa é a privatização, que resulta em favorecimento aos grandes grupos empresariais, cujo principal objetivo é a especulação do capital.

Esse quadro é o que Tânia Bacelar denomina de falência do Estado, em que os governos encontram justificativa para a não-garantia dos direitos fundamentais para a maioria dos cidadãos brasileiros. Na medida em que o Estado não garante os direitos básicos, fundamentais para a população, afeta a vigência do regime democrático e repercute diretamente na efetivação dos direitos humanos e no exercício da cidadania.

Se entendermos, então, como Maria Victoria Benevides (1995), que a democracia é o regime político que se funda na soberania popular, mas com o pleno e integral respeito aos direitos humanos, e, também, como Norberto Bobbio (1986), que a democracia nasceu com a perspectiva de eliminar para sempre das sociedades humanas o poder invisível e dar vida a um governo cujas ações deveriam ser desenvolvidas publicamente, esse regime, no Brasil, está muito mais no plano formal do que no plano real.

No momento em que a democracia se apresenta fragilizada, a consciência da cidadania enfraquece, porque muitos dos indivíduos se sentem mais consumidores do que cidadãos, mais cosmopolitas do que nacionais, ou porque são, de fato, marginalizados ou excluídos da sociedade, no sentido da participação política e do acesso aos bens sociais.

O regime democrático é hegemônico no Ocidente e foi referenciado na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, como o regime político que oferece melhores condições para a garantia e ampliação dos direitos humanos e a vivência da cidadania. Mas, no Brasil, a crença na democracia aparece abalada, principalmente, pelo distanciamento entre os direitos declarados e os direitos concretizados, em especial os direitos sociais.

Essa fragilidade afeta a crença no regime democrático. É o que mostra a pesquisa realizada, recentemente, pelo Datafolha (Jornal Folha de São Paulo, 16/07/2000), com o objetivo de verificar como a população percebe a democracia no Brasil. Apenas 47% dos entrevistados, em um universo de 11.534 eleitores de todo o país, consideram a democracia como o melhor regime. A grande surpresa dessa pesquisa é o percentual de pessoas que apoiam a ditadura - 18% -, e também o percentual dos que acham que tanto faz uma democracia ou uma ditadura - 29%.

Algumas explicações para esses resultados demonstram que o fator econômico afeta a crença no regime, ao mesmo tempo que o crescimento do apoio à ditadura reflete as dificuldades sociais da população e o clima de insegurança pessoal em que as pessoas estão vivendo.

Conforme análise de Francisco Panizza, destacada nessa pesquisa, *“em qualquer país do mundo a democracia se legitima por seus procedimentos (eleições livres, etc), mas também por sua eficácia (o bem-estar geral). Em países de cultura democrática relativamente frágil, como o Brasil, a eficácia é ainda mais importante”* (Folha de S. Paulo, 16/07/2000, p.29).

Um ponto a merecer atenção dos educadores e, principalmente, daqueles que se preocupam com a formação da cidadania dos seus alunos é o fato de a

preferência pelo regime democrático aparecer mais alta entre os adultos, com maior nível de escolaridade, enquanto os jovens e os que possuem menor tempo/nível de escolaridade revelam mais indiferença. Quanto mais alto o nível de escolaridade, mais aumenta a crença no regime democrático, ou seja, os que têm 1º grau, 40%, o 2º grau, 55%, e nível superior, 71%.

Por outro lado, é preocupante o percentual dos jovens – 35% ? que são indiferentes à democracia ou à ditadura. Isto nos leva a indagar qual é a educação que está sendo forjada no espaço escolar, e até que ponto está contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel no projeto de sociedade.

E a democracia enfraquecida é vulnerável ao poder autoritário, que pode destruí-la pelo caos, violência e guerra civil, como pelo poder das oligarquias ou partidos que acumulam recursos econômicos ou políticos para impor suas escolhas a cidadãos reduzidos ao papel de eleitor.

“Por falta de pressão moral e social, a democracia transforma-se rapidamente em oligarquia, pela associação do poder político com todas as outras formas de dominação social. A democracia não surge do Estado de direito, mas do apelo a princípios éticos – liberdade, justiça – em nome da maioria sem poder e contra os interesses dominantes” (Alain Touraine, 1996, p.36).

O fortalecimento da democracia não é possível sem a compreensão do eleitor sobre a importância da participação consciente no projeto de construção da sociedade, que passa pelo significado do voto. Embora saibamos que a eleição, apenas, não garante a efetividade da democracia, ela é um dos instrumentos legais, conquistados pela sociedade e o momento em que os sujeitos podem exercer o direito de escolher seus representantes.

Um outro aspecto, que é um pressuposto para a existência da democracia, é a necessidade do respeito às diferenças culturais, o respeito à diversidade cultural, de crenças, origens e projetos. O que define a democracia não é apenas um conjunto de garantias institucionais ou a vontade da maioria, mas o respeito pelos projetos individuais e coletivos que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social, nacional ou religiosa.

O que se coloca como um risco à democracia e à cidadania é o favorecimento de grupos que se impõem em defesa de suas identidades ao assumirem práticas antidemocráticas, em nome da diversidade e da diferença cultural. Não é possível entender que a liberdade cultural venha contrapor-se aos direitos conquistados historicamente, visto ter a humanidade evoluído na conquista dos direitos.

Como podemos observar, a luta pela democracia e pelos direitos da cidadania é secular, contra, principalmente, as relações de dominação, exploração, autoritarismo, os modos de discriminação e violação dos direitos do homem. Essa luta vem se processando nas relações estabelecidas em diferentes instâncias da sociedade, nos movimentos sociais e políticos, no sentido de criar uma nova cultura, em que a democracia possa ser vista como uma possibilidade de criar novos comportamentos e relações de respeito ao indivíduo como sujeito de direitos.

Ao se pensar na construção da democracia moderna, alguns fatores são determinantes: o Estado democrático de direito, que limita o poder arbitrário do Estado, de forma a garantir a todos a igualdade de direitos; a soberania popular, através da representatividade dos governantes, e a recusa da arbitrariedade do poder e a garantia da cidadania, enquanto exercício pleno da liberdade e igualdade (Alain Touraine, 1996). Assim, ao mesmo tempo em que a democracia, nos termos aqui referendados, é condição para a existência da cidadania, aquela não sobrevive sem a garantia desta.

O Brasil é regido por uma Constituição que garante o Estado democrático de Direito fundamentado nos princípios da soberania, da cidadania, da dignidade, do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político. Mas, segundo Renato Janine Ribeiro (1998), o Estado democrático não é suficiente para garantir a sua vigência se não pertencer a uma sociedade democrática. Não é possível haver uma sociedade discriminadora ao mesmo tempo que um Estado de formas democráticas, pois a *“democracia é, necessariamente, uma cultura, e por isso mesmo se expande do que se refere ao Estado para o que diz respeito à sociedade como um todo”* (p.49).

A concretização de uma sociedade democrática exigirá pensar o Estado na direção dos direitos humanos, o que requer a reforma da sociedade no rumo dos mesmos direitos e dos valores democráticos.

Um dos avanços na conquista dos direitos como forma de fortalecer a democracia foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, devido não só ao processo de elaboração, com uma ampla participação de diferentes segmentos da sociedade, mas, essencialmente, pela criação dos institutos jurídicos de participação direta – iniciativa popular, plebiscito e referendo¹⁴ ?, a partir do pressuposto de que *“todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”*.

Esses institutos são mecanismos para corrigir distorções da democracia representativa. Maria Victória Benevides mostra em seu estudo, *A Cidadania Ativa* (1991), a atuação desses mecanismos como corretivos necessários à representação tradicional.

¹⁴ Apesar da polêmica em relação à conceituação do que sejam referendo e plebiscito, Maria Victoria Benevides (1991) define referendo como *“ato normativo, de nível legislativo ou de ordem constitucional. É convocado após a edição de atos normativos para confirmar ou rejeitar normas legais ou Constitucionais em vigor. O Plebiscito concerne a qualquer tipo de questão de interesse público (como políticas governamentais) e não necessariamente de natureza jurídica”*, inclusive fatos ou eventos: significa uma manifestação popular sobre medidas futuras. A iniciativa popular é o direito assegurado, a um conjunto de cidadãos, de iniciar o processo legislativo, o qual desenrola-se num órgão estatal, que é o Parlamento” (p33,132,133).

A autora deixa claro que o exercício direto do poder não é possível nas sociedades modernas, devido às complexidades e à ampliação populacional. Essa participação se viabiliza através de instrumentos legais, como está previsto na Constituição Brasileira. É a forma de associar a ação direta da população com a ação semi-direta, através da representação.

O pressuposto básico que orientou o estudo de Maria Victória Benevides consiste na identificação entre democracia e soberania popular. A cidadania ativa é materializada através da participação popular, sendo esta considerada:

“como princípio democrático (...) Não é “um favor” e, muito menos, uma linguagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, e supõe a participação do povo como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes. Essa forma de participação é que possibilitará uma educação política, entendida como cidadania ativa” (p.19-20).

Compreendemos, portanto, que a construção de uma sociedade democrática exige a formação de uma nova cultura que é permeada pela educação e se materializa nas diferentes situações de aprendizagem do sujeito, enquanto indivíduo político-social. A escola tem um papel e uma função a desempenhar nesta construção.

Uma questão se impõe: é possível que a escola contribua para a cidadania democrática? Este é o ponto orientador das discussões do próximo capítulo.

2º CAPÍTULO

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

“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” (grifo nosso). Constituição Brasileira - Artº 205, 1998.

Neste capítulo, procuramos explicitar os motivos da ênfase na temática da educação em direitos humanos e cidadania, principalmente nas últimas décadas, focalizando as concepções de educação e de formação do educador, destacando o papel da escola na perspectiva da construção da cidadania democrática.

2.1 - A ênfase na educação para cidadania

Com o processo de redemocratização do país, a educação em direitos humanos e cidadania ganha força no Brasil e na América Latina, nas décadas de 80 e 90, através de experiências no âmbito da educação formal e informal¹⁵.

No Brasil, muito se tem falado em educação nessa perspectiva e essa temática tem servido como “*slogan*” de campanhas políticas, de programas de governos, programas de instituições não-governamentais e partidos políticos das mais diferentes tendências.

É a partir desse movimento no conjunto da sociedade que a educação para a formação da cidadania tem se constituído em diretriz dos principais documentos legais e orientadores de políticas públicas do nosso país, a exemplo da Constituição de 1988, conforme destacamos no início do Capítulo, da Lei de Diretrizes e Bases-LDB-1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-1990, dos Programas Estaduais e do Programa Nacional de Direitos Humanos-1996, das Propostas de Políticas Educacionais.

As experiências sobre essa temática vivenciadas nas duas últimas décadas podem ser agrupadas em três campos, conforme o local de oferta: nas Instituições Governamentais, enquanto políticas educacionais; no campo das Organizações Não-Governamentais, com projetos localizados e direcionados, especialmente, para a educação informal, e nas instituições de ensino privado, com experiências pontuais¹⁶.

Na década de 80 as propostas de educação em direitos humanos e cidadania tiveram início com os movimentos ligados à igreja através das Comissões Justiça e Paz, conforme mencionamos no início deste trabalho.

Enquanto propostas de políticas educacionais, estas surgem com as políticas de governos que buscavam administração democrática. Nessa direção,

¹⁵ Vale ressaltar que, embora tenha havido uma expansão de experiências sobre essa temática na educação formal, focalizando a escola pública, as investigações científicas não se efetivaram na mesma proporção. Grande parte dos estudos que discutem Educação em Direitos Humanos e Cidadania são análises mais no campo da pesquisa teórica. Essa é, portanto, uma área de pesquisa que está em aberto para maiores estudos.

destacamos o trabalho realizado na Secretaria de Educação de Pernambuco, no segundo Governo Miguel Arraes, 1987 a 1990, com a implantação do projeto:

Escola Pública, Direitos Humanos e a Conquista Coletiva da Cidadania. A Secretaria, ao conceber a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, enquanto diretriz da política educacional, buscou nesse projeto, uma das formas de concretizá-la¹⁷. Nessa mesma época, a Prefeitura de São Paulo, gestão Luíza Erundina, tendo Secretário de Educação o educador Paulo Freire, 1989 - 1992, desenvolveu ações nessa mesma direção¹⁸.

Em instituições de ensino privado as experiências começaram a ser vivenciadas, embora muito tímidas. Um dos exemplos localiza-se nas Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo com a oferta da disciplina sobre o conteúdo dos direitos humanos nos currículos dos cursos de Direito.

É na década de 90 que se observa uma ampliação de propostas de políticas governamentais na escola pública e de projetos em entidades não-governamentais.

Ressaltamos algumas experiências de políticas educacionais que tiveram maior visibilidade em âmbito nacional: em Pernambuco, na administração de Miguel Arraes, no período de 1995–1998, o Projeto Escola Legal; no Distrito Federal, no governo de Cristovam Buarque – 1995 a 1998, Escola Candanga: uma lição de cidadania; em Porto Alegre, na Secretaria de Educação do Município, o Projeto Escola Cidadã, 1993 a 1996, no governo da prefeitura, Tarso Genro. A experiência de Porto Alegre adquire uma especificidade, uma vez que, embora a

¹⁶ O principal objetivo desses trabalhos, no início dos anos 80, era contribuir para o restabelecimento do regime democrático e, conseqüentemente, dos direitos civis e políticos devido ao longo período de ditadura militar instalado no Brasil.

¹⁷ A tônica do projeto era a capacitação dos educadores, enfatizando os conteúdos dos direitos humanos e da cidadania, através do estudo dos conteúdos curriculares.

¹⁸ Essa experiência contou com a participação direta da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, e a coordenação dos trabalhos ficou sob a responsabilidade da presidente da referida Comissão, naquele momento, a socióloga e militante em defesa dos Direitos Humanos Margarida Genevois. Cf. a dissertação de Mestrado de Humberto Pereira da Silva. Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos. Faculdade de Educação, USP, 1995 (op. cit, 1995).

mesma tenha começado a ganhar forma a partir de 1993, estava inserida no contexto da segunda administração popular, com o Partido dos Trabalhadores – PT. Essa administração foi reconduzida para a terceira gestão, 1997 a 2000, o que certamente permite uma melhor consolidação das políticas. Outro projeto, nessa direção, foi o da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, Escola Plural, na gestão do Prefeito Patrus Ananias, 1993 a 1996¹⁹.

Neste estudo, embora não tenhamos o objetivo de analisar essas experiências, é possível destacar pontos comuns entre as mesmas, no que se refere à fundamentação político-ideológica. De um modo geral, elas buscavam: a universalização da educação fundamental e a melhoria da qualidade da escola pública, enquanto “*locus*” de construção do conhecimento, de forma a possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade; a valorização do educador; a contribuição para o fortalecimento da democracia através da gestão democrática e da transparência da coisa pública; o respeito à diversidade cultural e ao indivíduo enquanto sujeito de direitos. Acreditamos que essas propostas têm proximidade em relação às suas diretrizes, pelo fato de estarem ligadas à orientação de um mesmo partido político, o Partido dos Trabalhadores – PT, com exceção da política educacional de Pernambuco²⁰.

Em termos de políticas em âmbito nacional, no período de 1995-1997, o Ministério de Educação e Desporto–MEC coordenou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Um dos objetivos dos PCNs é atender ao preceito Constitucional de oferecer uma proposta de reorientação curricular para a Educação Básica às Secretarias de Educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa dos diferentes Estados e Municípios brasileiros.

Um dos eixos norteadores dos PCNs é o fortalecimento da Educação

¹⁹ Cf. o estudo realizado por Angela Dalben – *A Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. UFMG, Tese de Doutorado, 1998. O objetivo do trabalho é analisar a proposta de avaliação da política educacional para o Município de Belo Horizonte Escola Plural – 1993-1996.

²⁰ Em Pernambuco, o partido do Governo, no período – 1995/1998, foi o Partido Socialista Brasileiro – PSB, e contou com o apoio de partidos de centro-esquerda.

Básica voltada para a cidadania como uma das formas de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa diretriz visa, também, atender ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases – 1996, no Artº 27: “*os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*”.

Nessa direção, os PCNs propõem que as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual sejam integralizadas aos conteúdos curriculares sob a forma de temas transversais.

A transversalidade, segundo esses documentos, pressupõe um “*tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas*” (p.64).

A proposta de trabalhar com temas mais contemporâneos através do procedimento de integralização com as áreas de conteúdos curriculares vem ao encontro de um consenso existente entre as entidades que trabalham com a temática dos direitos humanos e cidadania. O que se tem definido é que no Ensino Fundamental e Médio essa temática não deve se limitar a uma disciplina, mas permear os conteúdos daquelas que formam o currículo escolar e deve ser uma diretriz do projeto político-pedagógico da escola.

No entanto, o processo de elaboração dos PCNs foi objeto de muitas críticas no meio acadêmico, principalmente por não ter incorporado as diferentes experiências curriculares já realizadas e as que estavam em curso no país, bem como o conhecimento acumulado nas instâncias de pesquisa na área de currículo. Além disso, os educadores não tiveram uma participação orgânica e sistemática durante o processo de sua elaboração²¹.

²¹ 500 educadores foram convidados pelo MEC a participar da elaboração dos PCNs na condição de avaliadores dos documentos e em alguns Seminários pontuais. No entanto, sabemos que essa dinâmica não garante a construção coletiva e democrática da elaboração de uma proposta de política educacional para ser implantada em âmbito nacional. Não é através da junção das partes que se pode assegurar democratização do processo. É necessário garantir uma dinâmica que possibilite a discussão e o confronto de idéias, de concepções e de posições entre os sujeitos atores do projeto.

Os dados desta pesquisa mostraram que, embora os professores do Ensino Fundamental tenham recebido os PCNs diretamente do MEC, a maioria dos entrevistados afirmaram não ter conhecimento do seu conteúdo e, conseqüentemente, não faziam uso desse material como referência para a sua prática pedagógica.

As justificativas apresentadas pelos professores para tal comportamento foram falta de tempo e a ausência de ações coordenadas pela Secretaria/Escola que os motivassem a estudar os PCNs. Esses dados nos permitem inferir que o comportamento dos professores, possivelmente, é uma resposta ao processo de elaboração dos PCNs, o qual eliminou a participação dos principais atores, pois sabemos que estes são os agentes mediadores entre as políticas educacionais e a sua efetivação no âmbito da escola²², razão pela qual é imprescindível a sua participação na elaboração das propostas educacionais.

No campo das organizações não-governamentais, o interesse em vivenciar trabalhos nessa temática foi bastante ampliado, tornando-se impossível mencionar as várias experiências que estão ocorrendo no Brasil. Um exemplo nessa linha é o da Novamérica, com sede no Rio de Janeiro, que desenvolve projetos na linha de capacitação de professores, e atualmente possui uma produção significativa de apoio a trabalhos nessa direção²³.

Outras experiências estão sendo realizadas pelos Conselhos Estaduais de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão²⁴, através de ações na área de

²² A avaliação da implantação dos PCNs a partir dos objetivos propostos merece investigação mais aprofundada, tendo em vista que esta não é objetivo do nosso trabalho. O que procuramos verificar era se os PCNs tinham influenciado no trabalho realizado pelas escolas, campo da pesquisa, na direção da formação da cidadania democrática.

²³ A Novamérica é uma organização não-governamental, fundada em 1991, e realiza atividades de Educação, Direitos Humanos e Cidadania em escola pública e privada, abrangendo a educação formal e informal. Busca desenvolver uma cultura democrática de respeito aos direitos do cidadão, tendo a vida cotidiana como referência permanente da ação educativa. Um dos sub-programas, “*Escola e Cidadania*”, é orientado à formação de educadores.

²⁴ Merecem destaque as ações que o Conselho de Paraíba vem promovendo, desde 1997, através de cursos, seminários e encontros. Cf. Programa Nacional de Direitos Humanos. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Org: Candau, Vera e Zenaide, Mª de Nazaré Tavares, João Pessoa, 1999; Relatório – Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba, 1999.

formação de educadores em direitos humanos, no campo da educação formal e informal.

As propostas localizadas em instituições de ensino têm se caracterizado, principalmente, pela oferta de disciplina em Direitos Humanos e Cidadania nos cursos de Direito, iniciadas no final da década de 80. Nos últimos anos tem havido um movimento de ampliação desses trabalhos, em outros cursos de graduação e de pós-graduação.

Vale destacar a criação na Universidade de São Paulo, em 1997, da Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Através da Cátedra, a Faculdade de Educação vem oferecendo curso regular destinado aos alunos das Licenciaturas diversas. O Departamento de Educação da PUC – Rio de Janeiro também vivencia experiência semelhante com a disciplina Educação, Direitos Humanos e Cidadania.

Em relação aos trabalhos na pós-graduação, alguns cursos de Especialização foram criados no final dos anos 90, como o das Universidades Federais da Paraíba e do Piauí. A Universidade Federal de Pernambuco está com o curso de Especialização em processo de tramitação, em convênio com a Universidade Pedagógica do México. A Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Estadual de Marília implantaram Núcleos de Estudos e Pesquisa nessa área.

Esse breve levantamento de ações desenvolvidas sobre a temática dos direitos humanos e cidadania demonstra que há uma tendência de ampliar e concretizar o discurso político-educacional através de propostas de diferentes instâncias da sociedade brasileira, evidenciando a importância e a necessidade de maior investimento em pesquisas na área.

Nesse contexto compreendemos que a escola nos seus diferentes níveis e modalidades assumir, hoje, essa formação parece inquestionável, pois, como afirmam Vera Candau et alii, *“formar para cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola, e essa preocupação passa necessariamente pela afirmação teoria-prática dos direitos humanos”* (p.13).

2.2 - Fundamentos da educação para a cidadania

Ao tratarmos dos fundamentos da educação para a cidadania partimos inicialmente do princípio de que a educação é essencial à formação da cidadania democrática, sendo esta entendida como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo a inserção na sociedade.

A educação, nessa perspectiva, deve possibilitá-lo à transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania. Ela é um dos seus atributos, faz parte da sua essência. Não é possível pensarmos na sua conquista sem educação, embora tenhamos a clareza, também, dos seus limites, principalmente no mundo globalizado em que os meios de comunicação exercem uma forte influência na formação dos indivíduos²⁵.

A importância da educação nessa direção é confirmada em pesquisas realizadas por Nancy Cardia (1995), ao evidenciarem a relação existente entre o desconhecimento da população sobre seus direitos e a não-utilização de mecanismos para concretização ou denúncia de violação dos direitos²⁶.

Esse desconhecimento parte, exatamente, dos grupos que apresentam as condições sociais e de escolaridade menos favoráveis e têm os direitos mais violados.

Segundo Norberto Bobbio (1986), essa constatação vem confirmar que a educação para a cidadania é uma promessa não cumprida, apesar de terem os discursos sobre democracia, nos últimos séculos, incorporado a idéia de que a única forma de o súdito transformar-se em cidadão é garantir-lhe o direito à

²⁵ Cf. MONTEIRO, Aida. Educação para a Cidadania: solução ou sonho impossível?, 1998.

²⁶ A autora utilizou dados de pesquisas realizadas em São Paulo, pelo Núcleo de Estudos da Violência – NEV, Comissão Justiça e Paz de São Paulo e os da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar) de 1988. O objetivo da investigação era examinar a relação entre as atitudes da população em termos dos direitos e a continuidade das violações. Discute também as implicações dessas relações para a construção de uma cidadania democrática (p.19).

cidadania ativa e a educação para democracia surgiria no exercício da prática democrática.

Isso mostra que não basta garantir o acesso e permanência do indivíduo na escola; é imprescindível reavaliar a finalidade da educação, seus objetivos e o papel social da escola, de forma a poder responder às novas exigências que emergem na sociedade, entre estas as questões referentes aos direitos humanos e à cidadania.

Educar nessa direção é compreender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma entendemos, como Maria Victoria Benevides, que a formação para a cidadania requer:

1 - “a educação para a participação da vida pública, o que implica na tomada de consciência dos direitos e deveres do cidadão; 2 - a educação para a ética na política, que consiste na formação através da valorização e do desenvolvimento das virtudes republicanas e das virtudes democráticas”. [E ainda], que a educação para a cidadania, assim como sua extensão para os direitos humanos, uma vez que decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal - e “neo-liberal” reformada - sobre educação e cidadania” (1994, p.8).

Educar para a cidadania tomando-se por base os valores republicanos e democráticos significa desenvolver conteúdos e práticas no sentido de que:

- ? quanto aos valores republicanos, entende-se como o respeito às leis legitimadas e aprovadas pelo povo; respeito ao bem público, ao bem coletivo acima dos interesses privados; a responsabilidade no exercício do poder nas diferentes instâncias de atuação do indivíduo.
- ? quanto aos valores democráticos, compreende-se o respeito à igualdade e o repúdio aos privilégios; a aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, com total respeito às minorias e aos direitos humanos (Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, nº 3, julho, 1998)²⁷.

Além desses aspectos que devem orientar um projeto de educação voltado para formar a cidadania, acreditamos que ele pode se efetivar em dois níveis: no sistema educacional – só é possível através da vontade política dos agentes definidores e formuladores das políticas educacionais no país – e na adesão dos executores dessas políticas nas diferentes instâncias do sistema. Na escola e nos espaços educativos informais, é imprescindível a adesão dos atores ao projeto pedagógico, de forma coletiva, o que requer a participação de todos os sujeitos envolvidos com o trabalho, nas diferentes etapas de planejamento: elaboração, execução e avaliação.

Nessa compreensão de educação para formação da cidadania democrática, qual é o papel da escola?

Acreditamos que a escola é um espaço possível para a realização da tarefa de educar nessa perspectiva. Essa posição é reforçada por Humberto Silva (1996), ao considerar a escola como o lugar privilegiado para a educação em direitos humanos, *“por que é onde se dá a transmissão cultural e a formação para o convívio social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos”*.

²⁷ A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos coordenou a elaboração de uma proposta de capacitação do educador em direitos humanos e cidadania visando contribuir com o debate nessa área. Essa proposta foi o resultado de uma consulta a 51 entidades que desenvolvem trabalhos na área e contou com a participação da professora Maria Victória Benevides, Vice-Coordenadora de Rede, no processo de sistematização do documento.

Essa escola é o que Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, ou seja, é a que assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem atores, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais.

À escola democratizante é associada a idéia de escola da comunicação, devendo priorizar na formação do aluno a capacidade de expressão, de compreender as mensagens escritas ou orais. É necessário trabalhar o diálogo, ensinando ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia. E, ainda, a escola deve ensinar a ler os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, que veicula mensagens descontextualizadas.

É importante, ainda, que a escola trabalhe com o aluno o respeito à cultura do outro, às diferenças, em termos de necessidades, opções e características dos sujeitos.

Essas características da escola democratizante são reforçadas por Flávio Brayner (1995), ao destacar a necessidade de o aluno adquirir competências em diferentes campos:

“No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade inter-subjetiva produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros” (p.141-142).

Para a aquisição dessas competências é importante, como afirmam Vera Candau e outras (1995), que *“a escola seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania”*. Essas autoras, retomando Sime (1991), chamam a atenção no sentido de que esta proposta educativa deve ter como eixo central a vida cotidiana, vivenciando:

“uma pedagogia da indignação e não da resignação. Não queremos formar seres insensíveis e sim seres capazes de se indignar, de se escandalizar diante de toda forma de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser espaço onde expressamos e partilhamos esta indignação através de sentimentos de rebeldia pelo que está acontecendo”(p.110).

Um dado importante evidenciado na pesquisa de Nancy Cardia (1995) é que os professores, a igreja e os sindicatos são destacados pela população como os que mais ajudam a efetivação dos direitos humanos.

“Os professores ajudam a realização dos direitos porque educam a população e a educação é um instrumento fundamental para a população viver o direito. Permite vencer duas barreiras do acesso aos direitos: a falta de conhecimento das leis e dos direitos e de como fazer valer estes direitos” (Nancy Cardia, 1995, p.28).

Esses achados reforçam a necessidade e a importância de a escola assumir o compromisso de trabalhar a educação de maneira que possa contribuir para a aquisição dos conhecimentos dos direitos, como reivindicá-los e, também, como ampliá-los. Nesse projeto, o papel do professor é fundamental, uma vez que é o

agente mediador entre o conhecimento sistematizado historicamente e o aluno enquanto produtor do saber escolar.

Vanilda Paiva (1997), embora reconheça a importância da escola, chama a atenção para o fato de que a formação da cidadania no interior da escola envolve, necessariamente, um contexto que possibilite esse projeto de escola, e que está condicionado ao modelo de sociedade que se quer construir, ou seja:

“assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar foi dessacralizado, tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública como instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade” (p. 5).

As reflexões apresentadas por essa autora mostram que a escola deve ser vista como uma instância dentro da engrenagem da sociedade que poderá contribuir para a educação em direitos humanos e cidadania, mas ao mesmo tempo, convive com os limites e determinações da própria sociedade. Acreditamos que nessa contradição das sociedades capitalistas, que limitam os direitos e ao mesmo tempo os asseguram legalmente, podemos encontrar as possibilidades de avançar no fortalecimento da cidadania democrática.

Neste sentido, Carlos Nelson Coutinho (1994) admite que são necessárias e imprescindíveis algumas condições para a concretização de uma proposta educacional democrática.

Em primeiro lugar: a educação tem que se tornar um direito universal para que todo indivíduo se aproprie da cultura e do conhecimento produzido pela sociedade, e a escola é o principal “*locus*” para apropriação desse conhecimento.

Em segundo lugar: assegurar o pluralismo de pensamento e de idéias para todos, ou seja, a liberdade de expressão e o respeito à diversidade.

Em terceiro lugar: garantir a gestão democrática dos serviços educacionais em todos os níveis e instâncias do ensino, o que vai exigir da escola um permanente diálogo com a sociedade civil de um modo geral.

Para a escola concretizar uma proposta pedagógica nessa perspectiva precisa democratizar as relações, as estruturas e os materiais, transformando-se em uma “*escola democratizante*”, no dizer de Alain Touraine.

Esse modelo requer pensar outro formato de trabalho pedagógico, em que os conteúdos curriculares tenham como eixo norteador a temática dos direitos humanos e da cidadania, e a prática pedagógica priorize o diálogo, o debate, a participação, problematização e a crítica. O aluno nesse processo é o agente ativo e produtor do seu conhecimento; o professor, o mediador entre o aluno e o conhecimento historicamente sistematizado, e a escola, local de exercício permanente da cidadania.

É importante que a escola, na sua proposta metodológica, considere, conforme propõem Vera Candau et alii (1995):

1. A vida cotidiana como referência da ação educativa. O conhecimento da realidade é o ponto de partida no sentido de possibilitar ao aluno diferentes estágios, de aprendizagem: conhecer, compreender a realidade social e apresentar propostas para sua melhoria e transformação. É na trama diária das relações, emoções, perguntas, conflitos, socialização e produção do conhecimento que se cria e recria continuamente a nossa existência. Entendemos que os acontecimentos do cotidiano, propostas e políticas governamentais são conteúdos que devem fazer parte do currículo escolar. É importante que o aluno perceba as tramas e complexidades em que são engendradas as políticas públicas e as suas determinações.

2. A escola enquanto local de exercício permanente da cidadania ativa. Os sujeitos do trabalho escolar devem ser vistos como os autores e atores do projeto pedagógico nas suas diferentes etapas: planejamento, elaboração, execução e avaliação.

3. A prática educativa como dialógica, que busca a superação das práticas autoritárias como condição para a existência da escola democrática.

4. O compromisso com uma sociedade que tenha como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Esse compromisso requer a afirmação de valores como a solidariedade, a justiça e a ética.

Portanto, a escola, ao propor trabalhar nesta direção, precisa abrir as portas para o contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local, condição inicial para entender as relações e determinações mais gerais do conjunto da sociedade. É papel da escola trabalhar as competências básicas já mencionadas, pelos diversos autores, cumprindo assim, a sua função social, que é de garantir a socialização dos conhecimentos básicos à formação do cidadão.

Trabalhar nesta perspectiva, como afirma Alfredo Bosi (1988), é vivenciar processos de sensibilização, percepção e reflexão sobre a temática, o que implica também mudança de mentalidade, cujo caminho se dá através da formação inicial e continuada dos educadores.

2.3 - A formação do professor na perspectiva da construção da cidadania

Ao pensarmos na construção da escola democrática, cuja referência é a educação em direitos humanos e cidadania, a formação do educador coloca-se

como uma exigência, pois sabemos que é necessário operar uma mudança radical do modelo de formação do educador e, conseqüentemente, da escola.

Essa mudança radical implica repensar a formação do educador nos mesmos parâmetros, até porque as análises sobre tal formação nos diferentes níveis e momentos, inicial ou continuada, têm constatado a má qualidade dos cursos, em termos da sua inadequação aos sistemas públicos de ensino, além da defasagem de conteúdos e de métodos.

Os velhos conceitos e paradigmas até então utilizados como fundamentos dessa formação não têm sido suficientes para responder às questões que têm permeado e inquietado a sociedade de um modo geral. O aumento da violência, a deterioração econômica, e da qualidade de vida da maioria da população e a problemática da baixa qualidade dos sistemas educacionais de ensino emergiram no cenário escolar especialmente nas últimas décadas, decorrentes da inexistência de políticas sociais mais conseqüentes.

Vanilda Paiva (1997) chama a atenção para o fato de que a rápida massificação dos sistemas de educação, acompanhada da urbanização/favelização, trouxe uma nova escola que não tem correspondido às exigências das sociedades modernas.

No caso do Brasil, a escola pública é hoje freqüentada por uma população que habitualmente não tinha acesso à escola, até porque a não-garantia desse direito para toda a população, durante muito tempo, foi vista como uma coisa “*normal*” e “*legítima*”, dentro da concepção liberal do “*dote*” e da “*capacidade individual*”, ou seja, os indivíduos chegavam à escola por mérito e esforço pessoais e, portanto, só estes mereciam ter acesso à educação. Por outro lado, esta é uma população que vê cotidianamente seus direitos serem atingidos sob as mais diferentes formas, no conjunto da sociedade, e, inclusive, dentro da própria escola.

A democratização do acesso à educação ocorreu ao mesmo tempo em que as cidades cresceram e ampliou-se a violência, o tráfico de drogas, a disputa entre grupos. A escola tornou-se, também, palco de lutas e de conflitos, como reflexo

da problemática vivenciada pela sociedade como um todo. Nesse cenário, os direitos humanos são cada vez mais desrespeitados. São inúmeros os exemplos de práticas de violência, verbal e física, que acontecem no interior da escola, apontados em pesquisas mais recentes. Essas práticas aparecem não só entre os alunos, mas entre estes e os professores, manifestadas através de insultos, palavrões, ameaças, destruição das instalações físicas da escola e, de forma simbólica, através de gestos, preconceitos e pelo uso da avaliação da aprendizagem como instrumento disciplinar.

A escola tradicional deu lugar a uma escola popular de massa, na qual não existe mais lugar para cumprimento de ritos e regras tradicionais descolados dessas questões. Mas essa transformação não foi acompanhada de processos de formação e capacitação dos professores de maneira a habilitá-los para trabalhar com essa nova realidade.

Além disso, a formação inicial dos educadores não tem sido, novamente, alimentada por processos de capacitação contínua e sistemática. O modelo mais comum é a capacitação pontual, sem seqüência, e acrescenta-se, ainda, que as metodologias usualmente empregadas estão calcadas nas concepções de ensino enquanto transmissão/repasso de informação e a aprendizagem como processo passivo de assimilação. A problematização do conhecimento, do confronto teórico-prático, o debate de idéias e de posições praticamente inexitem nas práticas educacionais e na formação do educador.

A partir dessas constatações, entendemos que uma proposta de formação do educador que visa contribuir para a formação da cidadania deve ter como fundamentos os princípios da democracia, pois acreditamos que a concretização da verdadeira democracia requer dos cidadãos o conhecimento das causas e processos que determinam as injustiças sociais e, ao mesmo tempo, das alternativas coletivas para superá-las.

A formação do educador que tem como perspectivas essas questões e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino deve partir da compreensão da formação cultural do nosso povo brasileiro, do respeito às diferentes culturas

e do entendimento da evolução histórica dos direitos humanos, da cidadania e da democracia.

O processo de globalização, os avanços tecnológicos e a ampliação dos meios de comunicação têm contribuído para aumentar as diferenças culturais no conjunto das sociedades, gerando as sociedades multiculturais. Hoje essas sociedades convivem com uma multiplicidade de grupos que ganharam força e espaço, de tal forma que as suas reivindicações não são mais vistas pelo Estado apenas como reivindicações de grupos isolados e dissonantes da sociedade. Este teve que reconhecer que a sociedade atual não é mais formada pelas categorias mais amplas e generalizadas, mas se compõe de novas identidades culturais.

Assim, cabe ao Estado reconhecer, de fato, essas novas categorias e à sociedade civil cabe contribuir para que os novos grupos possam ser gestados de forma a apresentarem as suas diferenças. Na verdade, essa é a luta pela conquista dos direitos específicos, que, em sua maioria, têm ficado submersos ao que Boaventura Santos²⁸ chama de “*universalismo antidiferencialista dos direitos*”.

Esse autor comprova em suas pesquisas que tanto o universalismo antidiferencialista que opera pela descaracterização das diferenças, como o universalismo diferencialista, que opera pela negação das hierarquias que organizam a multiplicidade das diferenças, só contribuíram para ampliar as desigualdades ao reduzirem a um simplismo as complexas relações entre igualdade e identidade, e entre igualdade e diferença, pois o universalismo antidiferencialista inferioriza pelo excesso de semelhanças e o universalismo diferencialista pelo excesso de diferença. Por isso, nem toda diferença é inferiorizada, desde que respeitada a sua especificidade.

Boaventura Santos chama a atenção para um novo imperativo categórico que deve presidir essa articulação: *temos o direito a ser iguais sempre que a*

²⁸ SANTOS, Boaventura Souza – *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença* – mimeo – 1995.

*diferença nos inferiorize; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*²⁹.

Esses conteúdos devem preparar o educador a viver em uma sociedade cada vez mais complexa, quer pela problemática da exclusão social e econômica, quer pela extensão e agilidade de informação que os meios de comunicação oferecem, quer pelos avanços de novos conhecimentos tecnológicos, aos quais só uma pequena parcela da população brasileira tem acesso, quer pelas diferenças de identidades culturais dos grupos que compõem a sociedade.

A incorporação desses conhecimentos e de outros mais contemporâneos, bem como o repúdio dos processos discriminatórios vivenciados por diferentes grupos sociais constituídos em função de classe, sexo, raça, etnia, religião, são exigências que estão postas para esta formação.

No Brasil, o educador não pode deixar de conhecer as causas e conseqüências das constantes e sistemáticas discriminações e preconceitos contra os pobres, as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais, as quais muito têm contribuído para justificar as permanentes formas de exclusão e tratamentos desiguais.

Milton Santos (1997) destaca três dados centrais para entender as questões do preconceito, do racismo e da discriminação:

“o primeiro é a corporalidade, o segundo é a individualidade e o terceiro é a questão da cidadania. A corporalidade inclui dados objetivos que nos leva a pensar na localização, a mobilidade e a destreza de cada um de nós, a individualidade inclui dados subjetivos e permite a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício de transindividualidade, com a consciência sobre as pessoas e sobre os outros e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos. É a consciência de direitos e supõe a consciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar”(p. 133-134).

²⁹ Ibidem – p. 41.

O que se almeja, hoje, não só no Brasil, mas nos diferentes países que lutam pela defesa dos direitos humanos, é o respeito, essencialmente, às diferenças em relação à raça e gênero, respeitando-se a igualdade de direitos. O movimento das mulheres é um dos exemplos em que as mesmas querem exercer plenamente seus direitos enquanto iguais e enquanto diferentes.

A grande questão que se coloca é como reconhecer essas diferenças e ao mesmo tempo garantir a igualdade. Algumas propostas têm sido colocadas para que seja possível garantir um mínimo de inserção das minorias do ponto de vista socioeconômico, e não numérico – negros, mulheres, idosos, deficientes –, em diferentes cargos e ocupações públicas em nossa sociedade, como é o caso das “cotas”, enquanto política de “ação afirmativa”, conforme menciona Ruth Cardoso (1997). Embora essa proposta tenha causado muita polêmica, ela precisa ser vista enquanto processo transitório, até que a sociedade tenha um maior nível de consciência do respeito aos direitos dos indivíduos de forma igual para todos.

Essas questões devem fazer parte do conteúdo a ser trabalhado no processo de formação do educador em direitos humanos e cidadania.

Esse embasamento deve possibilitar ao educador momentos de construção de saberes, de práticas, de hábitos, de atitudes e da conscientização de valores que possam contribuir para a construção da cidadania democrática.

No entanto, sabemos que desenvolver uma proposta de formação do educador baseada nesses fundamentos não é tarefa fácil, porque significa trabalhar uma nova cultura de compreensão de mundo, de sociedade e de indivíduo, a partir do pressuposto da igualdade de direitos para todos. É, na verdade, criar uma contra-cultura, no sentido de combater práticas discriminatórias, preconceituosas, de privilégios, de dominação e de desigualdade de acesso aos direitos.

? **Concepção de formação do educador**

Ao focalizarmos a formação do educador nessa perspectiva, torna-se necessário explicitarmos a que formação estamos nos referindo. Entendemos que a formação do profissional da educação está em permanente processo de construção. Ela é engendrada em diferentes momentos e espaços: o primeiro momento é o da formação inicial, que deve habilitar o profissional para o exercício da atividade pedagógica em suas múltiplas especificidades, desde a tarefa docente, diretamente em sala de aula, como as tarefas administrativas e pedagógicas – direção, orientação/coordenação pedagógica; o segundo momento é a formação permanente, contínua, que acontece durante toda a trajetória profissional do educador, e se constitui em elemento inerente ao trabalho do educador e condição para melhor qualidade de ensino.

A formação é aqui entendida enquanto processo que se dá de forma sistemática e contínua a partir do confronto da reflexão-ação-reflexão, ou seja, do conhecimento teórico-prático. A formação continuada é a ação sistemática que busca no conhecimento produzido historicamente e no cotidiano do trabalho escolar o seu conteúdo de reflexão-teorização-instrumentação e transformação, priorizando as reais necessidades e possibilidades da instituição escolar. É no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico que o professor é capaz de apreender os seus significados, explicitar o real e oferecer ao aluno condições e instrumentos básicos para que o mesmo possa intervir na realidade social.

Nessa direção, Selma Garrido Pimenta (1999) chama atenção para a necessidade de se pensar a formação do educador “*como um continuum de formação inicial e contínua*”, entendendo que “*a formação é auto-formação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares*”(p.29).

Esse processo é o que Peter Woods (1995) chama de prática reflexiva, pois requer a formação do professor criativo, enquanto aquele que possibilita ao

aluno a introdução do novo. O ato criativo traz mudanças, e para que este processo aconteça é importante que o professor esteja sintonizado, culturalmente, com o contexto sócio-político dos seus alunos e dos seus pais, para que possa estabelecer relações com o processo de ensino de forma inovadora e motivadora. Isto requer um constante olhar sobre a sua prática e sobre o resultado do ensino na perspectiva da ação reflexiva.

Antônio Nóvoa (1995) observa que a formação continuada deve possibilitar ao educador:

“a reconstrução de suas identidades, estimulando-o a uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

A formação do professor na perspectiva reflexiva deve ser vista como uma *“política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”* (Selma Garrido Pimenta, 1999, p.31), e requer condições favoráveis de trabalho, de salário, de forma a garantir a participação desse profissional em uma formação contínua.

Nesse processo de formação o educador precisa ser considerado como profissional, o que significa assegurar o acesso aos conhecimentos básicos que lhe garantem os direitos na condição de sujeito e na condição de trabalhador.

3º CAPÍTULO

ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 - Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

Com o propósito de investigar as possibilidades e os limites de a escola pública desenvolver um projeto pedagógico voltado para a formação da cidadania democrática, a partir dos seus atores e gestores,³⁰ tomamos como parâmetro a política educacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, com ênfase no Projeto Escola Legal, no período de 1995 a 1998.

³⁰ Os gestores são os dirigentes da Secretaria de Educação que estavam nos cargos de diretores de diretorias e de diretorias executivas regionais que tinham uma participação mais direta na definição, elaboração, acompanhamento e avaliação da política educacional.

Optamos por realizar um estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, visto que o nosso objeto de estudo ficou delimitado ao trabalho desenvolvido em quatro escolas previamente definidas.

Segundo Marli André e Menga Lüdke, no estudo de caso:

“o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada e o estudo qualitativo se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p.18).

O estudo de caso apresenta, segundo essas autoras, características que orientam a ação da investigação: 1 – Visa à descoberta, no sentido de que os pressupostos teóricos iniciais servirão como estrutura básica inicial para o levantamento das informações, às quais podem ser acrescentados novos elementos e novas referências teóricas. Essa característica se fundamenta no princípio de que o conhecimento é algo que se constrói no processo da investigação, que se refaz constantemente e não é algo acabado, pronto. 2 – Enfatiza a interpretação do contexto. Para apreensão do objeto de estudo é necessário considerar o contexto em que o mesmo se situa. 3 – Retrata a realidade de forma completa e profunda. A contextualização deve revelar a multiplicidade de dimensões que envolve determinada problemática. 4 – Utiliza uma variedade de fontes de informações. O pesquisador deve fazer uso de vários tipos de informações, em situações e momentos diferentes, com o objetivo de estabelecer confrontos e cruzamentos de dados. 5 – Revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas. Ao relatar as experiências, com os estudos de caso, o pesquisador deve possibilitar ao leitor fazer as suas generalizações naturalísticas, no momento em que o sujeito tenta associar dados encontrados no estudo com dados resultados de suas experiências pessoais. 6 – Procura

representar diferentes pontos de vista em uma determinada situação social. 7 – Os resultados do estudo de caso podem ser apresentados de formas diversificadas, através de fotografias, dramatizações, desenhos, slides, discussões e relatos escritos dos sujeitos investigados (Marli André e Menga Lüdke, 1986).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a análise de realidade que não pode ser quantificada. Trabalha com um universo de significados, de aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes. É utilizada quando se pretende compreender um determinado fenômeno de natureza mais subjetiva (Maria Cecília Minayo et alii, 1994).

O estudo qualitativo buscou apreender, com maior proximidade possível, a percepção que os sujeitos da pesquisa têm sobre o trabalho desenvolvido na escola, tomando como parâmetro a política educacional do Estado, entendendo que essa percepção é forjada, a partir de outras experiências vivenciadas, no cotidiano desses sujeitos, e construídas nas relações e inter-relações sociais (entre seus pares, educadores, familiares, meios de comunicação).

Cecília Minayo e outros enfatizam que experiências dessa natureza são *“facilitadas pela situação social a que os indivíduos estão vinculados, pela condição de gênero e faixa etária, tendo portanto um caráter que é ao mesmo tempo objetivo e intersubjetivo”* (1999, p.22).

Esses autores observam que, ao se analisarem representações e percepções, opera-se uma dupla hermenêutica, uma vez que se reinterpretam as interpretações dos sujeitos sobre suas experiências vividas, percebidas e imaginadas. Por mais que a análise se aproxime do real, nunca poderá dar conta da totalidade, da riqueza e da complexidade do fenômeno investigado, ou seja, das falas e das práticas dos sujeitos pesquisados. São vários os motivos que os autores, referendando Becker (1993), apontam para tal limitação: a forma como cada indivíduo processa as experiências; a impossibilidade de a ciência captar a totalidade do real, e, por isso, ter que fazer recortes da realidade; a desigualdade

que existe entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, em relação à capacidade de interpretação.

Na condição de pesquisadora e ao mesmo tempo como agente que desenvolveu projeto com características muito próximas ao objeto investigado e, no momento, atuando em ações de capacitação com profissionais da educação sobre essa temática, tivemos a preocupação de produzir um conhecimento que eliminasse o máximo possível o viés da nossa subjetividade. Mas, ao mesmo tempo, a vivência nessas ações nos permite captar com maior proximidade a dinâmica, a complexidade, os avanços e limites existentes na escola ao propor realizar um trabalho nessa direção.

Ao produzirmos conhecimento sobre uma determinada realidade este é sempre processo em construção, pois, conforme Míriam Limoeiro Cardoso (1983, p.31):

“o sujeito do conhecimento não constrói seu objeto desmembrando-se ou fazendo interrogações a si mesmo. Formula indagações, sim, mas sobre a realidade, à qual ele próprio pertence num tempo e espaço definidos (...). O sujeito participa ativamente do processo de produção do saber, atualizando toda uma perspectiva teórica com a qual se aproxima da realidade, selecionando desta, para investigação aspectos e temas historicamente pertinentes”.

Dessa forma, o nosso propósito ao realizarmos este estudo teve como principal preocupação perceber até que ponto é possível desenvolver, no espaço escolar público, uma proposta de educação que privilegie a formação da cidadania democrática.

3.2 - Objetivos

São os seguintes os objetivos que traçamos para esta pesquisa:

- ? Investigar as possibilidades e limites que a escola pública, em Pernambuco, encontrou para materializar o projeto pedagógico direcionado para a formação da cidadania, orientado pela Política Educacional do Estado – Projeto Escola Legal.
- ? Identificar as condições essenciais para efetivação de um projeto de escola pública voltado para a formação da cidadania democrática.
- ? Verificar a relação das diretrizes da política educacional com o trabalho desenvolvido na escola.
- ? Apontar alternativas de trabalhos voltados para a formação da cidadania no âmbito escolar.

3.3 – Campo de investigação

A pesquisa de campo desenvolveu-se em quatro escolas que oferecem o Ensino Fundamental, sendo duas localizadas na Região Metropolitana e duas no Grande Recife, no período de julho de 1997 a julho de 1999.

A seleção das escolas e dos sujeitos da pesquisa foi realizada através de uma amostra qualificada, ou seja, a partir de critérios previamente estabelecidos, de forma a oferecer maiores subsídios para análise do objeto em estudo.

O critério para seleção das escolas era que as mesmas desenvolvessem trabalhos considerados bem sucedidos em relação à implantação da política educacional. O processo de seleção contou com a participação da equipe da Secretaria de Educação, de professores e de integrantes do Sindicato dos Professores.

As escolas selecionadas estão situadas em comunidades que apresentam carências de serviços, inclusive, uma das escolas está localizada em área de invasão, e a população, de um modo geral, apresenta nível socioeconômico baixo.

As instalações físicas e as condições materiais das escolas são regulares e se assemelham, com exceção de uma delas, que consegue manter um padrão de organização e manutenção do espaço físico diferenciados, no sentido de uma melhor qualidade. Essa diferença é justificada pela direção e pelo corpo dos professores como resultado de um trabalho coletivo em que todos os atores da escola têm uma participação ativa no processo de gestão do trabalho escolar.

3.4 – Seleção dos sujeitos da pesquisa

Para seleção dos sujeitos da pesquisa alguns critérios foram estabelecidos previamente: 1 – todos deveriam ter, no mínimo, quatro anos de vivência nas escolas selecionadas para que os mesmos tivessem um melhor conhecimento do trabalho desenvolvido na escola, durante o período de implantação da política educacional; 2 – os alunos deveriam estar matriculados da 4ª à 8ª série, e os professores atuando nessas séries; 3 – em cada escola deveria ser selecionado um aluno por série e um professor por disciplina, de maneira a abranger todas as áreas do currículo escolar.

Inicialmente, realizamos visita às escolas selecionadas, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e a dinâmica da coleta de dados, de maneira que a direção e os professores pudessem se posicionar sobre o levantamento dos dados empíricos. A receptividade foi muito boa devido a alguns fatores: o interesse dos educadores pelo tema; a participação das escolas em movimentos da comunidade e em trabalhos direcionados à temática dos direitos humanos e cidadania, através de eventos, e a familiaridade da pesquisadora com os profissionais da educação, devido à sua inserção na área.

A seleção dos professores foi por adesão e a dos alunos ficou a critério da direção das escolas e dos professores, após consulta aos mesmos, num total de 47 participantes como sujeitos da pesquisa, assim distribuídos:

- 20 alunos da 4^a à 8^a série, perfazendo, em média, 05 por escola.
- 17 professores das disciplinas: História, Geografia, Português, Matemática, Artes, Educação Física. Em uma escola, foi incluído o professor de Educação Integrada (Educação de Jovens e Adultos).
- 04 diretores, 01 de cada escola.
- 02 coordenadores pedagógicos (em duas escolas não havia coordenação pedagógica).
- 04 diretores da Secretaria de Educação e Esportes.

3.5 - Procedimentos da pesquisa

Para o início do levantamento dos dados empíricos, após definição dos sujeitos, realizamos um primeiro contato com o campo de pesquisa, ao qual denominamos de fase exploratória. Essa fase possibilitou-nos a testagem dos instrumentos no sentido de ajustá-los o máximo possível à realidade objeto de investigação.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram: observação, questionários elaborados com questões abertas e fechadas, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas (roteiros em anexo) e análise de documentos orientadores da política educacional e do trabalho das escolas. Todos os instrumentos foram aplicados diretamente pela pesquisadora.

A observação como um dos métodos de coleta de dados da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador uma maior proximidade com o fenômeno investigado e apreensão das *perspectivas dos sujeitos*”, entendidas enquanto

possibilidades de captar concepções e significados a que os mesmos atribuem às suas ações (Marli Andre e Menga Lüdke, 1986).

Inicialmente, partimos de um procedimento mais aberto de compreensão do fenômeno, ou seja, procuramos fazer leituras diversas da realidade escolar: dos quadros murais e de avisos; da exposição dos trabalhos dos alunos, das comunicações e relações entre direção e professores e destes para os alunos.

Posteriormente, concentramos o objetivo da observação nas relações interpessoais entre os atores da escola, nos diferentes momentos e espaços: entrada e saída dos alunos da escola; recreio; festividades e seus processos de organização; reuniões de professores, com a comunidade, do Conselho Escolar e alguns momentos de trabalho em sala de aula.

O que pretendíamos com esse procedimento era captar as formas de manifestações que permeavam as relações e os significados atribuídos pelos sujeitos à prática escolar.

O objetivo do questionário era fazer uma caracterização dos professores em relação às condições socioeconômicas, ao nível de qualificação e a possíveis formas de engajamento dos professores em organizações da sociedade, bem como verificar a relação desses condicionantes com as suas propostas de trabalho no âmbito da escola. Os questionários foram aplicados aos professores, diretores e coordenadores.

Em relação às entrevistas, a nossa intenção era dar aos pesquisados maior liberdade de expressão sobre a compreensão da política educacional, com destaque para o Projeto Escola Legal, e as interfaces com o projeto pedagógico da escola. As entrevistas foram realizadas com todos os sujeitos e representaram momentos muito ricos da coleta de dados, uma vez que o roteiro semi-estruturado possibilita aos entrevistados maior liberdade de posicionamento e ao pesquisador mais coleta de informações.

Se, por um lado, essa forma de entrevista tem aspectos positivos, por outro, dificulta a sistematização e análise dos dados, devido, principalmente, à amplitude

de informações e à não-objetividade das respostas, o que certamente demanda maior tempo para o trabalho da pesquisadora.

Com os alunos, adotamos o procedimento da entrevista coletiva, objetivando diminuir a timidez e motivá-los a responder às questões, através da interação do grupo. Essa forma permitiu apreender as diferentes visões e percepções dos alunos, que, dificilmente, seriam colocadas se não estivessem em uma situação de troca de informações.

As sessões de entrevistas foram marcadas previamente e gravadas com o consentimento dos participantes da pesquisa, em um total de 60 horas de gravação. A pesquisadora assumiu o compromisso com o anonimato dos depoimentos, evitando trazer algum constrangimento para os entrevistados, tendo em vista que algumas das questões levantadas nos instrumentos estavam relacionadas diretamente à implantação da política educacional, e exigiam um posicionamento dos depoentes. As transcrições foram feitas pela pesquisadora e por uma técnica com experiência nessa atividade.

Para análise dos depoimentos dos grupos específicos, tomamos como referência a técnica de análise temática, proposta por Bardin (1979) e apoiada por Minyao e outros (1999). Inicialmente, fizemos uma leitura de cada entrevista, separando por grupos, procurando apreender o conteúdo e a lógica das formulações dos entrevistados. Posteriormente, realizamos um tratamento mais verticalizado e detalhado, buscando confrontar os achados da pesquisa com o referencial teórico.

Em relação à pesquisa documental, tomamos como referência, principalmente: os Planos Estaduais de Educação no Estado, nos períodos 1998/1991e 1996/1999; a Coleção Escola Legal; Política Educacional de Pernambuco – 1995-1998³¹. No âmbito do trabalho escolar, analisamos os projetos pedagógicos e projetos específicos nas áreas de ensino e gestão escolar.

³¹ Outros documentos, relacionados às orientações da política educacional ou de divulgação de trabalhos realizados, serviram como referência de análise: na área de ensino – Política de Ensino e Escolarização

Dessa forma, procuramos apreender qual a compreensão que os sujeitos/atores do projeto pedagógico da escola – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos e os gestores da Secretaria de Educação – têm sobre o trabalho realizado no sentido de detectar as possibilidades e os limites que a escola encontrou para realizar um trabalho, na perspectiva da formação da cidadania conforme proposta da política educacional.

Acreditamos que a concretização de um projeto, com tal objetivo, requer necessariamente compreensão e percepção dos atores enquanto sujeitos de direitos e do conhecimento dos direitos básicos, além do papel e a responsabilidade do Estado e da escola na oferta de uma educação que contribua para a vivência de uma prática cidadã. Essa prática, entendemos, deve ser construída enquanto projeto coletivo que se processa no interior da escola, mas exige a construção de uma sociedade democrática.

Elegemos como categorias de análise alguns conceitos básicos que deram sustentação teórica ao estudo: direitos humanos, cidadania, democracia e educação para cidadania.

Como a problemática da violência é uma das maiores preocupações das sociedades modernas e a escola tem sido palco de diferentes tipos de violências, esse tema mereceu um destaque em nosso estudo.

A formação do professor foi selecionada como um dos itens de análise, pois acreditamos que a implantação de uma política educacional necessita assegurar processos de capacitação do professor, enquanto política governamental.

Algumas questões orientaram o nosso trabalho:

- *Até que ponto a escola consegue romper com a cultura sedimentada no autoritarismo e no clientelismo, fruto de uma sociedade escravocrata e paternalista?*

- *Até que ponto é possível a escola pública contribuir para a formação da cidadania democrática, no sentido da construção de sujeitos coletivos, conscientes do seu papel no projeto de sociedade em que estão inseridos? Quais os limites e possibilidades?*

E, ainda, como diz Hannah Arendt (1988): *“Como fazer com que os atores da escola reconheçam que têm direito a ter direitos?”*

4º CAPÍTULO

A ESCOLA PÚBLICA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: o discurso oficial

“A educação básica tem por finalidades 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”. LDB, Artº 22, 1996.

Neste capítulo, apresentamos o panorama, ainda que de forma breve, da conjuntura do Estado de Pernambuco, especialmente a realidade educacional diagnosticada no início do Governo Arraes – 1995. Focalizamos as diretrizes básicas que orientaram a política da Secretaria de Educação, destacando o Projeto Escola Legal, devido à ênfase que é dada ao estudo sobre os direitos do aluno, fundamentados na legislação educacional.

4.1 – O cenário da educação em Pernambuco e o papel do Estado

O Estado de Pernambuco conta com uma população de 7.399.071 habitantes, localizada predominantemente na áreas urbanas – 74% ?, e 26% moram na zona rural³². Essa população convive com uma distribuição de renda das mais desiguais do país. Os 10% mais ricos detêm 50,83% da renda e os 40%

mais pobres ficam com 7,92%. A desigualdade social produz situações de privilégios, manutenção do poder político e econômico e, ao mesmo tempo, a exclusão social de direitos básicos essenciais a uma vida digna.

Conforme destacamos no 1º Capítulo, a formação cultural do povo brasileiro e, em especial, da população situada nas Regiões Norte e Nordeste, como o povo pernambucano, foi fortemente influenciada pela história da escravidão e de práticas clientelistas, com a presença marcante do poder dos coronéis – chefes políticos que exercem grande influência nas definições e determinações das políticas governamentais.

Essa história tem mostrado que as políticas públicas em Pernambuco sempre estiveram mais a serviço de interesses privados – de grupos que mantêm o monopólio do poder político e econômico –, do que em função do bem coletivo, do bem comum, do bem público.

É nesse contexto que o Estado apresentava, em 1994, uma rede de saneamento deficiente e uma taxa de mortalidade infantil bastante elevada – 67 mortes por 1.000 crianças nascidas –, embora, em 1997, tenha havido uma queda dessa taxa – 49,5 mortes por 1.000 nascidos vivos.

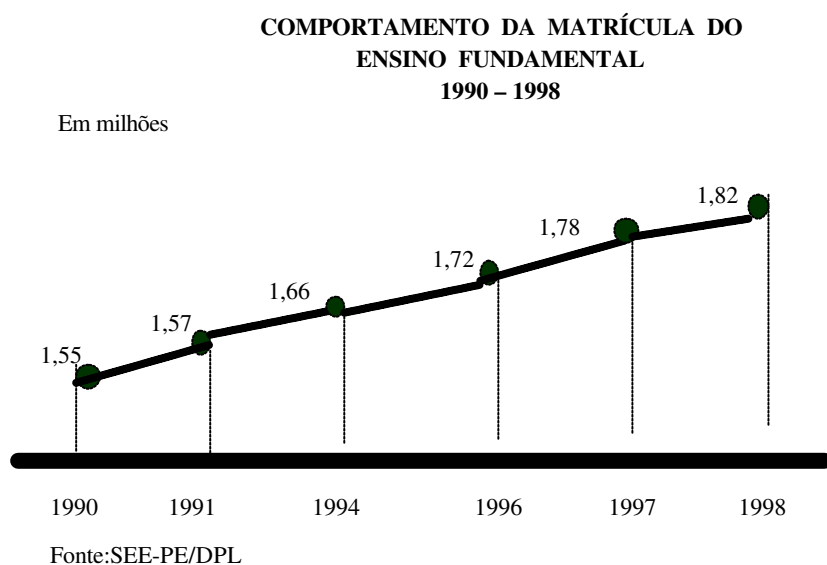
O índice de desemprego, na região metropolitana do Recife, é um dos mais elevados do Brasil: em média atinge 22% da população economicamente ativa e 44% dos pernambucanos ganham menos de dois salários mínimos.

³² Fontes dos dados estatísticos: Plano Estadual de Educação de Pernambuco – 1995/1999; Documento: Situação Educacional de Pernambuco – 1990 a 1998 – Sec. de Educação de Pernambuco; Primeiro Relatório de Direitos Humanos: realizações e desafios. Paulo Sérgio Pinheiro et alii. op cit – pp 60-64.

Aliada a esses indicadores registra-se, também, a violência urbana, principalmente contra crianças, adolescentes e mulheres, e a violência praticada por grupos de extermínio³³.

A educação no Estado

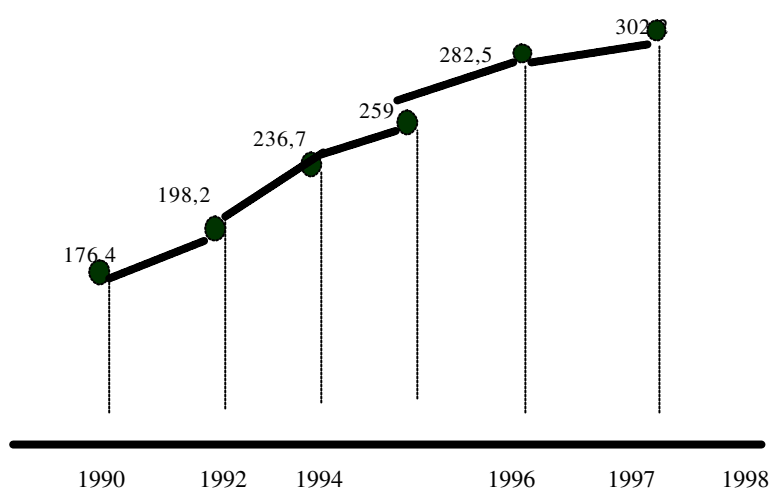
Com relação ao quadro educacional do Estado as deficiências não são diferentes. Em 1994, o Estado contabilizou 1.658.729 alunos matriculados no Ensino Fundamental, com uma taxa de atendimento de 82,7%. No Ensino Médio o número de alunos matriculados era de 236.000, atingindo 302.000, em 1998, conforme podemos observar nos gráficos abaixo.



**COMPORTAMENTO DA MATRÍCULA DO
ENSINO MÉDIO
1990 - 1998**

EM 1 MIL

³³ Cf. CARDIA, Nancy. Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 1999.



Fonte:SEE-PE/DP

Na faixa etária de 7 a 14 anos, havia um contingente de 262.000 crianças que estavam fora do atendimento escolar, sendo que 54% encontravam-se na zona urbana do Estado (P.E.E/PE, 1996/1999).

No período de 1994-1998, apesar de ter havido crescimento na taxa de matrícula no Ensino Fundamental de 9,8%, o Estado permanece com déficit em relação ao dispositivo Constitucional da obrigatoriedade da Educação em relação a essa faixa etária.

Mas, ao mesmo tempo, o Plano Estadual de Educação – 1996/1999 apresenta uma realidade contraditória, comparando-se a demanda escolar à capacidade de atendimento do sistema educacional.

Quantitativamente o Estado possuía capacidade para atender 95% das crianças com idade de escolaridade obrigatória, chegando a mais de 100% na zona urbana, embora um contingente considerável de crianças não tenha sido absorvida pelo sistema educacional.

Alguns fatores são destacados como responsáveis por essa distorção: o acelerado processo de urbanização no Estado e em todo o país; a explosão de demanda escolar na Região Metropolitana; o esvaziamento da rede escolar rural, com escolas unidocentes e multisseriadas; o elevado número de alunos maiores

de 14 anos matriculados no Ensino Fundamental; e a prática pedagógica que não favorece a retenção do aluno na escola (P.E.E – 1996/1999).

A incapacidade do Estado em cumprir a obrigação Constitucional gera o grupo dos excluídos do sistema educacional – os analfabetos: 30% dos jovens com 15 anos de idade e 22,5% dos adultos entre 25 e 29 anos não tiveram direito à educação na idade devida, conforme podemos constatar no quadro de analfabetismo do Estado.

TAXA DE ANALFABETISMO EM PERNAMBUCO

Grupos Etários	Anos		
	1991 %	1995 %	1996 %
15 anos e mais	34,2	29,8	26,2
15 a 19 anos	23,1	14,5	11,8
20 a 24 anos	24,5	18,5	13,5
25 a 29 anos	.....	22,5	17,0

Fonte: IBGE – Censo Demográfico - 1991 e PNAD – 1995 e 1996

NOTA (1): Pernambuco apresentou a menor taxa dentre os estados do Nordeste, cuja média situou-se em 37,6%, a mais alta do país.

Merece destaque o fato de o analfabetismo predominar em uma população economicamente ativa, que necessita dominar o conhecimento básico para atender as exigências do desenvolvimento tecnológico, as novas formas de produção do mundo do trabalho e a concorrência às escassas ofertas dos postos de trabalho.

A violação do direito à educação produz o “*cidadão elemento*”, no dizer de José Murilo de Carvalho (1995), ou seja, o indivíduo “*diferente*” diante do mundo

globalizado, que não é capaz de decodificar a linguagem da sociedade tecnológica/digital, e, conseqüentemente, fica excluído.

Um outro dado a acrescentar à problemática do analfabetismo é o baixo índice de escolarização no sistema educacional, pois o número de alunos matriculados, inicialmente, não indica que tenham concluído o Ensino Fundamental. 41% da população adulta tinham menos de 4 anos de estudo e apenas 5,3% dessa população completavam 12 anos de escolaridade.

Essa condição de escolaridade caracteriza uma outra categoria denominada de analfabetos funcionais. Nesse grupo estão incluídos os indivíduos que freqüentaram a escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, por não terem completado esse nível de escolaridade e abandonado a escola, apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Em geral, são pessoas que não conseguem compreender um texto simples, como anúncio de jornal, por exemplo.

As distorções apresentadas podem ser produzidas tanto por fatores exógenos à escola como por fatores endógenos, estes concretizados na reprovação e na evasão escolar.

De acordo com os dados do censo educacional, no Brasil, em 1996, apenas 62% dos alunos matriculados foram aprovados e os 38% ficaram diluídos entre reprovados (19%) e evadidos (16%).

Em Pernambuco, o índice de reprovação chegou a 26,7%, em 1994, embora, no ano de 1997, evidencie-se uma ampliação dos alunos aprovados para 80,1%, no Ensino Fundamental, e um decréscimo na taxa de evasão/abandono escolar para 14,5%, considerando-se que, em 1994, essa taxa atingiu 17%. No Ensino Médio os índices de aprovação, reprovação e abandono apresentaram uma melhora, principalmente com relação à aprovação, conforme podemos constatar no quadro abaixo.

Nível de Ensino	Ano	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %	
Fundamental	1990	68,7	31,3	18,7	
	1994	73,3	26,7	16,8	
	1997	80,1	19,9	14,5	
Médio	1990	82,9	17,1	23,5	
	1994	85,6	14,4	22,5	
	1997	91,8	8,2	15,6	

Fonte: MEC/ INEP- Estimativas da Evolução do Ensino Fundamental – 1996

SEE- PE / DPL. Censo Escolar – 1991 a 1996

SEE- PE / DPL- Censo escolar – 1998- dados preliminares.

NOTA: As taxas de aprovação e de evasão foram calculadas com base na matrícula final (os excluídos, os transferidos e evadidos.)

No entanto, essa positividade nos índices de aprovação e retenção ainda é muito tímida, tendo em vista que o direito à educação é incontestável não só pela obrigatoriedade constitucional, mas essencialmente para o avanço do desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, cultural do país e para a efetivação da cidadania. Esse débito do Estado para com a população ultrapassa décadas e sabemos que a solução está relacionada muito mais à vontade e compromisso político do que às condições estruturais.

Um dos vários fatores que tem contribuído para a evasão e o atraso da entrada da criança e do jovem na escola é a participação prematura no mercado de trabalho, realidade presente nas famílias de baixa renda. Essa parcela da população é utilizada como mão-de-obra barata, principalmente no sistema produtivo da zona rural do Estado. É comum nessa região encontrar crianças e jovens, na faixa etária de 7 a 14 anos, trabalhando em situações totalmente desfavoráveis, em casas de farinha, carvoarias, fábricas de gesso, no corte da cana e nos conhecidos lixões.

O grande problema que se coloca para qualquer administração pública é o fato de o trabalho dessa clientela garantir parte da renda do orçamento familiar. Isso dificulta a retirada da criança do trabalho precoce se não for através de políticas que garantam ao adulto uma renda que venha suprir o déficit no orçamento familiar com tal retirada.

No que se refere ao Ensino Médio, a entrada no mercado de trabalho e a não adequação da escola a essa situação têm influenciado o afastamento do jovem da escola, acrescentando-se a maneira como esta vem desenvolvendo o trabalho pedagógico. Em geral, as críticas recaem na forma desinteressante de a escola concretizar a sua prática, afastada da realidade do aluno e do contexto em que a mesma está inserida, além da inadequação do calendário e do horário escolar para atender às necessidades dessa clientela.

O Plano Estadual de Educação relaciona outros fatores internos à escola como responsáveis pela reprovação: a “*prática pedagógica primitiva, que desconsidera o ritmo variado de aprendizagem do aluno, condenando-o a sucessivas experiências de reprovação*” (p.13). Isso tem se dado de tal forma que a reprovação nas escolas estaduais deixou de ser exceção para constituir-se numa normalidade, uma vez que 97% do alunado tinha vivenciado experiência de reprovação durante o período de escolarização.

Essa prática primitiva tem uma relação, também, com o nível de qualificação do professorado, embora a maioria tenha curso Superior. Em termos quantitativos, em 1996, a rede estadual contava com 74% dos profissionais com curso superior completo e 26% tinham o curso médio. Em 1998, o percentual de professores com curso superior aumentou para 80% e, conseqüentemente, diminuiu para 20% os que tinham curso médio, demonstrando uma melhoria no nível de qualificação docente.

É na rede municipal que se concentra índice mais elevado de professores com nível mais baixo de qualificação, como podemos observar no quadro de Grau de Formação Docente, no período de 1996-1998, as taxas permaneceram quase inalteradas.

GRAU DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

REDE PÚBLICA - 1996 E 1998

Grau de

Rede Estadual

Rede Municipal

Formação				
	1996	1998	1996	1998
Fundamental Incompleto	....	....	7,2	4,9
Fundamental Completo	....	....	5,5	5,7
Médio Completo	26,4	20,4	60,3	63,0
Superior Incompleto	73,6	79,6	27,0	26,4

Fonte : SEE / PE – DPL – DEIE - Censos Escolares 1996 e 1998

No entanto, de um modo geral, a formação do professor não tem sido adequada para lidar com as diferenças de aprendizagem, com classes numerosas e com escolas em condições físicas e materiais desfavoráveis. A formação desses profissionais, em geral, é calcada no modelo de escola e de aluno ideais: de nível socioeconômico médio-alto e com outro padrão diferente da realidade da escola pública.

Ao mesmo tempo, os professores têm enfrentado condições salariais muito precárias, o que exige a ampliação da jornada de trabalho, elemento dificultador da sua participação sistemática nos processos de capacitação.

Segundo dados da Secretaria de Educação, o programa de capacitação foi um dos maiores investimentos nessa gestão, como uma das formas de melhorar a qualidade da educação no Estado. Mas a grande questão que se coloca é até que ponto os professores têm participado desse programa e as capacitações têm respondido às suas necessidades, em termos da melhoria da prática pedagógica de forma a repercutir positivamente na aprendizagem dos alunos?

4.2 - A política educacional do Estado de Pernambuco – 1995/1998

? Pressupostos básicos

Diante desse quadro de exclusão social de grande parte dos pernambucanos, em que os direitos fundamentais não são garantidos para toda a população, o Governador Miguel Arraes assume o compromisso de administrar o Estado na condição de representante dos seus interesses. Nesse entendimento, propõe-se a assegurar os direitos Constitucionais, no que determina o Estado democrático de Direito.

É com essa compreensão do papel do Estado que a política governamental procurou romper com a concepção de Estado paternalista e clientelista que sempre permeou as políticas públicas em Pernambuco. Conforme Silke Weber (1993), essa concepção está presente nos Planos Estaduais de Educação, nos períodos de 1976 – 1979; 1980 – 1983; 1984 – 1987.

Nessa direção, o Governo Arraes apresenta diretrizes orientadoras às políticas setoriais: *“a diminuição de desigualdades sociais, de construção da cidadania, de desenvolvimento equilibrado com destaque para a economia local e de aperfeiçoamento da máquina estatal”* (P.E.E/PE, p.7).

O Estado é, portanto, concebido na perspectiva de representante e gestor dos interesses da população. Segundo Silke Weber (1993, p.12), existem diferentes formas de conceber o Estado, e são essas concepções que determinam o seu papel e o tipo de intervenção no conjunto da sociedade.

Uma das concepções é o Estado-providência, que *“paternalisticamente provê o acesso ao direito social de educação.(...) E nessa concepção acredita-se que as relações de caráter interpessoal, marcadas pelo favor recíproco, são a via segura de garantir, simultaneamente, poder de ingerência local e interesses imediatos de certos segmentos sociais”*(Silke Weber, p.12).

Esse entendimento de Estado é que tem orientado as políticas governamentais em Pernambuco, até então efetivadas sob as diferentes formas de

concessões: desde a oferta de emprego sem critérios técnicos³⁴, à indicação para ocupação de cargos de confiança, do mais alto escalão do Governo, com Secretários de Estado e seus auxiliares, diretores de escola e chefias, até o uso da máquina administrativa em benefício dos chefes políticos – requisito para a conservação e a manutenção do poder. São as práticas do clientelismo, do favorecimento a indivíduos e pequenos grupos que se sobrepõem aos interesses e necessidades da maioria da população, conforme destacamos nos estudos de Fábio Comparato, (1994), Sérgio Buarque de Holanda (1956), Francisco Weffort (1992) e Victor Nunes Leal (1949).

Outra visão de Estado “*é de representante e gestor de interesses das classes sociais em confronto e o governo como intervenção sistemática na realidade sócio-econômica*”. O Estado atua como “*veículo de interesses da classe e frações da classe que se opõem às classes dominantes, na luta pela superação da exploração e da dominação*”(op. cit. p.12).

De acordo com essa concepção, é tarefa do Estado imprimir direção política às ações consideradas prioritárias, diagnosticadas no decorrer da campanha e durante o processo de gestão, de acordo com os princípios da democracia representativa, que pressupõem a participação do conjunto da sociedade nas diferentes etapas de elaboração das políticas públicas.

Uma terceira concepção é a que compreende o Estado, “*na sociedade capitalista, como representante exclusivo dos interesses das classes dominantes, sendo ilegítimo qualquer governo que pretenda dar direção política à intervenção na realidade socioeconômica*” (op. cit. p.12).

Essa última concepção de Estado defende a democracia direta, através da participação de comissões partidárias ou fóruns deliberativos, que possam não

³⁴ No início do 2º Governo Arraes (1987-1990), a Secretaria de Educação contava em seu quadro com 1.200 funcionários administrativos analfabetos, e todos os professores de 5ª a 8ª série tinham sido contratados por indicação política devido à inexistência de concurso público, até então, para esse nível de ensino.

somente influenciar na definição de prioridades governamentais, mas de indicar formas de gestão da política pública.

Compreendemos, conforme destaca Silke Weber, que o Estado deve ser o articulador e promotor das condições necessárias de forma a que todo e qualquer indivíduo tenha acesso aos direitos básicos, fundamentais para viver com dignidade.

Nesse entendimento, reforçamos a posição assumida por Dalmo Dallari (1972), no sentido de que o Estado deve ser um instrumento efetivo da sociedade, cujos objetivos são os do bem comum. E o bem comum não é um bem universal, mas o referente ao seu povo, às pessoas que fazem parte daquele Estado.

O que cabe aos dirigentes nessa concepção é buscar a materialidade das políticas governamentais que atendam os interesses e necessidades da maioria da população, a partir das condições concretas do Estado. Isso requer administrar democraticamente a coisa pública, com participação e transparência, requisitos essenciais para a existência da democracia.

O Estado deve criar as condições para que todas as pessoas se realizem enquanto sujeito. E o povo é entendido como o elemento inteligente do Estado, que deve opinar sobre os rumos da ação (Dalmo Dallari, *op.cit.*).

Para a vigência de uma administração, neste rumo, é importante que a sociedade, através das suas organizações, tenha uma participação mais ativa, mais direta nas políticas públicas, no acompanhamento do processo de implantação e avaliação dessas políticas.

? **Princípios e diretrizes**

A Secretaria de Educação, buscando concretizar as diretrizes governamentais, em consonância com o que está proposto no debate nacional e

nos documentos legais, afirma que: *”a educação de qualidade é direito de todos, como princípio norteador da política educacional e aponta o Ensino Fundamental como direito social básico, como instância de formação e de exercício da cidadania”* (P.E.E - p. 10).

A escola, para atender a esse padrão de qualidade, às novas exigências do avanço do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico, às mudanças nas novas relações de produção no mundo do trabalho, deve ser:

“uma escola competente, flexível, ágil, criativa e prazerosa, que contemple as potencialidades do aluno, que seja pautada pela curiosidade de entender a complexidade do mundo e disposta a propor mudanças. Uma escola que vincule o conhecimento científico e tecnológico à vivência cultural, e que relacione o regional ao nacional e universal” (P.E.E/PE, p.10).

Nesse sentido, três diretrizes nortearam a política educacional do Estado de Pernambuco:

- ? Universalização da Educação Fundamental com qualidade e progressiva extensão do Ensino Médio
- ? Valorização do professorado
- ? Democratização da gestão

A Secretaria, ao propor essas diretrizes, retoma os fundamentos da política educacional implantada no segundo Governo Arraes, 1987-1990³⁵, ampliando-os

³⁵ A Secretaria de Educação foi administrada no 2º e 3º governos Arraes pela professora Silke Weber. É importante destacar que essas gestões não foram contínuas, pois no período de 1991/1994 assumiu o governo Joaquim Francisco, apoiado pelo PFL. Muitos dos profissionais que fizeram parte da equipe da Secretaria de Educação nos dois governos Arraes, inclusive a própria Secretária, eram professores de universidades no Estado. Essa composição de equipe formada por critérios técnicos, representou algo diferenciado na história da educação do Estado, considerando-se que esses cargos sempre foram ocupados por indicações atendendo a critérios meramente políticos. A prática comum é o *“loteamento”* dos cargos para atender aos interesses dos grupos que dão sustentação ao governo. Nesse contexto, o Governo Arraes teve que fazer concessões para o preenchimento de outros cargos, inclusive o de diretor de escola, até porque as coligações partidárias que viabilizaram a vitória de Arraes tinham interesses

para atender às novas exigências que estavam sendo colocadas no debate nacional e no sistema educacional em Pernambuco.

Para elaboração do Plano Estadual, a Secretaria de Educação realizou Fóruns Itinerantes, como estratégia de planejamento. Assim, o Plano Estadual de Educação 1996-1999 retrata o resultado do amplo debate, com a participação de vários segmentos da sociedade pernambucana. Nesse processo de elaboração foram realizadas 34 sessões de Fóruns Itinerantes, em todo o Estado, e 17 Reuniões Regionais³⁶.

Dentre as reivindicações surgidas nesses debates, o efetivo exercício de cidadania e a educação de qualidade como um direito de todos são destacados como fortes demandas dos diferentes grupos participantes dos Fóruns.

Essas reivindicações expressam os anseios não só do povo pernambucano, mas do brasileiro que convive no cotidiano com a violação dos direitos sociais básicos. O debate que vem ocorrendo na sociedade deixa claro que:

“a construção da qualidade da educação formal, constitui processo multifacetado, que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, profissionalização do docente, democratização da gestão da política educacional, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica dos resultados pedagógicos, teóricos e administrativos obtidos, presença ativa da comunidade na gestão escolar”
(P.E.E/PE, p.11).

muito diferenciados, e as práticas de favorecimento e clientelistas tão arraigadas na cultura política no Estado não mudariam tão rapidamente.

³⁶ A estrutura administrativa da Secretaria de Educação é descentralizada, formada por 17 Diretorias Executivas Regionais, situadas em cidades pólos, cujo modelo organizacional reproduz o da estrutura da sede da Secretaria, localizada em Recife.

É evidente que a política educacional, com seus pressupostos e diretrizes, prioriza a gestão democrática em articulação com a sociedade e dá realce a esses pressupostos com a definição do que se denominou de Tônicas da Política educacional, como prioridades básicas para essa gestão.

Com a preocupação e o dever de buscar caminhos, formas de intervenção governamental na escola pública em Pernambuco, que pudessem contribuir para superar as dificuldades diagnosticadas e garantir uma educação de qualidade, a Secretaria de Educação prevê a realização de ações integradas no conjunto da esfera pública e que tenham como características a continuidade das políticas. Dessa forma, define as **Tônicas da política educacional**:

- ? Rede Pública Única – Partindo do princípio Constitucional que é dever do Estado assegurar escolaridade para todas as crianças de 7 a 14 anos, a Secretaria de Educação reconhece a necessidade de definição conjunta de ações articuladas nas diferentes esferas do poder público. Propõe a construção progressiva de uma Rede Pública Única no Estado, como mecanismo para garantir a universalização da Educação Fundamental com qualidade.
- ? Ensino Cidadão – Reconhece a escola como instância de formação e exercício da cidadania, o que requer um ensino que trate o conhecimento, nas diferentes áreas, como processo histórico.
- ? Professor Profissional – Reconhece e valoriza o professor como profissional do ensino, através do: plano de carreira, piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
- ? Padrão Democrático de Gestão – A escola é tratada como instituição que, a despeito da autonomia relativa, articula-se a uma estrutura governamental mais ampla e com a sociedade de um modo geral. É na ação de descentralização coordenada e na construção de projetos escolares sintonizados com as políticas educacionais do Estado e do

governo que se situam os eixos da política educacional de Pernambuco e o projeto pedagógico da escola.

- ? Direitos do Aluno – Parte da compreensão da educação escolar como direito social básico, momento indispensável à formação e exercício da cidadania. A escola deve: estar compromissada com o sucesso escolar do aluno; favorecer a vivência do trabalho solidário e compartilhado; valorizar as manifestações culturais e do conhecimento como expressão de atividade humana; lidar com a diferença como fonte de enriquecimento intelectual, cultural, político e social; estimular a postura crítica diante da realidade; fornecer as bases para o prosseguimento de auto-educação (pp. 13-20).

? Programas

Conforme o Plano Estadual de Educação, o programa tem como objetivo:

“tornar o espaço escolar condizente com a natureza do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, tratar a gestão da escola como tarefa pedagógica, de dimensão coletiva, voltada para organizar a divisão de trabalho da comunidade escolar; direcionar o sistema normativo para garantir os direitos do aluno” (P.E.E/PE p.23).

Para concretizar as diretrizes da política educacional, três programas foram definidos:

- ? Qualidade escolar – busca a construção do espaço escolar condizente com a natureza do processo pedagógico do ensino-aprendizagem; a

gestão escolar é entendida como tarefa pedagógica de dimensão coletiva que organiza a divisão do trabalho da comunidade escolar e provê condições para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

- ? Qualidade do Ensino Fundamental ? tem como pressupostos básicos: escola como lugar de ensino-aprendizagem e enriquecimento cultural; satisfação das necessidades básicas de aprendizagem do aluno; ação escolar centrada nos determinantes da aprendizagem, do ensino e do conhecimento; o currículo escolar inserido no debate contemporâneo; dinâmica escolar organizada em torno das potencialidades do aluno; difusão da cultura tecnológica nas escolas; professor visto como coordenador do processo de ensino e mediador do processo de aprendizagem; capacitação e formação continuada como instrumentos de aperfeiçoamento e de profissionalização docente.
- ? Educação Física, Esporte e Lazer – compreende a Educação Física como conhecimento universal, elemento do processo de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; como meio pedagógico para o desenvolvimento das dimensões lúdicas, cooperativas, participativas e de solidariedade e a democratização do esporte enquanto lazer; como direito do cidadão.

Na tônica referente ao Ensino Cidadão, a Secretaria de Educação concebe a escola como direito social básico, isto requer que *“os conteúdos e posturas nela valorizados favoreçam a consolidação de conquistas e avanços alcançados pela humanidade, inclusive, no que concerne aos direitos humanos”* (P.E.E./PE, p.15).

O ensino nessa perspectiva implica a exposição e o uso, pelos alunos, de material bibliográfico atualizado, da tecnologia de ponta e professor profissionalizado, capaz de mediar processos de aprendizagem diferenciados. Essa forma de perceber o ensino implica uma outra perspectiva de avaliação do

desempenho escolar, não como verificação dos conteúdos “*assimilados*” em um horizonte temporal, mas a compreensão e domínio de conceitos, que indiquem potencialidades de novas aprendizagens (P.E.E./PE, p.15).

Em relação à tónica Direitos do Aluno, o Plano destaca que a escola nem sempre apresenta para este um ambiente estimulador ao desenvolvimento da sua aprendizagem e ao enriquecimento cultural. Chama a atenção para o fato de que a escola apresenta-se como espaço de punição e cobrança, não favorecendo a retenção e a aprovação do aluno.

Nos programas apresentados no Plano Estadual aparecem alguns indicativos de operacionalização da política educacional, cujas ações aqui destacamos:

- Melhoria da gestão escolar: incentivar o funcionamento de Conselhos Escolares em todas as escolas; formas colegiadas de gestão; elaboração do projeto pedagógico, pela escola, com a participação da comunidade tomando como referência a política estadual de educação; articulação dos projetos pedagógicos no conjunto de escolas nucleadas.
- Garantia dos direitos do aluno na escola: organização de classes com quantitativo adequado de aluno; garantia de jornada escolar mínima de 5 horas de aula de 50 minutos e de autonomia na organização estudantil; estruturação de regime de dependência, no Ensino Fundamental e Ensino Médio; divulgação junto ao alunado das escolas estaduais, municipais e particulares do Estatuto dos Direitos do Aluno e o Estatuto da Criança e do Adolescente; produção de uma coletânea sobre os direitos do aluno; criação de comissão formada por instituições governamentais e não-governamentais para elaboração do Estatuto dos Direitos do Aluno.
- No programa de Qualidade do Ensino, as ações previstas evidenciam uma concepção de ensino que valoriza a problematização, a reflexão, a

crítica do conteúdo sistematizado historicamente. Nesse sentido busca: possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento da cultura local e de outras culturas, através de eventos culturais, visitas a museus, entre outros; estimular a inclusão, no currículo escolar, de temas transversais – educação ambiental, sexualidade, AIDS, consumo, neoliberalismo, direitos humanos, drogas, tributos, trânsito; eliminar mecanismos escolares de expulsão dos alunos da escola, com a utilização de recursos pedagógicos que possibilitem sala de aula atraente e aprendizagem prazerosa.

A construção da qualidade da formação do professor é um dos enfoques do Plano. A Secretaria prevê a formação dos professores em 3 modalidades que se complementam:

- ? Formato tradicional – É a formação realizada pelas Universidades e Instituições de Ensino Superior, principalmente em cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento. A previsão era de que 1% do professorado (315 professores/ano) participasse dessa formação.
- ? Formação massiva associada a momentos presenciais, utilizando meios de educação a distância, como Vídeo Escola, Tele-Escola, Telecurso 2000, TV Escola e Capacitação em Rede. Essa capacitação estava prevista para ser realizada em três momentos anuais, utilizando-se Vídeo-Debate e texto.
- ? Formação continuada em serviço – a ser realizada no cotidiano da escola, tendo como conteúdo a reflexão sistemática da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Para dar suporte à Capacitação, o Plano Estadual prevê a organização de uma Rede Pernambucana de Capacitadores integrada por docentes de diferentes áreas do conhecimento.

O ingresso dos professores em programas de pós-graduação e em diferentes situações de capacitação foi muito estimulado pelas legislações – Lei

de Diretrizes e Bases, Estatuto do Magistério Público, Plano de Cargos e Carreiras e através da política da Secretaria de Educação.

Nesse período, o programa de capacitação constituiu-se em uma das prioridades da Política Educacional³⁷. Todos os professores entrevistados tinham vivenciado algum tipo de atividade de capacitação, nos últimos 5 anos, em conteúdos relacionados à área profissional. Os educadores da rede estadual são regidos pelo Estatuto do Magistério Público – Lei 11.322/96, que garante :

“afastamento sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens, além dos assegurados pela legislação em vigor, para os seguintes fins:

I – participar de congressos, seminários, encontros, cursos, atividades sindicais e outros eventos relacionados à atividade docente ou técnico-pedagógica respectiva, desde que devidamente autorizado.

II – participar da diretoria e das instâncias de base do Sindicato da categoria” (Art.º 28).

O próprio Sindicato ressalta que o Estatuto representa o resultado de uma história de 10 anos de luta, iniciada em 1987 e concluída em 1996, e chama a atenção para a importância do Estatuto como um:

“instrumento valioso para o fortalecimento da luta por uma escola pública de qualidade e destaca no seu conteúdo a definição clara da função do magistério: a jornada de trabalho em regime de hora-aula para todos; a capacitação sistemática; direitos e deveres sintonizados com a prática pedagógica voltada para a formação da cidadania; afastamento para atividades de formação e

³⁷ A Secretaria de Educação, ao priorizar o Programa de Capacitação, busca dar continuidade ao trabalho que havia iniciado no 2º Governo Arraes. Esse programa visava a profissionalização e a qualificação docente. Conforme avaliação da Secretaria, no 3º Governo participaram das capacitações periódicas 28 mil professores da rede estadual e 7 mil da rede municipal, sendo que 900 professores obtiveram a titulação de pós-graduação em cursos de especialização.

*sindicais sem prejuízo; o fim de transferência ‘ex-ofício’ “.*³⁸

O Plano de Cargos e Carreiras – PCC, transformado em Lei, em 1995, motivou o professor para melhorar a qualificação profissional, uma vez que prevê no desenvolvimento da carreira progressões horizontal e vertical relacionadas ao desempenho e ao nível de qualificação.

4.3 – Projeto Escola Legal

Com o objetivo de contribuir para a democratização da política educacional e dar materialidade ao princípio orientador *a educação de qualidade é direito de todos*, a Diretoria de Normatização do Sistema Educacional elabora o Projeto Escola Legal³⁹.

Esse Projeto pretende que a escola se constitua em espaço legal para garantir a proteção e a defesa dos direitos do aluno, de maneira a evitar a sua violação, no âmbito da escola. Propõe que os direitos do aluno sejam tematizados através de diferentes linguagens: literatura, artes plásticas, artes cênicas, música, e tem como pressuposto que:

³⁸ É importante destacar que até a implantação do Estatuto havia uma prática na Secretaria de transferir o professor da localidade de trabalho sem que o mesmo houvesse solicitado. Essa forma arbitrária era também utilizada pelos dirigentes para punir os professores a partir de critérios pessoais e individuais. A elaboração do Estatuto do Magistério Público foi iniciada em 1987 e finalizada em 1996 (2º e 3º governos Arraes). Esses dados requerem estudos mais específicos, de forma a verificar o processo de construção da política governamental, bem como a relação dessas leis com a melhoria da qualidade do ensino.

³⁹ A estrutura da Secretaria é composta de 6 Diretorias, ligadas diretamente ao Gabinete da Secretaria, que elaboram e orientam as políticas setoriais: Diretoria de Planejamento; Diretoria de Educação Escolar; Diretoria de Coordenação e Organização Escolar; Diretoria de Normatização do Sistema Educacional; Diretoria de Esportes; Diretoria de Recursos Humanos e Diretoria de Administração. A Diretoria de Normatização do Sistema Educacional tem como principal função elaborar normas para implantação da legislação educacional, orientar e avaliar as escolas na implantação dessa legislação. E, ainda, orienta a clientela escolar sobre os direitos e deveres relacionados à educação nos diferentes níveis de ensino.

“O reconhecimento do direito à educação como um direito social, coloca a escola como “locus” de circulação e sistematização do conhecimento, indispensável à análise compreensiva e intervenção no mundo do trabalho, razão pela qual a inserção de todos só pode vir a consolidar a construção de um Estado de Direito” (Projeto Escola Legal – P.E.L. p.4).

O Projeto parte da constatação de que a escola tem se constituído em espaço de cobrança, de punição e pouco investimento no sucesso do aluno, além de violações de seus direitos, como, por exemplo, negar a matrícula para *“alunos repetentes, aos alunos fora de faixa e às crianças de rua”* (P.E.L. p.6).

Outros direitos que são freqüentemente violados pela escola foram destacados no Projeto: o direito à revisão de critérios avaliativos e o direito à validade dos estudos. Apesar de estarem assegurados na Lei de Diretrizes e Bases, o fato de serem direitos desconhecidos por grande parte do professorado, explicam por que as tentativas do aluno, quando recorre ao Estado, têm enfrentado resistências. Essas tentativas são muitas vezes entendidas, por parte do professor, como invasão à sua autoridade e perda de autonomia da escola.

O desconhecimento dos direitos, quer da parte dos alunos como da parte dos professores, contribui para violações e não reclamação. Essas constatações reafirmam os estudos realizados por Nancy Cardia (1995), conforme destacamos no 1º Capítulo, em que o desconhecimento dos direitos e a não participação dos indivíduos na elaboração das leis favorecem a inexistência de práticas de acompanhamento e controle sobre os governantes.

Com base nos dados da realidade escolar, o Projeto Escola Legal propõe que o conhecimento das leis e da legislação educacional faça parte da construção da escola de qualidade. A denominação de Escola Legal tem várias conotações:

“Legal porque lúdica e prazerosa, lugar de ensino de qualidade, de aprendizagem significativa e enriquecimento cultural. Legal porque representa instância de formação e exercício de cidadania, exemplo tribunal imparcial que conhece, usa e cumpre a lei enquanto proteção de direitos. Legal porque é autônoma na formulação do seu projeto pedagógico, porque tem o professorado como coordenador e animador do processo de construção de sua qualidade. E concebe o aluno em situação de aprendizagem, e, por isso mesmo, tendo perguntas a fazer, expectativas a concretizar, caminhos a experimentar, regras a seguir, pensamento a organizar, deveres a cumprir e direitos a desfrutar” (P.E.L. p.8).

Dessa forma, o Projeto estabelece como objetivos:

“GERAL:

Intensificar e apoiar tecnicamente o debate sobre Direito Educacional, através de ações culturais lúdicas e prazerosas no cotidiano de seus projetos político-pedagógicos, para que estas se constituam em instâncias legalmente reconhecidas para a Defesa e Proteção desses direitos.

ESPECÍFICOS

- ? Implantar nas escolas da rede pública única de ensino de Pernambuco a discussão sistematizada sobre a concepção do aluno enquanto cidadão de direitos, sobre a educação escolar enquanto direito social constitucional e sobre a dimensão legal, lúdica e prazerosa da escola enquanto instituição social.*
- ? Desenvolver mecanismos de apoio institucional e técnico para viabilizar o desenvolvimento de atividades de debate, de reflexão coletiva e de desenvolvimento cultural nas escolas sobre a questão dos Direitos do Aluno.*

- ? *Elaborar e divulgar nas escolas instrumentos normativos de apoio à institucionalização legal dos Direitos do Aluno.*
- ? *Elaborar e distribuir nas escolas material impresso para divulgação dos Direitos do Aluno.*
- ? *Estimular a criação dos Grêmios Estudantis nas Escolas enquanto forma de exercício do Direito do Aluno à Organização Estudantil.*
- ? *Estimular nas escolas reflexão sistematizada sobre o Estatuto da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e sobre a questão dos Direitos Humanos” (P.E.L. p. 9-10).*

Para elaboração do Projeto a Secretaria criou uma comissão inter-institucional formada por organizações governamentais e organizações não-governamentais que tratam da temática dos direitos da criança e do adolescente.

Esse processo, iniciado em outubro de 1997, passou por vários momentos de discussão. Em dezembro de 1998, final do Governo Arraes, a Secretaria apresenta a Coleção Escola Legal, que engloba seis volumes:

1. Projeto Escola Legal trata dos fundamentos, diretrizes e objetivos;
2. Legislação Educacional – coletânea de leis aplicável ao Ensino Fundamental e Médio;
3. Regimento Escolar: A Fase Legal da Escola – oferece subsídios às escolas na elaboração do Regimento Escolar;
4. Caderno da Escrituração Escolar – apresenta os documentos que compõem a escrituração escolar;
5. Caderno de Normas – apoio à secretaria da escola na escrituração escolar e ao Conselho Escolar;
6. Caderno de Direitos do aluno – apresenta a Declaração dos Direitos do Aluno, em 13 tópicos, e a Instrução que orienta procedimentos para atendimento dos alunos e divulga seus direitos (em anexo).

Embora os volumes se complementem, tendo em vista que estão imbricados no mesmo objetivo – contribuir para que a escola passasse a ser local de proteção e respeito aos direitos do aluno ?, destacamos o volume 1 – Caderno Projeto Escola Legal a que nos referimos anteriormente – e o volume 6 – Caderno de Direitos do Aluno. Essa opção ocorreu devido à constatação de que esses dois volumes constituíam a “novidade” da proposta, considerando que os demais, embora tenham uma grande validade para o trabalho da escola, são sistematizações, compilações da legislação educacional e de normas internas da Secretaria de Educação do Estado, orientadoras da organização e dinâmica do trabalho escolar.

O Caderno de Direitos do Aluno está organizado em 13 tópicos, englobando os direitos universais, como o direito ao respeito e à dignidade como pessoa; o direito ao trabalho e o direito à participação. Outros dez direitos destacados estão relacionados aos direitos do aluno: direito ao acesso e permanência na escola; direito à educação e ao ensino; direito a programas suplementares; direito à avaliação e à contestação de critérios avaliativos; direito ao reconhecimento dos estudos e à regularidade da vida escolar; direito à informação; direito à participação; direito à educação especial; direito do aluno atleta; direito do aluno indígena; atendimento aos direitos do aluno.

O documento traz uma apresentação destinada, especificamente, ao aluno, e define cidadão apoiado no dicionário de Aurélio Buarque, como o “*indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este*” (P.E.L, p.8). Outra concepção de cidadão é apresentada e reforça a anterior:

“Ser cidadão é, entre outras coisas, ter consciência do seu espaço na sociedade, respeitando o direito dos outros. O exercício de cidadania, na escola, é um eterno jogo de dar e receber, no qual professor e aluno devem caminhar na mesma direção. O professor deve apostar na capacidade do aluno e apoiá-lo no seu processo de aprendizado. Em

contrapartida, o estudante deve ser participativo e dedicado” (P.E.L, p.8).

A análise desses documentos mostra que a concepção de cidadão apresentada no Projeto está fundamentada, essencialmente, na conquista dos direitos políticos e civis, a partir do direito à liberdade, pois a ênfase é no exercício da participação. Essa posição é justificada, certamente, pelo perfil de escola apresentado no Plano Estadual, em que tem predominado um modelo de Escola autoritária, antidemocrática, e não tem favorecido a realização de práticas pedagógicas de inclusão do aluno, com melhor qualidade de aprendizagem.

Isso vem corroborar estudos apresentados nesta pesquisa, como os trabalhos de Dalmo Dallari, Fábio Comparato, Maria Victoria Benevides, ao mostrarem que na evolução da história dos direitos humanos houve uma prevalência dos direitos políticos, liberdades individuais, fundamentados na concepção liberal burguesa.

No entanto, sabemos que o grande desafio das sociedades organizadas sob o regime democrático é avançar na concretização dos direitos sociais no sentido de diminuir a lacuna da desigualdade social, econômica, e cultural.

Ao assumirmos o conceito de cidadania democrática neste trabalho, entendemos que este conceito compreende não apenas os direitos civis e políticos, fundamentados no princípio de liberdade, mas também os direitos sociais a partir do princípio da igualdade, sendo esta entendida enquanto garantia de acesso aos bens sociais, econômicos e culturais e ao respeito às diferenças individuais.

Analisando o conteúdo que fundamenta o Projeto Escola Legal, observamos que, por um lado, este incentiva o aluno para engajar-se nas atividades da escola, colocando-o como protagonista e chamando a atenção para os limites da ação do indivíduo, em que os *“direitos não podem ser confundidos com excesso de liberdade”*. Por outro lado, denota-se um otimismo exagerado ao

considerar o Caderno de Direitos do Aluno como o *“instrumento de que você precisa para fazer valer seus direitos de estudante, tornando-se um ser mais engajado na vida política e social e um protagonista da cidadania”*(P.E.L, p.8).

Sabemos que a competência para o exercício da cidadania exige necessariamente um conjunto de atributos muito mais amplo do que os direitos relacionados à ação escolar, ou seja, são todos os direitos relacionados à vida integral do sujeito na sua condição de humano, e também requer o exercício da cidadania nas diferentes instâncias da sociedade.

Um aspecto interessante é que a diretriz da educação como instrumento de formação da cidadania, no sentido da participação, está presente no conjunto dos documentos analisados, embora percebamos uma lacuna na própria fundamentação do Plano Estadual e no Projeto, em relação aos conceitos básicos, como a concepção de direito e, em especial, do entendimento de direitos humanos.

5º CAPÍTULO

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: possibilidades e limites

“Formar o cidadão é dar as orientações básicas de respeito e de condição social. A condição social é que faz o cidadão. É conscientizar e para isso é fundamental a escrita, a leitura, a compreensão do mundo. Através da educação, o aluno vai saber conhecer os seus direitos, as suas obrigações e saber respeitar o próximo. Saber ser gente” (Fala do professor).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, campo da pesquisa, destacando as suas características e as dos seus atores, bem como a dinâmica estabelecida pela escola na operacionalização do projeto pedagógico, visando apreender as possibilidades e limites de a escola contribuir para a formação da cidadania democrática.

5.1 – Caracterização dos atores da escola

Ao situarmos as características dos atores do projeto escolar, o nosso objetivo era conhecer melhor as suas condições de vida, de trabalho e de qualificação e a relação destas com o trabalho desenvolvido na escola. Para efeito de análise optamos em organizar os dados em dois grupos: o dos educadores e o grupo dos alunos.

5.1.1 Os educadores

No grupo dos educadores procuramos coletar informações a partir de quatro categorias básicas: identificação – idade, experiência na educação, ingresso

no serviço público; condições socioeconômicas e culturais – moradia, composição e renda familiar, carga horária de trabalho, profissão dos pais, atividades culturais e de lazer; escolaridade – qualificação do professor, perfil profissional e nível de escolaridade dos pais; participação na sociedade – envolvimento com instituições, nível de participação e motivos.

? **Identificação**

O grupo dos educadores, em sua maioria, é formado por profissionais envolvidos com a área da educação, no sentido de que concentram suas atividades no trabalho docente. Apresentavam em média, 5 a 10 anos de experiência no Ensino Fundamental e Médio e estavam na faixa etária entre 25 a 40 anos de idade. O ingresso no Serviço Público foi, predominantemente, através de concurso público, porque essa é uma das exigências da Constituição Federal – 1998, período que coincide com o ingresso desses profissionais no Estado.

? **Condições socioeconômicas e culturais**

Em relação às condições socioeconômicas, os professores vivem em famílias com uma média de 5 pessoas e renda familiar na faixa de 10 a 15 salários mínimos. Possuem casa própria do tipo popular⁴⁰, e apenas 30% têm automóvel e computador.

É importante destacar que, para assegurar essa renda, os educadores trabalham mais de 40 horas por semana, com uma jornada ampliada de dois a três turnos, em instituições diferentes. A essas atividades profissionais acrescentam-se as tarefas domésticas, que todos afirmaram desempenhá-las. A jornada diária é

em torno de 15 a 17 horas, iniciando às 6 horas da manhã e terminando às 23 horas.

Esses elementos são alguns indicadores das condições precárias do trabalhador brasileiro, que, nos últimos anos, vem perdendo sistematicamente o poder aquisitivo, levando-o a ampliar a jornada de trabalho, de tal forma a interferir na qualidade de vida e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho.

No caso dos educadores, a sobrecarga de atividades acarreta outro problema: afeta a sua condição de agentes construtores do conhecimento, pois sabemos que a elaboração do conhecimento é um processo sistemático, contínuo e o tempo é requisito fundamental. Os educadores que afirmaram ter uma prática de estudo são obrigados a utilizar os momentos destinados ao descanso e ao lazer – sábado e domingo –, a exemplo daqueles que estavam fazendo curso de pós-graduação no sábado à tarde. Nos depoimentos dos educadores essa situação fica mais explicitada:

“O professor para ter um dinheiro a mais tem que trabalhar feito um louco. São trezentos e cinquenta horas de trabalho por mês, e isso é muito desgastante. A gente não tem condições de parar um pouco para preparar uma boa aula. O governo precisa investir mais na educação para o professor não trabalhar tanto e poder dar aula melhor. Mas ele paga um salário irrisório de 300,00 a 400,00 reais. A maioria dos professores tem um princípio de loucura por conta do desgaste. E para sobreviver o professor tem que ensinar em vários lugares. Os nossos direitos não são respeitados”.

Esse quadro de precariedade do trabalhador brasileiro vem se agravando pelo ajuste do modelo neoliberal, materializado na política de achatamento salarial, na desvalorização do servidor público, no programa de privatização e no desmantelamento dos serviços públicos básicos, tais como educação e saúde.

⁴⁰ A classificação de casa popular, segundo os professores, refere-se a casas de 2 ou 3 quartos construídas em conjuntos habitacionais, financiadas por cooperativas ou pelo sistema financeiro de habitação.

Conforme Gaudêncio Frigotto (1997), esse ajuste dá-se mediante três estratégias articulares e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização.

“A desregulamentação significa sustar as leis, normas, regulamentos que asseguram direitos (confundidos como privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado.

A descentralização e autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda dos seus produtos ou serviços.

A privatização é a diluição e esterilização da possibilidade de o Estado fazer política econômica e social” (p.13).

Em relação à cultura e ao lazer, os educadores alegaram gostar de ler, principalmente jornal local, aos sábados e domingos, e as revistas Isto é, Veja⁴¹. Outras leituras são mais localizadas em função dos estudos que eles estavam realizando nas capacitações e em cursos de especialização. A falta de tempo é novamente o fator destacado pelos educadores como elemento que dificulta o estabelecimento de horários sistemáticos de leitura, pois, quando indagamos sobre os livros que estes tinham lido recentemente, apenas 20% afirmaram positivamente. A maioria dos educadores não lembrava da leitura do último livro no espaço de um ano.

O lazer dos educadores é restrito a alguns programas de televisão – documentários, filmes e noticiários –, e o final de semana é utilizado para atualizar as tarefas de casa, visitar parentes, ir à igreja e, uma minoria, à praia. As férias, em geral, têm a mesma finalidade das atividades de finais de semana.

⁴¹ Conforme depoimentos dos dirigentes da Secretaria de Educação, todas as escolas tinham recebido Kit pedagógico contendo: assinatura de jornal local, jornal Diário Oficial do Estado, revistas Nova Escola e Veja.

Embora todos tenham demonstrado desejo de viajar, sentem-se impossibilitados diante da precariedade das condições econômicas.

O interessante é que esses profissionais conseguem fazer uma crítica em relação à baixa qualidade dos programas de televisão e sobre a falta de opção de lazer, na cidade, quanto à oferta de atividades culturais, como teatro e música. Mas o lazer para esses educadores não é destacado como uma necessidade, no sentido da melhoria da qualidade de vida, e não é mencionado como um direito do trabalhador.

Acreditamos que, diante das precárias condições socioeconômicas desses educadores, a luta pela sobrevivência, que é mais urgente e imediata, supera o conjunto das outras necessidades, conforme podemos perceber nas suas falas:

“Quase não tenho lazer, porque não tenho tempo. A vida está passando por mim e não estou passando pela vida”.

“O meu lazer é muito corrido, difícil. Eventualmente vou à praia, ao cinema. No final de semana eu me organizo para o trabalho da semana”.

“Atualmente estou sem lazer, até pela questão social e econômica”.

? **Escolaridade**

Quanto à escolaridade, um dado que nos chamou a atenção foi o grau de estudo dos pais dos professores. A maioria estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, confirmando, assim, as estatísticas sobre o baixo nível de escolaridade da população no Estado, conforme destacamos no início deste

trabalho. Essa realidade define, de certa forma, as condições e o tipo de trabalho realizado pelos mesmos, ou seja, os pais atuam como funcionários públicos e como prestadores de serviços (costureiras, marceneiros e pedreiros).

Em relação ao grau de escolaridade dos professores, 90% tinham curso superior – Licenciaturas diversas – e alguns estavam iniciando curso de Especialização, em nível de pós-graduação. Os professores, em grande parte, cursaram também o 2º Grau Magistério e uma pequena parcela tinha mais de um curso superior.

Esses dados mostram que, apesar das condições precárias de trabalho e de vida do professor, há uma busca para melhoria da qualificação profissional, motivada principalmente, pela legislação que regulamenta a carreira do profissional da educação no Estado de Pernambuco.

? Participação na sociedade

Um dado que merece destaque é a relação dos professores com o Sindicato. Se, por um lado, há um índice elevado de professores sindicalizados – 90% -, com a justificativa, conforme suas falas, de que estão filiados “*pela necessidade de lutar pelos direitos e pela cidadania*”, “*para melhorar e fortalecer a categoria*” e “*a possibilidade de conhecer leis, direitos e deveres*”, por outro lado, a maioria afirma não participar sistematicamente das atividades sindicais pelos seguintes motivos: “*falta de tempo*”, “*falta de motivação*” e “*devido ao debate cansativo nas assembleias*”.

Alguns professores reconhecem que têm uma responsabilidade com o Sindicato e que não estão cumprindo:

“Tenho minhas falhas em relação ao trabalho do Sindicato. Eu não estou participando, só participo de assembleia. Enquanto tem outros professores que estão lutando pelos meus direitos também, e eu não estou

contribuindo. Nós até pensamos discutir isso na escola. Pedimos à Diretoria Regional (DERE) material sobre os direitos do professor e do aluno, e não chegou e, também, não levamos adiante a idéia”.

Esse comportamento de desmotivação e descrédito dos educadores no movimento da categoria pode ser explicado, entre outros, pela crise de desemprego que atravessa o país, gerando insegurança no trabalhador; a desvalorização da profissão devido à falta de incentivo e estímulo à profissão, por parte do governo; a forma repressora e desestabilizadora como os governos, principalmente no nível federal, vêm tratando as organizações dos trabalhadores. No entanto, a crítica apresentada pelos educadores sobre o trabalho do Sindicato não pode ser desconsiderada. Esta merece uma melhor avaliação, com o objetivo de verificar até que ponto as suas práticas e dinâmicas desenvolvidas têm contribuído para motivar e mobilizar os associados a participarem da vida do Sindicato.

Nesse entendimento, Philippe Perrenoud (1994), ao analisar as forças da sociedade que podem interferir nas ações do governo, em relação às políticas educacionais, mostra que os Sindicatos estão mais mobilizados em função das incertezas econômicas do que em relação ao projeto de sociedade.

O comportamento dos educadores em relação ao Sindicato também se repete junto às outras organizações da sociedade, pois o índice de envolvimento dos educadores em associações de bairro, organizações sociais, partidos políticos é muito baixo. Apenas 20% dos educadores, entre estes, os diretores das escolas, têm algum tipo de participação nessas instituições. A falta de tempo, o descrédito nos partidos e nos políticos são fatores alegados por esses profissionais para justificar o não envolvimento.

Perrenoud chama a atenção, também, para o trabalho dos partidos políticos que deixaram de ser lugar de doutrina, no sentido de conscientização da sua importância e do papel dos partidos para o fortalecimento dos regimes democráticos, pois estes, cada vez mais, são *‘máquinas eleitorais orientadas*

para a participação no Poder e instituições onde o pessoal faz carreira” (p.13).

No que se refere à participação em instituições científicas são poucos os educadores que participavam das mesmas. Apenas 30% eram associados e isso ocorreu muito recentemente, pois estes tinham em média 2 anos como sócios. Inclusive, essas organizações apresentam-se muito distantes para esses educadores e a maioria desconhecia a sua existência. Os que estavam cursando a pós-graduação eram os que tinham vínculo com as organizações científicas.

Esse comportamento, no entanto, muda em relação às instituições religiosas. 90% afirmaram participar de atividades dessa natureza, e as religiões católica e protestante são as que agregam um maior número de professores. É importante destacar as razões para essa participação: *“a religião é uma prática de família e de vida”*; *“dá força, paz e tranqüilidade”*.

Esses dados evidenciam que o exercício da cidadania, enquanto prática política, exige, de fato, condições objetivas e o tempo é uma delas, pois a realidade de trabalho apresentada pelos professores demonstra que o tempo destes é utilizado, basicamente, em função do trabalho.

Sabemos, entretanto, que outros requisitos interferem no comportamento desses profissionais: a falta de conscientização da importância dessas instituições para a democratização da sociedade e o papel dos indivíduos na construção do projeto de sociedade; o descrédito nas instituições, principalmente, nos partidos políticos e nos parlamentares devido à forma de atuarem mais em função dos interesses privados, particulares do que em função do bem coletivo, do bem comum; a fragilidade do próprio regime democrático, que repercute no comportamento da população, principalmente devido à forma e ao distanciamento entre as leis e normas e a sua efetivação.

Nesse quadro, podemos observar que, como a religião faz parte de uma vivência sistemática dessas pessoas, há uma incorporação de valor, no sentido da importância, ao mesmo tempo em que proporciona um *“bem-estar”*,

diferentemente das práticas políticas, pois historicamente estas não fazem parte do cotidiano do povo brasileiro. Além disso, a participação do povo nas organizações da sociedade ainda é muito restrita e recente, dificultando a que o povo apreenda o significado e o valor dessas práticas para o conjunto da sociedade.

5.1.2. Os alunos

No grupo dos alunos procuramos verificar algumas características tais como: identificação – idade, série; condições socioeconômicas – local e tipo de moradia, composição e renda familiar, nível de escolaridade dos pais e dos irmãos; profissão dos pais; atividade cultural e participação na sociedade – tipo de lazer, envolvimento com atividades na comunidade e com outras organizações sociais.

? Identificação

Os alunos estavam situados na faixa etária entre 10 e 21 anos, tendo em vista o critério de participação na pesquisa – ter uma vivência de, no mínimo, 4 anos no trabalho da escola, razão por que foram selecionados os alunos da 4^a à 8^a série, incluindo alunos da educação integrada e alfabetização de adultos.

? Condições socioeconômicas

A maioria dos alunos mora em casa do tipo popular⁴², no bairro em que a escola está localizada. A composição da família é formada por 6 a 8 pessoas, e a renda familiar fica entre 300,00 a 450,00 reais. Em geral, possuem os aparelhos eletrodomésticos básicos e só um aluno tinha computador.

Os alunos, em maior percentual, trabalham em casa ajudando nas tarefas domésticas e 30% estavam desenvolvendo atividades no mercado formal de trabalho.

As mães, em geral, são empregadas domésticas e os pais trabalham na construção civil (pedreiro), são vigilantes ou feirantes. É importante destacar que em todas as famílias havia uma ou duas pessoas desempregadas e, entre os que trabalhavam, 50% não tinham carteira assinada. Essa realidade, no entanto, não chega a ser questionada pelos alunos e apresenta-se como uma normalidade.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, a maioria cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental e abandonou a escola. Alguns pais sabiam, apenas, assinar o nome, ou seja, são analfabetos funcionais, pois, embora tenham frequentado a escola e cursado as séries iniciais, não têm o domínio da leitura e da escrita básicas.

Quanto aos irmãos dos alunos, todos estavam estudando, mas alguns apresentavam defasagem em relação idade/série. Um dado a merecer destaque é o percentual muito alto (97%) dos alunos que tinham vivenciado experiências de reprovação, confirmando o diagnóstico apresentado pela Secretaria de Educação, no Plano Estadual – 1996/1999, ou seja, apenas 3% no universo dos alunos que completaram o Ensino Fundamental tinham sido aprovados sem ter passado pela experiência da reprovação.

Esse dado evidencia, também, que a cultura da reprovação tem permeado a escola, e esta é vista como uma normalidade na vida escolar. Os alunos reprovados

⁴² As casas foram construídas, geralmente, em áreas de invasão, através de mutirão com a ajuda da própria comunidade. São casas de 2 a 3 quartos, de alvenaria e em algumas comunidades os moradores já tinham adquirido a posse da terra, através da sua organização e apoio da igreja.

sentiam-se injustiçados, mas não tinham conhecimento do que fazer para reparar as injustiças. Isso nos permite inferir que o Projeto Escola Legal, elaborado pela Secretaria de Educação, é um instrumento importante para o aluno conhecer e reivindicar seus direitos. Esse documento, no entanto, não era do conhecimento da maior parte dos alunos, e as escolas em que os alunos tinham algum conhecimento realizaram discussões muito pontuais sobre o conteúdo do projeto. Um aspecto a considerar é que o projeto foi elaborado no final de 1997 e o documento impresso – Caderno dos Direitos do Aluno – é datado de dezembro de 1998, final do Governo.

? **Atividade cultural e participação na sociedade**

Quanto à religião, a situação é idêntica a dos professores, em que predominam as religiões católica e protestante. Os alunos freqüentavam a igreja por influência dos pais, geralmente no final da semana.

As atividades culturais e de lazer são muito restritas, uma vez que a comunidade não oferece muitas opções. Estas ficam limitadas às festividades na igreja, a visita à família e principalmente a assistir televisão, com destaque para os programas de Eliana, Angélica, Domingo Legal e Ratinho. A escola é vista como local também de lazer, porque sempre promove atividades nos finais de semana. Quando procuramos avaliar as condições da comunidade em relação aos serviços que esta oferece, a escola é destacada como a instituição mais importante na visão dos alunos; em segundo lugar, são as associações de moradores freqüentadas por eles, devido à influência dos pais.

Essa caracterização dos educadores e alunos vem confirmar as estatísticas que evidenciam a precariedade das condições de vida de grande parte da população brasileira, determinada pela ausência de políticas públicas que assegurem os direitos sociais básicos para todos os indivíduos, ou seja: educação pública de qualidade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escola de Ensino

Fundamental na época devida; trabalho remunerado com as garantias trabalhistas; programas culturais e locais de lazer que contribuam para melhoria da qualidade de vida.

Como é possível observar, diante da precariedade das condições socioeconômicas dos educadores e alunos, estes apresentavam um capital cultural bastante limitado, com poucas possibilidades de ampliação de informações e de conhecimentos extra-escola e extra-comunidade local, uma vez que esses conhecimentos são disponibilizados nos contatos com um mundo a que esses atores não têm acesso: o mundo das artes nas suas diferentes formas de expressão, da literatura e de outras culturas.

Os estudos feitos por Maria Cecilia Minayo et alii (1999) mostram que os limites da oferta de atividades culturais e de lazer também são reais para os jovens cariocas de nível socioeconômico baixo. Esses autores, ao pesquisarem o sentido que os jovens da cidade do Rio de Janeiro atribuem à juventude, à violência e à cidadania, especialmente no âmbito do cotidiano familiar, escolar e de sociabilidade, indicaram que:

“ficou evidente que o tema lazer ocupa um papel primordial na construção das relações, dos valores e da identidade da juventude carioca. No entanto, essa categoria constitutiva de sua cultura é uma reafirmadora das diferenças entre classes, uma reprodutora de estereótipos e de oportunidades e objeto de investimentos diferenciados tanto do poder público como do mercado” (p.222).

As opções de lazer, para os jovens cariocas de poder aquisitivo baixo, não são diferentes daquelas dos jovens de Recife. Esses autores mostram que, *“enquanto os jovens das classes médias e altas se apropriam de um leque infinito de opções, as classes populares – com poucas exceções de projetos*

focalizados em algumas favelas – desfrutam de poucas oportunidades” (ibidem, p.222).

É importante chamar atenção para o fato de que nessa pesquisa, as escolas cariocas não eram dinamizadas como espaços culturais e de lazer, diferentemente do que constatamos nas escolas investigadas no Recife e Grande Recife.

Algumas recomendações foram apresentadas por esses mesmos autores, a partir dos resultados do estudo:

“investir no incremento de projetos sócio-recreativos que possam abranger, sobretudo, comunidades afastadas dos pólos social e politicamente mais privilegiados, integrando os jovens, aproveitando os espaços escolares, mobilizando a sociedade civil representada por clubes, associações de moradores e comerciais, grupos religiosos e outras organizações” (ibidem p. 203).

Essas questões são, portanto, temas que devem ser discutidos na escola e em outras instâncias da sociedade, uma vez que fazem parte do cotidiano das pessoas e estão relacionados à condição de cidadania dos indivíduos. É necessário que a população se conscientize da necessidade e da importância de atividades culturais e de lazer, em especial, para a juventude, e conheça os mecanismos para cobrar esses direitos junto aos poderes constituídos.

5.2 – A escola e a formação da cidadania

Ao assumirmos neste trabalho que a escola é um dos principais “*locus*” de formação da cidadania e tem como função principal a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de saberes escolares, algumas questões orientaram nosso olhar para o interior da escola: qual o objetivo dessa formação, como esses saberes estão contribuindo, quais os valores, comportamentos, atitudes e hábitos que têm permeado a prática escolar? Como a escola organiza o trabalho na perspectiva dessa formação?

Assim, organizamos os dados coletados em duas grandes categorias: a dimensão organizacional-administrativa e a dimensão pedagógica.

5.2.1 -Dimensão organizacional-administrativa

Focalizamos nesta categoria os aspectos referentes ao processo de organização administrativa da escola que emergiram na coleta de dados, os quais agrupamos em 3 itens: participação e planejamento participativo; boa administração; profissionalismo.

? Participação e planejamento participativo

A questão da participação nos espaços públicos tem se constituído em necessidade da população e ao mesmo tempo em desafio. A necessidade é decorrente do processo de abertura política que aponta para a construção de espaços, organizações mais democráticas, com a inserção mais direta da população na definição e nos destinos de um projeto mais amplo de sociedade. O

desafio está na construção desse projeto, em que os sujeitos são aprendizes iniciais desse processo.

A escola pública que se propõe a trabalhar em busca de uma proposta democrática de forma a contribuir para a formação da cidadania ativa, de sujeitos construtores do projeto de sociedade, não pode perder de vista essas necessidades/possibilidades e os desafios.

Concordamos com José Romão e Paulo Padilho (1997) :

“que planejar a escola de forma socializada é exercitar a cidadania, pois implica a tomada de decisões, em envolvimento com as ações do cotidiano escolar e em avaliações dos serviços prestados à população, o planejamento deve começar pela inserção de toda a sociedade no debate democrático sobre as questões relativas não só ao processo de ensino aprendizagem, mas também em relação às questões administrativas e financeiras da escola e às questões da própria sociedade em que ela se insere, considerando sempre os condicionantes sócio-culturais e políticos que influenciam e afetam diretamente o cotidiano escolar” (p.85).

Assim, ao adentrarmos na análise do processo de elaboração do projeto pedagógico, a participação nas atividades da escola foi bastante enfatizada pelos educadores das quatro escolas, os quais entendem participação como envolvimento do corpo docente, do corpo discente e da comunidade com o trabalho escolar, conforme verificamos nas falas dos educadores:

“Na escola há participação tanto do professorado, dos alunos, do pessoal administrativo, da comunidade e do conselho escolar”.

A participação está associada, também, ao trabalho integrado e a coesão entre os atores.

“Aqui há um entrelaçamento muito bom entre corpo docente e discente, que nos ajuda no dia-a-dia a enfrentar os problemas sociais. Os professores procuram, em sua maioria, evoluir, se renovar. Há uma integração do colegiado com os pais”.

“Na escola há coesão, todo mundo se entrosa, é como se essa escola fosse única”.

Os educadores parecem demonstrar clareza quanto aos objetivos do projeto pedagógico, ao afirmarem que para permanecer na escola é necessário adesão ao trabalho e quando chega algum professor que não consegue se adaptar à proposta, a direção conversa no sentido de conscientizá-lo sobre o projeto que a escola defende e que deve ser assumido no coletivo.

Merece ser ressaltado que os educadores demonstram compreensão de que a participação não é algo acabado, pronto. Uma das diretoras chama atenção para o fato de que a gestão participativa, na vida da escola, é um processo que está em construção, até porque o grupo tem pouco tempo de serviço na escola e, de certa forma, é um grupo jovem, em idade e em experiência na educação⁴³.

É dentro desses limites que os alunos em duas escolas não conseguiram estruturar o grêmio escolar, enquanto organização e instância de representação mais ampla. O que existia no conjunto das escolas era a representação dos alunos por classe, escolhidos através de eleição direta, organizada pelos próprios alunos. Uma das dificuldades apresentadas para estruturar os grêmios foi devido à falta de acordo, entre eles, na composição das chapas, de forma que representassem os interesses da maioria.

De certa forma esse é um processo natural se entendermos que a democracia não se apóia, apenas, em leis, mas sobretudo em uma cultura política que está sempre se construindo, com fluxos e refluxos a depender da conjuntura que possibilite ou não a vivência de práticas democráticas. E, ainda, sabemos que as experiências de ações colegiadas e participativas na vida das instituições públicas, e no conjunto da sociedade como um todo, são muito recentes no Brasil, ou seja, a democracia é uma idéia nova. Se considerarmos o período de 20 anos de restabelecimento da democracia política, historicamente é um espaço muito curto, além do que a história do Estado brasileiro sempre foi permeada por longos períodos de regimes ditatoriais e, conseqüentemente, de uma cultura autoritária, de submissão e de mando herdada do período escravocrata que se mantém até hoje.

Nesse sentido, Moacir Gadotti e José Romão (1997) mostram a importância da participação como forma de possibilitar à população uma melhor organização e compreensão do Estado, para poder influir no seu funcionamento. Na escola a participação “*contribui para democratização das relações de poder no seu interior*” (p.16).

Essa maneira de administrar permite aos seus atores e à comunidade conhecer e acompanhar melhor o seu trabalho para poder nela intervir, fazendo com que esses sujeitos deixem de ser espectadores e usuários para assumirem o papel de autores e atores do projeto escolar.

É nessa direção que a Constituição Federal de 1998 instituiu a “*gestão democrática do ensino público*” (Art. 206, inciso VI) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece como princípio a “*gestão democrática do ensino público, na forma de Lei e das legislações dos Sistemas de ensino*” (Art. 3º, VIII), definindo os princípios de gestão democrática, conforme Art. 15:

⁴³ Nesse caso específico a escola tem 10 anos de construção e estava vivenciando uma segunda administração.

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

- I- participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*
- II- participação das comunidades escolar e local em Conselho de Escola ou equivalentes”.*

Nesse entendimento, e procurando cumprir com a legislação educacional, a Secretaria de Educação, ao organizar o calendário oficial, previu, durante o ano letivo, períodos para trabalhar o projeto pedagógico nas escolas, nas suas diferentes fases: elaboração, acompanhamento e avaliação. É, portanto, tarefa da escola construí-lo nos seus diferentes momentos.

Segundo os educadores, o projeto pedagógico foi elaborado a partir de um processo de discussão das necessidades e objetivos da escola, contando com a participação dos seus atores:

“O projeto pedagógico foi levado para discussão com os pais e se procura atender as necessidades da escola de forma democrática”.

Essa disposição de a escola trabalhar de forma mais participativa, em busca de melhores resultados para o trabalho pedagógico, não elimina as dificuldades encontradas pelos educadores para gerir sua administração, pois algumas dessas dificuldades estão relacionadas à definição e à decisão de política mais ampla, como no caso dos recursos financeiros. Além disso, a estrutura organizacional da Secretaria de Educação e da máquina governamental burocratizadas não acompanhavam o ritmo e a dinâmica do trabalho escolar.

Entre estas dificuldades é possível destacar: a escassez dos recursos financeiros, aliada à demora do repasse para as escolas, decorrente da burocracia estabelecida para efetivar essa operação; a precariedade de material didático-pedagógico, principalmente em relação aos livros didáticos, uma vez que esses chegavam nas escolas, em geral, com o ano letivo em andamento; a dificuldade que as comunidades têm, tanto escolar como local, de apreenderem o significado e a importância do espaço escolar como espaço público, enquanto responsabilidade de todos e, como tal, exercer maior cobrança junto ao governo; a manutenção da estrutura física das escolas pela falta de recursos e de agilidade no retorno da Secretaria de Educação às solicitações encaminhadas pelas escolas.

Embora os documentos e os gestores da Secretaria tenham confirmado o investimento do Governo na aquisição de material didático⁴⁴, os dirigentes das escolas ressaltaram a necessidade de ampliação desses recursos:

“Os governos deveriam investir mais nas escolas porque a gente tem aqui professores muito bons, professores que trabalham em escola particular e a escola particular tem aquela estrutura toda, enquanto a escola pública não. Então, eu acho que o entrave maior da escola pública é porque os governos não investem, não mandam material, os alunos de 5ª a 8ª não têm livros. Não tem material para o professor. Eu acho que se tivesse esses materiais funcionaria melhor. Porque os professores vão caminhando, se organizando como podem, com sucatas para trabalhar, para tentar dar uma educação de melhor qualidade”.

É, portanto, através do trabalho integrado com a comunidade que as escolas pesquisadas procuravam minimizar essas dificuldades:

⁴⁴ De acordo com os documentos da Secretaria de Educação, no período de 04 anos foram entregues às escolas: 10.316 Kits de Literatura Infante-juvenil; 14.630 Kits de Literatura de Pré-Escolar; 6.895 Kits do Projeto Vagalume (material de apoio pedagógico nas diversas áreas do conhecimento); 530 Kits de livros didáticos de 5ª a 8ª séries, totalizando 294.000 livros. (Documento: Política Educacional de Pernambuco 1995-1998, op.cit).

“A comunidade tem um relacionamento diferente com a escola. O trabalho é grande, mas procuramos conseguir o que se idealiza. Na escola há um grupo que se une, discute e toma posições em conjunto”.

Nessa ótica, o planejamento participativo é destacado pelos educadores como uma forma de contribuir para melhorar o ensino, uma vez que há o envolvimento dos educadores nas questões da escola:

“Eu acho a escola muito dinâmica. Se tem algo que podemos fazer para melhorar, todo o mundo corre atrás, ou se precisa melhorar uma turma, a gente se reúne e vê o que pode fazer. Todas as turmas são de todos os professores, os alunos conhecem todos os professores da escola”.

Essa forma de envolver a comunidade no projeto da escola possibilita outra compreensão da responsabilidade e do significado do trabalho no espaço público, pois, segundo os educadores:

“A comunidade hoje tem uma concepção diferente dessa escola; eu não sei se é pela integração, pela dedicação da diretora, pelo profissionalismo dos professores, a escola é cobrada pela comunidade”.

Uma das maneiras de a comunidade se posicionar é através da avaliação sobre a escola. No momento da matrícula os pais avaliam o desempenho da escola através de questionário e um dos pontos focalizado por eles foi a necessidade de melhorar o ensino. Essa dinâmica permite à escola avaliar o trabalho como um todo e a buscar no coletivo as alternativas para concretização da ação pedagógica de melhor qualidade.

Assim, administrar a escola envolvendo a comunidade foi, também, um dos pontos considerados pelos gestores como relevantes na implantação da política educacional:

“A participação da comunidade, a gestão democrática da escola mudou a feição da escola na perspectiva da escola cidadã, ensinando o aluno a ser cidadão”.

“Tinha uma proposta político-pedagógica de formação da cidadania, que se procurou colocar em prática. Isso foi primordial para a escola se assumir como instância educativa e os seus componentes poderem aprofundar as questões que incomodavam a escola”.

Nesse sentido, os estudos de José Romão et alii (1997) reforçam essa posição, ao compreenderem que:

“planejar a educação é ação de extrema relevância para melhor organização do trabalho na escola, cuja existência só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade” (p.81).

Como podemos observar, as falas apresentadas pelos educadores e gestores, até então, demonstram que há um trabalho de grupo na escola, compreendido enquanto interesse maior do coletivo. Em alguns momentos da coleta de dados, foi possível constatar essa forma de trabalho quando, por exemplo, houve necessidade do afastamento de alguns professores para participarem de ações de capacitações. Esse tipo de afastamento, apesar de ser um direito legítimo do professor, acarreta um problema para a administração, no sentido de se procurar alternativa para substituir os professores e garantir para os alunos o cumprimento da carga horária das disciplinas. A solução encontrada, após decisão tomada em reunião dos professores, foi redistribuir os alunos em outras salas de aula, de maneira que fossem assegurados os direitos dos alunos e dos professores.

? Boa administração

A boa administração é destacada pelo conjunto dos educadores como um dos fatores mais relevantes no trabalho escolar. Uma das escolas, localizada na região do Grande Recife, chega a ser considerada por estes como uma das melhores do Estado e a administração é o ponto principal para assegurar a qualidade do trabalho.

“Na escola existe uma diretora que tem dedicação ao trabalho, que indica caminhos, conversa, participa. Existe uma cabeça que tem posição e orienta o trabalho. Aqui não funciona como uma escola pública que o povo faz o que quer. Mesmo se você chegar aqui sem muito interesse, você se contagia com o andamento dos trabalhos e termina caminhando com os outros”.

Essa escola apresenta, de fato, um trabalho diferenciado diante das demais escolas da comunidade e até mesmo em relação às outras observadas. A maioria dos professores trabalhava na escola há bastante tempo, em média de 8 a 10 anos. A estrutura física é muito boa e tem legitimidade da comunidade, a tal ponto que para se conseguir uma vaga é muito difícil. Apresenta um bom nível de aprovação e a evasão é muito pequena. A estrutura administrativa segue o modelo definido pelo Conselho Escolar, com Departamentos de Estudo nas áreas do conhecimento, Centro de Língua, e Departamento de Esporte, Cultura e Lazer.

O interessante é que a administração da escola conseguiu junto à Secretaria de Educação carga horária para os professores desenvolverem essas atividades, a partir da justificativa do projeto pedagógico, uma vez que a organização proposta pela escola foge ao padrão do conjunto das demais da rede estadual. Isso demonstra a capacidade desta inovar e ousar, rompendo com modelos organizacionais de administração escolar muitas vezes não compatíveis com o projeto pedagógico.

A positividade em relação à administração é evidenciada nas falas também dos alunos, ao solicitarmos que eles falassem sobre a escola:

“A escola é boa, é ótima, porque ensina, quer o bem da gente. Educa, ajuda na vida”.

Em uma segunda escola o sentimento dos alunos é muito semelhante:

“Eu acho a escola super-legal. É o máximo ter uma escola como essa, onde todas as pessoas são unidas, é isso que eu acho mais bonito aqui. Eu sempre digo: os professores gostam muito dos alunos e os alunos gostam muito dos professores, demonstram carinho um pelo outro”.

A percepção dos alunos dessa escola é mais enfática porque esta foi construída após muitos anos de luta da comunidade (área de invasão) e a primeira administração teve um trabalho avaliado de forma negativa, conforme as suas falas:

“A escola mudou muito, pois antigamente não era assim. Os alunos badernavam e os professores tinham medo de ensinar na escola. Agora melhorou, os professores têm maior carinho pelos alunos e os alunos pelos professores”.

Quando indagamos o que mais contribuiu para haver essa mudança os alunos e professores creditaram ao trabalho empreendido pela direção, eleita pelos seus pares, e ao trabalho participativo, que envolve os atores da escola e a comunidade na gestão escolar. Vale destacar que três escolas entre as quatro observadas receberam prêmio da UNICEF devido ao bom desempenho administrativo-pedagógico.

E, continuando, a avaliação dos alunos de uma outra escola:

“É um privilégio uma escola pública crescer assim. Os professores são bem legais, eu acho que essa escola é um patrimônio do bairro, é a única da comunidade, os professores ensinam muito bem e trabalham, também, em escolas particulares muito boas. É um privilégio”.

A questão do privilégio enfatizada pelos alunos merece destaque no sentido da compreensão destes sobre os direitos. O fato de a escola desenvolver um bom trabalho é visto como uma excepcionalidade, quando deveria ser uma normalidade. Essa avaliação talvez se explique pela falta de clareza dos alunos no que se refere ao direito à educação pública de boa qualidade, de forma a garantir aprendizagens significativas. Mas, principalmente, pelo número elevado de escolas que apresentam trabalho pouco produtivo, conforme destacamos no início deste trabalho, e essa baixa produtividade, ao invés de ser exceção, passa a ser regra, o normal, e a comunidade, por não ter, muitas vezes, outro parâmetro para avaliar a escola, atribui uma supervalorização àquela que apresenta trabalho diferenciado.

Quanto ao bom relacionamento entre os atores e principalmente entre os alunos, a avaliação dos diretores das escolas apresenta outros dados de realidade que não foram destacados pelos alunos, ou seja, a violência nas relações sociais, principalmente entre os alunos, que se manifesta de diferentes formas, sobre o que trataremos mais adiante.

Essa avaliação muito positiva dos alunos e até de alguns educadores pode ser explicitada, possivelmente, como uma projeção, um dever ser criado no imaginário desses atores, a partir do desejo de ter uma escola mais tranqüila, sem violência.

Um outro ponto destacado pelos educadores como favorável ao projeto escolar é a permanência da direção, no sentido de sedimentar e dar seqüência à proposta pedagógica:

“A direção está trabalhando há muitos anos na escola. É especial e não tem mudança de direção por causa da política. Muda o governo, muda diretor,

essa coisa de interferir na educação. A escola é privilegiada porque tem uma seqüência de trabalho por vários anos. Aí você vê o crescimento em termos de estrutura e do relacionamento”.

Essa forma de intervenção do governo na educação está relacionada às práticas clientelista e coronelista, que têm permeado as relações na nossa sociedade e, principalmente, com maior destaque nas administrações públicas, conforme vimos nos estudos de Victor Nunes Leal (1949) e Francisco Weffort (1992), destacados anteriormente.

Historicamente, os cargos de diretor e de diretor-adjunto das escolas são considerados cargos de “*confiança*” do governo. A experiência mostrou que estes têm servido, essencialmente, para atender aos interesses dos chefes políticos que dão apoio e sustentação às propostas do governo, razão pela qual a Secretaria de Educação e o próprio Sindicato encontraram dificuldades de assegurar, através de legislação própria⁴⁵, o processo de eleição direta para ocupação desses cargos. Esse processo foi deflagrado no 2º Governo Arraes, continuou no 3º Governo, mas de uma maneira ainda pouco representativa, em termos quantitativos, prevalecendo a indicação política.

Os educadores destacaram também o Conselho Escolar⁴⁶ como um aspecto importante para assegurar a democratização da gestão e uma boa administração. Eles chamam atenção, ainda, para o fato de que o processo de elaboração do Regimento Escolar, orientado pela Secretaria de Educação, favoreceu o envolvimento dos educadores e do Conselho no projeto da escola.

⁴⁵ Apesar de o Estatuto do Magistério Público de Pernambuco não exigir processo seletivo para a função de diretor e diretor-adjunto das escolas, o Governo Estadual, a partir da proposta da Secretaria, baixou o Decreto, em 1997, sobre o processo de seleção de diretores. Este seria realizado em duas etapas: 1º - Seleção prévia de candidatos inscritos juntos aos seus respectivos Conselhos Escolares, mediante apresentação de memorial descritivo sobre experiência profissional e de projeto de gestão escolar; 2º - prova escrita sobre conhecimentos específicos na área educacional e análise de títulos que demonstrem experiência docente e formação especializada. No entanto, este foi sustado, pelo Poder Legislativo, sob alegação de inconstitucionalidade (Política Educacional de Pernambuco 1995-1998, p. 141).

⁴⁶ Na avaliação da Secretaria de Educação os Conselhos Escolares foram implantados em 97% das 1.048 escolas da rede estadual. Os Conselhos são integrados por um professor, um técnico da área pedagógica, um agente administrativo, um pai ou responsável por aluno, um aluno maior de 16 anos e um membro da comunidade. Os conselheiros são eleitos para um mandato de 2 anos, conforme legislação própria.

“A escola tem uma boa organização, consegue mobilizar o Conselho Escolar e tem um grupo que discute as regras e as normas”.

Os gestores da Secretaria reafirmam a importância do Conselho Escolar como um ponto relevante ao avaliarem a política educacional, além da participação da comunidade e da qualificação do educador.

O Conselho Escolar é, portanto, entendido como órgão de gestão democrática organizado sob a forma de colegiado, cuja composição integra a representação de todos os segmentos da escola – direção, professores, alunos, funcionários e a comunidade. É tarefa do Conselho Escolar decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, cujo parâmetro é o projeto pedagógico da escola, devendo o Conselho Escolar acompanhá-lo e avaliá-lo.

No entanto, segundo documentos da Secretaria de Educação, apesar da importância dos Conselhos, não significa que todos tenham assumido o seu papel de instância deliberativa e organizativa da escola e de articulação com a comunidade. Nas escolas em que havia uma melhor organização o Conselho teve um melhor desempenho e uma gestão mais democrática.

Uma das formas encontradas pela Secretaria para motivá-los e para melhorar o trabalho dos Conselhos foi estender, a partir de 1996, as ações de capacitação de dirigentes escolares aos integrantes dos Conselhos Escolares.

A esse conjunto de fatores que interferem mais diretamente na organização e dinâmica do trabalho escolar os educadores atribuem outro fator que contribuiu positivamente, que é o profissionalismo.

? **Profissionalismo**

Este é entendido pelos educadores como compromisso com o trabalho, cumprimento de horário, das tarefas definidas no coletivo e da compreensão do papel social da escola. Isso evidencia-se quando perguntamos aos educadores quais os fatores que favoreceram o desempenho positivo da escola:

“Eu considero o profissionalismo e a forma democrática do trabalho da escola. Os professores são comprometidos, raramente faltam, só em casos de doença”.

Ao indagarmos gestores da Secretaria de Educação sobre o trabalho das escolas, de um modo geral, em relação à política educacional, eles apresentaram exemplos de práticas ocorridas em outras escolas que diferenciam radicalmente dos achados da pesquisa com relação à questão do profissionalismo:

“Houve casos de professores que reprovaram alunos para manter a carga horária de trabalho. É a falta de profissionalismo desses professores, do entendimento do papel da escola. Eles utilizavam o poder do professor para reprovar e se acham donos da verdade”.

Essa constatação mostra que em um sistema de ensino existem realidades bastantes diversificadas, de níveis de comprometimento profissional, de ritmos de trabalhos e de compreensão de política educacional diferentes, uma vez que:

“Teve escolas que caminharam muito bem, outras caminharam de forma média e outras não caminharam” (Fala dos gestores).

No universo das escolas pesquisadas é possível incluí-las no grupo das que caminharam muito bem e que dão ênfase à gestão democrática, manifesta nos projetos pedagógicos, nas práticas observadas, nos relatos dos educadores e alunos, sem, contudo, perdermos de vista que esse padrão de avaliação está de

acordo com os limites impostos pela próprio contexto em que essas escolas estão localizadas.

Esses achados vêm confirmar os estudos de Moacir Gadotti e José Romão (1997), ao enfatizarem que as experiências de gestões democráticas implantadas no Brasil vêm

“exercendo influência positiva sobre a educação brasileira como um todo:

a) Sobre a estrutura e funcionamento dos sistemas: ‘colaboração’ entre os sistemas e comunicação direta da administração com as escolas;

b) Sobre a organização do trabalho na escola: autonomia, projeto político-pedagógico e avaliação compartilhada;

c) Sobre o órgão de gestão da educação; plano estratégico de participação, canais de participação e transparências administrativas;

d) Sobre a qualidade do ensino: formação para cidadania (cria possibilidade de participar da gestão pública);

e) Sobre a definição e acompanhamento da política educacional: aumenta a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional” (p.18).

Outros estudos desenvolvidos por Zélia Mediano (1999), Maria Alice Setúbal et alii (1995) reafirmam esses aspectos considerados positivos no trabalho escolar.

Tais pesquisas, ao investigarem os requisitos básicos que mais contribuíram para a melhoria do projeto pedagógico-administrativo, escolas consideradas bem sucedidas, evidenciaram as seguintes características:

- ? Gestão participativa – a escola poder contar com equipe técnico-administrativa forte e comprometida com o trabalho. A escola é vista como espaço efetivamente público.

- ? Existência de projeto político-pedagógico – instrumento orientador das ações dos atores da escola.
- ? Relações abertas e solidárias – o trabalho da escola tem como base o diálogo para trabalhar as relações, inclusive os conflitos.
- ? Estabilidade dos professores e da gestão – a permanência do corpo docente e da direção contribuem para solidificar o trabalho e fortalecer as relações entre os atores da escola.
- ? Apoio efetivo da autoridade educacional – este se reveste de maior importância no sentido de garantir as condições materiais e apoio pedagógico ao desenvolvimento do trabalho na escola.

Assim, ao compararmos os dados desta pesquisa com o Plano Estadual de Educação – 1996/1999, é possível percebermos que a organização e os processos de gestão desenvolvidos pelas escolas apresentam aproximações, em relação à Tônica da política educacional – padrão democrático de gestão – , pois, conforme esse documento:

“É na direção da descentralização coordenada e na construção de projetos sintonizados com os elementos centrais das políticas educacionais de Estado e de Governo que se situam os eixos da política educacional de Pernambuco e, em particular, o projeto pedagógico da escola, o qual é instado a vincular as propostas que emergiram do contexto escolar, em sua relação com a comunidade” (p.19).

No entanto, um aspecto a destacar é que, embora os projetos das escolas tenham apresentado afinidades com a política educacional, desenvolvendo práticas em busca da gestão democrática, os professores, em sua maioria, afirmaram que não tinham lido ou estudado o Plano Estadual de Educação. Ao checarmos com os

diretores das escolas esta questão eles alegaram que durante o período de elaboração do projeto pedagógico das escolas foram realizadas palestras sobre o conteúdo do Plano.

Além disso, o Documento de avaliação da política educacional mostra que os Fóruns Itinerantes, realizados em todo o Estado, proporcionaram momentos de discussão sobre o Plano Estadual durante o processo de elaboração e contou com a participação de 25 mil pessoas⁴⁷. Esse quantitativo, no entanto, não significa que esteja representado pela maioria dos educadores.

Essas estratégias estão a merecer melhor avaliação, tendo em vista os seus resultados. A grande questão que se coloca é como, de fato, garantir uma ação mais efetiva que envolva os atores do projeto escolar, pois estes são os responsáveis direto pela sua efetivação.

Nessa mesma direção, Monica Thurler (1994), através dos seus estudos sobre gestão da inovação e de processos de socialização dos professores, mostra que é possível pensar em um modelo de desenvolvimento organizacional:

“que permite, por um lado, proporcionar a mudança das atitudes e das práticas dos professores para uma melhoria da qualidade do ensino e, por outro, melhorar o funcionamento do estabelecimento escolar em que colaboram e interagem”.

Mas, uma questão se impõe para essa autora:

“em que condições os estabelecimentos escolares conseguem introduzir mudanças significativas das práticas e colocar o professor, enquanto formando no centro das preocupações?”. (p.48)

⁴⁷ O público participante dos Fóruns Itinerantes foi bastante diversificado, incluindo educadores e também representantes de organizações da sociedade civil e política e da população, em geral, interessada na educação. (Documento. Política Educacional de Pernambuco 1995-1998, op. cit., 1998).

E ela procura responder: “a qualidade do ensino depende da mestria pedagógica do professor” (p.48).

5.2.2 - Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica é aqui entendida enquanto trabalho pedagógico que engloba os elementos constituintes da ação educativa como um todo, e do fazer docente, que se concretizam no espaço escolar, especialmente, na sala de aula.

A ação educativa significa que a função da escola não é só a instrução, é também a educação, de forma a aumentar a capacidade do indivíduo de ser sujeito, enquanto sujeito de direitos e de deveres para com a sociedade em que está inserido.

Assim, além dos conteúdos básicos considerados universais, é papel da escola trabalhar o conhecimento que permita ao indivíduo situar-se na condição de sujeito social, o que requer, também, trabalhar valores, hábitos, atitudes e comportamentos que possibilitem o pleno exercício da cidadania.

Nessa compreensão, a escola deve:

“contribuir para desenvolver a tolerância em relação às minorias (...); proporcionar abertura às outras culturas, a igualdade dos homens e das mulheres, a participação democrática na vida política, a solidariedade para os menos favorecidos, a integração dos deficientes, o respeito pelo meio ambiente, a defesa dos direitos humanos, a rejeição das discriminações de todo gênero” (Lan 2000, c’est demanin, p.p.9-10. In: Philippe Perrenoud, 1994, p.21).

Ao focalizarmos a prática docente, procuramos compreender como o processo de ensino-aprendizagem é produzido no espaço escolar, quais os seus

elementos constituintes na ótica de uma proposta de escola que busca formar sujeitos cidadãos.

Dessa forma, organizamos os dados coletados em 03 grandes eixos que se complementam: o projeto pedagógico e a política educacional; a prática docente: avanços e dificuldades; ação de capacitação.

? Projeto pedagógico e a política educacional

Para compreendermos as propostas das escolas e a sua relação com a política da Secretaria de Educação de Pernambuco, entendemos, como Sofia Lerche Vieira, que:

“Há distintas maneiras de se examinar a coerência de uma política. Pode-se analisá-la a partir do discurso que se elabora a seu respeito ou da prática através da qual se consolida. Há ainda a alternativa de se confrontar o discurso e a prática, buscando-se nexos entre ambos (...) O ideal parece ser, portanto, procurar olhar a realidade com base nas duas formas de aproximação do problema, verificando em que medida o proclamado e o realizado se distanciam e se encontram, examinando o significado (também político) das convergências e divergências” (1998, p.213).

Nesta pesquisa, optamos por analisar o trabalho desenvolvido nas escolas confrontando-o com os seus projetos, com a política educacional e a representação dos atores, buscando apreender as aproximações e divergências entre os mesmos.

Partimos da compreensão de política educacional como proposta de planejamento macro que engloba um conjunto de elementos/diretrizes orientadores do projeto pedagógico, sendo este entendido enquanto instrumento de planejamento que está em permanente construção, e efetiva-se no coletivo da escola, ou seja, como ação colegiada, envolvendo os atores internos da comunidade escolar e os atores externos – a comunidade local.

O projeto pedagógico, assim compreendido, deve partir do que a escola instituiu na sua história e na sua cultura, tecidos nas relações sociais dos seus atores, em um determinado contexto econômico, político e social.

Nessa perspectiva, concordamos com Selma Garrido Pimenta, ao afirmar que *“o projeto pedagógico requer que se mobilize os saberes pedagógicos para que a escola se constitua em um espaço no qual a finalidade de democratização qualitativa/quantitativa se traduza de uma forma operacional e orgânica”* (1998, p.8).

O projeto pedagógico deve, portanto, expressar as necessidades e interesses da comunidade escolar e da política educacional, concretizado nas diferentes ações desenvolvidas na escola. Conhecer os seus atores e a realidade da escola é um dos requerimentos para a sua elaboração.

Ao denominá-lo de projeto político-pedagógico significa que há uma direção, uma orientação, fundamentadas nas concepções de sociedade, educação, homem, escola, ensino e aprendizagem, cujas bases estão definidas na política educacional.

A análise dos projetos das escolas, do Plano Estadual de Educação 1996/1999 e do Projeto Escola Legal mostrou que há uma aproximação entre os fundamentos de tais projetos com os da política educacional da Secretaria de Educação, conforme explicita a proposta de uma das escolas.

“Este projeto tem como objetivo nortear o trabalho da Escola (...). Esta proposta vem consolidar o interesse da comunidade escolar (já que é baseada na realidade e nos anseios da mesma) e a proposta

política educacional da SEE-PE, que tem como Tônicas: a melhoria da qualidade de ensino, a permanência do aluno na escola e a gestão democrática”.

E, continuando, essa proposta destaca, na sua justificativa, o preceito Constitucional, “*a educação, direito de todos e dever do Estado (...)*”, mostrando que este não foi concretizado e responsabiliza o Estado diante de tal situação. O documento assume uma tônica de chamamento da comunidade escolar para garantia da execução do projeto: “*muito se tem por fazer na conquista de uma escola de qualidade e, conseqüentemente, no exercício pleno da cidadania*”.

Ao indagarmos aos educadores sobre a relação do trabalho da escola com a política educacional, estes responderam, de certa forma, positivamente:

“Existe sim. Ficou claro que nesses cinco anos a participação é da atual Secretaria, não é da anterior. A preocupação nesse nível é da atual. Eu não estou dizendo a você que estou de acordo com tudo, às vezes ela vem com desencontros de informações, mas está presente. A administração da atual Secretaria se fez presente. Ela tentou, buscou no meio às dificuldades que a gente encontra para trabalhar, mas ela é atuante e opera”.

“Eu acho que a escola tenta seguir essas diretrizes, a gente orienta os professores, mas não garante que eles vão seguir essas orientações. Geralmente quando trabalho com os professores faço as reuniões e passo sempre as orientações e as diretrizes que a Secretaria está trabalhando atualmente”.

Mas, até que ponto a escola tem autonomia em relação à proposta da Secretaria de Educação? De acordo com os depoimentos de alguns educadores a escola demonstra ter autonomia, conforme destacam:

“A escola tem autonomia. Dá para traçar linhas, se a escola quiser, dá para fazer o trabalho. Há abertura da Secretaria e dá para a escola trabalhar juntos”.

“ O projeto da escola foi elaborado com a participação dos professores, dando prioridade a reduzir a repetência e a evasão. Trabalhar a cidadania do aluno. São prioridades da escola e estão relacionadas à orientação da Secretaria, mas a escola tem autonomia”.

A autonomia da escola é também confirmada pelos gestores. Ao perguntarmos se a escola teve autonomia para desenvolver o projeto pedagógico eles afirmaram: *“Houve sim, só não ousou quem não soube ousar”.*

É possível observarmos que os educadores percebem autonomia enquanto ação articulada a um projeto maior – a política educacional, posição com a qual concordamos. Assim, compreendemos que a autonomia é uma das condições para a efetivação da gestão democrática e faz parte da natureza do projeto pedagógico. É a forma que a escola tem de realizar um trabalho que atenda aos interesses específicos da comunidade sem perder de vista os fundamentos e as diretrizes da política educacional.

A autonomia não pode opor-se à unidade do sistema, que é garantida através da política educacional, e o sistema deve ser pensado como uma unidade descentralizada, ou seja, descentralização e autonomia andam juntas.

Assim, compreendemos, conforme Moacir Gadotti e José Romão, que:

“a autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, a escola

autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade”(1997, p.47).

Essa autonomia articulada é que permite a vivência de uma prática pedagógica que garante uma identidade própria. É através da participação na gestão democrática do projeto escolar que os atores exercitam a formação da cidadania, como, por exemplo, nos momentos de tomada de decisão, de escolha e de avaliação.

? **A prática docente: avanços e dificuldades**

Ao analisarmos a ação docente à luz da política educacional partimos do pressuposto de que o professor tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, enquanto mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, mas, principalmente, pela possibilidade de trabalhar valores, comportamentos e atitudes.

Dessa forma, concordamos com Mônica Thuller (1994) que *“a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”* (p.33).

Na busca de compreendermos como os professores construíram a prática docente e de que forma esta contribui para a formação da cidadania, focalizamos a nossa análise, partindo inicialmente da seguinte questão: É possível desenvolver na escola pública um projeto pedagógico na perspectiva da formação da cidadania? A maioria dos educadores afirmaram:

“Isso é muito trabalhado na escola. Cidadania não é isolada, a gente trabalha todo dia. A partir do momento que se ensina ao aluno como se

comportar, a ter um comportamento diferente na sociedade, mostrar os prós e os contra. Então, se está trabalhando a cidadania. É ensinar o aluno o que é votar, quem eles vão colocar lá em cima para fazer alguma coisa pela pobreza. É conversar sobre isso tudo com os alunos para que no futuro tenha uma juventude mais politizada, consciente dos seus deveres”.

“A Secretaria sempre tem orientado a direção da escola. Já tivemos uma capacitação o ano passado sobre esse assunto. E a direção orienta os professores. A gente sempre trabalha com os alunos nas aulas para ver se tem um futuro mais próspero. A gente olha para o futuro e não vê muita prosperidade. Vê ele muito escuro, mas a nossa parte tem que fazer”.

“É complicado, muito difícil. Deve ser por conta dessa contradição toda. Quando você diz: é possível? deve ser possível. Eu não sei se isso surte efeitos, que tipo de efeito essa política, o que o Estado espera com isso”.

De acordo com esses depoimentos fica evidente que os professores compreendem esse processo de forma bastante diversificada. Para um grupo, a escola tem um trabalho iniciado e a construção da cidadania se dá no cotidiano, a partir da reflexão da realidade mais próxima articulada aos seus determinantes, aproximando-se do que propõem Vera Candau et alii:

“A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano, em nosso dia-a-dia, e afeta profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. Não é mera convicção teórica que faz com que os direitos sejam realidade, se essa adesão não é traduzida na prática em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir, de viver”(1995, p.99).

Outros professores sentem dificuldade de desenvolver uma proposta nessa perspectiva, embora a direção da escola tenha recebido orientação da Secretaria

de Educação e seu objetivo era repassar a orientação para os professores. Nesse processo o educador demonstra expectativas, inseguranças e mostra que a escola vem fazendo tentativas na busca de construir essa proposta. Isso fica bastante explícito nas suas falas:

“ Até que a escola teve iniciativas e não foram adiante, além disso o que mais, dentro da própria questão do próprio currículo? Eu acho que o currículo está sendo voltado um pouco para comunidade. Sinto uma grande dificuldade da comunicação, das expectativas, é uma coisa mais cotidiana, do dia-a-dia, de saber das possibilidades da comunidade. Eu vejo tantas iniciativas, eu vejo tanta coisa interessante, mas que parece que não caminha. Nessa linha de educação para a cidadania, formar o indivíduo mais para ver os seus direitos e os seus deveres”.

“É, já está sendo desenvolvido. A escola trabalha nessa direção. Com todos esses problemas, a escola procura muito trabalhar com o aluno para ser um ser atuante, um cidadão. A escola não separa”.

“Nós temos procurado. Eu não posso dizer que a escola está perfeita, porque não existe nada perfeito e tudo é inacabado, mas a escola procura incutir no aluno bons comportamentos, agir diferente. Já teve casos de alunos viciados e hoje tem um comportamento diferente. Isso é devido à conversa dos professores com os alunos, com a própria direção”.

Continuando a análise do trabalho da escola, consideramos importante diagnosticar como os professores percebiam a direção e os objetivos do seu trabalho, em termos da contribuição para que tipo de aprendizagem, de comportamentos e de valores.

“Eu tento mostrar o mundo para os alunos, dizer que a escola não é o mundo, tem muita coisa lá fora, a partir dos conteúdos que a gente vê, inclusive, de conversas que a gente tem em sala de aula. Eu procuro mostrar a realidade prática mesmo, de vida profissional, do que eles podem alcançar e

do que eles têm condição, sem fugir muito, sem sonhar muito, que a gente sabe da realidade”.

“Com a minha prática eu pretendo dar a eles o máximo, explorando a realidade atual do nosso país, as relações humanas que nós devemos ter. Isso é uma coisa muito importante, os valores familiares, que a gente deve explorar, deve servir não só com aqueles conteúdos pedagógicos, mas também entrar na relação, entre a vivência dos alunos com os pais, com a família, como ele deve se comportar na vida. É uma aula mista, de tudo, porque é um campo de estudos sociais”.

Como é possível observar, para esse professor há um enfoque na sua prática direcionado à valorização das relações pessoais, familiares, e, no que se refere ao trabalho pedagógico, não fica claro qual é a dinâmica estabelecida para trabalhar os conteúdos. A própria definição de aula mista entendemos ser colocada devido à falta de clareza do que o professor pretendia alcançar, em termos dos fundamentos teórico-metodológicos e dos objetivos do seu trabalho.

Outro exemplo é quando o professor mostra a contradição que ele enfrenta entre uma perspectiva que denomina de abordagem tradicional da prática pedagógica e a progressista, embora não se perceba também uma explicitação de como é a dinâmica da sala de aula, conforme podemos verificar em sua fala:

“Todo professor tem alguma coisa de tradicional e de progressista. Eu não me libertei ainda do tradicional. É muito difícil, está enraizado. Acho que estou melhorando. Às vezes a gente entende que a linha progressista é para deixar o aluno fazer o que ele quer mas a gente sabe que isto é libertinagem e precisamos trabalhar a liberdade direcionada”.

A dificuldade apresentada pelo professor no processo de mudança é explicada por Mônica Thurler (1994), ao analisar os fatores que interferem nos processos de mudança da prática docente, mostrando que só a adoção intelectual de uma mudança não garante a sua aplicação e a sua incorporação no sistema

educacional: *“Os professores adaptam a idéia e o princípio às suas atividades ao projeto. Por esta razão tanto a idéia central do projeto como as atitudes modificam-se com o tempo”* (p.36).

Isso mostra que a incorporação de novos conhecimentos se dá em um determinado contexto de vida do indivíduo, em diferentes estágios, muitas vezes conflituosos, exigindo tomada de posições, revisões, provocando desequilíbrios e reelaborações. Portanto, não depende apenas da decisão, do querer do professor, mas certamente das condições objetivas que possibilitem a este efetivar esse processo. Entre os requisitos que interferem nesse processo podemos destacar as condições de trabalho e de salário e das oportunidades de capacitações.

Para o professor de educação artística o trabalho pedagógico contribui para desenvolver o que denomina de aprendizagem significativa:

“A proposta que procuro desenvolver na sala de aula contribui no sentido de o aluno ter uma aprendizagem significativa. Ele sabe o que está fazendo e porque está produzindo e não é produzir por produzir. Ele sabe que ao produzir ele partiu de uma produção estética e da observação da obra. Apresento sempre quem a produziu através de vídeo, textos, recortes de jornal. Não é cópia, o aluno faz a partir do que ele vê e também recria. Tem trabalhos bons aqui na escola” (Nesse caso, a professora faz referência aos trabalhos realizados pelos alunos sobre as obras do artista Portinari, que foram expostos em um grande painel na entrada da escola).

Essa prática incentiva o aluno a trabalhar a capacidade criativa, a ampliar o seu capital cultural no momento em que ele tem conhecimento da história de vida de pessoas e de outra cultura, além de contribuir para a auto-estima, pois os alunos-autores desses trabalhos sentiam-se orgulhosos e fizeram questão de nos levar para observá-los, inclusive com explicações sobre a vida e a obra do artista.

Ao perguntarmos à coordenação pedagógica da escola como ela percebia a prática dos professores, a sua avaliação foi bastante positiva:

“Acho que os professores avançaram bastante na prática deles. Eu lembro na primeira vez que eu cheguei aqui os professores estavam em

período de prova e eles estavam folheando os livros, procurando questões para formular as provas, e os alunos estavam aí fora da sala no maior auê, esperando para iniciar a prova. Atualmente eles estão mais preocupados com os alunos, se preocupam com a aprendizagem deles, com a socialização, e se algum aluno está com problema de visão, de saúde. Eles já ganharam uma certa afeição um pelo outro, porque os alunos estão aqui desde o início da escola e a maioria dos professores também. Eles já criaram vínculos e não existe grandes problemas, entre professor e aluno”.

Ao buscarmos verificar junto aos alunos como os professores desenvolviam o trabalho docente, foi possível observarmos diferentes formas e dinâmicas utilizadas pelos professores:

*“A **professora de História** traz umas apostilas e daquelas apostilas nós mesmos vamos elaborar as perguntas e responder. Depois a professora verifica se está de acordo com o que ela deu e, se tiver certo, ela dá ponto à gente. Eu acho melhor aprender assim porque a mente da pessoa se desenvolve mais. Às vezes ela explica aquele assunto, ilustrando, traz figuras, passa filmes, exercícios para a gente procurar no texto”.*

*“A **professora de Matemática**, ela primeiro coloca todas as perguntas, todos os cálculos no quadro, porque são muitos cálculos, uns vinte e cinco. No outro dia ela dá exemplos. É uma maneira mais fácil da pessoa aprender, porque se ela fosse logo explicando ia ser mais difícil entender”.*

*“A **professora de Português** chega na sala, ela escolhe um assunto no livro e manda a gente abrir na página. Ela lê o assunto e explica, duas, três vezes, até a gente entender direito. Quando todos entendem, vamos copiar do livro para o caderno e fazer exercícios. Às vezes ela faz exercícios no quadro para a gente copiar, mas ela explica primeiro”.*

*“A **professora de Português** é uma pessoa que vai muito pela cidadania; o professor tem direitos e o aluno também tem direitos. Se o aluno estiver errado, com certeza o professor vai falar com o aluno, mas se o professor também estiver errado a gente tem o direito de falar com ele, tanto com ele como com a secretaria da escola”.*

Nos depoimentos dos alunos percebemos as diferentes formas de os professores trabalharem o conteúdo. Há preocupação em incentivar a crítica, o debate e os próprios alunos afirmaram que eram incentivados a perguntar, a questionar. Mas, ao mesmo tempo, existem práticas docentes mais tradicionais, privilegiando a cópia, a resposta a questionários e a problemas matemáticos dentro de uma compreensão de aprendizagem passiva e enquanto acúmulo de informação.

As práticas mais tradicionais apresentam-se distantes do que preconiza o Plano Estadual de Educação ao enfatizar que a escola deve ser criativa, pautada pela curiosidade e que vincule o conhecimento científico tecnológico ao conhecimento cultural.

Mas outros exemplos de práticas docentes relatados pelos professores destacam dinâmicas mais diferenciadas em que o aluno é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem:

Professora de Educação de Jovens e Adultos – *“Eu trabalho muito com Português, compreensão e leitura de textos e da escrita a partir dos conteúdos de todas as matérias. Oriento aos alunos a que eles façam textos a partir da realidade. A gente fez uma pesquisa em jornal, na comunidade e com textos. Depois os alunos montam peças de teatro e apresentam. No início eles ficaram muito inibidos, mas quando chega o meio do ano já começam a se desinibirem. Essa forma eu acho que os alunos se interessam mais pelo assunto”*.

Professora da 4ª série – *“Procuro trabalhar Português, Geografia, Ciências e Matemática de forma integrada. Por exemplo: ao trabalhar o corpo humano faço relações com a língua portuguesa em relação aos significados das palavras, da ortografia. Ao fazer um trabalho de grupo mostro a importância do trabalho de grupo, que ninguém vive isolado, que o ser humano tem o direito de ser livre, mas que existem normas, tem o direito de participar. E faço relação com a comunidade, como ela se organiza, sem dizer que é aula de Geografia ou de Português”*.

Essa mesma professora chamou atenção para um trabalho que realizou sobre as galeras, no sentido da galera sadia, ou seja, trabalhar com grupo de alunos/jovens envolvidos com drogas e prostituição através da música com a formação de coral:

“Isso foi feito junto com a igreja, com o objetivo de tirar os alunos das drogas, da prostituição. E tem que haver uma motivação. Toda causa tem que ter um efeito. E por isso tento motivá-los. Estamos tentando. Não é fácil, mas tem que tentar”.

Outra professora de 4ª série mostra experiência em que relaciona o conteúdo da música aos conteúdos curriculares:

“Se for a minha intenção trabalhar Educação Artística, coloco a música para eles relaxarem, peço para eles fecharem os olhos e vou levantando situações relacionadas à natureza, ao amor, ao mar, ao sol para eles irem criando imagens. Depois eles fazem expressão corporal e em seguida peço que eles descrevam e desenhem o que perceberam com a música. Na descrição vou trabalhando com redação e as outras áreas”.

Continuando, a professora descreve como utiliza os textos com conteúdos sobre a criança de rua através da música O Meu Guri, de Chico Buarque.

“Eu desenvolvi um projeto a respeito dessa música e foi muito bom. Procurei explorar todas as áreas, e os alunos fizeram outros textos sobre a situação dos meninos de rua para teatro de fantoche. Eles elaboraram textos maravilhosos. E fomos apresentar no Fórum que houve na Universidade Federal sobre a Violência. Eu sempre trabalho com textos que tenham essência, porque ajudam ao aluno a pensar e têm conteúdo para debater”.

Em uma segunda escola, vale destacar a experiência da professora de 4ª série, também utilizando a música.

“Eu utilizo textos de músicas que enfatizam a questão do respeito, do companheirismo, da amizade. E discuto a questão da individualidade, os limites de cada um, pois em uma comunidade como essa em que a pornografia impera, a violência também, nós educadores temos que mostrar o inverso disso, que existem outras maneiras de agir, de se relacionar e de conviver”.

Essas experiências trazem elementos que se aproximam das práticas consideradas bem sucedidas nos estudos realizados por Zélia Mediano (1999), Maria Alice Setúbal et alii (1995) e Monica Thurler (1994), conforme podemos destacar:

- ? **Ênfase no ensino-aprendizagem com o maior aproveitamento do tempo escolar.** Ao compreender que a escola é a instituição que trabalha com o conhecimento de forma sistemática e , para o aluno de nível socioeconômico baixo, a escola é o principal “*locus*” de sistematização do conhecimento, o aproveitamento do tempo é fundamental para o nível de aprendizagem do aluno.
- ? **Trabalho cooperativo** entre os professores, possibilitando troca de saberes e também a colaboração no enfrentamento das dificuldades apresentadas.
- ? **O uso da avaliação diagnóstica** – Permite verificar durante o processo de aprendizagem as dificuldades, os avanços e como redirecionar o trabalho para a melhoria da aprendizagem.
- ? **A relação positiva entre professores e alunos** – Há um empenho pedagógico e de compromisso do professor face ao sucesso de todos os alunos.
- ? **O ensino busca a atividade do aluno** – Este é sujeito, autor do processo de conhecimento e o professor é o mediador entre o conhecimento sistematizado

e o aluno. A preocupação maior é com o processo de construção do conhecimento do que com o produto.

- ? **O ensino adequado à realidade dos alunos** – Os professores levam em consideração as necessidades e interesses dos alunos. A escola parte da investigação da realidade social, os seus modos de vida, seu capital cultural, para associar aos conteúdos curriculares.
- ? **A prática de ensino visa trabalhar as potencialidades dos alunos**, com reforços positivos, possibilitando desafios e promovendo um trabalho transparente em que as regras são discutidas e decididas coletivamente.
- ? **A formação continuada** – a escola coloca-se como “*locus*” de formação-em-serviço, sem perder de vista os outros locais da formação do professor.

Nas diferentes práticas observadas nesta pesquisa é possível inferir que há intenção dos professores em desenvolver o ensino de forma mais prazerosa, lúdica e crítica, possibilitando ao aluno ser agente ativo da aprendizagem e construtor do seu conhecimento. Além disso, no conjunto das escolas havia experiências de trabalhos muito interessantes, com grupos de dança, música, teatro, cujo objetivo era melhorar a sociabilidade, a auto-estima e a aprendizagem do aluno. Embora essas atividades tenham uma importância no desenvolvimento da aprendizagem e da sociabilidade do aluno, compreendemos que precisam ter sempre em vista os objetivos do projeto escolar e dos conteúdos curriculares para não se correr o risco de esvaziá-las, ou seja, estas devem ser trabalhadas de forma integrada a esses conteúdos.

No processo de análise da prática pedagógica o que nos chamou a atenção foi que a escola é capaz de desenvolver práticas significativas que estimulam o respeito ao aluno, a criatividade, a crítica, a autonomia, a participação e o diálogo, mas em sua maioria evidencia-se uma ausência de conteúdos relacionados à temática dos direitos humanos e da cidadania de forma mais consistente e sistemática. O que havia de trabalho em relação à temática, em duas das escolas pesquisadas foi o estudo sobre Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi

trabalhado sob a forma de evento. Para alguns alunos e professores esse conteúdo não era conhecido.

Na verdade, o Projeto Escola Legal não chegou em todas as escolas, pois nas escolas analisadas a maioria dos atores não o conheciam. Esse Projeto apresenta-se como um instrumento orientador dos direitos do aluno, uma espécie de carta de intenções que instiga o aluno a conhecê-los, a reivindicá-los e a exigir os reparos em casos de violações.

Conforme o documento Caderno Direitos do Aluno, este *“pretende fornecer elementos que favoreçam o aprofundamento da discussão sobre os direitos do aluno, ao mesmo tempo que pretende suscitar nos alunos a compreensão de seus direitos, promovendo a vivência da escola legal”* (p.7).

E, ainda, esse documento é definido como *“um guia prático em que o aluno irá encontrar orientações úteis para tornar mais prazerosa a vida estudantil”*(p.8).

Dessa forma, ao analisarmos o Caderno dos Direitos do Aluno, tendo como perspectiva a construção de uma escola cidadã, consideramos que este é um documento de grande validade como instrumento de apoio ao trabalho do professor e principalmente como guia para o aluno. Mas para que venha a ter viabilidade, é imprescindível que a temática passe a ser objeto de estudo permeando o currículo escolar, as diferentes áreas do conhecimento e as práticas no interior da escola enquanto ação coletiva dos seus atores.

É possível identificar que nesse processo de implantação do Projeto Escola Legal faltou uma articulação do conteúdo deste com as ações sistemáticas de ensino. Entendemos que esta é uma ação a ser assumida pelas escolas, o que exige momentos de capacitação continuada direcionadas mais especificamente a essa temática.

Essa necessidade de apreender os conteúdos sobre direitos humanos e cidadania foi ressaltada pelos educadores. Ao procurarmos desenvolver uma reflexão sobre os elementos que podem facilitar ou que dificultam a vivência de

um projeto pedagógico voltado para a formação da cidadania, as respostas mais comuns foram:

“Trabalhar mais o enfoque político dos conteúdos e a conscientização política dos professores e alunos”.

“Estudar os conteúdos dos documentos que regulamentam os direitos do cidadão, como o regimento da escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Constituições Federal e Estadual”.

“Trabalhar os conteúdos dos direitos humanos com a comunidade, para que os pais tenham melhor compreensão não só dos direitos, mas também para que eles possam colaborar mais com o trabalho da escola”.

“Dar credibilidade a quem está envolvido com a realidade escolar, com a experiência prática dos alunos, desenvolvendo inicialmente a conscientização do que é direito e do que é respeito, do que seja cidadania, direitos humanos, para a escola construir junto com a comunidade um projeto que tenha ações práticas. Eu acredito que ai vai dar certo, eu tenho esperança e acho que um dia vai acontecer”.

“Ter mais capacitação e orientação para o professor. Isso é um ponto chave. Ter mais aproximação com os pais, principalmente dos alunos que precisam mais atenção”.

E ao indagarmos o que dificulta o desenvolvimento do trabalho os educadores mencionaram:

“O desgaste familiar (problemas de pais separados, das condições socioeconômicas) O aluno vai perdendo o estímulo pela vida. É preciso muita conversa para ele poder acreditar que a vida pode melhorar”

“A Secretaria pecou pela falta de sistematização. Poderia ter avançado mais, faltou um trabalho mais específico sobre as questões da cidadania”

“O autoritarismo do professor, principalmente na avaliação”.

“O professor não ter uma formação que dê conta desses conteúdos, porque esses temas não são trabalhados nos cursos de formação do professor. Precisa haver mais investimento na área de qualificação”.

É possível observarmos que de acordo com as sugestões apresentadas pelos educadores, o processo de capacitação necessita de uma melhor avaliação, tendo em vista que os seus objetivos, em relação a formação do educador voltada para a temática dos direitos humanos e da cidadania, ficaram comprometidos.

? A ação de capacitação

Ao pensarmos na construção de uma escola que contribua para a formação da cidadania democrática, ou seja, em que os atores possam ser participantes e responsáveis diretos pelo projeto pedagógico e ter uma participação na sociedade, uma preocupação e desafio se impõem. São as condições de implantação desse projeto, pois, conforme Philippe Perrenoud (1994), *“a necessidade de mudança não se impõe por si própria, tem que ser construída na cabeça das pessoas, por isso uma mudança decidida e planejada não é, ainda, uma mudança efetiva”*(1994, p.153).

Além das condições estruturais, como ambientação física, a garantia de materiais e de condições dignas de trabalho e de salário, a formação do educador merece um destaque especial.

É sabido que a discussão sobre os conteúdos dos direitos humanos e cidadania não têm sido incorporados no currículo de formação do educador, por toda uma conjuntura política do país que não favoreceu esse tipo de formação. Podemos afirmar que esse educador está para ser formado.

Nesse entendimento, é necessário garantir aos educadores competência para que estes tenham condições de implantar a proposta de escola nessa direção. Isso requer não só o domínio de conteúdos sobre essa temática, bem como de metodologias adequadas à aplicação desses conteúdos, pois não basta ter objetivos e diretrizes claros da política educacional se esse corpo de conhecimento não for trabalhado na formação do educador.

A capacitação é, portanto, aqui entendida enquanto processo de ação-reflexão-ação de forma a possibilitar ao educador analisar a sua prática referendada por um corpo teórico que a explica e possibilita repensá-la, ou seja, é a formação reflexiva, enfatizada por Antônio Nóvoa (1995) e Philippe Perrenoud (1994).

A formação ganha significado se for desenvolvida em um processo contínuo, sistemático e a escola entendida enquanto espaço privilegiado para essa formação, aliada a outras formas e espaços.

Esse entendimento é percebido pelos educadores ao indagarmos sobre a contribuição das ações de capacitação para o fazer docente:

“Dentro de uma perspectiva teórica contribuiu, mas na prática fica a desejar. Teórica sim, porque desenvolve muito a concentração dos professores, a questão de tentar estimular quem está desanimado. Mas a questão salarial está muito deficitária. Eles conseguem passar coisas boas, muito interessantes. Nesse sentido, então, a proposta filosófica é boa”.

“Tem contribuído. Normalmente faço as capacitações integradas, as propostas construtivistas, mas não é suficiente e o professor tem que se virar. Um método novo, mudou tudo. Muita gente, nem os próprios professores lá do DERE sabiam explicar o funcionamento das cadernetas novas, então isso complicou demais”.

“Existe uma diferença entre a prática e a teoria. A Secretaria trabalha muito em termos da teoria. Tudo é muito bonito, muito arrumado, mas quando a gente chega na escola e consegue 50% já é muito. A Secretaria deveria sair do gabinete e vir mais para a escola para sentir a realidade, porque mesmo sendo pessoas que já estiveram em sala de aula, quando chegam na Secretaria esquecem tudo”.

A grande dificuldade dos educadores aparece em relação ao domínio do conhecimento específico que fundamenta a política educacional em relação à diretriz da formação da cidadania e da tônica dos direitos do aluno e do ensino cidadão. Isso se evidencia quando os educadores expressam sua compreensão sobre os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos.

A falta de domínio específico nessa área fica evidente quando os educadores expressam a sua compreensão sobre os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos.

Para alguns professores o conceito de democracia está relacionado à responsabilidade dos indivíduos em assumir decisões, acertos. É a forma de viver de cada um.

“É isso o que a gente vive. Todo mundo tem que assumir um pouco das suas responsabilidades do seu dia-a-dia, das suas decisões, das suas falas, dos seus acertos”.

Outros associam o conceito de democracia ao contexto brasileiro e explicam que a fragilidade da democracia está relacionada ao processo de exploração e à falta de compromisso dos representantes políticos.

“A democracia que a gente vive é muito selvagem. Infelizmente o Brasil é uma situação que é sempre de explorado, desde o início e até hoje. A situação que nós estamos, os déficit no país quem mais sofreu foi o trabalhador, não foram os parlamentares. Eles ficaram isentos, e caiu para os trabalhadores e os funcionários públicos”.

Nesse processo é importante compreender que a fragilidade da democracia política serve para explicar que esta só pode existir produzindo-se e recriando-se constantemente, ou seja, a democracia é mais um processo do que uma idéia. A força da democracia reside na vontade dos cidadãos de agirem, de maneira responsável, na vida pública (Alain Touraine, 1996, p.103).

Um grupo de professores associa o conceito de democracia ao respeito ao outro, à participação política e a ter consciência e conhecimento do contexto em que está inserido.

“Democracia é saber ouvir, saber falar, você respeitar, você aprender. Deixar o outro crescer. Bom relacionamento. Está a par de tudo que está acontecendo e também saber que você não é o dono da verdade, que o outro também pode lhe ensinar muita coisa, que os alunos também podem ensinar muita coisa. Já aprendi muito com os meus alunos”.

Alguns professores não conseguem fazer a distinção entre o conceito de democracia e o conceito de direitos humanos:

“É tratar os semelhantes com respeito, ter a condição de votar, ter voz e voto e ter oportunidade de participar, no caso da escola, como representante. No caso do aluno é ele ser considerado como um cidadão, tanto pelo corpo docente, como pelo corpo discente. Democracia é todos terem direitos e deveres”.

Embora saibamos que a idéia de democracia não pode ser separada do respeito e da garantia dos direitos humanos, esses conceitos não podem ser vistos como sinônimos, pois os direitos humanos são universais, são direitos de todo e qualquer indivíduo independentemente de raça, cor, opção sexual, religião ou nacionalidade. A sua existência independe do regime político de uma determinada sociedade. Conforme Dalmo Dallari (1998), os direitos humanos estão relacionados às condições mínimas necessárias para que todos os seres humanos possam ser úteis à humanidade, enquanto a democracia é um regime de governo definido por um povo. Este é localizado e datado em um determinado contexto histórico.

Para outros educadores, a democracia é vista enquanto conflito como forma de alcançar o consenso, embora os professores percebam a dificuldade de trabalhar o conflito. No entanto, os educadores não mencionam a democracia como regime de governo.

“Democracia é o conflito, é a gente dar espaço para as pessoas se colocarem, para haver o conflito e chegar a um consenso em favor de todos, sem comprometer um grupo e nem prevalecer outro grupo. Mas eu percebo que as pessoas nem sempre conseguem trabalhar com esse conflito não; às vezes acham que a gente está dando uma opinião para atrapalhar o trabalho deles”.

“A democracia é uma política participativa, só que a política daqui é uma pseudodemocracia. A gente sabe que a perspectiva política do país como um todo, ele está muito aquém do que seja democracia”.

No conjunto dessas definições é possível perceber a falta de clareza dos educadores em relação ao conceito de democracia, embora, de certa forma, haja uma prevalência do entendimento da democracia enquanto participação, com

destaque para o direito de voto, ou seja, a compreensão de que na ação política é que se constitui democraticamente o elo social, isto é, a identidade coletiva.

Poucos educadores focalizam os direitos sociais como condição para a existência da democracia, pois sabemos que esta define-se na complementaridade do conjunto dos direitos.

Assim, entendemos democracia como sinônimo da soberania popular, conforme defende Fábio Comparato (1989), em total respeito às minorias e aos direitos humanos. Para haver democracia é necessário a garantia da liberdade e igualdade e a sociedade democrática é aquela que é regida por leis, e o Estado como representante da sociedade é limitado por direitos fundamentais.

Esses conceitos também não aparecem de forma clara nos documentos oficiais da Secretaria. O que é possível fazer são inferências sobre o entendimento de democracia quando é destacada a gestão da escola, conforme podemos verificar:

“Importa superar formas burocráticas e autoritárias e a administração escolar como projeto de facções determinadas, incentivando o desenvolvimento de participação dos diversos segmentos sociais presentes nesse espaço, como Conselho Escolar, Colegiado Pedagógico e Grêmios Estudantis”
(P.E.E – 1996/1999, p.23)

Essa mesma dificuldade conceitual aparece quando indagamos os educadores sobre o entendimento de cidadania e direitos humanos. Situação semelhante foi constatada no trabalho desenvolvido por Ademir Berwig (1997), ao analisar o entendimento que professores, no Rio Grande do Sul, tinham sobre cidadania e direitos humanos. Além disso, a maioria desses professores desconhecia os seus direitos.

Nesta pesquisa, para alguns, cidadania se confunde como proposta de governo, embora eles afirmem que a cidadania é uma prática que se opera no cotidiano a partir das referências diárias.

Cidadania não é uma fórmula pronta. As pessoas vão adquirindo dentro dos nossos princípios básicos, seja em casa, na escola. A escola é uma formadora de conhecimento, então, essa base de educação doméstica que o aluno vem de casa, a escola amplia”.

“É uma questão meio ambígua, quando vem do governo, a gente já fica meio assustada. É uma coisa que tem que surgir de baixo para cima. Mas eu vejo que a cidadania se desenvolve no dia-a-dia com o meu vizinho, é no cotidiano que se desenvolve. É dentro da escola sim, é o aluno respeitando os outros, é você dando os limites. O exercício da cidadania, é dentro do bairro, é com seu vizinho, é a hora que você liga o rádio, aí você se tocar, pôxa, às sete horas da manhã, os vizinhos estão acordados”.

A importância do domínio do conhecimento é destacada por outros educadores e demonstram que a existência da cidadania está atrelada às condições materiais, razão por que há um descrédito na possibilidade do exercício da cidadania e da efetivação dos direitos humanos.

“Cidadania é um cidadão ter informação. Atualmente eu estou vendo a cidadania e os direitos humanos como uma simples palhaçada. Quer dizer, esse termo é forte, mas é o termo que nós podemos usar, principalmente no Nordeste. Na Região Sudeste, Rio e São Paulo, e Região Sul, ainda as pessoas são bem alimentadas. Mas partiu para o lado do Nordeste, nós sempre tivemos a má distribuição de renda para o nosso Estado e a nossa região sempre foi sacrificada com essa maneira de agir do governo. Eles não estão ligando muito para o Nordeste, então, nós estamos vivendo, infelizmente, uma guerra civil. Não existe cidadania, direitos humanos é somente no escrito. Pode ser que exista em outro país, mas aqui no Brasil não está havendo isso, principalmente nesses últimos tempos, que se mata dez, vinte por dia. Crimes bárbaros estão acontecendo no nosso país, roubos, crimes e se mata por nada. Então, isso não é cidadania”.

“Cidadania é o direito de ir e vir, que está no cartaz. O direito à saúde, à educação, ao lazer. É direito à vida, a uma vida digna. Não é você ser um

médico ou milionário, você ter direito a viver melhor, não é só o direito a votar”.

Um pequeno grupo de educadores define de forma mais clara os direitos humanos e entre esses educadores estavam os que tinham uma participação em organizações da sociedade civil, o que mostra as interfaces das aprendizagens na formação profissional.

“Direitos humanos é viver com dignidade: ter moradia, ter educação, saúde. A cidadania é você poder usufruir daquilo que você paga. Você enquanto cidadão paga impostos, cumpre com os deveres, e os nossos direitos não são respeitados, não são tratados com igualdade. Há um descompasso entre o cidadão que paga os seus impostos, que faz a sua parcela, e o retorno dos seus direitos, estes não são tão atendidos”.

“Dentro da cidadania está inserida a questão dos Direitos Humanos. Aí vem quando a gente nota a discriminação, os distúrbios sociais, eu acho que está inserido na cidadania”.

“Cidadania é a qualidade de vida, é uma das coisas que eu defendo, a qualidade de vida. E os direitos humanos é o direito de ir e vir, o direito à educação, saúde. Esses direitos básicos que estão garantidos lá na Declaração dos Direitos Humanos, esses direitos a gente está perdendo; quando não está perdendo totalmente, eles estão sendo subtraídos aos poucos”.

“Cidadania é tudo. É o que a gente não tem. A proposta hoje de melhorar a qualidade de vida e humanizar, estar fazendo trabalho de humanização, eu fico achando, assim, humanizar o que já é humano, chega a ser até contraditório. Onde agente chegou? Acho que a gente está no caos, que esses conceitos eles são mais propaganda ideológica, mecanismos de manipulação de poder”.

Sobre o significado de cidadão, os educadores assim se posicionam:

“Seria bom que a gente pudesse formar o cidadão, pudesse pôr um cidadão na vida que pudesse se desenvolver. Eu digo se desenvolver na vida é uma potencialidade que qualquer ser humano tem. Quando eu disse que não participei da comunidade, é uma falha minha. Porque às vezes eu tenho vontade, e por que não vou? Então, tem brechas, tem espaço que eu poderia e gostaria. Então, nem sempre eu sou a cidadã exemplar não, mas... e em outras situações a gente se acha muito desrespeitado mesmo”.

“Eu sou muito mais consumidor. Eu não estou no sindicato. Só a participação na assembleia. Estou lutando, tentando esclarecer mais sobre os meus direitos e deveres do Estado, para comigo e de mim para com o estado, isso falta. No ano passado discutimos um pouco isso, e acabou. Até pedimos ao DERE a questão de direito e dever do aluno, o direito e dever do professor, e não levamos adiante, não veio. O que a gente pensou o ano passado foi fazer o estatuto da escola e eu disse para os colegas: antes do estatuto, porque não começamos uma discussão sobre direitos e deveres Do aluno e do professor, da escola de maneira geral, de nós que estamos aqui. Seria um debate que era para ser levado para sala de aula, para todos verem o que se poderia fazer. E, eu sei lá, teve a idéia e ficou pra lá, e a gente poderia ter batalhado também”.

Indagamos sobre esses se consideravam cidadãos, os educadores assim responderam:

“Eu me considero. Um cidadão? Olha, essa é difícil. Porque eu também sofro, eu, como nordestino, sofro as mazelas do governo. Eu para ter um dinheiro a mais, tenho que trabalhar feito um doido, são trezentas e cinqüenta aulas que eu dou, por mês, isso aí é desgastante. O governo paga um salário irrisório de trezentos reais, quatrocentos, para o cara se desgastar. Eu tive colega que já ficou até doido. A maioria dos professores tem um princípio de loucura, devido ao desgaste, porque muitos, para sobreviver, ensinam na escola pública e ensinam na escola particular. Não têm os direitos respeitados. Os direitos nossos são todos desmistificados, principalmente, quando para o lado jurídico”.

“Eu não me considero um cidadão porque eu tive um tipo de formação que eu mesmo tentei me capacitar e com as experiências tentei me transformar. Não me considero um cidadão na minha totalidade, talvez por conta de alguns comportamentos que a gente ainda tem que ser lapidado”.

“Bom, qualidade de vida, eu não tenho tanta assim. Eu tenho a minha casa, tenho um emprego, um trabalho que garante a minha subsistência. Mas, qualidade de vida no trabalho, está faltando muita coisa”.

Com relação aos direitos, os professores têm clareza de que os mesmos não são respeitados pelo governo e da inexistência de políticas que possam garantir os direitos básicos, mas, ao mesmo tempo, apresentam posicionamentos como se isso fosse um fatalismo, uma vez que nas suas falas não se percebe um posicionamento no sentido de buscar mudanças.

“Os direitos não são respeitados. Você precisa de saúde, não tem. Você paga uma previdência e ainda tem que pagar um plano de saúde, porque quando você precisa não tem um tratamento decente”.

“Eu acho que a cada dia a gente está ficando mais subtraído nas questões que a gente precisa mais, que é educação, saúde, trabalho. Daqui a pouco não tem mais acesso a nada. Eu acho que isso tem influenciado bastante a vida das pessoas, e essa violência que está aí tem muito a ver com essa situação que a gente está vivendo, e infelizmente o povo está meio anestesiado, não está conseguindo colocar as suas dificuldades, não está conseguindo se sobrepor a essa situação e cada vez mais a gente está se esvaziando nos seus valores, nas suas crenças”.

“Os governos têm os projetos, e às vezes ótimos, isso a nível nacional. Mas tem uma série de empecilhos até o funcionamento; preparação aligeirada de pessoas para trabalhar nos projetos. Não há clínica especializada para mulher, doença como tuberculose. Na escola tem programa de flúor com escova, mas quando o aluno chega no posto só tem extração de dente. Tem a burocracia que atrapalha. Deveria ter projetos mais diretos com a população, no bairro”.

Ao perguntarmos o que seria uma educação com vistas à formação do cidadão, é interessante que algumas proposições de certa forma estão sendo materializadas, mas uma grande parte fica no dever ser.

“Formar o cidadão é dar as orientações básicas de respeito e de condição social. A condição social é que faz o cidadão, ele tendo a condição social de sobrevivência, ele tem tudo para ter êxito na sociedade”.

“Formar o cidadão é conscientizar, acho que educação básica é fundamental, a escrita, a leitura, a compreensão da leitura, a compreensão do mundo”.

“Formar o cidadão é dar conhecimentos e dar alternativas, opções para ele escolher o que é bom para o conjunto da população. O que tem que ser bom para você, tem que ser bom para o conjunto da população”.

“É passar para ele, trabalhar com ele, acompanhar na sua evolução aqueles princípios básicos, não impostos pela sociedade, mas os princípios que lhe dão sustentação para ele conduzir a própria vida dele. Desenvolver valores que dêem condições para o aluno trilhar para sua própria linha”.

“É educar, alfabetizar o aluno. Através da educação ele vai saber conhecer os seus direitos, as suas obrigações, e saber respeitar o próximo. Saber ser gente. O cidadão que é analfabeto ele é facilmente manipulado. Ele não sabe lutar pelos seus interesses por conta dessa ignorância”.

Um aspecto bastante positivo no grupo dos educadores é que não se percebeu reação ou resistência à proposta da Secretaria, podemos dizer que havia um clima de aceitação e de concordância, sem contudo desconhecem as dificuldades da implantação de uma proposta dessa natureza. E o ponto forte ficou centralizado na falta de preparo de desenvolvê-la enquanto formação e conseqüentemente pela falta de suporte em ações de capacitação.

De certa forma, essa dificuldade é natural até porque essas questões são muito recentes e ainda muito restritas no trabalho escolar, conforme vimos na história da cidadania no Brasil, mas, ao mesmo tempo, o processo de implantação das políticas educacionais merece uma avaliação mais rigorosa, pois, segundo o Plano Estadual de Educação, os documentos e os depoimentos dos gestores da Secretaria de Educação, o programa de capacitação foi uma das prioridades dessa gestão.

5.3 – Convivência social

Tratar da convivência social entre os itens que integram a dimensão do trabalho escolar justifica-se pelo fato de que as instituições sociais têm convivido sistematicamente com a problemática da violência, a qual se manifesta de diferentes formas, desde a violência mais visível, a física, que atinge as pessoas e os prédios públicos, à violência simbólica, expressa em atos, gestos, que é mais sutil, invisível. Esta é, muitas vezes, a que tem permeado com mais frequência as relações no conjunto da sociedade.

A problemática da violência, especialmente a que atinge a vida e a integridade física dos indivíduos, segundo as pesquisas de opinião pública, constitui-se em uma das maiores preocupações da população nas grandes cidades.

A violência é hoje uma questão mundial, pois afeta as grandes metrópoles, inclusive as dos países de Primeiro Mundo, e, segundo Gilberto Dimenstein (1996), esta é considerada *“um problema de utilidade pública e usar apenas a repressão simplesmente não funciona. O germe da violência se propaga em proporções semelhantes às das doenças infecciosas”*. O mais grave é que essa problemática não pode ser combatida com vacinas para que se possa obter resultados mais rápidos, como nos casos dessas doenças.

Entre os vários fatores relacionados a essa problemática podem ser destacados: o alto índice de desemprego, o baixo nível de escolaridade e de renda da maior parte da população, conflitos religiosos, preconceito e desestruturação familiar.

A multiplicidade de fatores torna a problemática da violência muito mais difícil de ser combatida, uma vez que, pela sua complexidade, requer definição e implementação de políticas públicas sociais nas áreas básicas, destinadas ao atendimento de todos os cidadãos.

Nesse sentido, concordamos com Maria Victoria Benevides, que “*inexiste vontade política*” para enfrentar os diferentes tipos de violência, bem como:

“inexiste uma tomada de consciência da sociedade de que ela é responsável, ou seja, de que o problema da violência tem raízes econômicas, sociais e culturais; que diz respeito aos governos e aos políticos, mas também às famílias, às escolas, às igrejas, às empresas, aos sindicatos e associações de profissionais, aos meios de comunicação, à sociedade civil” (1996, p.76).

O que é bastante grave, além da violência em si, é o fato de que as várias formas de violência, produzidas no cotidiano da sociedade, parecem não mais indignar a população brasileira. É como se a mesma fosse “aceita” por todos, a tal ponto que a população convive com essa realidade sem maiores traumas, ou seja, a própria vida parece não ter maior significado, chegando ao ponto de ser banalizada.

O processo de tomada de consciência do papel do Estado e da obrigação dos governos na implantação de políticas públicas, de combate e, principalmente, de prevenção da violência, passa necessariamente pela ação da escola.

No Brasil a violência praticada no interior da escola, ou seja, a violência que se efetiva na prática cotidiana, no conjunto das relações sociais do aparelho escolar, é cada dia mais comum e em proporções mais amplas, ou seja, 56% das

escolas, no período de 1996-1997, tiveram problemas de roubo, vandalismo em relação à estrutura física.

Em Pernambuco a situação é mais grave. Em pesquisa encomendada pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE ao Laboratório de Psicologia de Trabalho da Universidade de Brasília, sobre a situação da violência nas escolas estaduais no Brasil, Pernambuco aparece liderando a violência – 74% das escolas pesquisadas tinham sofrido algum tipo de violência externa, aquela praticada contra o patrimônio público (Folha de S. Paulo, 1998).

Outros dados podem ser destacados a partir desse estudo: nas escolas menores a agressão ao patrimônio é menor; as escolas da capital registram índices mais elevados de violência do que as escolas localizadas no interior.

No caso das escolas pesquisadas duas eram de pequeno porte e duas de grande porte, com uma matrícula em torno de 1500 alunos. No entanto, a realidade dessas escolas mostrou que estas, ao desenvolverem trabalhos envolvendo a comunidade na administração do espaço escolar, favoreciam a que as escolas fossem preservadas de problemas de depredação. A própria comunidade participava da conservação e manutenção dos prédios e a comunidade sentia-se participante e responsável pelo patrimônio público.

Acreditamos que a violência, praticada em relação ao patrimônio público, está muito relacionada à falta de conscientização da população sobre o significado do que é público e devido à forma como as instituições, geralmente, aparecem para os seus usuários.

Na maioria das vezes, a instituição pública tem muito mais uma feição de empresa privada, cujos administradores aparecem como “*donos*”, estabelecem normas e regras de uso e dos direitos, eliminando a participação dos seus usuários. Esta forma de privatização da instituição provoca, na maioria das vezes, reações agressivas da população, pois, ao agredir o patrimônio público, o usuário materializa a sua insatisfação em relação aos serviços prestados e aos seus administradores.

A questão que as escolas pesquisadas enfrentavam era em relação à agressão física, entre os alunos, principalmente nas formas de brincadeiras agressivas, insultos e palavrões, apesar de a maioria afirmar que a escola é boa e gostar da escola.

Quando nos aproximamos das questões que permeiam mais diretamente as relações sociais no interior da escola, os resultados mostraram que existe uma diferença significativa entre a forma como os professores, coordenadores pedagógicos e diretores percebem a violência e a percepção dos alunos.

Para os educadores, a violência se evidencia, de forma mais clara, na relação entre os alunos. Estes é que são violentos e geralmente os educadores não se percebem promovendo atitudes de violência para com os alunos. É como se os educadores fossem isentos de práticas violentas.

As percepções mais freqüentes relacionadas à violência são o descumprimento das leis e a falta de condições materiais da população, associando-se a violência à miséria, à exclusão social e ao desrespeito ao cidadão:

“Violência é atingir o direito do outro, o direito de viver, de trabalhar. É o descumprimento das leis em todos os sentidos. É a fome, o preconceito, o autoritarismo e a perda da dignidade”.

“Violentar é romper a liberdade e os direitos do cidadão. É alguém que passa dos limites e invade a privacidade do outro. É a falta de solidariedade e o desrespeito aos direitos dos humanos. É a agressão física, psicológica, sexual e moral”.

É importante observar que as condições precárias de trabalho e de salários foram destacadas pelos professores como atitudes de desrespeito e de violência por parte dos governos, mas, ao mesmo tempo, os professores não manifestavam disposição para participar de reivindicações mais coletivas, cuja instância apropriada é o órgão da categoria, o Sindicato, conforme abordamos anteriormente.

Para os alunos, a violência representa agressão física, simbolizada pelo estupro, brigas entre colegas, em família e também a falta de respeito entre as pessoas, conforme as falas:

“Há vários tipos de violência, a física e quando a pessoa trata mal o outro com desrespeito, até algumas brincadeiras as vezes são violentas”.

“A violência não é só a física, mas até nas palavras, palavras violentas. Palavrão é uma violência”.

Alguns exemplos de prática dos professores foram apresentados pelos alunos como atitudes violentas e discriminatórias, a exemplo dos apelidos colocados nos alunos. Nesse caso específico um aluno era chamado pelo professor de amarelinho porque ele era muito pálido e o aluno sentia-se humilhado e já havia manifestado sua discordância junto ao professor, mas é interessante que o professor não se percebia praticando violência.

Em relação à compreensão dos fatores determinantes da violência, os professores e alunos associam as causas da violência, além das condições sociais, aos problemas familiares (traumas, motivos psicológicos), e à influência da mídia, ou seja, os filmes e os programas de televisão *“que ensinam a praticar a violência”* (fala dos alunos).

Para Vera Telles (1996, p.108), a negação da sociabilidade, ou seja, a negação da civilidade, pode explicar a violência. *“É neste terreno da sociabilidade negada que talvez se tenha uma chave para compreender as relações (em negativo) entre violência e cidadania”*. E, continuando, segundo esta autora na sociedade brasileira *“os direitos não se generalizam e terminam por se transformar em privilégios de alguns”*.

Maria Cecília Minayo et alii (1999) ampliam essa discussão, mostrando que a violência se manifesta através da negação de o outro ser diferente, o que

significa o não reconhecimento da diversidade. E esses autores afirmam que as várias formas de violência estão

“arraigadas não só nas relações interpessoais, mas também nas instituições sociais (família, escola, meios de comunicação, organizações), e até mesmo nos diferentes grupos de jovens que se aglutinam em função de características semelhantes, em que reproduzem e reafirmam a discriminação ou a solidariedade”.

Um dado interessante a destacar, com relação à explicação da violência, é a ênfase que os alunos dão aos filmes e aos programas violentos da televisão. Inclusive, esse aspecto foi muito mais enfatizado pelos alunos do que pelos professores.

Todos os alunos entrevistados associaram a violência a programas de televisão que apresentam cenas violentas. Estes acreditam que as pessoas “copiam” os programas, a ponto de determinadas atitudes virarem moda entre as crianças e os jovens. Portanto, defendem a necessidade de que haja um disciplinamento desses programas. Na visão da maioria dos entrevistados, a sociedade está corrompida nos seus valores éticos e morais e a escola também é afetada por este tipo de corrupção.

Esta ênfase na importância dos meios de comunicação nos parece merecer uma maior atenção por parte dos educadores, haja vista que a televisão é um veículo de comunicação de massa que está presente na maioria das residências, de diferentes camadas sociais, e as crianças e jovens, por falta de outras opções de lazer têm a televisão como principal entretenimento.

Como podemos perceber, há uma diversidade de conceitos e de entendimentos sobre a violência no conjunto dos sujeitos da pesquisa e nos estudos destacados. Segundo Angelina Peralva (1995), a definição de violência não é uma tarefa fácil, até porque, na própria teoria da violência, não se encontra

resposta satisfatória, no sentido de contemplar todas as variáveis que contribuem ou interferem para a prática da violência.

A dificuldade de definir a violência é confirmada por Maria Cecília Minayo et alii (1999):

“Entende-se violência como um fenômeno de conceituação complexa, polissêmica, e controversa. [Mas as autoras assumem que ela] é representada por ações humanas realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, numa dinâmica de relações, ocasionando danos físicos, emocionais, morais e espirituais a outrem. Tem profundo enraizamentos ns estruturas sociais, econômicas e políticas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade”(p.14).

Um fator importante nessa discussão é verificar como a escola trata a questão. Segundo os educadores, quando acontece alguma forma de agressão estes procuram intervir de imediato e aproveitam para discuti-la em sala de aula. A escola procura fazer debates, palestras, passa filmes sobre o tema, ou seja, promove ações a partir de fatos, e não há um trabalho enquanto ação preventiva integrada aos conteúdos curriculares. Diante da importância da temática, há necessidade de que esta passe a ser incorporada no projeto pedagógico, no sentido de que possa ser trabalhada no cotidiano da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível a escola pública contribuir para a formação da cidadania democrática? Quais as possibilidades e limites?

Ao tentarmos responder as questões orientadoras do processo de investigação deste trabalho, partimos do pressuposto de que a proposta de mudança no interior do espaço escolar está a depender da compreensão e da adesão dos educadores para tal proposta, sem perdermos de vista os determinantes socioeconomicos e políticos em que a escola está inserida.

A condição dos educadores tem como pressuposto a sua competência nos campos político e técnico imbricados em um só processo – a formação profissional.

Ao concluirmos este trabalho fica a convicção de que os atores do projeto escolar têm muito a dizer sobre o seu trabalho: as suas necessidades, dúvidas, anseios, dificuldades, contribuições e esperanças.

É a partir dessa convicção que reafirmamos uma outra posição, a de que os formuladores de políticas educacionais precisam considerar os educadores – executores das políticas – como sujeitos autores, sujeitos ativos e parceiros na construção das políticas educacionais em suas diferentes etapas.

Buscar compreender a função principal da escola a de socializar os conhecimentos historicamente construídos, remete a uma questão – qual conhecimento e em que direção se busca essa elaboração? Isso quer dizer, pensar no projeto de escola é percebê-la enquanto intuição social que tem nas concepções de sociedade, homem e educação os seus fundamentos.

Ao mesmo tempo é compreender que no espaço escolar são tecidas relações, construídos valores, comportamentos e atitudes, que estão fundamentados nessas concepções.

Assim, lutar pela construção de uma escola que contribua para a formação da cidadania democrática, no contexto de uma sociedade com tradições escravocrata, autoritária e clientelistas tão arraigadas, é perceber que essa luta deve permear o conjunto das instituições sociais, no sentido de romper com essa cultura e criar uma contra-cultura, calcada nos princípios democráticos de

liberdade e de igualdade, nos valores republicanos do bem comum e do bem coletivo, com vistas à construção de uma sociedade baseada nos valores da solidariedade e justiça social.

A construção da escola pública no contexto da sociedade brasileira, parte inicialmente da contradição em que vive o seu povo: o Estado é regido por leis, normas, pactos avançados em termos de garantia dos direitos humanos e o próprio Estado é agente violador dos direitos e se mantém distante da sua materialização.

É essa contradição no regime democrático que permite avançar, respaldada nos instrumentos legais, a reivindicação dos direitos instituídos. Há, portanto, uma tensão que perpassa o conjunto das instituições sociais, o direito legitimamente assegurado e não materializado, em que a escola é palco onde se reproduzem essas violações, mas pode contribuir para combatê-las.

Nesse contexto, e ao analisarmos a escola enquanto possibilidade de espaço democrático de construção da cidadania, orientada por uma política governamental nessa direção, ficam evidentes as dificuldades e possibilidades que há de se lograr enfrentar na escola, bem como no conjunto da sociedade.

Os resultados dessa investigação, agrupados em eixos orientadores da análise, apontam um conjunto de fatores intervenientes quer positivamente ou como limites na construção de uma formação da cidadania no espaço escolar.

Entre os fatores restritivos é possível destacar os estruturais e os internos ao campo escolar:

? Fatores estruturais

- O fortalecimento da política neoliberal, que não favorece a implantação de políticas sociais, e o Estado apresenta-se com a sua capacidade de intervenção bastante reduzida, enquanto gestor dessas políticas.

- A fragilidade do regime democrático decorrente da precariedade das condições sociais, econômicas e culturais da maioria da população, tendo como consequência a exclusão social e a mutilação da cidadania.
- A cultura escravocrata, de favorecimento e patrimonialista, gerando comportamentos de privilégios, de mando e submissão, em detrimento do reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direitos, dificultando romper com essa cultura e criar uma contracultura fundamentada nos princípios democráticos e nos direitos humanos.
- Os baixos índices de escolaridade e de taxas significativas de jovens e adultos analfabetos, dificultando a que estes possam exercer a sua condição de cidadãos.
- O processo de globalização e o avanço da tecnologia, contribuindo para eliminar do mercado a mão-de-obra menos qualificada, ampliando o desemprego estrutural e a marginalidade social.
- O fato de a educação ser considerada prioridade mais no campo formal do que real, evidenciando-se na definição das propostas orçamentárias das políticas governamentais.

Esse conjunto de fatores produz um corpo de educadores e de alunos que não têm os seus direitos básicos totalmente materializados, com uma cidadania fragilizada.

Os dados que emergiram desta investigação apresentam um educador desrespeitado na sua condição de trabalhador, com salários aviltantes e condições de trabalho e de vida distantes da concretização de uma vida digna a que todo sujeito tem direito. O aluno, em condições bem mais precárias, é o que se pode denominar de “*cidadão elemento*”: aquele que está à margem dos principais benefícios que a sociedade oferece, e compõe as estatísticas da exclusão social.

? No campo da política educacional

- O fato de a educação ser vista como instrumento de manutenção de poder político e não como direito social.
- Os entraves burocráticos administrativos de uma estrutura em que a administração não é vista como meio para a concretização de uma educação de qualidade.
- A fragilidade da fundamentação teórica dos documentos orientadores da política educacional no que se refere às tônicas: direitos do aluno, ensino cidadão e gestão democrática.
- Formação do educador que não contempla a discussão da temática dos direitos humanos e da cidadania, aliada à não oferta de um programa de capacitação sistemático, contínuo, voltado para esses conteúdos, com metodologias significativas em que o sujeito é o autor do seu processo de conhecimento.
- Precárias condições de trabalho do educador, dificultando o desenvolvimento de momentos de estudos mais sistemáticos.
- Período curto para implantação do Projeto Escola Legal – final do governo, 1997/1998. Embora nos documentos conste que a Declaração dos Direitos do Aluno foi resultante de amplo debate, a maioria dos sujeitos da pesquisa desconhecia o seu conteúdo, o que podemos inferir que o projeto não atingiu o público previsto e sua efetivação está atrelada necessariamente ao conhecimento e à adesão que os educadores venham a ter em relação ao projeto.
- A cultura autoritária, de privilégios, preconceitos e violência permeando as relações sociais e dificultando o avanço da construção de gestões democráticas, uma vez que a democracia, enquanto idéia nova, está em processo de construção inicial para o povo brasileiro, historicamente falando.

- A falta de conscientização da comunidade escolar e local no entendimento da educação pública de qualidade, enquanto bem social e direito de todos os indivíduos e dever do Estado, e da escola, como patrimônio público, coletivo, cabendo à sociedade a responsabilidade de participar do seu projeto.

Diante desse conjunto de fatores que dificultam a implementação de uma proposta voltada para a formação da cidadania, é importante verificar, a partir da própria contradição que o regime democrático aponta, as possibilidades que permeavam o campo da política mais ampla e o campo da escola:

- O processo de redemocratização do país fez emergirem propostas de políticas educacionais com vistas ao fortalecimento da democracia, através da reivindicação e ampliação dos direitos sociais e os direitos de solidariedade planetária ligados à preservação do meio ambiente e ao respeito à diversidade cultural.
- O fortalecimento da sociedade civil com ampliação de grupos e movimentos que têm participação no processo de gestão e intervenção nas políticas públicas, possibilitando maior transparência da coisa pública.
- O aumento da consciência política, embora de forma muito lenta e gradual, da sociedade em relação aos direitos dos indivíduos e os deveres do poder público.

? No campo da escola

As pesquisas apontam que as escolas consideradas bem sucedidas, legitimadas pela sociedade, apresentam características bem marcantes. Essas características evidenciam que é possível a escola pública contribuir para a cidadania democrática, no momento em que ela viabilize um projeto pedagógico articulado a uma proposta maior de modelo de sociedade. Lutar pela democratização é lutar pelos mesmos ideais da sociedade como um todo.

Os dados da pesquisa indicaram alguns fatores que contribuíram para o projeto escolar:

- A definição de uma proposta de política de governo com vistas ao fortalecimento da democracia e do atendimento das necessidades básicas da maioria da população, sendo o Estado visto enquanto gestor das políticas sociais básicas.
- A definição de orientação de uma política educacional que assuma a educação enquanto direito social do indivíduo, respaldada em legislações educacionais em âmbito nacional e estadual, e que privilegie os direitos do aluno, o ensino cidadão e a profissionalização profissional como tônicas da política.
- A utilização de estratégias de planejamento participativo para discussão da política educacional, através da realização de Fóruns Itinerantes, possibilitando tematizar de forma mais ampla as questões da educação do Estado.
- A definição de uma política de capacitação, que embora não tenha contemplado de forma mais específica o estudo sobre os direitos humanos e cidadania, implementou ações no sentido de melhorar a qualificação de educador.
- Administração escolar comprometida com a concretização da orientação da política educacional e que estimula a gestão democrática no espaço escolar com a participação de todos os atores da escola e da comunidade no processo de construção e execução do projeto pedagógico, através do Conselho escolar e da representação do aluno por classe, escolhido em processo de eleição direta entre os pares.
- Profissionalismo – entendimento do envolvimento dos educadores no trabalho escolar, compromisso, responsabilidade com a coisa pública, fundamentados no respeito ao outro.

- Metodologias e dinâmicas de trabalho pedagógico que privilegiam o diálogo, a criatividade, a construção ativa da aprendizagem, e o sujeito enquanto construtor do seu próprio conhecimento, desenvolvendo o ensino de forma lúdica, prazerosa.

Esse conjunto de fatores que emergiram da pesquisa, confirmados em vários estudos desenvolvidos sobre trabalhos de escolas bem sucedidas, mostram que é possível à escola pública contribuir para a formação da cidadania democrática, a partir do processo de conscientização, conhecimento e adesão dos educadores a esse projeto, de forma a que estes possam assumir coletivamente a sua concretização, enquanto uma proposta de escola mais ampla.

Nessa direção, a política educacional poderá ser uma forte aliada na construção desse projeto e, portanto, deve ter como pré-requisito a formação do educador na perspectiva da cidadania democrática. Esse é o desafio, e possivelmente uma utopia, que deverá mover a todos os que acreditam e sonham com uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli – Contribuição da Pesquisa Etnográfica Para Construção do Saber Didático, In: *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa*-Oliveira, M^a Rita (Org.) 2^a ed., Campinas, S. P. 1995.
- ANDRÉ, Marli E.D.A e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- ARENDT, Hannah - *Da Revolução*. São Paulo, Ática, 1988.

- AZEVEDO, Janete Maria. *A Educação Como Política Pública*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.
- BACELAR, Tânia. Brasil: exclusão social num país de grandes potencialidades. In: *Anais: Seminário: Escola, Sim! Violência, Não!* Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1998
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENEVIDES, Maria Victória. *A Consciência da Cidadania no Brasil*, 1994, mimeo.
- _____. *A Violência é Coisa Nossa*. In: *A Violência no Esporte*, vários autores-Secretaria. da Justiça e da Defesa da Cidadania,S.P,1996.
- _____. *Educação para a Democracia*, In: *Revista Lua Nova*, nº 38, São Paulo, CEDEC, 1996.
- _____. *A Cidadania Ativa*, São Paulo, Ática, 1991.
- _____. *Cidadania e Justiça*, In: *Revista Idéias*, nº 24, São Paulo, FDE, 1994.
- _____. *Cidadania e Direitos Humanos*. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 104, São Paulo, Cortez Ed., 1998.
- BERWIG, Ademir. *Cidadania e Direitos Humanos na Mediação da Escola*. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. UNIJUI, 1997. Dissertação de Mestrado, mimeo.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto et alii. *Dicionário de Política*, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 12ª Ed. 1999.

- BOSI, Alfredo. *Educar Para os Direitos Humanos*, São Paulo, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1988, mimeo.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Cidadania da Mulher - Professora*. Marília, São Paulo, UNESP, 1997. Dissertação de Mestrado, mimeo.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Ensaio de Crítica Pedagógica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- BRASIL, *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1998.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília, Ministério da Educação-MEC/SEE, 1997.
- BRASIL, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, *Índice dos Indicadores Sociais*, 1999.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB*, Brasília, Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 10.486, Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- CANDAU, Vera et alii. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1995.
- _____, *Sou Criança: tenho direitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- CANDAU, Vera, TAVARES, M^a Nazaré Zenaide(Org). *Programa Nacional de Direitos Humanos: Aprendendo e Ensinando em Direitos Humanos*, João Pessoa, 1999.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

- CARDOSO, Míriam Limoeiro. Prefácio ao livro *Ideologias do Serviço Social: reconceitualização latino-americana*/ Maria de Guadalupe de Oliveira e Silva. São Paulo: Cortez.1983
- CARVALHO, José Murilo. *Desenvolvimiento de la Ciudadania en Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- CARDIA, Nancy. A Violência no Futebol e a Violência na Sociedade, *In: A Violência no Esporte*, vários autores, São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.
- _____. Direitos Humanos e Cidadania. *In: Os Direitos Humanos no Brasil*, 95. Universidade de São Paulo, São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência e Comissão Teotônio Vilela, 1995.
- _____. *Atitudes, Normas Culturais e Valores em Relação a Violência*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 1999.
- CARDOSO, Ruth. A Cidadania em Sociedades Multiculturais. *In: Preconceito*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.
- CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e Medo. *In: Direitos Humanos E...* São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo - 1989
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Sobre o Conceito de Cidadania: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. *In: Revista Tempo Brasileiro*, v. 1, nº 1, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1962.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS. *Documento Final*. Organização das Nações Unidas (ONU), Viena, 1993.
- COMPARATO, Fábio. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Para Viver a Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Fatores Negativos na Formação do Brasil*. Escola de Governo de São Paulo: Apostila, 1994.

- _____ . *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, Democracia e Educação. In: *Revista Idéias*, nº 24, São Paulo: FDE, 1994.
- DALLARI, Dalmo. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.
- _____ . Direitos Humanos: histórico, conceito e classificação. In: *Acesso ao Tema da Cidadania*, São Paulo: Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania/Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1995.
- _____ . *Elementos da Teoria Geral do Estado*. São Paulo. Ed. Saraiva, 1972.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. Tese de Doutorado, mimeo.
- DIMENSTEIN, Gilberto. A Epidemia da Violência. In: *Folha de São Paulo*, 22/09/96.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 11/11/98.
- FOLHA DE SÃO PAULO , 16/07/2000.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Apresentação do Livro. In: GADOTI, Moacir e ROMÃO, José E. *Autonomia da Escola: princípios e propostas* (org.) 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento de Pedagogia. *Escola Cadanga: Uma Lição de Cidadania*, 2ª ed., Brasília, 1997.
- FRÓES, Terezinha. Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar - In *Revista em Aberto*. Brasília: MEC, ano 12, nº 58, 1988.
- GADOTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 3^a.ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, IBGE. *Desenvolvimento Humano no Brasil, 1970 – 1996*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
- LIMA, Terezinha Moreira. *Exclusão Social e a Cidadania no Brasil: realidade na vida de crianças e adolescentes*. São Paulo: PUC-SP, 1995, Tese Doutorado, mimeo.
- MARSHALL, T. *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro: J, Zahar, 1967.
- MEDIANO, Zélia. Novas Perspectivas para o Trabalho na Escola. In: *Cadernos Novamerica*, nº 02, Rio de Janeiro: Novameria, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et alli – *Fala Galera: Juventude, Violência e Cidade do Rio de Janeiro*, UNESCO/ CLVES/FIOCRUZ, 1999.
- _____.Ciência, Técnica e Arte: *O desafio da pesquisa Social*. In: MINAYO, M.C. de S. (Org) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- MONTEIRO, Aida. Educação para a Cidadania: solução ou sonho impossível? In: *Cidadania Verso e Reverso*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania de São Paulo, 1998.
- NÓVOA, Antônio. Passado Presente do Professor. In: *Profissão Professor*. Ed. Portugal, Portugal, 1995.
- NUNES LEAL, Victor. *Coronelismo, Enxada e Voto*. São Paulo: Forense, 1949.
- OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da Democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil*. Recife: Pindorama, 1995.
- PAIVA, Vanilda - *Educação Formal Como Direito Humano? Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX*, 1997, mimeo.

- PERALVA, Angelina. *A Generalização da Violência como modo de Regulação das Interações Humanas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro: A Violência Juvenil*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1995.
- _____. *Violência no Rio: Fatos e Mito*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1994, mimeo.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. *A Escola e a Mudança*. Lisboa, Escolar Editora, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. A escola Deve Seguir ou Antecipar as Mudanças da Sociedade? In: PERRENOUD, Philippe et alii. *A Escola e a Mudança*, Lisboa, Escolar Editora, 1994.
- PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. *Cadernos de Direitos do Aluno*. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, Recife: SEE/DNE, 1998 (Coleção Escola Legal, nº 6)
- _____. *Caderno Projeto Escola Legal*, Recife, 1998 (Coleção Escola Legal).
- _____. *Plano de Cargos e Carreiras*. Recife:1998.
- _____. *Política Educacional de Pernambuco 1995/1998*. Recife, 1998.
- _____. *Plano Estadual de Educação – 1998/1991, 1996-1999*.
- _____. *Política de Ensino e Escolarização*. Recife, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. G. (org) *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Projeto Pedagógico e a Identidade da Escola*. São Paulo, 1998, mimeo.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. *Primeiro Relatório de Direitos Humanos: realizações e desafios*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 1999.
- REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Jornal da Rede*, nº 3, Julho, 1998.

- RIBEIRO, Renato Janine . Por uma Sociedade Democrática. O Problema dos Direitos Humanos: In: *Cidadania Verso e Reverso*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- ROMÃO, José e PADILHA, Paulo. Planejamento Socializado Ascendente na Escola. In: GADOTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Milton. As Cidades Mutiladas. In: *Preconceito*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.
- SANTOS, Boaventura Souza. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, mimeo, 1992.
- SILVA, Humberto. *Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos*, São Paulo: Faculdade de Educação-USP, Dissertação de Mestrado, 1995.
- SILVA, Luis Heron (Org.). *Escola Cidadã – Teoria e Prática*. Petrópolis, R.J, Ed. Vozes, 1999.
- SILVA, Mª Alice S. S. et al. A Escola como Foco de Análise: um estudo de 16 unidades escolares. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. nº 95, 1995.
- TELLES, Vera. Violência e Cidadania. In: *Violência no Esporte*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.
- TOURAINE, Alain. *O que é Democracia?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- _____. *Poderemos Viver Juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RS: Vozes, 1998.
- THURLHER, Monica G. Levar os Professores a uma Construção Activa da Mudança: para uma nova concepção da gestão da inovação. In: PERRENOUD, Philippe et alii. *A Escola e a Mudança*, Lisboa, Escolar Editora, 1994.

- VIEIRA, Sofia L. Políticas Estaduais de Educação. In: *IV CBE, Anais*, São Paulo, Cortez, 1998.
- WEBER, Silke (Org). *Sociedade e Educação: alguns aspectos para debates*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1993.
- WEFFORT, Francisco. Formação da Cidadania no Brasil. In: *Revista Idéias*, nº 24, São Paulo: FDE, 1994.
- _____, Francisco. *Qual Democracia?* São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- WOODS, Peter. Aspectos da Criatividade do Professor. In: *Profissão Professor* Nóvoa Antônio, (Org). Portugal: Editora Portugal, 1995.

A N E X O S

ANEXO - 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES, COORDENADORES, DIRETORES

I - IDENTIFICAÇÃO

Questionário nº _____ Idade _____ Sexo: _____

Na escola que você trabalha:

Série(s) em que atua: _____ Disciplina(s) que leciona:

Carga Horária Semanal: _____ Carga Horária Mensal: _____

Trabalho em outra escola:

Série (s) em que atua _____ Disciplina(s) que leciona: _____

Carga Horária Semanal: _____ Carga Horária Mensal: _____

Bairro onde mora: _____

II - ESCOLARIDADE

- 2º Grau

Nome(s) do(s) Curso(s): _____

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: _____

- 3º Grau - Graduação

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: _____

Extensão universitária:

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Cursos de capacitação: Você fez algum curso de capacitação nos últimos 5 anos

SIM () NÃO ()

Se positivo, quais os cursos?

- Pós Graduação:

Especialização:

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Nome(s) da(s) instituição(s): _____

Concluído () Ano de conclusão: _____ Em Curso: ()

Mestrado:

Nome do curso: _____

Concluído: () Ano de conclusão: _____ Em Curso: ()

Doutorado:

Nome do curso: _____

Concluído: () Ano de conclusão: _____ Em curso: ()

III – CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

- Local de moradia

- Casa própria ou alugada? Quantos cômodos?

- Possui carro? Tipo e ano?

- Qual é a composição da sua família com quem mora?

- Qual o nível de escolaridade dos pais?

- Qual a renda familiar em relação ao salário mínimo?

- Em casa desempenha alguma tarefa? Quais?

IV - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Docência em:

Escola de Educação Infantil Sim () Não () ___anos

Escola de 1ª a 4ª série Sim () Não () ___anos

Escola de 5ª a 8ª série Sim () Não () ___anos

Escola de 2º Grau Sim () Não () ___anos

Ensino Superior Sim () Não () ___anos

Pós-graduação (Especialização) Sim () Não () ___anos

Mestrado - Doutorado Sim () Não () ___anos

Outra(s) experiência(s) importante(s) na área de educação: _____

Total de anos de trabalho na educação _____

Experiência(s) importante(s) em outras áreas: _____

V - PARTICIPAÇÃO EM ENTIDADES DA SOCIEDADE

- Participa de entidade científica? Sim () Não ()

Nome da entidade: _____

Tempo de participação: _____

- Participa de entidade da comunidade? Sim () Não () Por que?

Nome da Entidade: _____

Tempo de participação: _____

- Participa de partido político? Sim () Não () Por que?

Nome do partido: _____ Tempo de participação: _____

- É Sindicalizado(a) Sim () Não () Por que?

Participa das atividades do sindicato: Sim () Não () Por que?

Nome do sindicato: _____

Tempo de participação: _____

- Participa de entidade religiosa? Sim () Não () Por que?

Nome da entidade: _____

Tempo de participação: _____

ANEXO - 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES

- 1 – Fale um pouco sobre o trabalho desenvolvido pela escola em relação ao projeto pedagógico- administrativo.
- 2 – A escola tem alguma característica que a diferencia de outras escolas?
- 3 – Qual é o índice de evasão e repetência da escola? Quais as principais razões para a existência da evasão e repetência? Como a escola trabalha essas questões?
- 4 – O regime democrático que rege é a democracia?. O que significa democracia?
- 5 – No nosso país vivemos a democracia?
- 6 – Quais condições básicas para haver democracia?
- 7 – Nos últimos anos os termos cidadania e direitos humanos têm aparecido com muita frequência. O que significa para você esses conceitos?
- 8 – O que significa formar o cidadão? Você se considera uma cidadã (ão)?

- 9 - Você tem conhecimento das leis, como Constituição, Estatuto da criança e adolescente, Plano de cargos salariais do Estado, etc?
- 10 – Qual a relação do trabalho desenvolvido pela Escola com a Política Educacional do Estado de PE? A política de Secretaria de Educação contribui e/ou orienta o desenvolvimento do trabalho na escola? De que forma?
- 11– A escola tem autonomia em relação a política da Secretaria de Educação na definição e realização do trabalho pedagógico?
- 12 – O Plano Estadual de Educação define como diretriz da política educacional a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, e os direitos do aluno é uma tônica do Plano. Como você vê essa diretriz?
- 13 – Há uma orientação da Secretaria em relação a materialização dessa diretriz, ou seja, na temática da cidadania e dos direitos humanos? Como isto é feito?
- 14 - Como você avalia o Programa de Capacitação?
- 15 – É possível desenvolver na escola pública um Projeto Pedagógico que contribui para formação para a cidadania? A escola trabalha nessa direção? De que forma?
- 16 – Que conteúdos e metodologias de trabalho são necessários para instrumentalizar o aluno a ter uma participação ativa na sociedade na qual está inserido?
- 17– Descreva de forma objetiva como você desenvolve o seu trabalho em sala de aula.
- 18 – Você acha que a sua prática docente contribui para que tipo de aprendizagem, de comportamento e de valores dos alunos?
- 19 – O que pode facilitar a realização de um Projeto nesta direção?
- 20 – O que dificulta ou não facilita a realização de um Projeto nesta direção?
- 21 - Você acha que na sociedade há discriminação? E na escola?
- 22 – Estamos vivendo em uma sociedade em que a questão da violência tem sido uma das maiores preocupações da população. O que significa violência para você?
- 23 – Por que existe violência?
- 24 – Como você vê as relações internas da escola? entre os professores, entre os professores e alunos, entre os professores e a direção e os funcionários.
- 25 – Há violência na escola? Se positivo, como ela se manifesta?
- 26 – A escola trabalha essa questão? se positivo, de que forma?

- 27 – Que sugestões você apresenta para se trabalhar a temática da violência na escola?
- 28 – Você costuma ler com frequência? Que tipo de leitura? com que frequência?
- 29 – Você assiste normalmente a TV? Se positivo, que tipo de programa você assiste?
- 30 – Como é o seu lazer? O que você mais gosta de fazer no final de semana e nas férias?

ANEXO – 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

I - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

- Nome - Idade - Série - Turno
- Local de moradia? no bairro, na favela, em conjunto habitacional?
- Como é a sua casa? Qual o tipo de construção?
- Qual é a composição da família - pai, mãe, quantos irmãos, outros parentes?
- Os irmãos estudam, onde estudam e em que série?
- Qual o nível de escolaridade dos pais?
- Quem trabalha na família? que atividade desenvolve, qual a base de salário de quem trabalha? tem carteira assinada?

- Atualmente você está trabalhando? Se a resposta for positiva, em que atividade, recebe algum salário, ou algum tipo de pagamento? horário de trabalho. Tem carteira assinada? Você gosta do que faz?
- Em casa, desempenha alguma tarefa? se a resposta for positiva, quais?
- Em sua casa tem TV? que programas assiste?
- Você segue alguma religião? Qual? É praticante?

II - COMO O ALUNO VÊ A ESCOLA

- Há quanto tempo você estuda nesta Escola?
- Você já teve alguma reprovação? Se positivo, quantas e em que série(s)?
- Por que você foi reprovado? Acha que foi injustiçado? Por que?
- O que você acha da sua escola? porque/justifique
- O que você mais gosta de fazer na escola? por que?
- O que você menos gosta de fazer na escola? por que?
- Você participa de alguma atividade na escola? (grupo de teatro, festas, bailes, etc.)
- O que você acha importante aprender na escola para ser um cidadão?
- Como você se relaciona com os seus colegas na escola?
- Como você se relaciona com os professores, direção e funcionários da escola?

III - O ALUNO E A COMUNIDADE

- O que você mais gosta do seu bairro?
- O que você menos gosta do seu bairro?
- Quais as coisas mais importantes que você destaca no seu bairro?
- Tem alguma atividade de lazer no seu bairro? Se positivo, quais?

- Quais as formas de lazer da família? quando utiliza?
- A escola contribui com a comunidade? se positivo, como?
- A comunidade contribui com o trabalho da escola? se positivo, como?
- Você participa de algum grupo dentro da sua comunidade (igreja, associação, grupo de música, dança, teatro).

IV - O ALUNO E A SOCIEDADE

- O que é ser cidadão?
- O que é cidadania?
- No Brasil todas as pessoas têm direitos iguais? por que?
- Você tem conhecimento dos seus direitos e deveres como aluno e como cidadão? se positivo, em que local você adquiriu esse conhecimento?
- Você tem conhecimento de como conseguir os seus direitos? se positivo, como?
- Você acha importante lutar pelos seus direitos? por que?
- Existe preconceito na escola e na sociedade? Quais?
- Para você, o que é a violência?
- Por que será que tem violência?
- Na sua casa você percebe alguma atitude de violência? se positivo, quais?
- E na escola, você percebe alguma atitude de violência? se positivo, quais? por que acontece atitude de violência na escola?
- O que a escola faz para diminuir a violência na escola? o que ela deveria fazer?

ANEXO – 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1. Fale sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria e, em especial, pela diretoria que você coordenou, considerando a política educacional que tem como eixo norteador a educação na perspectiva da formação da cidadania e dos direitos humanos.
2. Os professores têm conhecimento do Plano Estadual?
3. A escola tem autonomia em relação a política da Secretaria de Educação para elaborar e desenvolver o seu projeto pedagógico?
4. As escolas desenvolveram ações procurando envolver a comunidade com o trabalho de escola?

5. Os professores conhecem os documentos que lhes asseguram os direitos básicos, como o Plano de Cargos e Carreira (PCC), o Estatuto do Magistério Público, as Constituições Federal e Estadual, a LDB? Os documentos que garantem os direitos dos alunos, como Estatuto da Criança e do Adolescente?
6. O Plano Estadual de Educação tem um capítulo sobre os direitos do aluno. Como os professores e a direção das escolas entenderam essa proposta?
7. O Plano Estadual de Educação está fundamentado em alguns conceitos como: democracia, cidadania e direitos humanos. O que significa para você esses conceitos?
8. A escola está conseguindo avançar no projeto de construção da cidadania e no respeito aos direitos humanos? O que tem facilitado e o que tem dificultado a escola na implantação do projeto nesta direção?
9. Além dos conteúdos formalizados no currículo, que outros conteúdos e metodologia você aponta como necessários para uma educação voltada para a formação da cidadania?
10. Os professores têm apresentado dificuldade em relacionar as atividades do calendário escolar com os conteúdos sistematizados no processo de construção do conhecimento dos alunos? A que você atribui essa dificuldade? Que sugestões você apresenta para trabalhar essa dificuldade?
11. A escola está contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população e atende aos interesses dos alunos e da comunidade?
12. Quais os índices de evasão e repetência na escola atualmente? Quais as principais razões e como essas questões foram trabalhadas?
13. Como você vê a questão da violência na escola e que tipo de violência é mais comum? Como a escola tem tratado essa problemática?
14. Você percebe atitudes de discriminação e preconceito na escola? Como isto é tratado?
15. No conjunto o que você destaca nas ações da Secretaria que mais avançaram e o que dificultou na perspectiva da construção da política educacional considerando-se a diretriz de formação para cidadania?

ANEXO - 5

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO ALUNO⁴⁸

PRIMEIRO DIREITO

1. DO DIREITO AO RESPEITO E À DIGNIDADE COMO PESSOA

O primeiro tópico do **Caderno** fala sobre um direito universal: a manutenção do respeito e da dignidade, que não podem ser negados sob hipótese alguma a nenhum ser humano. Como aluno, a escola precisa garantir sua integridade moral e física enquanto você estiver nas dependências da mesma. Toda e qualquer ameaça deve ser investigada e o aluno protegido. O socorro em

situações de risco e a guarda contra a exposição ao perigo são direitos do aluno, que deve recorrer à direção, à coordenação ou ao Conselho Escolar caso se sinta ameaçado. Outro direito é a proteção a situações de exploração no trabalho. Caso você seja um trabalhador precoce, a escola será sua aliada na luta contra a exploração do trabalho infantil.

A defesa contra rotulações depreciativas também está garantida pôr lei. Se você se sentir ofendido por algum apelido ou forma de tratamento que lhe dispensarem em ambiente escolar, você tem o direito de contestar o fato, e a escola a obrigação de rever a situação.

Um dos mais importantes direitos do aluno está no respeito à sua classe social e à sua raça, além de suas opções de credo e gênero. É inadmissível que a escola se oponha às opções comportamentais de seu aluno, desde que elas não desrespeitem a instituição de ensino (por exemplo, o uso de brinco ou de cabelos mais longos pelos meninos é um direito que a escola precisa respeitar).

Quanto à cor, um aluno branco tem os mesmos direitos que um aluno negro, e é necessário que o professor, assim como toda a escola, respeite este direito para que ele se consolide. É absurdo, mas ainda existe muito preconceito racial no meio escolar, e alunos ainda são reprovados pelo simples fato de serem negros. Também se caracteriza com preconceito a baixa expectativa do professor em relação às potencialidades do aluno, mesmo que este não acompanhe seus colegas de classe como a mesma rapidez. A obrigação do professor é ensinar o aluno quantas vezes forem necessárias para que ele construa o conhecimento, ou mesmo mudar a forma de abordagem caso o aluno não consiga compreender o assunto.

Por fim, a escola não pode expor o aluno a situações constrangedoras, desumanas, aterrorizantes ou violentas. Frases cotidianas como “a prova vai ser

⁴⁸ Esta Declaração foi reproduzida na íntegra, do Caderno Direitos do aluno. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes, 1998.

muito difícil, estudem bastante” podem se caracterizar como uma ameaça, uma violência simbólica, e até mesmo provocar doenças ou estresse nos alunos.

Os castigos e repreensões públicos também precisam ser evitados, na escola. Ao aluno que descumpre uma norma escolar poderá ser aplicada uma sanção, desde que esteja regulada no regimento escolar. No entanto, o direito à escuta e à defesa deverão ser assegurados ao aluno, mesmo àquele indisciplinado. A escola é uma instituição social educativa que, além do conhecimento, deve também ensinar a seus alunos a serem disciplinados.

SEGUNDO DIREITO

2. DO DIREITO AO ACESSO E À PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Esta parte do **Caderno** fala sobre o seu direito de se matricular em qualquer escola da rede pública ou particular de Ensino Fundamental e Médio. É estabelecida a idade mínima de sete anos para que uma criança se matricule no Ensino Fundamental, e de 14 para que o adolescente ingresse no Ensino Médio. Isto não quer dizer, no entanto, que uma criança de seis anos, comprovadamente hábil para cursar a primeira série, não possa ingressar no Ensino Fundamental. É preciso apenas que a escola já tenha assegurado as vagas para os alunos de sete anos para que ela possa estudar na primeira série.

Todo aluno também tem direito à garantia de acesso e permanência na escola, e é obrigação da mesma assegurar-lhe acompanhamento pedagógico especial a alunas gestantes que necessitam cuidados especiais na gestação ou por ocasião do parto e a alunos portadores de doenças que os impeçam de freqüentar a escola. Caso você fique doente e não possa ir à escola, o direito de fazer provas ou exercícios na sua casa é assegurado por lei.

Alunos que necessitem de estágio para terminar o curso e estiverem nos casos citados podem ter o ano letivo prolongado para obter o diploma (alunos de

cursos técnicos ou do magistério, por exemplo). Aos alunos que, por alguma circunstância, não tiveram condições de estudar no Ensino Médio e Fundamental na idade recomendada, devem ser oferecidos cursos e exames supletivos.

Também faz parte do direito ao acesso e permanência a realização de um exame para comprovar classificação em determinada série, caso o aluno não possa apresentar nenhum documento que comprove sua escolaridade.

Se você perder a documentação que prove sua conclusão de sétima série, por exemplo, e quiser ingressar numa escola diferente, é seu direito solicitar uma banca examinadora que possa habilitá-lo a cursar a oitava série. Caso você não passe no exame, terá de voltar uma série ou submeter-se a outro teste semelhante numa escola diferente. As escolas não podem negar matrícula aos alunos repetentes, ou mesmo àqueles que estiverem em débito, no caso das escolas privadas.

A escola também não pode negar matrícula sob a alegação de que o aluno está fora de faixa etária, ou por motivo de cor, raça, ideologia e religião do aluno. Se isso acontecer, é seu direito recorrer à Justiça.

Preste atenção: uma boa escola não deve escolher alunos, prática que já se tornou comum nos dias atuais, através dos testes seletivos para ingresso escolar. É óbvio que ensinar aos ditos mais aptos é mais fácil. Uma escola de qualidade é aquela que ensina bem a todos os alunos, dos mais hábeis aos mais fracos, sem que haja distinções no momento da matrícula.

Este princípio não permite que as escolas expulsem o aluno, apesar de ser essa prática relativamente comum no universo escolar. Para que a escola possa expulsá-lo é preciso que você cometa um delito ou coloque alguma pessoa da escola em risco de vida, com o parecer da Comissão de Direitos do Aluno da DNE/SEE-PE.

A educação é um direito de todos. Um direito social que está na Constituição Federal. A igualdade de condições para acesso e permanência na escola é um princípio da Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Esta é

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. É ela que regula o ensino no Brasil. Você deve procurar conhecê-la.

TERCEIRO DIREITO

3. DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ENSINO

O ensino de qualidade deve ser oferecido, obrigatoriamente, para todo e qualquer aluno. A tal qualidade, uma palavra bastante abrangente, pode ser resumida num ensino que torne o aluno sujeito do seu próprio conhecimento e que lhe ofereça autonomia intelectual. Em suma: o professor, em sala de aula, deve estimular o pensamento crítico do aluno. O ensino não pode se basear apenas na “decoreba”, e sim assegurar que o aluno desenvolva suas capacidades afetivas, motoras e relacionais. A escola precisa sistematizar para o aluno conceitos, fatos e informações que o tornem apto a conviver socialmente, e, para isso, é preciso que este aluno tenha conhecimentos básicos sobre a ciência, a cultura, os esportes e a arte de sua região e do mundo.

Todo aluno tem o direito de utilizar os bens escolares voltados para a sua educação, como livros, computadores e material didático. Uma biblioteca escolar não pode ser fechada para o aluno de determinado turno. Este espaço precisa ser aberto para todos os estudantes, sem distinção de horários. Lembre-se de que toda escola precisa se organizar para atender o aluno com dignidade, pois afinal o espaço só existe em função da existência do mesmo. As normas de uso precisam e devem ser respeitadas pelo estudante, enquanto a escola garante o empréstimo e o espaço para utilização de materiais e equipamentos.

Se o professor falta a uma aula, por qualquer motivo, é direito do aluno ter esta aula repostada, para que sua carga escolar de 800 horas letivas, exigida pela lei, seja cumprida. Caso já tenha cumprido no mínimo 75% dessas horas, ou seja,

tenha assistido a pelo menos 600 horas de aulas, você não pode ser reprovado por frequência.

A recuperação da aprendizagem também é direito garantido por lei: se você não consegue entender o conteúdo de um novo assunto de Matemática, o professor precisa lhe ensinar até que você compreenda a matéria, mesmo que para isso seja necessária uma nova abordagem.

Você deve receber uma atenção especial do professor, que tem o direito de prosseguir o programa da disciplina normalmente com os alunos que não estão sentindo a mesma dificuldade. Sempre que for comprovada sua conclusão num curso ou série, é seu direito avançar para a próxima etapa. Você não pode ser submetido a decesso escolar.

A escola deve valorizar as experiências extra-escolares na avaliação do seu alunado. É também direito de todo aluno ter ensino ministrado por professores habilitados, diplomados em sua área e disciplina.

Se ao final do ano você não obtiver o desempenho pela escola para aprovação, você tem direito a um período de recuperação de estudos e aprendizagens. Este período não está incluído nos 200 dias letivos e não pode ser restrito à aplicação de provas. Nele deve haver aulas com estratégias de ensino.

QUARTO DIREITO

4- DO DIREITO A PROGRAMAS SUPLEMENTARES

Seu direito ao atendimento no Ensino Fundamental público também é garantido via acesso a programas suplementares, como o fornecimento de material básico necessário (lápiz, caneta e cadernos) e a merenda escolar diária. Caso você more na zona rural e não haja escola na sua região para o seu nível de

escolaridade, é dever do poder público lhe assegurar transporte escolar para que você vá e volte da escola.

QUINTO DIREITO

5- DO DIREITO À AVALIAÇÃO E À CONTESTAÇÃO DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS

Contestar a avaliação de uma prova, caso você discorde dos critérios utilizados pelo professor, é um direito assegurado primeiramente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além da própria legislação educacional. É bom lembrar que o professor não é obrigado a mudar sua nota ou passar você para outra série: a obrigação do educador é rever e reanalisar seu exame. O professor não pode acrescentar ou retirar pontos de prova por motivo de comportamento em sala de aula.

A avaliação do aluno deve ser contínua e cumulativa, ou seja, deve-se avaliar o conhecimento, as atitudes e habilidades do estudante durante todo o período ou ano estudado. Não é com base apenas em uma prova final, sem incluir todo o conteúdo trabalhado durante o ano letivo, que o professor poderá avaliar os conhecimentos construídos pelo estudante. Aliás, a nota final do aluno deve corresponder ao aprendizado acumulado em uma carga horária de 200 dias letivos. Seu esforço em sala de aula deve ser reconhecido na hora da avaliação.

Se você for submetido à um exame final este deverá conter todo o programa de ensino da série para que você tenha condições de ser testado na sua aprendizagem acumulativa. É seu direito ser avaliado pelo professor que o acompanhou durante o ano letivo. Os casos especiais de avaliação devem ser vistos por bancas examinadoras, e apenas elas poderão dar o parecer final sobre o desempenho. As bancas, é bom lembrar, não são formadas para aprovar o aluno, e

sim para avaliar seriamente sua aprendizagem. Você não deve confundir direito com chance.

Com relação a esse direito de contestação de critérios avaliativos, tem sido prática comum a escola se sentir ameaçada na sua autonomia e o professor se sentir invadido na sua autoridade docente. Como resistência tem-se constatado práticas de perseguição ao aluno que reivindica seus direitos.

Fique ligado: esse é seu direito, e nenhuma escola deve perseguir o aluno por ele estar questionando os critérios de avaliação. Outro direito assegurado ao estudante é uma nova oportunidade de exame caso ele tenha perdido alguma prova. Para isso, basta que você comprove, com fundamentos, a razão de ter faltado à prova ou ao teste.

Você também tem o direito de saber a respeito dos critérios que estão sendo usados na revisão de seus exames, além de saber sua nota, é claro. A reclassificação também é um direito seu e pouco conhecido na escola. Digamos, por exemplo, que alguma razão o tenha impedido de continuar a sexta série e você tenha abandonado a escola. Se, dois anos depois, você quiser retornar a escola e se sentir capacitado para cursar a oitava série, é seu direito solicitar uma banca examinadora especial e se submeter a uma prova. Caso você seja aprovado terá o direito a matricular-se na oitava série.

Todo aluno tem o direito ao regime de progressão parcial nas escolas que adotam esse sistema. Na prática, isso significa dizer que, se um aluno da quinta série não consegue progredir em Português e História, por exemplo, até o final do ano letivo, ele pode passar para a série até concluir o aprendizado. Ao mesmo tempo, ele estará cursando Português e História na sua nova série.

Parece complicado, mas não é: o professor terá uma atenção especial com o aluno em regime de progressão parcial, exigindo tarefas, e tirando dúvidas até que ele consiga superar suas deficiências. Cada escola tem autonomia para decidir qual o processo a ser realizado para tornar mais fácil a sistematização dos conteúdos por parte dos estudantes. Nas escolas públicas do Sistema Estadual de

Ensino, o aluno só pode fazer progressão parcial em até duas disciplinas, mas na rede particular é permitido este sistema em até três disciplinas.

Se você for reprovado em até duas disciplinas, mas estuda em uma escola que não oferece o sistema de progressão parcial, será obrigado a repetir a mesma série, mas não poderá ser reprovado nas outras disciplinas nas quais havia sido aprovado.

A frequência, porém, será obrigatória em todas as disciplinas, independente de você já estar aprovado por antecipação. Entretanto, se você preferir mudar para uma escola que tenha o regime de progressão parcial, tem todo o direito de solicitar transferência e a escola tem a obrigação de fornecer o documento.

Detalhe importante: você não pode mudar de nível de ensino – passar da oitava série do Ensino Fundamental para a primeira série do Ensino Médio, por exemplo – estando em progressão parcial em alguma disciplina.

SEXTO DIREITO

6- DO DIREITO AO RECONHECIMENTO DOS ESTUDOS E À REGULARIDADE DE VIDA ESCOLAR

O aluno tem direito a receber, das escolas nas quais estudou, diploma, histórico escolar, declaração, certificado ou qualquer outro documento que comprove a validade de seus estudos. Os documentos expedidos por escolas credenciadas pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes são válidos em todo o território nacional.

Preste atenção nos seus direitos: todo aluno transferido de qualquer escola do Brasil ou do exterior tem garantida a validade dos estudos realizados nas escolas em atividade ou extintas. E tem mais – se a escola onde você estudava fechou, é seu direito solicitar da Secretaria de Educação e Esportes de

Pernambuco a documentação de que você precisa, desde que o estabelecimento tenha registro nesta Secretaria. Na qualidade de aluno, você deve exigir essa informação (o número do registro da escola) no ato da matrícula. Isso é muito importante porque se você estudar numa escola que não é autorizada pelo Poder Público Oficial, a validade de seus estudos terá problemas. Há casos em que há necessidade de parecer do Conselho Estadual de Educação. Para evitar transtornos procure estudar em escola credenciada.

Se você estudava em uma escola organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, mas teve de ser transferido para outra escola, sob nenhuma hipótese será prejudicado.

A nova escola tem de reconhecer o seu formato de organização escolar, estabelecer a equivalência de estudos e fazer a matrícula no nível para o qual você está capacitado.

Você poderá ser submetido a um exame para avaliação da sua capacidade intelectual, mas de maneira nenhuma o resultado deste teste de seleção poderá ser utilizado para rebaixá-lo de nível. Se você concluiu a sexta série com aprovação, tem o direito de ser matriculado na sétima.

Tenha em mente que uma escola não pode contestar a outra, ou seja, colégio algum pode reprovar um aluno numa série na qual ele já havia sido aprovado em outra instituição de ensino.

SÉTIMO DIREITO

7- DO DIREITO À INFORMAÇÃO

Nenhuma informação pode ser negada ao aluno. Você tem o direito de saber como está o seu desempenho na escola – se seu rendimento está indo bem ou não – através de documentação específica.

Nos documentos de escrituração escolar devem constar o registro de notas, os conceitos ou pareceres de desempenho, o programa de ensino com seus objetivos, os indicadores ou padrões de desempenho, a sistemática de avaliação, a frequência, a carga horária e os conteúdos das disciplinas. Não há mistério para solicitação desse documento. O pedido pode ser feito a qualquer momento e a escola é obrigada a fornecer. Quando o aluno for de menor, as informações devem ser repassadas à família.

Poucos estudantes sabem, mas eles têm direito a conhecer o Projeto Pedagógico da escola e o conteúdo do Regimento Interno do estabelecimento no momento da matrícula. Nenhuma escola pode esconder essa informação. Outro aspecto importante: além de ser informado sobre o calendário escolar e sobre o período de provas, o aluno deve ter acesso aos programas de ensino e aos critérios de avaliação. Só assim ele poderá exercer sua cidadania plena na escola e reivindicar seus direitos. É garantido ao estudante o acesso ao acervo bibliográfico da escola, em todos os horários de funcionamento do estabelecimento de ensino.

Todo estudante também tem o direito de conhecer os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, além das diretrizes e normas estabelecidas pelo Sistema Estadual de Ensino.

Você deve procurar saber quais são os seus direitos dentro da escola, e pode até sugerir que fiquem afixados em locais de fácil visualização. Seus direitos podem ser reivindicados a qualquer momento.

OITAVO DIREITO

8- DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO

O aluno tem garantia à liberdade de expressão e à formação de grupos dentro da escola. Traduzindo: você pode participar do Grêmio Estudantil, por exemplo, sem nenhum receio. Nenhuma escola pode perseguir o estudante engajado nessa associação. O grêmio é um direito do aluno, garantido em lei federal, e não compete à escola definir os seus componentes. O papel da escola é apoiar a associação e a sua organização.

Enquanto estudante, você pode (e deve) participar dos conselhos Escolar e de Classe. Faça valer seu direito, ampliando sua participação. Você também tem o direito de participar das atividades pedagógicas, artístico-culturais e desportivas oferecidas pela escola, bem como dos processos de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e do Sistema de Avaliação Escolar ou de Avaliação Institucional da Escola. É garantido, ainda, o acesso aos resultados de todos esses procedimentos.

NONO DIREITO

9- DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Se você é aluno portador de necessidades especiais, terá direito a atendimento educacional especializado – material em braille, se tem dificuldade visual e professor com domínio de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), para os portadores de dificuldades auditivas.

O aluno de educação especial terá prioridade na matrícula, além de currículos, métodos de ensino, técnicas, recursos educativos e organização adequados às suas necessidades.

É garantida a conclusão do curso ao aluno especial que não puder atingir o nível exigido, sem prejuízo do seu processo de aprendizado. Ou seja, o professor deve entender as dificuldades desse estudante e perceber a forma como ele se expressa.

Da mesma forma, o aluno especial, super dotado, tem o direito de acelerar seu aprendizado para concluir o programa escolar em um tempo menor. Todo aluno especial tem direito a professores com formação adequada, em nível médio ou superior, assim como professores de ensino regular que possam promover sua integração nas classes regulares. Quando essa integração não for possível, esse aluno terá direito à escola ou serviço especializado. Os pais devem ficar atentos: só um parecer médico, com rigor científico, pode diagnosticar o portador de necessidade especial. Essa avaliação não compete aos professores nem aos pedagogos.

Não durma no ponto, pois a lei assegura a esses alunos uma educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares (merenda escolar e transporte para ir e vir da escola, aos moradores da zona rural, como visto no quarto direito). Também estão garantidas as condições para a prática de educação física e lazer, além de prédios com instalações físicas adequadas às necessidades especiais do aluno. Se essas oportunidades não forem apresentadas espontaneamente, exija seus direitos. A lei está do seu lado.

DÉCIMO DIREITO

10 – DO DIREITO DO ALUNO ATLETA

Acima de tudo, se você é um aluno atleta, fique ciente que não tem a obrigação de ser um campeão. Sua tarefa é apenas competir. Por aluno atleta, leia-se aquele que desenvolve uma ou mais modalidades esportivas e que representa a

escola, a comunidade, um clube ou uma federação esportiva em eventos ou competições oficiais.

Observe bem os seus direitos enquanto aluno atleta, para que nenhuma das suas atividades (educação e esporte) sejam prejudicadas. As duas são perfeitamente conciliáveis. Ao aluno atleta são assegurados técnico, massagista e treinador habilitados, garantindo, dessa forma, a prática do esporte com absoluta segurança. Tenha cuidado: os treinamentos e competições devem ser adequados ao seu ritmo individual.

Além disso, você só deve competir com pessoas do seu mesmo universo – um aluno de 9 anos não pode competir com outro de 16, mesmo que pratiquem a mesma modalidade esportiva.

Não permita sua exploração. Todo aluno atleta tem direito a um período de repouso. Como diz o velho ditado, corda muito esticada se parte. Um aspecto dos mais importantes para essa categoria de estudante é o direito à dispensa das aulas durante o período em que esteja participando de eventos ou competições oficiais. O professor tem a obrigação de justificar a falta desse aluno no livro de chamada.

Se você perder as provas porque estava competindo, não se preocupe. Seus exames são assegurados e você tem todo direito de fazer os testes em um período especial. Lembrete: a escola deve programar esse período e oferecê-lo sem nenhuma cobrança de taxa.

Se você é atleta da escola também pode solicitar reposição das aulas perdidas por causa das competições, se julgar necessário.

DÉCIMO PRIMEIRO DIREITO

11- DO DIREITO AO ALUNO TRABALHADOR

Se você é aluno trabalhador e tem como comprovar que exerce função remunerada, tem todo direito de ser matriculado na rede pública de ensino, no horário que lhe permita a frequência à escola.

Você também pode solicitar transferência de escola ou de turno, em qualquer época do ano, por motivo de rotatividade no emprego ou por mudança de horário de trabalho. O procedimento é simples, basta o aluno apresentar um documento comprovando a mudança de horário. Desde que você seja um aluno assíduo, com boa frequência às aulas, a escola é obrigada a fazer a troca de turno. Se for preciso a escola deve, inclusive, criar uma vaga. Em última hipótese, você tem direito a pedir transferência para se matricular em outro estabelecimento de ensino.

Se a escola argumentar que não há disponibilidade de vagas, não desista. Consulte o Conselho Escolar, que tem a função de avaliar a situação e providenciar uma solução para o caso. Se a vaga não existe, pode ser criada. Você é que não poderá ser prejudicado, tendo de optar entre o trabalho e o direito à educação.

Não abra mão dos seus mecanismos de defesa. Na qualidade de aluno, você deve ser visto como alguém que pode reivindicar seus direitos. Saiba que, nenhum aluno trabalhador pode ser impedido de assistir aula se chegar atrasado à escola por causa da jornada de trabalho. No entanto, seu acesso deverá ser assegurado pelo Conselho Escolar e para isso você deverá procurá-lo e comprovar sua impossibilidade de ser pontual. Caberá ao Conselho conceder-lhe uma autorização para ingresso à escola após o horário de entrada determinado pelo Regimento Escolar.

DÉCIMO SEGUNDO DIREITO

12- DO DIREITO DO ALUNO INDÍGENA

Além de estar protegido contra qualquer tipo de discriminação, como reza o capítulo sobre o Direito ao Respeito e à Dignidade como Pessoa, o aluno indígena tem todo direito ao pleno exercício dos direitos culturais. Ou seja, a escola é obrigada a assegurar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências.

Vejamos de que forma isso está garantido, para que você possa lutar por seus direitos e não ser penalizado em seu processo de aprendizagem: esteja ciente de que todo aluno indígena tem direito às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais raças indígenas ou não. A escola também é obrigada a oferecer educação bilíngüe, em português e na língua falada pela comunidade do estudante, e a promover um processo intercultural, com pessoal especializado.

Preste atenção: se a escola não está oferecendo currículos e programas escolares específicos, com conteúdos culturais correspondentes às comunidades, seus direitos de aluno indígena estão sendo violados.

Você tem todo o direito de exigir material didático específico e diferenciado, além de ter assegurada total proteção às manifestações populares da sua cultura.

DÉCIMO TERCEIRO DIREITO

13- DO ATENDIMENTO AOS DIREITOS DO ALUNO

Finalmente, chegamos ao último tópico da cartilha. Você já viu que tem direitos dentro da escola e que existem leis, normas e portarias específicas garantindo o pleno exercício de sua cidadania. Mas, como fazer para se proteger? Uma regra básica que nunca deve ser esquecida é a seguinte: todos os seus questionamentos deve ser feitos por escrito, jamais oralmente. Provar uma situação que não foi documentada é muito difícil. Dirija-se sempre ao Conselho

Escolar e não a uma pessoa especificamente (professor, diretor, educador de apoio ou coordenador pedagógico, por exemplo). O Conselho Escolar é a instância que na escola, deve oferecer proteção ao seu direito. Esse Conselho ou você próprio, poderá também recorrer à Divisão de Inspeção Escolar da Diretoria Executiva Regional de Educação (DERE). Há casos em que a DERE precisa ouvir a Comissão de Direitos do Aluno da Diretoria de Normatização do Sistema Educacional (DNE).

Quando verificada a existência de violação dos seus direitos, a Secretaria de Educação e Esportes através da DNE pode determinar, dentre outras coisas, as seguintes medidas: orientar, apoiar e acompanhar o caso temporariamente; instaurar inquérito pedagógico; encaminhar o processo às instâncias competentes ou consultar: os Conselhos Estadual de Educação Tutelares dos Municípios e de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Em situações extremas a Secretaria de Educação ou o próprio aluno poderá mover uma ação na Justiça Comum acionando o Ministério Público.

O objetivo da Secretaria de Educação e Esportes, ao lançar esse Caderno, é mostrar, por exemplo, que o aluno tem toda liberdade de dizer ao professor que não teve tempo de estudar, sem que seja punido por isso, nem tratado com desprezo e humilhação. É direito do aluno renegociar com o professor os prazos para entrega de trabalhos, sem abusos, é claro. Para renegociar outro exame é preciso, no entanto, que você justifique o motivo de sua ausência.

Esse novo modelo que está sendo proposto pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco pretende despertar uma maior conscientização dos alunos, a partir de uma concepção avançada de ensino, avaliação, conhecimento e aprendizagem.

Os direitos contidos nesse Caderno tornam os estudantes mais responsáveis e conhecedores do poder que têm para mudar as coisas nas escolas. É o primeiro passo numa infinita caminhada na busca do pleno exercício da cidadania.

