UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE DIREITO, HISTÓRIA E SERVIÇO SOCIAL

MECIRA ROSA FERREIRA

ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

FRANCA

2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MECIRA ROSA FERREIRA

ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientação: Prof. Dr. Pe. Mário José Filho.

FRANCA

2009

MECIRA ROSA FERREIRA

ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Pe. Mário José Filho

1º Examinador:_____

2º Examinador:_____

3º Examinador:_____

4º Examinador:_____

Franca, _____ de _____ de 2009.

Dedico esta tese às crianças da escola pública. Em especial, às vítimas do preconceito e que tem seus direitos negados; dentre eles, o direito à educação, à diferença, a uma infância feliz.

À minha família. Com carinho especial, à memória de Hélcio Ferreira Barbosa, esposo amado e pai de meus filhos, sempre presente em nossas vidas, nos fortalecendo para lutar contra toda expressão da violência. O amor é eterno.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Prof.ª Dra Ana Maria Ramos Estevão

Professora com quem muito aprendi durante o Mestrado; seus ensinamentos se fazem presentes em minha atuação e relação com o poder, na gestão escolar.

Orientadora no início do Doutorado. Juntas, pudemos delinear e conduzir a pesquisa até a Banca do Exame de Qualificação, sendo que seu afastamento se deu por questões vinculadas ao Regimento da Instituição, em virtude de sua aposentadoria.

Apontando com segurança os caminhos a trilhar, se faz presente nesta tese.

A ela, todo meu carinho, reconhecimento e respeito.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

PROF. DR. PE. MÁRIO JOSÉ FILHO

Meu Professor e Orientador. Com generosidade me acolheu e confiou, conduzindo-me com firmeza e doçura no processo de reflexão e construção desta tese.

Acima de tudo, pela postura ética, convicções e carismas vivenciados com serenidade, respeito e crença na pessoa humana.

Neste momento, quando todas as palavras se mostram insuficientes para expressar a sua importância para a finalização desta tese, só posso dizer-lhe o que minha família me ensinou, como forma de reconhecimento maior: "*Deus lhe pague*".

AGRADECIMENTOS

À Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, meu local de trabalho e *lócus* da pesquisa, espaço fecundo de realizações, onde pudemos vivenciar experiências positivas na construção de uma escola pública democrática, aceitando o desafio de levar adiante nossas convicções, sem medo de correr os riscos decorrentes do processo de democratização, em detrimento de resultados quantitativos, em uma sociedade que ainda prima pela homogeneidade, negando o direito à diferença. O meu carinho especial às pessoas que fortalecem esta instituição.

Aos professores, pais, alunos e ex-alunos da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, sujeitos desta pesquisa, autores e atores do cotidiano desta escola.

Aos gestores que estiveram comigo desde o início de minha gestão e do Projeto LINARTE – Maria José, Zelma, Abegair e Hilmen, apoiando e vivenciando os mesmos desejos e desafios.

À Professora de Arte, Carmen Regina Villar Veronez, responsável pelos desenhos que compõem os painéis dos direitos humanos da escola, desde sua criação à manutenção dos mesmos, juntamente com os alunos e demais professores.

Aos ex - professores da EE Profª Lina Picchioni Rocha, que conosco construíram a identidade da escola, acreditaram e muito fizeram em defesa dos direitos humanos deixando suas marcas positivas, aqui representados pela prof.ª Maira Leane de Oliveira, da Sala de Recursos DV – Deficientes Visuais, sobretudo pelo seu engajamento no Projeto LINARTE, pela sua generosidade e alegria de viver e servir.

Aos meus filhos Adriano, Aline e Ana Laura, nora e genros, pela harmonia e paz que me propiciam, dando-me a felicidade de vê-los felizes e a serenidade para acreditar.

De modo especial, à minha amada neta Júlia, pelos momentos de alegria e encantamento que nos proporciona com seu riso, sua vivacidade e fantasias, próprios de uma infância feliz.

À minha família de origem. Sustentáculo moral e fraterno, onde podemos aprender e exercitar o amor, a tolerância, a solidariedade, a alegria e também a coragem, diante dos revezes da vida. De modo especial, à memória de meu pai, Celso, sempre presente em nossas vidas. A minha mãe, Dinorá e irmãs, Mara e Nereida, com as quais dividimos mais de perto nossas alegrias e podemos contar, incondicionalmente e, à Tida e Bela, irmãs mais novas que vi nascer, crescer, participando ativamente de suas vidas, com especial afeto.

Aos meus ex-professores, pelo conhecimento adquirido e, acima de tudo, pelos exemplos deixados, constituindo-se em referências para minha vida pessoal e atuação profissional.

Aos diretores das escolas públicas nas quais estudei e trabalhei. Cada um, ao seu modo, participou de minha formação. Em especial, ao Prof. Ernesto Ferreira de Oliveira, Diretor do Ginásio Clóvis Salgado, em Delfinópolis, MG, onde, na condição de aluna pude vivenciar uma gestão diferenciada e inovadora que marcou-me positivamente, para a percepção do lado prazeroso da educação, e, à amiga Profª Maria Consuelo Paulino, então Diretora da EE Isaac Vilela de Andrade, em Restinga, SP. Como sua vice-diretora, tive oportunidade de participar efetivamente da gestão daquela escola, definindo minha opção pela gestão escolar.

À Dirigente Regional de Ensino de Franca, Prof.ª Ms. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira, educadora sempre atenta, interessada nas ações desenvolvidas nas escolas sob sua jurisdição. Sua gestão se pauta no fortalecimento e democratização da escola pública, no reconhecimento da educação como direito e na valorização da pessoa humana.

Aos Supervisores de Ensino com os quais sempre podemos contar, fortalecendo nossa equipe e nos dando o respaldo humano, técnico e pedagógico, na solução das situações cotidianas. De modo especial, à atual Supervisora da escola, Prof.ª Maria Joana de Oliveira, que participou ativamente da minha formação, como mestra, na Escola Normal.

À Prof.ª Dra Maria Rachel Tolosa Jorge, orientadora no Mestrado e mentora desta tese, quanto à definição do tema. Com sua sabedoria, competência e sensibilidade fez aflorar potencialidades, participando intensamente do meu processo doloroso de superações. Mais do que orientadora representa um porto seguro. Uma referência.

À Profª Dra Irene Sales de Souza, grande incentivadora para o meu ingresso no Programa de Pós Graduação, co-responsável pela minha ascensão acadêmica.

Aos meus professores e companheiros do Doutorado, espaço fecundo de construção de conhecimento, onde a heterogeneidade convivendo harmoniosamente com a singularidade fortalecem os laços de amizade, solidariedade, parceria e ética profissional.

À Coordenação do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da UNESP – Franca, sempre cordial, atenta e participante da nossa vida acadêmica, aqui representada pela Prof.ª Dra. Cláudia Daher Cosac.

À Prof.ª Ms. Claudete Paganucci Rubio, Coordenadora do Curso de Pedagogia – EAD do Centro Universitário Claretiano de Batatais, parceira no processo de construção desta tese, com quem dividi minha ansiedade e apreensão.

A todos os amigos e pessoas que, de diferentes maneiras, participaram e participam da minha vida e crescimento pessoal, profissional e acadêmico incentivando e fortalecendo convicções, repensando a prática, exercitando a cidadania, contribuindo para que a paz seja uma realidade possível. O meu agradecimento fraterno.

Falar da educação, de seus problemas e sua importância é falar do homem, de suas aflições, angústias, necessidades, realizações e esperanças. Seja qual for à tendência pedagógica que seguimos ou a escola filosófica que expressamos, sempre carregamos conosco uma determinada concepção de homem. Daquilo que pensamos do homem, de como o queremos, de como o concebemos, vão determinar nossos procedimentos na educação. Se quisermos o homem livre lutaremos para isso, se concebermos o homem sem liberdade continuaremos com nossas formas massificadoras de fazer educação.

(Arnaldo Nogaro).

FERREIRA, Mecira Rosa. **Escola Pública:** espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

RESUMO

A presente tese "**ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS"** é o resultado da pesquisa de campo, de corte qualitativo, que teve como objetivo repensar as possibilidades de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ser compreendida e exercitada através da educação, cumprindo o que está proclamado na referida Declaração, ao compreender que o conhecimento e a vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar propicia o estabelecimento de relações sociais mais fraternas, o envolvimento dos vários segmentos da unidade escolar possibilita a construção da identidade da escola na comunidade. O universo da pesquisa foi o dos professores, alunos, pais e ex-alunos da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha no Município de Franca (SP). Este trabalho foi estruturado em quatro momentos que têm como ponto de partida – *Começando a Conversa* - uma retomada histórica de nossa trajetória pessoal e profissional e dos elementos que se constituem em pano de fundo desta tese. No primeiro momento – *Delineando a Conversa* – fazemos uma descrição de nossa pesquisa, apontamos os fatores que nos motivaram em sua realização, seu objeto de estudo e seus sujeitos e explicitamos o percurso metodológico que empreendemos. No segundo momento – *Fundamentando a Conversa* – apresentamos a noção de ser humano, ou mais especificamente, de cidadão, que assumimos neste trabalho. Nossas considerações em torno desse conceito são tecidas a partir da igualdade, da diferença, da ética e da cidadania propriamente dita e estão fundamentadas teoricamente em autores contemporâneos de diferentes áreas do saber. Em seguida, procuramos traçar o percurso de noções fundamentais que acarretaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Distinguimos aspectos legais relacionados à educação, tal como ela é tratada em Constituições e na referida declaração para subsidiar nossa tese de que a escola pública é um espaço privilegiado para o exercício da cidadania. Retomamos aspectos da historiografia da educação brasileira, sobretudo no que diz respeito aos modos como as escolas tomaram corpo como forma de compreender a realidade de que dispomos e refletir sobre a realidade que queremos. Também neste capítulo, resgatamos aspectos relacionados à história da gestão escolar, por acreditarmos que a partir de uma gestão democrática, podemos gerir uma escola igualmente democrática e cidadã. No terceiro momento – *Vivenciando a Conversa* – tecemos considerações acerca das relações que se deram ao longo do tempo entre as instituições família e escola; evidenciamos as transferências de funções de uma para outra e reiteramos sua importância na construção de cidadãos frente aos desafios impostos pela realidade político-social em que estamos inseridos atualmente. Nesse capítulo, apresentamos o projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*. Explicitamos quando e como surgiu, como foi desenvolvido e seus principais resultados. No quarto momento – *Aprofundando a Conversa* – tecemos nossas considerações finais sobre o presente estudo.

Palavras chave: gestão escolar. família. relações sociais. cidadania. inclusão social

FERREIRA, Mecira Rosa. **Public School:** education and culture space at the construction and effectivetion of human rights. 2009. 256 f. Thesis (Doctorate in Social Service) – History, Law and Social Service's College, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

ABSTRACT

The following thesis "PUBLIC SCHOOL: EDUCATION AND CULTURE SPACE AT THE CONSTRUCTION AND EFFECTIVETION OF THE HUMAN RIGHTS" is the camp research's result, of qualitativy cut , that had as objective , rethink the possibilities of Universal Declaration of Human Rights be understood and exerced through education, accomplishing what is proclaimed at the related Declaration, by understanding that the knowledge and the experience of human rights at the school's everyday provide the establishment of social relations more fraternal, the evolvement of the school unit's several segments alows the school identity's construction at the community. The research's universe was the one of teachers, students, parents and former students of Professor Lina Picchioni Rocha Statual School in Franca (SP) community. This work was structured in four moments that has as start point – *Beginning the Conversation* – a history resumption about our personal and professional course and the elements that constitute themselves in background of this thesis. In the first moment – *Delineating the Conversation* – we do a description of our research, we point out the factors that motivated us in its realization, its study object and its subjects. We also set out the methodological course that we enterprise. In the second moment – *Basing the Conversation* – we presented the meaning of being human, or more specifically, of citizen, that we assumed in this work. Our considerations around this concept are made from the equality, the difference, the ethics and the citizenship itself and are theorically reasoned in different conteporaneous autors from the knowledge area. Then, we seek to draw the course of fundamentals notions that lead to Universal Declaration of Human Rights. We distinguished legal aspects related to education, as it's treated in Constituitions and the referred declaration to subsidize our thesis that the public school is a privileged space to the citizenship exercise. We took up aspects of brasilian education historiagraphy, specially on how the schools could understand the reality that we have from the reality that we want. Also in this chapter, we ransomed aspects related to history of school administration, by believing that from a democratic administration, we can run a school equally democratic and social. In the third moment – *Living the conversation* – we draw considerations about relationships that happened over time between the family and school institutions; evidenced the functions transfers from one to another and reiterate its importance in the construction of citizens face to challenges imposed by the political-social reality that we are living actually. In this chapter, we presented the LINARTE project: *building a citizen school.* We explained when and how it emerged, how it was developed and its main results. In the fourth moment – *Deepening the Conversation* – we draw our final considerations about the study.

Key words: school administration. family. social relationship. citizenship. social inclusion

FERREIRA, Mecira Rosa. **Escuela Pública: área de educación y cultura de la construcción y realización de los derechos humanos.** 2009. 256 f. Tesis (Doctorado en Servicio Social) - Facultad de Historia, Derecho y Servicio Social, Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

RESUMEN

Esta tesis "**ESCUELA PÚBLICA: ÁREA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA CONSTRUCCIÓN Y REALIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS**" es el resultado de la investigación de campo, calidad de corte, que tiene por objeto reflexionar sobre las posibilidades de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se entender y se ejercitar a través de la educación, cumpliendo con lo que se proclama en la Declaración, para comprender que el conocimiento y la experiencia de los derechos humanos en la escuela a diario proporciona el establecimiento de relaciones sociales más fraternales, la participación de diversos sectores de la unidad escolar permite la construcción de la identidad de la escuela en la comunidad. El universo de la investigación fue el de los maestros, alumnos, padres y ex alumnos de la Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha de la ciudad de Franca (SP). Este trabajo se estructuró en cuatro etapas que tienen como punto de partida – *Empezando la Conversación* – un resumen histórico de nuestra historia personal y profesional y elementos que están en el fondo de esta tesis. En primer lugar – *Esbozando la Conversación* – hacemos una descripción de nuestra investigación, señalamos los factores que nos motivaron en su aplicación, su objeto de estudio y sus sujetos y explicitamos la metodología de ruta a tomar. En segun lugar – *Fundamentando la Conversación* – introducimos el concepto de ser humano, o más específicamente, de un ciudadano, lo que hizo este trabajo. Nuestras consideraciones en torno a este concepto se teje a partir de la igualdad, de la diferencia, de la ética y de la ciudadanía propiamente dicha y están fundamentadas en teoría sobre la base de autores contemporáneos de diferentes campos del conocimiento. Luego, trazamos el camino de los conceptos fundamentales que conducen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Distinguimos los aspectos jurídicos relacionados con la educación, ya que se trata en la Constitución y en la declaración de apoyo a nuestra tesis de que la escuela pública es un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía. Asumimos los aspectos de la historiografía de la educación brasileña, especialmente en relación con las formas en que las escuelas tienen como forma de comprender la realidad que tenemos y reflexionar sobre la realidad que queremos. También en este capítulo, amortizamos los aspectos de la historia de la gestión escolar, porque creemos que a partir de una administración democrática, podemos hacer una escuela ciudadana y democrática. En tercer lugar – *Experimentando la Conversación* – hacemos consideraciones sobre las relaciones que se dieron con el tiempo entre la familia y las instituciones escolares; destacamos las transferencias de funciones de una y otra y reiteramos su importancia en la construcción de los ciudadanos frente a los desafíos de la realidad política-social en la que operan hoy día. En este capítulo, presentamos el proyecto LINARTE: *construyendo una escuela ciudadana*. Explicitamos cuándo y cómo surgió, como se desarrolla y sus principales resultados. En cuarto lugar – *Profundizando la Conversación* – tecemos nuestros comentarios finales sobre este estudio.

Palabras clave: gestión escolar. familia. relaciones sociales. ciudadanía. inclusión social

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Gestores da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha desde sua fundação em 1977.....55

Tabela 2: Número de alunos e classes existentes nas séries do Ensino Fundamental na EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha – 2008.....58

Tabela 3: Matrícula inicial no Ensino Fundamental por série e sexo em 2008 – EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha – 2008.....59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa -EE Profª Lina Picchioni Rocha – Professores – 2008.....65

Quadro 2: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa –EE Profª Lina Picchioni Rocha – Alunos – 2008.....67

Quadro 3: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa –EE Profª Lina Picchioni Rocha – Pais / Responsáveis – 2008.....68

Quadro 4: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa –EE Profª Lina Picchioni Rocha – Ex – Alunos - 2008.....69

LISTA DE SIGLAS

ACT	**Admitido em Caráter Temporário**
CENPEC	**Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**
CIB	**Ciclo Básico Iniciantes**
CDDPH	**Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana**
CTBC	**Companhia Telefônica do Brasil Central**
CPFL	**Companhia Paulista de Força e Luz**
DM	**Deficiente Mental**
DV	**Deficiente Visual**
ECA	**Estatuto da Criança e do Adolescente**
EE	**Escola Estadual**
EEPG	**Escola Estadual de Primeiro Grau**
EUA	**Estados Unidos da América**
FDE	**Fundação para o Desenvolvimento da Educação**
FETANP	**Federação de Teatro Amador do Nordeste Paulista**
HTPC	**Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo**
INEP	**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**
LDB	**Lei de Diretrizes e Bases**
LDBEN	**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
ONU	**Organização das Nações Unidas**
PEB	**Professor de Educação Básica**
PNEDH	**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**
PRODESP	**Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo**
Seb/MEC	**Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação**
SUS	**Sistema Único de Saúde**
UNDP	**United Nations Development Programme**
UNESP	**Universidade Estadual Paulista**
UNESCO	**Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**
UNICEF	**Fundo das Nações Unidas para a Infância**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1 – Fachada da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha.....51

SUMÁRIO

1 COMEÇANDO A CONVERSA..... 19
1.1 A família..... 20
1.2 A escola..... 23
1.3 A prática profissional permeada pela prática acadêmica..... 27
1.4 A prática acadêmica permeada pela prática profissional..... 32

2 DELINEANDO A PESQUISA..... 39
2.1 Considerações sobre a presente pesquisa..... 39
2.2 Pressupostos e procedimentos metodológicos..... 44

3 FUNDAMENTANDO A CONVERSA..... 79
3.1 Apontamentos sobre o princípio de cidadania..... 79
3.1.1 A igualdade..... 80
3.1.2 A diferença..... 83
3.1.3 A ética..... 89
3.1.4 Sobre o princípio da cidadania propriamente dito..... 92
3.1.5 Cidadania, educação e globalização..... 103
3.2 Educação e direitos humanos..... 110
3.2.1 A escola que temos como reflexo da escola que tivemos..... 110
3.2.2 A educação brasileira pelo prisma de documentos legais..... 120
3.3 Da administração à gestão escolar..... 132

4 VIVENCIANDO A CONVERSA..... 149
4.1 Um olhar sobre a escola e a família..... 149
4.2 LINARTE: construindo uma escola cidadã..... 165

5 APROFUNDANDO A CONVERSA..... 179

REFERÊNCIAS..... 195

APÊNDICES
APÊNDICE A: Ficha de identificação dos professores..... 215
APÊNDICE B: Ficha de identificação dos alunos..... 216
APÊNDICE C: Ficha de Identificação dos ex-Alunos 217
APÊNDICE D: Ficha de Identificação dos Pais 218
APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 219

ANEXOS
ANEXO A: PROJETO LINARTE: CONST. UMA ESCOLA CIDADÃ -2004..... 222
ANEXO B: PROPOSTA PEDAG. DA EE PROF.ª LINA PICCHIONI ROCHA... 234

1 COMEÇANDO A CONVERSA

> *[...] Tempo, tempo, faz tanto tempo que em ti procuro o que é viver... E, por mais que te tenhas não encontro respostas para a vida que se pretende entender [...]. E o velho e sábio tempo, sem pressa, em seu caminhar, com passos lerdos ou apressados, vai caminhando e assim mostrando que o melhor de tudo, é vê-lo passar.* (Mecira, 23/01/2005).

Buscamos, nesta introdução, apresentar o percurso pessoal e profissional que empreendemos até o presente momento e que culminaram na realização desta tese. Em meio a relatos de experiências bastante particulares, aludimos a questões relacionadas às mudanças no sistema escolar brasileiro, bem como procuramos apresentar questões mais intimamente relacionadas ao trabalho acadêmico em si. Objetivamos, deste modo, dar-nos a conhecer ao mesmo tempo em que refletimos sobre nossas escolhas e nossos recortes, o que nos parece configurar uma conversa entre o passado e o futuro, ou mais especificamente, entre aquilo que nos constitui e que, de algum modo, é determinante dos encaminhamentos de nossa pesquisa.

A decisão por esta pesquisa, no que diz respeito à definição do tema, na verdade, iniciou-se há bastante tempo. Os constituintes históricos, o que somos, as aproximações com as questões que a vida nos propícia através dos diferentes atores sociais, seja na família, na escola ou nos diferentes grupos de relações, nos impulsionam para as diversas áreas de atuação humana e, assim, ao longo do tempo, nos definem, também, enquanto profissionais e pesquisadores.

Sendo assim, somos levados a pensar que viver é um ato político, parafraseando Paulo Freire (1983 apud BARRETO, 1998, p. 38), para quem "[...] a educação é sempre um ato político: liberta ou domestica [...]." A politicidade da educação exige do educador, de um lado, que eleja a serviço de quem quer estar, de outro, que diminua a distância entre a expressão verbal de sua opção e sua prática. (FREIRE, 1983 apud BARRETO, 1998).

Considerar a educação um ato político implica em posicionamentos, escolhas, decisões e comprometimento ou, uma suposta neutralidade. Assim o é nossa opção pela vida, nosso modo de viver. Educação é vida. Prepara para a vida. Educação e vida se entrelaçam.

Somos sujeitos de nossa história e, portanto, nos construímos ao longo de nossa trajetória. Dessa forma, o que somos hoje, nossas opções, nossos posicionamentos, conceitos e, principalmente, preconceitos, nossas omissões e engajamentos fazem parte da nossa história. A consciência ética-política-social tem suas raízes profundas nas conversas que tivemos, nos valores vivenciados, nos livros lidos, nos modelos interiorizados em nossas almas: as crenças, certezas, dúvidas, questionamentos – ora sem respostas –, perguntas nunca feitas, leituras de mundo e projetos de vida, encontros e desencontros; violência e descrença seguidos de entusiasmo e fé. Desafios, conquistas, perdas irreparáveis seguidas de tristezas profundas... tudo isso nos compõe. Acreditamos que, dessa maneira, nossas matrizes filosóficas e ideológicas são precocemente delineadas e historicamente definidas.

A partir da reflexão a que nos propomos nesta introdução, pode-se melhor compreender nossa realidade. E, nesse contexto de formação, as instituições – família e escola – têm papel preponderante, enquanto espaços de relações significativas entre as pessoas. Abordamos, a seguir, alguns aspectos de nossa inserção em cada uma dessas instituições socializadoras.

1.1 A família

> *[...] E suas marcas deixando, ora leves, ora profundas, só aquele que não tem tempo pode saber que viver é deixar-se levar pelas ondas – ora mansas, ora límpidas, ora imundas.* (Mecira, 23/01/2005).

Na perspectiva de Piana (2005, p. 112), "[...] a família é o primeiro referencial e permeia toda nossa existência." Para Ferreira (2007), a família contemporânea é uma instituição que busca valorizar, integrar e preparar o indivíduo para os papéis que irá desempenhar independentemente da forma como se organiza. Essa instituição, gradativamente, passa a representar o privado e a escola, o público, e isso pode ser percebido através da construção histórica e ideológica de ambas.

Nossa predileção pelas profissões sociais, bem como nossa indignação frente às questões humanas e à atuação do Estado, tem suas raízes nas leituras que tivemos oportunidade de fazer e, também, nas discussões políticas ouvidas na barbearia de papai.

Percebemos que, embora de forma difusa e sem conceitos formados, já na infância, tínhamos noção do papel do Estado na garantia dos direitos essenciais aos seus cidadãos e também da sua omissão. Sabíamos que havia outras formas de governo e a desigualdade social nos incomodava.

Em casa, desde muito cedo, tivemos contato com diversas obras das literaturas portuguesa e brasileira, nos marcando, sobremaneira, os poemas, sobretudo, os de Castro Alves. Através da sensibilidade desse poeta que "[...] foi capaz de elaborar em termos esteticamente válidos os pontos de vista humanitários e políticos da escravidão" (SOUZA, 2004, p. 146), pudemos conhecer o outro lado de um triste episódio da história do Brasil que a escola não contava – os maus tratos sofridos pelos negros durante a escravidão, ou mais especificamente, as condições sub-humanas dos navios negreiros, a expressão da dor, humilhação, desalento e saudade, que sentiam os escravizados. Com a literatura, tivemos contato com a opressão, a submissão, o jugo, o domínio, o poder, a privação de direitos, a violência. Por meio dela foram construídos muitos conceitos que formam nossa personalidade, como, por exemplo, alguns valores, verdades, ânsia de justiça social, de liberdade e igualdade de direitos. Marcou-nos, também, a obra *Ben Hur*, que lemos aos doze anos de idade. Através desse livro nos foi possível estabelecer contato com outro tipo de representação social, sua organização, valores e relações de poder.

> A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. [...] Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência de sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza de sua posição política e humanitária. Nesses casos a literatura satisfaz, em outro nível, a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. (SOUZA, 2004, p. 144-145).

Nossa família materna numerosa e muito unida deu-nos a estabilidade emocional, em um ambiente alegre, festivo, solidário e muito feliz. Seus membros reuniam-se todas as noites na casa dos avós para conversar, contar casos e anedotas, charadas e adivinhações; estimulavam jogos diversos, além de incentivarem as brincadeiras de rua, das quais participavam jovens e crianças. Foi também na família que vivenciamos os valores morais, éticos e religiosos que levaremos conosco pela vida toda.

Acreditamos que é correta a firmação de que o que somos na idade adulta foi definido na família, primeiramente, ao nos preparar para a vida em sociedade, fazendo essa importante mediação. Assumimos com Piana (2005), que a família proporciona a construção de nossa

primeira identidade e nos insere nas relações sociais, tanto em nível emocional, cultural, como sócio-econômico. A família é nosso primeiro referencial e permeia toda nossa existência.

Na formação familiar que tivemos, fica muito evidente a autoridade dos pais exercida de maneira zelosa, ao estabelecer limites e ao buscar a coerência nas atitudes, o que deu-nos a segurança emocional e os valores que preconizamos. Embora com as devidas implicações do seu tempo, constituiu-se em referência para a educação de nossos filhos e neta. Nesse sentido, podemos afirmar que, de certa forma, quando passamos da condição de filhos para a condição de pais e de avós, a formação que recebemos de nossa família nos serve de parâmetro, ao mesmo tempo em que, nesses novos papéis, pode-se melhor compreendê-la. É ela que nos sustenta e nos ampara, nos anima e nos impulsiona nos diferentes momentos das nossas vidas, agora, ampliados.

> [...] a família tem em seu papel social grande valor para o homem. Tais valores consistem em princípios de existência: nascer, crescer, reproduzir, amadurecer, envelhecer, morrer. É assim, um ponto de aconchego, de receptividade do homem em todas as suas fases existenciais. É a família início, meio e fim, pelos quais a humanidade se estabelece como sociedade. Mais que isso, protótipo social [...]. E por causa disso, as interações na sociedade em conseqüência se beneficiam do humano forjado no seio da família. (JOSÉ FILHO, 2002, p. 155-157).

Podemos considerar nossa família de origem como um porto seguro, desde nossa infância, em função do tempo destinado para as brincadeiras, das responsabilidades, dos limites, da disciplina rígida, mas, com toda a segurança afetiva e do convívio muito próximo e intenso com os avós, tios, primos, tios-avós e seus filhos. Uma "grande família", a família Rosa. Esse alicerce sólido fez com que os laços familiares fossem mantidos, mesmo após nossa mudança para Franca em 1963, por meio de contatos frequentes e de reuniões realizadas sempre que possível. Nossos familiares são imbatíveis nos momentos de doenças e de perdas, nos dão todo apoio e suporte irrestritos também nos momentos de comemorações e celebrações. Igualmente importante em nossa formação foi o convívio amoroso com nossa avó paterna (os demais parentes de papai não os conhecêramos, pois faleceram antes de nosso nascimento).

Ao constituir nossa própria família, foi muito importante o fato de a pessoa com quem a formamos ter uma formação com princípios morais semelhantes. Tínhamos este referencial: casa cheia, festiva, alegre e muita união; coincidíamos na luta para a superação dos próprios limites e de dificuldades outras e no apoio efetivo para os estudos e projetos pessoais. Foi nesse ambiente que nossos três filhos cresceram. No entanto, os "[...] princípios de existência: nascer, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer" (JOSÉ FILHO, 2002, p. 57),

que constituem um processo de compromisso com a vida, também nos "pregam peças", como, por exemplo, quando ocorrem perdas prematuras. Fortalecidos pelos vínculos familiares sólidos, seguimos em frente e amadurecemos na solidariedade, no respeito, na coragem para reinventar a vida e prosseguir, assumindo responsabilidades e opções.

Foi nesse momento de nossa vida que decidimos pela retomada dos estudos. Ao nos inscrevermos e sermos aprovadas no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Franca e, mais recentemente, no Programa de Doutorado em Serviço Social na mesma instituição, contamos com o apoio de nossa família em todos os sentidos. É evidente a satisfação de nossos filhos ao compartilhar dessas importantes conquistas e do direcionamento que demos à nossa vida. Sentem certo orgulho e participam intensamente, auxiliando-nos, seja na superação de nossas dificuldades para com a tecnologia e com a informatização, seja compreendendo nossa ausência, visto que, desde então, trabalhamos durante três períodos e levamos adiante os estudos e a pesquisa. Hoje, com suas próprias famílias constituídas, carreira profissional e estudos bem encaminhados, os princípios morais que dão sustentabilidade ao exercício da cidadania se fazem presentes.

> A família é o espaço privilegiado para a socialização, divisão de responsabilidades, prática de tolerância, busca da sobrevivência, lugar inicial para o exercício da cidadania e base de conhecimento sobre igualdade, respeito, direitos e deveres dentro da sociedade. (JOSÉ FILHO, 2002, p. 42).

Valorizar o conhecimento formal e empenhar-se para que os filhos estudem e tenham acesso aos ensinamentos que a escola nos propicia, acarretam uma vivência rica de elementos necessários para uma formação sólida em valores, mesmo estando inseridos nos padrões tradicionais presentes nas instituições família e escola.

1.2 A escola

> *[...] O tempo e o espaço, "parados no tempo" despertam para o hoje, tão breve e urgente. [...] Palavras ora ditas, tomara benditas! Ingênuas, inconseqüentes, falsas ou verdadeiras? Pouco importa o que são, quando o que vale é o sentido, que a elas se dá, não importa a maneira. Promessas, futuro, o que valem na vida? Se o presente é o que conta e nos fala de um ontem distante - ponto de partida - o que importa o amanhã, se o hoje nos basta?* (Mecira, 25/10/2006).

Na contemporaneidade, tanto a família quanto a escola, enquanto instituições passam por importante momento de redefinição de seus papéis. De acordo com Ferreira (2005, p. 4), "[...] o modelo tradicional e conservador de educação não atende mais às necessidades desse novo tempo". É consensual entre os segmentos educacionais que é preciso renovar a escola, mas, para muitos deles, renovar é insuficiente. É preciso reinventá-la, tendo em vista os novos avanços tecnológicos. Buscamos uma educação que dê conta dos desafios a ela impostos na contemporaneidade.

A compreensão da realidade está em relação direta com o tempo, e o espaço está intimamente relacionado às teorias e ideias com as quais nos identificamos e com a capacidade que temos de "[...] olhar em volta e refletir sobre o que está sendo feito: buscar o significado dos conteúdos e das práticas que são desenvolvidas nas escolas." (CENPEC, 1995, p. 24). Sendo assim, podemos fazer com que pré-conceitos incorporados culturalmente e que interferem definitivamente nas ações pedagógicas sejam revistos.

A escola não é apenas lugar de reprodução das relações de trabalho alienadas e alienantes. É também lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si e de redefinição das relações institucionais, das relações que estabelecemos com o Estado, com os alunos, com suas famílias e com as comunidades. (SUÁREZ, 1995).

Para as relações que se dá na escola, qual importância tem o que somos? Que relação há entre o que vivemos e o que buscamos? O que há entre o passado e o futuro?

Em Freire (1983 apud BARRETO, 1988, p. 18), encontramos uma descrição de como se deu sua alfabetização que nos ajuda a refletir sobre argumentos contemporâneos que vêm ao encontro das indagações que levantamos: "Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz."

Essas palavras de Freire nos permitem vários enfoques, mas julgamos pertinente destacar a preponderância do educador, com sua atuação, no sentido de trazer a realidade para o contexto escolar, sua sensibilidade para o outro, sua opção por recursos materiais e tecnológicos, assim como o papel da família em nossa formação enquanto cidadãos do mundo.

A educação libertadora vê o educando como sujeito da história. Vê na comunicação "educador-educando-educando-educador" uma relação horizontal. O diálogo é um traço essencial da educação libertadora, por essa razão, todo esforço de conscientização baseia-se no diálogo, na troca, nas discussões. (HERKENHOFF, 2001).

Pode-se afirmar que, no ambiente escolar, tempos e espaços se misturam. As pessoas, com suas atuações e apropriações, "fazem a diferença", mas a escola também tem um papel relevante por ser espaço de contradições e possibilidades vivenciadas em seu cotidiano pelos seus diferentes atores.

À escola, enquanto instituição responsável pela formação dos alunos, e aos professores, enquanto profissionais sobre os quais recai a responsabilidade de tornar possível uma leitura crítica da realidade, cabe apropriar-se dessa realidade e conectar os conteúdos essenciais aos contextos, realizando, assim, as mediações culturais e educacionais necessárias, por meio de discussão e sistematização dos conhecimentos trazidos pelos alunos, numa socialização e construção coletiva de conhecimento. "É preciso que professores e alunos elaborem e transformem ideias, sentimentos, atitudes, valores [...]" (LIBÂNEO, 1998, p. 71-72).

Ao destacar a atuação dos professores nos espaços escolares, não podemos desconsiderar o papel do diretor de escola, enquanto educador, para que a educação desenvolvida na instituição escolar venha ao encontro dos anseios de seu tempo.

As expectativas que se tem em relação às mudanças consideradas necessárias para a educação são abordadas e elaboradas de diferentes modos por cada gestor, em decorrência de avanços e retrocessos construídos ao longo da história de cada um. O modo como reage, interpreta e os absorve tem uma relação direta com a sua trajetória pessoal, profissional e sua visão de sociedade. Daí, a importância das pessoas nas organizações.

Consideráveis foram as mudanças percebidas com a chegada em minha cidade natal, Delfinópolis, nos idos de 1960, do professor Ernesto Ferreira de Oliveira, de apenas 24 anos de idade, natural de Muzambinho/MG, para ocupar o cargo de diretor do Ginásio Clóvis Salgado, recém fundado. Elas significaram um avanço cultural e ideológico para todos. À frente do seu tempo, o professor Ernesto trazia um novo conceito de administração escolar.

Com sua gestão democrática e uma concepção de currículo que superava a rigidez das grades curriculares vigentes e os costumes da pequena comunidade, com determinação e coragem, soube, com inteligência, compor o corpo docente da nova escola ao agregar os valores intelectuais da cidade e formar uma equipe que comungava dos mesmos ideais. Implantou, extra-oficialmente, uma escola de tempo integral, fazendo com que os alunos retornassem à tarde para atividades extracurriculares. Um líder forma equipes.

Foi assim que nos vimos fazendo teatro sem nunca ter assistido a um espetáculo, participando do coral a quatro vozes sem saber que podíamos dar conta disso, realizando modalidades esportivas nunca praticadas nas aulas de educação física e tendo aulas de artes,

canto orfeônico, dança e tantas outras atividades. Fazíamos apresentações do coral em localidades vizinhas e excursões culturais pela região. O jovem diretor falava diretamente com os pais dos alunos e obtinha a autorização para que pudéssemos viajar. Assim, ganhou a confiança da comunidade. Tomada de decisão e comunicação fazem com que o líder se destaque.

Tudo isso era novo e extremamente prazeroso e envolvente, no entanto, incomodava os defensores dos princípios mais conservadores da igreja local que tinha forte ascendência sobre a comunidade e, por esse motivo, passou a representar uma "ameaça aos bons costumes". O diretor sofreu inúmeras retaliações, até ser substituído, mas sua curta permanência foi suficiente para mudar o jeito de fazer escola, marcando positivamente os alunos daquela geração da qual, felizmente, fizemos parte. Como líder, o diretor de escola deve enfrentar os desafios e usar sua capacidade de correr riscos para criar um ambiente que favoreça a inovação e a criatividade.

Além do conhecimento formal, esse mestre ensinou-nos a sensibilidade através da arte, a cidadania através das reivindicações, dos questionamentos e dos confrontos de idéias; ensinou-nos o olhar crítico que nos estimulava a discordar, mas ter o respeito pelas diferentes posições. Formamos a nossa identidade cultural através da participação, da liberdade de expressão e da observação de outras linguagens. Relembrando suas práticas pedagógicas, percebemos o quanto era criativo, o quanto estimulava nossas aptidões e dava-nos a possibilidade de experienciar situações diversificadas em aulas agradáveis e por meio de boa metodologia, muita literatura e festas que envolviam toda a comunidade carente por acontecimentos. Todo evento cultural, além das celebrações religiosas, era propiciado pela escola.

Nossa escola, contando com uma liderança forte, nos ensinara, sobretudo, a enfrentar e vencer desafios, a superar limites, a transpor barreiras. Ensinara-nos a utopia, a coragem. Ensinara-nos o desejo.

Por tudo isso, o ilustre e querido professor Ernesto é reconhecido, ainda hoje, como um referencial de gestão escolar pelo exercício democrático e promoção da cidadania ativa, pelo conhecimento na condução de sua equipe, como um grande líder. Como era de se esperar, seguiu carreira acadêmica, conquistou títulos e desempenhou uma importante trajetória profissional em outros lugares pelos quais passou. Um líder compromete-se. O compromisso faz a vida ter mais significado. A liderança não é concessão, mas conquista.

Nessas memórias, há fatos mais gerais muito significativos se os compararmos com fatos da atualidade. A família e a escola caminhavam, interagindo em certas ocasiões, mas

cada instituição tinha suas competências peculiares. Cada uma desempenhava um papel pré-definido e delimitado. Não havia reuniões de pais, indisciplina escolar, tampouco problemas internos que a própria escola não resolvesse. É bem verdade que as crianças eram educadas para a obediência irrestrita, não sendo estimuladas ao diálogo, à expressão de suas ideias e vontades. Os pais, por sua vez, confiavam, de maneira irrestrita, seus filhos à escola para que esta desempenhasse suas atribuições – ensinar, com plenos poderes, o que incluía, em alguns casos, punições físicas e castigos severos. Os professores podiam fazer o que quisessem para que os alunos aprendessem; algumas das práticas adotadas antigamente são, por vezes, inaceitáveis atualmente.

A família e a escola se complementavam na formação integral dos indivíduos, sendo que a esta cabia a inserção no mundo do conhecimento, pois a população dispunha de poucos espaços culturais. Um desses espaços era o do rádio, que nos conectava com o mundo e aguçava nossa criatividade. Nesse contexto, também merecem destaque as manifestações populares, sobretudo as danças folclóricas, as festas e celebrações religiosas, os ritos e as lendas, as brincadeiras e as histórias contadas pelos adultos, que tinham e têm ainda hoje, grande expressividade na formação integral dos indivíduos. Os aspectos culturais também nos definiram e estão presentes em nossa formação.

1.3 A prática profissional permeada pela prática acadêmica

Passavas por aqui. Só o silêncio e ti
A vagar... e o vazio eloqüente que fala
Das gentes, das belezas daqui.
Passavas por aqui. Perguntando ao vento
Onde estás, para o vôo do colibri?
Passavas por aqui. Respondendo ao vento – Que importa o tempo. Eu nunca parti
Se estavas aqui – no balanço das folhas
No aroma das flores, no canto do bem-te-vi
Insistas com o tempo. Não pare o vento
Lembranças de ti. No silêncio pungente,
Que fala das gentes – das belezas daqui
(Mecira, 12/01/2008)

Tempos e espaços se entrelaçam e passam a definir nossas escolhas e posicionamentos. A conexão entre o passado e o futuro se faz por uma prática intencional que leva a ações interventivas numa longa e significativa caminhada e que tem sua culminância no presente. Foram as experiências positivas vivenciadas em nossa formação inicial, tanto na

esfera familiar quanto escolar que, certamente, nos impulsionaram para as ciências sociais, para o comprometimento com as questões dessa sociedade tão desigual e para a busca de embasamento teórico que nos habilitasse a intervir na realidade. Assim, nos tornamos professora e pudemos vivenciar grandes alegrias e conquistas, mas também desigualdade, preconceito, discriminação e violência, problemas explícitos no cotidiano das escolas.

A realidade das escolas públicas, crianças com tantas carências e conflitos, famílias com as mais variadas organizações (muitas delas fugindo completamente aos modelos aceitos como "normais") nos fizeram crescer em idealismo profissional e pessoal. Foi a partir do contato que tivemos com os problemas sociais decorrentes das desigualdades que sentimos que poderíamos, deveríamos e queríamos intervir naquela realidade.

Durante o longo período fora da área da educação e buscando outros campos de atuação que mudanças significativas ocorreram. Novas teorias ganharam evidência. Contribuições como as de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, entre outros, deram novo impulso ao entendimento do processo de aquisição da escrita e da leitura, o que impulsionou essas teorias serem incorporadas à minha formação, sedimentando minha prática em sala de aula sob uma abordagem sócio-interacionista.

Pelo prisma do construtivismo, nada está pronto e acabado; o conhecimento tampouco é algo terminado. A pessoa se faz através da interação com o meio físico e social, com o simbolismo, com o mundo das relações humanas.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), em *Psicogênese da Língua Escrita*, assim como outros teóricos da educação, nos fascinavam com a aplicação do construtivismo à prática pedagógica. Estudando muito para nos inteirarmos dessa nova linha pedagógica, que vinha ao encontro das expectativas quanto à educação, fomos construindo o nosso saber.

Participávamos das orientações técnicas e pedagógicas oferecidas pela Delegacia de Ensino de Franca, o que nos dava a oportunidade de também refletir sobre a nossa prática. Havia uma interação muito grande entre os professores que trilhavam, de maneiras diferentes, o mesmo caminho. Através desses encontros e das capacitações, nossa prática pedagógica pode ser aprimorada e pudemos ter certo reconhecimento no trabalho de alfabetização com enfoque sócio-interacionista.

Com a implantação do projeto Escola Padrão e com a instituição do ciclo básico nas escolas públicas do Estado de São Paulo, ambos proponentes de uma nova abordagem do processo de ensino-aprendizagem, quisemos experienciar o acompanhamento de uma mesma turma de alunos nas duas séries que compunham o ciclo básico. Tivemos o aval da direção e da coordenação da escola onde atuávamos, e foi altamente positivo fazê-lo. Acreditando na

importância da formação de laços afetivos e da relação de prazer para o sucesso na aprendizagem, a experiência de permanecer com os mesmos alunos durante as duas séries iniciais de alfabetização dera resultados excelentes na escola situada em Restinga, pequena cidade do interior do estado de São Paulo. Assumimos, com Wallon (1995), a importância dos aspectos emocionais, especialmente dos elos afetivos, motores e intelectuais na relação professor-aluno como determinantes da aprendizagem. As pessoas são inteiras e, assim, devem ser tratadas.

Extremamente significativa foi a oportunidade de trabalhar com as crianças vindas da zona rural, em sua grande maioria, sem qualquer contato com a escrita ou a leitura. Na mão de quantos alunos tivemos de pegar para que traçassem as primeiras letras... Muitos deles nunca haviam folheado um livro e o faziam de trás para frente, de ponta-cabeça, sem nenhuma intimidade com o material escrito. Era realmente uma experiência única poder participar dessas descobertas e inserções. Essas crianças também faziam a "grande travessia", assim como havíamos feito um dia: deixavam suas famílias nas fazendas e sítios; muitas delas caminhavam quilômetros, enfrentando adversidades, até chegarem aos pontos de ônibus à beira das estradas, onde o transporte fornecido pela prefeitura da cidade as trazia até a escola situada no perímetro urbano. Essas lembranças nos fazem pensar o quanto eram corajosas. Com tão pouca idade, deixavam a segurança do lar e aventuravam-se em busca de um mundo desconhecido, que só a escola lhes proporcionaria. Por isso, havia, entre elas, tanto choro, tantas dores, tanto medo. E, por enfrentarem tantas dificuldades, as admirávamos e as respeitávamos tanto.

Já em Franca, na Escola Estadual David Carneiro Ewbank, foi-nos atribuída uma classe de primeira série – CBI (Ciclo Básico – Iniciantes). Adaptamo-nos perfeitamente a essa nova realidade. O nível sócio-econômico era bastante diferente daquele encontrado em Restinga. Nessa escola não havia fome, doenças não atendidas, carências ostensivas, assim como não havia tantos "alunos-problema", como são injustamente chamados os desvalidos e machucados pela vida. As crianças eram assistidas satisfatoriamente por suas famílias, com raras exceções. No entanto, era com os alunos "difíceis" que mais gostávamos de trabalhar. Era para estes que estudávamos, nos empenhávamos em entender a psicogênese da aprendizagem, as teorias construtivistas e buscávamos alternativas que melhor os atendessem.

A sala de aula transformava-se em um verdadeiro "laboratório" de aprendizagem: trinta e oito crianças para serem atendidas individualmente nas diferentes hipóteses e fases de apropriação e construção da escrita e da leitura. Para nossas aulas, elaborávamos textos sobre conteúdos a serem desenvolvidos nas diversas disciplinas, inserindo conceitos e valores a

serem trabalhados dentro do projeto da Pastoral da Educação, sempre dando um enfoque crítico ao currículo, contextualizando e refletindo sobre as questões sociais e sobre a ideologia que os livros didáticos de então disseminavam. Gozávamos de plena credibilidade e autonomia didático-pedagógica. Alfabetizávamos através de livros paradidáticos, músicas, rótulos, embalagens, folhetos de propagandas, jornais, revistas, programas televisivos, etc., seguindo projetos interdisciplinares com muita convicção e entusiasmo.

Segundo Ferreiro (1995), quando as crianças crescem em uma cultura alfabetizada, as representações do funcionamento da linguagem escrita e seus propósitos vão se construindo e modificando progressivamente à medida que vão fazendo sentido os fatos alfabetizadores que elas experimentam. De certa forma, os processos que se seguem são muito semelhantes aos que acontecem para se aprender a falar.

Em nossa prática pedagógica, privilegiávamos a vivência de cada um, respeitando a sua etapa de desenvolvimento em um ambiente onde o erro não era visto como tal, mas, como uma hipótese sujeita a modificações, até chegar-se à sua forma definitiva e adequada. Os "defeitinhos" iam para a "oficina de consertos". As tarefas realizadas "sem capricho" eram levadas para o "salão de beleza" para receber "embelezamento". E nesse clima de aparente faz-de-conta, as crianças realizavam suas tarefas com prazer. Nós também.

Para Ferreiro e Teberosky (1989), com respeito à compreensão do código escrito, a evolução das crianças segue uma sequência comum. Nesse processo, algumas das hipóteses e estratégias que as crianças se colocam são, do ponto de vista dos adultos, errôneas, mas, graças às experiências adequadas, elas finalmente chegam a elaborar idéias convencionais e efetivas.

No final do ano de 1995, uma notícia chegou às escolas públicas estaduais como uma bomba. O então governador promoveria a reorganização da rede física. Como tudo (ou quase tudo) o que acontece na área da Educação, os professores e as famílias não foram consultados. Tudo nos foi imposto com ares de melhorias para todos os envolvidos. Só posteriormente as verdadeiras intenções de atos como esse foram percebidas.

Com tantas intervenções autoritárias ficava muito difícil pretender uma educação de qualidade para todos. As escolas sofriam as consequências manifestadas através de atos indisciplinados e violentos praticados tanto por professores e alunos quanto por diretores; muitos destes últimos, inábeis para exercitar uma gestão democrática, tendiam ao autoritarismo ou à permissividade.

A escola toda, em sua complexidade, passa pela direção e é desse lugar que se percebe como as relações se dão, desde a falta do professor até o atraso do aluno e o convívio com os

pais e com toda a comunidade. O uso do dinheiro público, o zelo pelo patrimônio, os aspectos pedagógicos, o lazer, a merenda escolar, etc. são fatores vitais para que uma escola seja considerada de qualidade ou não.

Administrar é um trabalho complexo, uma vez que lida com vários segmentos intrinsecamente ligados, e cremos que a escola tem, geralmente, o perfil de quem a administra. Se privilegiarmos a paz, o diálogo e a democracia e soubermos lidar com a autoridade que o cargo requer, a incidência de violência será diminuída, tendendo a ser fato isolado.

Se o diretor tem uma prática libertadora e democrática, toda a escola refletirá essa prática. O referencial teórico é fundamental e imprescindível para tanto. O conhecimento científico é indispensável para dar consistência à vivência que nos realimenta. A prática profissional do trabalhador social deve ser uma constante pesquisa e aproximação entre teorias, informações, orientações e a escola, no intuito de se vivenciar e buscar a qualidade, num trabalho investigativo da realidade.

A sociedade mudou e a escola passou a desempenhar funções antes pertinentes às famílias. A formação do professor é deficitária nesse aspecto, fazendo-se necessária a inclusão do assistente social para o atendimento das novas dimensões do trabalho educacional.

A importância da família é inquestionável e, sem a orientação necessária na sua tarefa educacional para uma colaboração efetiva e evidente, a escola fracassará na sua função social. A escola, hoje, deixou de desempenhar tão somente a sua tarefa inicial de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade. A família, em decorrência das transformações sociais, como, por exemplo, a inserção da mulher no mercado de trabalho, transfere progressivamente os poderes educacionais dos pais para os professores e a escola, sem perceber que a sua função é insubstituível na educação da criança, sobretudo para sua estabilidade emocional. (FERREIRA, 2005).

Considerando-se a escola em sua estrutura e funcionamento, verificamos que ela comporta uma série de mecanismos de seleção, de dominação e de criação de comportamentos e atitudes que se explicitam também no conjunto de representações pedagógicas. Esses mecanismos adquirem concretude na medida em que são traduzidos em certas formas de pensar, de agir e de comportar-se diante da vida e, mais claramente, diante da condição de classe a que pertencem na organização escolar. O conjunto de representações pedagógicas é o resultado imediato do processo de produção escolar, que tem como resultado

final certo tipo de homem que reproduz em si as determinações da sociedade na qual está inserido.

Em termos de organização do trabalho no interior da escola, nem sempre esta agiu da mesma forma. A complexidade das funções, o parcelamento e a repartição das tarefas acompanham, em certa medida, o processo de organização do trabalho social como um todo. A escola vai se tornando uma organização complexa, burocratizada.

A gestão da escola ganha destaque com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, passando a ser abordada como uma questão política das mais significativas, se considerarmos a natureza do trabalho que realiza. A questão da hierarquia e do parcelamento das tarefas toma corpo na prática cotidiana da escola. De um lado, os pedagogos que, enquanto gestores da educação, se esforçam para orientar, supervisionar e administrar o processo de produção escolar tendo em vista sua continuidade; de outro lado, os professores permanecem no ritual burocrático e nos dispositivos legais que regulam a vida escolar. Tudo isso implica no exercício de certo despotismo, de certa dominação sobre o corpo docente, como também sobre o corpo discente.

Embora seja feita numa perspectiva legalista, essa gestão do processo de produção escolar é a administração da luta ideológica das classes no interior da organização escolar. E neste sentido, a administração escolar pode ser considerada como um vínculo entre o Estado e a classe social instituidora da escola. A gestão da escola, exercida por pedagogos, é uma atividade essencialmente política. Sendo assim, o pedagogo precisa alargar seus horizontes. Se a escola mudou, a formação das pessoas que vão atuar nessa organização também deve mudar.

Com essa visão da organização escolar, em outubro de 1998, nos inscrevemos no Programa de Pós-Graduação, curso de Mestrado em Serviço Social a que já nos referimos e ingressamos com o anteprojeto, a princípio, intitulado *Violência contra a escola pública e a depredação dos sonhos de ensinar e de aprender.*

1.4 A prática acadêmica permeada pela prática profissional

Este silêncio que anuncia a vida que está por vir
Com o despertar – é magia – para aquele
que a quer – a sorrir.
Horas e horas lentas de promessas
Que antevêem o amanhã - de risos,

Doces risos de crianças. Para quem o busca,
Não são vãs. (Mecira, 25/05/2008).

A opção pelo Serviço Social tem sua razão no reconhecimento da escola pública como espaço de contradições, de confrontos ideológicos, de construção, desconstrução e reconstrução, portanto, espaço legítimo de conhecimento e de exercício da cidadania. Tem sua razão também na compreensão de que a formação tecnicista que recebemos não contemplou um embasamento teórico suficiente para o profissional da educação compreender e intervir em questões sócio-educacionais na contemporaneidade. Buscávamos um olhar menos "apaixonado" sobre a educação, mais isento. Olhar este que estivesse também fundamentado em pensadores e críticos de outra área de estudos além da pedagógica.

Segundo Silva (1990), a formação tecnicista na educação brasileira é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. O cenário educacional estava, então, mais identificado com uma visão conservadora e liberal do que com uma posição crítica. Essa reforma na educação trouxe, em suas propostas legais, a valorização da formação técnico-profissional, privilegiando os métodos e as técnicas de ensino. Com a homogeneização das diretrizes e das normas, quiseram chegar à padronização na execução e atingir a integração social. O clima político e social desse período trazia a exigência de um novo modelo econômico que atendesse a uma ideologia nacional desenvolvimentista. Sendo assim, podemos afirmar que, embora já tivéssemos uma visão crítica da sociedade, indignação frente à desigualdade social e clareza do papel do Estado na garantia dos direitos essenciais dos cidadãos, éramos movidos, igualmente, por uma visão romanesca da escola.

Após o aprofundamento nos estudos e reflexões suscitados nas aulas do curso de Mestrado, nossa orientadora, Prof.ª Dr.ª Maria Rachel Tolosa Jorge, fez-nos perceber que maior que o sonho é a realidade, que requer não uma abordagem subjetiva, mas uma visão crítica da subjetividade de que a educação se reveste das decisões e ações violentas que perpassam toda a história da educação no Brasil, particularmente na escola pública em toda a sua trajetória e mormente naquele momento histórico, quando as escolas tornaram-se objetos de manifestações violentas explícitas contra as pessoas e o patrimônio.

Nossa dissertação de mestrado revestiu-se de grande importância para o desenvolvimento dos projetos para a nossa gestão na Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, frente às considerações e propostas de como viabilizar políticas e perspectivas de superação, constituindo-se em embasamento teórico para a sua proposta pedagógica, ao

propor, como medidas para viabilizar políticas públicas e perspectivas de superação: compreensão da educação como direito de todos; criação de uma cultura de gestão participativa; proposta pedagógica e plano de gestão como mecanismos de autonomia escolar e identidade da escola; fortalecimento dos colegiados; reconhecimento do professor e do aluno como sujeitos; valorização da família e da comunidade no ambiente escolar. Permitiu-nos uma compreensão ampliada das relações que se estabelecem na escola pública enquanto espaço de produção e reprodução das práticas violentas, em um estado com políticas voltadas, principalmente, para a gestão em vez da retomada dos objetivos históricos do ato educativo, pois esse não se figura como projeto principal da educação dos brasileiros.

Os caminhos apontados nesse estudo, frente ao fato de que o saber sistematizado constitui-se, em nosso país, em privilégio social que alimenta e mantém a prescrição da ignorância como fator de dominação entre os seres humanos, levaram-nos à certeza de que a escola não pode abster-se de sua função emancipatória. É necessário capacitar seus usuários e provê-los das ferramentas indispensáveis para o exercício da cidadania moderna, que requer cidadãos capazes de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A oportunidade de exercer, paralelamente, o magistério em escola de educação básica privada, em Franca, revestiu-se de grande importância para nosso amadurecimento teórico-conceitual. Encontramos naquela instituição escolar condições favoráveis tanto organizacionais quanto didático-pedagógicas e disciplinares e, também, a oportunidade de alfabetizar alunos portadores de diferentes necessidades especiais, entre elas, dislexia, paralisia cerebral, baixa visão, dificuldade cognitiva, dificuldade motora, comprometimento da fala, todos incluídos em classes regulares. Essa vivência desafiadora possibilitou-nos grande aprendizado, constituindo-se em referencial e também em parâmetro para nossa atuação na gestão de escola pública ao analisar a realidade social e sua interferência, ao deparar com a desigualdade e a sonegação de direitos a tantos cidadãos, como indicadores da violência manifestada na escola pública. Ao mesmo tempo, ficava mais evidente que a escola pública é o espaço legítimo para o exercício da democracia e fortalecimento da cidadania, favorecidos pela diversidade sócio-econômica e cultural.

A gestão democrática constitui-se em grande desafio para os gestores das escolas públicas, uma vez que as práticas autoritárias sempre estiveram presentes em nossa história da educação. Assim, partilhar decisões e responsabilidades é uma tarefa a ser construída, num exercício constante que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e local.

Diante dos aspectos ligados à educação que relacionamos acima, aspectos que se entrecruzam com nossas experiências pessoais e com nossas memórias, julgamos pertinente para o momento histórico que vivemos um repensar, principalmente nas escolas e instituições educacionais, sobre a validade e sobre as possibilidades concretas de a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 "como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações", contribuir para a formação de cidadãos.

Esta tese propõe uma reflexão sobre o tema dos direitos humanos com ênfase em seus aspectos conceituais e filosóficos e tem, como ponto de partida, um projeto, já em desenvolvimento na Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha desde agosto de 2004, onde se aborda a prática das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, num exercício diário da cidadania através das situações vivenciadas intra e extra muros escolares quando então, a identidade dessa escola é consolidada ao cumprir sua função social.

Nossa opção pela área de Serviço Social veio fortalecer e solidificar nossas convicções ao possibilitar-nos "[...] analisar criticamente a dimensão política do trabalhador social, centrando esforços na busca da compreensão do trabalho social contemporâneo e de suas reais possibilidades de atuação como sujeito político." (BARROCO, 2005, p. 28). Os projetos de leis de nº 3.688, de 2000, e o de nº 837, de 5 de julho de 2005, trazem, em seus históricos, a inserção do assistente social no sistema educacional, como contribuição efetiva para a melhoria das condições de estudo, garantindo ao alunado da rede pública, por meio da atuação desse profissional, não somente o acesso e permanência na escola, mas o direito à educação de qualidade. Acreditamos que a aproximação teórica e prática do profissional assistente social ao campo educacional faz-se necessária e urgente, tendo em vista que a formação do professor, ao longo da história, contempla pouco a dimensão social da educação e minimamente o habilita para a compreensão e intervenção nos problemas sócio-educacionais recorrentes nas escolas. Esse profissional também estaria intimamente ligado à ampliação e consolidação das políticas educacionais.

A trajetória percorrida durante o Doutorado, desde março de 2005, foi enriquecida pelos estudos possibilitados pelas disciplinas, pela heterogeneidade do grupo de alunos de diferentes áreas e pela solidez dos conhecimentos que os professores democraticamente partilharam numa interação que favorece a construção coletiva de conhecimentos.

Essa troca em sala de aula constituiu-se em amadurecimento teórico indispensável para a definição e condução desta tese. Possibilitou-nos o fortalecimento da crença em nossas convicções e a abertura aos desafios constantes colocados aos profissionais sociais,

contribuindo solidamente para a compreensão da dimensão do trabalho social desenvolvido na escola e a condução do projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*, do qual trataremos detalhadamente em outro capítulo deste trabalho.

Seremos sempre educadoras. Entretanto, esta experiência de estudos nos permite perceber-nos como "trabalhadoras sociais", com uma atuação fundamentada no conhecimento científico e possuindo maior apreensão da questão social adquirida no Serviço Social vivenciada e construída no cotidiano escolar, onde atuamos em sua gestão e, também, na interação com alunos em cursos de formação de professores dando, assim, nossa contribuição para as mudanças necessárias e urgentes na educação pública brasileira.

A tese que defendemos tem como tema a educação e os direitos humanos. Recortamos como objeto de estudo as transformações que ocorreram no cotidiano da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, em Franca, após seus usuários se apropriarem dos conceitos, princípios e valores contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Compreendemos que a sociedade democrática está fundamentada no reconhecimento de sujeitos com direito a ter direitos, o que torna necessária a consideração de que as conquistas significativas neste sentido são consequências de movimentos reivindicatórios, constituídos por lutas e rupturas, avanços e retrocessos e que foram sendo galgados paulatinamente, dos direitos civis aos direitos políticos e, ultimamente, deste aos direitos coletivos.

Partimos da premissa de que a construção de uma sociedade democrática, em se tratando de um processo, envolve práticas intencionais que possam consolidar os direitos garantidos pela legislação, quando se tem uma visão ampliada dos direitos humanos, numa compreensão de que os dispositivos legais por si só, são insuficientes na efetivação da cidadania. Na contemporaneidade, a democracia deve ser entendida em sentido mais amplo, para além da sua compreensão como um regime político.

Nessa visão ampliada, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais, tornando-se condição indispensável para o exercício da cidadania. O que equivale a afirmar que somente pelas ações pautadas nos princípios democráticos teremos uma cidadania ativa e que nos auxilie na conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, moradia e educação.

Os movimentos sociais revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a luta pela crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os direitos humanos.

A questão da desigualdade social em nosso país constitui-se em agravante quando, aos cidadãos, são negados direitos essenciais como a educação transformada, historicamente, em privilégio.

Nesse contexto, ao refletir sobre as relações que se estabelecem nos diferentes ambientes sociais é necessário considerar as possibilidades de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ser aplicada à educação. É também preciso identificar o que pode ser feito pela escola para que essa importante instituição cumpra a sua função social nesse momento histórico em que o espaço das práticas cidadãs é redefinido por novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições, que propõem o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência na exclusão de grande parte da população da participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilitam participar da gestão pública.

Historicamente, a escola é considerada centro de conhecimento acumulado, configurando-se em patrimônio cultural para as novas gerações, recriando-se, reinventando-se e constituindo-se em estratégia fecunda de enfrentamento de crises operadas nas sociedades contemporâneas. Fundamentamo-nos em Arendt (1992, p. 246), para quem

> [...] uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente.

Para implementação e atendimento a essa função, a escola tem de ser construída a partir do saber com justiça social, promovendo discussões em torno de temas como, por exemplo, ética, direitos humanos, diversidade, participação política e paz dentro das salas de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular. Ela precisa ser fonte vital de cidadania, um instrumento do aprendizado, da segurança, da proteção e da inserção da criança e adolescente no seu meio social.

Para atingir nosso desafio, apresentamos este trabalho estruturado em quatro momentos que têm como ponto de partida uma retomada histórica de nossa trajetória pessoal e profissional e dos elementos que se constituem em pano de fundo desta tese – *Começando a Conversa.*

No primeiro momento – *Delineando a Conversa* – fazemos uma descrição de nossa pesquisa, apontamos os fatores que nos motivaram em sua realização, seu objeto de estudo e seus sujeitos e explicitamos o percurso metodológico que empreendemos.

No segundo momento – *Fundamentando a Conversa* – apresentamos a noção de ser humano, ou mais especificamente, de cidadão, que assumimos neste trabalho. Nossas considerações em torno desse conceito são tecidas a partir da igualdade, da diferença, da ética e da cidadania propriamente dita e estão fundamentadas teoricamente em autores contemporâneos de diferentes áreas do saber. Em seguida, procuramos traçar o percurso de noções fundamentais que acarretaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Distinguimos aspectos legais relacionados à educação, tal como ela é tratada em Constituições e na referida declaração para subsidiar nossa tese de que a escola é um espaço privilegiado para o exercício da cidadania. Retomamos aspectos da historiografia da educação brasileira, sobretudo no que diz respeito aos modos como as escolas tomaram corpo como forma de compreender a realidade de que dispomos e refletir sobre a realidade que queremos. Também neste capítulo, resgatamos aspectos relacionados à história da gestão escolar, por acreditarmos que a partir de uma gestão democrática, podemos gerir uma escola igualmente democrática e cidadã.

No terceiro momento – *Vivenciando a Conversa* – tecemos considerações acerca das relações que se deram ao longo do tempo entre as instituições família e escola; evidenciamos as transferências de funções de uma para outra e reiteramos sua importância na construção de cidadãos frente aos desafios impostos pela realidade político-social em que estamos inseridos atualmente. Nesse capítulo, apresentamos o projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*. Explicitamos quando e como surgiu, como foi desenvolvido e seus principais resultados.

No quarto momento – *Aprofundando a Conversa* – tecemos nossas considerações sobre o presente estudo.

2 DELINEANDO A CONVERSA

2.1 Considerações sobre a presente pesquisa

O núcleo desta pesquisa está voltado para a questão da educação pautada nos direitos humanos, ao compreender que a efetivação da cidadania exige não só um Estado de Direito, como também um convívio social regido pelos princípios democráticos sendo, para isso, necessário que cada cidadão e cada cidadã absorva esses princípios e oriente sua atuação social e seu comportamento pessoal por eles, articulando teoria e prática, construindo caminhos em que processos educativos colaborem ativamente na consolidação dos processos de democratização da sociedade brasileira. Acreditamos nas possibilidades de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ser compreendida e exercitada através da educação, cumprindo o que está proclamado no referido documento.

A introdução do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) dispõe que

> [...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. (BRASIL, 2007, p. 15).

O tema dos direitos humanos, ganha destaque na sociedade contemporânea no momento histórico de comemoração dos sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Reconhecidamente, é atribuída à escola a competência de promover uma educação pautada nos princípios da Declaração que, por sua vez, atribui à escola, em seu preâmbulo, a responsabilidade pela democratização de seu conteúdo.

Consideramos urgente e necessário, educar em direitos humanos, como tarefa essencial das instituições de ensino, para que o quadro exposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reproduzido acima possa ser revertido pela ação efetiva da educação, numa visão ampliada que supere a visão puramente instrucional como via obrigatória e cuja finalidade é a capacitação para o mercado de trabalho.

Segundo Delors (2001), sob essa ótica, a educação contemporânea deve ser considerada em toda sua plenitude, para a realização da pessoa que, na totalidade *aprende a ser*, o que implica em, também, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e, *aprender a viver com os outros*. Ao considerar a educação como uma experiência social iniciada na família, os sistemas educativos devem usar da flexibilidade e incorporar o conceito de educação como um processo em construção ao longo da vida e para a vida. Para isso, não poderá abster-se de sua função inicial como construtora de conhecimento, em constante interação com a realidade.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio que o envolve; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três vias precedentes. Embora exista inter-relação entre as quatro vias, ao longo do tempo, a escola preocupou-se tão somente com o *aprender a conhecer* e, um pouco com o *aprender a fazer*. Entretanto, dada a complexidade da realidade, para que a pessoa humana exerça a cidadania ativa, é necessário *aprender a viver junto* para administrar os conflitos naturais da vida em sociedade. Tais competências compõem o *aprender a ser* pessoa orientada por uma formação intelectual e profissional, moral e ética, capaz de garantir-lhe o grau de desenvolvimento humano na sua dignidade, singularidade e complexidade.

O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos delineia o tipo de sociedade que se quer implantar, fundada, sobretudo, na afirmação do valor essencial da pessoa humana: "[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Essa é a base da organização social que será considerada justa, isto é, aquela que reconhece e pratica a afirmação dos direitos inerentes à condição humana. Destacamos particularmente a afirmação – até então inédita – da dignidade humana como valor fundamental. Para Dallari (2004, p. 37-38) "[...] a dignidade é postulada como essencial aos seres humanos", portanto, eles não podem ser submetidos a situações em que essa dignidade não seja reconhecida e respeitada.

A soberania popular, a justiça social e o respeito integral aos direitos humanos são condições essenciais para o regime democrático. Ao mesmo tempo em que a democracia é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. A educação, como direito de todos e dever do Estado e da família está diretamente relacionada e na

dependência da formação dos cidadãos. Do mesmo modo, é a educação que os habilita ao exercício pleno da cidadania.

Essa interdependência é reconhecida na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ao afirmarem o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa "[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996, p.1)

Nesse contexto, a preocupação com a qualidade da educação pública tornou-se imperiosa, não apenas no sentido de transmitir conhecimentos, mas, em sentido amplo, enquanto formadora da pessoa humana, habilitando-a para sua inserção social e efetivo exercício de sua cidadania.

Optamos pela reflexão sobre a escola pública enquanto espaço de educação e cultura na efetivação dos direitos humanos e a partir dela pretendemos demonstrar a possibilidade de a escola pública desenvolver ações efetivas de educação em direitos humanos e para os direitos humanos, considerando a função social da educação contemporânea. Esta pesquisa traz contribuições importantes para se compreender a dimensão sócio-histórica e política, portanto, inclusiva, da qualidade do trabalho pedagógico da escola pública.

Quanto à função social da educação, cabe destacar o entendimento de que a educação é processo e prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas. Essa concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza a importância de que ela se dê de forma contínua ao longo da vida. Assim, para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), sua práxis social deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas.

A escola pública, em seu cotidiano, torna-se um espaço para as diferentes manifestações de preconceitos, violência e desrespeito aos direitos dos cidadãos, refletindo a sociedade que se tem e impondo, aos gestores e demais agentes que nela atuam, administrar os conflitos na busca do entendimento. Infelizmente, reconhecemos que a tendência mais frequente entre os gestores é a de, simplesmente, usar o poder que lhes é atribuído para punir, rotular e, de diferentes formas, excluir as pessoas causadoras dos problemas pressionados pelos pais/responsáveis, para os quais, estes alunos são "ameaça" constante à integridade de seus filhos. Com essa atitude, fortalecem a desigualdade, desrespeitam direitos e perdem a oportunidade de promover a paz.

> Tanto a Constituição quanto a Lei de Diretrizes e Bases diz que um dos objetivos da educação é a *preparação para a cidadania*. Essa noção, por sua vez, é inseparável de um claro entendimento acerca do que são os direitos humanos. Em relação a estes, é preciso dizer que ainda há muitos preconceitos e muita malícia, sobretudo por parte de pessoas que não desejam ver fomentado o interesse por eles, uma vez que estimularia a busca da eliminação de muitos privilégios e das enormes injustiças sociais existentes no mundo contemporâneo e de modo particularmente agudo no Brasil. É precisamente da parte daqueles que gozam de privilégios decorrentes das desigualdades sociais que encontramos as maiores resistências à discussão dessa temática; e essas resistências se manifestam principalmente por meio de uma postura de desmoralização da própria expressão direitos humanos. (DALLARI, 2004, p. 21).

Esta pesquisa está voltada para o reconhecimento da educação como direito e dever do Estado, cabendo à escola pública, através da implementação das políticas educacionais, dentre elas a gestão democrática, a efetivação desse direito social.

O direito à educação, isto é, o reconhecimento de que, sem a possibilidade de desenvolvimento intelectual, de obtenção de conhecimentos, de estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, o indivíduo não chegará a ser livre e não será tratado como igual. “Com a proclamação, a garantia e a promoção de direitos o que se dá é o reconhecimento de que o direito existe e deve ser respeitado por todos, devendo ser feito o possível para que ele seja efetivado.” (DALLARI, 2004, p. 39).

Entre as linhas gerais de ação propostas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2007), no que se refere à produção de informação e conhecimento, destacamos os seguintes itens: “[...] estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos [...]”; “[...] incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos [...]” (BRASIL, 2007, p.19). Portanto, esta pesquisa cumpre o seu papel, ao sistematizar e divulgar o eixo norteador do projeto pedagógico de uma escola pública estadual e tornar público o seu conteúdo, a serviço do conhecimento científico sobre educação em direitos humanos, em conformidade com os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, segundo os quais:

> [...] a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, a permanência e a conclusão, a equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outras e a qualidade da educação; a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; a prática escolar deve ser orientada em direitos humanos, ao assegurar o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 24-25).

As proposições desta pesquisa são descritas com as contribuições dos seus sujeitos de pesquisa por meio da expressão de suas visões deste objeto de estudo: a díade escola pública e direitos humanos. Professores, pais, alunos e ex-alunos foram nossos interlocutores permanentes durante o processo de desenvolvimento e, por conseguinte, sujeitos integrados ao processo de implantação do projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*. Suas proposições podem ser compreendidas ainda, a partir de nossa experiência profissional junto à escola pública, especificamente na Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, na cidade de Franca/SP, onde exercemos nossas funções no cargo de diretor de escola.

O que buscamos com esta pesquisa tem objetivos dinamicamente intrincados:

1. Repensar as possibilidades de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ser compreendida e exercitada através da educação, cumprindo o que está proclamado na referida Declaração;
2. Identificar a presença de facetas da questão social no cotidiano escolar que interferem na compreensão dos direitos humanos;
3. Contribuir para a criação e implementação de ações efetivas, para o conhecimento das práticas democráticas desenvolvidas pela escola, no exercício da cidadania e nas formas de sociabilidade.

Para atender à abrangência pretendida com esta pesquisa, fez-se necessário o estudo privilegiado das categorias: direitos humanos, escola pública, gestão escolar e família.

No que diz respeito aos direitos humanos, tema desta pesquisa, seu estudo teve como ponto de partida o seu percurso histórico desde a Antiguidade, os princípios que o regem e a evolução do conceito de cidadania, por entender que a formação do cidadão é um dos objetivos e finalidades da escola.

Sobre a escola pública, foco desta pesquisa, a abordamos como espaço de construção e efetivação de direitos humanos. Debruçamo-nos sobre a sua origem e percurso histórico para analisar os seus diferentes componentes e as interações sociais que se desenvolvem no cotidiano da prática escolar. Contemplamos também seus conteúdos e práticas metodológicas que propiciam a formação dos alunos como seres sociais e contribuem para a formação de uma escola cidadã.

Por representar uma condição indispensável para a democratização da escola pública, nosso olhar sobre a gestão democrática teve o intuito de articulá-la à garantia do direito à educação a todos. Iniciamos o estudo dessa categoria pela apresentação histórica da administração escolar pública, os fundamentos teóricos nos quais se apoia, para então abordarmos as questões inerentes à gestão escolar como facilitadora das práticas cidadãs.

O estudo da família se deu tendo como foco inicial as modificações de suas funções, sob a influência da realidade social na qual está inserida, ao preparar o sujeito para os diferentes papéis que irá desempenhar e adquirir papel relevante na formação do cidadão.

Pretendemos que este estudo, ao evidenciar a correlação entre teoria e prática seja estimulador de ações frequentes nas escolas pela intencionalidade, por contemplar, em sua proposta pedagógica, temas que reflitam sobre a realidade e capacitem seus agentes para práticas democráticas, que reconheçam a dignidade da pessoa humana. Para tanto, destacamos entre outros, dois vetores de estudo: a escola pública e os direitos humanos. Ao buscar a fundamentação teórica que nos permita sustentação para esta reflexão, não poderíamos deixar de abordar a relevância da família, como base moral da sociedade, e da escola – propositora de ações efetivas que consolidem a formação de cidadãos capazes de assumirem suas responsabilidades para com a transformação da realidade social.

2.2 Metodologia e procedimentos de análise

Inicialmente, sentimos necessidade de buscar conceitos que nos dessem sustentação metodológica para este estudo. Primeiramente nos ocorreu: o que é pesquisa social? O que a diferencia? Estas perguntas podem ser respondidas de muitas formas. Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. Entretanto, recorremos a autores que nos poderiam dar cada um a seu modo, uma visão ampliada e, certamente, complementar de conceitos essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

Minayo (2004, p. 23), por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como

> [...] atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um "[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático." Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um "[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico."

Chizzotti (2000, p. 11), por sua vez, amplia a concepção de pesquisa ao afirmar que ela investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para essa atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta e à experiência passada e atual dos homens na solução desses problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para (re)construí-lo de modo adequado à sua vida.

> O termo Pesquisa Social tem uma carga histórica e, assim como as teorias sociais, reflete posições frente à realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados. (MINAYO, 2004, p. 23).

Partindo dessa premissa, com uma realidade a ser estudada, esta pesquisa foi planejada de modo a atender aos critérios de coerência, consistência, originalidade e objetividade, na busca de respostas para as perguntas que nos propomos por meio deste estudo e da elaboração de um conjunto de procedimentos que representem o mais alto grau de confiabilidade possível, durante todas as suas fases. (GOLDEMBERG, 1999)

Entre a fase decisória da escolha do tema, a definição e a delimitação do problema de pesquisa, chegamos à fase construtiva de um plano de pesquisa e à execução da pesquisa propriamente dita. Há um longo caminho a ser descrito aqui, antes de passarmos à análise do discurso e informações obtidas na fase de construção de nosso objeto.

Adotamos no desenvolvimento desta pesquisa o método indutivo proposto pelos empiristas Bacon Hobbes, Locke e Hume. Esse método considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As

constatações particulares levam à elaboração de generalizações. (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

Sendo assim, fez-se necessário conhecer os sujeitos e a visão que eles tinham sobre a escola em que estavam inseridos. Para isso, buscamos uma metodologia que nos permitisse saber quem são eles, traçar o seu perfil e, ao mesmo tempo, compreender o significado de suas falas. A metodologia adotada teria que contemplar dados quantitativos e qualitativos. Dado o caráter da pesquisa, optamos pelo questionário com questões abertas e, para os dados quantitativos, nos valemos da ficha de identificação dos sujeitos.

Para garantir a objetividade que nosso tema requer, dada a sua complexidade, singularidade e subjetividade, ao aceitar os princípios convencionais do método científico, esforçamo-nos em captar os dados com um mínimo de intervenção de nossa parte, fazendo o possível para manter certa distância entre nós e os sujeitos desta pesquisa. Acreditamos que reunimos as características de observador de que trata Haguete (1999), pois além de trabalharmos com o questionário, participamos ativamente nas atividades do grupo pesquisado, o que nos possibilitou um "olhar por dentro" privilegiado. Esse tipo de prática implica

> [...] em primeiro lugar, que a observação participante não se concretiza apenas através da participação do pesquisador, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos grupos. (HAGUETTE, 1999, p. 72).

Para Minayo (2007) e Lakatos (1986), a observação participante é indicada quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nesse tipo de pesquisa de campo, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A observação participante se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Compartilhar os aspectos subjetivos das ações das pessoas pesquisadas parece-nos um requisito fundamental na compreensão da ação humana. Esses elementos subjetivos inerentes às ações humanas foram postos não somente através de depoimentos dos sujeitos selecionados, mas, principalmente, pela convivência diária do pesquisador, enquanto integrante do mesmo grupo. Assim, ao mesmo tempo em que observamos, éramos, também, observados.

A referência metodológica para a efetivação desta pesquisa tem seus pressupostos na pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (1988, p.79):

> [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável ente o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Reafirmando e superando o conceito de pesquisa qualitativa reproduzido acima, Minayo (2004, p. 101) refere-se às atitudes fundamentais desta metodologia. Para ela, "[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos".

Para tanto, buscamos interpretar os sujeitos e suas histórias por meio de um instrumento que vise essa possibilidade, evitando, assim, permanecer em generalizações e tentando chegar à compreensão particular do sujeito, de maneira aproximada. Para Martinelli (1994, p.38): "[...] nós também somos sujeitos da pesquisa [...] temos vida, temos história, temos emoção! [...] conseqüentemente, o sujeito não pode ser oculto, nem o pesquisador, nem o pesquisado, ambos saturados de história, são plenos de possibilidades."

Completando esta linha de pensamento temos, aqui, a essência da pesquisa qualitativa: "[...] trata-se então, de uma pesquisa entendida como alternativa 'epistemológica' na qual pesquisador e pesquisado são sujeitos ativos da produção do conhecimento", segundo Veiga. (1985 apud FAZENDA, 1999, p. 139). Para Minayo (2004), em uma pesquisa qualitativa, verifica-se uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (LAKATOS et al, 1986).

Sendo assim, é importante que se resgate o caráter relacional do processo de construção do conhecimento, ao considerar-se, durante a investigação, a existência de um

sujeito situado historicamente e participante da relação com o objeto, construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo.

Na condição de diretor da unidade escolar, *locus* da pesquisa, ensaiamos um momento de transformar a verdade prática em verdade teórica ao abordar as questões sociais e objetivamos transformar o campo próprio da produção do conhecimento, valorizando a verdade prática. Ao ter, como objeto de estudo, o efeito das ações da escola por meio de seus principais sujeitos, e realizando sua análise por meio do método indutivo e de uma pesquisa qualitativa, partimos do particular e colocamos a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares.

De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada *a priori*, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos.

No entendimento de Lefebvre (1953 apud FAZENDA, 1999, p. 141).

> [...] a realidade urbana é construída num espaço controlado, e nesse espaço, metodológica e (epistemologicamente), se instala o conflito entre o vivido sem conceito e o conceito sem vida, cabendo ao investigador, na condição de sujeito, aprofundar nessa controvérsia, buscando construir categorias de análise que articulam a historicidade do cotidiano favorecendo a produção do conhecimento, valorizando atividades consideradas rotineiras, explicitando-as.

Alguns pontos devem, ainda, ser ressaltados de forma a fundamentar a configuração desta pesquisa. No entender de Lazarsfeld (1969 apud HAGUETTE, 1999), há situações onde se presta atenção particular a indicadores qualitativos, a saber, em situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência, etc., estando evidenciados em todos os estudos interacionistas baseados na análise de documentos pessoais, entrevistas e observação participante sobre diferentes objetos.

Em primeiro lugar, buscamos tendências de opinião e/ou de comportamento e não representatividade estatística. Desta forma, sabemos que, após ouvir certa quantidade de pessoas, suas opiniões tendem a se repetir, dando consistência ao conteúdo recebido. Assim sendo, é importante definir o perfil do público que se deseja escutar/conhecer.

A relação entre a quantidade e a qualidade dos dados nesta pesquisa denota mera complementaridade e articulação, tornando-se a primeira aproximação ao objeto da pesquisa.

Através da organização desses dados quantitativos podemos obter um perfil, visando conectar suas características singulares com as experiências sociais dos sujeitos e participantes de uma coletividade social e concretamente vivida, aqui configurados como professores, alunos, pais/responsáveis e ex-alunos da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, em Franca. "Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo." (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

Pretendemos, então, reconstituir as aproximações teórico-práticas, permitindo o desvelamento das determinações históricas das relações sociais, das expressões objetivas e subjetivas que compõem a relação sujeito e objeto desta pesquisa, no contexto mais imediato em que estão inseridos. Nossa entrada no campo se valeu, portanto, dos seguintes instrumentos: perguntas abertas, observação participante e documentos. O material empírico construído através dos depoimentos obtidos consubstanciam-se em matéria-prima de análise.

Dada a peculiaridade da pesquisa, quando o pesquisador é integrante da realidade observada, adotou-se, como instrumento para a coleta de dados o questionário com perguntas abertas, quando a proximidade do pesquisador com seu objeto de estudo e os sujeitos favorecerá a sua interpretação e compreensão dos dados subjetivos. Lakatos e Marconi (1985) conceituam que se trata de um instrumento para recolher informação. É uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito a pessoas.

> O questionário permite que o pesquisador conheça algum objeto de estudo (OLIVEIRA, 2005). As perguntas podem ser classificadas quanto a sua forma da seguinte maneira. Podem ser simples, quando a pergunta e direcionada para determinado conhecimento que se quer saber ou abertos quando a resposta emite conceito abrangente. Podem conter perguntas abertas quando o interrogado responde com suas próprias palavras e, por isso, são difíceis de tabular e analisar (LAKATOS; MARCONI, 1985, apud BARROS, 2008, não paginado).

Assim, os depoimentos foram inseridos ao texto, com a intenção de aprofundar concepções e o conhecimento sobre as diretrizes da educação como direito e expressão de política pública, bem como estudar os direitos humanos como manifestações e práticas sociais que permeiam o ambiente escolar. Os questionários desta pesquisa foram aplicados no período de outubro a dezembro de 2008, na referida unidade escolar.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, em que se busca não a extensão do fenômeno, mas, a sua profundidade, receberam atenção especial para análise dos dados sua constância e a interrupção, o significado manifesto diante da temática proposta, em conteúdos que permitam maior aproximação ao objeto, quando se trabalha com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações. Esse procedimento privilegia o aspecto da análise do

discurso, recuperando-os, posteriormente, no decorrer dos textos teóricos, não como mera matéria ilustrativa, mas, como a representação do seu sentimento em relação a esta escola especificamente, sendo que os resultados que se quer obter visam principalmente a compreensão das razões que levam o indivíduo a pensar, falar e agir da forma como o fazem. O material final encontrado em nossa pesquisa qualitativa não terá números, percentuais, quantificações, mas uma descrição explicativa e organizada do tema em questão: opiniões, percepções, sentimentos, expectativas, motivações. Em suma, é uma pesquisa atitudinal por essência.

Entretanto, "[...] os dados quantitativos não podem ser descartados, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares." (CHIZOTTI, 1991, p. 84) e garantem a sua melhor compreensão. Porém, dada a natureza e objetivos da pesquisa, a presença explícita de dados quantificados deixou de ter relevância, constituindo-se em material de apoio, somente, em razão da subjetividade deste estudo, conforme a fundamentação em Haguette (1999, p. 63):

> Enquanto os quantitativistas justificam seu uso sob o argumento de impossibilidade de geração de dados estatísticos ou por razões de custo ou rapidez (Bourdon, 1971, Lazarsfeld, 1969), os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas societais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

Assim, sentimos a necessidade de desenvolver uma pesquisa qualitativa que desse uma resposta aos pressupostos iniciais de que, o conhecimento e a aproximação dos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos proporcionou o estabelecimento de relações democráticas e fraternas e, pelo envolvimento dos vários segmentos da escola no projeto *LINARTE*, foi possível a construção da identidade da escola junto à comunidade, ao articular a percepção, a expressão, a sensibilidade e a reflexão em torno dos direitos humanos através da arte e da estética, como fica evidente nas falas de diferentes sujeitos da pesquisa:

> Abraçamos o Projeto "LINARTE" com tal afinco que tornou-se parte do eixo central junto ao currículo nesta escola, até nos dias de hoje. Como professora de Arte, comecei, tendo como critérios um segmento das regras dentro do contrato pedagógico abrangendo responsabilidades e compromissos no desenvolvimento deste projeto; juntamente com os alunos e vice versa; propondo a observação, a participação e o envolvimento dos educandos nas atividades interdisciplinares, nas linguagens das ARTES VISUAIS, MUSICAIS, DANÇAS E TEATRAIS seja individuais ou grupais. Nossa escola se transformou com nossa criatividade, habilidade e compromisso com o "BELO"; junto aos alunos e o envolvimento participativo dos meus companheiros professores e coordenadora e o apoio da direção democrática, ética, participativa, com os demais integrantes dos funcionários, pais e comunidade. (Entrevistado P7).

Na intenção de preservar a identidade dos sujeitos garantindo a sua isenção e individualidade, todo o conteúdo que constituir sua manifestação será identificado por letras do alfabeto seguidas de números.

Para a apresentação dos dados quantitativos serão empregadas as denominações "tabela" (quando se tratar de material recuperado das fontes oficiais) e "quadro" (quando se tratar de dados construídos pela autora a partir de pesquisas em fontes primárias).

Em seguida, serão apresentados detalhes sobre o universo pesquisado e a descrição do instrumento selecionado para coleta de dados e a análise e tratamento do material obtido com as perguntas abertas, do questionário apresentado aos sujeitos da pesquisa.

2.3 Descrição do lócus da pesquisa

Foto: Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha

Para a apresentação da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, *locus* desta pesquisa, transcrevemos parte do material escrito por professoras desta unidade escolar, no livro Registros e Memórias. (2007, p 513-528).

A Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, situada à rua Carlos Vergani, nº 2375 no Jardim Dr. Antonio Petraglia, na cidade de Franca, SP, telefone/fax (16) 37271212, e-mail e0368822see.sp.gov.br, tem uma história que conta com mais de 30 anos de lutas e êxitos, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos atuantes.

Especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a cidade de Franca teve um grande aumento populacional, devido à industrialização. Com isso, surgiram inúmeros bairros. Nos novos loteamentos, áreas eram destinadas ao lazer e à construção de prédios escolares. Do loteamento Jardim Dr. Antonio Petraglia, conforme a Lei Municipal nº 2.401/1976, foi destinado 7.436 m² à construção da Escola Estadual de Primeiro Grau do Jardim Dr. Antonio Petraglia, que recebeu esse nome em homenagem ao antigo proprietário do terreno.

A obra foi realizada no período de junho de 1976 a fevereiro de 1977. De acordo com o decreto Nº 9.491, de 11 de fevereiro de 1977, Paulo Egydio Martins, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 89 da Lei nº 9.717, de 30 de janeiro de 1967, decretou a criação da E.E.P.G do Jardim Dr. Antonio Petraglia, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries.

Mas, no próximo ano, no Diário Oficial n° 193, de 12/10/78, o então governador Paulo Egydio Martins, assinou e publicou a alteração do nome da instituição escolar, e com a lei nº1.776, de 11 de outubro de 1978, recebeu a denominação de Escola Estadual Professora Lina Picchioni Rocha.

O nome foi homenagem à Professora Lina Picchioni Rocha, mãe, educadora, esposa dedicada, nascida na cidade de Ipuã, interior do Estado de São Paulo. Era filha de João Picchioni e Otávia Clemente. Diplomou-se pela Escola Normal Álvaro Gusmão na cidade de São Carlos em 18 de dezembro de 1934. Iniciou sua carreira no magistério em 28 de março de 1935, em escola rural. Trabalhou em algumas escolas de Franca e região. De 1938 a 1956 lecionou nas seguintes escolas: Fazenda Varginha em Patrocínio Paulista, Escola Mista do bairro Capelinha em São Joaquim da Barra, Escola Mista da Fazenda Nossa Senhora da Conceição em Franca, Grupo Escolar de Ipuã, Escola Mista do Bairro Galheiro em Franca. Em 03 de março de 1956, efetivou-se na E.E.P.G. Jerônimo Barbosa Sandoval, nesta cidade, onde permaneceu até 25 de janeiro de 1969, quando foi publicada no Diário Oficial a sua aposentadoria. Foi casada com o emérito advogado Dr. Flávio Rocha e dessa união nasceram os filhos Flávio, Lenita e Lilia. Em 31 de janeiro de 1972 faleceu a mestra que dedicou sua vida ao ensino, e não foi por acaso que esta escola recebeu seu nome, e sim devido sua capacidade, cultura, dedicação, paciência e tolerância com o próximo.

A estrutura física da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha sofreu algumas modificações desde sua fundação, como pode se ver nas plantas, inicial e atual, em anexo. Inicialmente, contava com oito salas de aula, uma sala da direção, uma sala de professores, uma sala para a secretaria, uma cozinha, banheiros masculino e feminino de alunos e de setor administrativo, e uma quadra de esportes descoberta. Na década de 1970, ocorreu a construção da cobertura do pátio. Já na década de 1980, o alambrado foi substituído pelo muro, duas salas de aula foram construídas, houve reforma na cozinha e o início da construção da calçada. Na década de 1990, tivemos a construção de uma sala de multiuso de aproximadamente 100 m², a troca dos forros, a elevação dos muros e o término da construção da calçada.

As modalidades de ensino oferecidas sofreram modificações. Em 1977, a escola iniciou com o funcionamento de quatro salas no período da manhã e quatro salas no período da tarde, com classes de 1ª a 4ª séries. Um ano mais tarde, foi aberta a 5ª série e posteriormente 6ª, 7ª e 8ª séries, com funcionamento nos períodos diurno e noturno, devido a grande demanda, o crescimento do bairro e o surgimento de outros nos arredores. Com a resolução nº 37, de 24 de abril de 1996, que reorganizou as escolas estaduais, obedecendo a alguns critérios, a Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha passou a atender alunos do ensino fundamental de ciclo I, oferecendo atendimento a crianças de 1ª a 4ª séries, sendo esta a modalidade de ensino oferecida atualmente, contando, também, com uma sala de recursos DV – Deficientes Visuais, para atendimentos a alunos cegos e de baixa visão, e uma Classe Especial DM – Deficientes Mentais, atendendo alunos com dificuldade de aprendizagem. É freqüente a reivindicação das famílias para que a escola amplie o atendimento para o Ciclo II do Ensino Fundamental, como outrora, evidenciando sua insatisfação com a reorganização das escolas públicas estaduais, em 1996.

> "A escola do passado e do presente" – Quando cheguei nesta escola em 1999, ela era fria e muito triste. Com relação aos alunos faltava respeito, colaboração, eles pensavam só neles mesmos. Hoje a escola é diferente, acolhedora, alegre e muito bonita. Nas paredes foram pintados os direitos humanos pela professora Carminha e alunos. Os alunos e a equipe escolar respeitam as diferenças individuais, os alunos são solidários com aqueles que precisam de ajuda, principalmente os alunos com necessidades especiais. Como uma escola inclusiva, os pais participam mais, os ambientes se tornam mais coloridos e agradáveis fazendo com que todos trabalhem mais contentes e felizes. Uma escola inclusiva não só com os alunos mas com todos que fazem parte desta jornada – professores, pais, funcionários, etc. A escola trabalha os direitos humanos universais do homem fazendo com que todos tenham respeito e união. Todos trabalhando para um ideal, voltado para o aluno. (Entrevistado P10).

A escola possui amplo gramado, jardins, horta, pomar, estacionamento para veículos, pátio coberto, também usado como refeitório, quadra de esportes em fase de cobertura autorizada pela Secretaria da Educação, banheiros adequados à Lei de Acessibilidade, sala de leitura, sala de vídeo, sala de artes e sala de informática equipada com 05 computadores com acesso à internet e funcionamento em rede, destinados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo para uso dos professores e alunos, como importante recurso para o desenvolvimento de projetos educativos e apoio didático-pedagógico. No momento, está em andamento o Projeto LINA Digital, sob a coordenação do Professor Coordenador Pedagógico e do Inspetor Escolar, profissionais familiarizados com essa tecnologia e sensibilidade no trato com as crianças, que elaboraram e desenvolvem o projeto envolvendo, inicialmente, os alunos das terceiras e quartas séries. A escola passou a contar, recentemente, com o site http//:www.linapicchionirocha.com.br, desenvolvido pelo mesmo inspetor de alunos. Conta também com dependências da zeladoria, uma construção de 80m^2 ocupada pelo zelador com sua família, de acordo com a legislação vigente.

> Desde que cheguei aqui em 1992, várias coisas mudaram: a estrutura física do prédio, a prática pedagógica, as relações com a comunidade escolar, e com alunos várias atividades foram desenvolvidas, dando ênfase aos "Direitos Humanos" como tema transversal e com isso atendendo à proposta pedagógica desta unidade escolar. (Entrevistado P9)

As mudanças ocorridas em diversos aspectos são ressaltadas, também, pelos Pais/Responsáveis, conforme destacamos:

> A escola vem melhorando a cada momento em que a visito tanto na limpeza, organização, beleza, ensino, informação, participação, etc. Que se reflita em suas vidas o bem que tem feito a estas crianças. Obrigado por tudo. Que todos os que integram esta escola, diretores, professores, colaboradores mantenham firme o pensamento que tanto bem tem feito à escola e aos alunos. (Entrevistado R3).

Durante esta trajetória, a escola contou com grandes aliados: alunos interessados,professores capacitados que procuram aprimorar o conhecimento e técnicas de ensino, comunidade participativa, pais interessados e as gestoras e assistentes de direção, abaixo relacionadas:

Tabela 1 – Gestores da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha desde sua fundação em 1977

NOME	PERÍODO EM QUE EXERCERAM O CARGO
Rita Zumara Costa Nocera	11/02/77 a 19/01/78
Thereza de Lourdes Bellato Kaluf	20/01/78 a 28/02/83
Sheila R. F. Chagas	20/07/78 a 08/09/81
Iolanda Aparecida Ribeiro Conrado	09/09/81 a 28/02/83
Iolanda Aparecida Ribeiro Conrado Maria Barnabé Garcia	01/03/83 a 17/02/84 01/03/83 a 17/02/84
Nilce Colherinhas Faleiros	17/02/84 a 10/03/93
Iolanda Aparecida Ribeiro Conrado	20/02/84 a 01/04/93
Rosali das Graças Verzola Perente	12/04/84 a 06/07/93
Mariza das Graças Verzola (afastada – supervisora D.E.).	06/07/93 a 11/07/94
Adriana dos R. Aimola Ronca (diretora substituta)	06/07/93 a 11/07/94
Elizete Junqueira Gosuen Dias (vice-diretora)	06/07/93 a 11/07/94
Rosali das Graças Verzola Perente	12/07/94 a 23/03/99
Elizete Junqueira Gosuen Dias	12/07/94 a 15/04/98
Nylbe Nicola	16/04/98 a 23/03/99
Maria Aparecida Zero	29/03/99 a 25/06/2001
Nylbe Nicola	24/03/99 a 23/12/99
Maria Consuelo Avelino Borges	26/06/2001 a 14/07/2002
Mecira Rosa Ferreira	Desde 15/07/2002
Zelma Galvani e Silva	15/02/2005 a 12/02/2007
Hilmen Garcia de Oliveira Atual –	Desde 15/02/2008

Fonte: Livro Registros e Memórias, 2007, p.514

Ao considerar o cotidiano escolar e sua prática diante das mudanças significativas no modo como as sociedades e os indivíduos têm se relacionado com o conhecimento, é importante garantir as condições indispensáveis para que a escola seja efetivamente uma organização de aprendizagem. De posse dessas condições, seja capaz de alterar rumos, ressignificar suas práticas e convicções para atender às necessidades da população, além de influenciar de modo decisivo as práticas sociais, tornando a aprendizagem, a um só tempo, fim e meio e sua ação. Educar é estar junto, construir, vivenciar, trocar, descobrir numa interação com o grupo e com a realidade.

> Quando eu entrei nesta escola, as paredes não eram pintadas, era tudo marrom e branco e o jardim era sem cuidado e agora é muito bem cuidado. Nas salas de aula não tinha piso, era tudo cimento vermelho e agora está muito bonito com piso. Não havia cortinas, as lousas eram rachadas. Nós comíamos a merenda na hora do recreio e agora tem toalhas e vasos de flores, está chamando cada classe de uma vez para comer a merenda, antes do recreio. Também tem uma horta linda e bem cuidada. Antigamente não tinha sala de artes com brinquedos, não tinha computação, não tinha educação física, agora tem. Aqui tenho amigos, aprendo coisas que me mostram o caminho certo na vida. É por isso que nossa escola é tão bonita e tão boa. (Entrevistado A5).

Desde o início da atual gestão, em julho de 2002, a escola tem passado por reformas gerais: eliminou degraus, os banheiros dos alunos foram totalmente reformados e adequados para garantir o acesso de portadores de deficiência física. A cozinha passou por reforma, o piso das salas de aula foi trocado, o muro alto que encobria toda a fachada recebeu elementos vazados e a construção de uma mini praça com chafariz, bancos e jardins, tendo ao lado um caramanchão com mesa de material reciclável com mosaico e banquinhos, instalação de toldos nos portões de entrada, cimento na entrada do portão dos alunos, aquisição de equipamentos de som, troca das cortinas, ajustes na estrutura física para o funcionamento da sala de informática e pintura geral, quando foram reproduzidos os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

> Essa escola passou por uma inovação, hoje temos uma administração que prioriza uma proposta democrática. Desde 2002, é trabalhado todos os anos o projeto "Direitos Humanos", onde alunos, funcionários, professores, administração e comunidade são envolvidos. Temos o privilégio de sonhar com uma escola mais próxima da realidade buscando o resgate da cidadania e educar os alunos para que adquiram autonomia, criticidade, responsabilidade e organização buscando acrescentar valores para suas vidas. Esta escola faz a diferença, oportunizando experiências que contribuirão na construção da nova sociedade, mais justa e mais fraterna. A proposta da escola é democrática e inclusiva. É desenvolvido com os alunos um trabalho voltado para a cidadania onde a Declaração dos Direitos Humanos promove o respeito e a dignidade, com isso proporciona aos alunos a igualdade de direitos e deveres, no qual a escola passou a ser de qualidade, valorizada e diferenciada. (Entrevistado P5).

A gestão democrática constitui-se um grande desafio. Partilhar decisões e responsabilidades é uma tarefa em construção, no exercício constante que requer o envolvimento de toda a comunidade local e escolar, vencendo resistências e omissões; propondo a todos um novo jeito de administrar como possibilidade para a construção e o exercício da cidadania e de uma educação de qualidade social para todos.

> Minha filha veio para cá no momento muito difícil e delicado e a atenção para com ela foi muito grande; o aprendizado dela foi muito grande. (Entrevistado R4).

De diferente maneira, os professores reconhecem a qualidade social do trabalho desenvolvido nesta escola.

> Professores e demais funcionários além de participarem de todas as tarefas do cotidiano, se envolvem com muito interesse e entusiasmo nos projetos e eventos. Felizmente aqui todos são tratados de forma igual, sabem dos seus direitos e deveres, inclusive os alunos, que dão uma verdadeira lição de vida, pois não só convivem, como ajudam seus demais amigos que tem algum tipo de necessidade especial, tendo assim um convívio muito saudável e construtivo, também dentro das salas de aula. Gosto muito de ser professor nesta escola, pois sinto que além de ensinar e vencer junto com eles os desafios do dia a dia, também aprendo muito com essa "rotina" tão motivante e prazerosa. Certamente nesta troca ninguém perde, todos ganham. (Entrevistado P4).

Sendo a Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, uma escola aberta às diferenças e voltada para os interesses e necessidades de todos os seres humanos apresenta ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de seus usuários, rumo a critérios educacionais e sociais mais inclusivos. Essa unidade escolar contempla, em sua Proposta Pedagógica, o desenvolvimento de reflexões e propostas de trabalho que ajudem a comunidade escolar a compreender os pressupostos da ética e da moral e a construir o que vem sendo chamado de "valores universalmente desejáveis", ou seja, reconhece-se que existem valores como a democracia, a justiça e aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura existente no planeta, para nós, ocidentais e brasileiros, são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social.

> A qualidade do ensino e aprendizagem são metas prioritárias, entretanto, cada aluno é visto em sua individualidade, suas limitações são respeitadas e para suas dificuldades é oferecido suporte para a superação. Trabalha no contexto de educação inclusiva de forma democrática e dialógica valorizando a pluralidade cultural, respeitando o aluno em suas condições sociais contribuindo efetivamente com o desenvolvimento integral da pessoa. Para facilitar o processo ensino aprendizagem cria ambientes acolhedores para a comunidade escolar, o que de certa forma desperta nos educandos e educadores respeito pelo outro e compromisso e responsabilidade, desejo de contemplar o belo e a arte que promovem o crescimento humano. (Entrevistado R2).

Assim, a missão desta escola é promover a aprendizagem dos alunos e o exercício da cidadania tornando-os pessoas críticas, criativas, reflexivas, cooperativas, responsáveis, inseridas integralmente na sociedade, garantindo, então, o direito proclamado na legislação educacional – Constituição Federal/1988 e LDBEN/96 - e também no Estatuto da Criança e do Adolescente – o acesso e a permanência a uma educação de qualidade social para todos, através dos direitos humanos.

> A EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha é uma escola que realmente está aberta à diversidade. A equipe de professores, gestores e funcionários mantêm uma sintonia, o que transforma o trabalho pedagógico em um projeto voltado para a educação pela cidadania, respeitando as diferenças e contemplando os valores como ética, igualdade em direitos e atendimento às necessidades específicas de cada aluno, uma vez que na unidade escolar, contamos com Sala de Recursos na área da deficiência visual e também Classe Especial para deficiência mental, e ainda, por ser um espaço sem escadas e conter banheiros adaptados, estudam aqui alunos cadeirantes. (Entrevistado P5).

Tabela 2 – Número de alunos e classes existentes nas séries do ensino fundamental na EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha - 2008.

Séries	Classes	Alunos
1ª série	02	53
2ª série	03	75
3ª série	03	76
4ª série	03	86
Classe Especial DM	01	16
Sala de Recursos DV	01	14
Totais	**13**	**320**

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos – PRODESP – dez/2008

A tabela 2 apresenta uma visão panorâmica da totalidade de alunos e seus agrupamentos em classe/série, denotando o seu movimento. Contando com nove salas de aula, no início da atual gestão em 2002, a escola funcionava com 11 classes de ensino regular, uma classe de Recuperação de Ciclo e uma classe de Educação Especial DM. No ano escolar de 2003, ampliou seu atendimento aos alunos portadores de deficiência visual – Sala de Recursos DV - passando a funcionar com classes.

Nos anos de 2005 e 2006 a escola recebia cerca de 150 alunos oriundos da zona rural e transportados pela Prefeitura Municipal de Franca, o que fez com que a escola funcionasse no seu limite, com todas as salas ocupadas. Decorrente da política pública adotada pelo município, que realiza a expansão da Rede Municipal de Educação, os alunos transportados foram, em 2007, todos transferidos para as escolas municipais, à revelia dos pais que reivindicavam a permanência de seus filhos nesta escola, devido à satisfação com a escola e ao tratamento que recebiam, em relação à segurança e cuidados, enquanto aguardavam o transporte que os levariam de volta às suas famílias, depois do horário escolar.

Desde então, a escola retornou à sua situação inicial, que evidencia a tendência à diminuição da demanda pelas escolas estaduais e a ampliação da rede municipal, quando a municipalização da educação se dá, há anos, em Franca, pela criação de uma rede paralela. Contribui, também, para a redução na demanda, a localização geográfica da escola. Inserida

em um bairro com moradores antigos, é sensível a redução do número de crianças em idade escolar, sendo expressivo o número de alunos de bairros mais distantes e a utilização de diferentes meios de transporte para freqüentarem esta escola, seja pela sua identidade, seja pela relação estabelecida pelos pais e avós com a escola, há anos.

> Minha história com a EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha começou em fevereiro de 2004, quando minha filha foi matriculada neste estabelecimento de ensino. No início houve muita expectativa, de como seria tratado o desenvolvimento global dela. Mas, mal passaram dois meses e pude perceber que esta escola tinha algo que a diferenciava de muitas outras que já conheci, já que também sou professora. Ali existia calor humano, respeito às diferenças. Minha filha até então introvertida, começou a me relatar muito contente, fatos que ocorriam no período de aula que a deixava muito feliz, com sentimentos de solidariedade. (Entrevistado R1).

Assim, os espaços escolares foram redefinidos e adequados à sua realidade. As salas ociosas foram transformadas em espaços pedagógicos importantes como sala de leitura, sala ambiente de arte com brinquedoteca, sala de vídeo, de informática e a sala da Coordenação Pedagógica, integrada ao bloco pedagógico, dado o seu caráter e importância, que conta com infra estrutura adequada para atendimento aos alunos, pais, às reuniões e estudos – Kit multimídia e notbook, para a utilização pelos professores como importantes ferramentas e, destinados para este fim, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A Tabela abaixo apresenta dados relativos à matrícula inicial no Ensino fundamental por série e sexo em 2008.

Tabela 3 – Matrícula inicial no ensino fundamental por série e sexo em 2008 – Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha

Sexo	**1ª Série**	**2ª Série**	**3ª Série**	**4ª Série**	**DM**	**DV**	**Total**
Masculino	26	42	39	54	11	07	179
Feminino	27	33	42	35	15	07	159
Total	**53**	**75**	**81**	**89**	**26**	**14**	**338**

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos – PRODESP – fev/2008

Analisando esta tabela de matricula inicial em fevereiro de 2008, constata-se que houve uma percentual de 2,7% de transferências no decorrer do ano escolar, sendo estas justificadas por mudanças de residências. Há também uma pequena superioridade na presença de elementos do sexo masculino matriculados. O quadro discente é bastante heterogêneo quanto ao nível sócio-econômico – cultural, procedentes do entorno da escola e, também de

outros bairros, muitos deles usando transportes coletivos – ônibus e vans – veículos da família e bicicletas, para o trajeto casa - escola.

EE. Prof.ª Lina Picchioni Rocha atende a uma comunidade escolar heterogênea formada por alunos de 1ª. à 4ª. séries. Em relação às condições sócio-econômicas, pode-se dizer que a renda familiar é constituída em maior percentual por 1 a 4 salários mínimos. Sendo que 10% recebem de 5 a 10 salários mínimos e 20%, abaixo de 1 salário mínimo. Em porcentagem reduzida estão as famílias que recebem mais de 10 salários. 70% dos pais estão empregados, sendo, a incidência de 30% de desempregados, maior entre as mães. Quanto à atividade profissional desenvolvida, temos que 34% são sapateiros e os demais exercem outras profissões que não chegam a se destacar, sendo, 5% vendedores.

As famílias formadas por 2 a 3 pessoas representam 26%; as de 4 a 5, 60%; as de 6 a 10 pessoas, 14%. As casas dos nossos alunos possuem água encanada, rede de esgoto e energia elétrica, fogão a gás, geladeira e TV sendo que 60% possuem aparelho de som, liquidificador, tanquinho ou máquina de lavar e 17% possuem microcomputador. 44% dessas famílias possuem casa própria, 39% alugada e 17% cedida.

Em relação à vida familiar, 70% dos alunos vivem com os pais e 30 % com o pai ou mãe, ou, com um outro responsável. Alguns apresentam problemas familiares graves, estando morando no abrigo de menores "Recanto Samaritano". 25% possuem convênio médico particular e os demais são usuários do SUS. 57% possuem telefone. 89% seguem uma religião sendo: 60% católicos e 29% de outras religiões, assim constituídos: 5% espíritas; 22% evangélicos; 1% adventistas e 1% budistas.

Em relação ao nível de instrução dos pais ou responsáveis temos 2% de analfabetos; 39% com Ensino Fundamental incompleto; 19;% com ensino Fundamental completo 13% com Ensino Médio incompleto; 21% com Ensino Médio e 6% com Ensino Superior.

Apesar da vida difícil de muitos dos nossos alunos, há perspectivas de continuarem estudando, pois almejam melhores condições de vida e reconhecem o valor do conhecimento para a inclusão social.

Os recursos predominantes no bairro onde a escola está inserida são: indústrias de calçados e componentes (couro, solados, saltos, palmilhas), bolsas e cintos; estabelecimentos comerciais como: panificadoras, mercearias, supermercados, materiais para construção, posto de gasolina, Hospital do Câncer e Hospital do Coração. Em nosso bairro sedia-se também a Companhia de Telefones do Brasil Central (CTBC) e a Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL), e o Campus da UNESP. Há, próximos à escola, uma quadra esportiva particular, um

campinho de futebol comunitário e também, o Cemitério Municipal Santo Agostinho e o Shopping do Calçado de Franca.

O convívio diário nesta escola, através da observação e das conversas em grupos e atendimento individual dá à pesquisadora subsídios para afirmar que a quase totalidade dos alunos demonstra interesse pelos estudos e sentem prazer em estar na escola. Temos também, os que trazem consigo o estigma da baixa estima, da falta de perspectiva de vida, estando na escola, mas, sob forte impacto da vida familiar e problemas sociais, o que requer intervenções diferenciadas e atenção especial, por parte de toda a equipe escolar, sendo estabelecida uma relação de confiança e de trabalho efetivo para resgatar sua auto estima e, assim, mudanças significativas quanto a valores, convivência pacífica e, consequentemente, melhor desempenho nas atividades escolares.

> A proposta pedagógica da escola é desenvolver valores nas crianças para que se tornem cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos. É uma proposta que busca o envolvimento da escola e comunidade, abrindo as portas para todos. Busca a inclusão de alunos com necessidades especiais, que é bem aceita por todas as crianças. Acho que só não obtemos resultados melhores devido a alguns fatores como a falta de participação e ajuda de alguns pais, problemas familiares que afetam muitas crianças e exigências da DE. e Secretaria da Educação que não vivem esta realidade e querem apenas resultados (Entrevistado P9).

2.4 Escolha, caracterização dos sujeitos e instrumentos da pesquisa

A escolha dos sujeitos previu a participação de professores, alunos pais/responsáveis e ex-alunos da E.E Prof.ª Lina Picchioni Rocha, em Franca. Este universo é constituído por dez professores dos dois períodos de funcionamento desta escola e que nela atuam desde a implantação das mudanças decorrentes da atual gestão, elaboração e implantação do Projeto LINARTE – construindo uma escola cidadã - como elementos conhecedores das duas realidades – antes e depois do Projeto LINARTE, propositor de mudanças e das transformações, dele decorrentes.

Para determinar os sujeitos da pesquisa, optou-se pela amostra aleatória simples, quando se fez necessário uma abordagem de maneira mais individualizada, o que no dizer de Gil, (1994, p.97), "[...] consiste basicamente em atribuir a cada elemento do universo um número único para, depois selecionar alguns desses elementos de maneira casual", sendo, no texto, identificados por letras do alfabeto.

O Projeto de Pesquisa, bem como a Ficha de Identificação dos Sujeitos, o Questionário com as Perguntas Abertas e os Termos de Consentimentos assinados pelos

sujeitos da pesquisa foram encaminhados ao Comitê de Ética da Faculdade de Serviço Social da UNESP, Campus de Franca, sendo aprovado.

Após a aprovação do Comitê de Ética, iniciamos a aplicação do Questionário. Tratando-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa onde o sujeito não é um dado inerte e neutro, uma vez que, está possuído de significações, a inserção dos professores, alunos, pais e ex-alunos gerou muitas expectativas e também certa ansiedade, por conta da possível inabilidade de alguns, para com as perguntas abertas, que envolvem maior subjetividade, característica das pesquisas qualitativas.

Isto significa que, nas perguntas abertas seriam estimulados para revelarem as suas idéias e representações sobre esta escola, enquanto espaço de relações e seu fazer pedagógico possibilitando-lhes uma consciência reflexiva que lhes permitissem expressar seus sentimento e expectativas; suas satisfações e descontentamentos a cerca do nosso objeto de estudo, contexto sócio-cultural acompanhado por seus códigos lingüísticos, sinais culturais e visões tácitas do mundo, propiciando-lhes uma posição mais compromissada com as questões inerentes à educação.

O exercício seria exatamente este. Pretendendo aproximação do objeto de estudo em suas especificidades, bem como valorizar os sujeitos que vivenciam o processo educativo, portanto, ao se delimitar a investigação aos fenômenos sociais, educacionais e estéticos enfocando os professores, alunos, pais/responsáveis e ex-alunos, como principais sujeitos, seria possível analisar de maneira mais precisa os atos, as atividades, a participação, os significados e as relações que, segundo Lofland (apud TRIVIÑOS, 1992 p. 127), "[...] surgem no intercâmbio que se produz entre as várias pessoas que atuam nesta situação em estudo."

Considerando-se que os sujeitos são singulares, saturados de história, fruto de sua experiência social, trazer à tona o perfil dos sujeitos pesquisados, é indispensável para compreender as suas revelações e as suas representações sociais contidas em seus depoimentos.

Utilizando das questões objetivas inseridas nas Fichas Informativas, foi possível desenhar o Perfil dos sujeitos pesquisados e apresentá-lo por segmentos. Participou da pesquisa realizada neste trabalho, um total de 40 sujeitos.

Ao escolher o professor como sujeito da pesquisa, foi por entendê-lo como agente formador, educador e participante do debate, e assim, em condição de oferecer um aprofundamento de questões sobre a realidade que vive no seu cotidiano profissional, atuando nesta escola. No entendimento de Pimenta (2005, p. 20), "[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo

permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem." Assim, como principais agentes da formação dos alunos, tornam-se indispensáveis nesta pesquisa.

> Os professores têm uma responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e promoção desses valores, uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas. E assim podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em que a dignidade humana seja, de fato, o primeiro dos valores e, a partir daí, as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras. Sem a construção de uma sociedade justa é impossível a conquista da paz. (DALLARI, 2004, p.42).

A escolha dos alunos seguiu o mesmo critério, sendo selecionados dez alunos cursando as quartas séries em 2008, o que demonstra que estudam nesta escola desde suas matrículas nas primeiras séries, em 2005, ano de implementação do Projeto LINARTE. Embora as mudanças na estética tenham ocorrido no final do ano anterior à chegada destes alunos, eles já conheciam o prédio escolar seja por residirem na sua proximidade, seja porque tem irmãos que lá estudaram e, até mesmo seus pais, estando eles, de certa forma, familiarizados com a realidade desta escola, desde então, passando, com seu ingresso na escola, a vivenciar as mudanças ocorridas com a nova gestão. Sousa e José Filho (2008, p.3) reafirmam a importância das conexões sociais para a constituição dos cidadãos:

> [...]. As conexões sociais progressivamente são incorporadas pela criança e o seu comportamento passa ser orientado por uma fala interna – fundida com o pensamento integrado às operações intelectuais – que planeja sua ação. Com isso, podemos dizer que a aprendizagem nada mais é que um conteúdo da experiência humana e das ações compartilhadas das quais a criança se apropria ao manter contato com seu grupo. (SOUZA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 3).

Para a escolha dos dez pais/responsáveis, nos valemos dos mesmos critérios adotados na escolha dos alunos. Por ser a família um segmento importante para esta pesquisadora, para a escola e este estudo e, com a qual temos uma relação de confiança e parceria, os pais e ou responsáveis não poderiam ficar fora da pesquisa. O critério utilizado para a participação recaiu sobre aqueles que tem uma relação mais intimista com a escola, seja por terem ali realizado seus estudos, seja por terem outros filhos que também tenham realizado seus estudos nesta unidade escolar.

Família e escola precisam juntas, criar uma força de trabalho para superarem as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva; para isto, é fundamental que se encarem como parceiras de caminhada, pois ambas "[...] são responsáveis pelo que produzem - podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra." (SOUZA; JOSÉ FILHO, 2008, p.12).

No decorrer desta pesquisa, sentimos necessidade da participação de dez ex-alunos, que freqüentam esta escola no ano de 2004, por terem participado do Projeto LINARTE desde a sua elaboração e implantação, constituindo-se em importante oportunidade de se expressarem sobre a escola em que cursaram o Ciclo I do Ensino Fundamental, estando todos eles, no presente ano, dando continuidade aos estudos, em outra escola.

Para a identificação dos sujeitos da pesquisa, usaremos letras para cada categoria, seguidas de números de 1 a 10. Assim, para os Professores utilizaremos a letra **P** (P1 a P10); os Alunos serão representados pela letra **A** (A1 a A10). Para os Responsáveis, Utilizaremos **R** (R1 a R10), refletindo a realidade da escola, onde tomamos o cuidado, ao enviar comunicados às famílias dos alunos, de endereçá-los aos Pais/Responsáveis sendo significativo o contingente de alunos que moram com avós e outros parentes e, até mesmo em abrigo provisório; os Ex Alunos serão representados pelas letras **EA**, igualmente seguidas de números (EA1 a EA10) buscando manter o anonimato que o trabalho científico requer.

Sujeito	Idade	Sexo	Graduação	Pública ou Privada	Ano de conclusão
P1	42 anos	F	Pedagogia	Privada	1989
P2	45 anos	F	Pedagogia	Privada	1986
P3	42 anos	F	Letras	Privada	2005
P4	28 anos	M	Educ. Física	Privada	2005
P5	41 anos	F	Normal Sup.	Privada	2005
P6	34 anos	F	Pedagogia	Privada	1990
P7	44 anos	F	Ed. Artística	Privada	1990
P8	40 anos	F	Mat./Fís/ Ped.	Privada	1989/91/05
P9	46 anos	F	Matem/ Ped.	Privada	1983/92
P10	52anos	F	Ped. / DM	Privada	1982

Sujeito	Tempo de atuação Rede Pública	Tempo de atuação nesta escola	Situação Funcional
P1	10 anos	03 a	Efetivo
P2	23 anos	16 a	Efetivo
P3	10 anos	01 a	Efetivo
P4	04 anos	03 a	Efetivo
P5	08 anos	07 a	ACT
P6	12 anos	04 a	Efetivo
P7	20 anos	05 a	Efetivo
P8	21 anos	15 a	Efetivo
P9	23 anos	21 a	Efetivo
P10	25 anos	09 a	Estável

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa -EE Profª Lina Picchioni Rocha – Professores – 2008

O Quadro 1 apresenta dados dos professores que participaram da pesquisa, relativos a idade, sexo, escolaridade tipo de instituição (pública ou privada), ano da graduação, tempo de atuação profissional na rede pública estadual e tempo de atuação na EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha. Em relação à faixa etária dos professores que integram o universo escolar da **E.E.Profª Lina Picchioni Rocha**, encontrou-se professores com idades que variam entre 28 a 52 anos; trata-se de convivência de gerações que vivenciaram momentos históricos diversos tanto no aspecto político – econômico – social quanto educacional brasileiro, constituindo a formação desses sujeitos, de referenciais diversificados, como suas atitudes diante da vida, do trabalho e das questões sociais e educacionais em fatores determinantes de suas atuações diante das questões aqui em estudo. A percentagem etária mais acentuada permanece na faixa de 40 a 52 anos, perfazendo 80% do universo pesquisado, sendo que somente um professor tem 28 anos de idade e outro com 34 anos de idade.

A presença predominantemente feminina nesse quadro, 90.0% dos sujeitos, constitui-se em um traço significantemente freqüente no universo educacional brasileiro, em se tratando

do Ensino Fundamental – Ciclo I, refletindo a concepção que, historicamente, delimitou o magistério nas séries iniciais, como a área privilegiada para trabalho profissional de mulheres que, segundo padrões sociais, estão aptas para socializar e educar crianças, conciliando assim, funções que historicamente exerciam no próprio lar, sendo evidente, ainda, a preocupação que demonstram em conciliar seus afazeres profissionais, com as responsabilidades para com a família. O sujeito do sexo masculino atua como PEB II, sendo professor de Educação Física.

Quanto à escolaridade, todos os professores tem formação superior sendo que, quanto ao ano de conclusão dos cursos de graduação e o tipo de instituição, chama a atenção o fato da totalidade dos professores ter realizado seus estudos em instituições privadas sendo que 60% deste universo o fez entre as décadas de 1980 e 1990, e os restantes 40% concluíram seus estudos em nível superior, no ano de 2005. A representação de 70% destes sujeitos cursou Pedagogia e Normal Superior, sendo que 20% destes são licenciados, também, em Matemática, Física e Ciências, porém atuam somente nesta escola de Ensino Fundamental - Ciclo I. Os demais, 30%, se inserem em outras áreas – Educação Física, Educação Artística e Letras.

Em relação ao Tempo de Atuação no Magistério - o maior contingente, correspondente a 80%, atua há um período entre dez e vinte e cinco anos, sendo indicado apenas um professor com menos de cinco anos, tendo sua inclusão no grupo dos sujeitos definida por já conhecer a escola há tempos anteriores ao seu ingresso. Estes dados aqui analisados denotam uma grande vivência na prática educativa em escolas públicas.

No que se refere ao tempo de atuação nesta instituição escolar especificamente, três professores estão há um período entre quinze e vinte e um anos; dois, entre sete e nove anos; quatro entre três e cinco anos e, apenas um dos sujeitos, há um anos, sendo que já havia lecionado nesta escola antes na condição de Admitido em Caráter Temporário (ACT). 80% dos professores pesquisados são efetivos, 10% estáveis e 10% ACT.

Ainda relacionando-se à atuação dos professores em outras redes e em outros trabalhos, 30% atuam também na Rede Municipal de Educação de Franca e 20% estão na rede particular. Assim, 50% dos sujeitos são profissionais apenas da Rede Pública Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Sujeito	Idade	Sexo	Escolaridade	Pública ou Privada	Ano de conclusão	Tempo de estudos no Ensino Fundamental
A1	11 anos	F	4ª série	Pública	2008	4 anos
A2	11 anos	F	4ª série	Pública	2008	4 anos
A3	10 anos	F	4ª série	Pública	2008	4 anos
A4	11 anos	F	4ª série	Pública	2008	4 anos
A5	10anos	F	4ª série	Pública	2008	4 anos
A6	10 anos	M	4ª série	Pública	2008	4 anos
A7	10 anos	M	4ª série	Pública	2008	4 anos
A8	13 anos	F	2ª série	Pública	cursando	6 anos
A9	10 anos	M	4ª série	Pública	2008	4 anos
A10	11anos	M	4ª série	Pública	2008	4 anos

Quadro 2- Caracterização dos sujeitos da pesquisa – EE Profª Lina Picchioni Rocha–Alunos-2008.

O corpo discente desta escola é bastante heterogêneo, retratando mesmo o caráter peculiar das escolas públicas. Nela, diferentes segmentos sociais, raças, cores, credos e idades convivem, favorecendo, ora entendimento, ora conflitos, uma vez que a escola constitui-se em um ponto de encontro, referência grupal e espaço protegido. A heterogeneidade do grupo constitui-se em oportunidade de práticas socializadoras eficientes e de exercício da cidadania, pelo aprendizado da tolerância, do respeito às diferenças e diálogo constantes. Este Quadro de representatividade – Alunos - poucas variações ocorreram na caracterização dos sujeitos, nos diferentes itens, uma vez que decidimos, inicialmente, pelos alunos que cursavam a 4ª série sendo vigente o regime de progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo, quando a retenção ocorre no final do Ciclo por rendimento insatisfatório, ou por número de faltas excedentes aos 25% dos duzentos dias de atividade escolar, de acordo com a LDB 9.394/96 e previstos no Calendário Escolar.

O caráter socializador desta escola é evidente nas falas dos sujeitos; cabe também, destacar o contingente significativo de alunos com idade mais avançada, que a freqüentam, devido à permanência na classe de Educação Especial – DM e Sala de Recursos - DV e posterior inclusão nas classes regulares, atendendo à legislação específica. Assim, há, neste universo pesquisado duas alunas com deficiência visual sendo que uma delas frequenta a 4ª série. Importante tornou saber, como estes alunos incluídos percebem e avaliam a escola. Por isso, incluímos neste universo da pesquisa, uma aluna da 3ª série, dada a sua realidade, quando, morando em município da região, por diversas vezes a família solicitou sua

transferência, devido à dificuldade de locomoção diária, mas, ela não se adapta e retorna. Seus questionários foram elaborados e respondidos em Braile.

Neste contexto tão peculiar, imbricado de relações e com uma função social a cumprir muito forte, a Escola Estadual Profª Lina Picchioni Rocha traz a si a possibilidade de transformação, seja pela melhoria constante em suas práticas pedagógicas, num esforço constante para a superação das deficiências decorrentes da formação insuficiente para as atuais funções da educação inclusiva, seja pelas relações tecidas em seu interior ou, considerando-se o quanto ainda se tem a aprender. Entretanto, esta escola constitui-se em referencial de práticas democráticas, essenciais para que cada um assuma o seu lugar na sociedade em que está inserido, resultantes do comprometimento e esforço de seus agentes.

Sujeito	Idade	Sexo	Escolaridade	Pública ou Privada	Atividade Profissional
R1	35 anos	F	Superior	Pública	Professor
R2	45 anos	F	Superior	Pública	Pedagoga
R3	40 anos	M	E.M	Pública	Comerciante
R4	34 anos	F	E.M	Pública	Sapateira
R5	43 anos	F	E.M	Pública	Do lar
R6	32 anos	F	E.M	Pública	Do lar
R7	31 anos	F	EM	Pública	Recepcionista
R8	36 anos	F	E.M	Pública	Do lar
R9	30 anos	F	Fundamental	Pública	Do lar
R10	27 anos	M	Fundamental	Pública	Sapateiro

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa – EE Profª Lina Picchioni Rocha – Pais / Responsáveis - 2008

O Quadro 3 reproduz a caracterização dos sujeitos, categoria Responsáveis. Ao analisarmos o item idade dos sujeitos podemos perceber que varia entre vinte e nove e quarenta e cinco anos. Sendo uma escola de Ensino Fundamental – Ciclo I seria esperado, a princípio, pais mais jovens. Entretanto, na representatividade dos sujeitos com idades acima de quarenta anos é recorrente o fato de a família ter filhos maiores, que também estudaram nesta escola sendo que estes são, geralmente, filhos caçulas. Os demais tem filhos nas diferentes séries. A predominância do sexo feminino evidencia o caráter aleatório da escolha dos pais/responsáveis sendo, porém, cada vez mais freqüente, a presença de pais/responsáveis na escola seja para levar e buscar as crianças, participar das reuniões, conversar com professores e gestores e, em eventos, participando efetivamente da educação das crianças. O

grau de escolaridade reflete a realidade da escola, onde o índice de pais analfabetos é quase inexistente. A totalidade freqüentou escola pública, por um período mínimo de oito anos sendo que 20% cursaram o ensino fundamental completo, 60% concluiu a educação básica e 20% cursaram o ensino superior..Os pais/responsáveis são atuantes na escola, atendendo prontamente às convocações, se envolvem com as atividades e eventos.

Quanto à atividade profissional destes sujeitos da pesquisa, 40% são do lar, 20% trabalham no setor calçadista, 20% na área do comércio, 10% são professores e, 10% desempenham a função de pedagoga, em instituição assistencial.

Sujeito	Idade	Sexo	Escolaridade	Pública ou privada	Ano de Conclusão
EA 1	11 anos	M	5ª série	Pública	2007
EA2	13 anos	M	7ª série	Pública	2005
EA3	11 anos	M	5ª série	Pública	2007
EA4	16 anos	M	2º E M	Pública	2002
EA5	12 anos	F	7ª série	Pública	2005
EA6	12 anos	F	7ª série	Pública	2005
EA7	14anos	F	6ª série	Pública	2006
EA8	14 anos	M	8ª série	Pública	2004
EA9	15 anos	F	8ª série	Pública	2004
EA10	13anos	F	7ª série	Pública	2005

Quadro 4 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa –EE Profª Lina Picchioni Rocha – Ex – Alunos - 2008

A inclusão desta categoria de sujeitos – Ex Alunos – se deu no decorrer da pesquisa com o objetivo de identificar como os alunos que concluíram a 4ª série nesta escola e estão dando continuidade aos estudos em escola próxima para a qual foram remanejados percebem a escola e as mudanças nela ocorridas após a gestão iniciada em 2002.

É importante destacar que 90% destes ex alunos moram no entorno da escola e a freqüentam com regularidade seja acompanhando irmãos menores, parentes, participando de eventos ou, mesmo para fazer visitas.

Também, a proximidade com a escola é decorrente do Programa Escola da Família implantado em 2003, pela Secretaria da Educação em todas as escolas públicas estaduais paulistas, quando estas, permaneciam abertas à comunidade nos finais de semana, oferecendo uma programação esportiva e cultural que favorecia a integração escola-família e comunidade, sendo extinto nesta e em outras escolas, em 2006.

Assim, a participação dos diferentes sujeitos desta pesquisa possibilitou uma maior aproximação da realidade que se pretende desvendar e, as informações quantitativas e

individuais sobre as características e a natureza dos sujeitos remetem para a generalidade que compõe o universo pesquisado, revestindo de significado as manifestações que expressam as relações sociais, num quadro amplo dos sujeitos como seres sociais e históricos, explicando e possibilitando uma maior compreensão de seus diferentes significados no devir de seus diversos meios culturais.

2.7 Análise ou tratamento do material

Dada a opção pela pesquisa qualitativa, necessário tornou-se, criar instrumento de aproximação ao universo, que a validasse:

> A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participaram da investigação. (CHIZZOTTI, 1991, p. 85).

As perguntas abertas, destinadas à obtenção de respostas livres, embora recolham dados ou informações mais ricas e variadas, devem ser analisadas e codificadas pelo investigador, que neste caso também, é sujeito desta pesquisa, a quem cabe cuidar da categorização dos dados. Sendo que neste estudo o sujeito pesquisador integra o universo dos sujeitos pesquisados na condição de observador participante e que por isso, segundo Haguette (1999, p. 77) "[...] a responsabilidade e seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador [...]", pudemos constatar que este fator favoreceu o desenrolar da pesquisa, levando-se em conta que as relações de proximidade existentes entre o pesquisador e os demais sujeitos, possibilitaram maior liberdade de expressão, constatada na espontaneidade, facilidade e entrosamento, que imperou durante o período de sua realização; o que poderia ser dificultado, caso o investigador fosse um estranho ao meio. "O papel do observador participante requer ao mesmo tempo despreendimento e envolvimento pessoal." (Bruyn, 1966 apud HAGUETTE, 1999, p. 75).

Neste aspecto, o investigador considera que sua atuação foi isenta, utilizando do seu envolvimento como agente facilitador sem, contudo, interferir na condução dos resultados, tendo sempre clara a intenção de que este trabalho seja capaz por si só, de confirmar ou negar pressupostos, alcançando seus objetivos da maneira mais isenta e verdadeira possível, quando se trata com questões subjetivas, constituindo-se em contribuição científica e social que possibilitem uma melhor compreensão das questões educacionais contemporâneas.

Observação participante – que representa um processo de interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento não só da "perspectiva humana" como da própria sociedade. (Bruyn apud HAGUETTE, 1999, p. 69). Partindo desta fundamentação, enfatizou-se nesta pesquisa, a necessidade de, em primeiro lugar, reconhecer o caráter peculiar dos seres humanos, seu comportamento, e sua vida em grupo e, para alcançar este propósito, buscamos uma metodologia que nos ajudasse na formulação das categorias subjetivas. O compartilhar dos aspectos subjetivos das ações das pessoas pesquisadas parece-nos um requisito fundamental na compreensão da ação humana. Assim, nesta pesquisa

> [...] o observador está em relação face a face com os observados, e, participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta os dados. O observador é parte do contexto sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955 apud HAGUETTE, 1999, p. 71).

Assim, apresentamos a todos os sujeitos, a Ficha de Identificação e o Questionário com perguntas abertas, sendo: *Como você vê esta escola? O que mudou nesta escola desde que você entrou aqui?* Para os sujeitos – Professores – fizemos, também, a pergunta: *Qual é a proposta pedagógica da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha?* Após a coleta de dados procedemos à análise do discurso como procedimento que apresenta uma proposta crítica que busca problematizar as formas de reflexão estabelecidas. (ORLANDI, 1987, p. 11-13 apud MINAYO, 2004, p.212).

Ao elegermos a Análise do Discurso como procedimento para este estudo, fundamentamo-nos em Minayo (2004). Para esta autora,

> [...] o objetivo básico da Análise do Discurso é realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos. [...] Ela visa compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido (MINAYO, 2004, p. 211), quando o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo, mas expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio – histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas, sendo que toda formação discursiva dissimula (pela transparência do sentido que nele se constitui) sua dependência das formações ideológicas. (PÊCHEAUX, 1988, p. 160-162 apud MINAYO, 2004, p. 211 - 212).

Assim, procurou-se caracterizar, a partir da análise dos discursos dos professores, alunos, pais/responsáveis e ex-alunos, suas contribuições, inquietações e expectativas contextualizadas pelas circunstâncias histórico-sociais da Escola Estadual Prof,ª Lina Picchioni Rocha, em Franca, Estado de São Paulo.

As diferentes respostas dos diferentes sujeitos à primeira pergunta: *Como você vê esta escola*? confirmam as mudanças ocorridas ao longo da história da escola pesquisada e, especificamente com a gestão democrática e o trabalho desenvolvido pelo Projeto LINARTE – construindo uma escola cidadã, como o demarcador, além das mudanças externas, visíveis, na estética, enquanto fator pedagógico motivador e desencadeador de expectativas positivas que refletem no modo de agir e sentir a escola, enquanto espaço de relações e aprendizagem.

> Estou nesta escola desde o ano de 2004, quando aqui cheguei, encontrei uma diretora com idéias transformadoras, propondo um projeto que trabalharia os DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA, com igualdade de pensamentos, sentimentos e dignidade dos direitos como cidadãos. (Entrevistado P7).

As mudanças são consideradas positivas e estão presentes nos depoimentos dos diferentes sujeitos. A participação de todos os segmentos da escola contribui para a percepção da importância da gestão participativa. Os alunos sentiam-se valorizados e manifestavam sua satisfação, em nossas conversas, ao dizerem "nossa escola está parecendo escola particular", ao que respondíamos ser ela mais bonita ainda, porque é pública, portanto, de todos.

> A escola mudou muito desde que eu vim estudar aqui. Meu irmão já estudou aqui antes de mim e eu vinha aqui com a minha mãe. A escola tinha um muro muito alto que tampava toda a frente dela. Não tinha nem o nome da escola no frente. No ano que eu entrei nessa escola, começou o projeto Linarte e reformou a escola. Fez uma pracinha linda com balanço e fonte, um mural de mosaico na parede da frente, com a placa da parceria da CTBC, reformou o pátio e teve um concurso de desenhos para pintar nas paredes da escola. Toda a escola participou. São os direitos humanos que estão pintados até hoje. A escola ficou muito bonita, alegre e a gente aprende a respeitar os direitos dos outros e ser amigo de todos. (Entrevistado A3).

A dimensão prazerosa da educação precisa ser resgatada. Estar em um ambiente alegre e seguro em que se é respeitado e também se aprende a respeitar, com limites claros, incentivo ao diálogo e esforço conjunto pela melhoria da qualidade "[...] contribuem para equacionar a relação entre educação e cidadania deixando aparente a concepção do social, as ideias e ideais políticos que vêm fundamentando, durante séculos, esta relação." (ARROYO, 2007, p.68).

> Professores e demais funcionários, além de participarem de todas as tarefas do cotidiano, se envolvem com muito interesse e entusiasmo nos projetos e eventos. Felizmente aqui todos são tratados de forma igual, sabem dos seus direitos e deveres, inclusive os alunos, que dão uma verdadeira lição de vida, pois não só convivem, como ajudam seus demais amigos que tem algum tipo de necessidade especial, tendo assim um convívio muito saudável e construtivo, também dentro das salas de aula. Gosto muito de ser professor nesta escola, pois sinto que além de ensinar e vencer junto com eles os desafios do dia a dia, também aprendo muito com

> essa "rotina" tão motivante e prazerosa. Certamente nesta troca ninguém perde, todos ganham. (Entrevistado P 4).

Preparar crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania é tarefa a ser iniciada na família e na escola. É pela educação que aprendem a conviver com suas próprias limitações, suas potencialidades e o sentido de viver em sociedade, na busca de aperfeiçoamento constante, tanto no espaço privado da família quanto na escola, espaço público de relações mais complexas devido à diversidade que a constitui. A escola torna-se o ambiente propício para a vida pública e a efetivação da cidadania.

> Nossa escola reflete a sociedade em que está inserida; sendo inclusiva, recebe alunos com necessidades especiais, ou não. Todos aqui temos o compromisso de socializar tanto nos conhecimentos como nos valores, dividimos sempre as responsabilidades para oferecermos um ensino mais significativo, reflexivo e evolutivo, pois entendemos que ensinar e aprender são o melhor meio de manter a PAZ; conduzir o conhecimento das habilidades e competências dos cidadãos aqui inseridos. (Entrevistado P 7).

Ao valorizar a participação dos pais e responsáveis na tomada de decisões de ordem institucional e também disciplinar, a escola estabelece uma parceria com as famílias fundamentada na confiança e objetivos comuns, perceptíveis pelos alunos.

> Eu vejo esta escola como se ela fosse minha segunda casa, onde aprendo responsabilidade e tenho muitos amigos. Tenho quatro professores muito bons e legais. Adoro estudar nessa escola, e vou sentir muitas saudades. (Entrevistado A4).

As famílias estabelecem com a escola uma relação de confiança no trabalho e definida pelos alunos:

> Eu adoro a minha escola e na minha família, o meu irmão já estudou aqui e agora eu estudo. Eu vejo esta escola como uma escola alegre e bonita; eu adoro as paredes com frases e desenhos dos direitos humanos. A minha família me pôs nesta escola por causa da disciplina que também é muito boa, os professores são legais e os funcionários também. A diretora dona Mecira também é legal e rígida quando precisa ser. (Entrevistado A6).

Democratizar o espaço escolar não tem é tarefa fácil. Garantir direitos em uma sociedade culturalmente de privilégios torna-se um grande desafio. "Como identidade social dos indivíduos, a cidadania é o instrumento institucional que visa a corrigir as diferenças instituídas." (FERREIRA, 1993, p.172). Esta escola desenvolve seu trabalho reconhecendo a igualdade como valor básico que fundamenta racionalmente os direitos individuais de modo que todos percebam, mesmo a despeito do antagonismo das classes, a importância de reconhecer os direitos e os deveres de todos.

Para Ferreira (1993, p.173), e para nós, a ação do cidadão dentro da unidade a que pertence, a sua recusa a distinguir-se dos demais é o fundamento do seu espaço de igualdade e participação. "[...] a participação política do cidadão se dá na esfera dos iguais. É uma ação que se cumpre em solidariedade com outros".

> Vejo esta escola como um modelo a ser seguido. Tem ótimos funcionários, ótima direção com pulso firme, mas sem agressão física nem discriminação. (Entrevistado R5) .

Com projetos pedagógicos elaborados de acordo com a sua realidade, é possível resgatar os valores que contribuem para a formação dos cidadãos. Assim, a compreensão da educação para além das atividades cognitivas amplia a concepção de espaço pedagógico e favorece a aprendizagem, a disciplina, a convivência e relações mais fraternas.

> Nós comíamos a merenda na hora do recreio e agora tem toalhas e vasos de flores nas mesas do refeitório, está chamando cada classe de uma vez para comer a merenda Também tem uma horta linda e bem cuidada. Antigamente não tinha sala de artes com brinquedos, não tinha computação, não tinha educação física, agora tem. Aqui tenho amigos, aprendo coisas que me mostram o caminho certo na vida. É por isso que nossa escola é tão bonita e tão boa. (Entrevistado A5).

Em relação à segunda pergunta - *O que mudou nesta escola desde que você entrou aqui?,* as respostas evidenciam aspectos objetivos do objeto de estudo, ao fazerem referências à atuação das pessoas, ao atendimento e práticas democráticas, a abertura ao diálogo e a participação significativa dos pais/responsáveis na vida escolar; os encaminhamentos e esclarecimentos prestados à comunidade, nas decisões coletivas, nos eventos promovidos pela escola e pelo respeito à diferença. "O Discurso, enquanto conceito teórico metodológico é a linguagem em interação, ou seja, é o efeito de superfície de relações estabelecidas e do contexto da linguagem." (MINAYO, 2004, p. 213).

O esforço para o diálogo, como caminho para a mudança de atitudes é reconhecido pelos alunos. Ao tratar com crianças é preciso vê-las como crianças e estabelecer uma conversa franca e demonstrar firmeza e confiança em suas potencialidades. Este atendimento requer sensibilidade e respeito para educá-las para o discernimento entre o bem e o mal, o certo e o errado.

> Quando eu entrei aqui na Escola ela estava tudo desarrumada. Depois ela ficou bonita, alegre e as pessoas também mudaram. A diretora me chamava pra conversar com ela e quando eu fazia coisa errada ela ligava pra minha avó vim na escola conversar e me ensinava o que era certo e errado, me fazia prometer que ia mudar e eu fui mudando. Eu fiquei gostando mais da escola. Até hoje eu venho na escola e sou sempre bem recebida pela diretora. (Entrevistado EA7).

Os aspectos organizacionais da escola também são identificados pelos sujeitos como fator importante para o seu bom funcionamento, ficando evidente a complexidade do trabalho da instituição escolar. Contudo, a afetividade nas relações e no trato dos problemas cotidianos, dão uma dimensão mais ampla à educação que cada escola desenvolve em seu interior.

> É uma escola organizada, onde nunca tive reclamação com respeito a professores e nem da diretora. Acho que sempre a direção tem um contato próximo com os pais, é uma direção presente na vida das crianças. Meus outros filhos sempre gostaram de estudar aqui e quando mudaram, demoraram a se acostumar com a outra escola. Sempre reclamaram que tinham saudade do "Lina". Eu espero que continuem assim, a cada dia melhor. Com carinho o trabalho fica sempre melhor. (Entrevistado R9).

> No geral acho que minha filha foi bem recebida, amada e eu só tenho que agradecer de coração a todos – a direção, os professores, funcionários, pelo carinho que vocês a receberam. (Entrevistado R7).

A revitalização da escola pela valorização da estética constituiu-se em um marco na história da escola. A parceria com a Companhia de Telefones do Brasil Central (CTBC) empresa de telefonia, além de outras, e os recursos financeiros públicos destinados à escola foram uma grande oportunidade de melhorias no prédio escolar. Também a pedagogia de projetos adotada, favorece o envolvimento de todos os segmentos da escola. Ao decidirmos pela reprodução simplificada dos trinta Artigos da Declaração dos Direitos Humanos em suas paredes não se tratava de uma simples "decoração". Tínhamos a intenção de, através da arte e valorização da cultura difundi-los, cumprindo um papel educativo e social construindo, assim, a identidade da escola pelo envolvimento de todos.

> Os projetos que a escola teve ao longo dos anos, o da CTBC, os mosaicos, os passeios, as aulas, o Linarte que ensinou que todas as pessoas tem direitos e deveres e pintou os direitos humanos nas paredes da escola e estão lá ensinando todo mundo e fazendo a escola ficar mais bonita, a ser colorida. Os momentos que passei nessa escola foram muito importantes para mim. (Entrevistado EA6).

Para Gadotti (2006), a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania. (GADOTTI, 2006, p. 74, grifo do autor). Esta identidade da escola consolidou-se, sendo reconhecida e reafirmada por diferentes sujeitos.

> É uma escola democrática, cidadã que trata todos iguais, não há discriminação, preconceito e sim aqui há respeito, justiça, aprende-se a usar o diálogo em suas diferentes situações. É desenvolvido um trabalho diferenciado, dando ênfase aos direitos humanos e com isso possibilitar aos alunos e à comunidade o uso de atitudes adequadas em busca de paz, tolerância, compreensão e longe da violência. (Entrevistado P1).

Embora a análise de todo o material inicial, já confirmasse os dados apreendidos por este pesquisador, na condição de sujeito participante, sentimos que as respostas ficavam, ainda, no relato dos aspectos mais periféricos e subjetivos, sendo, a princípio evidentes para o investigador, dado o seu envolvimento com o objeto de estudo. Porém, precisávamos de respostas mais incisivas e diretas que evidenciassem de modo inquestionável, a importância do Projeto LINARTE – construindo uma escola cidadã - e confirmassem a relação das mudanças ocorridas com o conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Decidimos então perguntar aos professores, sujeitos desta pesquisa: *Qual é a proposta pedagógica desta escola?*

As respostas obtidas, em unanimidade, confirmam que o Projeto LINARTE – construindo uma escola cidadã - foi incorporado e vivenciado nesta escola em estudo, deixando, atualmente, de constituir -se em um projeto, para ser reconhecido como a proposta pedagógica da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha, tendo o documento *Estatuto dos Direitos e Deveres da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha*, como o condutor de todas as ações desenvolvidas, dentro dos princípios éticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

> A proposta pedagógica de nossa escola baseia-se em criar alunos verdadeiramente cidadãos, através do conhecimento dos Direitos Humanos e de sua prática no cotidiano. Buscamos criar um ambiente agradável e solidário, para que nossos alunos tenham uma boa convivência. Certamente todos nós damos uma importante contribuição para a construção desta Escola Cidadã, garantindo assim uma escola pública de qualidade. Sabemos que em nossa sociedade somos portadores de direitos e deveres, e que a escola influencia, e muito, na formação das pessoas, portanto, fazemos o máximo possível para que nossos alunos sejam cidadãos conscientes. (Entrevistado P4).

As expressões escritas sobres as questões propostas emergiram através da livre expressão constituindo-se em importante momento de possibilidade de conexão do entendimento individual ao pensar coletivo, através da linguagem escrita, quando, segundo Severino (1996), "[...] a palavra inaugura o advento no mundo [...] . A palavra, que exprime o ser no mundo, segundo uma significação voltada para a sua interioridade, para a sua liberdade; a palavra que é história – leva à livre opção, na alteridade de um sinal." (SEVERINO, 1996, p. 142).

Fundamentados em tais concepções e utilizando os instrumentos que melhores possibilidades dariam para emergir o cotidiano dos professores, alunos, pais/responsáveis e ex-alunos, enquanto pessoas e enquanto integrantes de uma complexa rede de relações e inseridos em um contexto de dimensões mais amplas, do qual este pesquisador é parte ativa, foi possível a apropriação dos elementos, quando, segundo Minayo (2004), do ponto de vista analítico o texto é o espaço mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem: ele contém a totalidade. (MINAYO, 2004, p. 213). Completando este raciocínio, tem-se que

> O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro. Está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados permitiram certa flexibilidade e motivação nas respostas e vieram atender plenamente aos objetivos e hipóteses levantados *a priori*, dando respostas e posicionamentos relevantes, tanto para confirmar, quanto para negar evidências, que compõem as categorias estudadas por esta investigadora. Optou-se por este instrumento que mais se adéqua, por possuir a vantagem de garantir o anonimato, possibilitando informações e respostas mais espontâneas, tendo em vista que as perguntas abertas, relacionadas diretamente com a questão central, requerem, dos respondentes, certo grau de reflexão.

Assim, podemos afirmar que a relação de proximidade, cotidianamente estabelecida no ambiente escolar com professores e alunos, funcionários, pais/responsáveis, ex-alunos e a comunidade em diferentes momentos como participação das reuniões, eventos escolares e entorno da escola tem contribuído para o fortalecimento das relações democráticas pela difusão dos direitos humanos, o que nos oferece elementos e apreensões sobre nosso objeto de estudo confirmados nas palavras expressas em seus escritos e corroboram para a confirmação desta tese.

> [...] Notei que toda esta alegria em servir sua coleguinha não acontecia por acaso. A primeira reunião que tive a oportunidade de assistir, conduzida pela diretora Mecira, me explicou os porquês da mudança no comportamento de minha filha. As palavras daquela mulher, cheia de carinho e amor me fizeram entender que só através de uma gestão amplamente democrática, pautada no respeito aos direitos do ser humano poderia promover toda a diferença. Suas palavras me fizeram relembrar nosso saudoso Paulo Freire, que tanto defendeu o oprimido no processo de ensino e aprendizagem. Nas reuniões seguintes, o objetivo de respeito aos direitos do cidadão estava sempre presente em pauta. Senti nesta escola, uma comunidade sempre presente e atuante diante de todas as decisões tomadas. Penso que a EE PROF.ª LINA PICCHIONI ROCHA, representada na pessoa da Diretora MECIRA e toda

> sua EQUIPE ESCOLAR, conseguiu a meu ver o objetivo principal da Educação que é: "Fazer a diferença para seus alunos, formando cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres." Parabenizo e agradeço a toda a equipe da EE PROF.ª LINA PICCHIONI ROCHA. Por ter feito muita diferença na vida de minha filha. (Entrevistado R1).

Os dados obtidos com as perguntas abertas foram, também, incorporados ao item – LINARTE- construindo uma escola cidadã - dada a especificidade das respostas e, por se constituírem, além de sujeitos desta pesquisa, também, em sujeitos desta ação desenvolvida na Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha constituindo-se em oportunidade de "*dar vez e voz*" aos sujeitos desta pesquisa, posicionando-se reflexivamente sobre as mudanças operadas nesta escola pública, onde todos eles *vivenciam a conversa.*

3 FUNDAMENTANDO A CONVERSA

> *Mas, justamente porque as diferenças naturais e culturais entre os seres humanos são fontes de mais vida e maior enriquecimento humano, é preciso lutar contra as desigualdades sociais, porque elas são fatores de enfraquecimento e, no limite, de autodestruição da sociedade.* (COMPARATO, 2004, p. 67).

3.1 Apontamentos sobre o princípio de cidadania

A noção de cidadão subjacente a este trabalho está fundamentada, principalmente, em Arendt (1983), cuja concepção de pessoa humana se assenta sobre as dimensões da alteridade e da singularidade em sua constituição. Para essa autora,

> [...] a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. (ARENDT, 1983, p.188).

Nesse sentido, podemos afirmar que os princípios da igualdade e da diferença estão intrinsecamente ligados, quando ser diferente não equivale a ser outro, ou seja, não equivale a possuir a qualidade da alteridade, comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares.

A alteridade é, sem dúvida alguma, aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é, sem distingui-la de outra. Apenas o homem é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa, como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade se dá em relação a tudo o que existe; a distinção que ele compartilha com tudo o que vive, torna-se singularidade e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares (Arendt, 1983).

Antes de fazermos uma apresentação mais detalhada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tanto quanto é possível para os limites deste trabalho, deter-nos-emos, um pouco mais, na reflexão em torno de quatro aspectos constitutivos da pessoa humana, ou mais

especificamente, do cidadão, a saber, a igualdade, a diferença, a ética e a cidadania propriamente dita.

3.1.1 A igualdade

O que é ser igual? O que nos faz diferentes? Quando é que a singularidade humana se manifesta? Para a elucidação dessas indagações que frequentemente nos são apresentadas no cotidiano das relações interpessoais e em diferentes espaços sociais, precisamos de fundamentação teórica segura que venha ao encontro de nossos anseios e inquietações.

Conceituar a igualdade não é tarefa simples. Quando nos questionamos sobre o que é ser igual e em que condições a igualdade se dá, não encontramos respostas imediatas que considerem a complexidade que envolve esta reflexão. Não se tem, a priori, sobre a noção de igualdade, um conceito formado.

Inicialmente, o conceito de igualdade foi apreendido nas ciências matemáticas. Entretanto, também, aí, coexistem duas linhas teóricas: a que preconiza a igualdade absoluta e a que considera que não há igualdade absoluta, mas semelhanças. Também se aprende nos bancos escolares, ao se estudar simetria, que ambos os lados de um mesmo objeto são simetricamente iguais. Ora, somente muito recentemente passou-se a "perceber" e disseminar a ideia de que nada é simétrico. Nem os lados da face de uma pessoa são simétricos. Em diferentes áreas, há o conflito entre o ideologicamente apreendido e o construído ao longo da história de lutas e conquistas das sociedades.

Para maior compreensão da igualdade, princípio desejável para se viver em sociedade e como direito inerente à vida humana, acreditamos que seja necessária uma retomada histórica dessa noção em outros paradigmas. Assim, buscamos em Cruz (2005, p 4-13), de forma sucinta, a trajetória da noção de igualdade no interior do paradigma jurídico, de modo a nos situarmos na contemporaneidade com maior compreensão de suas diferentes nuances contextuais, expostas abaixo:

No constitucionalismo clássico, a igualdade era vislumbrada como um conceito meramente formal e abstrato. Resumia-se ao fim dos privilégios feudais em face do fisco e às corporações do ofício. Significava que todos deviam igualmente arcar com os tributos e que cada indivíduo poderia livremente acertar as condições do seu contrato de trabalho. Nenhuma referência aos direitos da mulher em igualdade aos dos homens é concebida nesse período.

No constitucionalismo liberal, o homem viu, pela primeira vez, reconhecidos seus direitos individuais. Esse período foi marcado pela positivação constitucional que constitui formidável marco na história da humanidade: consagra o reconhecimento racional de aspectos básicos universalmente considerados necessários à realização do ser humano, quando, pela primeira vez na história da humanidade, a lógica das necessidades coletivas cedeu espaço às prioridades individuais. A relação coletivo/indivíduo, que sempre privilegiou o grupo, inverte sua polaridade de maneira absolutamente espetacular em favor do indivíduo. O conceito de coletividade é inerente ao ser humano. O respeito aos direitos humanos toma o lugar dos imperativos de sobrevivência (pré-história) e dos direitos divinizatórios dos monarcas (antiguidade) com substrato do poder político.

No constitucionalismo social, a igualdade passou a se sustentar na garantia dos direitos econômicos, sociais, coletivos e difusos e, portanto, neste momento, a igualdade abdica de seu aspecto meramente formalista, quando a intervenção estatal, rejeitada na visão liberal, passou a ser reclamada com o fito de garantir e prover direitos trabalhistas, previdenciários, sanitários e assistenciais, entre outros. Neste sentido, o indivíduo tornou-se credor de prestações positivas do Estado que, por seu lado, transformou-se em provedor de tudo e de todos. A preponderância do Poder Legislativo, criador primacial da norma legal abstrata e geral como manifestação ímpar da soberania, cedeu, naquele momento, espaço ao Poder Executivo, único capaz de fazer frente às necessidades da população, tanto pela prestação de serviços públicos quanto por sua agilidade na tomada de decisões legislativas. A igualdade deixa seu aspecto meramente formal, assumindo a concepção material e inovadora. Prevalecia agora a aspiração à igualdade no seio da declaração francesa. Os cidadãos tornaram-se clientes de prestações de serviço positivas do Estado.

No constitucionalismo contemporâneo, atinente à influência de um Estado democrático de direito, paradigma no qual nos inserimos, é premente o reconhecimento do direito de igual participação do cidadão em todas as práticas estatais. Surge o conceito de espaço público ou esfera pública que, para Habermas (1990) seria, numa acepção bastante sucinta, um *locus* central, onde os atores da sociedade civil interagem mediante discussões públicas, produzindo um poder comunicacional, o que só se mostra plausível, através de condições procedimentais previamente estabelecidas. A esfera pública é o vínculo em que os atores sociais têm a capacidade e a oportunidade de desenvolver extensivamente as possibilidades do discurso central. Percebe-se, assim, um deslocamento da preocupação, agora voltada para os direitos humanos em função das especificidades individuais e das particularidades coletivas dos diferentes grupos humanos que se distinguem por fatores como

a origem, o sexo, a opção sexual, a raça, a idade, etc. Sob essa perspectiva, o pluralismo eleva-se à condição de princípio indissolúvel da ideia de igualdade humana, exigindo do Estado e da sociedade a proteção de todos os outros diferentes de nós pelos aspectos supracitados. A pessoa humana não pode mais ser vista de forma abstrata e distante, tornando-se um ser concreto, palpável.

Diante dessa trajetória, para abordarmos as questões que se colocam diante da reflexão a que nos propomos, podemos constatar, assim como Cruz (2005) que, com a evolução das sociedades, passou-se a perceber que a igualdade não se restringia às questões materiais. Diante das múltiplas facetas da humanidade, a noção de igualdade volta-se para o exame dos pressupostos procedimentais que devem ser cumpridos no discurso de produção do Direito para viabilizar que um número crescente de cidadãos possa, simetricamente, participar da produção de políticas públicas do Estado e da sociedade. O que se tem, nessa área, é um grande avanço no reconhecimento da necessidade da intervenção do Estado para que se coloquem em prática os preceitos legais. Diferentemente de outros tempos, "[...] o constitucionalismo contemporâneo exige o direito de igual participação do cidadão em todas as práticas oriundas de quaisquer Poderes Constituídos" (CRUZ, 2005, p. 12). É o começo da mudança de paradigma na concepção de cidadania. O reconhecimento da pluralidade humana como ponto de partida para a efetivação dos direitos humanos.

Complementado essas colocações, temos que só garantindo a igualdade é que uma sociedade pluralista pode se compreender também como uma sociedade democrática. Consequentemente, só permitindo a inclusão de projetos de vida diversos em uma sociedade pluralista é que ela pode se autocompreender como uma sociedade democrática, mesmo que tais projetos alternativos requeiram, em algumas situações, uma aplicação aritmeticamente desigual do direito, ou seja, justificadas pela produção de mecanismos de inclusão, como no caso das políticas de ação afirmativa (GALUPPO, 2002 apud CRUZ, 2005).

Ora, enquanto os indivíduos e grupos são vistos pela sociedade como "desiguais", na acepção restrita do termo, seus direitos não serão reconhecidos e muito menos assegurados. Na da falta de políticas públicas que lhes assegurem direitos enquanto pessoas humanas e cidadãs, vivemos o paradigma da exclusão, situação esta que somente será revertida a partir da constatação de que os desiguais devem ter seus direitos assegurados na medida e proporção das suas desigualdades.

3.1.2 A diferença

Podemos perceber que, em diferentes momentos, sentiu-se de diversas maneiras, os danos causados às pessoas, mediante determinadas práticas discriminatórias. Então, lentamente, conceitos novos foram sendo vislumbrados e viabilizados na busca de minimizar os efeitos nocivos da incompreensão do princípio da igualdade e da garantia de direitos. Entretanto, não bastam os dispositivos legais para que comportamentos e atitudes historicamente construídos e culturalmente arraigados deem conta de romper com a discriminação. É necessário "[...] um esforço de respeito mútuo entre os diferentes indivíduos e diferentes coletividades." (SOUZA, 2005, p. 25). Assim como há o reconhecimento ao direito à igualdade reconhece-se, lentamente, o direito à diferença. Enquanto isso, coexistem os dois paradigmas. É necessária uma ruptura com a lógica da igualdade aparente para a reconstrução e interiorização dos novos preceitos nesses novos tempos, nos diferentes espaços em que pessoas e grupos são vítimas da discriminação.

> A discriminação caracteriza-se como toda e qualquer forma, meio, instrumento ou instituição de promoção da distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em critérios como a raça, cor da pele, descendência, origem nacional ou étnica, gênero, opção sexual, idade, religião, deficiência física, mental ou patogênica que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer atividade no âmbito da autonomia pública ou privada (SOUZA, 2005, p. 14).

Nem toda discriminação é de todo nociva. É "lícita" a discriminação que protege a integridade física, moral, o direito à vida (em se tratando de medidas proibitivas por idade com o intuito de assistir crianças e idosos), adequação que favoreça o deslocamento de portadores de necessidades especiais, oferta de empregos compatíveis com suas possibilidades e que lhes ofereçam condições de desempenhá-las com segurança para si e para os outros. Nesses e em outros casos específicos, a discriminação deixa de ter a conotação de atitude repulsiva, que viola os direitos humanos, dentro dos preceitos do constitucionalismo contemporâneo.

O preconceito está de tal forma arraigado em nossa cultura que se tornam comuns e corriqueiras as práticas discriminatórias em nossa sociedade. Dessa maneira, cotidianamente, na família, na escola, em ambientes públicos e coletivos vivenciamos atitudes indesejáveis que merecem o repúdio e ações efetivas de intervenção no sentido de reconhecer a igualdade de direitos das pessoas. Trata-se da discriminação "ilícita" contra raça, sexo, idade, opção

religiosa, orientação sexual, expressas de forma injustificada e injusta, por meio da qual, diferentes segmentos da sociedade são, historicamente, vítimas de rótulos e generalizações.

Em um país plural como o Brasil, a intolerância ao diferente torna-se incoerente com a nossa diversidade social, racial e cultural, em se tratando de uma sociedade tão desigual. Numa visão ainda centrada no indivíduo, prevalece a homogeneidade e a supremacia daqueles que atendem ao "padrão de normalidade" historicamente construído. Estamos longe dos princípios pautados na concepção de coletividade, desejáveis na contemporaneidade.

> Qualquer concepção contemporânea de constitucionalismo reconhece no princípio do pluralismo, certamente em consonância com a dignidade da pessoa humana, um dos eixos centrais, quando a grande novidade do paradigma do Estado Democrático de Direito é justamente a noção de pluralismo, o qual tem por pressuposto a admissão de respeito e proteção a projetos de vida distintos daqueles considerados como padrão pela maioria da sociedade. É, pois, uma proposta de superar uma visão de mundo etnocêntrica, ao reconhecer, o direito a projetos de vida alternativos. (SOUZA, 2005, p. 71).

As concepções constitucionalistas contemporâneas postulam o direito à diferença e o reconhecimento à igualdade de direitos dos cidadãos, diante do imenso contingente de pessoas que tiveram, e continuam tendo, historicamente, seu direito de participar ativamente da construção da sociedade, cerceado pela sua força de trabalho braçal, intelectual ou através das manifestações das artes. Seja nas empresas ou nas instituições públicas ou privadas, ficam evidentes a dificuldade e as barreiras a serem vencidas, tanto de ordem ideológica e moral quanto arquitetônica, que lhes possam permitir o acesso aos bens públicos, à utilização dos recursos materiais e tecnológicos disponíveis e, principalmente, a ambientes democráticos que viabilizem a convivência das diferenças, enquanto condição para a autonomia e consequente crescimento pessoal, ético e moral, de todos. Somente assim, pode-se dizer que estaremos caminhando para a efetivação dos preceitos legais assegurados dentro do paradigma do Estado Democrático de Direito – o direito de ser diferente.

> O paradigma do Estado Democrático de Direito não apenas incorporou no rol de direitos fundamentais novas relações jurídicas, como aquelas atinentes aos direitos difusos, mas também renovou a concepção de outros tantos. Assim, a semiótica jurídica do direito à dignidade, ampliando seu campo de incidência e sua plurissignificação, é indispensável sob a ótica da dignidade humana [...] O papel do Direito é ser instrumento de transformação social para o resgate de direitos ainda hoje não realizados. (SOUZA, 2005, p. 94).

Entretanto, há, em relação ao reconhecimento do direito à diferença, dois campos opostos de luta: o dos que trabalham para o reconhecimento da igual dignidade de todos os

cidadãos e o dos que se posicionam, frente aos graves problemas sociais, dentro de uma lógica higienista que lhes assegurem a condição cômoda e confortável da homogeneidade social.

O Estado brasileiro tem, através das políticas públicas, adotado medidas legais – deliberações e resoluções – que garantam, de alguma forma, a inserção dos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, nas empresas e universidades públicas, através, por exemplo, do sistema de cotas – uma medida paliativa que gera controvérsias haja vista que tem, por princípio o favorecimento, historicamente denominado privilégio. Ao tentar assegurar a determinados segmentos sociais o direito à diferença, fere-se o direito à igualdade dos considerados "normais". Fica evidente que tais questões complexas e estabelecidas historicamente merecem maior reflexão, para que não ocorra uma discriminação tão nociva quanto a outra, quando a questão do não acesso às universidades públicas é decorrente da má qualidade da educação básica da rede pública em relação à rede privada.

Sob esta ótica, trata-se, principalmente, da exclusão das classes desfavorecidas nos aspectos sócio-econômicos e culturais do que à situação específica de etnia, raça, ou cor. A Constituição Federal, ao inscrever a educação como um direito público subjetivo, responsabiliza o Estado pela garantia, não somente do acesso e da permanência do cidadão à educação escolar, mas, do conhecimento indispensável para a continuidade nos estudos. E, quando lhe é sonegado ao indivíduo a qualidade, sonega-lhe o acesso à universidade pública, que não atende à demanda por vagas. Desse modo, também os descendentes de brancos, porém, pobres, serão excluídos da universidade, principalmente, do ensino público superior. Ressaltamos que a raiz dessa questão, ora abordada, está na desigualdade e ineficiência dos Governos que, ao longo dos anos têm se ocupado da Educação brasileira.

Sobre esta questão complexa, pensamos ser oportuno relatar o que passou a ocorrer nas escolas públicas, após a Lei de Cotas para Afrodescendentes, quando a elas foi instituída a tarefa de solicitar ao responsável pela matrícula escolar, o preenchimento de documento no qual este declina a "raça" à qual pertence a criança, sem que seja permitida a interferência do funcionário atendente. Frequentemente, são presenciadas situações nas quais o declarante é negro, a criança que o acompanha é parda e o responsável por esta declaração afirma que a mesma é branca. Ao presenciarmos ocorrências semelhantes na escola onde atuamos, que, possivelmente, evidenciam o preconceito do negro contra a sua própria raça, sentíamos o ímpeto de informar-lhe o fundamento daquele documento assinado, que fará parte do prontuário da criança, assegurando-lhe, futuramente, uma possível vaga na universidade pública, na condição de afro-descendente.

Esse breve relato suscita questionamentos nos quais não pretendemos aprofundar neste estudo. Porém, consideramos, para seu entendimento, a subjetividade da qual se reveste a questão da identidade, das representações sociais e do preconceito culturalmente instituído nas sociedades.

Retomando a temática constitucionalista, Cruz (2005, p.27) considera que "o respeito à diferença só pode ser fruto de um esforço contínuo, uma vez que a maioria não reconhecendo como cidadão o integrante de outro grupo geralmente rejeita-o. É uma tendência etnocêntrica, registrada pelos antropólogos em todos os grupamentos humanos". Ainda de acordo com esse autor,

> [...] uma sociedade plural pressupõe exatamente o dissenso e a diferença no tocante a projetos de vida, refletindo-se no texto constitucional através da concorrência de princípios, tal como se vê através da percepção metonímica de uma religião dominante (*mainstream religion*) e a noção de pluralismo. Mas, longe de ser um problema, a concorrência principiológica marca a riqueza do Estado Democrático de Direito. (CRUZ, 2005, p. 28)

O trecho da canção Sampa, composta por Caetano Veloso (1978), é elucidativa, por meio de uma linguagem poética, do preconceito, da importância, da força e da riqueza da pluralidade e da diversidade étnica, racial e cultural. No entanto, ainda há, no inconsciente coletivo brasileiro, pré-conceitos culturalmente transmitidos de geração a geração, contra tudo e contra todos que não correspondem aos padrões "convencionais" de igualdade.

> [...] Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto/Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto/É que Narciso acha feio o que não é espelho/E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho/Nada do que não era antes quando não somos mutantes/E foste um difícil começo/Afasto o que não conheço/E quem vende outro sonho feliz de cidade/Aprende depressa a chamar-te de realidade/Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso. (VELOSO, 1978, online).

Transpondo as reflexões que a canção de Veloso suscita, em Soares (2004, p. 62), é reiterada a dificuldade que se tem em conceituar a igualdade. Para a autora, "se o valor da liberdade é razoavelmente bem percebido – e está, de certa forma, presente em nosso "inconsciente coletivo" –, o mesmo não ocorre com o valor da igualdade". Sobre a igualdade, Soares (2004, p. 62) afirma que

> [...] como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos e certamente contida na proposta da cidadania democrática, a igualdade não significa "uniformidade" de todos os seres humanos – com suas diferenças de etnias, cor da pele, sexo, cultura, etc.

Entretanto, para a reflexão a que nos propomos, tal fundamento nos parece, ainda, superficial. Não somos tão somente o que "aparentamos", ou aquilo que é visível. Somos seres complexos, transcendemos a aparência. Temos nossos constituintes internos, somos dotados de sentimentos, corpo, intelecto, alma e espírito. Sofremos e nos alegramos, rimos e choramos. Temos capacidade de amar, de perdoar aos outros e a nós mesmos. Tudo isso compõe a nossa unicidade. Somos singulares. Somos iguais e diferentes. Nossa colocação é mais claramente abordada por Arendt (1983, p. 189):

> Esta singularidade vem à tona no discurso e na ação. Através deles os homens podem distinguir-se ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando a outros a trabalhar para eles; e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo das coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil; a vida de um explorador ou senhor de escravos ou a vida de um parasita pode ser injusta, mas nem por isto deixa de ser humana.

Podemos afirmar que somos atores e autores das nossas ações e palavras, e é isso que nos diferencia e nos torna singulares, ao mesmo tempo em que nos faz igualmente detentores de poder. Poder este que se expressa e manifesta quando temos e damos vez e voz aos participantes das relações sociais. Tornamo-nos sujeitos, agentes da nossa história, e este é o fundamento da democracia, a ser construída a partir das pequenas práticas que abram canais de participação, descentralizando as decisões.

Sem a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um efeito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim. Nesse caso, as palavras nada revelam; a revelação advém exclusivamente do próprio feito, e este fato como todos os outros, não desvenda o "quem", a identidade única e distinta do agente (ARENDT, 1983).

As considerações que tecemos até aqui, nos levam a refletir sobre a importância de ações éticas que deem legitimidade ao discurso, quando, a pessoa, de posse do discurso e das verdades que a constitui, passa à ação consciente e responsável, tornando-se o agente ético. Ao evidenciar-se a identidade pelo discurso, ora transformado em ação, tomam forma as crenças e convicções, revelando a identidade daquele que a pratica. Não um fazer desvinculado da realidade e vazio de significado. A ação intencional está, sempre, vinculada ao contexto, quando se busca a continuidade, muito além de um "eterno recomeço". Na ação, manifesta-se o que somos enquanto pessoas. Nossas crenças, nossos valores, o que nos move.

Na perspectiva de Arendt (1983), a revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas consequências imediatas. É com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo.

Dessa maneira, uma vez estabelecidas as redes de relações que concretizem as ações a serem desenvolvidas, o discurso que as movem e lhes dão sustentabilidade deverão constituir-se em um fim em si mesmo, muito mais do que meros meios para se alcançar um fim. O que implica, sempre, em ações coletivas, uma vez que a ação sempre estabelece relações e tem, portanto, a tendência inerente de violar todos os limites e transpor todas as fronteiras.

Para Arendt (1983), na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. "Esta revelação de 'quem', em contraposição a 'o que' alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz." (ARENDT, 1983, p. 192).

Isso nos leva à certeza de que as leis por si só não são garantias de preservação de direitos. Menos ainda, do cumprimento de deveres a eles inerentes, o que implica em reafirmar que ações intencionais, coerentes com o discurso são urgentes e devem ser constantes nas sociedades e nas instituições e organizações que se pretendem democráticas. São as pessoas com tudo o que as compõe que "fazem a diferença" nas organizações. A diferença humana se materializa na ação.

Por outro lado, é preciso reconhecer que as limitações legais nunca são defesas absolutamente seguras contra a ação vinda de dentro do próprio corpo político, da mesma forma que as fronteiras territoriais jamais são defesas inteiramente seguras contra a ação vinda de fora. A ilimitação da razão nada mais é senão o outro lado de sua tremenda capacidade de estabelecer relações, isto é, de sua produtividade específica (ARENDT, 1983).

A ação é um movimento deliberativo, isto é, a origem da ação é a escolha. É isso que nos difere dos demais animais: somos seres desejantes, o desejo está na raiz de nossas escolhas; a razão é o seu guia.

Realizar escolhas é eleger objetos para o desejo. Nesse sentido, a capacidade racional de realizar escolhas permite-nos afirmar, inicialmente, nossa condição de liberdade numa apreensão da realidade e do compromisso com as mudanças que o Estado, o Direito e, por extensão, a sociedade civil, devem aos seus cidadãos quando os princípios de liberdade e de democracia ultrapassam a concepção de direitos individuais da pessoa humana. Na

complexidade das relações sociais, a possibilidade de liberdade é construída a cada momento, na aceitação das determinações das quais não se pode fugir e na luta contra as determinações que podem ser superadas.

3.1.3 A ética

O momento histórico que a sociedade mundial vive exige muito mais do uma socialização arcaica. As inegáveis mudanças nas relações de espaço e tempo exigem transformações decorrentes dos novos movimentos sociais neste mundo globalizado.

Contudo, embora as várias limitações e fronteiras que encontramos em todo corpo político possam oferecer certa proteção contra a tendência, inerente à ação, de violar todos os limites, são totalmente impotentes para neutralizar-lhe sua segunda característica relevante, a saber, sua inerente imprevisibilidade. Para Arendt (1983, p. 204), "[...] a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato."

Nesse sentido, podemos afirmar que é possível a superação dos impactos econômicos, tecnológicos, políticos e os determinismos de classes pelas ações sociais que conclamam atitudes democráticas, pluralistas e progressistas que venham ao encontro dos anseios coletivos e dos direitos dos cidadãos.

A rigor, *polis* não é a cidade-estado em sua localização física, é a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. O enunciado "onde quer que vás, serás uma *polis*" exprime a convicção de que a ação e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de situar-se adequadamente em qualquer tempo e lugar (ARENDT, 1983).

As práticas que atentam para a questão social são resultado de uma conjunção entre a ação e o discurso e não se dão casualmente. São decorrentes da compreensão da complexidade e da singularidade constitutivas da descoberta da expressão política coletiva. O que envolve o poder, e requer comprometimento com a dimensão ética de tais práticas, pressupõe que estejamos atentos aos critérios que norteiam nossas escolhas, aos valores que pautam nossas ações, aos objetivos que pretendemos atingir e com quais meios efetivaremos a realização dessas práticas, entre outras questões inerentes à ação.

Para Arendt (1983), o poder só se dá nas relações, sendo, a convivência, condição única para sua manifestação. O que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação, e o que elas por sua vez mantêm vivo ao permanecerem unidas, é o poder, porque o poder, assim como a ação, é ilimitado e, ao contrário da força, não encontra limitação física na natureza humana, visto que o poder humano corresponde, antes de mais nada, à condição humana da pluralidade: "O poder corresponde à capacidade humana não somente de agir, mas de agir de comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido." (ARENDT, 1983, p. 145).

A definição reproduzida acima enfatiza que o poder é um fenômeno do campo da ação humana, não sendo, portanto, uma "estrutura", nem se iguala à posse de determinados recursos. O poder é um fenômeno da ação coletiva, surge na medida em que um grupo se forma e desaparece quando ele se desintegra. "Estar no poder" significa estar autorizado, pelo grupo, a falar e agir em seu nome. Também para Arendt (1983), o poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. O poder é delegado pelo grupo a alguém, que agirá na esfera pública, com o seu consentimento.

Assim, as práticas sociais que buscam a efetivação dos direitos dos cidadãos e o seu pleno exercício, devem apoiar-se na compreensão de que a igualdade humana, "[...] presente na esfera pública é, necessariamente uma igualdade de desiguais que precisam ser 'igualados' sob certos aspectos e por motivos específicos [...] quando o que se pretende é a igualdade política." (ARENDT, 1983, p. 227).

Dessa maneira, o poder é um fenômeno que constitui o espaço público em esfera participativa, na qual pessoas livres e iguais dialogam entre si e sugerem questões, constituindo-se em um consentimento político, em que se respeitam as diferenças num exercício democrático e ético.

As considerações que atualizamos, aqui, nos sugerem a possibilidade de se pensar a ética como exercício também estético, quando, em meio ao conflito entre as exigências individuais por liberdade e as restrições impostas pelo regulamento social, podemos criar condições para instaurar outras dimensões da ética para, como sujeitos de nossas ações coletivas, fortalecermos a singularidade de cada ser.

A construção dessa ética tem como pressuposto a ação. Desse modo, trata-se de uma ética pautada na práxis e na visibilidade de atos criados pelos homens em sua pluralidade.

Destacamos que o conceito de ação política de Arendt (1983), por se construir pela participação dos homens, fundamenta-se nesses próprios homens, neles residindo seu conteúdo ético sob a forma de um cuidado pelo mundo. A ética arendtiana possui também influências clássicas em sua construção. O modelo ético heróico grego e os textos trágicos se apresentam como elementos constitutivos da ética arendtiana. Ao ressaltarmos essas duas inspirações da antiguidade, pretendemos nos afastar de uma perspectiva interpretativista que aponta um caráter estético para a ação política de Arendt. Mais do que estético, o conceito de ação política arendtiano é ético.

A autora, cujos postulados teóricos assumimos, teve como referência aquele que considera o mais importante evento do século XX, o totalitarismo. Diante dos horrores decorrentes de tal evento e da certeza de que "tudo é possível", o mundo não poderia mais ser visto do mesmo modo. Em contraponto a essa referência, Arendt formulou uma teoria política centrada na capacidade do homem de agir politicamente e de criar novos começos.

Diante do pluralismo do mundo, as propostas éticas deverão ir além do que diz respeito a um credo ou uma visão filosófica particular. Para Herkenhoff (2001), se partirmos da consciência do pluralismo, podemos com abertura de espírito fixar critérios de Bem e de Justiça que respeitem uma concepção democrática de liberdade, mas que fixem juízos altamente expressivos e sólidos, como aspiradores da conduta dos indivíduos e da sociedade em geral, em face dos problemas e desafios que angustiam nosso tempo.

> Há um elenco de valores éticos fundamentais, a serem preservados. Esses valores gerais explicitam-se e desdobram-se nos vários domínios da Ética, como, por exemplo, na Ética das profissões. Se não tivermos visão clara desses valores fundantes será difícil formular juízos complementares que decorrem desses valores essenciais. (HERKENHOFF, 2001, p. 12).

A seguir, apresentamos um rol de valores éticos fundamentais de acordo com a perspectiva adotada pelo autor supra-citado:

1. A dignidade de todos os seres humanos, sem exceção;
2. O sentido de igualdade de todas as pessoas e a recusa de privilégios;
3. A exigência de condições sociais concretas que efetivem a igualdade, de modo que não seja uma promessa vã;
4. A proscrição de todos os preconceitos e exclusões;
5. A proscrição de todas as marginalizações sociais;
6. A proscrição da tortura, em qualquer situação e sob qualquer pretexto;
7. A repulsa a todas as formas de escravidão ou servidão;

8. O sentimento de Justiça, na sua maior amplitude;
9. O direito de todos à proteção da lei;
10. O direito à privacidade e à inviolabilidade pessoal;
11. Os valores democráticos;
12. A defesa da vida e da vida em plenitude;
13. A liberdade de consciência, crença, expressão do pensamento, difusão de ideias sem sujeição a censura;
14. O direito dos povos a relações de Justiça, no campo internacional, com eliminação de todas as formas de opressão;
15. Os direitos das mais diversas minorias, no seio das sociedades globais;
16. A educação e a cultura como alicerces da organização social e como direito de todos;
17. A primazia do trabalho como fator criador da riqueza;
18. A paz e a solidariedade internacional;
19. A fraternidade e a tolerância.

Todos esses valores éticos estão implícitos na Declaração Universal dos Direitos Humanos – um de nossos objetos de estudo. Sendo assim, consideramos necessário explicitar a trajetória do direito na sociedade, para que possamos compreender seus princípios, bem como a cidadania que se pretende na contemporaneidade.

3.1.4 Sobre o princípio da cidadania propriamente dito

Segundo Vieira (2001, p. 16-20), podemos considerar que no direito revelado das sociedades primitivas, não existe o conceito de normas objetivas, estando as ações e as normas interligadas. Predominam os usos e costumes; a ação não está ainda orientada para deveres legais reconhecidos como coercitivos.

No Direito tradicional, a lei é imposta por poderes seculares ou teocráticos. As normas são dadas como convenções transmitidas pela tradição. As ações são julgadas à luz de normas legais tradicionais. O direito tradicional, assim, permanece particularista, ou seja, não estando ainda baseado em princípios legais universalistas.

O Direito moderno é inaugurado pelo direito natural baseado em princípios, na lei e na administração especializada da justiça. Não se trata mais de interpretar ou reconhecer

tradições, mas de expressar a vontade de um poder legisferante soberano que regula as relações sociais com meios jurídicos. Com base no contrato social dá-se a passagem do consenso tradicional para o consenso racional da modernidade, operada pelo Direito natural.

O paradigma do Direito natural acompanhou a modernidade sendo a base doutrinária das revoluções burguesas baseadas no individualismo moderno. O ser humano passava a ser visto como portador de direitos universais que antecediam a instituição do Estado. A identificação positivista do direito e do poder está na base da constituição do Estado moderno quando, no século XIX, o positivismo considera o Estado como fonte central de todo o direito, e a lei como sua única expressão, formando um sistema fechado e formalmente coerente – a dogmática jurídica – que afasta do jurídico as indagações de natureza social, econômica ou política. Ao subordinar o direito à ordem, o positivismo dissimula que numa sociedade dividida em estratos sociais diferenciados, a ordem pode ser sinônima de violência ao representar interesses concretos, geralmente de grupos ou classes dominantes, expressando na realidade controle social, dominação política, exclusão cultural, coerção e sujeição ideológica.

A passagem do Estado absolutista para o Estado de Direito encontraria fundamento na teoria política de John Locke e nos princípios que tutelam os direitos fundamentais do homem nas constituições modernas. Tratar-se-ia de estabelecer limites ao poder todo. O contrato social deixaria de ser apenas uma teoria sobre a origem hipotética do Estado para integrar sua história através do poder constituinte originário.

O individualismo e o pragmatismo da cultura anglo-saxã derivariam da tradição nominalista, enquanto nos países latinos, sobretudo na cultura ibérica, teria prevalecido a tradição neo-escolástica que suavizou o individualismo moderno, temperando-o com a ênfase no público, no Estado, no todo em lugar do privado, no indivíduo e no particular. O que se tem, então, é uma cidadania passiva de obediência ao Estado que, como representante da vontade geral, tem a função de promover o bem comum e administrar a justiça. O indivíduo tem direitos, e o governo obriga-se a garanti-los.

Esta concepção jusnaturalista dos direitos do homem, consubstanciada na Declaração de Virgínia (1776) e na Declaração francesa (1789), terminou por se incorporar, no século XX, ao artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948, p.1): "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

Mas, como bem observou Arendt (1983), os homens tornam-se iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A igualdade não é um dado, é um construído, elaborado convencionalmente pela ação dos

homens, enquanto cidadãos, na comunidade política. Para essa autora, todas as conquistas humanas são decorrentes de lutas coletivas e ações intencionais dos cidadãos.

> No Estado despótico, o indivíduo só tem deveres, não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado de cidadãos. (BOBBIO, 1992 apud VIEIRA, 2001, p. 21).

A República moderna não inventou o conceito de cidadania, palavra que pode ser empregada em muitos sentidos. Desde sua origem na Roma antiga, a ideia de cidadania está vinculada ao princípio de que os habitantes têm o direito de participar da vida política da sociedade, ou seja, o direito de participar ativamente na vida e no governo do povo. Ser cidadão é, portanto, ser membro de pleno direito da cidade; seus direitos civis são plenamente direitos individuais.

Na Antiguidade clássica, a ideia de cidadão estava estreitamente vinculada ao aspecto político, no sentido de que cidadão era somente a pessoa que participava da vida política do Estado a que pertencia, com direito de votar e ser votado. Essa ideia de cidadão se opunha à ideia de vassalagem tanto quanto a de soberania.

Nos primeiros anos do Estado Liberal, o discurso jurídico reduzira a cidadania ao conjunto daqueles que adquiriam os direitos políticos. Nesse sentido, o cidadão era somente aquela pessoa que integrasse o corpo eleitoral. Tratava-se de uma cidadania censitária, porque era atributo apenas de quem possuísse determinados bens ou rendas. (SILVA, 2000 apud MAZZUOLI, 2001).

Como procuramos deixar claro, em função dos diferentes contextos culturais, a cidadania tem assumido, historicamente, várias formas. O conceito de cidadania, enquanto direito a ter direitos, tem se prestado a diversas interpretações. Segundo o sociólogo inglês Marshall (1950 apud VIEIRA, 2001), seria necessário desenvolver um conceito de direitos que não perdesse de vista suas raízes na história das sociedades europeias modernas, mas que, ao mesmo tempo, apontasse para a definição de princípios e metas que pudessem ser considerados universais. A noção de direitos, para ele, estava intimamente associada à noção de cidadania – um direito não é algo que se tenha em abstrato, mas define uma relação entre os membros de um estado e esse estado nacional.

Na perspectiva de Marshall (1967 apud VIEIRA, 2001) a cidadania seria composta dos direitos civis e políticos – direitos de primeira geração – e dos direitos sociais – direitos

de segunda geração[1]. Os direitos civis, conquistados no século XVIII, correspondem aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, de ir e vir, direito à vida, segurança, etc. São os direitos que embasam a concepção liberal clássica. Já os direitos políticos, alcançados no século XIX, dizem respeito à liberdade de associação e reunião, de organização política e eleitoral, ao sufrágio universal, etc. São também chamados direitos individuais exercidos coletivamente e acabaram sendo incorporados à tradição liberal. Os direitos de segunda geração, os direitos sociais, econômicos ou de crédito, foram conquistados no século XX a partir das lutas do movimento operário sindical. São os direitos ao trabalho, à saúde, à educação, à aposentadoria, ao seguro-desemprego, enfim, à garantia de acesso aos meios de vida e bem estar social. Tais direitos tornam reais os direitos formais.

No que se refere à relação entre direitos de cidadania e o Estado, existiria uma tensão interna entre os diversos direitos que compõem o conceito de cidadania. Enquanto os direitos civis e políticos exigem, para sua plena realização, um Estado mínimo, os direitos sociais demandam uma presença mais forte do Estado para serem assegurados.

Na segunda metade do século XX, surgiram os chamados direitos de terceira geração. Tratam-se dos direitos que têm como titular não o indivíduo, mas grupos humanos como o povo, a nação, as coletividades étnicas ou a própria humanidade. É o caso do direito à autodeterminação dos povos, direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente, etc. Na perspectiva dos novos movimentos sociais, os direitos de terceira geração seriam os relativos aos interesses difusos, como o direito ao meio ambiente e o direito do consumidor, além dos direitos das mulheres, das crianças, das minorias étnicas, dos jovens, dos anciãos, entre outros.

Somam-se às três gerações já citadas os direitos de quarta geração, que tomam forma diante da evolução científica e são relativos à bioética para impedir a destruição da vida e regular a criação de novas formas de vida em laboratório da engenharia genética.

Para Marshall (1967 apud VIEIRA, 2001), não é possível separar os direitos individuais da cidadania. E essa indissociabilidade parte do princípio de que as pessoas não vivem sozinhas; elas mantêm relações interpessoais constantes no interior de comunidades, que lhes atribuem direitos e responsabilidades.

Em um plano estritamente jurídico, igualmente necessário para a compreensão da dimensão e da complexidade de que o conceito de cidadania se reveste na

[1] O direito à educação é um direito de segunda geração e está disposto no artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988, especificamente no rol dos direitos sociais. A classificação é meramente didática, pois na realidade o direito é uno e como tal está totalmente interligado, ou seja, suas diversas áreas são divididas e subdivididas com o intuito organizacional e prático devido sua enorme complexidade e abrangência.

contemporaneidade, na Constituição Federal Brasileira de 1924, a ideia de cidadania estava relacionada à nacionalidade, inclusive com equiparação dos termos cidadão e nacional, como se ambos tivessem o mesmo significado.

A referida Constituição, em seus artigos 6º e 7º, menciona a expressão "cidadãos brasileiros", com o intuito de caracterizar o nacional, mas também com o intuito de caracterizar o indivíduo apto a votar e ser votado, o que conhecemos hoje por direito de sufrágio. Dessa forma, os cidadãos aptos a exercerem o direito de sufrágio eram designados "cidadãos ativos" e, os demais, "cidadãos inativos". Na Constituição Federal Brasileira de 1988, não há a divisão da cidadania em ativa ou passiva, o que corrobora a nossa hipótese de que o conceito de cidadania não é estático.

As violações ocorridas sob a forma de tortura e os desrespeitos tantos que marcaram a história da humanidade e advieram da Segunda Guerra Mundial, deram ensejo à preocupação dos Estados internacionais para que fosse criada uma normatividade internacional que protegesse efetivamente o ser humano, por meio de uma sistemática internacional de proteção e, mediante a qual, fosse possível responsabilizar o Estado nos planos externo e interno, quando os órgãos competentes não apresentassem respostas satisfatórias na proteção desses mesmos direitos. Desse modo o ser humano tornou-se um dos principais objetivos da comunidade internacional. Antes disso, a proteção dos direitos do homem estava restrita apenas a algumas legislações internas dos países (MAZZUOLLI, 2001).

Foi então que os 21 países da América se reuniram no México e firmaram o intuito da elaboração da Carta dos Direitos Humanos. Com o surgimento da ONU, no ano de 1945, e a elaboração da referida Declaração, no ano de 1948, os direitos humanos passaram a existir internacionalmente.

Recentemente, em 1993, em Viena, os direitos humanos foram reiterados e declarados de interesse global de forma a, mais uma vez, evidenciar sua magnitude e força, conforme o disposto no artigo 5.º do Tratado Internacional e Programa de Ação de Viena, a saber, que

> [...] embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 1993, n.p)

O mesmo artigo esclarece também que os Estados devem estar vigilantes e ser cada vez mais atuantes na efetivação e respeito aos direitos humanos, pois se comprometeram

internacionalmente. Esse é o compromisso assumido perante a ONU e reafirmado na Ação de Viena.

A partir do processo de internacionalização dos direitos humanos, a noção de cidadão passou a ser definida como englobando todos os indivíduos que habitam o âmbito da soberania de um Estado que lhes assegure, constitucionalmente, os direitos fundamentais mínimos.

Para Silva (2000 apud MAZUOLLI, 2001), cidadania consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder, com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro e de contribuir para o aperfeiçoamento de todos. Em Moraes (2002), cidadania é defina como interdependente da noção de nacionalidade. Nessa perspectiva é cidadão aquele que é brasileiro nato ou naturalizado no gozo de seus direito políticos e participante da vida do Estado. Na definição de Moraes (2002), aquele que não estiver no gozo de seus direitos políticos, consequentemente tem o exercício de sua cidadania cerceado. Desse modo, o princípio da nacionalidade precede o de cidadania, pois é no quadro da comunidade nacional que os direitos cívicos podem ser exercidos. A cidadania fica, assim, limitada ao espaço territorial da nação, o que contraria a esperança generosa dos filósofos iluministas que haviam imaginado uma república universal.

> A relação entre cidadania e nacionalidade configura um campo de confronto entre o pensamento conservador e o pensamento progressista. Para os conservadores, a cidadania se restringe ao conceito de nação, isto é, somente são cidadãos os nacionais de um determinado país. A cidadania é vista como relação de filiação, de sangue, entre os membros de uma Nação. (VIEIRA, 2001, p.31).

Não faremos uma abordagem mais detalhada da imbricação dos conceitos de cidadania e nacionalidade por acreditar que fugiríamos ao escopo deste trabalho, também não nos deteremos nas situações em que possa haver perda, definitiva ou temporária, de direitos políticos. Restringir-nos-emos ao comentário de que os direitos políticos referem-se ao poder de intervenção dos cidadãos no governo, estão estritamente relacionados à soberania popular, ao direito de sufrágio e, portanto, são previstos na nossa Constituição.

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade. São

herdeiros do Iluminismo, de ideais do liberalismo político e das revoluções do século XVIII, na defesa radical da liberdade, da igualdade e da solidariedade.

Os direitos humanos são considerados direitos naturais, pois independem de uma legislação específica para serem invocados, são universais e estão acima das fronteiras geopolíticas.

É o preceito da dignidade humana que justifica os direitos humanos. Durante muito tempo compreendeu-se que essa dignidade advinha da sua natureza divina, enquanto criação à sua imagem e semelhança. Contemporaneamente essa apreensão foi sendo ampliada, significando uma grande revolução no pensamento e na história da humanidade:

> Hoje, numa visão mais contemporânea, percebemos como todos os textos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos explicam a dignidade pela própria transcendência do ser humano. Ele mesmo criou as formas da idéia de dignidade em grandes textos normativos que podem ser sintetizados no artigo 1º da Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1948: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos", Esta formulação decorre da própria reflexão do ser humano que a ela chegou de uma maneira que é historicamente dada. (SOARES, 2004, p. 58).

A dignidade construída pelos seres humanos é inerente à vida. Podemos dizer, então, que a dignidade é construída, reafirmada, diuturnamente, nas relações que são estabelecidas, seja consigo mesmo, seja com os outros em sociedade.

> Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. [...] Os direitos humanos superam as fronteiras jurídicas e a soberania dos Estados nacionais. (SOARES, 2004, p. 59-60).

Muito frequentemente, há, por parte dos cidadãos, uma apreensão equivocada dos preceitos contidos Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal Brasileira. Em função disso, julgamos pertinente definir melhor o que são os direitos humanos e em que eles se diferem dos direitos do cidadão e em que se aproximam. Para tanto, buscamos em Soares (2004), formulações bastante pertinentes.

De acordo com Soares (2004), a cidadania e os direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes constituídos e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal, etc. Do ponto de vista legal, o conteúdo dos direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são

universais, visto que eles integram uma específica ordem jurídica. Daí identificarmos diferentemente, por exemplo, cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, cujos direitos e deveres variam de um país para outro. A ideia da cidadania, do ponto de vista estritamente legal, portanto, embora decorrente de valores universais, historicamente estabelecidos, depende também de decisões políticas. Isso equivale a dizer que as Constituições dos países trazem os preceitos universais contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas cada carta apresenta as especificidades do momento histórico de sua elaboração e depende do grau de participação da sociedade na definição de reivindicações de seus direitos, interesses políticos e prioridades quanto a seus direitos e deveres.

Os direitos humanos são universais e, como apontamos anteriormente, naturais – o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política, a um membro de um Estado, mas à pessoa humana na sua universalidade. Por essa razão, são chamados de direitos naturais, justamente porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. De acordo com Soares (2004), são naturais também porque são anteriores a qualquer lei e não precisam estar nela especificados para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Sabemos que na contemporaneidade o tema dos direitos humanos tornou-se tema extremamente recorrente, sobretudo, nos meios de comunicação de massa. Esse é um indicativo, para os mais otimistas, da conscientização de seus princípios pelas pessoas. Entretanto, não podemos desconsiderar que, no Brasil e no mundo, a crescente ocorrência de atos violentos e desrespeitosos evidencia a distância entre a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua legitimação pelos membros de uma sociedade; não nos faltaria fundamentação teórica, tampouco relatos de experiências para comprová-la. Nossa abordagem, neste ponto, não deve ser confundida com a de uma percepção simplista e utópica calcada no desconhecimento das raízes profundas da desigualdade social, das questões políticas, econômicas e culturais que interferem, sobremaneira, no *modus vivendi* dos cidadãos. Não se trata, em medida alguma, de uma visão alienada da realidade. É, antes, uma opção intencional com o intuito de ressaltar a importância de se sobrepujar, neutralizar e desconstruir os espaços propícios para o desrespeito e construir possibilidades de entendimento, diálogo e solidariedade.

Reafirmamos a necessidade de se garantir à população acesso aos bens de informação que possibilitem, primeiramente, a compreensão dos preceitos aqui elencados para que, de posse destes, ela sinta-se encorajada ao exercício pleno da cidadania. Preconizamos a

interiorização de valores capazes de habilitar e impulsionar as pessoas às práticas cidadãs, bem como a saída da situação de "objeto" pautada na passividade, na indiferença, na subserviência, na submissão, na resignação (condição de alheamento das questões da realidade em que vive) e na precariedade da formação política, o que, muitas vezes, impede o engajamento e a execução de ações concretas de sujeito político.

Segundo Arroyo (2007), a concepção de povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso real da educação na cidadania, temos de prestar atenção aos processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político, que processos são esses e onde se dão. Entender como vêm se constituindo as classes e os sujeitos de ação política é fundamental para equacionar devidamente qualquer projeto educativo a serviço dessas mesmas classes e desses mesmos sujeitos.

> Em síntese, é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções *externas*, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou, ao contrário, se a cidadania se dá no *interior* da prática social e política das classes. (ARROYO, 2007, p. 74-75).

A noção de direitos é de certa forma apreendida pelas pessoas e, perceptível nas atitudes da população, quando se mobiliza em reivindicações e protestos quando amparada pelo sentido de comunidade.

As ações das massas, tidas como pré-políticas, são, em realidade, respaldadas em noções do que é justo, do que é bem comum, enfim, numa consciência de direitos. Poderíamos dizer que essas ações, que vêm se repetindo tão frequentemente, são expressões de uma cidadania popular (ARROYO, 2007).

Os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos – existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. O processo, portanto, não se dá no vazio. Lembra-nos Chauí (1984 apud SOARES, 2004), que a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação, órgãos dos poderes públicos e mecanismos de participação popular. Baseados em Soares (2004), podemos afirmar que são distintas, portanto, a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor – e a cidadania

ativa – aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação.

Dentro do entendimento de que a cidadania transcende a nacionalidade, o direito político e está sujeita a transformações decorrentes das novas formas de organização econômica e social, entre elas as decorrentes da globalização, tornam-se urgentes medidas eficazes no sentido de implementação de programas e planos de governo para a efetivação dos direitos humanos, como políticas públicas imprescindíveis para a melhoria das relações sociais. A partir de debates promovidos pela sociedade civil e demais organizações, a partir dos anos 1980, e mais intensamente nos anos 1990, sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania, avançamos muito, mas podemos avançar ainda mais. O debate é necessário, por envolver a sociedade e despertar consciências adormecidas e indiferentes à desigualdade, mas é mais necessário que nos desloquemos do discurso vazio para a ação, que por mais singela que seja, é ação.

Reconhecemos que, no ordenamento jurídico brasileiro, os direitos humanos foram absorvidos. No entanto, a realidade prática vivenciada por cada cidadão merece ser refletida e questionada, pois, sabemos que, frente a tantos direitos garantidos por lei, há também muitos direitos descumpridos pelas mais diversas razões, que podem ser de ordem política, educacional, entre outras. Consideramos que seja necessário, portanto, rever, praticar e respeitar os direitos humanos para garantir a diminuição da distância entre o fictício ideal e a realidade.

O desrespeito aos direitos humanos não se dá apenas no Brasil. Em muitos países desenvolvidos, os direitos humanos também não são efetivados, ou o são, porém, não em sua totalidade. O direito à vida, razão de existir dos demais direitos, não é absoluto em alguns territórios nos quais está prevista a pena de morte.

Em um estado democrático como o nosso, cabe ao Direito o papel normativo de regular as relações interindividuais, as relações entre o indivíduo e o Estado, entre os direitos civis e os deveres cívicos, entre os direitos e deveres da cidadania e definir as regras do jogo da vida democrática. A cidadania pode, nesse contexto, cumprir um papel libertador e contribuir para a emancipação humana, abrindo novos espaços de liberdade por onde ecoarão as vozes de todos aqueles que, em nome da liberdade e da igualdade, sempre foram silenciados (GUATTARI, 1987, 1990).

Confiamos que o exercício pleno da cidadania pode se dar a partir do conhecimento do que seja dignidade, respeito, igualdade, bem como de seus desdobramentos. Confiamos, também, na escola como um ambiente adequado para a assimilação de tais conceitos e para a

prática dos mesmos, através da vivência cotidiana baseada nos princípios humanos. Assumimos, com Arendt (1983), que

> [...] a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (ARENDT, 1983 apud LAFER, 1988, p.22).

Por meio da educação é possível se abrir diversos canais para que os direitos humanos sejam conhecidos, reconhecidos e exercidos. A escola é instrumento hábil a favor da prosperidade e forte aliado no crescimento não apenas intelectual, mas acima de tudo humanístico. Defendemos a hipótese de que nascemos cidadãos, porém, o exercício da cidadania deve ser aprendido, o que deve incluir não apenas os alunos de uma determinada comunidade escolar, mas também seus pais, na tarefa de vivenciar as proposições contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Frente à sociedade global, nos questionamos sobre como ficaria a cidadania democrática como valor universal e também sobre como preparar crianças e jovens para viver, conviver e transformar a realidade. Sabemos que, em alguma medida, a educação contribui positiva e efetivamente para o exercício da cidadania.

Com o processo de globalização, os problemas que afetam a humanidade e o planeta atravessam fronteiras tornam-se globais. Questões como produção, comércio, capital financeiro, migrações, pobreza, danos ambientais, desemprego, informatização, telecomunicações, enfim, as grandes questões econômicas, sociais, ecológicas e políticas deixaram de ser apenas nacionais, tornaram-se transnacionais. É nesse contexto que nasce o conceito de cidadão do mundo, de cidadania planetária, que vem sendo construída pela sociedade civil de todos os países, em contraposição ao poder político do Estado e ao poder econômico do mercado.

Na segunda metade do século XX, com a transformação da fábrica em empresa, das máquinas energéticas em cibernéticas, da assinatura em cifra e senha, com a comunicação instantânea e com o controle contínuo, passamos, segundo Deleuze (1990, p. 36), “das sociedades disciplinares para as sociedades de controle”.

No processo evolutivo da sociedade, a era pós-moderna vem alterar a realidade e as principais correntes do pensamento político contemporâneo conferem centralidade ao papel do direito e da cidadania na construção de um Estado democrático. Democracia, muito mais

do que um regime político com partidos e eleições livres é, sobretudo, uma forma de existência social que permite sempre a criação de novos direitos.

Numa perspectiva dialética, o conflito passa a ser legítimo e legitimizador do Estado democrático. E nessa relação, não só trabalha politicamente os diversos interesses e necessidades individuais existentes na sociedade, como procura instituí-los em direitos universais, reconhecidos formalmente. De acordo com Chauí (1995), Uma sociedade democrática não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas e está sempre aberta à ampliação dos direitos existentes e à criação de novos direitos.

Perpassada pelos princípios da democracia, a cidadania constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política (CHAUÍ, 1984).

Na contemporaneidade, o paradigma clássico das ciências sociais, baseado nas sociedades nacionais, está sendo substituído por um paradigma emergente, baseado na sociedade global.

3.1.5 Cidadania, educação e globalização

Devemos considerar que os efeitos da mundialização da economia têm seu rebatimento nos fenômenos da esfera social, como, por exemplo, a criação e expansão de instituições supranacionais, a universalização de padrões culturais e o equacionamento de questões concernentes à totalidade do planeta como, meio ambiente, desarmamento nuclear, crescimento populacional e direitos humanos. A mundialização da economia é, em alguma medida, a transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo (VIEIRA, 2001).

O sociólogo inglês Giddens (1990 apud VIEIRA, 2001, p. 73) define globalização como "[...] a intensificação de relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa." Touraine (1996 apud VIEIRA, 2001), sociólogo francês, por sua vez, denuncia a exploração ideológica da globalização vista apenas como

processo econômico que faria submergir a política. Para ele, a globalização se apoia em quatro grandes transformações: a criação de uma sociedade informatizada, com a difusão mundial de indústrias de comunicação que modificam nossa experiência do tempo e do espaço, a natureza e a relação entre culturas; a internacionalização do capital financeiro, que aufere mais lucros na movimentação de capitais do que no investimento produtivo; a emergência de novos países industriais, sobretudo os Tigres Asiáticos, que associam abertura econômica do mercado com autoritarismo político e a quarta é a influência cultural norte-americana no resto do mundo.

Para Habermas (1995 apud VIEIRA, 2001, 91), existe uma tensão entre o universalismo de uma comunidade legal igualitária e o particularismo de uma comunidade cultural a qual se pertence por origem e destino. Essa tensão pode ser resolvida, desde que os princípios democráticos priorizem um entendimento cosmopolita da nação como nação de cidadãos, em detrimento de uma interpretação etnocêntrica da nação como uma entidade pré-política. Suas considerações são elucidativas de que o conceito de cidadania transcende a compreensão da cidadania vinculada à nacionalidade. Essa compreensão só seria possível através de ações intencionais desenvolvidas nas instituições, de modo a possibilitar, através de questões cotidianas que envolvem as dimensões econômica, política, social, ambiental e cultural, a construção e o fortalecimento do sentimento de cidadania para além da concepção simplista de nacionalidade, visto que esta não garante, por si só, os direitos dos cidadãos.

Em torno das dimensões econômica, política, social, ambiental e cultural da globalização,

> [...] é necessário, desenvolver potencialidades para a ação política nas sociedades plurais que têm no mercado a matriz estruturadora da vida social e política da humanidade, quando, o que se tem, são conseqüências sociais graves: aumento do desemprego, queda dos níveis salariais, aumento da pobreza e da concentração de renda, conflitos sociais, degradação dos serviços públicos, deterioração da qualidade de vida, destruição ambiental. Neste contexto, o Estado continua sendo um ator fundamental da política internacional e os conceitos dominantes das ciências sociais apresentam-se inadequados para compreender os fenômenos e cenários transnacionais emergentes que extrapolam o plano econômico. [...] A mercantilização das relações sociais, a atual reestruturação capitalista vem abalando a ordem jurídico-política e as diferentes instituições estatais e civis que a regulavam. O Estado liberal – democrático de bem estar social dos países desenvolvidos do Ocidente – como os dos países em vias de desenvolvimento que, pela regulação do Estado, promoveram uma modernização conservadora nas periferias do primeiro mundo industrializado, parecem se desestruturar diante do novo padrão de acumulação mundial e do processo de globalização. Os Estados nacionais ficam privados da possibilidade de articular uma política autônoma de desenvolvimento. [...] A nova ordem financeira internacional parece nutrir-se de exclusão social e degradação ambiental, segundo dados significativos coletados desde a última década do século XX, quando os líderes do G-7 fracassaram no tratamento das causas

> estruturais e na avaliação das conseqüências sociais da crise. A pobreza, a fome, as guerras civis são negligenciadas como algo próprio dessas sociedades em transição, um estágio evolutivo doloroso rumo à democracia e ao livre mercado. Nenhuma conexão é feita entre o colapso das economias nacionais e o subjacente processo de reestruturação global. [...] Verifica-se, no mundo de hoje, uma globalização crescente dos problemas ligados ao meio ambiente. O domínio do homem sobre a natureza aumentou consideravelmente com a industrialização. A produção industrial e agrícola, o desenvolvimento das biotecnologias, a urbanização acelerada produziram um impacto negativo sobre o meio ambiente. [...] A circulação de idéias e de objetos culturais pode ser melhor compreendida quando analisada em termos de mundialização, e não como difusão, desde que não se percam as relações da globalização com as instâncias de poder. [...] A globalização rompe com as fronteiras nacionais, acaba com a divisão interno/externo. A cultura mundializada se internaliza dentro de nós. O espaço local "desencaixado" aproxima o que é distante e afasta o que é próximo, isto é, o local é influenciado pelo global, ao mesmo tempo em que o influencia. Uma cultura mundial penetra os setores heterogêneos dos países, separando-os de suas raízes nacionais. A mundialização da cultura significa ao mesmo tempo diferenciação, descentramento, padronização e segmentação. (VIERIA, 2001, p. 99).

No que diz respeito aos aspectos da crise social que vivemos, Habermas (1995 apud VIEIRA, 2001, p.91), aponta para três desdobramentos possíveis: em primeiro lugar, uma *underclass* – grupos marginalizados gradualmente apartados do restante da sociedade – cria tensões sociais a serem controladas por meios repressivos. Em segundo lugar, a degradação social tende a se espalhar dentro e fora das cidades, permeando os poros de toda a sociedade. Por último, a segregação das minorias, privadas de voz reconhecida na esfera pública, acarreta a erosão da força integrativa da cidadania democrática.

O fenômeno da globalização contemporânea como um processo, engloba na sua dinâmica complexa e contraditória, o particular e o universal que se interpretam, tornando inseparáveis as instâncias local e global e afetam todas as esferas da vida – trabalho, educação, lazer, expressão artística, tecnologia, administração de empresas e instituições públicas. A globalização implica mudanças sociais e reestruturação da ordem mundial.

A socialização global reduz cada vez mais a capacidade dos Estados nacionais para resolver problemas. A solução desses problemas parece exigir uma "nova ordem mundial, ou seja, formas adequadas de coordenação política inter e transnacional, sem as quais são inevitáveis as catástrofes de dimensões globais.

Em tempo de globalização e reestruturação produtiva, marcado por um processo de exclusão social, modificações acontecem na estrutura da educação brasileira viabilizando a implantação de uma profunda reforma educacional, tais mudanças acontecem no bojo da implementação de uma série de políticas sociais, que visam estabelecer as relações favoráveis às alterações no padrão de acumulação dos países em desenvolvimento.

A formação profissional, para citar apenas um exemplo inerente ao campo da educação, tem sido vista como uma resposta estratégica, mas polêmica aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Vários estudos afirmam que a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. A formação profissional não pode ser reduzida a uma questão técnica. A transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas é justamente uma das operações centrais do pensamento neoliberal.

Segundo Silva (1998, p.8), é precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado.

> Estão em jogo, nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos : ela é o campo preferencial do confronto dos diferentes significados. Trava-se, aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social. Não é por acaso que a "reforma" da educação encontra-se no centro nos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social.

A reforma educacional brasileira parece-nos estar sendo tratada como uma necessidade imperiosa do mercado, que exige mudanças técnicas e operacionais na formação profissional. Em conformidade com o que apontamos anteriormente, a formação técnico-profissional é um exemplo de política que caminha com uma propaganda, sedimentando, como parte de uma profunda revolução cultural no imaginário das classes trabalhadoras e da população em geral, a ideia de que mediante as diferentes modalidades desse tipo de formação, todos se tornarão empregáveis.

É ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores. Não é a escola que define o posto que o homem e a mulher ocuparão na produção. Muitas vezes, ao contrário, o lugar que a família do aluno ocupa na produção é que acaba levando-o para determinado tipo de escola. Assim, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola, como se faz crer.

Vivenciamos na segunda metade dos anos 1990, pródigas iniciativas oficiais na esfera educacional que levam a concluir que o governo, por meio da educação, objetiva uma ampla reforma, significativa para a história da educação brasileira. Tais mudanças educacionais visariam formar a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos

postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho e preparando-o para o mundo globalizado.

Essa reforma seria produzida através de várias medidas jurídico-administrativas de natureza qualitativa. Leis, decretos-leis e demais expedientes jurídico-administrativos, que nos levam a crer em larga e profunda mudança, um tanto menos enfocada na construção e fortalecimento da cidadania e no aumento das possibilidades de emprego e um tanto mais preocupada com a demanda por um brasileiro com perfil para atender o modelo de competência e da empregabilidade requeridos pelo mercado de trabalho.

No plano ideológico, a responsabilidade social é desviada para o plano individual:

> Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

Ainda de acordo com Frigotto (1998), no marco da reestruturação neoliberal produziu-se a privatização da função econômica atribuída à escola, uma das principais dimensões que definem a própria desintegração do direito à educação. A função da escola passou a ser, então, a de selecionar para o emprego. Diferente da teoria do capital humano das décadas de 1960 e 1970, que prometia a integração, a mobilidade, a ascensão social e o desenvolvimento aos países pobres, hoje acena com a possibilidade de integração apenas daqueles que adquirirem habilidades básicas que geram competências reconhecidas pelo mercado.

Dessa forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um e a capacidade de cada um obter o que quiser. Infelizmente, os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais. A educação é um bom exemplo de como o processo de desregulamentação das relações econômicas acompanha a desregulamentação dos direitos sociais.

No Brasil, esse processo tem significado mudanças importantes na Constituição Federal, acompanhado de propaganda que relaciona direitos com privilégios. A título de eliminar privilégios, os direitos sociais e trabalhistas são combatidos e gradativamente eliminados da relação entre capital e trabalho e da relação entre Estado e cidadão. Isso é feito com o objetivo de não interferir nas leis “naturais” que devem administrar a sociedade. Nada mais são do que a supremacia do mercado definindo as relações sociais.

No momento histórico capitalista atual, a expressão cultural parece derivar da emergência em profusão da imagem e da linguagem sobre as outras formas de comunicação humana, em um meio que poderia ser chamado de ditadura da aparência, da ficção, do presente e do individualismo, favorecido pela fragmentação do entendimento do mundo.

A tensão entre o reflexo da realidade social na subjetividade e o horizonte de possibilidades – do dever ser que o indivíduo põe para si – em suas ações, especialmente por meio do trabalho ou em função dele e de sua aparência, e, por meio da práxis social, tem por base objetiva esses fundamentos. Enquanto no início do século XX os processos de reprodução social mediavam a realidade social objetiva e sua representação para os sujeitos e esses processos permeavam as esferas do trabalho e da racionalização cultural para a formação do sujeito, no capitalismo atual, o vício e a virtude nos apresentam como esferas que se excluem, ainda que se pertençam mutuamente. Isso faz com que as relações entre o trabalho e a racionalização da cultura, bem como a formação do sujeito, tendam a instituírem-se de forma complexa, dinâmica e de difícil entendimento, em um contexto de ruptura e simultânea continuidade histórica, quando as reformas de todas as naturezas tornam-se os eventos fundamentais da vida social e política.

Em tais momentos as relações entre trabalho e educação alteram-se e impõem uma pauta de preocupações – o trabalho precarizado, a educação instrumental e uma drástica transformação pautada na individualidade. Esses temas são fatos que a destruição do processo civilizatório levado a termo pelo capital põe em destaque; eles se produzem em relação com uma direção de forte degradação humana.

A política se torna tecnicista, a administração pública torna-se gerencial e mercantil e as esferas sociais, com destaque para a educação por meio das reformas, passam por semelhantes processos. Na fixação dos novos valores no trabalho e em outras atividades, o capital, através da destruição de seu próprio contrato social e do próprio processo civilizatório, promove, ainda que com contradições, o aniquilamento do sujeito, num contexto de degradação humana, no qual há, para os incluídos um Estado de Direito.

Uma dificuldade importante dessa proposição é que as instituições existem em sua maioria dentro das nações, mas os mercados são cada vez mais internacionais. A história está cheia de exemplos de instituições nacionais sendo sufocadas pelo impacto expancionista dos mercados, mas se tem poucos exemplos de instituições internacionais suficientemente efetivas para canalizar essa energia, protegendo a sociedade de seus efeitos negativos. Depois da Segunda Guerra Mundial, com a criação das Nações Unidas, foi feito um esforço importante pelos aliados em criar instituições de âmbito internacional e definir o conjunto de direitos

básicos que elas protegeriam e reforçariam. Enquanto algumas delas deveriam garantir um ambiente estável e previsível para as transações econômicas internacionais, outras, como a UNESCO, a Organização Mundial da Saúde e a Organização Internacional do Trabalho, receberam mandatos específicos para tratar do desenvolvimento dos direitos humanos à educação, à saúde e a condições de trabalho adequadas e humanas (SCHWARTZMAN, 2004).

Essas instituições internacionais, especificamente as relacionadas à garantia de direitos humanos, não dão conta de vencer as questões econômicas, políticas e sociais que interferem e se entrelaçam com as questões referentes aos direitos sociais dos cidadãos. E, em se tratando dos países em desenvolvimento, como o Brasil, a dinâmica da exclusão social tem uma relação de causa e efeito direta com a concentração de poder que hoje se desenvolve e que não encontra paralelo na história da humanidade. A concentração de poder está diretamente relacionada com o aprofundamento da exclusão social. Também são controvertidas as ações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional com suas políticas para os países subdesenvolvidos e que têm repercussão direta na educação. Julgamos que descabe na abordagem a que nos propusemos aprofundamento nesses aspectos.

O processo de reestruturação produtiva desenvolvido a partir da década de 1970 se faz acompanhar por importantes mudanças sociais e há de se levar em consideração que o quadro social está intimamente conectado com o processo de produção da economia. Também existem conexões entre o processo de exclusão social, agora também globalizado, e as políticas sociais implementadas a partir do pensamento neoliberal.

O processo de dependência é legitimado por importantes reformas no papel do Estado. A reforma do Estado começa com a abdicação para a globalização, segue com as privatizações, com os acordos da dívida externa, e os nacionais são obrigados a fazer permanentes cortes orçamentários, com o objetivo de atingir metas de redução do déficit público (OLIVEIRA, 1999).

O caráter mínimo do Estado se apresenta na deteriorização das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes inconstitucionais, quase sempre em prejuízo do conjunto da nação e, consequentemente, da garantia dos direitos humanos e dos cidadãos.

3.2 Educação e direitos humanos

> Somente uma comunidade escolar, na concretude de seus desafios cotidianos, poderá estabelecer de forma significativa seus parâmetros de ação ética, por meio de uma discussão constante dos princípios gerais de nossa cultura e dos compromissos históricos de nossas instituições de ensino. (CARVALHO, 2004, p. 104).

3.2.1 A escola que temos como reflexo da escola que tivemos

Neste item de nossa tese, faremos uma retomada das concepções pelas quais a instituição escola passou, objetivando a melhor compreensão da escola pública na contemporaneidade.

O termo escola vem do grego *scholé* e significa lazer, tempo livre. A tradição greco-romana não valorizava a formação profissional e o trabalho, o que justifica o emprego do termo escola como sinônimo de lugar do ócio.

Na Idade Média, segundo Libâneo (2007), o ensino já se prestava aos interesses econômicos do Estado. Inicialmente desenvolvida nos mosteiros, a educação que, até então era acessível a poucas pessoas, se expande para a burguesia com a finalidade de dotar a nova classe da capacidade de ler, escrever e contar, habilitando-a a uma maior produtividade nas atividades do comércio em expansão, devido à urbanização.

A expansão significativa do ensino no século XVI se deu sob as influências dos ideais humanistas do Renascimento. Com a Reforma Religiosa, Martinho Lutero prega a educação para todos poderem ter acesso ao conteúdo da Bíblia, por meio da escrita e distribuição, em 1524, de uma carta aos regedores de todas as cidades alemãs, com o pedido para que todas estabelecessem e mantivessem escolas cristãs.

Outras significativas iniciativas, que pressupõem evolução das ideias pedagógicas, ocorreram no século XVII, mais precisamente, em 1619, com o surgimento do 1° Estatuto Escolar do Ducado de Weimar; em 1642, com a criação da primeira regulamentação do ensino público, no Ducado de Gota (Alemanha); e em 1642, com a criação da primeira lei escolar norte-americana.

No século XVIII, o Século das Luzes, inicia-se a oferta de educação pública estatal na Alemanha e na França, mas seu acesso não é extensivo aos filhos dos trabalhadores. Em 1717, Frederico Guilherme I defende, pela primeira vez, o princípio da obrigatoriedade do ensino.

Em 1763, La Chatolais publica o *Ensaio da Educação Nacional*, texto no qual são tratados temas como o laicismo da escola e o objetivo de formar cidadãos úteis. Em 1789, com a Revolução Francesa, fundamentada nos princípios de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, e com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que visava a educação do cidadão para si mesmo e para a pátria, a educação passa a ser vista como um direito. Em abril de 1792, Condorcet apresenta à assembléia da França pós-revolução, seu relatório e projeto de decreto que tem como alguns dos pontos principais a universalização do ensino, o ensino gratuito em todos os graus, a escola laica e o conteúdo independente de forças políticas e do poder estatal.

No século XIX, sob o advento da Revolução Industrial com o estabelecimento dos grandes sistemas nacionais de educação nos países europeus e americanos, em 1833, é proclamada a Lei de Guizot que serve de base para a organização escolar francesa; em 1850, é estabelecida a escola pública primária nos Estados Unidos da América; em 1860, ocorre a implantação dos jardins de infância na Alemanha; em 1870, é sancionada a lei proposta pelo ministro Forster que fundamenta a base da educação primária inglesa, respeita e subvenciona as escolas particulares existentes e determina a criação escolas públicas onde não havia. Em 1882, a lei escolar de Jules Ferry passa a estabelecer de fato a obrigatoriedade escolar e a laicidade no ensino público primário francês.

No século XX, a Assembléia Geral das Nações Unidas publica, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos cujo artigo 26º estabelece que toda pessoa tenha direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar é obrigatória e a instrução técnico-profissional é acessível a todos, bem como a instrução superior, por ora baseada no mérito. Estabelece ainda que a instrução seja orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução deveria ser promotora da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvante nas atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

> A escola propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura, da escrita e do saber pelo livro e cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente. A escola surge, pois, assim, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte. (TEIXEIRA, 1976, p. 35).

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que a educação escolar tinha, desde o seu surgimento, um destino certo. Como instituição especializada, não poderia ser democrática. Destinava-se a segmentos privilegiados, detentores de alguns talentos

específicos e com fim determinado. Os intelectuais, os letrados, os eruditos e os homens de saber ou de arte, dificilmente, pertenciam a categorias sociais consideradas inferiores.

Até o final do século XVIII, a finalidade da escola, nesse contexto, era "manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparava um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica" (TEIXEIRA, 1976, p. 36). A escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais; o magistério superior visava manter, enfim, a cultura intelectual especializada, de certo modo, distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção.

Os efeitos da educação altamente especializada, no que se refere à intelectualização de determinados segmentos da sociedade passa a ter repercussão no desenvolvimento da ciência alterando os métodos de trabalho e de vida do homem. A sociedade evoluíra e sentia necessidade de expandir a educação escolar, "[...] destinada a dar a todos aqueles, treino sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração nos novos níveis a que atingira a sociedade." (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

A escola surge e se desenvolve para atender às necessidades da sociedade. Vista, a princípio, apenas como uma espécie de treinamento, a educação que se buscava ter era determinada por fatores econômicos, políticos e culturais. Essa escola cresce quando se percebe que os indivíduos "treinados" produziam mais. Nada mais lógico do que expandi-la para todos. Todos produziriam mais e melhor. Ao que nos parece, a sua função social ainda não havia sido percebida.

> Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornando este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

Curiosamente, essa pretensa escola "para todos" foi implantada sem que se considerassem as características de seus novos usuários, sua realidade. Sem planejamento e sem dispor de recursos didático-metodológicos adequados à nova realidade, ela teve de valer-se da tradição e de métodos das antigas escolas. Na perspectiva de Teixeira (1976), advém daí o seu caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fosse do que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de Letras, de Ciências ou de Artes, fruição, até então, de poucos. Esse modelo de escola perdura ao longo dos

tempos e é reafirmado pela busca da padronização – o que é bom para alguns, deve, necessária e obrigatoriamente, ser bom para todos.

No Brasil, as primeiras escolas são criadas pelos jesuítas que aqui chegaram em 1549. A educação se dava nos colégios jesuíticos missionários e tinha a finalidade de formar sacerdotes para catequizar os índios e atuar na nova colônia. Também se prestavam a uma elite nacional, sobretudo a jovens que dariam continuidade a seus estudos superiores na Europa. Apenas nas primeiras décadas do século XX, há significativa expansão do ensino público brasileiro para atender aos interesses desenvolvimentistas do processo de industrialização no país. Recorremos a Saviani (2004), para traçar a trajetória da escola pública no Brasil.

Com a chegada dos jesuítas, pode-se considerar que se inicia o processo educacional formal no Brasil. Entretanto, apesar de ser mantido com recursos públicos e possuir abrangência coletiva, esse modelo educacional não se caracteriza, ainda, como escola pública quanto às normas disciplinares, recursos pedagógicos, componentes curriculares, estando estes vinculados aos princípios estabelecidos pelos jesuítas. A ação jesuíta no Brasil se dá sob a concepção de mundo cristã e humanista plenamente compatível com a ideologia liberal. A evolução do capitalismo mercantil europeu começava a se tornar também a ideologia para a promoção e defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que fundamentava a sua legitimação junto aos seus segmentos dominados pela exploração do trabalho e pela opressão, com a escravidão, exercidas pela aristocracia agrária.

A ação jesuíta tinha também como objetivo o recrutamento de fiéis e servidores à própria causa. Esse ensino destinava-se a oferecer cultura geral básica, sem preocupação com a preparação e qualificação para o trabalho e esta forma de ensino não contribuía para as modificações estruturais da vida sócio-econômica do país na época. Dentro dessa visão, acreditava-se que sua função era converter os índios ao cristianismo e fazer com que seguissem a cultura europeia. Foi assim que, aos poucos, os índios foram perdendo sua cultura e também sua identidade. Subjugados pela imposição de novos hábitos, da moral, dos costumes, da religião, do credo, dos valores, fica difícil compreender a ação educacional como positiva e benéfica, do ponto de vista daqueles que são tratados como objetos dessa ação.

Essa situação se mantém até 1759, quando, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, instituem-se as Aulas Régias mantidas pela Coroa. Entretanto, as reformas pombalinas, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, uma nova versão de educação pública

estatal, cuja responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a introdução de leigos no ensino e a assunção pelo Estado dos encargos da educação, a ideologia vigente continuava a ser disseminada, visto que o contingente de professores havia sido preparado nos colégios jesuítas, continuando a exercitar os mesmos métodos pedagógicos e com o mesmo rigor disciplinar. Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado, enquanto os jesuítas tinham por objetivo servir aos interesses da fé.

> [...] em todo este período de Colônia e Império, a evolução do Sistema Educacional do país, tanto do ponto de vista organizacional como do ponto de vista de sua função social foi pouco significativo. O seu desenvolvimento seguia, com precariedade, apenas as exigências imediatas, não obedecendo a nenhuma Política Educacional sistemática e planejada. Não se contava com a educação para a implementação de um projeto histórico de desenvolvimento para o país. (SEVERINO, 1986, p. 68).

Após a Proclamação da Independência, em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1527, o que não ocorreu. O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional. Foi somente com o advento da República, ainda sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Para Souza (1988), essa tarefa materializou-se na instituição da escola graduada, a partir de 1890, no estado de São Paulo, de onde se estendeu para todo o país.

No final do século XIX, os arautos do liberalismo haviam anunciado a equalização de oportunidades com a promessa da libertação humana que se havia plantado nas trilhas da instrução. Na onda propagandística, os republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram nos tempos em devir a concretização de um projeto de escola obrigatória, gratuita, democrática e laica, consolidando a política social da burguesia, enquanto levantavam as flâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais.

O Estado de São Paulo dava o passo inicial para a propagação dos fundamentos de uma escola pública, embora essa reforma não tenha se consolidado no que se refere à sua organização, definição de diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas

disciplinares e dos mecanismos de avaliação, instituição de um corpo de agentes, dosagem e graduação dos conteúdos.

Logo após a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. É quando se dá, em 1931, a reforma do ministro Francisco de Campos; em 1932, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a promulgação Constituição de 1932, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; o estabelecimento das Leis Orgânicas do Ensino; e um conjunto de reformas efetuadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo.

No dizer de Saviani (2004, p. 20-21),

> [...] é, então, com a implantação dos grupos escolares que se inaugurou a escola pública brasileira, sendo esta implantada gradualmente com o respaldo das escolas normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. [...] Em 1931, quando é promulgada a reforma Francisco Campos, dá-se início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional.

No período seguinte há a regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Essa fase aprofunda-se com as Leis Orgânicas do Ensino integrantes da reforma Capanema e completa-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61). Na terceira fase, há a unificação da regulamentação da escola nacional, abrangendo as redes de ensino pública e privada sob o influxo direto e indireto de uma concepção produtivista da escola. Esse período estende-se da LDB de 1961 até a aprovação da LDB nº 9.394/96.

> Na formatação inicial, a escola era constituída por um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizagem – não havia, ainda, a seriação. Esta organização evoluiu para os grupos escolares nos quais os alunos passariam a ser agrupados nos diferentes níveis – as classes. Assim, pode-se dizer que as escolas isoladas foram agrupadas no mesmo prédio, em diferentes classes, buscando-se, desde então, uma pretensa homogeneidade. Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. (SAVIANI, 2004, p. 24-25).

Esses últimos dados levantados nos permitem constatar (com certo espanto) que a escola pública brasileira existe há, tão somente, cento e dezenove anos. Somente após setenta e um anos de sua existência, elaborou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61) que vigorou por dez anos até a LDB nº 5692/71, que foi substituída pela

atual LDB nº 9.394/96. Sendo assim, faz somente quarenta e oito anos que a educação passou a ser regida por Leis de Diretrizes e Bases. Tais dados numéricos evidenciam que a educação no Brasil, historicamente, não foi tomada como prioridade nacional para os governantes em diferentes regimes políticos. Desde a colonização, passando pelo império, pela república e pela ditadura, somente no final da década de 1980, com o início do processo de redemocratização do país, a educação conquista um lugar de destaque, passando a ser considerada direito de todos em função da Constituição Federal Brasileira de 1988.

De modo geral, a situação da escola pública mundial sofre poucos avanços até final do século XIX, quando surge uma nova concepção de educação dentro da chamada Escola Nova em que se pretende uma formação que supere a obediência a antigos propósitos de uma formação para todos fundamentada nos princípios elitistas da educação tradicional. Diante do fato de que a escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, somente teria eficiência para um tipo muito especial de alunos, aqueles a quem sempre servira, isto é, aqueles mais capazes e com condições de dedicar-se a uma vida de estudos literários ou científicos e do fato de que nenhuma nação poderia pretender formar todos os seus cidadãos como intelectuais (nenhuma escola tampouco seria capaz disso), a escola comum, intelectualista e livresca se tornou uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos. Teve início, assim, uma longa reforma da escola em todo o mundo, fundamentada na adoção de práticas escolares em conformidade com as novas exigências e diversidade da sociedade, independentemente de qualquer preconceito social ou intelectual.

O movimento da Escola Nova pode ser considerado um marco da fundação de uma escola pública democrática por sua evidente preocupação com a formação geral e comum de todos os cidadãos e, também, com a formação de trabalhadores que atendessem às novas demandas desenvolvimentistas, quando as empresas passaram a requerer mão de obra especializada. Desde então, a escola assume a tarefa de qualificar para o mundo do trabalho, mas, o ensino do exercício da cidadania ainda não figurava entre os seus objetivos.

De grande impacto foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dirigido em 1932 ao povo e ao governo. Trazemos, aqui, suas principais propostas, conforme as apresenta Barros (2007). Os pioneiros eram favoráveis a uma educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória. Isto quer dizer que o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, responsabilidade esta que era, a princípio, atribuída à família. O Estado, para esse fim, deveria proporcionar uma escola de qualidade e gratuita, possibilitando assim a concretização do direito natural dos indivíduos à educação e, tendo em vista os interesses dos indivíduos em formação e a necessidade de progresso, consideravam que esta educação tivesse caráter

obrigatório. Contrários ao costume de muitas escolas da época, os pioneiros pronunciaram-se favoráveis à escola mista e, questionando os princípios da educação católica, defenderam uma educação laica, o que distanciaria a educação de questões religiosas e a aproximaria das questões sociais, dando oportunidades iguais a pessoas de ambos os sexos, e de diferentes credos e camadas sociais.

O Manifesto dos Pioneiros também primava pela relação entre diferentes níveis da educação entre si, e destes níveis com o nível de desenvolvimento psíquico-biológico dos alunos, bem como pela relação entre a escola, o trabalho e a vida, entre a teoria e a prática, em favor do progresso. O estabelecimento dessas relações é defendido através do desejo de sistemas de ensino, de um sistema de organização escolar que levasse em conta as necessidades sociais daquela época, visando, assim, atingir a funcionalidade educativa. A principal crítica a respeito da educação brasileira daquele momento é a de que ela se compunha de um ensino fragmentado, sem articulação entre os diversos ensinamentos e deles com o mundo.

Outros pontos enfocados no Manifesto ligam-se à questão da unidade *versus* a uniformidade da educação nacional. A exigência de um sistema de organização educacional deveria gerar a unidade, porém não a uniformidade educativa. Muito pelo contrário, a unidade educativa deveria contar com a multiplicidade presente quando se comparam vários estados brasileiros, a fim de que a educação se tornasse mais relevante e proveitosa para todos, para os estados e suas administrações, para a sociedade como um todo e em cada região e para os indivíduos em formação.

Por fim, as bases do movimento renovador preconizado pela Escola Nova e dispostas no Manifesto, apesar de aludir à questão do ensino superior no Brasil, clamam que toda a educação deva ser vista como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso. Deveria receber prioridade nos planos do Estado, principalmente os seus primeiros anos, que representam o início da formação dos indivíduos. O planejamento da educação deveria contar com o apoio da Pedagogia, bem como da Filosofia e de outras ciências. Estão latentes no Manifesto o aspecto interdisciplinar e a defesa de uma educação funcional, visando ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Para Saviani (2004), o Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública e baseando-se nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola,

o manifesto esboça as diretrizes de um sistema educacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Apesar de realizar um diagnóstico do estado da educação pública no Brasil, reconhece-se, no Manifesto, que todos os esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.

Entre todas as efetivas contribuições das novas teorias e ideologias da Escola Nova está a imediata incorporação de suas propostas e reivindicações na Constituição de 1934, nas reformas, decretos e leis educacionais. Ela influenciou, sobremaneira, a teoria da educação, a política educacional, assim como as práticas pedagógicas em todo o país. Entretanto, para que se estabeleçam relações entre o que o movimento da Escola Nova acarretou no estado da educação na contemporaneidade, ao propor a reconstrução social por meio da reconstrução educacional[2], é necessário refletir sobre os vínculos ideológicos inerentes ao Manifesto.

Sobre essa questão, muitos autores consideram que a educação sozinha não dá conta da reconstrução social. Ao imputar à educação toda a esperança de transformação da realidade brasileira, transferimos para os agentes que atuam nas escolas, uma responsabilidade para a qual, a grande maioria não se encontra preparada, em decorrência da formação acadêmica que, ao longo de nossa história, não contempla os aspectos políticos da educação. Formados dentro de uma lógica tecnicista que tem por fundamento uma suposta neutralidade, privilegiando a reprodução, a construção e a legitimação dos interesses da classe dominante, o currículo tornou-se o instrumento a serviço dessa ideologia, enquanto constitui-se, na verdade, em um campo legítimo para a produção de contestação e resistência. Nesse contexto, entram em cena a atuação do professor[3] e sua abordagem ao currículo.

Retomando a trajetória da escola pública e seus constituintes, temos que, entre tantos avanços significativos na esfera das políticas e práticas escolares, o ideário contido no movimento Escola Nova fomentou reflexões e discussões constantes, ficando consolidada, de certa maneira, a hegemonia do movimento renovador, e a década de 1960, reconhecida como uma época de intensa experimentação educativa.

---

[2] Também no regime ditatorial, a educação é vista como a possibilitadora da reconstrução social, o que pode ser considerado um ponto de aproximação entre esse ideário e aquele presente no Manifesto. Entretanto, há, com as políticas ditadoriais, um retrocesso no processo de democratização da escola pública, inaugurado pela Escola Nova.

[3] A formação dos professores foi outro aspecto relevante que emergiu na década de 1930 e permanece até a atualidade como alvo de críticas, de estudos e estatísticas; novas teorias surgem e tem sido mais efetivo o investimento de governos na capacitação docente em serviço, na busca da construção da qualidade social que o país necessita com urgência, para reverter a triste realidade da educação brasileira.

Além dos colégios de aplicação, que se consolidaram nesse período, surgiram os ginásios vocacionais, deu-se grande impulso à renovação do ensino de Matemática e de Ciências, colocando em ebulição o campo da Pedagogia. Essa década, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, que se evidenciou pelo fato de que as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 1960, quando também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os centros regionais a ele ligados (SAVIANI, 2004).

A história da escola pública brasileira foi construída de modo coadjuvante, tímido, retraído, em um país "inaugurado" pela colonização portuguesa. Nesse período, todas as implicações políticas, econômicas, sociais e ideológicas que se fizeram presentes, evidenciavam os interesses exploratórios dos colonizadores.

Com os jesuítas, "nasce" a primeira experiência de escolarização sistemática em nosso país, o que vem a significar a primeira grande ruptura, considerando que as populações indígenas tinham sua maneira própria de educar. Era necessário que os habitantes nativos se apropriassem dos códigos escritos do idioma dos colonizadores. Entretanto, eles tinham sua cultura, seus valores, suas crenças, seus conhecimentos que, a seu modo, eram transmitidos às gerações mais novas. A empreitada jesuítica pode ser considerada, de certo modo, louvável – ensinar a ler e a escrever tem uma função social inquestionável, haja vista que através do domínio dessas importantes ferramentas, se dá a inserção social e o exercício de cidadania. Pode-se dizer que elas são instrumentos de libertação.

Do período conhecido como Brasil Colônia, herdamos certa lógica eurocêntrica (e etnocêntrica) a partir da qual os valores dos colonizadores se sobrepunham aos valores dos nativos tomados por aqueles como "incultos e grosseiros". Parece-nos que essa lógica permaneceu calcada no inconsciente coletivo da nação brasileira ao longo dos demais períodos históricos que relacionamos. Ao mesmo tempo em que vivíamos uma relação inferiorizada de colonizados, crescia e se solidificava a aversão pelos inferiorizados, por parte dos próprios inferiorizados. Nesse sentido, essa trajetória histórica que descrevemos é um índice importante no reconhecimento da instalação do preconceito e da discriminação, em nossa sociedade, ou mais especificamente, do descaso pelo diferente.

Ao longo desta pesquisa bibliográfica, fica claro que a educação no Brasil, sempre esteve muito longe de ser oferecida com propósitos calcados em uma concepção filosófica para uma formação voltada para a cidadania. Historicamente, a educação sempre esteve a serviço do Estado e das elites, e este é um longo caminho a ser desconstruído com muita luta e

ações conscientes e intencionais, para a implementação da educação como direito, visto que a liberdade só é possível quando construída e consolidada em princípios democráticos.

3.2.2 A educação brasileira pelo prisma de documentos legais

De acordo com Herkenhoff (2001, p. 97),

> [...] o principal papel que a escola pública deve desempenhar, numa sociedade democrática, é o de ser espaço universal de convivência entre todos os cidadãos, sem qualquer discriminação. [...] Numa classe de escola pública, sentavam-se os filhos dos comerciantes, dos magistrados, dos professores, dos ferroviários, dos contínuos de repartições, das costureiras viúvas. Numa sociedade de classes, a escola era como que um espaço de resistência às discriminações envolventes.

Suas considerações sobre o papel da escola pública podem parecer utópicas se as comparamos com a nossa realidade. Atualmente, nessas instituições de ensino, há uma tentativa de elitização dos seus espaços, ora pelos gestores e funcionários, ora pelos pais que, de diferentes maneiras, expressam sua intolerância aos que, de alguma forma "destoam" de seus padrões sócio-econômicos e culturais. Buscando a homogeneidade, eles reivindicam, junto aos gestores, posições severas e ameaçam transferir seus filhos de escola, desconsiderando a natureza democrática da escola pública. Sob esta ótica, podemos dizer que a inclusão mais difícil de colocar em prática é a social, principalmente entre gestores que compreendem a educação como direito e travam lutas diárias em defesa dos alunos duplamente excluídos. Na perspectiva de Herkenhoff (2001) e também na nossa, a defesa da escola pública de boa qualidade está longe de ser problema de mera rotina administrativa; é questão política fundamental; é matéria que envolve a defesa da própria democracia. Sabemos que não haverá sistema democrático sem escola pública gratuita e de boa qualidade.

No que diz respeito às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é importante conhecer seus princípios e fundamentos, considerando desde os processos de sua elaboração até a sua promulgação. Seu conhecimento também nos possibilita compreender melhor os avanços e retrocessos que permeiam a trajetória da educação brasileira.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61) significou um avanço histórico para a educação. Entre a chegada do texto à Câmara Federal, em outubro de 1948, e o início dos debates sobre o texto, em maio de 1957, decorreram oito anos e meio. Daí, até a aprovação, em 20 de dezembro de 1961, se passaram mais quatro anos e sete meses.

O eixo dessas discussões era a defesa da presença da iniciativa privada nas atividades de ensino. A pressa das escolas particulares terminou por transformar o debate partidário em um debate de fundo fortemente ideológico. O texto aprovado em 1961 oferecia, pela primeira vez na história de educação brasileira, um arcabouço por meio do qual se podiam divisar, com relativa clareza, as diretrizes e bases da educação nacional. Os grandes eixos tratavam: I) Dos Fins da Educação; II) Do Direito à Educação; III) Da Liberdade de Ensino; IV) Da Administração do Ensino; V) Dos Sistemas de Ensino; VI) Educação de Grau Primário; VII) Da Assistência Social Escolar; VIII) Dos Recursos para a Educação, definindo-se, assim,, um lineamento para a educação do País.

Para Teixeira (1968), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 deu novo impulso ao propósito nacional de integrar socialmente a nação, com a definitiva implantação de um sistema de educação destinado a toda a sua população no período obrigatório escolar aberto; em seus escalões posteriores, ao acesso dos brasileiros, em igualdade de oportunidade. Desse modo, cresce a crença na implantação de uma escola pública – para todos – e o propósito de democratização, mesmo que seja por meio da obrigatoriedade.

Para consolidar os princípios dessa Lei, em 1962, foram definidas as bases do Plano Nacional de Educação, a ser executado até 1970, com metas quantitativas e qualificativas que movimentaram a educação na década de 1960 como a década da educação. Como grandes avanços, no que se refere à organização e funcionamento do sistema de ensino, destacamos:

1. Descentralização e unificação do sistema nacional de educação – passando da esfera federal para os Estados a competência para organizar os seus sistemas de ensino, reservando o poder federal para si apenas a atribuição de interpretar a lei nacional de educação, fixar certas condições mínimas para o ensino médio e superior e manter um sistema supletivo de educação nos estritos limites das deficiências locais.
2. Escola primária – ênfase na construção de prédios escolares para atender à nova demanda e melhor organização do ensino como ensino de todos, buscando-se, pela promoção flexível, evitar certos aspectos eliminatórios, decorrentes da rigidez anterior dos exames, que faziam da escola primária algo como se fosse ela própria uma escola seletiva, incapaz de reter e educar o aluno dentro de suas possibilidades mentais e sociais. Também em 1966 desenvolveu-se a preocupação pelo estudo dos programas e melhor organização da didática da escola.
3. Educação média – a educação em nível médio atravessa também, no País, fase de expansão e de esforço pela reformulação de métodos e objetivos. Com um sistema

multipartido, compreendendo a escola secundária, a escola técnico-industrial, a escola comercial, a escola agrícola e a escola normal, para ingresso neste nível médio de educação, há o exame de admissão, pelo qual demonstre o aluno "satisfatória educação primária". A seleção é antes social que mental. Analisando os dados estatísticos desde a década de 1930, até 1967, constata-se que o crescimento do sistema tem sido uma explosão constante, porém, estando longe de ser estendido a todo o País.

4. A escola e o trabalho – com a nova Constituição a idade para se ingressar no mundo do trabalho, foi rebaixada de catorze para doze anos. A quantidade insuficiente de escolas para atender a esta demanda, faz com que crianças e jovens ingressem no mercado produtivo, sem nenhum preparo formal, sendo em maioria absoluta os analfabetos da zona rural.
5. Educação superior – em plena expansão e reforma. Desde 1962, teve início a implantação do sistema decorrente da nova Lei de Diretrizes e Bases, pelo qual as universidades conquistaram grau apreciável de autonomia e flexibilidade, quanto à sua organização. [...] Com as potencialidades criadas pela lei (LDB), o debate continuou, levando afinal ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que fixou os princípios e normas de organização para as universidades federais, constituindo-se no fato mais significativo ocorrido em 1966, quanto à universidade brasileira., ao disciplinar e estimular o processo de expansão em curso e, ao mesmo tempo, dar unidade à estrutura global da universidade, como instituição de cultura e de pesquisa, destinada à formação especializada e à profissional para as múltiplas carreiras de nível superior da sociedade moderna.
6. Admissão à Universidade – a universidade expande-se sob a pressão do desenvolvimento dos conhecimentos humanos e entra em processo de reestruturação. Há considerável aumento pela procura de matrícula, estando, assim, sob a força de expansão e de crescimento. As escolas adotaram a política de admissão do *numerus clausus*, em que, mediante uma série de processos mais eliminatórios do que seletivos, reduz o número de candidatos considerados aptos à admissão.
7. Exame vestibular – constituiu progresso apreciável a unificação para todas as escolas do mesmo tipo, em cada Capital. Há tendência para dar nova estrutura à seleção do aluno, com maior ênfase nos seus estudos anteriores e, possivelmente, exames mais elaborados, em que antes se apurem a maturidade intelectual do estudante para o nível

superior e mais o que sabem, do que o que possivelmente ignore, a fim de evitar o caráter ainda mais eliminatório do que seletivo das provas.

8. Professores – a carreira do magistério superior passou, no ano de 1966, por uma reestruturação que consolidou mudanças que se vinham processando espontaneamente. A Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, regulamentada pelo Decreto 57.661, de 24 de janeiro de 1966, organiza a carreira, fixa as atribuições, estrutura os quadros do magistério superior federal, dando ao professor o seu caráter peculiar de agente público de ensino e pesquisa, antes identificado ao de simples funcionário público.
9. Tendências e perspectivas – a Lei de Diretrizes e Bases de dezembro de 1961, deflagrou mudanças efetivas para a reestruturação de todo o sistema educacional brasileiro desde o ensino primário até o superior, sendo o ano de 1966 o período de sua consolidação. Em todos os três níveis foi intensa a atividade de expansão, reordenação, articulação e integração. Experimentou-se um sistema novo de descentralização e cooperação voluntária, com o estabelecimento de vinte dois sistemas estaduais independentes de ensino, compreendendo as escolas públicas e as particulares, e o sistema federal de natureza supletiva. A mecânica de toda essa complexa organização tem como peça principal o Conselho Federal de Educação, que atua como órgão nacional da política da educação, suas deliberações alcançando não só a órbita federal como as estaduais. [..] O plano nacional de educação se elabora à luz dos planos estaduais, fixando as metas globais para o desenvolvimento da educação nacional. [...] A sistemática da nova organização do ensino brasileiro representa um exemplo feliz de cooperação federativa, pelo qual se liberou a iniciativa diversificada e criadora dos Estados, sem prejuízo do espírito de unidade dentro da variedade que caracteriza o sistema federativo.

Os dados apresentados sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indiciam um esforço nacional pela educação. Ao levar-se em conta o longo caminho percorrido até a sua promulgação e implementação, fica visível o salto quantitativo e qualitativo alcançado no cumprimento dessas duas desafiadoras metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, como importante política educacional, ao dar amparo e sustentabilidade ao proposto pela LDB nº 4.024/61. De igual importância é a criação do Conselho de Educação como órgão gerenciador junto aos Estados.

Deflagrado o Golpe Militar em 1964, sob o regime ditatorial, essa Lei tem a sua implementação obstruída pelos interesses adversos aos princípios que lhe dava

sustentabilidade e vinham ao encontro das aspirações e necessidades reais da educação brasileira. Assim, o sistema educacional passa a ser controlado por medidas técnicas que favoreciam a nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo e de seus projetos políticos para o Brasil, constituindo-se o livro didático em seu principal instrumento. Também o ensino superior que havia conquistado significativo progresso, torna-se o principal alvo de represálias e retrocessos.

Diante da situação política estabelecida, a LDB nº 4.024/61 estava em desacordo com a ideologia do novo regime. Havia uma nova realidade no país que reivindicava uma educação que atendesse aos interesses do governo. Para isso, seria preciso alterar a LDB. Assim, a segunda Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/71, oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, teve iniciado o seu processo de elaboração.

> Sob o ponto de vista técnico, educativo e formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro porque lhe faltava um sentido de *inteireza.* Tratava do ensino de forma esquartejada [...]. Depois, a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera "razão técnica", com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do "processo educativo". Estes aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma sub-educação. (CARNEIRO, 1998, p. 24).

Crescem a insatisfação e as críticas à situação educacional geradas pelas mudanças estabelecidas nas reformas da ditadura militar. Educadores se organizam em diferentes associações. Os programas de pós-graduação se caracterizam como importantes espaços de reflexão sobre as contradições da sociedade brasileira, o incremento da produção científica e o que concorreu em nossa política foram fundamentais para o desenvolvimento de uma tendência crítica que gerou estudos consistentes e sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da ideologia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia. Esse processo iniciou-se em meados da década de 1970 e intensificou-se ao longo dos anos de 1980.

A situação educacional do país foi se agravando de tal maneira que se fez necessária uma nova legislação que regulasse os aspectos fundamentais da educação. Na verdade, o que se tinha, era uma educação sendo regulada pelas Leis nº 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 5.692/71, ao mesmo tempo. Vigorava a racionalidade tecnocrática. Essa situação caótica perdura até a instalação de um governo civil (Nova República) e o advento da nova Constituição Federal.

Com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de sua época, todas as Constituições brasileiras dispensaram tratamento ao tema da educação. Conforme apontamos anteriormente, somente em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, em decorrência da Constituição de 1934 que dispunha à União, com exclusividade, a atribuição de traçar as diretrizes e bases da educação nacional. Procuramos traçar, a seguir, parte do caminho percorrido pela educação no que diz respeito ao tratamento legal destinado a ela, sobretudo, aquele conferido nas nossas Constituições, para tanto recorremos a Carneiro (1998) e a Raposo (2002).

A Constituição imperial de 1824 incorporou a iniciativa de implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos, além de fixar a gratuidade do ensino primário. O processo gerencial do ensino ficou resguardado no âmbito da Coroa e, quatro anos e meio mais tarde, com a instalação das Câmaras Municipais, foi-lhes atribuída a tarefa de inspeção das escolas primárias. Essa Constituição estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades.

A Constituição republicana de 1891 trouxe mudanças significativas na educação. Ao Congresso Nacional foi atribuída a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre o ensino superior. Ainda poderia criar escolas secundárias e superiores nos Estados, além de responder pela instrução secundária do Distrito Federal. Quanto aos Estados, cabia-lhes legislar sobre o ensino primário e secundário, implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores. Nesses dois últimos casos, o governo federal poderia, igualmente, atuar. Essa Constituição preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre o ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Rompendo com a adoção de uma religião oficial, determinou a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

A Constituição de 1934 inovou ao atribuir, à União Federal, a tarefa absoluta de fixar diretrizes e bases da educação nacional. Criou também o Conselho Nacional de Educação, e os Estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino e ainda instalar Conselhos Estaduais de Educação com idênticas funções das do Conselho Nacional no âmbito de suas jurisdições. A União recebeu a tarefa institucional de elaborar o Plano Nacional de Educação, com dois eixos fundamentais: a organização do ensino nos diferentes níveis, a organização por áreas especializadas e a realização de ação supletiva junto aos Estados, seja subsidiando com estudos e avaliações técnicas, seja aportando recursos financeiros complementares. Três outras conquistas foram incorporadas ao texto constitucional: ensino gratuito para todos, desde que oferecido em escola pública, inclusive

para alunos adultos, percentual de 10%, por parte da União e dos Municípios, e de 20% por parte dos Estados e do Distrito Federal da renda resultante de impostos, objetivando ações de manutenção e desenvolvimento do ensino. Dos recursos federais, 20% deveriam destinar-se ao ensino na zona rural. Por fim, estabelecia-se, pela primeira vez, a obrigatoriedade de auxiliar alunos carentes pelo mecanismo da concessão de bolsas de estudo.

Na Constituição de 1937 houve retrocesso. Esse texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos. Não se registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial.

A Constituição de 1946, por sua vez, traduzindo o clima de afirmação democrática que invadiu o mundo no ambiente do pós-guerra, possuía um eixo teleológico representado por um conjunto de valores transcendentais que tinham, na liberdade, na defesa da dignidade humana e na solidariedade internacional os dormentes de sustentação. Proclamava a educação como um direito de todos plasmado em princípios interligados, tais como: compulsoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas pública; gratuidade do ensino oficial nos níveis ulteriores para alunos carentes; obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresas com mais empregados e ainda exigência às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhadores menores; ingresso ao magistério através de concurso de provas e títulos; e fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social. A educação era responsabilidade compartilhada da família e da escola, podendo ter oferta pública e privada em todos os níveis.

A Constituição de 1946 retoma os princípios das Constituições de 1891 e 1934. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional. A competência dos Estados é garantida pela competência residual, como também pela previsão dos respectivos sistemas de ensino. Com a Constituição de 1946, o Ministério da Educação e Cultura passava a exercer as atribuições de poder público federal em matéria de educação. A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos

livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida.

A Constituição de 1967, pautada sob inspiração da ideologia da segurança nacional, abriu amplos espaços de apoio e fortalecimento do ensino particular. Para ele, eram direcionados recursos públicos desapegados de qualquer critério. A ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de sete a catorze anos, aparentemente uma grande conquista, conflitava com outro preceito que permitia o trabalho de crianças com 12 anos. Nisso contrastava com a Carta de 1946 que estabelecia os 14 anos como a idade mínima para o trabalho de menores. Também a ideia de gratuidade do ensino esbarrava na prescrição constitucional da criação de um sistema de bolsas de estudo reembolsáveis. Por fim, retirava-se a obrigatoriedade de percentuais do orçamento destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. A Constituição de 1967 mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados, todavia, percebemos retrocessos no enfoque de matérias relevantes: fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva; diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição de 1969 preservou, basicamente, todos os ângulos restritivos da Carta anterior. Recursos orçamentários vinculados ao ensino ficaram adstritos aos municípios que se obrigavam a aplicar, pelo menos, 20% da receita tributária no ensino primário. O lado mais obscurantista do texto constitucional foi o relativo às atividades docentes. A escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado. Nesse período, editaram-se vários Atos Institucionais que eram acionados, com muita frequência, contra a liberdade docente.

A Constituição de 1988 significou a reconquista de cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de altíssima relevância. O país inteiro despertou para essa causa comum. As emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade; em síntese, transformadora da realidade.

As disposições sobre a escola pública nas Constituições nacionais evidenciam ideologias e valores subjacentes ao tratamento dispensado à educação. Conforme registra Herkenhoff (1987, p. 8), “[...] educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política.” Nesse

contexto, na perspectiva de Ranieri (2000, apud RAPOSO, 2002), mais do que em virtude de constituir um direito ou por ter valor em si mesmo, a natureza pública da educação se afirma em função dos interesses do estado e do modelo econômico, como também por ser um eficiente mecanismo de ação política.

Como procuramos deixar claro na síntese apresentada em relação ao tratamento legal destinado à Educação, as Constituições brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, pequenas conquistas e avanços. Igualmente lento foi o processo de reconhecimento e aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. Dessa forma, podemos pressupor que a questão da cidadania sempre esteve muito distante das teorias e, muito mais, de ser objeto de preocupação no cotidiano escolar nacional.

Após vinte e um anos de ditadura militar, a sociedade brasileira mobiliza-se em reivindicações de direitos e participação política no país. Sente-se que o sistema educacional da forma como estava organizado já não atendia às necessidades da sociedade. Faz-se urgente, então, a expansão de todos os níveis de ensino e implementação de políticas que resolvessem os impasses do atual sistema educacional. A comprovada má qualidade da educação vem requerer, também, políticas de avaliação. A sociedade civil não esteve alheia a esse reconhecimento e participa dele. O país precisa desenvolver-se, retomar seu crescimento. A educação seria o caminho para a qualificação para o trabalho.

> A educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere. (RAPOSO, 2002).

O entendimento de que há normas que regulam a educação e que ela é um direito subjetivo coloca-se como importante avanço na história da educação do país e importante elemento de reconhecimento e de afirmação dos direitos do cidadão frente ao Estado, garantindo em última análise, meio de conferir efetividade aos preceitos constitucionais.

Antes de abordarmos a Educação na Constituição Federal de 1988, faremos a princípio uma aproximação com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por tratar-se do documento maior, a partir do qual as Constituições dos países fundamentam seus textos. Ressaltamos que a inserção do direito à educação nos direitos humanos dá, a ele, a dimensão de direito indispensável para a preservação da dignidade humana, estando reconhecido pelo

ordenamento jurídico como indispensável para a condição humana. Sendo assim, a Educação é um direito fundamental.

Bobbio (1992) destaca que os direitos fundamentais ou direitos humanos são direitos históricos, ou seja, são frutos de circunstâncias e conjunturas vividas pela humanidade e especificamente por cada um dos diversos Estados, sociedades e culturas. Portanto, embora se alicercem numa perspectiva jusnaturalista, os direitos fundamentais não prescindem do reconhecimento estatal, da inserção no direito positivo. No tocante ao direito à educação, o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que:

> 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. E deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
> 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Ao instituir a educação como um direito fundamental, gratuito, obrigatório no nível elementar, ao estabelecer critérios para o ensino técnico e profissional, o acesso aos estudos superiores abertos a todos, em plena igualdade, o Estado responsabiliza-se pela educação, cabendo a ele as condições estruturais, organizacionais e funcionais para que todos tenham uma educação compatível com a dignidade humana. A educação que a Declaração reconhece como direito de todos, há de primar pela qualidade. E, em se tratando da educação brasileira, podemos afirmar que os governos sempre desrespeitaram os direitos humanos nesse quesito.

A educação que a Declaração proclama há de contribuir para o desenvolvimento intelectual e para potencializar os aspectos positivos da personalidade humana pela consciência de seus direitos e deveres como indispensáveis para a vida em sociedade. Porém, tais princípios seriam insuficientes para a qualidade das relações humanas. Por isso, estabelece a educação em valores, em ambientes escolares que privilegiem a solidariedade, a justiça, o respeito, a aceitação do outro como ele é, a cultura de paz, o direito à diferença e à igualdade de direitos como construtores de cidadania.

Ao assegurar, aos pais, a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a ser dada aos filhos, não lhes confere o direito a não matricular seus filhos em escolas, uma vez que a educação é vista como obrigatória. Portanto, a educação é direito e dever do Estado e da família.

A Constituição Federal de 1988, ao dedicar, pela primeira vez um capítulo à Educação, reconhece o seu valor social enquanto direito fundamental, ao mesmo tempo em que assume sua responsabilidade. "A perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo sistema educacional" (RAPOSO, 2002). Essa Constituição Federal, no trecho dedicado à Educação explicita os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que se refere à dignidade da pessoa humana. No Brasil, especificamente, com tantos agravantes decorrentes da desigualdade social, torna-se muito desafiadora a construção de "[...] uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza, a redução da marginalidade, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum." (RAPOSO, 2002). No entanto, tais questões não se constituem em impedimento para que as escolas, através da educação, com o trabalho efetivo de seus gestores e professores assumam a responsabilidade que lhes cabe, pela difusão dos direitos humanos e práticas democráticas, que privilegiem as relações sociais pautadas na fraternidade, solidariedade, tolerância, diálogo e ensino-aprendizagem e considerem o direito de ser igual e, ao mesmo tempo, diferente, inerente à pessoa humana. Educação é direito subjetivo e deve ser tratada como direito de todos, e não como privilégio de uma minoria, em se tratando de escola pública.

À compreensão da educação como direito subjetivo está implícito o reconhecimento do dever atinente aos que têm a incumbência de realizá-la. E a escola pública, instituição com este fim específico, constitui-se no espaço das contradições que, ao serem compreendidas e abordadas em sala de aula e nos demais espaços educativos, promove a transformação da sociedade. Pelo conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) – embasamentos, fundamentos legais e disposições para a implantação e implementação das políticas educacionais – é possível avançar significativamente na qualidade social da educação. Se o cidadão tem direito à educação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a educação de qualidade é condição inquestionável para o desenvolvimento do país. Entretanto, sem que o Estado assuma o seu dever, a sua responsabilidade pela educação do cidadão, parece improvável que este tenha assegurado seu direito à educação.

Essa observação nos leva a pensar em situações comprovadas da baixa qualidade da educação, sob a ótica da implantação da progressão continuada. Prevista na LDB nº 9.394/96 e adotada pelos governos estaduais, esse sistema, muitas vezes, tem contribuído para que, ao

final dos oito anos do ensino fundamental, parte dos alunos não tenha sido alfabetizada. Nesse caso, as famílias cumprem a sua responsabilidade de matricular, ano a ano, seus filhos e cuidar da sua frequência, ações, por vezes, insuficientes para garantir que os mesmos aprendam a ler, escrever e interpretar. Muitos alunos passam pela escola, têm seus direitos ao acesso e à permanência garantidos, mas, não raras as vezes, saem "analfabetos funcionais". Se a educação é direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, como responsabilizá-lo pelo não cumprimento do seu dever de oferecer educação de qualidade?[4] Que escola queremos?

As práticas educativas apoderam-se da mente, do intelecto, do emocional, da alma das pessoas e as moldam segundo seus interesses. Enquanto instituição responsável pela formação de crianças e jovens, a escola torna-se o aparato do Estado para a domesticação ou a libertação. Sendo assim, a educação precisa ser repensada, para que se defina a qual propósito ela se presta, ou se prestará.

É inegável que a educação, em seus moldes tradicionais está longe de atender às novas exigências da atual sociedade denominada, por alguns estudiosos, como a sociedade do conhecimento, sociedade técnico-informacional ou sociedade tecnológica, dado o destaque que adquirem o conhecimento e a ciência atualmente. Entretanto, é preciso considerar que a escola não está mais sozinha na tarefa de transmitir conhecimentos técnico-científicos e desenvolver habilidades cognitivas e competências sociais requeridas para a vida prática. Contudo, ao concorrer, de certa forma, com os diferentes meios de comunicação, fica mais destacada a sua responsabilidade e finalidade sistematizadora e possibilitadora de transformar a informação em conhecimento, em trazer a realidade para o seu interior e assim, pela sua ação intencional, realizar as transformações que se fazem necessárias na sociedade hodierna, sobretudo no campo da ética e da solidariedade.

> A tensão em que a escola se encontra, no entanto, não significa seu fim como instituição social educativa ou o início de um processo de desescolarização da sociedade. [...] A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. (LIBÂNEO, 2007, p. 52-53).

Esse novo tempo de que trata Libâneo (2007) requer cidadãos eficientes, que não atendam aos apelos do consumismo e que possuam habilidades que os capacitem a fim de suprir as atuais necessidades competitivas do mercado. Desprovida de seus fundamentos

[4] O Governo do Estado de São Paulo tem adotado a política de gratificação pelo desempenho das escolas, instituindo o Bônus Desempenho Escolar. Consideramos tal medida como unilateral, pois responsabiliza somente as instituições escolares pelos resultados insatisfatórios da educação e desconsidera os desacertos das políticas públicas educacionais.

políticos, éticos e filosóficos, a educação fica reduzida a mercadoria a serviço do capital, principalmente quando a qualidade que se busca deixa de contemplar a formação humanista, essencial para o exercício da cidadania.

3.3 Da administração à gestão escolar

Em nossa reflexão sobre a gestão escolar, buscamos a história seus constituintes, para compreender e transpor para as práticas do cotidiano escolar, aspectos da gestão que contribuem para a compreensão da relação entre educação, história, práticas administrativas e direitos humanos, com suas rupturas e novos paradigmas.

A administração escolar teve início a partir das transformações econômicas, sociais e políticas que demandaram a necessidade de uma organização, no sentido da funcionalidade que garantisse melhor desempenho nas diferentes atividades relacionadas à gestão escolar agora mais complexa. Com a Revolução Industrial, as relações desenvolvidas na família, na religião e no exército se expandem para além das regras. Nesse contexto, são necessários mecanismos para o aprimoramento das organizações institucionais, entre elas, a escola.

A ideia de administração já estava presente nas civilizações mais remotas, quando, no ano de 5.000 a.C., na Suméria, houve a necessidade de solucionar problemas práticos e de aprimorar a maneira como eram conduzidos. No Egito, Ptolomeu sistematizou um sistema econômico cuja operacionalização dependia de uma administração pública organizada. E, na China, no ano de 500 a.C., a Constituição de Chow ficou conhecida por abordar oito regulamentos e as regras de administração pública de Confúcio que definiam princípios administrativos.

Podemos afirmar que, mesmo de modo ainda rudimentar se comparados aos dias atuais, em todas as sociedades, os princípios da administração se faziam notar, para atender às necessidades específicas, sobretudo de instituições como a Igreja Católica Romana e as Organizações Militares.

A Revolução Industrial, ao trazer profundas mudanças de ordem econômica, social e política provocou o aparecimento da empresa e da moderna administração no final do século XVIII, estendendo-se e aperfeiçoando-se até o limiar do século XX. Ela requereu, principalmente, o aprimoramento da administração científica como meio de garantir a organização formal das empresas, frente ao crescimento acelerado e desorganizado. O

mercado altamente competitivo, por sua vez, ampliou sua produtividade para garantir maior lucro. Nesse século, surgem os princípios da Administração Científica e o estudo da Administração como ciência com Frederick W. Taylor, que preconizava a divisão do trabalho, a setorização e a gerência como recursos para o controle e a racionalização do trabalho, privilegiando as tarefas de produção.

> [...] embora com matizes variadas, que servem para encobrir suas reais dimensões e visam atender às necessidades de justificação ideológica do momento, a gerência enquanto controle do trabalho alheio, através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes "escolas" e "correntes" da administração neste século. (PARO, 1990, p. 65).

Em um segundo movimento da escola clássica da Administração, no qual se destaca a Teoria da Administração de Henri Fayol, os princípios da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade constituem um dos modelos da estrutura capitalista, quando se pretende a integração de saberes e das formas de organização para a otimização dos resultados da produção. Nessa perspectiva, são apontadas como fundamentos para a gerência da empresa as ações de planejar, comandar, organizar, controlar e coordenar. Vista como um sistema fechado, cada vez mais, na empresa, ficam mais evidentes a exploração do trabalhador, a ênfase na estrutura formal e nas tarefas de organização e a adoção de princípios administrativos pelos altos escalões.

A Teoria da Burocracia de Max Weber compõe o terceiro movimento da escola clássica, representando a disfunção do princípio da racionalização pela adequação dos meios aos objetivos, para que se obtenha o máximo de eficiência e centralização do poder.. Nas empresas baseadas na estrutura burocrática, a organização do trabalho desenvolve-se em duas etapas distintas: o planejamento e a execução. Igualmente distinto torna-se o trabalho manual do intelectual. As relações passam a ser hierarquizadas, distantes e frias, em nome da produtividade e da eficiência.

Em contrapartida aos pressupostos da eficiência econômica, surge, em 1920, a escola psicossocial, que tem como fundamento para as relações humanas, obras de Mayo, Roethliesberger e Dickson e, para o comportamento administrativo, as de Bernard e Simon.

Segundo Sander (1982), os protagonistas da escola psicossocial concebem a organização como um sistema orgânico e natural, em que a administração se preocupa com a integração funcional de seus elementos componentes à luz do critério de eficácia técnica

aliado ao da eficiência técnica. Nessa escola, o administrador deixa de ser simplesmente o elemento encarregado de fazer com que a produção atenda aos fins econômicos preconizados pela escola clássica; ele constitui-se no agente capaz de proporcionar a integração dos trabalhadores dos diferentes setores por meio da eficácia e da eficiência. Entretanto, apesar de significativo avanço, é sabido que os princípios propostos por Taylor e Fayol continuam prevalecendo como ideais necessários para os objetivos organizacionais da sociedade.

No que diz respeito à administração escolar, por não contar com corpo teórico próprio, são absorvidas as teorias de administração de empresas, tendo em vista os seus resultados positivos. Desse modo, ao longo dos anos, a escola tem sido administrada nos moldes das iniciativas capitalistas da centralização, da eficácia e eficiência, que visam à supremacia dos resultados quantitativos, à burocratização, à hierarquização e à gerência por parte do diretor de escola, a quem cabe: planejar, comandar, organizar, controlar e coordenar. Sobre esse aspecto da administração escolar, Ribeiro (1979, p. 59) afirma que

> A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos da administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-las à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração.

Na perspectiva de Félix (1989, apud HORA, 1998), a compreensão da relação estabelecida entre a Administração de Empresas e a Administração Escolar decorre de alguns pressupostos básicos, a saber: i) o sistema escolar é engendrado no contexto econômico, político e social do Brasil, por isso se entende que a realidade educacional brasileira resulta da evolução econômica, política e social do país; ii) a partir da compreensão da realidade educacional é possível explicitar os condicionantes econômicos, políticos e sociais do país; iii) o Estado brasileiro resulta do confronto que se dá entre a classe dominante, que detém o capital, e as classes dominadas, que dispõem, apenas da força do trabalho. A referida autora sustenta a relação entre a Administração de Empresas e a Administração Escolar e apresenta seus indicadores. Para ela, enquanto a Administração de Empresas desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho nas escolas e no sistema escolar. No entanto, a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresas, o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação, na

operacionalização do processo educacional. A relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas deve ser investigada para que se tornem explícitos os condicionantes que a determinam. Os teóricos da Administração Escolar procuram utilizar, nos seus estudos, as teorias da Administração de Empresas, com o intuito de alcançar um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância da Administração Escolar, capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade.

Cabe à Administração Escolar fazer as adaptações necessárias em métodos e técnicas administrativas para que suas metas sejam alcançadas, ao mesmo tempo em que garanta a sua eficiência e coincida com os objetivos estabelecidos pela sociedade. Dentro dessa lógica, o que funciona para as empresas, funciona para as demais organizações, desde que se considere a adequação entre os meios e os fins.

> A principal função da Administração Escolar é, tornando o sistema escolar cada vez mais uma estrutura burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista. (FÉLIX, 1986 apud HORA, 1994, p. 46).

Para apropriarmo-nos dos constituintes históricos da administração escolar no Brasil, procuraremos, de maneira breve e sucinta, traçar a sua evolução até o paradigma atual da gestão.

As ações voltadas para a administração escolar remontam ao período colonial. Na história da educação colonial no Brasil, coube, inicialmente, aos jesuítas a organização e desenvolvimento do processo educativo, cujo principal objetivo era o de levar a fé católica aos povos que habitavam territórios colonizados. Num documento elaborado por eles – *Ratio Studiorum* – composto por trinta conjuntos de regras, encontramos um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros dos colégios da Companhia de Jesus, de professores a alunos, bem como com instruções de organização e administração escolar. Essas instruções, provavelmente, deveriam ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos aqueles que frequentassem os colégios da ordem jesuítica em qualquer lugar do mundo. A finalidade desse documento, a nosso ver, era a homogeneização da educação desenvolvida nos diferentes países e funcionava como um regimento com regras claras tanto disciplinares quanto administrativas.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, de todas as colônias portuguesas, o governo português assume a responsabilidade de administrar a educação, ficando esta, a cargo do Marquês de Pombal. Ao colocar a educação a serviço dos interesses do Estado, sua administração foi marcada por reformas sendo que a consolidação de suas medidas políticas se deu pelo Alvará Régio, uma proposta de continuidade do trabalho educacional até então desenvolvido pelos jesuítas. A efetiva intervenção do Estado na administração escolar tem início com a criação do cargo de diretor geral de estudos.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, inaugura-se um período de grandes avanços também na cultura e na educação. No que se referem à administração escolar, as medidas adotadas beneficiaram apenas aos interesses da corte portuguesa. Ao criar somente escolas de nível superior, favorecendo a manutenção de privilégios das elites, os demais segmentos da sociedade ficaram na situação de excluídos dos avanços educacionais. A partir do retorno de D. João VI a Portugal, em 1821, tem início o sistema de governo imperial no Brasil. Nesse período, significativas mudanças ocorrem na educação. Há o interesse em estender a instrução primária para a população branca e livre, rompe-se com o sistema educacional português e, consequentemente, realiza-se a reformulação dos quadros administrativos e burocráticos do Brasil.

A administração escolar toma novo rumo ao estabelecer-se a relação entre educação e sistema legislativo. Pela primeira vez, na história da educação do país, através da Lei Geral de 1827, o Estado firma o compromisso de estender a educação a todos os cidadãos, com a criação de escolas de primeiras letras. Esta foi a primeira lei referente à educação no país. Com a Lei Geral começa a delinear-se uma estrutura organizacional na Educação. A administração escolar se expande em relação ao período colonial. Há mudanças no currículo, e a busca de novas metodologias que garantam os bons resultados na aprendizagem. Os professores passam a ter garantia salarial, gratificações e o concurso público para o cargo de professor é instituído.

Apesar de grandes progressos, havia pontos importantes que permaneciam inalteráveis, decorrentes da concentração de poder e, consequentemente, da centralização do ensino. Um longo período de transformações políticas se inicia com o período regencial (1831-1840). Nesse Primeiro Reinado, através do Ato Adicional de 1834, fatores sociais colaboraram para o início da descentralização do ensino. O nível superior ficaria a cargo da Coroa e os demais níveis – elementar e secundário – sob a responsabilidade das províncias.

Com o início do Segundo Reinado, em 1840, inaugura-se um período de significativos avanços para a descentralização da administração escolar em decorrência de significativos

progressos quanto à conscientização dos professores. Debates e reportagens sobre a educação são promovidos nos jornais, a partir da década de 1860. Tais aberturas pouco influenciaram a postura do governo em relação à função dos professores, no entanto, começa a partir de então a delinear-se uma maior organização da classe dos professores. Surgem associações que contribuem para a participação desse importante segmento nas questões relacionadas à educação.

Na administração escolar, institui-se o sistema de junta de professores de cada colégio, a qual fica responsável pela sua administração e manutenção, isso nas escolas elementares. Essa junta exercia a função hoje ocupada pelo diretor. Já nos outros segmentos, há o cargo de diretor[5], sendo este subordinado e fiscalizado pelo Estado. Essa situação perdurou até à Proclamação da República, em 1889.

Decorrente da implantação da República, o país passa a viver momentos de reestruturação quanto à política e à administração escolar. Os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais apresentam grande ascensão econômica e por isso, merecem atenção especial por parte do governo republicano, fincando a administração escolar a cargos dos estados (MAGALHÃES, 2003).

Ocorrem reformas educacionais que refletem a influência da teoria positivista, defendida no Brasil por Benjamin Constant e cuja base era reformular o ensino primário e secundário, desenvolvendo projetos hegemônicos que buscavam a criação de novas medidas pedagógicas para o processo administrativo dessas escolas e para o uso dos professores na sala de aula (AZEVEDO, 1964).

O projeto político da educação republicana e sua administração propunham o plano de educação para todos, porém na prática foi marcado por um forte dualismo. De um lado existia a elitização do ensino que procurava a continuidade dos estudos científicos e para o povo se direcionava a proposta de uma educação elementar e profissional. A educação superior e secundária ficaria a cargo da União e a educação profissional e fundamental caberia à administração dos estados (ARANHA, 2006).

A partir de 1914, com a Primeira Guerra Mundial, ocorre a decadência da política cafeeira, passando a se desenvolver e investir em novos setores econômicos, a exemplo da

---

[5] Desprovidos de autonomia, os diretores de escolas vêm, historicamente, servindo aos interesses do Estado capitalista e cabe, a eles, apenas cumprir as determinações dos órgãos superiores, uma vez que não participam das discussões e elaborações das políticas educacionais. Sem a formação profissional que lhes habilite a perceber os fundamentos políticos da administração escolar, tornam-se meros executores e reprodutores das práticas burocratizadas, destituídos da crítica que lhes permitam uma apreensão da administração escolar em sua totalidade, guardadas a sua especificidade e sua natureza política, desvelando o discurso ideológico.

indústria. O desenvolvimento da indústria proporcionou o surgimento de uma pequena burguesia urbana, desejosa de uma educação de cunho acadêmico e científico. Foi nesse contexto, segundo Aranha (2006), que as classes populares, ligadas ao setor industrial, denominadas como operariado, passaram a exigir a implantação e consolidação das necessidades mínimas de escolarização, desenvolvendo protestos referentes à possibilidade de expansão do ensino.

Ainda de acordo com Aranha (2006), novos projetos ideológicos passaram a vigorar na crise da República Velha, influenciando o sistema educativo brasileiro, a exemplo do projeto anarquista que era desvinculado da ideologia estatal, do sistema público de ensino e do projeto capitalista liberal. Do interior do posicionamento anarquista, cada grupo social seria responsável pelo gerenciamento da educação. Tal projeto propunha que cada classe social fosse responsável por administrar e manter as suas escolas de acordo com a sua filosofia social, porém as escolas anarquistas eram fechadas constantemente devido às perseguições do governo a este movimento ideológico. Mesmo sofrendo forte repressão, esse movimento, de alguma maneira, deixou sua contribuição à administração escolar no que diz respeito à organização e à democratização dos espaços escolares, por originar o modelo que passou a vigorar no Brasil contemporâneo, a partir da era Vargas e, assim, chega-se à Nova República.

Em um sentido histórico, como procuramos abordar, administrar pode ser compreendido como a atividade que possibilita maior produtividade. O modelo empresarial preconizado com a Revolução Industrial passa a ser adotado pela escola, mas, os princípios que norteiam a escola não nos parecem ser os mesmos da empresa. As relações que nelas se estabelecem se diferem. A escola, enquanto instituição não restringe seus fins a resultados quantitativos. Ou, pelo menos, não deveria. A racionalidade que leva a empresa a organizar-se na busca de mecanismos que aperfeiçoem a produção e, consequentemente, o lucro, não podem ser simplesmente transpostos para a escola. Administrar uma escola é mais do que viabilizar e otimizar recursos materiais e financeiros pelo estudo de metodologias das teorias administrativas. “Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.” (PARO, 2006, p. 7).

Educação e administração empresarial desempenham papéis muito distintos para a história social. Embora à administração escolar caiba desempenhar tarefas que se referem a administrar recursos financeiros, verbas, manutenção do prédio e todo o patrimônio público

que a escola representa, essas ações têm cunho pedagógico. São ações que repercutirão na qualidade da educação.

A educação vai muito além da relação custo/benefício, capital/trabalho/lucro. A educação tem uma função social que implica em preparação para a vida, para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. As relações estabelecidas na escola se diferem das relações de trabalho nas indústrias. A administração do tempo e do espaço escolares não pode seguir a rigidez imposta nas empresas.

Ao analisarmos as principais reformas educacionais nacionais, tomando como ponto de partida a Revolução de 1930, dado o seu significado diante da consolidação do capitalismo industrial no Brasil e a necessidade de uma educação que atendesse às novas exigências da sociedade, diante do novo paradigma econômico, confirmamos que há um acréscimo significativo das matrículas escolares nos diferentes níveis e modalidades, com ênfase nas escolas técnicas. Do interior dessa perspectiva, o processo de democratização da educação pública nacional reflete a oscilação e a descontinuidade registradas na sociedade. Assim, pensar e viabilizar a consolidação de práticas democráticas tem, ao longo da educação brasileira, se constituído em constantes rupturas, ficando, de certa maneira, a cargo, tão somente, de iniciativas individualizadas, de acordos pautados em convicções pessoais. A partir da premissa de democratização do acesso e da permanência na escola que culminou com a ampliação do número de vagas, uma significativa queda na qualidade da educação pública oferecida no Brasil foi registrada. Os descontentamentos com a administração escolar, nesse período, tiveram como meta a descentralização do poder nas escolas e a promoção de uma gestão democrática que envolvesse todos os segmentos escolares nas decisões e garantisse, inclusive, a eleição direta de diretores.

> Gestão escolar [...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LUCK, 2000, p.11).

Vivemos, atualmente, um novo paradigma da administração escolar, quando, em meio a essa nova proposta administrativa, conforme indica Libâneo (2007), cresce, também, a desobrigação do Estado na área educacional incentivada pela política neoliberal que prega o Estado mínimo e inclui, em alguma medida, a privatização ou a minimização das ofertas de serviços sociais.

Em meio a essa nova proposta administrativa, é crescente a desobrigação do Estado para com a educação, principalmente no ensino superior. Quanto à educação básica, mantém-se a gratuidade e a obrigatoriedade do Estado, considerando a relevância desse nível para a organização do trabalho. Tal atendimento, no entanto, vem sendo conduzido por parâmetros de gestão da iniciativa privada e do mercado, tais como diversificação, competitividade, seletividade, eficiência e qualidade. Essa orientação aponta, no dizer de Libâneo (2007), mais uma vez, o beneficiamento das forças privatistas na educação.

Na natureza das relações estabelecidas, nos objetivos, meios e fins, ao promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho pedagógico, social e ético em sala de aula, ao envolver diferentes agentes sociais no trabalho através da participação, avaliar e acompanhar essa participação, ao garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos e o envolvimento com a comunidade, a organização escolar se diferencia da organização da empresa.

Segundo Libâneo (2005, p. 294-295),

> [...] os estudos atuais sobre o sistema escolar e sobre as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade básica e como espaço de realização das metas do sistema escolar. A idéia de ter as escolas como referência para a formulação e gestão das políticas educacionais não é nova, mas adquire importância crescente no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas recentes transformações no mundo contemporâneo. Por essa razão, as propostas curriculares, as leis e as resoluções referem-se atualmente, a práticas organizacionais como autonomia, descentralização, projeto pedagógico-curricular, gestão centrada na escola e avaliação institucional.

Para atender às novas exigências postas à educação, amparadas pela legislação educacional, as reformas em pauta vem propor um novo fazer pedagógico que atenda às atuais demandas da sociedade, quando a qualidade que se pretende é pautada nos princípios reguladores do mercado.

> Com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado, busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e de resultados (da produtividade) seguindo modelos empresariais. (LIBÂNEO, 2007, p. 112-113).

Nas duas últimas décadas, as sociedades passaram a tomar a qualidade como um dado a ser considerado tanto nos aspectos objetivos quanto nos aspectos mais subjetivos da vida em sociedade, configurando-se palavras de ordem: qualidade de vida, qualidade alimentícia, qualidade do sono, produtos de qualidade comprovada, controle de qualidade, selo de

qualidade, má qualidade da educação, educação de qualidade, entre outras.

No caso específico da educação de qualidade é possível que, mesmo ao considerar-se a extensão territorial do país e, igualmente a sua diversidade, é provável que haja um consenso sobre quesitos mínimos indispensáveis para que a educação cumpra a sua função social, ao capacitar crianças e jovens para atividades como ler, escrever e realizar cálculos matemáticos, além de saber conviver, respeitar regras, trabalhar em grupos, domínios que os habilitem a participar da vida em sociedade, com condições mínimas de inserção no mundo do trabalho que requer, cada vez mais, qualificação profissional, de acordo com contextos socioculturais locais. Buscamos, portanto, a qualidade na educação, mas qual é a qualidade que esperamos da escola pública? Como mensurá-la? Como desenvolvê-la?

O conceito de qualidade na área da educação é amplo, complexo e subjetivo, não podendo ser aplicado e interpretado de forma genérica para todas as regiões, nem mesmo para todas as escolas de determinada região. Esse tema requer a consideração das especificidades da realidade tomada como objeto de análise.

Na contemporaneidade, a escola pública tem se mostrado pouco eficiente, principalmente pela constatação de índices de analfabetismo funcional. Para superar suas deficiências, a escola precisa conhecer-se, dispor dos recursos que lhe concede a legislação educacional, especificamente, a LDB nº 9.394/96, valer-se dos princípios da autonomia e da flexibilidade para, juntamente com toda a comunidade na qual estiver inserida, definir a educação que se quer, traçar planos e metas para alcançar a qualidade que se pretende, fazer acompanhamento constante e avaliações sistemáticas.

Sob a coordenação da Seb/MEC, UNICEF, INEP e UNDP e a participação de diversas Organizações, Fundações e Universidades, em 2007, o material denominado Indicadores de Qualidade na Educação, foi ampliado e adequado às novas demandas educacionais. Elaborado para as escolas de ensino fundamental, pode ser, também, utilizado na educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos, com as devidas adequações. Esses indicadores baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa e, por isso, passaram, nesta última edição, a abranger sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola. Esse documento constitui-se em importante referência norteadora das atividades a serem desenvolvidas nas escolas, por apontar caminhos para o envolvimento da comunidade com os problemas e a realidade escolar e, o estabelecimento de propostas interventivas para a qualidade desejada e coletivamente definida. Apesar desses aspectos positivos, todavia não há

uma proposta de ação conjunta para sua implementação nas escolas por parte dos órgãos superiores.

Sem a efetiva intervenção do Estado, no sentido de equiparar a qualidade da educação brasileira e desfazer sua dualidade, a escola pública fica à mercê de ações isoladas na busca da eficiência. Por isso mesmo, suas políticas educacionais se perdem no caminho e, não raras vezes, não se efetivam nas escolas. Infelizmente, não temos um projeto de educação nacional. Sozinhas, as escolas fazem "o melhor que podem", servindo, cada uma à sua maneira, à ideologia do Estado.

Segundo Libâneo (2007, p. 118), a educação pública torna-se de qualidade na medida em que é capaz de atender às exigências da sociedade contemporânea e adquirir responsabilidades que envolvem, além da preparação para o mundo do trabalho, a aquisição de conhecimento técnico-informacional, formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética. Tais responsabilidades implicam para aqueles que estão mais diretamente ligados a ela em: i) ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; ii) trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; iii) preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente.

Dentre as responsabilidades elencadas, a formação ética constitui-se em fundamento indispensável tanto como norteador das ações e relações desenvolvidas nas escolas quanto um fim da educação. Formar valores e atitudes que dêem conta das questões sociais que se apresentam de forma tão explícita e contundente na contemporaneidade, das quais as crianças não mais são resguardadas e preservadas, como outrora, constitui-se em grande urgência nacional e é tarefa da escola. Expostos a todos os meios de comunicação de massa, sobretudo à mídia televisiva, que ao vivo e a cores transmite as mais variadas formas de desrespeito aos direitos humanos, à internet e aos games, as crianças e jovens que não podem contar com a presença e vigilância dos pais em função de seu trabalho, estão mais suscetíveis a apreender essa realidade degradante como natural.

Assumimos, em nossa tese, a definição de educação de qualidade como aquela, mediante a qual, a escola promove, para todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis para o atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como sua inserção no mundo e a constituição de sua cidadania e participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. "Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino." (LIBÂNEO, 2007, p. 117-118).

Como promotora da cidadania, a educação adquire relevância e constitui-se em desafio, não somente para os que nela atuam de forma mais direta, mas para toda a sociedade civil, que deve mobilizar-se e assumi-la como uma questão de responsabilidade social.

Acreditamos que a emancipação objetiva de todas as formas de dominação torna-se possível se os indivíduos desenvolverem capacidades de aprendizagem baseadas em uma prática comunicativa e que tem a escola como importante coadjuvante no desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitarão diálogo e o consenso baseados na razão crítica. Essa emancipação dar-se-á pela educação que promova, em seu fazer pedagógico, a não acomodação à situação de passividade em que as pessoas se encontram, ao aceitarem o mundo aparente como a única forma de se viver em sociedade. É preciso que o bem seja anunciado e o mal, denunciado. A mídia faz, prioritariamente, o seu papel de informar, cabendo à escola trazer, para o seu interior, as questões polêmicas para serem analisadas, discutidas e transformadas em conhecimento pautado na ética. A dimensão ética da educação perpassa todas as relações estabelecidas pelos diferentes agentes educacionais e pressupõe inclusão.

A inclusão social, de acordo com Sassaki (1997, p. 41), é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

> [...] A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. [...] A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41-42).

Entre tantas dificuldades a serem transpostas para a reabilitação da sociedade no reconhecimento do princípio de direitos iguais, é essencial que a escola dê a sua contribuição no sentido de favorecer a participação da comunidade nas decisões. Para que isso aconteça com mais naturalidade há um longo e árduo caminho a se trilhar, a começar pelo diálogo constante entre os diferentes agentes, restabelecendo a confiança e sentimento de pertença. Para que a escola possa desempenhar sua função social, haverá de enfrentar desafios no que se refere à formação de educadores pesquisadores da realidade que, através do conhecimento científico possam contribuir para que a inclusão seja uma prática alicerçada na ética, não como uma disciplina curricular, mas pela socialização de saberes e valores, com o objetivo

exatamente de colaborar na construção da cidadania.

O princípio de direitos iguais, preconizado pelas Nações Unidas (1996), implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância. Essas necessidades devem ser consideradas, também na escola, como base para o planejamento das atividades e utilização de recursos de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação. Para tanto, é necessário que a escola esteja disposta a investir na capacidade do indivíduo de situar-se em relação aos outros, de estabelecer relações entre objetos, pessoas e ideias, auxiliá-lo no desenvolvimento da autonomia, ou seja, torná-lo capaz de reconhecer nas regras e nas normas sociais o resultado do acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade.

A participação implica em práticas democráticas. E a escola brasileira encontra-se nesse processo de substituir as decisões autoritárias pelo consenso das decisões partilhadas. Por simples que possa parecer, a princípio, a vivência em escolas públicas e privadas vem evidenciar que esses são, talvez, os maiores desafios a elas colocados. Historicamente construída sobre princípios hierarquizados e de poder, quer seja nas relações professor-aluno, diretor-professor, diretor-aluno e funcionários, o autoritarismo sempre esteve impregnado na escola, como condição para a eficiência da instituição, conforme evidencia a história da administração escolar brasileira.

Ao adotar-se o atual paradigma de gestão escolar, na condução da educação nacional, ovos desafios são postos. Dentre eles, a necessidade de maior compreensão dos conceitos de público e privado, para o desempenho desta função em uma instituição pública. É importante, também, que a gestão escolar seja apreendida como uma atividade pedagógica.

Arendt (1983), já nos sinalizou, anteriormente, que o trabalho humano no espaço público se dá no discurso e na ação sendo o mundo público o *locus* do ato político e como condição do exercício da liberdade e fonte para a reflexão do processo de desenvolvimento profissional do homem. Este entendimento torna-se relevante para a gestão escolar democrática.

No que se refere à privatização do mundo e da existência humana, Richard Sennet (1988), constitui-se em fonte importante, quando historiciza a privatização do mundo e da existência humana e mostra como esse fato contribuiu para a diluição da vida pública, processos estes regulantes da equalização dos comportamentos e da homogeneização das pessoas; e ainda como o capitalismo industrial foi uma força responsável pelas mudanças do homem, na sua forma de ver e estar no mundo, pelo desequilíbrio da geografia pública e privada, e ainda pela desestabilização do mundo moderno (FALEIRO, p. 152 apud

PIMENTA, 2005).

A "forma de ver e estar no mundo" define as ações humanas. A educação, enquanto produção de conhecimento, de ideias, de valores está intrinsicamente ligada ao homem, de tal forma que ao usar da sua liberdade, ao interferir na realidade de modo intencional, promoverá a transformação de si mesmo e da sociedade na qual atua.

Para isso, é necessário um olhar atento e crítico sobre os sentidos que o trabalho pedagógico vem assumindo na sociedade e na escola, na pública em especial. Esses sentidos fazem parte do imaginário social, o qual legitima as relações de poder dos diversos grupos hegemônicos, presentes na organização escolar (FALEIRO, p. 174 apud PIMENTA, 2005).

Ao reflexões sobre a educação evidenciam mudanças históricas, conceituais e estruturais, quanto à sua organização e gestão. Para atender às exigências da sociedade contemporânea, a administração escolar adquire novo formato – a gestão escolar – com propósitos bem definidos e um novo perfil profissional sendo delineado. Faz-se necessária a formação pessoal e profissional que habilite o gestor escolar para a ação política de construção e reconstrução da teoria e prática escolares, adesões e resistências freqüentes nos espaços democráticos.

Essa reconstrução passa certamente pela tarefa de defender o trabalho enquanto ação política, o espaço público enquanto lócus da liberdade e do bem comum. Arendt (1992, p. 21) é enfática ao dizer que "o campo da Política é o diálogo no plural, que surge no espaço da palavra e da ação – o mundo público – cuja existência permite o aparecimento da liberdade." (FALEIRO, 2005, p. 174-175).

De origem latina, a palavra gestão provém do verbo *gero, gessi, gestum, gerere* e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar.

Para Cury (2005, p. 1) :

> Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou gestação, isto é, o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. [...] A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e soluções dos conflitos.

As ideias sobre gestão escolar, aqui delineadas, nos introduz na reflexão sobre gestão, enquanto processo de tomada de decisões compartilhadas, quando, seu conceito está vinculado ao fortalecimento da democratização do processo educacional e pedagógico; à participação responsável de todos nas discussões, decisões, efetivação das decisões,

acompanhamento e avaliação; dialogicidade, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais mais efetivos.

Ao adotar-se a terminologia "gestão escolar" em substituição à anterior "administração escolar", há implicações significativas que precisam ser consideradas, principalmente pelo meio educacional. Na gestão escolar, está implícita uma mudança de postura e um novo enfoque na organização das questões escolares - os tempos e os espaços, a abordagem que se dá ao currículo, a relação com a comunidade escolar e local, entre outras – que passam a ser encaminhadas a partir dos princípios de autonomia e responsabilidade compartilhada.

Segundo Libâneo (2007, p. 316), organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Trata-se, portanto, como função administrativa, da operacionalização, para que as ações, coletivamente definidas, aconteçam. Como unidade social, a organização identifica um empreendimento humano destinado a atingir determinados objetivos..

Em se tratando de escola pública, recai sobre a gestão escolar o direito e o dever de atuar em consonância com os princípios da legislação educacional, ao empreender ações que contribuam para a educação de qualidade.

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o Art. 206º da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever do Estado e direito do cidadão, conforme o Art. 205º da mesma Constituição, somente será efetivado, quando tal princípio se constituir em práticas concretas no espaço da escola. (BRASIL, 1988, p.15).

A forma como se dá a implementação destes princípios da Constituição Federal, encontra-se definida na LDB 9.394/96, cabendo às escolas públicas a sua aplicação, conforme podemos constatar:

> O princípio da gestão democrática do ensino publico está confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao definir as normas desta gestão, de acordo com estabelecido no inciso VII do Art. 3º. Explicitou, também, que a gestão democrática nas escolas públicas se dará pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1988, p.15).

Assim, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, com também da comunidade escolar e local nos conselhos escolares requer a tomada de decisão do gestor, favorável à inclusão de tais segmentos no processo administrativo escolar. É uma decisão política que denota disposição para a democratização

das práticas escolares. Dessa forma, conforme o estabelecido no Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica ,

> [...] a gestão democrática precisa ser assumida como um fator de melhoria da qualidade da educação e do aprimoramento e continuidade das políticas educacionais como Política de Estado (para além das mudanças de governo). Nesse sentido, esta perspectiva deve ser o motor da administração e o modo de tomada de decisão no sistema articulado de educação, em todos os âmbitos. (BRASIL, 1988, p.15).

A qualidade da educação que buscamos atingir, vai além dos resultados quantitativos estabelecidos como mecanismos regulatórios, adotados em alguns estados brasileiros, como aferidores da prática educacional das escolas. Ao ampliar a sua concepção de qualidade,

> [...] a instituição educacional deve ter como princípios fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, em que as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiam um permanente exercício de conquista de cidadania. Esta última é concebida como materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, entre eles a educação. (BRASIL, 1988, p.21).

Numa sociedade democrática, cada pessoa se sente responsável por si e pelos outros. Na democracia há lugar para os interesses individuais e para os coletivos estabelecendo elos entre eles, uma vez que a democracia se consolida pelos interesses coletivos assumidos por cada um de seus membros, tarefa esta, que pode ser exercitada nas escolas.

> A escola se redefine como espaço democrático de elaboração de valores, de respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana, social e de trabalho. Portanto, esta visão concebe os sujeitos como portadores de direitos, cuja formação tem por objetivo proporcionar graus sempre crescentes de cidadania e humanização. (BRASIL, 1988, p.21).

Para uma gestão compartilhada há de serem considerados os problemas inerentes às práticas democráticas, em sociedades como a brasileira, historicamente, tão pouco evoluída neste sentido. Pela mobilização de meios e procedimentos para a consolidação das leis educacionais, ao reconhecer a educação como direito e a gestão democrática como possível e desejável, tem-se um avanço significativo na assunção das responsabilidades que o fazer pedagógico requer, constituindo-se em fator determinante a cultura organizacional. Ao atuarem nas organizações, as pessoas estão inteiras, revestidas de suas subjetividades, sua cultura, como elementos desassociáveis, na condução de seus projetos pessoais e profissionais.

No entender de Libâneo (2005), a cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir, e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai

formando nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores. Em outras palavras, o modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados, modos de pensar e de agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, o lugar em que nascemos e crescemos, como no mundo de vivências, que foi dando contorno a nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar (LIBÂNEO, 2005, p. 319).

São estas as convicções que temos sustentado no decorrer dos diferentes momentos desta tese e, como não poderia ser diferente, a postura que orienta nossa prática profissional, como gestora da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha, lócus desta pesquisa

4 VIVENCIANDO A CONVERSA

> *A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. [...] Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea* (LIBÂNEO, 1998, p. 7).

4.1 Um olhar sobre a escola e a família

Para se falar da escola que se quer construir faz-se necessário considerar a crise de paradigma que a atingiu na década de 1990, quando foi constado que essa instituição, levando em conta os seus objetivos convencionais, não estava preparada para os novos desafios postos pela mundialização econômica, com repercussão nas demais áreas das atividades humanas.

Com a evolução tecnológica e comunicacional, rompemos com as barreiras do tempo e do espaço. A nova sociedade passou a requerer dos cidadãos, maior competência reflexiva, interação crítica com mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada, capacidade de diálogo, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. A escola deixou de ser concebida somente como espaço de transmissão-assimilação de conhecimentos formais, para ser concebida, no dizer de Libâneo (1998), como espaço de integração e síntese. A globalização trouxe alguns benefícios, mas, sobretudo, novos desafios.

Antes de descrevermos o projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*, do qual nos ocupamos e que é tema desta tese, faremos uma breve abordagem sobre as questões que envolvem as instituições escola e família e suas características para, em seguida, estabelecer um diálogo com os dados da relação entre essas duas instituições socializadoras na contemporaneidade, objetivando um desempenho de suas funções educacionais peculiares com mais acertos. As ideias que expomos estão pautadas na vivência de vinte e oito anos, trabalhando em instituições públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos cargos de professora e de diretora de escola.

O conceito de família que nos norteia é o exposto na Constituição Federal Brasileira[6]

---

[6] "Entende-se, também como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (CF, artigo 226, § 4º).

de 1988, embora estejamos abertos e em contato diário com novos arranjos familiares, numa relação que se pretende isenta de preconceito e de respeito e disposição para a compreensão, mediando sempre que possível o estabelecimento de uma parceria entre as duas instituições em questão.

A concepção de educação adotada para nortear essa reflexão é a de que "[...] a educação, enquanto articulada com as realidades sociais, se expressa na ideia de mediação." (SAVIANI, 1986, p. 15). Nesse sentido, entendemos a educação como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Temos, pois, como premissa básica, que a educação está referida a uma sociedade concreta, historicamente situada e, tomada como atividade mediadora, ela se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca.

Para a abordagem sobre a escola, adotamos as proposições de Mello (1986), que se preocupa em traduzir a mediação em termos práticos, isto é, em entender a mediação tal como se dá no cotidiano escolar.

> A escola é mediadora entre a condição concreta de vida da clientela que nela ingressa e a destinação social desta clientela. Se as relações contraditórias entre reprodução e mudança se efetuam na e pela escola, essa mediação se dará tanto no sentido de que a destinação social dessa clientela reafirme as suas condições de origem, quanto no sentido de que estas condições de origem sejam negadas. A negação das condições de origem, das condições concretas de existência, se manifesta num projeto de ascensão individual, ou, num projeto de mudança no conjunto da sociedade. Num caso como em outro, esse processo de negação passa pela aquisição dos conteúdos e habilidades que a escola tem por função transmitir, pela apropriação do conhecimento. (MELLO apud SAVIANI, 1986, p. 16).

Essas orientações buscam prover respostas aos desafios do trabalho desenvolvido na escola pública, num esforço de articular a teoria à prática escolar, numa compreensão ampla da ação educativa, que ultrapassa o espaço da sala de aula e extrapola seus muros.

De início pode nos parecer que a evolução da noção de família como uma instituição socializadora seja simples: a família perdeu suas funções "públicas" e passou a ter funções "privadas"; uma parte das tarefas antes confiadas a ela foi gradualmente assumida por instâncias coletivas, com essa socialização de certas funções suas, restou-lhe apenas a realização da vida privada. Nesse sentido, podemos falar de uma "privatização" da família. Entretanto, como bem apontam Sousa e José Filho (2008, não paginado.):

> O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma "base de personalidade", além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subseqüentes.

O século XX viu generalizar-se, lentamente, em toda a população, uma forma de organização da vida com dois domínios opostos e claramente distintos: o público e o privado – ambos os domínios não se desenrolam da mesma maneira, nem segundo as mesmas regras. A história da vida privada seria a história da democratização. Enquanto as fronteiras se deslocam e se definem com mais precisão, simultaneamente sua substância se transforma. A vida privada se constitui e se erige sobre uma exigência largamente coletiva e, ao mesmo tempo, se organiza no interior de suas fronteiras (PROST, 1992).

A mudança de funções acarreta uma mudança de natureza: na verdade, a família deixa de ser uma instituição forte; sua privatização é uma desinstitucionalização. Nossa sociedade se encaminha para a formação de famílias "informais". É no interior da família que os indivíduos conquistam o direito de ter uma vida autônoma.

> Na segunda metade do século XX, uma das principais características da evolução social é o desenvolvimento da instituição escolar. O aprendizado não mais se dava dentro da família e o aumento da escolarização remete a transformações muito mais profundas quando então, mais do que uma socialização dos aprendizados, é um aprendizado da sociedade. Ao se ver liberada de prover a educação, a família transfere para a escola o aprendizado da vida em sociedade. (PROST, 1992, p. 19).

A escola recebe a incumbência de ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem a vida em comum. Segundo Prost (1992), a família se fecha sobre a vida privada e sua substituição pela escola, com o seu próprio consentimento, de alguma forma, atesta sua consciente incapacidade estatutária: como toda educação é educação para a vida pública, a família, ao tornar-se puramente privada, deixa de ser plenamente educativa (1992, p. 83). Mesmo a família passando por uma espécie de "crise de identidade", é importante reconhecer que

> O fato de pertencer a um determinado núcleo familiar já propicia à criança noções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe permitir aprender habilidades diversas, tais como: falar, organizar seus pensamentos, distinguir o que pode e o que não pode fazer, seguindo as normas da sua família, adaptar-se às diferentes circunstâncias, flexibilizar, negociar. (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, não paginado).

Essa transferência da função educativa supõe que a família reconhece a legitimidade de encontrar a relação justa e adequada com os demais valores das relações extrafamiliares para a vida em sociedade. A família perde gradualmente as funções que a caracterizavam como uma microssociedade visto que a socialização dos filhos abandonou em larga medida a esfera doméstica. A família, portanto, deixa de ser uma instituição para se tornar, em muitos casos, um simples ponto de encontro de vidas privadas.

A antiga organização da vida pública atribuía a cada indivíduo uma posição e uma série de funções que, por sua vez, comandavam os papéis a ser desempenhados. Os comportamentos das pessoas se tornavam previsíveis, mas os contatos e as relações se restringiam, e a espontaneidade ficava reprimida. A atual evolução dos costumes tende a apagar as diferenças de posição, mostrando que a vida coletiva põe em contato pessoas semelhantes em sua singularidade, ou seja, totalmente diferentes umas das outras, que devem ser aceitas em suas particularidades. Essa recusa de ser classificado, definido por sua posição, constitui fundamentalmente uma vontade de ser tratado como pessoa privada dentro da própria vida coletiva. Ela leva à diluição dos papéis sociais.

A transformação do espaço teria sido impotente sem a transformação dos costumes. Na medida em que a escolarização dos aprendizados amplia o papel da escolaridade na determinação do futuro social, a escolha dessa escolaridade passa a escapar aos pais. A transferência de encargos outrora atinentes às famílias gera conflitos, pois, muitas vezes, soa como a finalização de aspirações socialmente prestigiadas. Mas, embora contestada, não deixa de ser cômoda: de fato, ela transfere pressões desagradáveis para uma instância externa – a escola (PROST, 1992).

A família contemporânea é uma instituição que busca valorizar, integrar e preparar o indivíduo para os papéis que irá desempenhar, independentemente da forma como se organiza. Apesar das mudanças ocorridas na sociedade, a família nuclear burguesa é o modelo que predomina ainda hoje. Com base nesse modelo surgem novos arranjos familiares, no entanto, com as mesmas funções. A família gradativamente passa a representar o privado e a escola o público e isso pode ser percebido através da construção histórica e ideológica de ambas.

A família não é uma instituição estática, suas funções exclusivas e valores foram transformando-se ao longo da história. Ela possui características sociais quanto aos seus valores e sua cultura de acordo com a realidade social em que está inserida e, consequentemente, recebe influências dessa realidade. Ela é perpassada por todas as contradições da sociedade e apresenta, no seu desenvolvimento, várias formas familiares,

condicionadas pelas necessidades e pelas urgências que a sobrevivência coloca.

A cada momento histórico corresponde um modelo de família. Concomitante aos modelos dominantes de cada época, o surgimento de uma tendência não elimina a outra. Não podemos falar de família, mas de famílias, para que possamos tentar contemplar a diversidade de relações que se estabelecem em nossa sociedade e que fazem parte do cotidiano escolar.

De acordo com José Filho (2002, p. 61-62),

> [...] a família é uma instituição social historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a sociedade na qual está inserida. Isto pressupõe compreender as diferentes formas de famílias em diferentes espaços de tempos, em diferentes lugares, além de percebê-las como diferentes dentro de um mesmo espaço social e num mesmo espaço de tempo. Esta percepção leva a pensar as famílias sempre numa perspectiva de mudança, dentro da qual se descarta a idéia dos modelos cristalizados para se refletir as possibilidades em relação ao futuro.

As mudanças que ocorrem no que diz respeito às diferentes organizações familiares, não as descaracterizam enquanto instituição promotora de valores e de cidadania. Por mais "desestruturadas" que possam parecer, não deixam de ser famílias – seja pelos laços afetivos, seja pelas representações sociais dos que as compõem. José Filho (2002, p. 57) assevera que "é na relação em família que acontecem os fatos mais marcantes da vida de cada um de nós: a descoberta do afeto, da subjetividade, da sexualidade, a experiência de vida, a formação da identidade pessoal, o nascimento e a morte". Acreditamos que

> Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência (VALADÃO, Santos, 1997 apud SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, não paginado).

A convivência com as diferentes organizações familiares nas escolas representa a oportunidade de aproximação entre as duas instituições, sobretudo quando os dramas familiares e conflitos são partilhados com professores e gestores, na busca de possíveis soluções que contribuam para a integridade emocional e a aprendizagem das crianças. As famílias, frequentemente, recorrem à ajuda da escola no que se refere a pedidos de aconselhamento e orientação, mas também para encaminhamentos a especialistas.

> Ao mesmo tempo em que se é aluno também se é filho e vice-versa, o que faz com que família e escola estejam interligadas; entretanto, é importante que se perceba quais são as funções e as responsabilidades de cada uma, para as duas não ficarem em um "jogo de empurra", onde o aluno acaba ficando no meio, quando na realidade, ele é a personagem de importância indiscutível para ambas, mas suas necessidades ainda continuam à espera de um olhar mais apurado (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, não paginado).

Para compreendermos melhor a relação família/escola, inúmeros fatores devem ser considerados. A escola é a primeira instituição a que se incorporam as crianças, fora da família, a que ocupa o período intermediário entre a exclusividade desta e o trabalho e, a escola representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização. É nela, segundo Enguita (1989, p. 158), que "crianças e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata". Sousa e José Filho, 2008, não paginado) reafirmam a importância das interações sociais para a constituição dos cidadãos:

> [...] a criança nasce dentro de uma sociedade com seus valores e padrões apropriados e através da interação com outros seres humanos, especialmente os mais experientes, ela apreende elementos do mundo social – a fim de funcionar dentro dele –, que auxiliam numa definição desse mundo e servem de modelo para as suas atitudes e comportamento, podendo ser de maior ou menor importância, mas que ajudam a criança a determinar sua própria personalidade.

A ampliação das interações sociais para além da esfera privada se dá no momento que a criança inicia seu processo de escolarização. Para Vigotsky (1994, p.55 apud OLIVEIRA, 2002, p.59),

> [...] o percurso de desenvolvimento do ser humano é em parte definido pelos processos de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, na ocorreria. Em outras palavras, o homem nasce equipado com certas características próprias da espécie [...] mas as chamadas funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, dependem de processos de aprendizagem.

Fica clara a co-responsabilidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a princípios, valores e atitudes coerentes com a dignidade humana. Ao iniciar seu processo de escolarização a criança, na perspectiva de Vigotstky (1994) já passou por significativas etapas de seu desenvolvimento, e as etapas que se sucedem, sofrem a influência das relações estabelecidas na escola. Tais etapas deixam entrever o forte vínculo entre as possibilidades biológicas e os aspectos sociais, marcados pelas relações concretas entre o

sujeito e o seu grupo social, desenvolvendo assim os elementos mediadores que farão avançar nas funções psicológicas superiores.

Em conformidade com o pensamento de Wallon (1979 apud PEDRO; GONÇALVES, 2006), é por meio do contato com grupos variados que a criança, ao longo de suas etapas de desenvolvimento, poderá aprender a delimitar o seu lugar no mundo.

Se a escola tem a co-responsabilidade pela formação das pessoas, há de se considerar em seu interior – por meio das relações sociais que nela se estabelecem – as diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Quando isso ocorre, muitos conflitos desnecessários são evitados e, consequentemente, surgem grandes oportunidades interventivas no que diz respeito também aos aspectos morais, que possibilitem uma melhor percepção da criança consigo mesma e com os outros:

> [...] o aluno vai se construindo como sujeito através da sua relação com a cultura, e tal relação se faz através do outro. O professor deve reconhecer que na escola não se trabalha apenas funções e conteúdos cognitivos, mas também a própria constituição do sujeito, o que implica considerar a participação também dos conteúdos orgânicos e afetivos nesse processo de desenvolvimento, aprendizagem e constituição do sujeito. (PEDRO; GONÇALVES, 2006, p. 70).

Sendo assim, consideramos que o que somos é construído de forma coletiva, envolve a individualidade e as relações sociais estabelecidas no cotidiano, são relevantes os valores assimilados na família e, da mesma forma, na escola, espaços privilegiados de relações para a construção da representação social.

Na perspectiva de Szymanski (2001), a ação educativa dos pais difere, necessariamente, da desenvolvida na escola, desde objetivos, conteúdos, métodos, padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem.

No que concerne a normas e valores, o que tem a escola que não pode ter a família? Na escola, crianças e jovens são agrupados de acordo com umas poucas características e tratados de forma teoricamente uniforme. Estar na escola é estar em multidão, ser tratado como parte de um coletivo. A escola constitui-se num pólo de referência e ampliação de uma identificação com a família para uma identificação mais geral com o grupo social externo, ou seja, para a construção da identidade do ser social.

O que as instituições escola e família têm em comum é o fato de prepararem crianças e jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e futuro cidadão. Embora a ação educativa de cada uma dessas duas

instituições seja diferente em vários aspectos, podemos considerar que é através delas que nos vemos, nos descobrimos, formamos conceitos a nosso respeito e aprendemos a fazer leituras de mundo. Elas são os "primeiros mundos nos quais habitamos" e, a partir do que aí apreendemos, é construído um cidadão de bem, consciente de seus direitos e deveres, detentor de valores morais e éticos, enfim, o que uma criança será no futuro se define basicamente nessas duas instituições. As atitudes, disposições, conceitos e ideologias desenvolvidas no contexto escolar serão logo transferidos a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento.

Não podemos negar a importância da família como grupo socializador, embora outras instâncias sociais e até mesmo alguns espaços concorram com ela, diuturnamente, e se tornem demasiadamente fortes na sociedade atual. Uns positivos e até desejáveis, outros, no mínimo, discutíveis. A escola, quando faz parte dessa possibilidade positiva, deve constituir-se em um ambiente no qual as crianças oriundas de um ambiente familiar adverso serão ajudadas a se distanciar de um ambiente hostil, buscando criar uma rede de relações que potencializem as atitudes positivas que possuem.

Pode-se dizer que ao longo de sua trajetória como instituição, as escolas têm se portado como as detentoras do poder de decisão e do conhecimento, entrando em choque com os pais quando estes seguem tendências diferentes. Os conflitos entre famílias e escolas são, geralmente, decorrentes das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação, subjacentes os modelos educativos. As escolas que tendem para uma postura humanista acreditam no potencial das famílias, acatando suas sugestões, aceitando seus posicionamentos, suas emoções. No cotidiano das escolas, um grande desafio, hoje, é o estabelecimento de uma relação que seja consolidada na valorização da interdependência, da reciprocidade, da co-gestão.

O processo histórico da educação pública no Brasil permite entrever que, num espaço social que apresenta uma condição peculiar – o desenvolvimento da aprendizagem – muitas coisas se perderam com as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas, principalmente, no último século. Se antes a escola era sobrecarregada de regras, listas de exercícios, textos inteligíveis, livros de conteúdo e qualidade muitas vezes questionáveis, repressão e castigos, hoje, há que se observar e questionar qual o papel desempenhado pela escola. Ela tenta livrar-se de seus estigmas, pretende-se mais liberal e libertadora, busca recursos e propostas modernas e procura mostrar-se mais humanizada, em um esforço para compreender e promover mudanças para que realmente possa ser considerada como um

espaço democrático e, portanto, promotor de cidadania, fundamentada nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Considerando a sua trajetória ao longo do tempo, podemos afirmar a preocupação, na contemporaneidade, de revelar a sua fundamentação humanística.

As interações sociais que se desenvolvem no cotidiano da prática escolar e propiciam a formação de alunos como seres sociais, dependem menos de conteúdos e práticas metodológicas. Os fatores que desencadeiam o funcionamento da escola são constituídos de intenções e valores subjacentes nas pequenas atitudes dos vários atores envolvidos no processo educacional de uma instituição escolar e que influenciam e determinam o desenvolvimento das atividades cotidianas da mesma.

Ao situar o papel da escola no quadro das transformações historicamente sofridas pela sociedade e, em particular, pela família, Lourenço Filho (2001) partia do princípio de que a educação havia assumido um cunho nitidamente social, razão pela qual o Estado tomava para si a incumbência de educar, considerando-a "uma necessidade de organização e de direção da vida coletiva" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 221).

As instituições públicas de ensino, como apontamos anteriormente, haviam deixado de ser meros locais de instrução para se tornarem coordenadoras das influências exercidas por outros setores da sociedade, como a família, a igreja e as corporações profissionais. Entretanto, se nos detivermos à origem das instituições escolares, como bem observa Lourenço Filho (2001), verificamos que elas surgiram com o propósito de sistematizar um aspecto da educação, a saber, a transmissão de técnicas e de informações. Como podemos observar, à educação não se atribuía a função de fazer a conexão com a realidade e suas manifestações no cotidiano escolar. A escola seria tão somente reprodutora de conhecimento.

Gradativamente a escola passa a desempenhar funções antes pertinentes à família, à igreja e à comunidade, mas que lhe foram transferidas devido às necessidades do agrupamento social, haja vista que essas instituições já não podiam desempenhá-las com a mesma economia e segurança de outros tempos.

No decorrer dos séculos, a escola foi abrangendo um número cada vez maior de tarefas. Desde o final do século XIX, na medida em que incorporou o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, particularmente no que tange à compreensão da infância e da adolescência, a escola tornou-se um órgão capaz de funções mais complexas, assumidas na esteira do enfraquecimento da ação educativa de outras instituições sociais, dentre as quais a família, tornando-se, portanto, a substituta de diversos setores tradicionalmente encarregados de suas funções próprias.

Com essa transferência de função à escola, é necessário considerar que a família, a igreja e a comunidade, também se modificaram e passaram a redimensionar seus papéis.

Após tornar-se formadora do profissional e do cidadão, transmissora de conhecimentos que antes integravam a experiência do homem comum no terreno da religião e da política, a escola completou seu ciclo, dominando os saberes que ainda sobreviviam como monopólio da família: o conhecimento dos próprios filhos, de crianças e de adolescentes, cujo controle o círculo familiar se orgulhava de possuir. Ocorre, consequentemente, a socialização da instituição família.

Esse tipo de explanação, fundamentada em parâmetros histórico-sociológicos e destinada a situar a problemática familiar no contexto socializador da escola, é comum a muitos educadores públicos e objetiva estabelecer a lógica indissolúvel entre educação e democracia. Seu postulado fundamental, para Teixeira (1956),[7] era a possibilidade de todos os homens serem suficientemente educáveis para partilharem de forma igualitária da vida em sociedade.

> A escola democrática ou para todos, portanto, teria que ser norteada por uma finalidade maior ditada pelas exigências deste regime de vida, a democracia, e fornecer uma educação comum a seus membros, a educação que antes a vida espontânea oferecia por intermédio da família, da classe e da participação na vida social. (TEIXEIRA, 1956, p. 9).

A família já não se mostrava capaz de ministrar os ensinamentos que constituem a base dos valores e que sustentam o desempenho do indivíduo na sociedade, dada a complexidade das relações no mundo moderno, que impedia tanto ela quanto a classe social, de permanecerem como instituições seguras e incontestáveis, como teriam sido no passado.

A escola "progressista", quando instalada, não faria mais do que recuperar as "boas condições educativas" que fizeram parte das instituições naturais de educação: a família, a oficina, o escritório de trabalho, o clube, a igreja, onde a transmissão do conhecimento se dava em sintonia com os interesses e necessidades do educando e não por imposição da autoridade, onde se participava em atividades significativas para o indivíduo e para a coletividade.

De acordo com Teixeira (1956), a escola é local propício para a construção da consciência social. Nela o indivíduo adquire valores; nela há condições para formar o ser social:

---

[7] Anísio Teixeira e Lourenço Filho são os precursores da concepção de uma escola pública e democrática já nas décadas de 1940 e 1950. Suas ideias "fazem escola" até hoje.

> Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma trans-ação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (TEIXEIRA, 1956, p. 10).

Acreditamos, fundamentados em Teixeira (1956) que a escola deve ser agente da contínua transformação e reconstrução social, colaboradora da constante reflexão e revisão social frente à dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática. A escola pode se ocupar de interesses vocacionais e de interesses de qualquer sorte, mas se ela não se utilizar desses interesses como meios para a participação de todos na sociedade, não poderá ser considerada educativa. "Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social." (TEIXEIRA, 1930, p. 88-89).

Atualmente, os problemas da escola são de ordem estrutural, decorrentes do modelo de desenvolvimento sócio-econômico, desigual e excludente, que vem sendo adotado. Para enfrentá-los de maneira política e socialmente significativa, devemos pautar-nos em uma estratégia capaz de envolver os diferentes atores sociais através de amplo debate sobre o projeto de escola que responda às necessidades da maioria da população trabalhadora. Tal debate deve estar acoplado a uma estratégia de implantação de inovações pedagógicas e organizacionais alicerçadas em premissas técnico-políticas que venham ao encontro dos anseios daqueles que fazem a escola pública – seus gestores, seus professores e seus alunos.

Essa sempre foi uma das grandes dificuldades e o grande desafio deste momento histórico somado à necessidade de uma escola pública com qualidade social para todos, isto é, uma escola que garanta o acesso aos conhecimentos e à cultura como instrumentos de inserção social, o que supõe muito mais do que a simples resposta às demandas quantitativas de ampliação do atendimento escolar.

A escola que sempre tivemos pode ser tomada como um espaço de trabalho burocratizado, alienado e autoritário. Faz-se necessário, portanto, não reinventar a escola pública, mas, buscar as mudanças necessárias, considerando este desafio: que suas ações formativas invistam na perspectiva de transformação da cultura e das práticas escolares a partir do envolvimento de professores, coordenadores, diretores e alunos no processo de análise crítica das necessidades sociais e culturais da atualidade, trazendo a família, enquanto primeiro núcleo de formação moral, para o centro de sua proposta inovadora.

A descentralização do espaço escolar passa por uma retórica de participação, que não

conduz ao aparecimento de novas instâncias de poder e à concessão de uma maior autonomia aos diversos grupos presentes no terreno educativo. O que verificamos nas escolas públicas é que perdemos a oportunidade de instituir, de fato, uma dinâmica (auto)reformadora do sistema educacional (que só aconteceria por meio de políticas administrativas nas unidades escolares incentivadoras do desenvolvimento de uma nova realidade educacional, caracterizada pela participação, pela autonomia, pela inclusão) por tardarmos em incluir a família no projeto político-administrativo das escolas.

Confiamos em que essa inclusão possibilite que todos os envolvidos com a comunidade escolar tomem para si a produção dos saberes e das diretrizes próprias da educação que se quer e que se faz necessária na atualidade, em um momento em que a família, de modo geral, requer um novo olhar desprovido dos preconceitos que a cercam por, muitas vezes, fugir dos padrões tradicionais construídos ao longo do tempo.

Entre as tantas novas atribuições da escola, não podemos deixar de abordar a responsabilidade pelo controle de frequência dos alunos, na tarefa de se fazer cumprir a legislação brasileira que prevê a matrícula e frequência obrigatórias dos sete aos catorze anos. Soma-se a essa responsabilidade, algumas outras decorrentes dos programas de renda compensatória do Governo Federal, que transfere para a escola o mecanismo de controle desses programas, cabendo, a essa instituição, as medidas de garantia ou suprimento dos benefícios sociais, através do controle sistemático das faltas, da proposta de erradicação do trabalho infantil e da notificação aos responsáveis pela criança, através de bilhetes, cartas, convocações e encaminhamentos ao Conselho Tutelar, quando se faz necessária em razão da freqüência irregular ou de outros motivos de ordem mais íntima como, maus tratos, abandono e abusos de diversas ordens.

Esse tipo de intervenção como afirma Dallari (2004), requerem posicionamento para o cumprimento de um papel político por parte do professor, voltado à valorização da pessoa humana; demanda dele um bom domínio de noções como democracia, direitos humanos e cidadania, que estão na base da compreensão e do aprofundamento desse papel.

Para que os educadores deem conta desta tão complicada nova função, entendemos que novas competências e saberes devem compor as grades curriculares dos cursos de formação e de capacitação de professores.

A formação tecnicista oferecida ao professor não contempla, sistematicamente, através do currículo, a dimensão política da educação. Concebido como um produto, o currículo torna-se previsível, predeterminado, rígido e planejado de forma a ser cumprido com o rigor científico de exatidão, objetividade e mensurabilidade das ciências naturais, que estudam os

aspectos físicos e não os aspectos humanos do mundo. Desse modo, para Ferreira (2005), há o fortalecimento dos aspectos técnicos e consequentemente a redução do poder decisório do professor em sala de aula, para orientar os rumos da ação educativa. Na perspectiva de Messik (1987 apud SILVA, 1990), nessa concepção de currículo há uma dicotomia entre os meios e os fins. A padronização, a diversificação e a fragmentação do currículo, sob o advento da ideologia da eficiência social, têm como razão de ser a estratificação e a seletividade social.

Parece-nos que, dessa maneira, o professor não é preparado para intervir na realidade, pois, as atuais demandas educacionais requerem profissionais comprometidos e habilitados para atender às necessidades da sociedade contemporânea. O intercâmbio entre sua formação inicial e sua formação continuada se dá nas capacitações promovidas pela escola, nas trocas de conhecimento entre seus diferentes pares e no esforço da equipe para a prática que reflita a intencionalidade estabelecida no desenvolvimento da Proposta Pedagógica unidade escolar.

É urgente que a questão social da família passe a ser disciplina obrigatória nesses cursos, o que, no nosso entendimento, daria o embasamento teórico essencial para que as deficiências no atendimento às famílias fossem superadas no cotidiano escolar, pela compreensão dessa instituição em sua totalidade, ao contrário comumente ocorre hoje nas escolas.[8]

Parece-nos inquestionável que a família é o bloco edificador da sociedade, a base sobre a qual toda cultura se sustenta. É ela quem dá à civilização seu fundamento moral. A força e a estabilidade da família, em essência, determinam a vitalidade e a vida moral da sociedade mais ampla (KLATCH, 1987 apud GENTILI, 1995). Para Gentili (1995), uma das maneiras pela qual ela garante isso é através de seu papel central na transmissão de valores morais e traços de caráter adequados às crianças, valores considerados como capazes de construir uma oposição à decadência moral vista ao nosso redor, em toda parte. Entretanto, além desse importante papel da família como fonte de autoridade moral, a família e seus tradicionais papéis exigem que as pessoas ajam em favor do bem-estar geral e manutenção das representações sociais que perpassam as relações humanas.

---

[8] Acreditamos também que a inserção do assistente social nas escolas públicas constituir-se-ia em agilização do atendimento prestado pelo Ministério Público, em específico à Vara da Infância e Juventude, uma vez que, conforme salienta Jorge (2005, p. 80), "a descrição da realidade social revela o contexto local e estadual no qual se inserem os segmentos populacionais que acessam o Judiciário por meio das diversas instâncias do TJSP. [...] A indicação de questões relacionadas especificamente à família, sobretudo no tocante a conflitos e à dificuldade em lidar com os filhos e educá-los, aparece com elevados índices, tanto em ações que tramitam nas Varas da Infância e Juventude, como nas Varas da Família e das Sucessões [...]. Assim, consideramos que a inserção do assistente social nas escolas públicas amenizaria a falta de programas sociais alternativos para dar conta, e, com eficiência, da aplicação de medidas protetivas e sócio-educativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entre as diferentes abordagens que se pode fazer da escola pública ficam evidentes as representações sociais que dela se tem. Não se podem desconsiderar as características históricas, no que se refere ao seu caráter elitista, tecnicista e excludente, a serviço da classe dominante. Não podemos também, abordá-la de modo ingênuo, quanto às dificuldades a serem ultrapassadas para o possível avanço na sua qualidade social. Entretanto, a opção pela ênfase nas possibilidades que a escola pública oferece na construção da cidadania, a serem evidenciadas neste estudo, traz, em si, muito das representações sociais que temos construído em nossa trajetória pessoal e profissional.

De acordo com Moscovici (1978 apud LIMA; COLUS; LUCIANO; PETRENAS, 2006, p.116-117), as representações sociais presumem uma relação específica entre o objeto de conhecimento e o sujeito, ou seja, o indivíduo projeta sua identidade no objeto que representa. Nesse referencial, as interpretações e sentidos que o homem constrói sobre o mundo que o cerca são elementos que constituem as representações sociais.

Assim, o conjunto das proposições expressas neste estudo buscarão dar respostas à necessidade de referenciais, a partir dos quais as instituições escolares se organizem, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, éticas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica, necessariamente, o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes como mecanismo de inclusão social.

Nesse contexto, não podemos permitir que o nosso sistema educacional – uma estrutura social de privilégios e exclusões – caracterize-se por violar direitos humanos e por abrigar atos considerados violentos por parte dos injustiçados e dos excluídos.

Não basta que as leis garantam, nos seus compêndios, os direitos do cidadão. É preciso que o Estado administre os serviços públicos de modo a atender às necessidades sociais, dando ao cidadão o direito de ter direitos, e demonstre a esse cidadão o que lhe espera enquanto projeto de construção da identidade individual e coletiva. E, em se tratando de escola pública, os que nela atuam devem assumir para si as responsabilidades pela viabilização das políticas educacionais propostas pelo Estado, na garantia dos direitos inerentes à educação.

> A contribuição da escola consiste em oferecer instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecer a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. Por isso, a vida escolar possibilita exercer diferentes papéis em grupos variados, facilitando a integração dos jovens em um contexto maior. (CENPEC, 1995, p. 4).

É a partir da compreensão da realidade, que se torna possível a transformação da sociedade pelo exercício da cidadania, o despertar da consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou atributos pessoais. É a partir da compreensão da realidade que nos tornamos capazes de compreender também o efetivo exercício da liberdade, a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social com poder de influência e de decisão.

Talvez essa seja a dimensão mais complexa da educação, para a qual, não somente a escola, mas toda a sociedade se encontra despreparada. Envolve posicionamento político, a promoção desses valores tanto pelo conhecimento quanto pela prática nas relações sociais e comprometimento com as questões sociais.

Precisamos pensar em uma metodologia de ensino em matéria de direitos humanos. Assumimos, com Comparato (2004), a necessidade de centralizar os programas de educação para os direitos humanos na questão da desigualdade tradicional que está na origem da má formação da sociedade brasileira.

> A maneira de fazer isto, evidentemente, deve ser pensada pelos profissionais da educação. A minha proposta é para que não se lance um programa de educação em direitos humanos de modo geral, indiscriminado, com todo o universo das liberdades e direitos humanos, mas que se privilegie uma determinada linha de atuação, para bater de frente com aquilo que constitui a grande fraqueza, a grande doença da sociedade brasileira. Essa doença é, sem dúvida, a desigualdade. (COMPARATO, 2004, p. 84).

A escola tomada como uma bifurcação complexa pode ser palco de transformações extraordinárias, ao ampliar a discussão e os projetos pedagógicos que privilegiem a igualdade racial, combater toda forma de preconceito e discriminação, promover o respeito, a justiça social, o entendimento e a solidariedade entre os seus usuários e traze para o seu cotidiano, as suas questões sociais. Como procuramos evidenciar em outro ponto desta tese, as relações interpessoais constituem-se ponto nevrálgico nas escolas com toda a sua complexidade.

Para a construção de uma escola cidadã, como a que propomos, torna-se igualmente necessário que seja ampliada a concepção que temos de escola para além de seus espaços físicos, sua organização, seu quadro docente e discente. Funcionários e gestores vistos,

comumente, como suportes técnico-administrativos e funcionais devem ter suas ações e atitudes concebidas do ponto de vista pedagógico e atuar como educadores. Por esse prisma, podemos afirmar que a escola são todos os que nela atuam diariamente. A adoção dessa postura faz com que os agentes passem a assumir as suas responsabilidades sociais, políticas e educacionais. Conhecer quem somos e a educação que se quer, torna-se o ponto de partida para as mudanças necessárias. A mudança deve ser compreendida como natural e definida em consonância com a realidade.

A escola é um importante espaço de relações, geralmente hierarquizadas e burocráticas. É responsável pela formação integral, inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania – tarefas difíceis diante do cenário social, econômico e político e desafiadoras para todos que atuam nas escolas. É preciso desconstruir práticas e saberes. É preciso desarmar-se do autoritarismo e da impessoalidade até então consideradas promotoras de disciplina e cidadania.

Embora exista toda uma reflexão sobre o tema dos direitos humanos, com ênfase em seus aspectos conceituais e filosóficos, pretendemos, neste estudo, abordar suas questões práticas, ou seja, refletir sobre como a escola lida com os aspectos das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que transpõem os muros escolares e se constituem em situações oportunas para a aplicabilidade dos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para Benedetti (2002, apud MARTINS, 2004, p. 189) e para nós, a educação pode promover o engendramento de novas correlações de forças que ousem fazer da escola pública o *locus* privilegiado de experimentações sociais transformadoras e afirmativas. Nesse sentido, a amplificação da Arte no currículo pode favorecer, e muito, a germinação de novos territórios existenciais na escola, territórios constituídos por valores culturais, sentimentos e afetos materializáveis nos encontros, nos acontecimentos entre alunos, educadores, saberes, práticas, desejos, matérias de expressão e artes.

Acreditamos ter uma contribuição efetiva a oferecer com este estudo, pois nos propusemos a passar da abordagem dos aspectos externos e teóricos para os aspectos internos da aplicabilidade – pela prática e pela ação – a proposta de efetivação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no cotidiano escolar. Nossa proposta pretende oferecer respostas à indagação premente neste estudo: É possível conhecer e exercitar os direitos humanos em uma escola pública?

4.2 LINARTE: construindo uma escola cidadã

Diante de todas as considerações que tecemos até aqui e frente às coerções historicamente imputadas ao sistema escolar brasileiro, é inquestionável a urgência de medidas efetivas no cotidiano escolar que promovam a mudança qualitativa da educação brasileira, pela abordagem crítica do currículo, pela gestão democrática, pela compreensão da educação como direito subjetivo, pela efetivação das políticas educacionais e, principalmente, pelo fortalecimento da cidadania.

Esta tese constitui-se em um estudo das possibilidades de transformação pelas práticas escolares que estimulam o exercício da cidadania, ao fazer da instituição educacional Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha, um espaço privilegiado e legítimo de discussão, de questionamentos e pesquisa da realidade, onde todos os seus usuários e, particularmente, crianças tão pequenas têm oportunidade de exercer sua cidadania, não em cima de palavras vãs, mas pelas ações fundamentadas na arte e em valores éticos, que oportunizam que os princípios democráticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam conhecidos e vivenciados através do projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*. Esse projeto passou a figurar na proposta pedagógica da escola em questão, fundamentando as ações pedagógicas, relacionais e estéticas desenvolvidas e a delinear a identidade dessa escola.

No cargo de diretora da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha – Ciclo I do Ensino Fundamental – em Franca, desde julho de 2002, temos como fio condutor da nossa gestão, as propostas interventivas apontadas em nossa Dissertação de Mestrado, *Violência e educação: manifestações na escola pública* (2002), para viabilizar políticas e perspectivas de superação do impasse educacional vivido nas escolas públicas e na educação deste país, palcos constantes de manifestações da violência e que, a partir do final da década de 1990 tem despertado maior interesse e recebido constante divulgação pela mídia, dada a proporção atingida naquele período.

No referido trabalho de pesquisa, apontávamos que, para reverter a situação frequente de violência nas escolas públicas, seria necessário criar uma cultura de gestão participativa, valorizar e articular o trabalho individual e coletivo.

> A consolidação de cultura de trabalho coletivo requer a existência de profissionais com forte sentido de ação individual, capaz de pensar, produzir, atuar de forma autônoma e ao mesmo tempo articular-se com os demais parceiros. (FERREIRA, 2002, p. 153).

Ao poucos, fomos nos inteirando das necessidades da escola e buscando possíveis

meios para solucionar aquelas mais prementes no que se refere ao comportamento, disciplina e atitudes.

> A violência entre os alunos, a falta de valores, eram enormes. Os alunos se agrediam verbalmente, fisicamente, na havia controle. A equipe gestora é muito receptiva, está sempre presente na escola, o que não acontecia antes, está sempre atenta às necessidades dos alunos, aberta ao diálogo, respeita as diferenças individuais. Esta, realmente, é uma escola acolhedora e para todos. A agressividade, o tom de voz, o comportamento dos alunos se transformou. Como já havia trabalhado aqui nesta escola anteriormente, como professora eventual, a mudança de comportamento dos alunos após esse trabalho voltado para valores, direitos e deveres foi nítida. E com isso fica provado que é mesmo através da educação que poderemos mudar as atitudes negativas. (Entrevistado P3).

Refletindo sobre o relato acima citado, temos clareza do trabalho dos professores e a unidade em torno dos objetivos do Projeto LINARTE.

> Trabalhamos com os nossos alunos noções de justiça, fraternidade, amor, paz, solidariedade garantindo qualidade no ensino que oferecemos. (Entrevistado P7).

No tocante à parte física, o prédio escolar já havia passado por inúmeras melhorias durante as quais pudemos contar sempre com o envolvimento dos professores, funcionários, pais e comunidade. No entanto, ele ainda necessitava de intervenções que melhorassem, a princípio, sua estética, tornando-o mais alegre e acolhedor, e o adequassem à faixa etária de seus alunos.

Os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa confirmam a situação física da escola, *locus* da pesquisa. Quando perguntados sobre " o que mudou nesta escola desde que você entrou aqui"? os sujeitos, por meio de seus depoimentos, atestam a necessidade de melhorias no prédio escolar e as mudanças que ocorreram com o projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*:

> Desde que cheguei aqui, em 1988, ocorreram muitas mudanças, desde a estrutura física do prédio, até a humana e pedagógica [...] Hoje a escola está na parte física bem melhor, mais alegre e acolhedora. (Entrevistado P9).
>
> Quando cheguei na escola em 1999, ela era fria e muito triste. (Entrevistado P10).
>
> Desde que entrei, essa escola mudou muito, passou a ser mais bonita e alegre, pois ela parecia uma prisão. (Entrevistado P8).
>
> Nossa Lina era sóbria, hoje é linda e acolhedora com compromisso cultural e social para todos que aqui passarem. (Entrevistado P7).

Ao longo de seus trinta e um anos de fundação, melhorias foram realizadas para a

adequação do prédio às necessidades de seu tempo. Assim, cada diretor, durante sua gestão, deu a sua contribuição para que a escola fosse o que hoje é. A gestora que nos antecedera, havia firmado parceria com a empresa de telefonia CTBC para o Projeto Criança – uma experiência nova e desafiadora para todos –, no triênio 2002-2004. Não menos desafiadora para nós, que tivemos de lidar com o descontentamento e a resistência dos professores que, segundo eles – não haviam participado dessa decisão –, frente aos desafios e compromissos que esse projeto representava, intervindo em toda organização e funcionamento da escola.

Enfrentando os desafios decorrentes da mudança do gestor, encontramos o embasamento e a fundamentação para a disseminação do respeito às diferenças, da solidariedade, do diálogo, da ética, do respeito à vida e da compreensão da educação de qualidade como direito de todos e não privilégio de poucos – condições para a promoção da cultura de paz que prevê o ato de educar num ambiente democrático, onde haja consciência dos direitos e deveres individuais e coletivos para o exercício da cidadania real.

Conhecíamos, com clareza, a escola que tínhamos e a que queríamos. Muito havia para ser feito. As primeiras intervenções que pudemos realizar na estrutura física do prédio escolar, mediante levantamento das prioridades, contou com o apoio irrestrito do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e o respaldo da Dirigente de Ensino, que não mediu esforços, junto ao então Governador do Estado, para o repasse da verba através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Assim, em tempo recorde, em 2003, iniciaram-se as obras de reforma da cozinha e dos banheiros dos alunos, que se encontravam em estado precário. Dessa forma, com a proposta de gestão compartilhada, dando vez e voz a todos os segmentos da escola, foi delineando-se a identidade dessa unidade escolar, vencendo resistências e omissões, propondo a todos um novo jeito de administrar, como possibilidade para a construção e o exercício da cidadania e oferta de uma educação de qualidade social para todos, condições essenciais para a não-violência. Essas mudanças são reafirmadas pelos sujeitos

> Hoje a escola está, na parte física bem melhor, mais alegre e acolhedora. Na parte pedagógica está bem, pois tentamos formar crianças mais conscientes, responsáveis e amigas, desenvolvendo atividades que integram aprendizagem com desenvolvimento social. (Entrevistado P9).

Demos continuidade à parceria já estabelecida com a CTBC e enfrentamos os desafios para a superação das barreiras à implementação do Projeto Criança durante o triênio 2002-2004.

As escolas são, geralmente, instituições fechadas em que os professores estão

habituados a um fazer pedagógico solitário, o mesmo ocorrendo com os demais segmentos. A prática institucional da democratização do processo de ensino-aprendizagem desencadeou, progressivamente, um processo circular em que a equipe diretiva, corpo docente, corpo discente, pais e funcionários redimensionassem e redefinissem o fazer pedagógico por meio do trabalho em equipe.

O Projeto Criança contribuiu para a escola desinstalar-se do seu fazer solitário e fragmentado, através de muito estudo e intensiva capacitação dos gestores e professores em encontros periódicos em Uberlândia/MG inicialmente, depois em Uberaba/MG, onde havia toda uma extensa programação que envolvia as doze escolas parceiras, sendo dez delas do estado de Minas Gerais e duas – Batatais e Franca – do estado de São Paulo. Contávamos com profissionais das diversas áreas, os quais se deslocavam regularmente até nossa escola para capacitar e desenvolver projetos de teatro, informática para professores e alunos, iniciação musical, meio ambiente, elaboração da Agenda 21 (com a participação de alunos e professores), entre outros, sob acompanhamento da coordenadora do Projeto Criança, da empresa CTBC de Franca. Contávamos também com a disponibilização de seus espaços para o desenvolvimento de projetos específicos (mosaico e produção de um desenho animado), com o envolvimento de professores e alunos, eventos culturais para os pais e comunidade, o que significava efetiva contribuição para a gestão democrática. A escola precisou reorganizar seu tempo e espaços, superar-se, exercitar a troca e o trabalho coletivo, construir e fortalecer a equipe.

Decorrido o primeiro ano da nossa gestão, entre acertos e erros, acordos e divergências, foram sendo confirmados os objetivos e metas para essa instituição escolar, mas ainda vislumbrávamos os muros altos que encobriam todo o prédio e nos incomodavam desde o dia em que fomos conhecer a escola e tomar posse do cargo e as suas extensas paredes de cor escura e vazias.

No decorrer desse período, a identidade dessa escola havia se firmado. Já sabíamos quem éramos e que educação queríamos oferecer. Chegara o momento de desenvolver o projeto que há anos idealizara – uma escola cidadã fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, em 2004, o projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*, tendo como tema a Declaração dos Direitos Humanos foi elaborado com a participação dos professores.

Esse projeto teve como objetivo primeiro atender ao proposto no Projeto Tronco-Cidadania, Meio Ambiente e Identidade, contemplado pela Diretoria Regional de Ensino de Franca, para nortear todas as ações pedagógicas de suas unidades escolares naquele ano.

Sendo a Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha um espaço onde se busca cultura, essa instituição passou por significativas mudanças, ao ser despertada para a grandiosidade da vida cultural em expansão, o que levou a equipe escolar a aceitar esse desafio, ao acreditar na importância e na urgência de uma nova postura frente à pratica social diferenciada e oportunizadora de conhecimento.

Melhorar a estética da escola foi o ponto de partida. Chegara o momento de, de alguma forma, romper com os muros altos que impediam a sua integração com o mundo exterior. Chegara o momento de reafirmar a sua identidade como escola pública, com toda a representatividade e o significado contidos nessa condição, cumprindo assim, com mais acertos do que com erros, a sua função social.

> Buscamos criar um ambiente agradável e solidário, para que nossos alunos tenham uma boa convivência. Certamente todos nós damos uma importante contribuição para a construção desta Escola Cidadã, garantindo assim uma escola pública de qualidade. Sabemos que em nossa sociedade somos portadores de direitos e deveres, e que a escola influencia, e muito, na formação das pessoas, portanto, fazemos o máximo possível para que nossos alunos sejam cidadãos conscientes. (Entrevistado P4).

Ao otimizar os recursos financeiros a ela destinados pelos órgãos competentes, fortalecer as decisões democráticas, estimular a participação dos colegiados, buscar parcerias que favorecessem a ampliação dos mesmos, ao envolver a comunidade na realização de seus projetos, a gestão escolar cumpria as atribuições a ela inerentes. Entretanto, não se tratava de tarefa fácil, nem imediata. Requeria a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e, muita disposição para o enfrentamento das questões inerentes à democracia.

Foi assim que tudo começou: definido o Projeto Político Pedagógico, partimos para o seu desenvolvimento interdisciplinar dentro do currículo escolar.

O envolvimento e a sensibilização para as ações planejadas, a determinação e coragem de todos os envolvidos ampliou o projeto político pedagógico para além das atividades curriculares, na busca de parcerias junto a profissionais da área da arquitetura que, juntamente com a equipe escolar, definiram as cores a serem utilizadas nas paredes da escola; junto à Prefeitura Municipal de Franca, através da Secretaria de Obras, que disponibilizou mão de obra para o serviço de pintura e muito trabalho de professores, na aquisição de materiais, através de doações. Também recebemos expressiva ajuda da CTBC. A escola transformou-se em um grande canteiro de obras.

Adequamos seu espaço físico através da pintura de murais em suas paredes externas, para que tudo, nesse espaço social, espelhasse e refletisse a vida que aqui se vive, construindo

o sentido do mundo e fazendo de nossas ações na escola, ato artístico, gerador de experiências estéticas que nos tornassem mais humanos e sensíveis à vida, através da arte que é, por natureza, a disciplina mais adequada para se propor, aos alunos, novas formas de perceber e recriar seu cotidiano, tornando-os atores e autores de ações refletidas.

Nas paredes externas do prédio escolar, foram reproduzidos os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, compondo lindos murais resultantes do concurso de ilustrações dos artigos, feitas pelos alunos com seus professores. A parte artística ficou a cargo da professora de Artes dessa escola, que contou com a parceria de professores do curso de Artes da Universidade de Franca e a participação efetiva de professores e alunos.

A professora de Artes coordenou e supervisionou o Concurso de Desenho e Pintura, em que os alunos deveriam ilustrar os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos selecionados para cada classe. Em seguida, os trabalhos selecionados foram reproduzidos nas paredes externas do prédio, que possui uma arquitetura favorável a essa importante produção artística.

Através da liberdade de expressão, pelas várias linguagens artísticas, o aluno estaria trabalhando seus conflitos, suas dúvidas e refletindo sobre seu cotidiano, também por sua aproximação do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos apropriando-se do seu significado, ao conhecer o seu texto.

Segundo Schwartzman (2004), para existirem e implementarem políticas baseadas nos princípios dos direitos humanos, as democracias modernas exigem instituições democráticas bem estabelecidas, espaço para a administração profissional, normas legais estáveis e liberdade individual (SCHWARTZMAN, 2004, p.180). Assim, concomitantemente, os professores de todas as séries desenvolviam as atividades didático-pedagógicas e artísticas do projeto. Inicialmente, fez-se a seleção dos artigos da Declaração para as séries, de acordo com o grau de complexidade. A partir de então, cada professor elaborou seu projeto interdisciplinar com justificativa, objetivos, procedimentos e avaliação, de acordo com o nível da sua classe e propostas curriculares, tendo a responsabilidade de, além das atividades, criar uma produção artística que demonstrasse a toda a escola o que os artigos estudados representam e os direitos e deveres que lhes são inerentes. A produção podia envolver música, teatro, dança, pintura, expressão corporal, cinema, capoeira, confecção de máscaras, mosaicos, bonecos, fantoches, textos literários, entre outros.

Para a culminância do projeto e dos objetivos propostos, promovemos uma apresentação pública, o “Dia Escolar dos Direitos Humanos”, no Espaço FETANP – Federação do Teatro Amador do Nordeste Paulista, cedido pela Secretaria da Cultura de

Franca, oportunizando aos nossos educandos, pais e à comunidade presente, adquirir conhecimento histórico factual e temporal da arte, a fim de despertar vivências e experiências a partir do contato com suas diversas expressões legitimando, assim, nossos objetivos específicos, ao utilizar as suas diferentes linguagens, integradas à Proposta Pedagógica dessa escola e ao contemplar a ampliação do conceito de currículo e de trabalho interdisciplinar. Foi um momento muito significativo, tanto pelo espetáculo artístico quanto pelas reflexões sobre as diferentes situações cotidianas apresentadas e que envolviam os direitos humanos. Foi um dia de festa, de confraternização, de alegria, mas acima de tudo, de muito aprendizado ético, político e social. A viabilização desse projeto está fazendo de nossa escola um verdadeiro espaço de democracia e cidadania, desafio por todos abraçado por entendermos que só é cidadão aquele que tem direito a ter direito.

Em dezembro de 2004, tudo aquilo que foi proposto e desenvolvido na Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha foi, também, levado para a apresentação final da parceria entre a escola e o Instituto Algar/CTBC – Triênio 2002-2004. O evento foi realizado na sede da empresa em Uberlândia/MG, envolvendo as doze escolas parceiras com a participação dos diretores, professores coordenadores pedagógicos, professores das escolas e os responsáveis pelo Projeto Criança, num evento grandioso, que contou, inclusive, com a presença dos diretores do Grupo ALGAR. Foi uma grande celebração artística, na qual, cada escola pode demonstrar o quanto havia se superado e se fortalecido com a parceria.

> A Arte é essencial à vida humana. Com ela, o homem também se expressa, se perpetua. Com ela, o homem deixa sua marca desde a pintura a óleo mais protegida pelos museus até a panela de barro feita pelo índio para seu uso diário. Em grupo ou sozinhos, ao fazer arte, os homens estão se comunicando (MARTINS, 2004, p.201).

Considerando e tendo a arte como a disciplina que possibilita a articulação entre todos os conteúdos e pessoas envolvidas na realização desse projeto, acreditamos firmemente na mudança pelas ações aqui propostas, deixando marcas profundas de gestão participativa, trabalho coletivo, atitudes positivas e cultura da paz, em uma escola pública democrática e promotora de cidadania, contando com uma estética valorizada e aprimorada pela ação pedagógica, cultural, artística e social, expressas também em suas paredes, fazendo da pedagogia da estética, ponto de partida e de chegada, ao tornar aquele espaço escolar promotor de conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos a toda a comunidade.

Em cerimônia simples na escola, porém revestida de grande significado e que contou com a presença de todos os parceiros das iniciativas pública e privada – Secretaria de Obras, Dirigentes de Ensino, representantes da CTBC de Franca, colaboradores, pais, comunidade

escolar e local –, oficialmente consolidou-se a revitalização da Escola Estadual Prof.ª Lina Picchioni Rocha como uma escola cidadã no dia 07 de dezembro de 2004.

> Quando participamos do Projeto Linarte, pintamos a escola, fizemos teatro sobre os direitos humanos, a escola foi toda reformada e aprendemos que todos são iguais e as pessoas tem direitos e deveres. Teve a inauguração da pracinha da frente da escola, veio o pessoal da CTBC, foi muito bonito. Nesta escola as pessoas se respeitam. A diretora chama os meninos para conversar e ensina eles não brigar, respeitar uns aos outros. (Entrevistado EA8).

Ao avaliarmos o projeto, constatamos que tínhamos desenvolvido com êxito as atividades propostas; os objetivos iniciais foram alcançados e, mais significativo do que isso ainda, foi a constatação de que havíamos superado as dificuldades operacionais e toda sorte de obstáculos. Éramos capazes de trabalhar juntos e cada um dera o máximo de si para o sucesso da escola. Formávamos uma equipe empreendedora.

Durante o período de planejamento escolar para o ano de 2005, decidiu-se pela continuidade do projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*, que passou a nortear a Proposta Pedagógica e fazer parte dos projetos incluídos no Plano de Gestão, com atividades curriculares pertinentes, envolvendo o conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a ampliação do campo de atuação para atividades fora do recinto escolar, além das atividades cotidianas na escola como, a apresentação de músicas, teatro, poesias, textos diversos, matérias de jornais e fora da escola com as visitas à instituição Lar de Ofélia, que abriga idosos e está situada no mesmo bairro, bem próxima à escola. Essas visitas muito enriqueceram o currículo, ao possibilitar uma interação entre gerações em situações bem opostas. A partir desses encontros, os alunos podem também conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto dos Idosos, o que possibilita maior apropriação da realidade social que as leis, decretos e declarações não dão conta de mudar, sem a participação das instituições e da organização civil. As respostas dos professores ao nosso questionário reiteram o quanto o projeto *LINARTE* passou a nortear a Proposta Pedagógica da escola:

> Uma proposta que busca contemplar a formação geral do aluno, garantindo uma educação de qualidade para **todos**, oferecendo um atendimento educacional baseado em projetos que possam promover não só a formação acadêmica, mas também a formação dos alunos enquanto cidadãos, com direitos e deveres, e ainda transversalizando às disciplinas, os temas transversais como: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, etc. Os projetos e a proposta pedagógica possibilitam aos alunos, relacionarem-se com as disciplinas de forma criativa e dentro de um contexto artístico ressaltando o tema "Direitos Humanos", como tema transversal do trabalho pedagógico. (Entrevistado P6).

Ao definir-se como uma escola democrática pela elaboração coletiva de sua Proposta

Pedagógica, fortalecimento do Conselho Escolar, Conselho de Classe e Série, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres, busca-se a efetivação da gestão democrática com a valorização de todos os seus segmentos representativos.

> A proposta da escola é desenvolver valores nas crianças para que se tornem cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos. É uma proposta que busca o envolvimento da escola e comunidade, abrindo as portas para todos. Busca a inclusão de alunos com necessidades especiais, que é bem aceita por todas as crianças. (Entrevistado P9).

No decorrer daquele ano, já com maior clareza do caminho a trilhar, as ações definidas e propostas no início do ano escolar aconteciam ano a ano contando com a atuação, entusiasmo e envolvimento da Coordenadora Pedagógica, mas os princípios democráticos contidos na Declaração precisariam ser vivenciados no trato com os alunos, pais, comunidade, professores e funcionários.

A escola pública é uma instituição formadora, mas, de uma forma bem diversa do modelo empresarial, é, também, prestadora de serviços, de serviços públicos, especificamente. Assim, o projeto *LINARTE* não poderia restringir-se às práticas pedagógicas. Elas seriam insuficientes para reverter os conflitos entre alunos e demais segmentos, além das práticas preconceituosas e discriminatórias, frequentes em instituições escolares.

Consideramos este o maior desafio e a maior significação deste trabalho, de posse dos princípios éticos e democráticos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, fazer do espaço escolar um espaço de exercício da cidadania a ser estendida, também, às famílias dos alunos e à comunidade que procuram nossa escola. E, também, intensificar o bom atendimento no desempenho das funções, em respeito às pessoas que até lá se dirigem de maneira espontânea ou quando solicitada pelos gestores, em busca de informações e solução para seus problemas, respectivamente.

Para isso, julgamos que seria preciso transpor os princípios e valores contidos na Declaração para atitudes desejáveis e possíveis; transpor a teoria para a prática, vivenciar a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, apresentamos à equipe docente a ideia de fazermos a adequação das normas escolares, para além das proibições e repressões, prática recorrente nas escolas. Se queríamos uma educação em direitos humanos, seria necessário pautar nossas ações nos princípios da Declaração. Após seguidas discussões decidimos pela criação e subseqüente elaboração do Estatuto dos Direitos e Deveres, em conformidade com as atitudes que a equipe escolar considera desejáveis para esta unidade escolar e de acordo com as Normas de Convivência estabelecidas no seu Regimento Escolar, a LDB 9.394/96 e o

Estatuto da Criança e do Adolescente.A elaboração do Estatuto contou com a participação efetiva dos docentes que compunham a equipe escolar naquele ano e norteado as atitudes de todos. Dada a sua importância na condução das ações que evidenciam a transposição da teoria para a prática, reproduzimos, a seguir, esse documento que é parte integrante da Proposta Pedagógica e do Plano de Gestão da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha, desde o ano de 2005.

> Minha escola é muito bonita. Aqui eu sou bem tratada pelos meus colegas e pelas pessouas que trabalham aqui. Eu estudava na escola lá em Ribeirão Corrente mas era ruim porque eu não gostava mas aqui eu adoro porque sou feliz a minha escola se procupa comigo com minhas tarefas porisso que eu gosto. (Fala de uma aluna cega, transcrito do seu texto em Braille - aluna incluída na 3ª série e frequentando a Sala de Recursos DV).

ESTATUTO DOS DIREITOS E DEVERES DA ESCOLA EE PROF.ª LINA PICCHIONI ROCHA

I- Todos que frequentam esta Escola são livres e iguais em dignidade e direitos e devem relacionar-se com espírito de fraternidade.

II- Todos são iguais nos direitos e nas liberdades estabelecidos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, nacionalidade, riqueza, pobreza, nascimento ou estrutura familiar.

III- Todos têm direito a um ambiente alegre, com liberdade e sem qualquer manifestação de violência.

IV- Prevalecerá a gestão democrática e o diálogo e cada um desempenhará bem suas funções, promovendo o bem-estar coletivo.

V- Ninguém será submetido a constrangimentos e humilhações de quaisquer ordem.

VI- Todos, sem distinção, serão tratados pelo nome, sendo abolido o uso de apelidos ou tratamento ofensivo.

VII- Todos têm, igualmente, o direito a ter direitos e proteção contra qualquer discriminação, promovendo a inclusão e a valorização da pluralidade humana.

VIII- Todo aquele que tiver seus direitos violados terá direito a falar e a ser ouvido, submetendo-se à apuração dos fatos e às penalidade pertinentes, quando cometer infração ou descumprimento ao presente Estatuto ou às Normas de Convivência da Escola.

IX- Nenhum aluno será arbitrariamente detido, suspenso ou expulso dessa escola.

X- Todo aquele que cometer falta grave de desrespeito a este Estatuto será ouvido pelo Diretor da Escola e, se necessário, pelo Conselho de Escola, devidamente acompanhado pelos pais e/ou responsáveis, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação, em se tratando de menores.

XI- Todo acusado de um ato delituoso contra o patrimônio público receberá a punição estabelecida no Regimento desta Escola, após a comprovação de sua responsabilidade.

- Será estimulado o respeito ao outro, não sendo permitida qualquer interferência na vida particular e referência maldosa e de desrespeito à sua honra e reputação, bem como de sua família.

XII- Todos têm o direito de ir e vir, de acordo com as Normas de Convivência estabelecidas coletivamente, usando deste importante espaço livre para as brincadeiras próprias da infância.

XIII- Todo aluno, se vítima de perseguição, tem o direito de, após apuração dos fatos, transferir-se de classe e mesmo de período, se assim for decidido pela

escola e sua família.

XIV- Todo aluno tem direito a frequentar esta Escola. Ninguém será arbitrariamente privado deste direito, nem do direito de mudar de escola, respeitadas as normas legais.

XV- Aos meninos e às meninas, sem qualquer restrição de raça, condição social ou religião, serão oferecidas, dentro do Projeto Prevenção Também se Ensina, as informações necessárias para o conhecimento do corpo, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, abuso sexual, preparando-os para a atividade sexual responsável e a construção de famílias fundamentadas no respeito e no amor.

- Todo aluno, professor e funcionário, tem direito a uma escola bem cuidada, bem como à liberdade de usar deste espaço físico como melhor for coletivamente decidido, dando identidade a este importante espaço social e desenvolvendo projetos de preservação do patrimônio público.

- Ninguém será arbitrariamente privado de sua sala de aula e classe.

XVI - Todos têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, sendo, portanto, levado à ação o trabalho ecumênico que privilegie os valores cristãos e éticos, respeitando toda manifestação ideológica.

XVII - Todos têm direito de expressar opiniões, de ter opiniões contrárias e de procurar, receber e transmitir informações e o conhecimento, por todos os meios, estando a sala do diretor sempre aberta a todos e este, pronto para o diálogo, necessário na administração de conflitos.

XVIII - Todos têm direito a fazer parte da APM, Conselhos de Escola, de Classe e Série e do Grêmio Estudantil, e liberdade para participar de outras associações que esta Unidade Escolar coletivamente decidir criar, respeitadas as legislações vigentes.

XIX - Todos têm o direito de tomar parte da gestão desta escola, criando uma cultura de gestão participativa, fundamental para valorizar e articular o trabalho individual e coletivo, promovendo um clima de gestão democrática na consolidação da identidade da Escola, colocando em prática a atuação dos pais e da comunidade nos debates escolares, através da apropriação de sua cultura.

XX - Todos, como membros desta Escola, têm direito à segurança e à realização, pelo esforço de seus gestores, pelo bom uso dos recursos destinados pelo poder público, pela cooperação da comunidade, pela busca de parcerias com empresas - através da responsabilidade social - à educação de qualidade- como direito social.

XXI - Todos têm direito ao conhecimento, a aulas bem planejadas, a atividades que venham de encontro aos anseios coletivos, criando condições culturais que tragam a comunidade e seu cotidiano para o debate em sala de aula e que levem as atividades significativas para além muros escolares, através de um currículo que contemple a compreensão da realidade e favoreça as práticas cidadãs.

XXII - Todos, sem qualquer distinção, têm direito à avaliação formativa que considere cada um na sua unicidade.

- Todos têm direito a notas que considerem a sua individualidade e seu crescimento integral, justas e imparciais e que lhes assegurem uma trajetória escolar que promova a auto-estima e seja compatível com a dignidade humana.

XXIII - Todos têm direito a se manifestarem e a se organizarem para expor seus anseios, quando estes direitos forem violados parcial ou integralmente.

XXIV - Todos têm direito ao repouso e lazer sendo respeitados os horários de aulas e o do recreio, determinados para este fim no Regimento Escolar.

XXV - Todos têm direito a um padrão de vida que garanta seus direito sociais e esta escola estará sempre buscando mecanismos que contemplem esta comunidade escolar, através de recursos de assistência social dos governos federais, estaduais e municipais, prestando esclarecimentos, fazendo os encaminhamentos e demais procedimentos pertinentes.

XXVI -Todos têm direito a uma instrução gratuita e de qualidade que promova o conhecimento, a cidadania, os valores éticos e morais, a promoção da vida e a manutenção da paz, sem distinção, garantindo o acesso e a permanência de

> todos em uma escola que privilegia o conhecimento como direito social essencial à inclusão como cidadão.
>
> XVI- Todos têm direito de participar da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso cientifico e de seus benefícios, cabendo a esta comunidade escolar propiciar o seu efetivo exercício em seus projetos e em sua prática pedagógica, através dos recursos tecnológicos que a escola dispõe, de visitas a museus, cinema, teatro, manifestações literárias, de modo a privilegiar a formação integral do educando.
>
> XVII- Todos têm direito a uma ordem social a ser garantida através de projetos pedagógicos que promovam a disciplina e o cumprimento individual de decisões tomadas coletivamente, bem como o respeito às Normas de Convivência previstas no Regimento Escolar, e neste estatuto, conscientes de seus direitos e deveres.
>
> XVIII- Todos têm deveres para com a comunidade escolar exercitando a tolerância ao outro, o respeito às diferenças e a solidariedade; o repúdio à injustiça e à desigualdade, na construção de uma Escola Cidadã, promovendo a ordem pública e o bem-estar de uma sociedade democrática.
>
> XIX- Ninguém poderá usar desses direitos e deveres em desrespeito aos direitos de cada cidadão e aos objetivos e princípios desta Escola.
>
> XXX- Nenhuma disposição do presente Estatuto pode ser interpretada como o direito ao desrespeito, ao não cumprimento e à violação de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos, implicando a cada direito um dever e a todos a valorização da vida e a promoção da paz.

Com fundamento nas premissas dispostas no Estatuto dos Direitos e Deveres da Escola Estadual Lina Picchioni Rocha, podemos afirmar que o projeto *LINARTE* constitui-se, atualmente, no Projeto Pedagógico dessa instituição educacional, momento em que essa escola é apontada como referência em inclusão, recebendo, inclusive, alunos portadores de necessidades especiais de municípios vizinhos e reconhecida como um espaço privilegiado de diálogo, de discussão, questionamentos e pesquisa, fortalecidos pela convicção no trabalho desenvolvido com crianças que, tão pequenas, estão construindo a sua cidadania por meio de ações intencionais pautadas em princípios éticos. As respostas dadas pelos pais de nossos alunos reforçam o caráter democrático de que nossa escola se reveste:

> Vejo como uma escola eficiente, onde prepara as crianças para o futuro. Onde as crianças saem preparadas para se tornarem cidadãos críticos do mundo onde vive. Pois a escola é a base para toda vida. E vejo que meus filhos já estão nesse caminho para o futuro. (Entrevistado R9).

As práticas autoritárias, comumente adotadas em muitas escolas dificultam a participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos alunos. Assim, a acessibilidade e disposição para o diálogo permanente são medidas adotadas que contribuem positivamente para a melhoria das relações das famílias com os gestores.

> Eu acho a escola ótima. Os pais têm liberdade de conversar com a direção de igual para igual. (Entrevistado R8).
>
> Vejo como uma escola que se preocupa não só com o aluno, mas também com a

> família. (Entrevistado R10).
>
> A Escola Estadual Lina Picchioni Rocha é comprometida com sua clientela, valoriza o desenvolvimento potencial de seus educandos, partilha da educação inclusiva buscando a formação humana. Trabalha a comunidade escolar realizando intervenções necessárias a fim de conseguir alcançar objetivos propostos pela equipe diretiva. (Entrevistado R2).

O conceito de cidadania está claro para todos que atuam nesta escola.. Ao nomeá-la como "escola cidadã"o seu caráter público fica evidenciado e os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos são reafirmados.

> É uma escola democrática, cidadã que trata todos iguais, não há discriminação, preconceito e sim aqui há respeito, justiça, aprende –se a usar o diálogo em suas diferentes situações. É desenvolvido um trabalho diferenciado, dando ênfase aos direitos humanos e com isso possibilitar aos alunos e à comunidade o uso de atitudes adequadas em busca de paz, tolerância, compreensão e longe da violência. (Entrevistado P1).

No decorrer da implantação do projeto *LINARTE: construindo uma escola cidadã*, muitas dificuldades e novos desafios surgem, cotidianamente. Ao longo do seu desenvolvimento, a equipe escolar supera gradativamente as dificuldades iniciais, assumindo a responsabilidade na transmissão e promoção dos valores desejáveis para o exercício da cidadania, levando adiante os propósitos estabelecidos no referido projeto. O fato do quadro de professores não ser estável, constitui-se em um dificultador do trabalho, uma vez que, a cada início de ano escolar há alterações, em decorrência de afastamentos legais, resoluções quanto à atribuição de aulas e, consequentemente, um constante recomeço para os novos professores e toda a escola, interferindo no andamento do trabalho pedagógico e no fortalecimento e amadurecimento das práticas democráticas. Não tomamos esses dificultadores como impedimento para a efetivação do projeto, mas entendemos que a estabilidade e permanência dos professores e gestores em uma mesma escola, por um período longo influi positivamente em seu desempenho nos diferentes aspectos.

A desigualdade social reconhecida na escola, os problemas familiares graves, a indisciplina, a inclusão e os desentendimentos entre alunos fazem com que, diariamente, novos enfrentamentos sejam postos à equipe escolar que se desdobra em busca de soluções coerentes, encaminhamentos que respeitem os direitos e deveres, visando à promoção da pessoa humana, através do diálogo e de atitudes de respeito à diversidade, para a promoção do entendimento entre os pares.

> Quando os direitos humanos se movem do reino dos valores e metas para o da ação e da implementação política, sem a devida consideração pelos

> procedimentos e instituições democráticos, todos esses mecanismos podem ser ameaçados. Entretanto, quando o compromisso com os direitos humanos e a mobilização por sua implementação conduzem ao fortalecimento das instituições públicas, sua contribuição pode ser valiosa. (SCHWARTZMAN, 2004, p. 180).

Ao pautarmos nossa postura e condução dos conflitos no Estatuto dos Direitos e Deveres da Escola, garantindo o acesso e a permanência de todos; ao privilegiar a inclusão, além de desenvolver atividades pedagógicas sistematizadas no conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, acreditamos que em nossa escola aliamos a teoria à prática, num exercício cotidiano da cidadania. Sendo assim, acreditamos, por conseguinte, que nossa escola cumpre seu papel ético-político e social, ao promover, de modo abrangente a educação em direitos humanos, seja pelas atividades pedagógicas reflexivas, seja pela incorporação dos direitos humanos em seu cotidiano, como também, pela arte e pela cultura, mas também por ter todos os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos estampados em suas paredes, o que possibilita sua divulgação ao mesmo tempo em que indicia traços identitários da escola que construímos.

5 APROFUNDANDO A CONVERSA

Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um, no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.
Fernando Pessoa

A presente tese constituiu-se em importante momento de reflexão, quando, ao retomar a trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora e, também os constituintes históricos da escola pública, da família, dos direitos humanos e da gestão escolar, buscamos subsídios para compreender a realidade social e educacional brasileira, sendo esta abordagem revestida de complexidade, em se tratando de um olhar cuidadoso sobre a escola pública, quando pretendemos considerar sua singularidade e, também, as contradições naturais vivenciadas no seu cotidiano.

Por motivos diversos, cada um a seu tempo, a escola sempre serviu à sociedade na qual está inserida, quando os constituintes político-econômico-cultural e social determinam a escola que se tem. Também, não podemos desconsiderar a importância da educação como instrumento de inserção social, nesse momento educacional que requer dos seus profissionais uma prática que vá além da convencional reprodução do conhecimento da escola tecnicista. A sociedade contemporânea clama, entre outras competências de seus cidadãos, pela consciência ética e política, capazes de assegurar relações solidárias e de respeito aos direitos individuais e coletivos.

A educação de qualidade social é assegurada a todos em nossas políticas educacionais. Entretanto, há uma distância a ser vencida entre o que nos asseguram os textos legais e a educação que se tem. A escola, enquanto espaço de contradições, portanto, também, de possibilidade de transformação, deve trazer a si, a responsabilidade que lhe é atribuída, enquanto lócus privilegiado para a implantação das práticas democráticas em curso em nosso país. *Escola Pública: espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos* - tese que constitui-se em oportunidade relevante para que possamos reafirmar a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao ser compreendida e exercitada através da educação, cumprindo o que lhe é atribuído no referido documento. Ao compreender que o conhecimento e a vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar

propicia o estabelecimento de relações sociais mais fraternas, o envolvimento dos vários segmentos da unidade escolar possibilita a construção da identidade da escola na comunidade. Em relação às pesquisas sociais e educacionais, entendemos que esta tese será de grande valia, tendo em vista a atualização do tema e a vigência da necessidade de abordagens vinculadas à realidade sócio- educacional do país.

Sabemos que há toda uma reflexão sobre as questões filosóficas pertinentes ao tema, entretanto, não nos propusemos a nos ater apenas a estes aspectos, mas investigar a sua aplicabilidade nas relações cotidianas, numa compreensão ampliada de currículo escolar, sendo nosso objeto de estudo as transformações que ocorreram no cotidiano da EE Profª Lina Picchioni Rocha, após seus usuários se apropriarem dos conceitos e valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo exercício de práticas democráticas, numa apreensão da educação de qualidade social como direito.

Estas abordagens se deram dentro do enfoque do Serviço Social, o que possibilitou-nos uma visão mais crítica e mais isenta das questões educacionais, ao mesmo tempo que nos propiciaram maior apreensão da realidade socio-político-econômico e cultural e o seu rebatimento na educação.

Enfim, as partes que compõem este trabalho são dialeticamente intrínsecas, revelando traços da personalidade da autora, de suas experiências profissionais expressando suas posições ideológicas e o significado que a educação adquire em tempos difíceis, quando, explicita seus fundamentos e reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos.

A reflexão acerca da educação em direitos humanos desenvolvida na EE Profª Lina Picchioni Rocha expressa, também, os conflitos e confrontos tanto explícitos quanto implícitos, na construção do processo democrático. Avançar, para além dos discursos e pressupostos teóricos, de modo intencional e definido *a priori*, envolvendo os diferentes participantes do processo pedagógico compreendido em sua totalidade, significou maturidade profissional de todos os envolvidos, abertura aos desafios e disposição para a implementação das políticas educacionais e efetivação dos preceitos legais, assumindo, assim, as responsabilidades inerentes ao fazer pedagógico, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Reconhecidamente, o processo de democratização da educação no Brasil constitui-se um processo longo e tardiamente instalado em meados do século XX, perpassado por movimentos reivindicatórios e de esforço para a sua materialização. Ao ser compreendida como um bem público, instala-se um longo percurso de lutas e mobilizações da sociedade, para a garantia do acesso e permanência na escola pública universal, seguidas pela

necessidade da educação de qualidade.

A gestão democrática passa a constituir-se em diretriz de política pública, adotada pelo Estado como estratégia para a consolidação da educação de qualidade, como direito e condição para o sucesso escolar. Ao ter seu sentido ampliado para além das questões administrativas, a gestão escolar democrática constitui-se em referência.

Fica evidente que o princípio das práticas democráticas na escola requer a compreensão da educação como direito. Em se tratando de escolas públicas, a interiorização da educação com tal, não tem sido um processo simples, nem amplamente difundido, embora a totalidade das escolas já assuma este discurso em seus projetos, propostas pedagógicas, planos de gestão. O que significa um bom começo, porém, insuficiente.

Sair das práticas autoritárias, das relações acentuadamente hierarquizadas, da relevância que a burocracia assume, do entendimento equivocado que sempre se teve da escola pública, quando seu caráter *"público"* era pouco evidenciado no trato com as pessoas, seja no atendimento nos guichês, seja no acesso e participação dos pais/responsáveis e comunidade nas decisões e eventos escolares, implica na compreensão e alteração da estrutura de poder no interior das escolas.

Atualmente, entendidos como parte do processo pedagógico, a inserção dos diferentes agentes acontece de forma gradativa e intencional, que exige constante avaliação por parte de todos os envolvidos e muita disposição para o diálogo.

Conhecer a realidade, compreender que a escola faz parte de um contexto, considerar suas especificidades historicamente construídas, colabora para a compreensão de que a educação assimila o momento histórico, modifica e é modificada. Sem esta reflexão, corre-se o risco de perpetuar as práticas mais autoritárias como ideais e imutáveis, para a qualidade da educação.

Mas, necessário se faz, definir o que é qualidade, em se tratando da educação. Sendo um tema subjetivo imbricado de significados e representações, a qualidade que se busca com a educação, atualmente, vai além da dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem. A complexidade do viver em sociedade conclama maior disposição para conviver com as diferenças, num exercício de respeito e tolerância, dentre os preceitos da democracia e exercício de cidadania.

É inquestionável que o conhecimento, o domínio da escrita e da leitura são fatores de inserção social e, a escola pública contemporânea deixa muito a desejar nestes quesitos. Entretanto, tais aspectos não foram privilegiados nesta tese, posto que tem sido exaustivamente debatidos e objeto de inúmeros estudos e teorias. Pretendeu-se, no recorte

definido para pesquisa, contemplar as dimensões política e social da educação, ao evidenciar que a escola pode ser espaço de práticas democráticas e exercício da cidadania.

O estudo sobre a evolução dos direitos humanos e da escola pública, apresenta dados que nos permitem dizer que desenvolver cidadania é objetivo presente nas leis educacionais em diferentes momentos, quando o conceito de cidadania assume, também, diferentes conotações, refletindo o contexto econômico-político-social e cultural e o cidadão que a sociedade e o país precisam, diferentemente nos regimes ditatoriais e democráticos. Entretanto, evidente se fez a ação empreendida pelos movimentos sociais, em contraposição ao autoritarismo e defesa da democracia e exercício da cidadania, como, também, a resistência às práticas democráticas.

Em relação aos direitos humanos, sua trajetória histórica traz a tona, desde a Antiguidade, a preocupação com o indivíduo. Com o advento do liberalismo na sociedade moderna, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reitera a supremacia do indivíduo sobre o coletivo. Na contemporaneidade, o neoliberalismo ratifica e concentra no indivíduo a competência, e, de certa forma, a responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos, isentando o Estado dos seus deveres para com o cidadão. Mas, tais práticas não poderiam sobrepujar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Acompanhando as necessidades das sociedades em diferentes momentos, os direitos humanos evoluem, surgem novas gerações ou dimensões de direitos, como preferem alguns estudiosos. Os movimentos sociais, as tensões históricas, próprias do processo evolutivo da sociedade estabelecem novas normas, atitudes consideradas ideais e que expressem os direitos humanos correspondentes a certo estado da sociedade, antes mesmo de serem inscritos nos textos jurídicos ou mesmo em uma constituição.

Assim, a globalização política introduz os direitos de quarta geração que consistem no direito à democracia, direito à informação e o direito ao pluralismo. De modo incisivo, a escola, enquanto espaço de relações, torna-se ambiente fecundo para as ações que denotem uma atenção especial aos princípios éticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pelo exercício da tolerância, como forma de coibir, também, o Preconceito Social, Étnicorracial, Estético ou “Bullying”; em Relação à Sexualidade, Intolerância Religiosa e Discriminação Contra a Mulher, reconhecidamente passíveis de punições estabelecidas por lei, quando praticados por adultos. Ao abordar, conscientemente estas situações rotineiras nas escolas, através de suas ações, a democracia positivada torna-se a cada dia mais possível, sendo os recursos tecnológicos e comunicacionais instrumentos facilitadores importantes, quando, adequadamente utilizados e inseridos no currículo escolar.

Dessa maneira, o direito à democracia, como uma forma de vida, constitui –se o ápice da pirâmide dos direitos e condição essencial para a concretização dos Direitos Humanos e consequente consolidação da cidadania planetária. A democracia assenta-se no reconhecimento da dignidade da pessoa humana como o primeiro dos valores e pressupõe liberdade e igualdade .e todos esses direitos fundamentais são reconhecidos e garantidos na Constituição Federal Nacional de 1988.

Ao eleger a gestão democrática como referência administrativa escolar nesta tese, a compreensão da educação como direito é reiterada, constituindo-se em proposição de atitudes consonantes com as inúmeras atribuições da escola pública, dentre elas, assegurar direitos historicamente constituídos, reconhecidos e legitimados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 - enquanto normatizadora dos preceitos democráticos para a educação, presentes na Constituição Federal Brasileira, retratando o movimento reivindicatório das entidades educacionais, anterior à promulgação da Carta Constitucional. Nesta atual LDB, a cidadania é compreendida como *"o direito a ter direitos*" competindo à educação a formação que habilite os cidadãos da capacidade de posicionar-se criticamente, com capacidade de argumentação e liberdade para expressar-se, conhecedores de seus direitos e deveres.

A pesquisa desenvolvida na EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha, em Franca, SP, confirma as transformações ocorridas pelas práticas escolares que possibilitam o exercício da cidadania, fundamentadas nos princípios éticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e vivenciados cotidianamente quando, as falas dos Sujeitos da Pesquisa trazem à tona a gestão democrática como fator importante na garantia dos direitos de todos os alunos, portanto, também dos portadores de necessidades especiais, sejam físicas, mentais, afetivas ou sociais; de abertura aos pais e à comunidade e disposição ao diálogo permanente, como elementos que agregam valores qualitativos às relações, nela estabelecidas para a cultura da paz.

Também as intervenções no prédio e ênfase à estética como fator pedagógico reiteram a contribuição para a dimensão prazerosa da educação nesta escola, percebida nos depoimentos dos sujeitos e no seu cotidiano, quando expressam sua satisfação em freqüentar uma escola "*bonita, alegre, acolhedora*". Ao oferecer à comunidade escolar a oportunidade de uma gestão compartilhada pautada nos direitos humanos, a escola passa a contar com um indicador importante da qualidade social da educação. Desenvolver cidadania nesta instituição pressupõe a opção pela defesa dos direitos de todos, sem exceção, e, também a ênfase nos deveres de cada um e de todos.

A opção por uma educação ética representa um esforço coletivo que só pode ser

levado adiante pelo amadurecimento político dos envolvidos e pela compreensão da democracia como o efetivo exercício da liberdade. Através de estudos e reflexões sobre a realidade escolar todos tiveram a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social, com poder de influência e de decisão.

A maneira de abordar as diferentes situações e o tratamento dispensado aos alunos com reflexos de problemas sociais graves que interferem na auto-estima, no comportamento, na aprendizagem e na indisciplina são consonantes com o respeito à dignidade humana e o reconhecimento do direito à educação, quando a escola se mobiliza para intervenções mais assertivas, tanto no atendimento, quanto para os encaminhamentos e orientações necessários, contando com a atuação do Vice Diretor, Professor Coordenador Pedagógico e do suporte técnico e pedagógico dado pelos Supervisores de Ensino, seguido de muito perto pela Dirigente Regional de Ensino Prof.ª Ms. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira, sempre atenta e interessada nas ações desenvolvidas nas escolas sob sua jurisdição.

É preciso destacar a importância dos professores para este processo de efetivação dos direitos humanos. Ao assumirem a responsabilidade e usarem do poder que tem para que esta escola cumpra seu papel na transmissão e promoção dos saberes e valores desejáveis e o esforço conjunto para a correção dos efeitos nocivos da desigualdade social, dos problemas familiares graves, do trabalho infantil e da exposição da infância, a toda sorte de influência e abandono, não medem esforços para o pronto atendimento aos problemas que interferem na aprendizagem escolar. A família deixou de ser "uma ilustre desconhecida" da escola e estabeleceram-se relações de confiança e respeito.

A inclusão precisa ser compreendida em sua totalidade complexa. É muito mais do que disponibilizar vagas aos portadores de necessidades especiais em Salas de Recursos nas diversas áreas, o que possibilita a estes alunos, uma convivência diária nas classes regulares e o atendimento com o professor especialista, numa carga horária de dez horas semanais, em período diverso.

Esta política educacional atende aos dispositivos legais vigentes, mas é implantada sem a participação e, principalmente, a capacitação dos professores das classes regulares. Mesmo assim, é possível ser realizada, ficando na dependência do grau de envolvimento da equipe escolar com a educação inclusiva, estando a aprendizagem destes alunos, muitas vezes, na dependência de atuações individuais e do esforço do professor que, na grande maioria, não tem formação acadêmica que contemple a educação inclusiva, mas, recebe formação continuada em serviço, dentro da própria escola, que promove oportunidade de estudos e trocas de experiências nas HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e o suporte

técnico da Diretoria de Ensino.

Desta maneira, há muito o que se avançar para corrigir os erros administrativos estruturais de implantação desta política educacional, para que professores e gestores se sintam mais seguros e o sucesso escolar destes alunos deixe de ser pontual para ser uma realidade nacional.

É preciso que se mude o olhar sobre a inclusão. Há no meio escolar, a tendência em dar o rótulo de *"escola de inclusão*" àquelas que não usam de critérios seletivos para o ingresso de alunos e buscam mecanismos que garantam o acesso e suas permanências, reconhecendo seus direitos. Ora, estamos tratando, nesta tese, da escola pública brasileira que teoricamente é democrática, posto que é pública, regida pela Constituição Federal/1988, LDB 9.394/96, inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, ser democrática, portanto, de todos, é, ou deveria ser, condição inerente à natureza da escola pública. Entretanto, os ranços da elitização perdura em nossas escolas e na sociedade, sendo, para muitos, desejável que as chamadas "*minorias*" tenham seu direito à educação cerceado, em nome de uma idealizada homogeneização e possível aversão às desigualdades.

Neste cenário descrito, mais delicada e complexa que a inclusão de portadores de necessidades especiais físicas, visuais e auditivas se torna a garantia do acesso e permanência de alunos com dificuldade cognitiva – Deficientes Mentais. É necessário muito esforço da equipe gestora e trabalho intensivo para garantir seus direitos na escola, a começar pela descaracterização dos rótulos discriminatórios e o preconceito de que são alvos sendo comum na própria família de crianças que, mediante avaliação de especialistas, se recusam a permitir que seus filhos recebam este atendimento. Neste sentido, a equipe escolar deve realizar um trabalho de esclarecimento e convencimento pelas suas atitudes positivas vivenciadas no cotidiano da escola, quando a família se assegura de que os "diferentes" são igualmente respeitados e confia na escola.

De certa maneira, é compreensível que haja maior aceitação dos portadores de necessidades especiais mais "visíveis" – física, visual e auditiva - pois, há um esforço dos governos para a inclusão destes cidadãos, seja pela garantia de vagas no mercado de trabalho e nas universidades, seja na acessibilidade aos ambientes públicos, contando com o apoio da mídia e envolvimento da sociedade.

Entretanto, merece atenção especial a garantia de acesso e permanência dos alunos com reflexos dos problemas sociais graves, que acarretam a dificuldade de estabelecer uma convivência pacífica e o equilíbrio emocional necessário para concentrarem nos estudos e se relacionarem em acordo com as normas de convivência estabelecidas para todos..

Ao receber estes alunos, a equipe escolar deve mobilizar-se para a avaliação minuciosa e obtenção de informações acerca da situação, buscando maior aproximação e o estabelecimento de confiança. Alfabetizar estes alunos, torna-se, geralmente, um percurso mais longo do que o estabelecido como normal e desejável no ensino regular.

O processo de aquisição da escrita e da leitura é complexo e definido por vários fatores, dentre eles os subjetivos. Assim, primeiramente tem-se que curar as feridas da alma, a dor do abandono, da rejeição, do abuso e violências de todas as ordens; disposição para interpretar *"o dormir na carteira*" para além de *"preguiça*", sendo evidência de trabalho infantil exaustivo e, muitas vezes noturno, abusos sofridos em suas próprias casas, noites mal dormidas e exposição às drogas. É preciso compreensão da questão social, comprometimento, responsabilidade social e sensibilidade para com o outro.

Este é o retrato da exclusão social – esta, talvez, mais grave e complexa do que a exteriorizada pelos portadores de necessidades especiais, que contam com o reconhecimento de seus direitos pela sociedade e de políticas públicas de enfretamento, deficitárias, ainda, porém, existentes.

Certamente, e é a experiência vivenciada que nos diz, esta é a mais difícil tarefa e o maior desafio para a efetivação da escola democrática, quando este retrato da escola pública, no entendimento preconceituoso de muitos, deve ser excluído de "*suas escolas*", evidenciando a tendência higienista da sociedade. Compreende-se que esta rejeição, na maioria das vezes, não se dá de modo consciente e deliberado. É fruto de uma obstinação pela "*igualdade*" como condição para resultados positivos, tanto na definição do público usuário, quanto na homogeneização das classes escolares.

Assim compreendida, a escola pública que se preocupa e assume a sua dimensão democrática, passa a ser chamada de "*escola de inclusão*", o que pode vir a representar uma ameaça aos seus avanços neste processo, pois, corre-se o risco de os pais das crianças "*normais*" sentirem receio da convivência com os "*diferentes".* Por isso, reafirmamos que a chamada *"inclusão social*" é a mais complexa e que exige um trabalho intensivo e efetivo junto a todos os segmentos da escola e da comunidade, fundamentado em valores, por parte da instituição que opta por trilhar este caminho, rumo à democratização da escola pública.

Ao assumir-se a dimensão ética da educação e a valorização dos direitos e deveres considerados, atualmente, grandes desafios, desta prática democrática decorre a criação do espaço público, condição esta, ideal para a educação para a virtude moral, como elemento indispensável à formação para o exercício responsável da cidadania. Conforme demonstramos neste estudo, a cidadania e o direito de cidadania dependem do ordenamento jurídico-político

de um Estado, estando vinculados ao controle da Constituição.

Por isso, ao vincular o Projeto Pedagógico da escola aos direitos humanos, sua fundamentação se dá em bases universais e naturais, posto que os direitos humanos não se referem ao cidadão e sim, à pessoa humana na sua universalidade, estando, portanto, acima de todas as leis e julgamentos.

Esta compreensão é importante para o respeito ao direito à diferença. O reconhecimento de que somos iguais na dignidade, assegura aos cidadãos o direito à diferença, quando as características externas falam mais alto do que a identidade, constituindo-se em motivo para a exclusão, discriminação e negação de direitos.

É preciso o reconhecimento de que somos diferentes, porém, iguais em dignidade e direitos. E, as crianças aprendem desde cedo a se respeitarem enquanto pessoas dignas. A escola, ao assumir esta postura ética tem a oportunidade de levar esta reflexão aos pais durante as reuniões regulares e nos atendimentos particulares, quando atitudes e posicionamentos em relação a professores, alunos e suas famílias evidenciam o preconceito e a discriminação.

Culturalmente instalado, o preconceito se manifesta na escola, de diferentes maneiras e seu enfrentamento implica em disposição para o diálogo e esclarecimentos, acerca da natureza da escola pública enquanto espaço público, democrático e de respeito aos direitos da pessoa. Embora, muitas vezes as conversas sejam duras e difíceis, os resultados são positivos, quando levados a refletirem sobre seus fundamentos e reivindicações, colocando-se no lugar do outro e tendo, também, reconhecidos os seus direitos.

Há, em relação aos direitos humanos, por parte da sociedade, em geral, uma visão equivocada de que tais direitos se aplicam somente em defesa de infratores, bandidos, detentos, dada a conotação da mídia em tais situações. Por isso, a escola precisa mobilizar-se, também, na garantia dos direitos de todos, buscando medidas que promovam a tolerância, o entendimento e o respeito, como condição para a cultura da paz.

Assim, se alunos com problemas disciplinares graves tem direito a freqüentar a escola; em contrapartida, os demais alunos tem direito às aulas e atividades escolares em um ambiente calmo e favorecedor da aprendizagem. Os professores são merecedores de respeito, enquanto pessoas e profissionais, autoridades no exercício do magistério, o mesmo ocorrendo em relação aos funcionários. E as crianças desde muito cedo podem compreender os direitos e deveres como fundamentos das ações pautadas nos direitos humanos. As famílias, ao se apropriarem destes ensinamentos tornam-se parceiras da escola pelo diálogo, conhecimento e confiança nos parâmetros que norteiam suas ações.

A coerência deve ser a norteadora das ações que a escola desenvolve cotidianamente. Esta coerência se fortalece, na medida em que a compreensão dos direitos humanos se amplia para além de serem direitos naturais, universais e históricos. Estamos nos referindo à indivisibilidade e interdependência que há entre eles. Devem ser compreendidos em sua totalidade, não podendo ser fragmentados, embora a população, em geral, não se dê conta destes aspectos e compreenda a cidadania como o direito de votar. Democracia implica na garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, quando igualdade social e liberdade convivem harmoniosamente.

A solidariedade representa prática importante e eficiente nas relações, favorecendo politicamente a cidadania. A solidariedade deve ser apreendida e exercitada, em sua dimensão mais ampla, para além da dimensão assistencialista. A solidariedade entre os grupos sociais resulta da comunhão de atitudes positivas que favoreçam a responsabilidade social.

Tais atitudes convergem para o fortalecimento do compromisso de cada um para com todos, na dimensão da alteridade, que nos permite ver para além de nós mesmos, quando as diferenças naturais ou culturais deixam de ser desigualdades e passam a ser vistas como possibilidade de crescimento pessoal e coletivo, sendo a diversidade um fator de enriquecimento cultural.

Este complexo processo de democratização e o respeito aos direitos humanos operam transformações profundas no contexto escolar, e, as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade refletem no seu interior, inegavelmente. Ao superar o senso comum e fundamentar-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as pessoas da escola se apropriam da dimensão política da educação tornando- se pesquisadores da realidade, desenvolvendo o senso crítico e o engajamento em defesa dos direitos dos cidadãos e sua indissociabilidade dos deveres.

É na práxis que as pessoas constroem as transformações. Pela reflexão contínua sobre o que fazem e o que pensam sobre suas ações, o trabalho empreendido pode ser melhorado pela adequação e coerência entre teoria e prática. Neste processo dialético, ao mesmo tempo em que transformam, os sujeitos da ação são transformados, passando a vivenciarem as mudanças iniciadas de forma planejada e coletivamente definidas, sem, no entanto, terem a princípio, convicção de que a transformação ocorreria, de fato. Estas reflexões envolvem saber o que é infância; o que é ser criança hoje. Ao ser vista como sujeito histórico, portanto possuidor de direito à proteção, à educação e de brincar, entre todos os demais, fica mais fácil perceber a negação destes direitos à criança brasileira.

Embora a situação da infância no Brasil tenha melhorado sensivelmente, é preciso a

mobilização da sociedade para a promoção e garantia dos direitos da infância brasileira. Neste sentido, os gestores das escolas tornam-se mediadores importantes entre a situação vivenciada pelos alunos e suas famílias e os órgãos de defesa da criança e adolescente. Esta mediação requer sensibilidade para o outro e disposição para enfrentar as barreiras impostas pelas deficiências das políticas de atendimento.

A sociedade, em geral, tem uma interpretação errônea do Estatuto da Criança e do Adolescente, devido a compreensões equivocadas desde a promulgação da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, instalando-se um olhar receoso e atitudes de resistência e rejeição, por parte das famílias. Para estas, os Conselhos Tutelares representam uma ameaça ao *pátrio poder*, ao sobrepujar-se às famílias, em relação aos filhos menores, pelo entendimento baseado no senso comum.

Para os pais, o ECA veio destituir seus poderes no que se refere às medidas educativas, ficando eles impedidos de "*corrigir"* seus filhos. Com isso, as crianças e adolescentes passam a absorver somente os preceitos que lhes assegurem *direitos*, tanto em relação à família, quanto nas relações na escola. Tais interpretações equivocadas, poderiam ser desfeitas pelos órgãos governamentais, através de esclarecimentos à população junto à mídia promovendo o conhecimento do ECA.

Também a escola, constitui-se em importante instrumento de divulgação e esclarecimentos à comunidade, ao incluir o estudo do ECA em seu currículo e tema para reuniões de pais e professores. Todos estes fatores aqui expostos interferem na rotina da escola e absorvem tempo e esforço coletivo. Esta instituição não pode furtar-se ao dever de prestar esclarecimentos, encaminhar e fazer as intervenções necessárias e possíveis na busca de soluções acertadas e na garantia de direitos. E família e escola podem ter uma relação de cooperação, quando se conhecem e se respeitam como instituições que tem, além do aspecto prazeroso da convivência com a infância, o dever de defendê-la e respeitá-la.

Quando instalada a confiança da família na escola, esta passa a ser vista como uma instituição que tem poder na comunidade sendo freqüente a busca de ajuda nos diferentes níveis e conflitos. Por isso é importante que haja a definição dos papéis destas duas instituições – família e escola – espaços de desenvolvimento e de exercício da cidadania.

O consenso a respeito da família como *locus* privilegiado para o adequado desenvolvimento humano está consagrado em documentos internacionais e, no Brasil, em sua Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96.

É através da socialização, pelo exercício de relações democráticas estabelecidas na

família, lócus privilegiado para o adequado desenvolvimento humano, que as pessoas aprendem conceitos básicos para sua inserção no espaço público. É na família que se dá a formação moral, onde se aprende a respeitar as diferenças e, também se aprende o preconceito. Pelas relações definidas entre seus membros, há a definição dos papéis sociais, quando se configuram os aspectos comuns às instituições família e escola e em quais se diferenciam e se complementam, sendo possível relacionarem entre si, mediante o respeito às especificidades de cada uma.

É evidente que a sociedade sempre valorizou a escola. Para alguns segmentos a educação formal constitui-se na oportunidade única de ascensão social e profissional. Também está claro nos estudos aqui realizados, que as políticas educacionais em diferentes momentos, sempre convergem para a qualificação para o mundo do trabalho, como fator de desenvolvimento do país.

Nas atuais políticas educacionais, a função social da escola inclui a formação integral para o exercício da cidadania, o que requer da escola pública o compromisso com a socialização do conhecimento científico e artístico produzido pela humanidade, trabalhando para que os alunos se apropriem destes conhecimentos, incluindo uma leitura da realidade humana enquanto construção permanente.

Cabe ainda à escola o papel de instrumentalizar os alunos para que possam compreender as várias linguagens utilizadas em sociedade, tendo em vista todas as formas possíveis de inclusão social. Sob este aspecto, as atividades escolares que compõem o currículo devem ter como norte a prática da cidadania, a valorização da cultura e da arte que possibilitem a intervenção constante nas condições de exploração presentes no modelo de sociedade atual, extrapolando, assim, o currículo formal, estático e desvinculado da realidade.

Para que a escola pública cumpra sua função social, há princípios que devem ser respeitados: igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos; liberdade e direito de aprender, ensinar e divulgar o saber e as artes; pluralidade de idéias e concepções pedagógicas convivendo democraticamente; cooperação e respeito pela integridade dos seres humanos que convivem na escola; gestão democrática como mecanismo de implementação das políticas educacionais; superar suas deficiências para a qualidade do ensino público, universal e gratuito; promover a inclusão de todos os alunos no espaço escolar, prioritariamente aos alunos portadores de necessidades especiais diversas.

A escola pública constitui-se em agente promotor da implantação de mudanças, quando comprometida com uma prática social e política que considere as diferenças étnicoculturais que constituem substratos históricos e podem elucidar e apontar caminhos

mais eficientes, seja na condução de uma política educacional comprometida com o sucesso escolar, numa ordem democrática que favoreça a convivência e a participação efetiva da família e da comunidade.

É corrente nos discursos de diferentes agentes escolares a sobrecarga de funções atribuídas à escola, na tentativa de explicar o fracasso escolar de inúmeros alunos, ganhando relevo a "desestruturação" ou irregularidade" da família.

É visível e inquestionável que a família mudou. E a escola também está em processo de mudança e deve olhar para si mesma e identificar outros fatores, que colaboram para os resultados insuficientes e que estão na própria escola. Para reverter este quadro, é preciso que estes fatores sejam identificados e superados, seja com novas metodologias, nova didática e utilização de recursos tecnológicos, além de política de enfrentamento das questões sociais que eclodem no seu interior.

Conhecer a realidade social e familiar da criança é um importante passo a ser dado pela escola, quando sua equipe se torna capaz de compreender e respeitar a família do aluno em sua singularidade, demonstrando respeito às diferentes situações organizacionais.

Reiteramos a tolerância como elemento facilitador da construção democrática, que se dá pelo diálogo e capacidade de administrar os conflitos que permeiam as relações sociais. Ao permitir-se a abertura para que os conflitos e as diferenças se explicitem, caminhamos para a construção de novas formas de ver, sentir, entender, organizar e representar o mundo, respeitando as diferentes visões dos que freqüentam a escola pública. As condições do cotidiano tanto escolar, quanto das famílias, requer um novo olhar sobre suas responsabilidades, papéis, possibilidades e dificuldades, neste momento histórico.

Não são as leis que mudam a realidade, elas apenas dão abertura para tal. Entretanto, há um descompasso entre o proposto como ideal a ser cumprido e os critérios avaliativos das instituições escolares realizados pelos órgãos superiores como medidas compensatórias de política para a melhoria da qualidade da educação.

O fato de uma escola pública ter avançado no seu processo de democratização, cumprindo os princípios estabelecidos para que cumpra sua função social, ao garantir o acesso e permanência de todos, com atenção especial aos portadores de necessidades especiais conforme o proclamado nas legislações vigentes sobre a inclusão social, interfere em seus resultados quantitativos, nas avaliações externas.

Ora, cabe reafirmar que a democratização da escola - ou inclusão - é um processo longo e contínuo, em que os avanços no domínio dos saberes não se dão de forma imediata, mensurável, de forma homogênea. As escolas *"diferentes*" deveriam ser avaliadas de modo

igualmente diferenciado, pela qualidade social do seu trabalho, inicialmente, e *a posteriori*, pelo resultado quantitativo de seu desempenho. Com esta política vigente, corre-se o risco de dificultar-se o processo de democratização da escola pública e perpetuar-se o seu caráter elitista.

A escola hoje, deve ter consciência de que sozinha não é capaz de educar, tampouco relegar a segundo plano seu compromisso com uma educação ética, democrática, em que alunos difundam, para a comunidade em que estão contextualizados, valores, idéias e ações pró - qualidade de vida.

Tudo isso se faz, a partir da compreensão de princípios elevados e do desenvolvimento e fortalecimento de uma cultura de direitos humanos que depende da educação. É relevante que todos entendam que as pessoas são portadoras de direitos e também têm deveres junto à sociedade, e que é preciso haver mais tolerância, mais respeito à pluralidade e às diferenças.

Para tanto, faz-se necessário que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado pelo Comitê Nacional da Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República / Ministério da Educação/Ministério da Justiça e UNESCO - seja efetivado na educação formal e não formal, de modo a atingir a abrangência desejada para a conquista do Estado Democrático. Assim, conforme estabelece o referido documento para a Educação Superior, as Universidades devem valer-se da autonomia a elas definida na Constituição Federal de 1988 e incluir com urgência, o estudo dos direitos humanos em seu currículo por meio de diferentes modalidades, tanto como disciplinas obrigatórias e optativas, linha de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto pedagógico, entre outros, participando da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 27), desempenhando importante papel na formação de profissionais engajados neste movimento.

A escola é também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho; de reconhecimento de si, que possibilitam redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades e não pode abster-se de seu papel e nem furtar-se de sua responsabilidade.

Assim, **o** *Projeto LINARTE: construindo uma escola cidadã*, representa, ao longo destes anos, a opção e o compromisso da Escola Estadual Lina Picchioni Rocha, em assumir-se como escola pública. Ao vincular seu projeto político pedagógico à Declaração Universal dos Direitos Humanos posiciona-se, sem medo de correr os riscos da democratização, em uma sociedade acentuadamente individualista e pouco evoluída neste sentido.

Democracia implica em abertura para o outro, na alteridade, em humanização das

relações. Em coerência entre a teoria e a prática. É um caminho sem volta, em que, primeiramente tem-se de reconhecer e valorizar a escola pública como espaço democrático, com toda a diversidade social e cultural, a ser apreciada e ressaltada como fator de enriquecimento das relações, exercício das práticas solidárias e da tolerância, além do resgate da dimensão prazerosa da educação, em uma escola que deixa marcas positivas indeléveis, como elementos para a paz que a humanidade precisa.

Os avanços qualitativos que esta escola pública conquistou representam o resultado de um projeto audacioso em defesa da escola pública, como a instituição legitimada para vivenciar os direitos humanos, cumprindo, também, o estabelecido no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o que esta declaração dispõe no Artigo 26. As mudanças são feitas pelas ações intencionais das pessoas humanas, conscientes de que, apesar das inúmeras dificuldades a serem suplantadas, há um caminho sendo trilhado – a construção de uma escola verdadeiramente pública - a escola cidadã.

Durante as reflexões apresentadas nesta tese, os fundamentos apreendidos no Programa de Pós Graduação em Serviço Social se fizeram presentes permeando todas as análises, quando os saberes se entrelaçam com as práticas sociais desenvolvidas na escola. Ao problematizar esta relação pudemos considerar que o Serviço Social constitui-se em campo fértil, para a elucidação e proposição de intervenções que se caracterizem em mecanismos para o enfrentamento da questão social, tão evidente no cotidiano escolar. O Serviço Social nos possibilita conhecer a realidade e intervir nela.

Ao termos consciência da dimensão política, social e ética do trabalho realizado, a autodeterminação de intervir, traz à tona a capacidade humana posta em movimento pela ação. Equacionar teoria e prática implica em vontade de intervir na realidade complexa, quando a universalidade, a sociabilidade, a consciência e a liberdade tornam-se visíveis e compreensíveis pela práxis.

Sob esta ótica, o conhecimento adquire relevância e se institucionaliza pela preocupação com a ética, norteadora das atitudes, em sua convivência social. Neste contexto, o Serviço Social nos apresenta como o campo fértil para a reflexão desta tese, pelas possibilidades de atuação e, dada a preocupação em produzir finalidades coletivas e interdisciplinares que contribuam efetivamente para a transformação da realidade produzindo um mundo histórico social, pela qualidade do trabalho realizado no interior das escolas.

Reiterando o que já dissemos em diferentes momentos, a democratização da escola pública só se dará sob a perspectiva da totalidade. Se queremos resultados quantitativos que representem a qualidade do seu trabalho, não podemos nos abster do reconhecimento da

importância da inserção do assistente social escolar em seu interior.

Se a função social da escola foi ampliada para além dos conhecimentos específicos tradicionais, o seu caráter emancipatório deve ser considerado, bem como a consciência de que este profissional tem muito a contribuir para a melhoria, também do seu trabalho pedagógico, ao mediar as relações com os alunos e suas famílias, Conselho Tutelar contribuindo para a garantia de direitos essenciais expostos no Estatuto da Criança e do Adolescente , atenuando os problemas socioeducacionais pela atuação interdisciplinar, em conjunto com os demais agentes educacionais na implementação das políticas educacionais, quando, a formação acadêmica do profissional da educação não o habilitou para lidar com os reflexos da questão social no cotidiano das escolas.

O trabalho interdisciplinar mobiliza seus diferentes agentes a transitar do geral para o particular e deste para o geral, do conhecimento integrado ao especializado e vice versa, transpondo as fronteiras do fazer fragmentado, construindo saberes coletivos.

A prática da interdisciplinaridade implica em mudança de atitude diante da rigidez da organização escolar. Implica em atitude interdisciplinar, rompendo com as barreiras entre as pessoas, sendo a gestão democrática significativo avanço para a consolidação da inserção do profissional do Serviço Social nas escolas contribuindo para sua análise social de maneira mais assertiva e fundamentada em conhecimentos científicos consistentes. Sua presença será importante para o fortalecimento da equipe gestora em sua prática educativa, como expressão concreta da possibilidade de trabalharmos com os sujeitos sociais na construção de seu real, de seu viver histórico.

As pessoas chegam às escolas inteiras e, assim, devem ser vistas. Tem suas histórias de vida, seus conflitos e expectativas. Tem identidade. E tem direitos e deveres. A escola precisa esforçar-se para desvencilhar de suas práticas impessoais, assumir a dimensão política da educação, ao compreender a relação existente entre o uno e o múltiplo como possibilitadora de práticas sociais mais eficientes na efetivação de direitos históricos, aos intervir na realidade social em que está inserida, ao estabelecer vínculos com a comunidade promovendo a articulação de seus gestores com o contexto educacional. O profissional do Serviço Social representa este elo de ligação.

Ao concluirmos esta tese, nos propomos a oferecer ao Serviço Social contribuição para maior compreensão das questões ético-político-social, inerentes à educação e à escola pública, espaços legítimos de práticas democráticas promotoras da cidadania, vivenciadas de modo a consolidar o seu caráter público, essencial para a construção da escola cidadã, no exercício de uma política realmente social e educativa.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (Coords). **Indicadores da qualidade na educação.** 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em, <Http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/indicadores/Indicadores2007-Miolo.pdf>. Acesso dia 10 de mar. 2009.

AFONSO DA SILVA, José. **Impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos Constituição.** São Paulo: Malheiros, 2000.

ALVES, Júlia Falivene. **Metrópoles:** cidadania e qualidade de vida. São Paulo: Moderna, 1992.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania:** do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARATO, Andrew; COHEN, Joan. **Sociedade civil e teoria social:** sociedade civil e democratização. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

ARANTES, Antonio Augusto (Org). **Colcha de retalhos:** estudos sobre a família no Brasil. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1993.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação:** entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Da revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

_____. O que é política? Rio de Janeiro: Bertrand. 1998.

ARENDT, Hannah. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. **História da vida privada:** da renascença ao Século das Luzes. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AZEVEDO, Fernando. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões. São Paulo: Nacional, 1964.

BARRETO, Vera**. Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social:** fundamentos ontológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

BARROS, Talma Bastos de. **Conceitos em pesquisa científica.** 2008. Disponível em: <http:// www.webartigos.com./articles/10409/1/conceitos-em-pesquisa-cientifica/pagina1.html>. Acesso em: 10 jan.. 2009.

BARROS, Tatiana. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932: principais propostas. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1709158-manifesto-dos-pioneiros-da-escola/>. Acesso em: 4 fev. 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p.5-16, 1994.

BITTAR, Eduardo C. B. **Doutrina e filosofias políticas:** contribuições para a história das idéias políticas. São Paulo: Atlas, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus. 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BOTTMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Como as crianças brasileiras pintaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: CDDPH/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1988.

_____. Declaração Universal dos direitos Humanos. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 22 mar. 2009

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____**. Constituição da República Federativa do Brasil.** Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva, com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt. 37. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Juarez de Oliveira (Org). São Paulo: Saraiva, 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Juarez de Oliveira (Org). São Paulo : Saraiva, 1996.

_____. Comitê Nacional de Educação em direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em direitos Humanos**. Secretaria Especial dos direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Brasília, DF, 2007.

_____. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRITO, Andréa; RODRIGUES; Maria Irene Mendonça; ASSIS, Oslene Pereira Lopes de. **EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha**: Escola Cidadã. Registros e Memórias. AIMOLI, Michele Meletti de Sant´Ana; SILVA, Analice; MARCHESI, Ivani de Lourdes (Org.). Franca: Diretoria de Ensino de Franca. 2007.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Org). **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época; v. 19).

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes,1998.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito constitucional didático**. 8. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC : Cortez, 2002.

CASEY, James. **A História da família**. São Paulo: Ática, 1992.

CENPEC. SOUZA e SILVA, Maria Alice Setubal. (Coord.). A função social da escola. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 22 mar. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna. 1984.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos (Org.) **O educador vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Àtica. 1995.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; 16).

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **Capitalismo:** globalização e crise. São Paulo: Humanitas/ Publicações da FFLCH/USP, set. 1998.

COMPARATO, Fábio Konder; O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CRUZ, Álvaro Ricardo Souza. **O direito à diferença:** as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

CURY, Antonio. **Organização e métodos**: uma visão holística. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

CURY, Carlos R. J. O princípio da gestão democrática na educação (2005). Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 30 mar. 2009.

DALLARI, Dalmo Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In CARVALHO, José Sérgio. (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-42.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991**.**

_____. **Cidadania Menor:** algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1993.

_____. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Polêmicas de nosso tempo, v.27).

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIEGUES, Antônio C. **Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis:** ecologia Humana e Planejamento em Áreas Costeiras. São Paulo: NUPAUD 1995.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho do capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Original espanhol.

FALEIRO, Marlene de O. Lobo. **Os conceitos de público e privado e suas implicações na organização escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FÁVERO, EuniceTeresinha; MELÃO, Magda Jorge Ribeiro; JORGE, Maria Rachel Tolosa (Orgs**). O Serviço Social e a psicologia no judiciário construindo saberes, conquistando direitos**. São Paulo: Vozes, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; 11).

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, Mecira Rosa. **Violência e educação:** manifestações na escola pública. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) -Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP-Franca, 2002.

_____. **Currículos e Programas I**. Batatais: CEUCLAR, 2005.

_____. **Currículos e Programas II**. Batatais: CEUCLAR, 2006.

FERREIRA, Mecira Rosa. Escola e família: instituições em mudança rumo à parceria? In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (Org.). **Família e conjuntura, organização e desenvolvimento**. Franca: UNESP/FHDSS, 2007, p. 85-107.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Políticas de ensino e políticas de formação; compromissos da gestão da educação. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais - aulas, saberes, políticas . Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania:** uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana**. Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____.; _____**. Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti. Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: HERON DA SILVA, Luís (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões de nossa época, v. 24).

GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEORGES, Apap et al. **A construção dos saberes e da cidadania:** da escola à cidade. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHON, Maria da Gloria. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.**. São Paulo*:* Atlas*,* 1994.

_____**. Métodos e técnicas de pesquisa social.**. 5. ed. São Paulo*:* Atlas*,* 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** Lisboa: Seara Nova, 1976. v.1

GRASSI, Avelino. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular:** pulsações do desejo. São Paulo: Brasiliense: 1987.

_____. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

HARVEY, David. **Condições pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1994.

HERKENHOFF, João Batista. **Ética, educação e cidadania**. 2. ed. Porto alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HEERDT, Mauri Luiz. **Construindo ética e cidadania todos os dias.** Florianópolis, SC: Sophos, 2000.

HELD, David. **A Democracia, o Estado-Nação e o Sistema Global**. Disponível em: <http:// www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452006000100005&script=sci_arttext - 132k>. Acesso em: 16 mar. 2009

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERKENHOFF, João Baptista**. Ética, educação e cidadania**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HISTÓRIA da Escola Pública no mundo**. Folhaonline**, São Paulo, 24 jun. 2005 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200537.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira:** O Brasil Monárquico. São Paulo: Difel, 1985, v.1, t.2.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

IANNI, Otavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (Org). **Família e conjuntura, organização e desenvolvimento**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2007.

JOSÉ FILHO, Mário. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania.** Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2002.

_____. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania.** 1998. Tese (Doutorado em Serviço Social)–Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 1998.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família Brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2004.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político mapeando o Pós-Moderno.** Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

KWASNICKA, Eunice Laçava. **Teoria geral da administração**: uma síntese. São Paulo: Atlas, 1989.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **A reconstrução dos direitos humanos.** São Paulo: Companhia das Letras. 1991.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____.; _____. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 1993.

LEFEVBRE, Henri. **Critique de la quotidienne II:** fondements d'une sociologie de la quotidienneté, Paris: L'Arche, 1991.

LEITE, Celso Barroso. **A proteção Social no Brasil**. São Paulo: LTR, 1972.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas**.** Petrópolis: Vozes, 1999.

LEMOS, Daniel Cavalcanti. **Esquecidos e mal pagos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões da nossa época).

_____. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Loyola, 2005.

_____ . **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

_____.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coordenação de Antônio Joaquim Severino, (Selma Garrido Pimenta). 4. ed. São Paulo: Cortez. 2007. (Coleção docência em formação)

LIBANIO, João Batista . **Ideologia e cidadania.** São Paulo: Moderna, 1996.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (Org.). **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis: Insular, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. Modalidades da educação geral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 219–225, ago. 1944.

LOURENÇO FILHO, Rui. **A formação de professores:** da escola normal à escola de educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2009.

LUCK, Heloisa. Et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP e A, 1998.

_____**.** O desenvolvimento de redes escolares. **Revista Gestão em Rede**, Brasília, DF, n. 23, p. 18-21, set. 2000.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=008-52k>**.** Acesso em: 24 jan 2009.

MAGALHÃES, Lívia Rocha**. A educação na Primeira República.** Bahia: UESB, 2003.

MARTINELLI, Maria Lúcia; ON, Maria Lucia Rodrigues; MUCHAIL, Salma Tanus (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3. ed. São Paulo: Cortez : Educ, 2001.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de janeiro: Zahar, 1967.

MASSUNDA, Magda Rigoud Pantoja. **Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro (1930-1961)**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos humanos & relações internacionais.** Campinas, SP: AGÁ Júris, 2001.

_____. Direitos humanos e cidadania à luz do novo direito internacional. In: SEMINÁRIO VIRTUAL AMBITO-JURÍDICO. Temas Atuais do Direito Constitucional. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2009.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

_____. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O desafio do conhecimento***:* pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo*:* Hucitec*,* 2004.

_____. (Org**.). Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: t**eoria geral, doutrina e jurisprudência. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Direito Constitucional**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Direito Constitucional**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAN, José Manuel. **Ensino e educação de qualidade.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/qual.htm>. Acesso em: 6 mar. 2009.

MOSCA, Juan José. **Direitos Humanos:** Pautas para uma educação libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990.

NAPOLITANO, Carlos José; CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Preconceito não é legal:** a intolerância e a lei. Bauru: Ed. UNESP, 2007.

NICHOLS, Michael P. **O poder da família:** a dinâmica das relações familiares. Tradução de Cláudio Salles Carina. São Paulo: Saraiva, 1990.

NOVAIS, Fernando. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difel, 1986

OLIVEIRA, Almir de. **Curso de Direitos Humanos.** São Paulo: Editora Forense, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. À Sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo**. Pós – neoliberalismo II:** que estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Djalma.P. R. **Sistemas, organização e métodos:** uma abordagem gerencial. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica.** São Paulo: Pioneira, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Art. XXVI. Política Nacional do Idoso – Programa Nacional dos Direitos Humanos – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Brasília, DF, 1998

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.17, n. 60, p.51-53, fev. 1987.

_____. **Administração escolar:** Introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PEDRO, Ercília Maria Brunelli Zagatti; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Constituição do sujeito: etapas do desenvolvimento segundo Wigotsky e Wallon. In: LIMA, Rita de Cássia Pereira; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (Org.). **Sujeitos, escola, representações.** Florianópolis: Insular, 2006, p. 57-71.

PIANA, Maria Cristina. A família e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (Org.) **Família e conjuntura, organização e desenvolvimento**. Franca: UNESP/FHDSS, 2007.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. 34. ed. São Paulo: USP, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortes, 2005. (Saberes da docência).

PINSKY, Jaime. **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

PROST, Antoine; VICENT, Gérard. **História da vida privada:** da primeira guerra aos nossos dias. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995.

RAMOS, Elisa Maria Rudge**. Os direitos sociais: direitos humanos e fundamentais**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 19 jan. 2009.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. 2002. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574> . Acesso em: 14 fev. 2009.

REIS, Jair Teixeira dos. **Dimensões dos direitos**. Âmbito Jurídico, Rio Grande. Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&-artigo_id=1057>. Acesso em: 18 jan. 2009.

RIBAS, Luciano do Monte. Direitos da humanidade. Disponível em, <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/lucianno.html> acesso dia 25 de jan. 2009.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RIOS, Terezinha Azeredo**.** Ética, ciência e inclusão social. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Carla (Org.) **Democracia**: cinco princípios e um fim. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 2. ed. São Paulo. Autores Associados & Cortez, 1987.

RODRIGUES, Leandro. Da Colônia a Republica Velha. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/11234/1>. Acesso em: 9 fev. 2009.

_____. A educação jesuítica no Brasil colônia. Disponível em, http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt11/educ_jesuita.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. São Paulo: UFSCAR, [s.d].

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. A educação jesuítica no Brasil colônia. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt11/educ_jesuita.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SACRISTÁN, J.G. **Compreeender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed,1998.

_____. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

SANDER, H. **Administração da educação no Brasil:** evolução do conhecimento. Fortaleza: UFC. 1982.

SÃO PAULO. **Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo:** PRODESP. Disponível em: <http://www.prodesp.sp.gov.br> Acesso EM 10 mar 2008 ; 20 dez. 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVATER. Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Escola e democracia.** 26. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1992.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. Sistema de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. **O legado educacional do séc. XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade:** uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium, 2004.

SECO, Ana Paula. **Antecedentes da administração escolar até a República** (1930). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7_22e.pdf>. Acesso em: 17 de fev. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado de São Paulo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96**. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

SEIXAS, Patrícia. **Associação Brasileira de Ensino Universitário.** Disponível em <http://www.abeu.com.br>. Acesso dia 10 de abr. 2009.

SENNET, Richard. **Declinio do homem publico**: as tiranias da intimidade. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima. **A escola e seus alunos**. São Paulo: UNESP, 1995. (Seminários e Debates).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994. (Aprender e ensinar)

_____. Metodologia do trabalho científico. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1990. (Educação contemporânea).

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

_____. **Curso do Direito Constitucional Positivo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, Terezinha M. Neli. **A construção do currículo na sala de aula:** o professor como pesquisador. São Paulo: EPU,1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SKYMANSKI, Heloisa A. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília, DF: Plano, 2001.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. 2004. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Pe. Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.44/7. Ed. OEI. 10 jan. 2008. Disponível em <http://www.rieoie.org/1821.htm>. Acesso em: 24 abr. 2009.

SOUZA, Antonio Candido de Mello e. O direto à literatura. 2004. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita – liberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Anísio S. A reconstrução do programa escolar. **Escola Nova**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 86-95, nov./dez. 1930.

_____. O processo democrático de educação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr/jun. 1956.

_____. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v 28, n 67, p. 3–29, jul/set. 1957.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação:** escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976.

TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz. **A Construção da Cidadania**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1986.

TORRES, Aimbere Francisco. Direito e Valor. O Valor da Pessoa Humana. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br>. Acesso em: 21 mar 2009.

TOURAINE, Alain. A desforra do mundo político. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 16 jun. 96, p. 5-11.

_____. O canto de sereia da globalização. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 14 jul. 1996, p. 5-6.

TOZZI, Devanil (Coord). **Educação com arte.** São Paulo: FDE, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VELOSO, Caetano. **Sampa.** 1978. Disponível em: http://www.letras.terra.com.br/caetano-veloso/41670. Acesso em: 15 fev. 2009.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos humanos:** instrumentos internacionais de proteção. 2. ed. São Paulo: Paloma, 2000.

_____. Moralidade pessoal e ética pública. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 2004.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social:** a profissionalização em questão. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARA PESQUISA DOUTORADO

I – Identificação:

1. Sexo: _____
2. Idade: _____

II - Formação Educacional:

1. **Graduação:** _____

1.1 Área: _____

1.2 Ano de Conclusão: _____

2- Pós Graduação:_____

2.1 Área: _____

2.2 Data: _____ ( ) Concluído ( ) Cuursando

III – Atividade Profissional:

1. Tempo de atuação na Rede Pública Estadual: _____
2. Nível em exerce as atividades: _____
3. Disciplina (s) que ministra : _____
4. Atividade fora da Rede Pública Estadual: _____
5. Situação funcional na Rede Pública Estadual..( ) Efetivo ( ) Estável ( ) ACT
6. Tempo de atuação nesta escola: _____

APÊNDICE B - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PARA PESQUISA DOUTORADO

I – Identificação:

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Residência: _____

II - Formação Educacional:

1. Nível de Estudos: _____
2. Série: _____

APÊNDICE C - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS EX - ALUNOS PARA PESQUISA DOUTORADO

I – Identificação:

4. Sexo: _____
5. Idade: _____
6. Residência: _____

II - Formação Educacional:

3. Nível de Estudos: _____
4. Série: _____
5. Escola atual:_____ ( ) Pública ( ) Particular
6. Período em que estudou na EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha _____

APÊNDICE D - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS - PARA PESQUISA DOUTORADO

I – Identificação:

3. Sexo: _____
4. Idade: _____
5. Residência: _____

II - Formação Educacional:

2. Nível de Estudos:_____
3. Escola:_____ ( ) Pública ( ) Particular
4. Graduação ( ) Pós Graduação ( ) .....
5. Área:_____ ( ) Concluído ( ) Cursando

III – Atividade Profissional:

1. Profissão:_____
2. Local de trabalho: _____
3. Situação funcional:_____

APÊNDICE E- TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL

UNESP – Campus de Franca /SP
Rua Major Claudiano, 1488
CEP: 14400-690

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito participar da pesquisa Escola Pública: espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos da pesquisadora Mecira Rosa Ferreira, doutoranda do Curso de Poá graduação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP – Campus de Franca-SP, Linha de Pesquisa: Serviço Social: Sociedade e Trabalho.

Esta pesquisa faz parte da Tese de Doutorado, sob a orientação do Prof. Dr. Mário José Filho.

Fui informado que a pesquisa pretende pesquisar e analisar como os professores, alunos, pais e ex alunos da EE Prof.ª Lina Picchioni Rocha, em Franca-SP vêem esta escola, suas principais mudanças e qual sua proposta pedagógica. Os resultados desta pesquisa serão a mim devolvidos, após a conclusão do mesmo, sem prejuízo algum.

Como participante da pesquisa responderei livremente às perguntas abertas a mim apresentadas por escrito, sendo garantido o sigilo e o anonimato, que toda pesquisa científica requer.

Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa e deixá-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para minha vida pessoal e profissional.

Fui também esclarecido (a), que meu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa, preservando minha identidade e, as informações que darei serão utilizadas somente para os propósitos desta pesquisa, referenciadas no trabalho com iniciais ou siglas.

Estou ciente dos objetivos da pesquisa e firmo o presente.

DATA: _____

_____

Assinatura do entrevistado

_____

Assinatura da pesquisadora

Caso deseje maiores esclarecimentos segue os telefones abaixo:

PESQUISADORA: Mecira Rosa Ferreira (16) 9999 2678

UNESP – Campus de Franca – Pós – Graduação (16) 3711 1800

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO LINARTE: CONSTRUINDO UMA ESCOLA CIDADÃ -2004

Apresentação

Diretoria de Ensino-Região de Franca

Escola Estadual Profª. Lina Picchioni Rocha

Diretor: Profª. Ms. Mecira Rosa Ferreira

Coordenador Pedagógico: Prof.ª Maria José do Nascimento Tavares

Professores: Todos os professores e séries desta unidade escolar sendo:

03- 1ª séries: Maria Irene, Márcia Aparecida e Nilza

03- 2ª séries: Maria Auxiliadora, Rosalina e Neusa

04 3ª séries: Rosemara. Cintia, Adelaide e Marli

03- 4ª séries: Oslene, Elaine e Silvia Maria/Damares

01 – Recuperação de Ciclo - Celina

01- Classe Especial – DM: Zelma

01- Sala de Recurso – DV: Maira

01- Professores de Educação Física: Gercino, Alex e Lílian

01- Professora de Educação Artística: Carmen Regina e Renata

Professores Eventuais: Ingrid, Rosicleia e Terezinha

Programa Escola da Família : Gestor: Mecira Rosa Ferreira

Educador Profissional: Ciarla Chagas

Professor: Jair Rosa Junior

Disciplinas:Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História , Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física e Educação Artística.

Tema: Declaração Universal dos Direitos Humanos

Tema selecionado, atendendo aos Projetos - Tronco**:** Ética, Cidadania, Meio Ambiente, Identidade e Pluralidade Cultural.

Temas Transversais: Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Identidade, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais: Trabalho, Desemprego, Realidade Sócio-Econômica, Economia do Município, Violência, Amparo à Criança e ao Idoso, Trabalho Infantil.

Objetivo Geral: Buscar o conhecimento geral sobre os seus direitos enquanto cidadão, em uma sociedade livre, justa, solidária e sem preconceitos fortalecendo a identidade da escola, aprimorando sua estética e proporcionando assim, um ambiente saudável para promover a convivência fraterna.

Publico Envolvido (série/períodos); 1ª às 4ª séries , salas especiais DV e DM , toda a comunidade escolar, Programa Escola da Família, pais e funcionários sob orientação do Professor Coordenador Pedagógico e supervisão do Diretor desta Escola, perfazendo o total de 25 professores e 571 alunos.

Período desenvolvimento do projeto: todo o ano de 2004.

Projeto LINARTE-Construindo uma Escola Cidadã

Temática**: Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Introdução

O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito. A definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos) é social e histórica e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades. Por histórico não se entenda progressivo, linear, mas processos que envolveram lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos. Dos direitos civis à ampliação da extensão dos direitos políticos para todos até a conquista dos direitos sociais e culturais: este foi (e é) um longo e árduo processo.

Tradicionalmente considera-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais, próprios de cada ser humano, mas não das coletividades. Atualmente cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos.

Assim, a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

A democracia pode ser entendida em sentido restrito como um regime político.

Nessa concepção, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões.

A conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, moradia e educação, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a luta pela crescente

eqüidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos.

A sociedade brasileira até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social, na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). É nesse sentido que se fala da ausência de cidadania, cidadania excludente ou regulada, caracterizando a discussão sobre a cidadania no Brasil.

O espaço das práticas cidadãs é redefinido por novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições, que propõem o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua conseqüência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilitam participar da gestão pública.

Historicamente, a escola é considerada centro de conhecimento acumulada, configurando-se em patrimônio cultural para as novas gerações, recriando-se e reinventando-se e constituindo-se em estratégia fecunda de enfrentamento de crises operadas nas sociedades contemporâneas.

> *Uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como mundo é, e não instrui-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente.*
> (ARENDT,1992, p.246).

Para a implementação e atendimento a esta sua função, a escola tem de ser construída do saber com justiça social, promovendo a discussão como ética, direitos humanos, diversidade, participação política, paz, dentro das salas de aula como eixos integradores do desenvolvimento curricular. Ela precisa ser fonte vital de cidadania, um instrumento do

aprendizado, da segurança, da proteção e inserção da criança e adolescente no seu meio social.

A efetivação da cidadania exige não só um estado de direito, como também um convívio social regido pelos princípios democráticos, sendo, para isso, necessário que cada cidadão e cada cidadã adote esses princípios e oriente sua atuação social e seu comportamento pessoal por eles.

É esse o nosso desafio.

Objetivos Gerais

Efetivar o desenvolvimento dos Projetos-Tronco: Etica,Cidadania,Meio Ambiente,Identidade Pluralidade Cultural.

Construir, com a participação de cada um, uma referência, um guia para o desenvolvimento da educação inclusiva no âmbito escolar ,na sala de aula e da comunidade em geral.

Garantir uma escola pública de qualidade para todos, assegurando o acesso, permanência e sucesso dos segmentos tradicionalmente excluídos, buscando a superação das desigualdades educacionais entre as classes sociais, gêneros, raça e nível de renda da população.

Concentrar esforços no campo da gestão educacional democrática, pois se acredita firmemente que a gestão da escola faz a diferença, que os diretores são os responsáveis não apenas pela gestão administrativa, mas, sobretudo, pela gestão e liderança do processo educativo.

Conhecer na integra o documento- **Declaração Universal dos Direitos Humanos-** a realidade- e buscar caminhos para que a escola e a comunidade possam adaptar- se aos seus princípios, segundo um planejamento elaborado coletivamente sob coordenação e supervisão do Diretor da Escola juntamente com o Professor Coordenador Pedagógico.

Contribuir para que a comunidade escolar entenda o que são direitos humanos e como o coletivo pode atuar solidariamente para atender às necessidades mais prementes das pessoas.

Oferecer a todos os alunos desta Unidade Escolar oportunidades de realização de atividades que possibilitem o desenvolvimento de atitudes adequadas, promoção e manutenção da paz, como forma de combate à violência.

Ressaltar o assunto “Direitos Humanos” como tema transversal de trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar, atendendo à Proposta Pedagógica desta U.E

Instrumentalizar a formação ética, social e política de todos os membros da comunidade escolar, na expectativade que os trabalhos desenvolvidos se irradiem para a comunidade externa à escola.

Fornecer ao aluno, relacionar-se criativamente com outras disciplinas, através da arte.

Possibilitar a todos os usuários deste importante espaço escolar a apropriação deste documento Declaração dos Direitos Humanos através dos painéis em suas paredes externas.

Objetivos Específicos

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.

Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando a arte de modo sensível.

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em si, em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética, de inter relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania nas suas atribuições em convívio comunitário, nas expectativas positivas que a vida lhe traz no tratamento do seu corpo e relação que o mesmo tem para com o ambiente que se vive.

Justificativa

Aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade, do País e do Planeta.

A temática da ética e da moralidade humana e de construção de valores pessoais socialmente justificados não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de muitas escolas que, de maneira indireta, consciente ou inconsciente, trabalham valores com seus alunos e alunas, professores e funcionários, de forma desarticulada, incipiente e, de fato, com base nos valores de cada grupo ou de cada professor.

Esta Unidade Escolar contempla, em sua Proposta Pedagógica, o desenvolvimento de reflexões e propostas de trabalho que ajudem a comunidade escolar a compreender os pressupostos da ética e da moral e a construir o que vem sendo chamado de *"valores universalmente desejáveis"*. Ou seja, reconhece-se que existem alguns valores, como a democracia, a justiça e aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura existente no planeta, para nós, ocidentais e brasileiros, são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social.

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade que educa moralmente seus membros. E, naturalmente, a escola também é influência marcante no comportamento da criança. Valores e regras são transmitidos pêlos professores, pêlos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos. Assim, essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões, através de atividades que levem docentes, funcionários, pais, estudantes e membros da comunidade a compreender o que é ética e a refletir sobre sua importância no cotidiano escolar.

Dentre os elementos básicos que sustentam a educação em valores estão o principio da democracia e da cidadania. Compreender suas relações com a ética e com a educação é essencial na luta pela construção de uma sociedade mais justa.

A democracia, os pressupostos de justiça, de igualdade e de eqüidade sustentam essa forma de regime e de regulação das relações sociais. A cidadania passa não apenas pela conquista de igualdade de direitos e deveres a todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, em sua mais ampla concepção, para todos os cidadãos e cidadãs. Esses são princípios éticos fundamentais que estão na base da sociedade contemporânea e por isso é importante que sejam efetivamente trabalhados, com o intuito explícito de que sejam adotados e consolidados nesta instituição escolar.

Educação de qualidade em escolas de qualidade pressupõe transformar espaços, tempos, relações, métodos de ensino e muitas outras coisas nas instituições escolares. Este Projeto possibilitará a reflexão sobre sua realidade e a busca constante de caminhos que levem

ao respeito às diferenças e a valorizar a heterogeneidade das pessoas, criando contextos educacionais capazes de ensinar todos os alunos.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são ensinados a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo.

O quadro da exclusão educacional em diversos grupos e faixas etárias, na sociedade brasileira tem as mais diversas causas: das mais específicas, como as dificuldades visuais, auditivas, desnutrição, deficiência mental, até as mais gerais, que atingem camadas importantes da população, como as questões de raça e etnia, gênero, defasagem idade/série; falta de apoio sócio-familiar, condições de pobreza e sociais daí decorrentes, habitantes do meio rural, trabalho infantil, maus tratos, exploração sexual, etc.

Sendo a EE. Professora Lina Picchioni Rocha uma escola aberta às diferenças e voltada para os interesses e necessidades de todos os seres humanos contamos com uma Sala de Recursos- DV para alunos portadores de Deficiência Visual e uma Classe Especial- DM atendendo alunos com dificuldade de aprendizagem. Contando também com aluno cadeirante, esta escola não possui barreiras arquitetônicas, que dificultem a circulação dos usuários, tendo banheiros adaptados a esses alunos. Ao passarem por reformas gerais, eliminando degraus, instalando portas largas e banheiros especiais para os portadores de deficiência física, com barras de apoio, conforme os padrões da FDE, por considerarmos essencial a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis ás necessidades singulares de todo aluno, rumo a critérios educacionais e sociais mais inclusivos.

Consideramos a inclusão, um valor social que se considerando desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. É, somente através do trabalho conjunto de pessoas comprometidas que podemos lidar, cada vez melhor, com este desafio abraçado.

"As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável... o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual" (Robert Barth professor de Harvard 1990, pág. 514 – 515).

Através da arte, favorecer ao aluno relacionar-se criativamente com outras disciplinas do currículo. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da

percepção, que caracterizam um modo próprio de dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e reconhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida em âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno.

No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história.

Buscamos através da arte, o incentivo à curiosidade pela manifestação artística própria, de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes despertando no aluno o interesse por valores diferentes dos seres, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções. Possibilitando dessa forma, ressaltar a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao educando reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se à luz de inúmeras formas de arte.

Fazer arte é estar em consonância com o aluno, garantir à ele a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. Esse fazer deverá estar integrado aos aspectos lúdicos para serem prazerosos.

Buscamos dessa forma a atenção ao direito de liberdade de expressão, seu direito enquanto cidadão e a preservação da própria cultura e consequentemente ativação, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural.

Metodologia

Cada professor deve elaborar seu projeto multidisciplinar com: justificativa, objetivos, procedimentos, etc. Sua responsabilidade será, além das preparadas para cada disciplina, criar uma produção artística que demonstre a toda a escola o que os artigos estudados representam e os direitos e deveres que lhes são inerentes.

A produção pode envolver música, teatro, dança, pintura, expressão corporal, cinema, capoeira, confecção de máscaras, mosaicos, bonecos, fantoches, produções de diversos textos, etc.

A professora de Artes coordenará e supervisionará o Concurso de Desenho e Pintura em que os alunos estarão ilustrando os Artigos da Declaração Universal dos Direitos

Humanos selecionados para cada classe. Em seguida, os trabalhos selecionados serão reproduzidos nas paredes externas do prédio, compondo grandes murais com os trinta artigos e suas legendas nas paredes externas desta escola, que possui uma arquitetura favorável a esta importante produção artística e social. Através da liberdade e expressão, pelas várias linguagens artísticas, o aluno estará trabalhando seus conflitos, suas dúvidas e seu cotidiano, durante a execução de todas as fases do projeto.

Para a culminância deste imenso trabalho coletivo, a escola promoverá o "**Dia Escolar dos Direitos Humanos".** O evento se realizará no espaço FETANP, Federação do Teatro Amador do Nordeste Paulista, situado a rua Francisco Barbosa 1480, em Franca, tendo como convidados, todos desta comunidade escolar, a Diretoria de Ensino, autoridades do município, pretendendo-se que a abertura do evento seja realizada por um representante do Ministério Público- Juiz ou Promotor da Infância e Juventude.

Haverá a apresentação dos números artísticos elencados por cada classe. Será um dia de festa, de confraternização, de alegria, mas, acima de tudo, de muito aprendizado ético, político e social. A viabilização deste projeto está fazendo desta escola um verdadeiro espaço de democracia e cidadania; desafio por todos abraçados por entendermos que só é cidadão aquele que tem direito a ter direito.

Grupo de Trabalho

Toda a U.E, em seus diversos segmentos anteriormente descrito.

Plano de Ação

Cada professor deverá elaborar um sub- projeto multidisciplinar a partir deste Plano Geral de Ação definido por toda esta equipe escolar e que contempla o projeto em sua totalidade:

Recursos a serem disponibilizados

- Materiais diversos de papelaria
- Tecidos e TNT para figurinos
- Tintas para pinturas -óleo

- Telas para pinturas
- Pincéis
- Lanches
- Locação de ônibus
- Filmes e revelações

Custos

Totalizando o montante de R$ 2.589,38 demonstrados em planilhas de pesquisas de preços.

Conclusão / Justificativa Pedagógica

Este Projeto tem, como objetivo maior, atender ao proposto no Projeto Tronco-Etica,Cidadania ,Meio Ambiente,Identidade e Pluralidade Cultural,contemplado pela Diretoria Regional de Ensino de Franca para nortear todas as ações pedagógicas de suas Unidades Escolares para o presente ano escolar.

A escola, tomada como uma bifurcação complexa, pode ser palco de transformações extraordinárias. Ampliar a discussão e os projetos pedagógicos que privilegiem a igualdade racial, combatendo toda forma de preconceito e discriminação, promovendo o respeito, a justiça social, o entendimento e a solidariedade entre os usuários deste espaço social, trazendo para seu cotidiano as suas questões sociais, aqui tratadas dentro dos princípios éticos.

Melhorar a estética da escola adequando este importante espaço físico através da dos murais em suas paredes externas para que tudo, nesse espaço social, espelhe e reflita a vida que aqui se vive, construindo o sentido do mundo e fazendo de nossas ações na escola ato artístico, geradores de experiências estéticas que nos tornem mais humanos e sensíveis à vida através da arte que é, por natureza, a disciplina mais adequada para se propor aos alunos novas formas de perceber e recriar seu cotidiano tornando-os atores e autores de ações refletidas.

Sendo a nossa escola um espaço onde se busca cultura, ela passou por importantes mudanças, ao ser despertada pela grandiosidade de vida cultural em expansão, o que levou esta equipe escolar a aceitar este desafio, por acreditar na importância e na urgência de uma

nova postura frente à pratica social diferenciada e oportunizadora de conhecimento, através da arte e cultura.

Para a efetivação do projeto e objetivos aqui propostos, estaremos promovendo atividades extra-sala de aula sendo uma apresentação pública no Espaço FETANP, e para tal necessitaremos do material descritos em anexo para confecção da produção artística por se tratar de escola com alunos de condição sócio econômica desfavorecida, e também, estaremos buscando através das visitas ao Museu Casa de Portinari em Brodowski-SP e à Igreja Matriz de Batatais, onde estão expostas as obras de arte de Antônio Cândido Portinari, oportunizando aos nossos educandos adquirir conhecimento histórico factual e temporal da arte deste grande pintor, a fim de despertar em nossas crianças, vivências e experiências, a partir do contato com a arte, legitimando assim, nossos objetivos específicos, ao utilizar as diferentes linguagens artísticas integradas à proposta pedagógica desta escola, contemplando, dessa forma, o trabalho interdisciplinar.

A Arte é essencial à vida humana. Com ela, o homem também se expressa, se perpetua. Com ela, o homem deixa sua marca desde a pintura a óleo, protegidas pelos museus até a panela de barro feita pelo índio para seu uso diário. Em grupo ou sozinhos, ao fazer arte, os homens estão se comunicando.

Considerando e tendo a arte como a disciplina que possibilitará a articulação entre todos os conteúdos e as pessoas envolvidas na realização deste projeto acreditamos firmemente na mudança, pelas ações aqui propostas, deixando marcas profundas de gestão participativa, trabalho coletivo, atitudes positivas e cultura da paz, em uma escola pública democrática e promotora de cidadania contando com uma estética valorizada e aprimorada pela ação pedagógica, cultural e social expressas em suas paredes.

Mecira Rosa Ferreira e equipe EE Prof. Lina Picchioni Rocha

ANEXO B - PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EE PROF.ª LINA PICCHIONI ROCHA

I – MARCO SITUACIONAL

1. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA

NOME DA ESCOLA: EE. Profª Lina Picchioni Rocha
ENDEREÇO: Rua Carlos Vergani, 2375
BAIRRO: Jardim Dr. Antônio Petráglia - CEP: 14.409-080
MUNICÍPIO: Franca - EST: SP
FONE: (016) 3727-1212
SITE : www.linapicchionirocha.com.br
DERF: Diretoria de Ensino Região de Franca

2. IDENTIFICAÇÃO DA ENTIDADE MANTENEDORA

MANTENEDORA: Secretaria de Estado da Educação - Governo do Estado de São Paulo
ENDEREÇO: Praça da República, 53
MUNICÍPIO: São Paulo
CGC: 46.379.400/0001-50

3. REGIMENTO ESCOLAR

ATO DE APROVAÇÃO: Port. do D. Regional de 22/12/98 PUBLICAÇÃO: 30/12/98
ALTERAÇÕES:

4. CURSOS MANTIDOS HABILITAÇÕES PROFISSIONALIZANTES

		AUTORIZAÇÃO		SUSPENSÃO TEMPORÁRIA		ENCERRAMENTO DE ATIVIDADES	
		Ato	Publicação	Ato	Publicação	Ato	Publicação
(X)	ENSINO FUNDAMENTAL	Res. SE 144	27/08/77				
( )	ENSINO MÉDIO						
( )	HABILITAÇÕES						
(X)	ENS. ESP. DM	Res. SE 17	18/07/81				
OBSERVAÇÕES :							

1. ASPECTOS LEGAIS DE SUA CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A Escola Estadual "Profª Lina Picchioni Rocha", situada à rua Carlos Vergani, 2375, Jardim Dr. Antônio Petraglia, em Franca, SP, é mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e Adolescente, reger-se-à pelo regimento, elaborado a partir das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98).

Esta escola foi criada pelo Decreto Lei nº 9491 de 12/02/1977 e ministrará o Ensino Fundamental Ciclo I e Educação Especial para Deficientes Mentais e Sala de Recursos DV.

A Escola Estadual Professora Lina Picchioni Rocha, tem uma história que conta com 30 anos de lutas e êxitos, contribuindo significativamente na formação de cidadãos atuantes.

Especialmente nas décadas de 60 e 70 a cidade de Franca teve um grande aumento populacional, devido à industrialização.Com isso, surgiram inúmeros bairros. Nos novos loteamentos áreas eram destinadas ao lazer e a construção de prédios escolares. Do loteamento de Jardim Dr. Antonio Petraglia, conforme a lei municipal nº 2.401/1976, foi destinado 7.436 m² à construção da Escola Estadual de Primeiro Grau do Jardim Dr.Antonio Petraglia, que recebeu esse nome em homenagem ao antigo proprietário do terreno.

A obra foi realizada no período de junho de 1976 a fevereiro de 1977. De acordo com o decreto Nº 9.491, de 11 de fevereiro de 1977, Paulo Egydio Martins, governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 89 da Lei nº

9.717 de 30 de janeiro de 1967, decreta a criação da E.E.P.G do Jardim Dr. Antonio Petraglia, atendo alunos de 1ª a 4ª série.

Mas, no próximo ano, no Diário Oficial n° 193, de 12/10/78, o então governador Paulo Egydio Martins, assina e publica a alteração do nome da instituição escolar, e com a lei nº1.776, de 11 de outubro de 1978, recebe a denominação de E.E.Professora Lina Picchioni Rocha, em homenagem

à Professora Lina Picchioni Rocha, mãe, educadora, esposa dedicada, nascida a na cidade de Ipuã, interior do Estado de São Paulo. Era filha de João Picchioni e Otávia Clemente. Diplomou-se pela Escola Normal Álvaro Gusmão na cidade de São Carlos em 18/12/1934. Iniciou sua carreira no magistério em 28/03/1935, em escola rural. Trabalhou em algumas escolas de Franca e região. De 1938 a 1956 lecionou nas seguintes escolas: Fazenda Varginha em Patrocínio Paulista, Escola Mista do bairro Capelinha em São Joaquim da Barra, Escola Mista da Fazenda Nossa Senhora da Conceição em Franca, Grupo Escolar de Ipuã, Escola Mista do Bairro Galheiro em Franca. Em 03/03/1956 efetivou-se na EEPG Jerônimo Barbosa Sandoval, nesta cidade , onde permaneceu até 25/01/1969, quando foi publicada no Diário Oficial a sua aposentadoria. Foi casada com o emérito advogado Dr. Flávio Rocha e dessa união nasceram os filhos Flávio, Lenita e Lilia. Em 31/01/1972 faleceu a mestra que dedicou sua vida ao ensino, e não foi por acaso que esta escola recebeu seu nome, e sim devido sua capacidade, cultura, dedicação, paciência e tolerância com o próximo.

A estrutura física da Escola Estadual Professora Lina Picchioni Rocha sofreu algumas modificações desde sua fundação.

Inicialmente contava com oito salas de aula, uma sala da direção, uma sala de professores, uma sala para a secretaria, uma cozinha, banheiros masculino e feminino de alunos e setor administrativo, e uma quadra de esportes. Na década de 70 ocorreu a construção da cobertura do pátio. Já na década de 80 o alambrado foi substituído pelo muro, duas salas de aula foram construídas, reforma na cozinha e o inicio da construção da calçada. Na década de 90 tivemos a construção de uma sala de multiuso de aproximadamente 100 m², a troca dos forros, a elevação do muro e o término da construção da calçada. A partir de 2002, na atual gestão, a escola passou por reformas gerais: eliminou degraus, os banheiros de alunos foram totalmente reformados, adequando-os às novas exigências educacionais - portas largas e banheiros com barras de apoio para portadores de deficiência física foram instalados; a cozinha passou por reforma, os pisos das salas de aula foram trocados, o muro alto que encobria toda a sua fachada recebeu elemento vazado; foi construída uma mini - praça com chafariz , banco e jardim tendo ao lado um caramanchão com mesa com bancos de material

reciclável e mosaico; instalação de toldos nos portões de entrada, cimentado na entrada do portão dos alunos; aquisição de mesa de som;,reforma das cortinas, ajustes para o funcionamento da sala de informática.Foram reproduzidos os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, compondo lindos painéis nas paredes externas das salas de aula e em toda a escola, valorizando a sua estética ao transformá-la em importante espaço social e pedagógico.

As modalidades de ensino oferecidas sofreram modificações. Em 1977 a escola iniciou com o funcionamento de quatro salas no período da manhã e quatro salas no período da tarde, com classes de 1ª e 4ª séries . Já em 1978 iniciou a 5ª série e posteriormente 6ª, 7ª e 8ª séries, com funcionamento nos períodos diurno e noturno, devido a grande demanda, o crescimento do bairro e o surgimento de outros aos arredores. Com a resolução 37 de 24/04/1996, que reorganizou as escolas estaduais, obedecendo alguns critérios, a E.E.Professora Lina Picchioni Rocha passou a atender alunos do ensino fundamental de ciclo I, oferecendo atendimento a crianças de 1ª a 4ª séries, sendo esta a modalidade de ensino oferecida atualmente, contando, também, com uma sala de recursos DV e uma Classe Especial DM – atendendo alunos com dificuldade de aprendizagem.

Durante todo este trajeto crescente, a escola contou com grandes aliados: alunos interessados, professores capacitados que procuram aprimorar o conhecimento e novas metodologias, comunidade participativa, pais interessados e as gestoras e assistentes de direção.

Neste relato cheio de números e de datas, surge a impossibilidade de transcrevermos a dedicação, as alegrias, as tristezas, angústias, euforias e o trabalho das gestoras, dos professores dedicados, dos funcionários e dos alunos que por aqui passaram. Todo o ano vive-se uma intensa alegria, com a chegada de novos alunos e com a saída daqueles que concluíram parte de sua trajetória escolar, dando-nos a certeza de que a EE Professora Lina Picchioni Rocha tem, desde sua fundação, um papel relevante na comunidade em que está inserida.

Sendo a EE Professora Lina Picchioni Rocha uma escola aberta às diferenças e voltada para os interesses e necessidades de todos os seres humanos, apresenta ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de seus usuários, rumo a critérios educacionais e sociais mais includentes. Esta Unidade Escolar contempla, em sua Proposta Pedagógica, o desenvolvimento de reflexões e propostas de trabalho que ajudem a comunidade escolar a compreender os pressupostos da ética e da moral e a construir o que vem sendo chamado de “valores universalmente desejáveis”. Ou seja, reconhece-se que

existem valores como democracia, a justiça e aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura existente no planeta, para nós, ocidentais e brasileiros, são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social.

A gestão democrática constitui-se de um grande desafio. Partilhar decisões e responsabilidade é uma tarefa em construção, no exercício constante que requer o envolvimento de toda a comunidade local e escolar, vencendo resistências e omissões; propondo a todos um novo jeito de administrar como possibilidade para a construção e o exercício da cidadania e de uma educação de qualidade social para todos.

A Unidade Escolar sempre participou dos programas governamentais e/ ou sociais desenvolvidos. Neste relato gostaríamos de enfatizar a expressiva contribuição da CTBC – Empresa de Telefonia – que desenvolve o trabalho de responsabilidade social através do Projeto Criança. Parceria essa, firmada para o período de 2002 a 2004. Esta parceria representou importante oportunidade de repensar as práticas escolares pela reflexão e ampliação de conceitos arraigados. Mas, sobretudo, pelo fortalecimento do sentimento de equipe, e consolidação da Proposta Pedagógica da Escola e a construção de sua identidade. Em 2004, elaboramos o Projeto LINARTE – Construindo Uma Escola Cidadã – que tem como tema a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo maior, de atender ao proposto no projeto Tronco – Cidadania, Meio Ambiente e identidade, contemplado pela Diretoria Regional de Ensino de Franca, para nortear todas as ações pedagógicas das Unidades Escolares. Projeto este desenvolvido até a atualidade.

Assim, a escola, tomada como uma bifurcação complexa pode ser palco de transformações extraordinárias, ao ampliar a discussão e os projetos pedagógicos que privilegiem a igualdade racial, combatendo toda a forma de preconceito e discriminação, promovendo o respeito, a justiça social, o entendimento e a solidariedade entre os usuários deste espaço social, trazendo para o seu cotidiano as questões sociais, aqui tratadas dentro dos princípios éticos.

Dentro desta linha ideológica, os alunos são estimulados a expressarem suas idéias com liberdade, no exercício legitimo da cidadania.

(Texto extraído do Livro Registros e Memórias- 2007)

1. ORIGEM DOS ALUNOS ATENDIDOS

EE. Prof.ª Lina Picchioni Rocha atende a uma comunidade escolar heterogênea formada por alunos de 1ª. à 4ª. séries.

Em relação as condições sócio-econômicas pode-se dizer que a renda familiar é constituída em maior percentual por 1 a 4 salários mínimos. Sendo que 10% recebem de 5 a 10 salários mínimos e 20%, abaixo de 1 salário mínimo. Em porcentagem reduzida estão as famílias que recebem mais de 10 salários. 70% dos pais estão empregados, sendo, a incidência de 30% de desempregados, maior entre as mães. Quanto à atividade profissional desenvolvida, temos que 34% são sapateiros e os demais exercem outras profissões que não chegam a se destacar, sendo, 5% vendedores.

As famílias formadas por 2 a 3 pessoas representam 26%; as de 4 a 5, 60%; as de 6 a 10 pessoas, 14%.

As casas dos nossos alunos possuem água encanada, rede de esgoto e energia elétrica, fogão a gás, geladeira e TV sendo que 60% possuem aparelho de som, liquidificador, tanquinho ou máquina de lavar e 17% possuem microcomputador. 44% dessas famílias possuem casa própria, 39% alugada e 17% cedida.

Em relação à vida familiar, 70% dos alunos vivem com os pais e 30 % com o pai ou mãe, ou, com um outro responsável. Alguns apresentam problemas familiares graves, estando morando em lar provisório - "Casa do Aconchego". 25% possuem convênio médico particular e os demais são usuários do SUS. 57% possuem telefone. 89% seguem uma religião sendo: 60% católicos e 29% de outras religiões, assim constituídos: 5% espíritas; 22% evangélicos; 1% adventistas e 1% budistas.

Em relação ao grau de instrução dos pais ou responsáveis temos 2% de analfabetos; 39% de 1º. grau incompleto; 19;% de 1º. grau completo 13% de 2º. grau incompleto; 21% 2º. grau completo e 6% grau superior.

Apesar da vida difícil de muitos dos nossos alunos, há perspectivas de continuarem estudando, pois almejam melhores condições de vida e reconhecem o valor do conhecimento para a inclusão social.

Os recursos predominantes no bairro onde a escola está inserida são: varias indústrias de calçados e componentes (solados, saltos), bolsas e cintos; alguns estabelecimentos comerciais como: panificadoras, mercearias, supermercados, materiais para construção, posto de gasolina, Hospital do Câncer e Hospital do Coração. Em nosso bairro sedia-se também a

CTBC e CPFL. Há, próximo da escola, uma quadra esportiva particular que atende, precariamente, a comunidade e, também, o Cemitério Santo Agostinho.

BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA

A EE Profª Lina Picchioni Rocha, fundada em 1977, tem, desde a sua fundação, um papel relevante na comunidade na qual está inserida, o que podemos constatar pelas variadas manifestações de carinho, de afeto e de respeito por parte de ex-diretores, funcionários e muitos pais, ex – alunos , muitos deles, hoje, fazendo parte do segmento de pais dessa escola e que têm aqui, um referencial de qualidade.

Assim, a consolidação do valor social dessa escola na comunidade na qual está inserida é resultado do trabalho de qualidade desenvolvido ao longo dos seus trinta anos de prestação de serviço a essa comunidade , quando passou por transformações significativas nos seus espaços pedagógicos, contanto, na atualidade com uma estética que retrata o trabalho social e educacional nela desenvolvido.

Essa escola contempla o desenvolvimento de reflexões e propostas de trabalho que ajudem a comunidade escolar a compreender os pressupostos da ética e da moral e a construir o que vem sendo chamado de *"valores universalmente desejáveis"*. Ou seja, reconhece-se que existem alguns valores, como a democracia, a justiça e aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social. E a escola é o espaço de relações que possibilita o exercício da cidadania constituindo, a EE Profª Lina Picchioni Rocha em uma escola que respeita a diversidade humana e exercita a inclusão como reconhecimento da educação como direito.

A EE Profª Lina Picchioni Rocha firma-se, então, como uma escola com vocação para as práticas democráticas, estando aberta às diferenças, fator que vem contribuir para a educação de qualidade social, como direito de todos, contando com um corpo docente comprometido e que vem aceitando, gradativamente, o desafio das mudanças pelas práticas intencionais e coletivas.

Como vemos o mundo hoje

Na contemporaneidade, à escola são atribuídas novas funções, desempenhando importante trabalho para a implementação das políticas educacionais e o exercício da cidadania. Para isso novas competências são necessárias, o que requer metodologias e uma didática que tendam à atual dimensão que o currículo também adquire.

Ao considerar o cotidiano escolar e sua prática diante das mudanças significativas no modo como as sociedades e os indivíduos têm se relacionado com o conhecimento, é importante garantir as condições indispensáveis para que a escola seja efetivamente uma organização de aprendizagem. De posse dessas condições, seja capaz de alterar rumos, ressignificar suas práticas e convicções para atender às necessidade da população, além de influenciar de modo decisivo as práticas sociais, tornando a aprendizagem, a um só tempo, fim e meio e sua ação. Educar é estar junto, construir, vivenciar, trocar, descobrir numa interação com o grupo e com a realidade.

Dessa maneira, o **Projeto LINARTE – construindo uma escola cidadã** norteia e dá sustentação a todos os demais projetos e trabalhos realizados na UE; traz como objetivo primordial a construção de uma escola cidadã onde a educação de qualidade é um direito de todos.

MARCO FILOSÓFICO

Para que essa escola desempenhe com sucesso sua função social, reflexões sobre as condutas humanas fazem parte do seu cotidiano. Como devemos agir em relação aos outros? Apesar da pergunta ser ampla e a resposta implicar em tomada de posição valorativa, a questão central das preocupações éticas é o da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade de direitos e de respeito.

A contribuição da escola na construção da democracia é de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo, no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade de direitos que implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso à condição de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações intencionais em relação aos problemas gerados pela desigualdade social.

Em relação aos valores morais, a escola deve ser um lugar onde os mesmos são vivenciados e não meramente impostos ou frutos do hábito. Estaremos fazendo cotidianamente esta reflexão em nossa prática escolar.

A construção do progresso social e humano, apontando características de um programa educativo para a democracia, depende, inegavelmente, da educação que se desenvolve no interior da escola, entendida, aqui, como espaço educativo e de cidadania.

.

MISSÃO DA ESCOLA

Missão: Essa escola traz a si a missão de promover uma educação de qualidade para todos, que privilegie o conhecimento – ensinar a ler, entender o que foi lido e a usar números para lidar com problemas do mundo - como fator de inserção social e da cultura de paz pelo respeito aos princípios democráticos expressos na Declaração dos Direitos Humanos - exercitando a cidadania crítica, real.

Para isso, deverá, também, estar inserida nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Por fim, a ética deve estar inserida nos temas transversais, pois os mesmos tratam de valores e de normas.

Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas, fará parte dos objetivos maiores da nossa escola, pois só assim construiremos a verdadeira cidadania. Pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao exercitar a democracia, pressupõe-se a possibilidade de uma educação de qualidade para todos, independentemente de condição social, econômica, raça, religião, sexo e organização familiar.

A escola é um espaço democrático de convivência e de acesso a esses bens. Assim, democracia e educação caminham juntas, intrinsicamente ligadas. Sendo inseparáveis, voltando-se para o crescimento individual e social de cada cidadão.

Partindo dessa perspectiva, os fundamentos éticos estruturarão nessa escola um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral e da cidadania real.

Por outro lado, uma proposta curricular voltada para a cidadania deve privilegiar a realidade, estando previstas as relações com as diversidades existentes na sociedade, numa compreensão de que "O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. Está implicado em relações de poder; o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas

específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (Moreira; Silva, 1994, p. 7-8).Assim, uma proposta curricular ética norteia e exige de todos e dos educadores em particular, propostas que visem à superação do preconceito e da discriminação.

FUNDAMENTOS POLÍTICOS

Escola pública é o único espaço capaz de garantir a universalização da Educação e a construção do conhecimento que contribua para a disputa da hegemonia pelos trabalhadores como instrumento de acúmulo de forças para a transformação da sociedade capitalista.

A escola é o lugar institucional privilegiado da construção e viabilização de um projeto educacional. E, para tanto, deve colocar-se como a instância capaz de mediar e articular, de um lado, o projeto político e de classe mais amplo e, de outro, o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na Educação.

Um projeto educacional autêntico, comprometido com a escolarização de todos com qualidade, no contexto adverso da sociedade brasileira atual, adquire, necessariamente, um caráter contra-ideológico de conteúdo humanista, de denúncia e desmascaramento de qualquer projeto político que privilegie as classes dominantes.

Reforçamos que a democratização da educação deve promover a aplicação das oportunidades de acesso e permanência de todos na escola. Devendo cuidar da qualidade de ensino, tendo como ponto de articulação o apoio da comunidade, a avaliação permanente do desempenho educacional e institucional, a supervisão constante do desempenho profissional dos professores a ser realizada pelos gestores, quando os alunos disporão de materiais pedagógicos e de organização do tempo e do espaço adequados, atrelados a objetivos claros e definidos coletivamente e, concretamente definidos, segundo as necessidades sociais desenvolvendo as competências que o atual momento histórico requer – o aprender a **aprender**, a **fazer**, a **ser** e a **conviver**. Deve se pautar pela participação de alunos, professores, funcionários, pais e comunidade na gestão democrática da escola

Essa escola pautar-se-á, além do já exposto, pela constante busca de autonomia onde atuarão conjuntamente professores, funcionários e pais na construção de nosso projeto educacional, considerando que o trabalho coletivo é condição essencial para o desenvolvimento da educação e da sociedade democrática. Sua consolidação na escola resulta de um processo intencional e árduo na busca do rompimento das relações de poder, autoritárias, rígidas e burocratizantes. Esse processo é democrático e sua importância é

fundamental na construção- reconstrução do cotidiano escolar, pautadas na flexibilidade, responsabilidade, planejamento e participação, como eixos norteadores da construção de uma escola cidadã.

Fortaleceremos a APM e os Conselhos de Escola e de Classe/Série, como instâncias deliberativas e também o Grêmio Estudantil garantindo-se a participação dos colegiados como representação legítima da comunidade.

Objetivos Estratégicos:

- Desenvolver a avaliação institucional na escola.
- Promover a qualificação de professores e demais funcionários.
- Elevar o nível de aprendizagem dos alunos.
- Assegurar resultados positivos nas Avaliações Externas.
- Aprimorar a convivência democrática na escola.
- Fortalecer a relação de parceria com pais e comunidade.

MARCO OPERACIONAL

Os fundamentos epistemológicos serão norteados por uma perspectiva sociointeracionista. A fundamentação sociointeracionista para os processos de educação escolar baseia-se na relação estabelecida entre os seres humanos e o ambiente em que vivem. Tanto os fatores internos (do desenvolvimento) como os fatores externos (próprios do meio) são importantes. Assim, nos tornamos sujeitos humanos na interação com outros seres humanos. Nessa apreensão do desenvolvimento cognitivo dá-se um forte peso ao papel da dimensão social, merecendo destaque às relações sociais estabelecidas nos diferentes ambientes do aluno, quando então, sua vivência será valorizada.

Neste enfoque, a escola constitui-se em importante meio de relações interpessoais favoráveis ao acesso à experiência coletiva, levando à reorganização, à reformulação e à ampliação do próprio conhecimento.

Dessa forma, esta escola estará promovendo a construção do conhecimento ao aluno, o acesso ao saber sistematizado, à formação de atitudes e habilidades, promovendo a cidadania, ao considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, e ao fazer as conexões entre os conteúdos sistematizados e a realidade econômico-político-social local, nacional e mundial, veiculadas pelas mídias e/ou vivenciadas. A atividade construtiva, física ou mental, permite

interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam com verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As idéias "equivocadas", ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretada como erros construtivos que deverão ser trabalhados para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

A tradição escolar – que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos -–trabalha com a idéia de que a ausência de erros na tarefa é a manifestação de aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas idéias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores do conhecimento.

A abordagem sociointeracionista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimento e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre as crianças e destas com os parceiros experientes, dentre os quais destacamos os professores e outros agentes educativos.

Resumidamente, esta tendência pedagógica fundamenta-se nos seguintes princípios:

a) Aprende-se resolvendo problemas

b) A aprendizagem é essencialmente perpassada pelo outro, pelo grupo, pelo social.

c) O erro construtivo é permitido, previsto e desejado, sendo que o professor fará intervenções que possibilitem aos alunos avançar em suas hipóteses preliminares.

d) Ao professor é atribuído o papel de condutor das aprendizagens dos alunos, desalojando-os para que o progresso desejado seja alcançado.

e) Entender que toda atividade da criança é concebida como uma atividade de relacionamento com o mundo em relações dinâmicas entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

f) Nos tornamos seres coletivos pela reorganização; reformulação e ampliação do próprio conhecimento em relação direta com o conhecimento do outro ao reconstruir, de maneira própria e singular a realidade, sendo, então, a aprendizagem nesta escola, concebida como um processo contínuo em que o aluno é sujeito ativo.

FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Apoiar-nos-emos nos objetivos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, onde o aluno deverá ser capaz de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação

pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Por fim, ensinar bem, não é ensinar eficientemente uma disciplina mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. O importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão.

Todos os objetivos explicitados deverão levar em consideração as colocações que se seguem:

- A aprendizagem de conteúdo se dará numa relação dialógica onde todos possam se colocar, perguntar, trocar, negociar significativos, compartilhar.
- Romper com a pedagogia monológica em que só o professor fala, cabendo ao aluno escutar e guardar, para devolver depois no momento da avaliação.

Nesta escola, o espaço para o diálogo permitirá ao aluno, através de atividades interpessoais e intrapessoais, ir construindo os significados de seus conhecimentos. Neste processo, numa interação dialógica entre professores e alunos, emerge a diferença dos modos e dos esquemas de construção do conhecimento.

O trabalho pedagógico será um ir e vir em relação à realidade investigada, num processo dialético de análise e síntese e constante verificação de soluções encontradas, possibilitando que situações efetivas de aprendizagem ocorram dentro da série em que os alunos se encontram, diminuindo a defasagem de conhecimentos essências para o progresso

nas séries subseqüentes, respeitando os limites e possibilidades de cada um, mas utilizando-se das diferenças evidenciadas nas classes heterogêneas como fator de promoção individual e coletiva na construção do conhecimento.

O envolvimento dos alunos em atividades individuais ou em grupos possibilitará um distanciamento do professor para estar atento, não só para o que os educandos dizem e fazem, mas para como dizem e fazem e assim traçar as intervenções a serem realizadas na condução do processo educativo que contribua para a autonomia.

Para que as situações de aprendizagem ocorram, exigir-se-á também um equilíbrio entre afetividade e cognicidade, a prática educativa, no exercício de sua autoridade, e de sua capacidade profissional que requer a constante ação-reflexão - ação de sua prática pedagógica. Muitos obstáculos serão enfrentados tais como: falta de limites, mau comportamento, desrespeito a autoridades (professores, funcionários, direção), aos próprios colegas, dificuldades de aprendizagem, etc. Assim, a disciplina constitui-se em um valor a ser enfaticamente trabalhado neste ambiente escolar como um projeto permanente e um desafio, com ênfase à organização e o respeito às normas escolares.

Para minimizar estes problemas, o **Projeto Linarte** – *construindo uma escola cidadã*, fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e implantado nesta escola desde 2004, constitui-se em norteador das relações interpessoais e será desenvolvido através de ações democráticas e de uma postura uniforme e coerente com os propósitos da escola, tendo como importante aliado das práticas pedagógicas a disciplina, compreendida aqui, não como imobilidade e submissão, mas como facilitador e implicador das práticas democráticas. Como norteador das normas de convivência, elaborou-se o *Estatuto dos Direitos e Deveres da Escola Cidadã* – EE Prof.ª *Lina Picchioni Rocha*, parte integrante deste projeto e já em desenvolvimento desde 2005.

O trabalho pedagógico deverá ser periodicamente avaliado e as informações obtidas serão o ponto de referência para se decidir sobre sua continuidade ou seu redirecionamento, numa compreensão de que a fundamentação teórica dos profissionais envolvidos, a clareza dos objetivos e a conscientização da realidade social da comunidade à qual a escola está inserida, deverão ser considerados relevantes, numa relação dialética da ação-reflexão-ação. Esse movimento contínuo de reflexão não pode ocorrer no vazio, mas sustentado em uma base teórica sólida.,

DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES

1. Em relação a Gestão Democrática

(...) a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as ações da escola o fazem orientado por uma visão global e abrangente de seu trabalho. Para tanto, é necessário que o dirigente conheça quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade de suas ações. (Lücke,2000, p.15).

A Direção irá incentivar a participação da comunidade escolar, devidamente representada, para tomada de decisões coletivas em suas áreas de competências.

São características da gestão escolar democrática:

- Compartilhamento de decisões e informações;
- Preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício;
- Transparência, ou seja, a capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros.
- Compartilhar decisões, significa envolver os pais, os alunos, os professores, os funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar.
- Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, a chance de dar certo é bem maior. Com democracia também se aprende na escola que a participação deve se estender também a todos os alunos, até mesmo para as crianças pequenas. Como cidadãos, eles têm o direito de opinar sobre o que é melhor para eles e se organizar em colegiados próprios, como os grêmios.

2. Em relação ao Currículo:

O Currículo do Ensino Fundamental além da base nacional comum, complementada pela parte diversificada deverá conter questões sociais, ambientais e conteúdos que perpassam o cotidiano da sociedade e da escola - os temas transversais como ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde.

A visão ampliada de currículo para além dos conteúdos e programas tem na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos aos acontecimentos econômicos, políticos, educacionais e sociais e na formulação dos objetivos e forma de construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade desejado por esta instituição escolar.

"O currículo, como campo cultural, como campo de construção e de produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder"(Moreira, 1994, p. 30), na medida que questionamos e as identificamos para que nos demos conta da tarefa de "neutralização" ou, de transformação de seus efeitos nocivos porque um currículo na perspectiva crítica, no trabalhar com a construção do conhecimento, no ato mesmo de ensinar, precisa da criatividade dos professores e dos alunos para produzir um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserido.

A carga horária destinada aos respectivos componentes curriculares foi elaborada nos termos da Lei Federal 9394/96 e da Resolução SE 4/98 para o ciclo I , ficando sujeita às necessárias modificações e ou adequações.

A Educação Física ministrada no ciclo I, ajustar-se-á a critérios de faixa etárias e às condições da população escolar, estimulando-se os jogos cooperativos que privilegiem a disciplina, o respeito ao outro, a solidariedade e a paz entre todos.

A Educação Artística seguirá as orientações oriundas da Diretoria de Ensino e Oficina Pedagógica. A criação da Sala de Artes, como um espaço privilegiado para as práticas a serem desenvolvidas, dará às aulas e à disciplina de Artes a dimensão de destaque dentro desta Unidade Escolar, por constituir-se em componente curricular que possibilita a transversalidade, a interdisciplinaridade e a relevância da arte como expressão cultural e da sensibilidade humana.

O Ensino Religioso de caráter obrigatório para a escola e facultativo ao aluno será contemplado além da carga horária mínima de 1000 horas anuais e poderá ser ministrada no intervalo entre os turnos. As aulas de ensino religioso não poderão acarretar ônus ao Estado. Caso haja possibilidade de oferecê-las, a escola deverá manter registros com a abordagem a ser oferecida, bem como a opção religiosa e anuência dos pais para a participação dos filhos às aulas, assegurando-se o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O ordenamento e sequenciação dos conteúdos serão tratados de três formas: **conceitual,** referindo-se a fatos, conceitos e princípios (saber); **procedimental** referindo-se

a procedimentos, habilidades, técnicas e estratégias (saber fazer) e **atitudinal** referindo-se a valores, atitudes e normas (ser).

Os processos de intervenção pedagógica deverão nortear-se por alguns princípios:

- Possibilitar a participação de todos os alunos nas diversas atividades e tarefas;
- Estabelecer um clima interativo, afetivo e emocional, baseado na confiança, segurança e aceitação mútua;
- Promover a utilização e aprofundamento autônomo dos conhecimentos aprendidos pelos alunos.

Para orientar os níveis das aprendizagens alcançados pelos alunos serão fixados critérios de avaliação para o ciclo, série e unidade de ensino.

Para orientar a avaliação da prática docente e da escola serão levantados indicadores que correspondam aos fatores mais significativos de qualidade de atendimento no campo das competências profissionais e das relações interpessoais.

Para isso, a Associação de Pais e Mestres- APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, bem como o Grêmio Estudantil receberão estímulo para uma participação ativa nos diferentes segmentos e suas representações, por se constituírem em indicadores a serem fortalecidos dentro da gestão democrática e elementos de consolidação da autonomia escolar.

3. Em relação à Organização do Tempo Escolar:

O Ensino Fundamental – Ciclo I terá duração mínima de quatro anos . A Educação Especial terá como objetivo a alfabetização das crianças com dificuldades de natureza cognitiva e ou emocional, devendo ser integradas ao grupo de educando regular, assim que reunirem as condições básicas para o acompanhamento na série equivalente ao seu nível de aproveitamento.

A organização em ciclos mais longos que o sistema de seriação visa a respeitar os ritmos diferenciados do processo de construção do conhecimento por intermédio da organização cíclica dos conteúdos, permitindo retomar várias vezes os mesmos conteúdos com distintos enfoques de profundidade.

A carga horária mínima anual será de 1000 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar, em dois turnos- manhã e tarde - sendo cada um de seis aulas, com duração de 50 minutos cada e o recreio será de 20 minutos. As HTPCs serão realizadas às

terças e quartas-feiras das 17h20 às 19h00, sob a coordenação do Professor Coordenador Pedagógico e, na ausência deste, pelo Diretor de Escola.

4. Da Progressão Continuada

O avanço da criança no seu percurso escolar far-se-á no regime de progressão continuada. A adoção desta medida visa a possibilitar a flexibilidade curricular, relacionar o tempo com a aquisição de habilidades, respeitar o ritmo próprio de cada um, respeitar os diferentes estilos de ensinar e os diferentes modos de aprender e garantir aos professores ajustar o seu esquema de trabalho às características do aluno, evitando com isso a retenção no interior das séries.

As medidas a serem tomadas para garantir o sucesso das aprendizagens pelos alunos são:

a) Em relação à avaliação:

- Formar uma nova cultura de avaliação, ou seja, adoção de uma postura investigativa em detrimento de uma avaliação classificatória, finalística e punitiva. É fundamental que a avaliação ofereça informações substantivas acerca do desempenho do aluno, para tomada de decisão sobre as programações de reforço e recuperação paralela, contínua e intensiva.
- Utilizar pelo menos dois instrumentos diferentes de avaliação podendo ser um deles, o registro detalhado das observações feitas pelo professor no percurso da aprendizagem do aluno. O resultado da avaliação deverá subsidiar as ações do professor quanto ao diagnóstico, registros dos progressos e das dificuldades dos alunos, bem como, o redirecionamento da prática pedagógica; para o aluno a auto-avaliação de sua aprendizagem e o endereçamento de esforços para a superação de dificuldades; para o Conselho de Classe/Série de fundamentar as decisões quanto a adoção de procedimentos eficientes para agrupamentos de reforço, recuperação, classificação e reclassificação dos alunos.

- Elaborar uma ficha individual de avaliação contendo informações cuidadosas, precisas, qualitativas sobre as habilidades e os conteúdos nos quais os alunos encontram dificuldades, de modo a orientar o professor quanto ao atendimento a ser dado e aos pais dando-lhes ciência e oportunidades de discussão sobre os índices do desenvolvimento dos filhos e dos procedimentos de atuação a serem adotados.
- A avaliação dos resultados alcançados pelos alunos deverá constituir-se em importante instrumento de avaliação da prática pedagógica da escola e um indicador de competências a serem adquiridas pelo seu quadro docente para a superação das defasagens.
- Em se tratando de uma escola que tem a inclusão como importante avanço na gestão democrática rumo à garantia das políticas educacionais, a avaliação, como um dado valorativo constituir-se-á em fator qualitativo e de promoção da pessoa humana.

b) Em relação à Recuperação

Por considerar que os alunos não aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo deve o professor, assim que perceber perdas e defasagens, oferecer intervenções pedagógicas adequadas, eficientes e diversificadas para que a criança se aproprie, no menor espaço de tempo, dos conhecimentos básicos necessários para a continuidade de aprendizagens sucessivas.

A recuperação contínua e paralela deve ser privilegiada com o propósito de evitar acúmulo de defasagens de conhecimentos e habilidades ao final de um período ou curso.

Quando todos estes esforços não forem suficientes para reparar as perdas, a escola deverá promover a recuperação intensiva.

c) Em relação à Freqüência

Democratização do acesso à escola, qualificação dos profissionais, renovação dos currículos, métodos, material didático, não foram suficientes para restringirmos os índices de evasão e repetência, pois, os setores populares não conseguem percorrer uma experiência escolar sem repetências e desajustes entre idade e série.

Não há como conviver com os elevados e injustos índices de reprovação e exclusão do povo em seu direito à educação, mas acima de tudo, uma ameaça ao direito da sociedade de ter seus cidadãos educados. Portanto, cumpre o coletivo da escola trabalhar para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares, adotando procedimentos de entrevistas com os pais e alunos, orientando sobre as conseqüências que as faltas acarretam, buscando novas formas de trabalho pedagógico mais adequadas, que motivem e estimulem os alunos a comparecerem à escola.

O não comparecimento ao mínimo de freqüência exigido por lei, a escola adotará medida de proteção ao aluno, devendo o dirigente da unidade escolar comunicar o fato ao Conselho Tutelar para as providências que se fizerem necessárias (ECA – artigo 56).

Cumpre aos professores da classe ou da disciplina o controle de freqüência do aluno e bimestralmente, adotar medidas necessárias para os alunos compensarem as ausências que ultrapassem o limite de 20% do total de aulas dadas ao longo de cada mês letivo. As atividades serão programadas, orientadas e registradas pelo professor da classe ou disciplina com a finalidade de sanar as dificuldades provocadas pela freqüência irregular às aulas. Ao final do ano letivo, será exigida a freqüência mínima de 75% do total de aulas para classificação na série posterior.

d) Em relação a verificação do rendimento escolar

A organização do ensino em ciclos como garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o compromisso da melhoria geral da qualidade do ensino, serão operacionalizados pelo sistema de progressão continuada, onde o fluxo do aluno no percurso da escolaridade se dará por promoção ao final do ciclo ou por classificação e reclassificação a partir da 2ª série. Os procedimentos e detalhamentos deste instituto estão expressos no Regimento Escolar.

Em relação aos processos de recuperação, farão parte da rotina escolar a contínua e paralela, ao longo do ano. Dar-se-á especial atenção aos projetos de reforço e recuperação.

Projetos especiais da Secretaria de Educação, que visem a recuperação dos alunos, serão sempre priorizados em nossa proposta pedagógica;

e) Em relação à reclassificação do aluno

A reclassificação do aluno, em série mais avançada, tendo como referência a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da base comum do currículo, em consonância com a proposta pedagógica da escola, ocorrerá a partir de:

- proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnostica ou recuperação intensiva;
- solicitação do próprio aluno ou do seu responsável mediante requerimento dirigido ao diretor de escola.

São procedimentos de reclassificação:

I. provas sobre os componentes curriculares da base comum nacional;

II .uma redação em língua portuguesa;

III. parecer do Conselho de Classe/Série sobre o grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para cursar a série ou ciclo pretendido;

IV. parecer conclusivo do diretor.

5. Organização do Tempo de Formação Profissional

O encontro coletivo dos professores visa construir um novo profissional, com nova identidade, novos valores, saberes e habilidades.

Projetos interdisciplinares, planejamento, pesquisa, produção coletiva, oficinas, sessões de estudo, reflexão sobre a prática, organização do trabalho docente, são processos ricos de capacitação permanente no trabalho. O Coordenador Pedagógico terá um papel importante, na medida que exercerá, uma liderança positiva no sentido de manter a equipe coesa, articular o trabalho entre os professores, promover estudo e trocas de experiências, avaliações, eventos artísticos e culturais, entre outros.

Para isso, deverá buscar sua constante capacitação dentro das prioridades pedagógicas desta Unidade Escolar, no que se refere à didática e metodologia que garantam a superação das defasagens apresentadas.

A Merenda Escolar, por constituir-se em importante política educacional para o bom desempenho do aluno receberá um acompanhamento constante por parte dos gestores escolares objetivando a qualidade do atendimento.

A captação e aplicação de recursos financeiros atenderá aos princípios que constituem uma gestão participativa e democrática.

As HTPCs constituem espaços privilegiados para estas ações e os professores poderão utilizar-se também deste horário para agendar encontros com pais e atendimento a alunos com defasagem de aprendizagem.

A escola deverá envidar esforços para incentivar a participação dos professores em congressos, palestras, reuniões, capacitações, workshopps e em atividades correlatas, com vistas a aprimorar sua competência profissional, quando os professores devem servir-se dos recursos tecnológicos e comunicacionais como ferramentas importantes a serviço do conhecimento.

As novas tecnologias da comunicação e informação, a escola e os professores vêm reforçar e consolidar a idéia de que a didática contemporânea não pode mais ignorar esse importante conteúdo que são as tecnologias da comunicação e da informação, tanto como conteúdo escolar quanto como meios educativos. A população tem direito de beneficiar-se dos resultados da intensificação da produção e da difusão da informação, cabendo à escola promover uma educação emancipatória, ao promover educação de qualidade social. Mas tem importância peculiar a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem que se dará dentro dos princípios democráticos da pedagogia de projetos de maneira interdisciplinar, valendo-se da transversalidade e do envolvimento da comunidade escolar e local, quando as parcerias constituir-se-ão em importante e relevante mecanismo de otimização dos resultados desejados.

> Se todas as demais condições necessárias melhorarem, mas o aluno não aprender mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação. Assim, pode-se afirmar-se que a qualidade está intimamente ligada ao conhecimento (LIBÂNEO, 1998, p.16).

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

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