

LEONTINA PEREIRA LOPES

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E CULTURA DE PAZ COM ADOLESCENTES
DE 5ª SÉRIE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA

TERESINA – PIAUÍ

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E CULTURA DE PAZ COM ADOLESCENTES
DE 5ª SÉRIE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA

LEONTINA PEREIRA LOPES

TERESINA

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E CULTURA DE PAZ COM ADOLESCENTES
DE 5ª SÉRIE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

LEONTINA PEREIRA LOPES

Orientadora: Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim

TERESINA

2006

L864c	<p>Lopes, Leontina Pereira</p> <p>A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5^a série de escolas públicas estaduais de Teresina. – Teresina: UFPI, 2006. 179 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação)</p> <p>1. Cidadania e Educação. 2. Cultura de Paz – Teresina. 3. Adolescentes – Comportamento. I Título.</p> <p>CDD - 279</p>
-------	--

LEONTINA PEREIRA LOPES

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E CULTURA DE PAZ COM ADOLESCENTES
DE 5ª SÉRIE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA

DEFESA EM 26/05/06

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim – UFPI

Orientadora

Professor Doutor Antonio de Pádua Carvalho Lopes – UFPI

Professora Doutora Shara Jane de Holanda Adad – UESPI

AGRADECIMENTOS

A *DEUS* pela vida e coragem para vencer os reveses da caminhada.

À *Maria Santíssima* pelas intercessões junto ao pai.

À Professora *Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bonfim* pela orientação competente, acolhida afetiva, humana e convívio prazeroso.

Ao Professor *Dr.^o Antonio de Pádua Carvalho Lopes*, à *Dr.^a Simone de Jesus Guimarães* pelas sugestões pertinentes na qualificação desta dissertação.

À Professora *M.s. Isa Maria dos Santos*, mestra amiga e companheira de estrada, pela confiança depositada em mim e pelas luzes.

Aos (às) alunos (as), professores (as), gestores (as), coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais, secretárias e demais funcionários (as) das Unidades Escolares: Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire” pelas informações e convívio, sem os quais este trabalho não se tornaria possível.

Aos (às) professores (as) do Curso de Mestrado por terem possibilitado oportunidades para reflexões e crescimento pessoal.

Aos (às) colegas com quem dividi momentos de construção de várias teias.

A todas as pessoas que torceram por mim, de modo especial ao DMTE histórico.

Às (aos) alunas (os), professoras (res) da Faculdade do Vale do Itapecuru e do Instituto de Ensino Superior Múltiplo, pela torcida.

À Professora Ms. Neuza Farias, pela ajuda competente e solidária na revisão desta dissertação.

OFEREÇO

Ao meu pai *Sérvulo (in memoriam)* pelas primeiras letras escritas no chão, com carvão.

À minha mãe *Maria Pereira*, mulher simples, corajosa e guerreira.

Às minhas queridas filhas: *Kécia Veruska* que me deu mais dois grandes amores para minha vida, *Maria Paula*, neta querida e *João Victor*, neto querido; *Érika Larissa* pela digitação cuidadosa, competente e torcida incondicional; *Lísia Viviane* pelo carinhoso: terminou mainha?

Ao meu genro, *Paulo Gutemberg*, estudioso do processo de construção da História.

Às minhas irmãs *Leoneide*, pelo estímulo sempre presente, e *Socorro* e *Fátima*.

Aos meus irmãos: *José, Neto, Washington* e *João Batista*.

RESUMO

O presente estudo analisa a construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de quinta série de duas escolas públicas estaduais de Teresina. Uma delas integra o programa Escola Comunidade, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação com apoio da UNESCO. O referido estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias didático-pedagógicas do cotidiano escolar que possibilitam a construção da cidadania e cultura de paz. Os estudos de Elias (1970, 1994) fundamentam a concepção de indivíduo e sociedade e as relações do indivíduo nas diferentes configurações sociais. O conceito de cidadania, por sua vez, tem como referência Marshall (1967) e outros (as) que ampliam a questão dos direitos e deveres, Telles (1994) que propõe o uso da “gramática civil” como elemento balizador das práticas sociais. Pigozzi (2002), UNESCO (2004), Zagury (2002), Abramo e Branco (2005), e Matos (2001), contribuem para compreendermos quem são os (as) adolescentes, suas potencialidades e o que pensam sobre a escola. A função da escola e o desempenho docente são analisados de acordo com Freire (1996, 1999, 2001), Libâneo (1994, 2001, 2003) e Candau (1999, 2003), dentre outros (as). Partimos da premissa de que uma das finalidades da escola é a construção da cidadania fazendo parte desse processo de vivência cidadã, a cultura de paz. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e observações nas dependências das escolas. Após análise dos conteúdos das falas dos (as) entrevistados (as) algumas conclusões merecem destaque: Há intencionalidades na mediação didático-pedagógica fundamentadas no conhecimento sobre o que é cidadania e cultura de paz – o saber – para o exercício consciente da profissão – o saber fazer –. Porém, na relação professor (a)/ aluno (a) coexistem os opostos, a relação exercida com autoridade e a relação autoritária, esta com índices de exclusão e ameaça de castigos. Um dos grandes achados e desafios deste estudo, foi constatarmos que os (as) adolescentes gostam da escola e de estudar e, apesar disso, as quintas séries têm os maiores índices de reprovação das escolas observadas, ou seja, 60% da amostra são de reprovados (as) dos quais 30% foram reprovados (as) mais de uma vez.

ABSTRACT

This study analyses the construction of citizenship and peace culture with 5th grade teenagers from two public schools in Teresina. One belongs to School Community Program, developed by Secretaria Estadual de Educação supported for UNESCO. The study has as general purpose to analyse the didactical-pedagogical strategies from scholar quotidian that provide the built of citizenship peace culture. Elias (1970, 1994) studies embases the conception of being and society and the individual relations in different social configuration. The concept of citizenship has as reference Marshall (1967) and others who deal the question of rights and obligations, Telles (1994) says that the use of “civil grammar” as main instrument of social practices. Pigozzi (2002), UNESCO (2004), Zagury (2002), Abramo e Branco (2005) e Matos (2001), contribute to understand who are teenagers, their potentialities and what they think about school. The function of school and docent actuation are analyses according to Freire (1996, 1999, 2001), Libâneo (1994, 2001, 2003) and Candau (1999,2003) among others. We begin expressing that one of the aims of school is the building of citizenship as part of this process of citizen live, the peace culture. Data were collect though semi-structured interview and observation in school dependences. After the analyse of contents in speech some conclusions deserve destac: There is intentionality in didactical-pedagogical mediation based in knowledge about what is citizenship and peace culture - the knowledge-to the docent practice. Although in the relation teacher student there are opposite sides in the relation of authority and authoritarian, the last with high exclusion levels and punishment. One of the greatest challenges of this study was the perceiving that adolescents like the school and studying and, beyond that 5th grades have the biggest retention data in both observed schools, 60% of the sample is from not approved students, in which 30% were reincident.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. DESAFIOS ATUAIS DA VIDA URBANA	
1.1. Apresentando o tema.....	17
1.2. Problematização, objeto de estudo e objetivos.....	22
1.3. Porque “teias de interdependência”.....	25
CAPÍTULO 1.....	29
CIDADANIA E CULTURA DE PAZ	
1.1. A importância desses conceitos na construção das teias de interdependência e dos espaços democráticos.....	30
1.2. Nas teias do mundo: as ações internacionais promovidas pela Unesco sobre a educação para a paz, os direitos humanos e experiências no Brasil.....	37
1.3. Educação, escola e sociedade – A relação de interdependência entre as teias para a construção da cidadania e cultura de paz.....	42
1.4. O (a) adolescente construindo teias: O potencial desse segmento social e o processo de construção da cidadania e cultura de paz.....	52
CAPITULO 2.....	61
ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	
2.1. O espaço escolar.....	62
2.2. Fundamentos Metodológicos da Pesquisa.....	63
2.2.1. Os caminhos para conhecer a construção da cidadania e cultura de paz.....	63
2.2.2. O processo de coleta e análise de dados.....	65

CAPÍTULO 3.....	70
AS ESCOLAS	
3.1. A configuração do espaço escolar e seu entorno.....	71
3.2. Dados gerais sobre as escolas.....	80
3.3. O aproveitamento escolar.....	81
3.4. O corpo docente: qualificação e gênero.....	84
3.5. O projeto pedagógico.....	90
3.6. A infra-estrutura.....	93
3.7. As ações do projeto escola-comunidade.....	97
 CAPÍTULO 4.....	 101
AS (OS) MEDIADORAS (ES) PEDAGÓGICAS (OS) DO ESPAÇO ESCOLAR	
4.1. Cidadania e cultura de paz – os conceitos das (os) professoras (es).....	102
4.2. Estratégias utilizadas na construção da cidadania e cultura de paz.....	110
4.3. A mediação pedagógica na sala de aula.....	113
4.4. Cidadania e cultura de paz na percepção do (as) gestor (as), coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais.....	118
4.5. As gestoras e o gestor, coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais se auto-aliando e avaliando os (as) alunos (as).....	121
4.6. Cidadania e cultura de paz na percepção das secretárias.....	124
4.7. A sala das (os) professoras (os) um espaço de “circularidades culturais”.....	126
 CAPÍTULO 5.....	 132
CIDADANIA E CULTURA DE PAZ: A PERCEPÇÃO DOS (AS) ADOLESCENTES.....	133
5.1. Descobrimo a relação afetiva dos (as) adolescentes com a escola.....	133
5.2. Ser cidadão (ã) e cultivar a paz, o que pensam os (as) adolescentes.....	138
5.3. Os (as) alunos (as) gostam da escola, então por que são reprovados?.....	141
5.4. O que pensam os (as) adolescentes sobre preconceito e discriminação.....	145
5.5. A violência, na percepção dos (as) adolescentes.....	151

CAPÍTULO 6

POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E CULTURA DE PAZ.....	158
6.1. O legal e o real.....	159
6.2. Investir na formação docente como possibilidade para a construção da cidadania e cultura de paz.....	160
6.3. A infra-estrutura como condição de trabalho.....	162
6.4. A biblioteca e o livro didático.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
ANEXOS.....	180

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Matrícula do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”, 2004.....	80
QUADRO 02: Matrícula do Ensino Fundamental da Unidade Escolar “Caluzinha Freire”, 2004.	80
QUADRO 03: Qualificação e Atuação dos (das) professores (as) da Unidade Escolar “Caluzinha Freire”, 2005.	85
QUADRO 04: Conceitos de cidadania dos (as) professores (as) das Escolas Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	105
QUADRO 05: Conceito de Cultura de Paz dos (as) professores (as) das escolas: Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	105
QUADRO 06: Estratégias do Cotidiano Escolar para trabalhar Cidadania e Cultura de Paz nas Escolas Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.	111
QUADRO 07: A Observação da mediação pedagógica didático-pedagógica nas Escolas “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	114
QUADRO 08: Cidadania e Cultura de Paz na Percepção do (as) Gestor (as), Coordenadoras Pedagógicas e Orientadoras Educacionais das Escolas Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	119
QUADRO 09: Auto-avaliação e Avaliação dos (as) Alunos (as) pelo (as) Gestor (as) Orientadoras Educacionais e Coordenadora Pedagógica das Escolas Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	121
QUADRO 10: Alunos (as) da 5ª Série das Escolas Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”: O que gostam na Escola e os motivos.....	134
QUADRO 11: A Percepção dos (as) Adolescentes sobre o que é ser um (a) cidadão (ã) e como a escola ajuda a formar o cidadão (ã). Escolas: Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire.....	139

QUADRO 12: A Percepção dos (as) adolescentes sobre A Paz e Construção da Paz. Escolas: Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	140
QUADRO 13: Freqüência de Reprovação na Amostra da Pesquisa nas Escolas: Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	141
QUADRO 14: Percepção dos (as) Alunos (as) das Escolas Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire” sobre Racismo, Homossexualidade e Preconceito.....	147
QUADRO 15: Concepção sobre Violência e Tipos de Violência conforme os (as) Adolescentes das Escolas: Polivalente “Presidente Castelo Branco” e “Caluzinha Freire”.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Resumo do Movimento Escolar do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”, ano 2004.....	81
GRÁFICO 02: Resumo do Movimento Escolar do Ensino Fundamental da Unidade Escolar “Caluzinha Freire”, ano 2004.	82
GRÁFICO 03: Qualificação dos (as) Professores (as) da Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”.....	85
GRÁFICO 04: Representação por Gênero do Corpo Docente da 5ª série da Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”, 2004.....	87
GRÁFICO 05: Representação por Gênero do Corpo Docente da 5ª série da Unidade Escolar Caluzinha Freire, 2004.	87

LISTA DE SIGLAS

BIE - Bureau Internacional d' Education

CF – Constituição Federal

CFAP – Centro de Formação de Aperfeiçoamento de Praças

CIE – Conferência Internacional de Educação

ENAs – Encontro Nacional de Adolescentes

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Adolescentes do Brasil

ONU – Organizações das Nações Unidas

PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

U. E. – Unidade Escolar

UNESCO – União das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO
DESAFIOS ATUAIS DA VIDA URBANA

INTRODUÇÃO

1. DESAFIOS ATUAIS DA VIDA URBANA

1.1. Apresentando o Tema.

A vida da sociedade brasileira nas áreas urbanas tornou-se ultimamente insuportável no que se refere às questões de segurança. Nas cidades, há uma intranquilidade em todos os locais de convivência social (nas ruas, transportes coletivos, restaurantes, escolas, supermercados, postos de combustível, caixas eletrônicos, farmácias, casas lotéricas, shoppings e até nas igrejas e escolas); nada fica imune à violência causada pelo capitalismo no cotidiano desses espaços.

Essa intranquilidade, como consequência da violência, provoca na cidade uma onda de medo coletivo. Nas residências, os proprietários fazem o que podem para torná-las mais seguras, bastando para isso observar o arsenal de segurança que os moradores das residências colocam ao redor de suas casas, ficando reféns desse medo que solapa a nossa cidade.

Diariamente jornais, rádios, revistas e TV veiculam notícias relacionadas com a falta de segurança que permite as ações de pessoas que vivem marginalizados. As ações mais comuns são as relacionadas com os assaltos à mão armada. Nessas notícias, veiculadas pelos meios de comunicação de massa sobre violência, há casos que nos chamam atenção pela presença de adolescentes nesses delitos, o que nos causa preocupação e inquietação. Dados recentes do IBGE mostram que, entre 1991 e 2000, aumentaram em 95% (noventa e cinco por cento) no Brasil as taxas de mortalidade por homicídios com uso de arma de fogo, entre os homens de 15 a 24 anos. Ainda, segundo o IBGE, nessa mesma faixa etária foram mortos em 2000, 12.333 (doze mil trezentos e trinta e três) jovens somente do sexo masculino. Isso no que se refere apenas aos casos registrados nos órgãos competentes.

Dados recentes do estudo, publicados no livro “Mortes matadas por armas de fogo no Brasil 1979 – 2003”¹, coordenado pelo sociólogo Júlio Jacob Waiselfisz, pesquisador da UNESCO, revelaram que, entre 1979 e 2003, das 550 mil pessoas no Brasil, mortas com armas de fogo, 205.722, ou seja, 44,1% eram jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos. No ano de 2003, 41,6% das vítimas eram jovens. Entre estes, nesse período, o crescimento letal por armas de fogo foi mais violento do que em relação à população total, chegando a 640,3%.

¹ Informação disponível em <http://www.unesco.org.br/noticias/releases/livromortes/mostradocumento>. Acesso em 28/06/2005.

Esses fatos violentos, que marcam o cotidiano das cidades, aparecem de várias formas e são cometidos por jovens das diferentes classes sociais. Na periferia são comuns as brigas de grupos, que popularmente são chamadas de “turmas” ou “ganguês”². No cotidiano desses grupos, as relações entre eles são conflituosas, chegando mesmo a delimitar espaços de convivência, no qual, um elemento de outro grupo não pode transitar. Essa desobediência e outros fatos mais, são motivos para atos violentos culminando com a morte. Nos casos de morte de algum membro de um grupo, há um processo de vingança e justiça com as próprias mãos, iniciando-se então, as ameaças, os atos de violência corporal e até homicídio entre os grupos. Sabe-se de casos de grupos rivais de adolescentes que freqüentam, às vezes, a mesma escola ou outras no mesmo bairro. O convívio desses grupos no mesmo espaço, quer seja escola ou no próprio bairro, é sempre cheio de tensões.

Outros tipos de violência envolvendo crianças e adolescentes também são denunciados pelos meios de comunicação e/ou por algum (a) outro (a) cidadão (ã). Estes são casos de negligência da família e do Estado, evidenciados pela constante presença desses segmentos da sociedade (crianças e adolescentes) perambulando pelas ruas da cidade. Desses, vários moram nas ruas, passam o dia revezando-se na mendicância, no uso de drogas, assaltos ou pequenos furtos. Este quadro de violência contra as crianças e adolescentes é um fato típico de cidadania “negada” ou “desassistida”.

Os termos cidadania “negada” ou “desassistida” são utilizados neste trabalho de acordo com Frigotto e Gentili (2001, p. 10) quando se referem aos desafios surgidos no curso da história, relacionados com a “limitada capacidade civilizatória do capitalismo, o qual se torna cada vez mais violento, excludente e destrutivo”. Para entender esses desafios é necessário conhecer “em profundidade as novas modalidades de sociabilidade capitalista”, como estratégia para o enfrentamento “das políticas promovidas pelos Estados neoliberais.

A ausência ou a implementação de políticas públicas inadequadas, que não atendem às demandas sociais têm, como consequência a exclusão; que provocando, a cidadania “negada” ou “desassistida”, fere os princípios norteadores da existência dessas políticas, porque, como dizem Belloni *et al.* (2001, p. 44) “a política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade e como tal, deve promover o bem estar social”. Desse modo, deve estar voltada para a sociedade, ser relevante e atender às necessidades sociais mostrando, assim, sua “eficiência, eficácia e efetividade social”.

² Grifo nosso: “turma” ou “ganguês” é o modo como na cultura popular são chamados os grupos de jovens de ambos os sexos, que geralmente vestem-se de modo semelhante, saem para locais de diversão em grupos e respondem com violência a qualquer desacato a algum dos seus membros.

A violência, a intolerância, o desrespeito e a banalização da vida, que se fazem presentes na sociedade brasileira, mostram que o cotidiano das cidades é marcado por fatos violentos que, geralmente, envolvem adolescentes, como agressores ou vítimas. (UNESCO, 2004)

A violência e outras atitudes não cidadãs que geram a intranqüilidade e a convivência não pacífica têm causas multideterminadas, desde as estruturais relacionadas às questões social, política, econômica e cultural da sociedade, numa dimensão macro, às conjunturais ou microsociais peculiares a cada contexto social.

Já existem estudos relacionados a esses segmentos da sociedade como os da UNESCO (2004), Abramo e Branco (2005), Damasceno *et al.* (2001), dentre outros, que possibilitam compreender quem são os jovens, o que pensam e, conseqüentemente ajudar na prevenção das causas que levam esses adolescentes a terem essa atitude tão marcante de desrespeito e banalização da vida. Assim, como buscar nas instituições sociais, responsáveis pela educação, como a família, a escola e outros, um trabalho conjunto, profícuo, centrado nas reais necessidades dessas crianças e adolescentes?

Para alguns, essa esperança de buscar um trabalho conjunto em busca da paz, é quase impossível porque no cotidiano da vida urbana esse fato, a violência juvenil, se faz presente e agrava-se a cada dia. Além disso, qual cidadão ou cidadã não presenciou ou sofreu um ato de violência ou desrespeito aos seus direitos? Esses atos são praticados, tanto por sujeitos comuns como por alguns daqueles a quem damos o poder de zelar por nossos direitos.

Em muitos casos, ter acesso à fundamentação legal que prescreve o direito dos (as) cidadão (ãs), pode causar perplexidade diante do que está escrito e do que é vivido. É o que observamos nesses quatro anos, como reação dos (as) alunos (as) do curso de Pedagogia e Normal Superior, quando têm acesso à Constituição Federal de 1988 ou à LDB N° 9.394/96 e encontram:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, ART. 5º)

Ou

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o

Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo (ARTIGO 5º LDB, Nº 9.394/96).

Porém, outros (as) se sentem estimulados (as) pela oportunidade de ter acesso ao conhecimento sobre seus direitos e as formas de garanti-los, e a partir destes vislumbram uma prática docente mais consciente porque podem lutar para assegurar esses e outros direitos.

A realidade de não acesso aos direitos já garantidos é um dos problemas que afligem a humanidade, porque ainda são recorrentes, nesta fase de pós-modernidade, à qual muitas expectativas foram criadas, considerando o avanço da ciência, que propulsionou um leque de tecnologias e conhecimentos, até então, concebidos como capazes de propiciar uma convivência pacífica, de bem-estar social e de fruição desses benefícios que a humanidade construiu e conquistou ao longo dos séculos, marcados pela evolução científica.

No entanto, o que se observa é um grande contingente da população que não pode usufruir os benefícios conseqüentes desse período tão fértil de criação de produtos e serviços. Esses sujeitos, que são milhões, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, morrem vitimados pela fome e doenças endêmicas. Não têm assistência à saúde, direito à moradia e ao trabalho dignos; acesso à escola e permanência com sucesso.

Será que essa violência, que cerceia o acesso aos bens sociais, praticada por aqueles que têm o dever de propiciar as condições necessárias para o exercício da cidadania dos sujeitos, pode provocar, em alguns indivíduos, outras atitudes de violência contra a sociedade? Como compreender e conviver com essas forças antagônicas, os conflitos e a desigualdade social?

Questões como essas e outras que comprometem a habilidade de viver juntos, perturbam a paz e interferem negativamente no dia-a-dia dos indivíduos, referem-se aos conteúdos, que devem ser trabalhados na escola, porque, a realidade social deve ser o ponto de partida como objeto de estudo da escola, para que essa realidade possa ser compreendida tal como se apresenta, contraditória, desigual e cheia de conflitos.

Acreditamos que a escola é um espaço de produção e divulgação do conhecimento, deve contribuir na reconstrução da sociedade, porque são essas as metas e objetivos dos planos educacionais que são os instrumentos oficiais, norteadores da política educacional, operacionalizada nos sistemas educacionais.

Sobre essa função da escola, destacamos que:

Tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola, e principalmente a sala de aula, são espaços em que se

concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. [...] Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. (AZEVEDO, 2001, p. 59-60)

Desse modo, compreendemos que a escola, como estimuladora desse processo de análise crítica da realidade socioeconômica e política, deve contribuir na perspectiva da organização política dos grupos democráticos capazes de reivindicar, lutar e conquistar seus direitos.

Existe uma crise de valores em nível macro, relacionada com o desrespeito aos direitos do cidadão, o que afeta também, negativamente, as instituições educativas, como a escola que faz parte de um contexto mais amplo – a sociedade. Nesse sentido, não desconhecemos que as funções da escola numa sociedade são plurideterminadas pelos fatores sócio-econômicos e políticos da sociedade onde está inserida.

Porém, os fatos que se caracterizam pelo não atendimento às demandas sociais por parte do Estado, ou pelo atendimento precário, refletem também nas formas de atenção dadas à escola, para que esta possa cumprir a sua função social. Isso pode ser observado nas estruturas das escolas, como: 1) prédios sem conservação; 2) mobiliário sucateado; 3) falta de equipamentos; 4) salários indignos; 5) professores (as) com qualificação precária dentre outros.

As crianças e adolescentes, principalmente as marginalizadas, necessitam urgentemente exercer os seus direitos tendo acesso a uma escola que lhes permita dar sentido às suas vidas, encontrar significados positivos no cotidiano da escola, através de vivências que possam internalizar valores capazes de contribuir positivamente para a formação da personalidade de cada um, tornando-os capazes de realizar ações positivas diante dos obstáculos propostos pelo dia-a-dia e construir as bases para seus projetos de vida.

Por que nos preocupamos com esse segmento da sociedade: os (as) adolescentes?

Os fatos relatados anteriormente mostram as situações de risco em que vivem muitos (as) adolescentes no Brasil, de modo especial, os (as) que estão constantemente envolvidos (as) em atos de violência e de total desrespeito à sua vida e a dos outros indivíduos.

Outro aspecto que colocamos em destaque é o valor social que têm crianças e adolescentes numa sociedade. Assim como o tipo de educação que devem ter por

necessitarem dessa atenção no presente para que possam, como responsáveis pela vida no planeta, garantir, no presente, o futuro e a sobrevivência da espécie humana, com dignidade. Além dessa responsabilidade, relacionada à preservação da espécie humana, que recai sobre o (a) adolescente e a presença recorrente desse segmento da sociedade em fatos violentos, desrespeitosos e intolerantes em relação aos direitos dos outros, consideramos, também, de acordo com Zagury (2000) o potencial que eles (as) têm, nessa fase de suas vidas em que o “raciocínio hipotético-dedutivo” desponta em potencial, propício à compreensão de abstrações, tão fundamental à formação de conceitos.

O (a) adolescente, por estar em um processo de desenvolvimento físico-psico-social, em transição, muitas vezes apresenta-se em constantes conflitos, fazendo parte desse processo de crescimento. Caracteriza, ainda, essa fase da adolescência, segundo os estudos de Zagury (2000), “o crescente e às vezes permanente questionamento”. Esse fato junto com a crença culturalmente divulgada de serem os portadores da esperança do planeta, certamente possibilita a conquista de espaços mais democráticos, tão indispensáveis ao convívio do (a) cidadão (ã).

1.2. Problematização, objeto de estudo e objetivos.

Para o funcionamento do sistema escolar brasileiro, no que se refere aos objetivos dos vários níveis de ensino, são estabelecidos do ponto de vista legal, princípios norteadores que devem fundamentar as ações das instituições escolares, tendo em vista a formação do (da) cidadão (ã) brasileiro (a).

Considerando que a escola atende adolescentes e acreditando nas potencialidades que eles (as) têm, realizamos este estudo para obter resposta para a questão central desta pesquisa. Como estão sendo construídas a cidadania e cultura de paz com os (as) adolescentes de 5ª série?

Para responder essa e outras questões que dela derivam é necessário conhecer como é a convivência desses (as) adolescentes no cotidiano da escola e como são trabalhados de forma sistematizada os conteúdos: 1. diversidade social e cultural; 2. direitos e deveres; 3. afetividade; 4. violência, dentre outros.

A compreensão desses conteúdos, mediados pela escola, é indispensável para a construção da cidadania e cultura de paz porque ser e fazer-se cidadão (ã) passa pela compreensão e vivência de questões como essas que podem ser discutidas e vivenciadas na escola, para que os (as) adolescentes possam, a partir desse entendimento, internalizar e difundir valores positivos.

Essas questões-chave foram escolhidas porque abrangem as situações, cujo desconhecimento e não internalização dos valores fundamentais relacionados à sua vivência nas “configurações sociais” (família, escola, grupos sociais, etc), podem constituir-se em situações de intolerância, desrespeito e outras incivildades que ferem os princípios básicos dos direitos humanos.

O respeito à diversidade possibilita a convivência pacífica com pessoas diferentes quanto às idéias políticas, opções religiosas e sexual, caracteres sociais, situações de gênero etc. porque:

Seria a diferença, ou melhor dizendo, a diversidade, algo negativo? Por que em função dela, os seres humanos se envolvem em conflitos – às vezes menores, como os que ocorrem entre vizinhos, outras vezes de proporções enormes, como as sangrentas guerras entre os povos? (BENTO, 1998, p. 14)

Além disso, concordamos com Gonçalves e Silva (1998, p. 36 apud, CANDAU, 2003a p. 28) quando fazem críticas a essa postura do não reconhecimento de que a “educação de cidadãos brasileiros não pode ser completa se não levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu povo.”

Os direitos e deveres são elementos constitutivos da vida democrática do (a) cidadão (ã) que, pelo exercício pleno do direito, deve ter acesso às possibilidades de seu conhecimento, para poder usufruí-lo e lutar pela conquista de novos direitos, porque:

Os direitos operam princípios reguladores das práticas sociais, definindo regras das reciprocidades esperadas na vida em sociedade através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. (TELLES, 1994, p. 92)

Ao ressaltar a importância da existência do direito como norma legal, inscrita, reguladora e norteadora da convivência entre os indivíduos/sujeitos de uma sociedade, a autora destaca o que achamos essencial na ocupação e “construção dos espaços públicos,” ou seja, é indispensável a “construção da gramática civil”.

E assim descreve:

Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem, portanto vínculos propriamente civis entre os indivíduos, grupos e classes. [...] constroem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida

que é sempre solidária com critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis às prescrições legais, que fazem a partilha entre o legítimo e o ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo. (TELLES, 1994, p. 92)

Nesse sentido, realizamos a presente pesquisa a partir da observação do cotidiano de duas escolas públicas que atendem adolescentes de 5ª série com o objetivo de, numa concepção geral: Conhecer as estratégias didático-pedagógicas do cotidiano escolar que possibilitam a construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série. Para o alcance desse objetivo será necessário: a) Analisar as práticas pedagógicas para a construção da cidadania e da cultura de paz nas dimensões intrapessoal, interpessoal e na relação com o mundo; b) Identificar os conceitos de cidadania e cultura de paz na percepção do corpo discente, docente, administrativo e técnico-administrativo c) Identificar as possibilidades e limites da escola na construção da cidadania e cultura de paz.

Nesse processo de investigação e construção do conhecimento buscamos respostas para essas questões: 1) Como a escola, através das diferentes estratégias de mediação, contribui para o processo de construção da cidadania que permita ao adolescente ter consciência de sua responsabilidade para uma vida cidadã e de cultura de paz? 2) Qual a abrangência do conceito de cidadania e cultura de paz dos sujeitos que compõem as escolas pesquisadas? 3) Que possibilidades e limites podem ser detectados no processo de construção da cidadania e cultura de paz nas escolas observadas?

Na tentativa de encontrar respostas para essas questões, buscamos os estudos de Elias (1970, 1994) para explicar como cada sujeito interage na sociedade uns com os outros e com as outras instituições que formam a sociedade. Esse conhecimento é fundamental para explicitar como os (as) adolescentes, enquanto sujeitos sociais, convivem uns com os (as) outros (as) e até que ponto podem influenciar e serem influenciados (as) pela sociedade enquanto indivíduos, caracterizando-se assim as “teias de interdependência” entre os indivíduos e destes com as outras configurações sociais.

Apesar da compreensão que temos da importância dos processos psicológicos na construção dos conceitos e, conseqüentemente na leitura do mundo, nesse estudo, temos como foco, a dimensão sociológica, considerando os modos como se processam as interações interpessoais dos sujeitos nos espaços e tempos que compreendem o cotidiano escolar, o que, certamente, não excluirá essa dimensão da construção do psiquismo de cada sujeito porque ele se constrói na vivência social interagindo com o (a) outro (a).

1.3. Porque “teias de interdependência”.

Ao expressarmos nossas inquietações sobre o índice de violência, o abandono dos (as) adolescentes, o fato de serem presa fácil de adultos inescrupulosos, a presença recorrente desse segmento social em atos de incivilidade e exposição negativa na mídia, nos inquietamos, também, em saber que essa faixa etária tem, por direito subjetivo, como reza o Artigo 5º da LDB Nº 9.394/96, freqüentar uma escola de qualidade, uma vez que constatamos em muitos casos uma “cidadania negada” a esses (as) adolescentes, porque não podem usufruir desse direito social. A negação desses direitos gera conseqüências de proporções incalculáveis para o futuro de um país. Em qualquer contexto onde esse fato de “cidadania negada e desassistida” acontece, todo o seu entorno sofre as conseqüências. Todos os indivíduos dessa sociedade de um ou de outro modo são atingidos, configurando-se, assim, a “interdependência entre as teias das diversas configurações sociais”, como afirma Elias (1970, p. 15).

Essa nossa inquietação não foi apenas para cumprir uma exigência formal do Curso de Mestrado em Educação – na elaboração de um problema -, ela, na verdade, está presente na aluna, professora, mãe e cidadã. É realmente assim que nos sentimos participando da teia, algumas vezes presa a ela. Como entendê-la para contribuir melhor para a sua construção? Ou desconstrução para outra construção?

Nesse emaranhado de fios do tecido social, surgiu uma luz. No início das aulas de Sociologia da Educação, para ajudar-nos a compreender e explicar a relação do indivíduo com a sociedade, eis que surge Norbert Elias (1994). Encontrá-lo, coincidentemente, foi para nós, o que diz a epígrafe da capa de uma de suas obras a “Sociedade dos indivíduos”: “Sementes de trigo espargidas ao vento. Saber para quem encontrar”. Foi o que aconteceu, os estudos de Elias representam um saber que pode desvendar, ajudar a compreender e explicar outros saberes, dessa relação do indivíduo com a sociedade. Isso pode ser confirmado e coincide com o pensamento da socióloga Natalie Heinich, que assim se refere a Elias:

[...] a natureza de sua obra, que resiste às categorizações imediatas: pela originalidade e multiplicidade de seus temas, inicialmente (das boas maneiras à mesa ao futebol, da Arquitetura à História econômica, das instituições políticas às profissões navais, das relações entre os sexos à música, das emoções à morte); e pela pluralidade das disciplinas a que estão ligados, ultrapassando em muitos as fronteiras habituais da Sociologia para englobar a História a Psicologia e até a Psicanálise, a Antropologia a Ciência Política. (HEINICH, 2001 p. 8)

Como buscar entender essa inquietação, traduzida em revolta pelo abandono dos adolescentes? Como justificar as repercussões desse fato na sociedade? Logo no início das discussões sobre os conceitos de indivíduo e sociedade, de acordo com o pensamento de Elias, estes correspondem com as perspectivas do nosso projeto de estudo e nos estimulam sobremaneira, a conhecer e explicar a realidade social, (a vivência dos (as) adolescentes na escola) que se configura nos fatos empíricos a serem observados nos espaços que comportam o objeto de estudo, a construção da cidadania e cultura de paz.

Na perspectiva do pensamento de Elias (1994, p.7-8), o indivíduo é compreendido como um “ser singular, individual, que se une para o bem ou para o mal, aos outros, numa pluralidade a sociedade”.

Essa definição de indivíduo explicita a compreensão que temos dos sujeitos que compõem o objeto de estudo, como vivem e se relacionam na sociedade, quer sejam os (as) adolescentes, com os seus conceitos, visão de mundo, modos de ser, cuja formação só é possível pela interação com outros indivíduos, principalmente pela mediação pedagógica, intencional realizada pela escola.

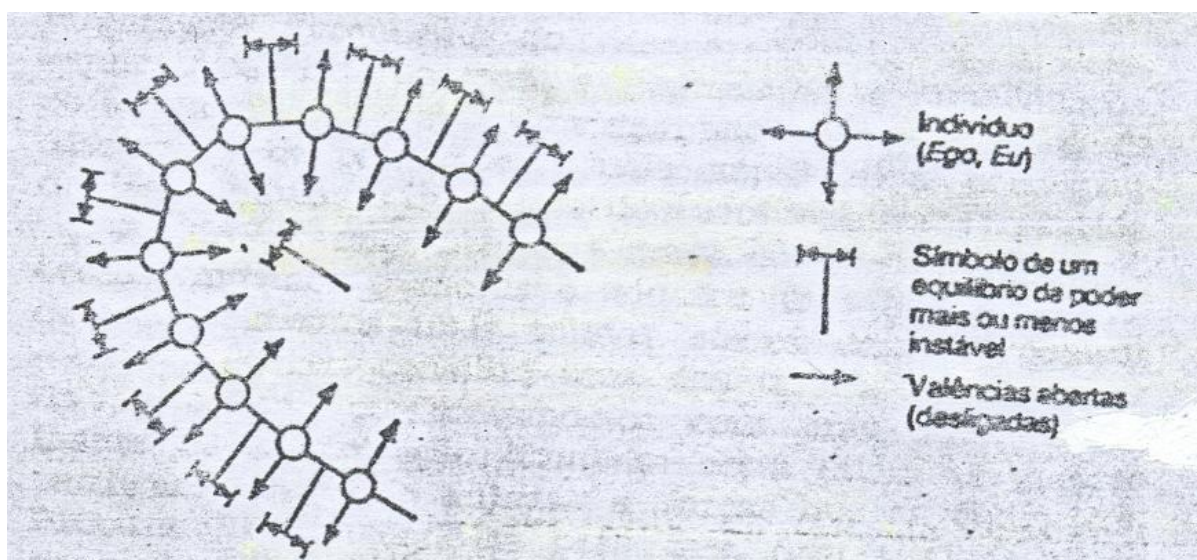


Figura 1: Representação de indivíduos interdependentes (“família” “estado”, “grupo”, “sociedade”, etc).

A visão realista e atual, expressa na figura acima, retirada da obra de Elias (1970, p.15) enfatiza, de modo claro e pertinente, a representação de indivíduos interdependentes nas várias configurações sociais, interligados pelos símbolos de equilíbrio de poder que se estabelecem nas relações de cada indivíduo (Ego, Eu), com os outros (Ego, Eu) que são singulares e formam a pluralidade, o “nós”. Na interpretação da figura, inferimos que esta

representa, também, a polarização social, a existência de classes antagônicas, diferenciadas, convivendo no mesmo espaço mediadas por um “equilíbrio de poder mais ou menos instável”. Mostra, ainda, a figura, que os indivíduos e as várias configurações sociais que representam a família, o estado, a sociedade, o grupo e outros, estão interligados por um sistema de valências. Na realidade, o que une as pessoas, os sujeitos os indivíduos uns aos outros, e estes aos diferentes grupos (as configurações sociais) é a existência de valores comuns. Eis aí o fundamento da construção das teias: os valores.

Nessa perspectiva axiológica evidencia-se a ligação (ou pertencimento) do indivíduo a outras configurações sociais ao mesmo tempo. Outro aspecto da figura 1, “representação de indivíduos interdependentes”, merece destaque, a perspectiva dialética da representação do poder, presente na representação de forças de ambos os pólos, assim como as valências abertas em cada indivíduo ou representação, o que permite a construção de outras “teias de interdependência”. Essa possibilidade de conhecer, compreender e analisar a realidade social a partir do pensamento de Elias, é o que vislumbramos, considerando as “teias de interdependência” que envolvem o objeto desse estudo.

Assim, consideramos indivíduo o (a) adolescente, o “eu” que faz parte de várias configurações sociais como a família, a escola, e outras configurações formadas por outros “eus”. Essas configurações se articulam entre si pelas “teias de interdependência” que se interligam na construção do todo: a sociedade dos indivíduos.

Outro aspecto relevante que se adequa a este estudo é a concepção sociológica das configurações:

Denominamos às vezes de ‘figuração ou ‘formação’, uma ‘configuração’ – noção desenvolvida por Elias em *Que’est-ce que la sociologie?* – designa qualquer situação concreta de interdependência, da partida de cartas à nação. É um conceito de geometria variável, que ‘se aplica tanto aos grupos relativamente restritos quanto às sociedades formadas por milhares ou milhões de seus interdependentes. Quer se trate de **professores e alunos em uma classe**, de médicos e pacientes em um grupo terapêutico, dos frequentadores habituais de um café e sua mesa reservada, ou de crianças no jardim de infância, todos formam juntos configurações relativamente transparentes’. (HEINCH, 2001, p. 122, grifo nosso)

Compreender o modo como os indivíduos vivem em sociedade; a importância dos valores na inserção de cada um nas diversas “configurações sociais” e, ainda, o processo de construção da cidadania e cultura de paz que acontece historicamente, na interação do

indivíduo com os outros, num contexto social, mediado pela linguagem, são fundamentais para as análises do cotidiano dos (as) adolescentes nas escolas observadas.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber:

No capítulo 1, abordamos as concepções de cidadania e cultura de paz a partir das idéias dos (as) autores (as) que fundamentam esta pesquisa. Destacamos os eventos nacionais e internacionais que têm como objetivo discutir e divulgar estudos relacionados com os Direitos Humanos e a cultura de paz. Nesse contexto, merecem destaque a relação entre escola e sociedade, assim como as pesquisas sobre o sujeito adolescente, ressaltando suas potencialidades biológicas e psicossociais.

No capítulo 2, explicitamos a metodologia utilizada para conhecer como a escola propicia, no seu cotidiano, através da mediação pedagógica, a construção da cidadania e cultura de paz.

O capítulo 3 é constituído pela análise feita nas escolas, com ênfase na leitura de cada escola enquanto espaço e tempo, merecendo destaque a infra-estrutura; aspectos físicos; alunos (as); atendidos (as); situação do corpo docente e técnico administrativo; o projeto político pedagógico, e as ações do Projeto Escola Comunidade.

No capítulo 4, dentre outros aspectos relevantes, pontuamos a intencionalidade educativa, mediada pelo (a) professor (a), e outros profissionais. Neste contexto apresentamos um quadro síntese, e analisamos, à luz de referencial teórico pertinente, o processo de mediação pedagógica, os conceitos de cidadania e cultura de paz das (os) professoras (es), das gestoras, gestor, coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

Compõem o capítulo 5 as percepções dos (as) adolescentes sobre cidadania e cultura de paz, apresentadas em quadro síntese com as justificativas dadas ao explicitarem o que mais gostam na escola e o porquê. Os dados analisados neste capítulo possibilitaram identificar as relações que existem entre o que fundamenta as ações docentes e suas conseqüências no processo de aprendizagem dos (as) adolescentes.

Nas considerações finais, apresentamos os aspectos relevantes da pesquisa, com enfoque especial aos que se apresentam como limites e possibilidades para a construção da cidadania e cultura de paz no espaço escolar, ressaltando o que foi possível detectar como respostas aos objetivos estabelecidos neste estudo.

Portanto, explicitaremos, no próximo capítulo, o que é cidadania e cultura de paz, conteúdos a partir dos quais os (as) adolescentes serão observados no processo de sua construção, e utilizados para aquilatar em que nível, os outros sujeitos que fazem a escola o compreendem e vivenciam.

CAPITULO 1
CIDADANIA E CULTURA DE PAZ

CAPITULO 1

CIDADANIA E CULTURA DE PAZ

“Formar o cidadão não é tarefa para um dia e, para contar com eles quando homens, é preciso instruí-los ainda criança”. Rousseau

1.1. A importância desses conceitos na construção das teias de interdependência dos espaços democráticos.

Na perspectiva do direito, explicitamos a cidadania³ na tipologia tripartite relacionadas aos elementos, civil, político, social a partir do estudo pioneiro de Marshall (1963) e de outros como: Carvalho (2004); Bendix (1996); Coimbra (1997) e Ferreira (1993). Para esses (as) autores (as) os direitos civis referem-se àqueles necessários à liberdade individual: direito à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, são os direitos fundamentais à vida que se subdividem na garantia de ir e vir; de escolher o trabalho, a religião; liberdade de pensamento, de imprensa, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de ser preso só por autoridade competente e de acordo com as leis; não ser condenado sem tramitação de processo legal regular, contrair contratos válidos e direito à justiça a que todos possam ter acesso.

Para Carvalho (2004, p.9) são os direitos civis “que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo” isto é, este direito é o que garante a liberdade individual.

Os direitos políticos estão relacionados à participação do (a) cidadão (ã) no governo da sociedade, investido da autoridade política ou seja, o direito ao acesso a cargo público. Inclui-se, nessa tipologia, o direito ao voto, a criar e participar de partidos.

A outra dimensão da cidadania refere-se aos direitos sociais que estão relacionados ao direito que abrange desde “o mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, da herança social e levar uma vida tal qual um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”. (MARSHALL, 1963 p. 64). Estes incluem o direito à educação, ao trabalho e salário justo, à aposentadoria e à saúde.

³ Essa classificação de cidadania foi primeiro formulada por Marshall em 1949. In: Steenbergem, Bart van The Condition of Citizenship. Londres: Sage. 1994, *apud* NOLETO, Marlova Jovechelovict. (Coord.). Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz. Brasil: UNESCO, 2001, p. 13.

Resumindo, “os direitos civis garantem a vida em sociedade, os políticos a participação no governo da sociedade e os sociais garantem a participação na riqueza coletiva”. (CARVALHO, 2004, p. 10).

A partir do pensamento de Marshall (1963), que estabeleceu as três dimensões da cidadania, ainda hoje utilizadas como referência histórica, ressaltamos o percurso de seu desenvolvimento tendo como berço a Inglaterra. O autor esclarece que esses direitos foram alcançados com “uma certa lentidão, porque no século XVIII surgiram os direitos civis, no século XIX, os políticos e, por fim, no século XX os sociais”.(MARSHALL, 1963, p. 66)

No contexto histórico do surgimento desses direitos na Inglaterra, há uma lógica a ser observada que desencadeou os outros direitos, como o exercício dos direitos civis a partir das liberdades civis reivindicadas pelos ingleses. Surgiu, assim, o direito de votar e participar do governo do seu país. A abertura para direitos como essa participação, permitiu a criação de partidos, como o representativo da classe Trabalhista e a eleição de operários, fatos que marcaram o surgimento dos direitos sociais. Nesse contexto, a educação popular surge no bojo dos direitos sociais. Há registros de que, historicamente tem sido o direito desencadeador dos outros direitos nos países onde a cidadania se desenvolveu. Isso se justifica pelo poder atribuído a educação porque “permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles”. (CARVALHO, 2004, p. 10-11).

No Brasil o fato de, historicamente, termos um passado enfaticamente num regime escravocrata, que desrespeita o direito civil fundamental, o da liberdade, trouxe conseqüências, revoltantes e lamentáveis, que ainda hoje repercutem negativamente, de modo discriminatório com os(as) brasileiros(as) afrodescendentes.

Do ponto de vista legal, os direitos civis foram garantidos pela Constituição de 1824 que, também, estabelecia quem tinha o direito de votar e ser votado. Este, por sua vez, era discriminatório, pois só podiam votar homens, inclusive analfabetos, que tivessem renda mínima de 100 mil réis, e mulheres e escravos não votavam. A constituição de 1964 manteve os direitos sociais do período anterior e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos. No período de 1964 a 1985 houve retrocessos no que se refere aos direitos civis e políticos, uma época de contrastes que combinou a mais truculenta repressão a esses direitos, com crescimento da economia e decréscimo de salários. (CARVALHO, 2004).

Na sociedade brasileira existem as instituições públicas responsáveis por cada tipologia de direito:

Os **tribunais**, para a salvaguarda dos direitos civis e, especificamente, para a proteção de todos os direitos extensivos aos membros menos articulados da comunidade nacional. Os **corpos representativos** locais e nacionais [vereadores, deputados estaduais, federais e senadores, prefeitos, governadores e presidente] como vias de acesso à participação na tomada de decisão e na legislação. Os **serviços sociais**, para garantir um mínimo de proteção contra a pobreza, a doença, e outros infortúnios; e as **escolas**, para possibilitar a todos os membros da comunidade receberem pelo menos os elementos básicos de uma educação (BENDIX, 1996, p. 11. Grifos do autor).

A participação dos movimentos sociais e culturais na vida política e cultural da sociedade nos últimos anos, tem demonstrado a presença de vários segmentos da sociedade, tais como mulheres, negros, homossexuais, deficientes, idosos, povos indígenas como representantes de uma nova dimensão da cidadania: o direito à diferença. Porém, Medeiros (2002, p. 25) explica que “em princípio, o direito à diferença já estaria contemplado nos direitos civis”.

Esse autor afirma que os militantes de grupos e teóricos, interpretam essas diferenças reivindicadas pelos grupos a partir do esgotamento da “centralidade do trabalho” ou da condição de assalariado, o que os levam à ampliação dos direitos sociais a partir da inclusão da diferença. Considerando as mudanças que ocorrem na sociedade, aquele autor sugere ainda que às dimensões da cidadania fundamentadas no pensamento marshalliano, que expressam os direitos civis, políticos e sociais, sejam acrescidos os direitos culturais.

No curso da história, a dinâmica da sociedade tem colocado em destaque situações novas que estão a exigir a garantia de novos direitos, muitos deles coletivos, de alcance, universal e conseqüentes do desrespeito a outros direitos, como os relacionados com a ecologia e à diferença etc.

Sobre essa questão da diferença, no que se refere à reconstrução da democracia no Brasil, Ferreira (1993, p. 21) diz que, nesse momento, a sociedade está presenciando um “surto de exigências de cidadanias oriundo de diferentes grupos: mulheres, negros, crianças, homossexuais, idosos”. Para classificar esse direito buscamos fundamentação nos estudos de Claus Offe (1984, *apud* FERREIRA, 1993, p. 21) nos quais faz a seguinte afirmação: “São atores que lutam pelo cumprimento do que presumem ser o fundamento da cidadania: o

direito de viverem à luz de suas próprias especificidades”. Este fato pode ser justificado pela compreensão:

De que as manifestações desses grupos estão relacionadas a dois tipos de exigências. Em primeiro momento aparecem como tentativas de criar espaços políticos alternativos, ou seja, espaços democráticos situados fora da instância parlamentar, nos quais as relações políticas objetivam-se como relações interpessoais. [...] essas manifestações visam a abrir novos canais de intermediação e novas arenas de participação política. Enfatizam a participação direta nas lutas em vez das formas representativas mais tradicionais.[...] Outro aspecto que pode ser visto é que as manifestações de descontentamento têm origem na contradição real entre a universalidade objetiva da lei e dos direitos e particularidades das situações vividas empiricamente pelos indivíduos. (ELI DINIZ, 1989, *apud* FERREIRA, 1993, p. 21 -22)

A complexa relação entre cidadania e ecologia, é explicitada por Medeiros (2000) quando diz que alguns teóricos interpretam esta questão do ponto de vista da cidadania, como as relacionadas com os direitos das gerações futuras, isto é, o direito à vida num ambiente ecologicamente sustentável. Por fim, reconhece, assim como outros estudiosos, que esses direitos relacionados à ecologia inserem-se no âmbito dos direitos sociais do bem-estar.

Compreendida a cidadania nas três dimensões, já referidas, a partir do pensamento marshalliano e defensores como Ferreira (1993), Carvalho (2004) dentre outros, acrescida das idéias de Medeiros (2000) que menciona os direitos culturais, buscamos, ainda fundamentação no pensamento de Noleto (2001) que também acrescenta a cidadania cultural, à subdivisão proposta por Marshall em 1949, e, diz:

[...] Há referência de outras cidadanias no limiar do século XXI, como por exemplo, ‘a cidadania cultural’, ou o direito de todos de participação na produção e no acesso ao acervo cultural da civilização. Pela cidadania cultural reconhece-se a multiplicidade de linguagens artístico-culturais, modos de ser e estar no mundo, e o direito de um grupo étnico-cultural, por exemplo, ter suas referências próprias, as de sua ancestralidade, não necessariamente comuns à média. (NOLETO, 2001, p. 13)

No exercício da cidadania, são indispensáveis a compreensão e o respeito aos direitos humanos, ou seja, ter uma vida cidadã implica, necessariamente, usufruir seus direitos e respeitar seus deveres à luz dos direitos humanos. Nessa mesma direção compreendemos que:

A premissa fundamental é que os direitos humanos podem e devem alcançar uma perspectiva e uma validade universais, mas que isso não será alcançado se não levamos em conta o **desde onde** se consideram e o **para quem e para que** se proclamam. (IGNÁCIO ELLACURÍA, 1990 *apud* RAYO, 2004, p. 163, grifo do autor).

Ao afirmar a validade universal dos direitos humanos o autor, mostra também, a necessidade de considerarmos os contextos a que se aplicam estes direitos (os limites); os beneficiários (direito de todos?); a importância e funções do direito na sociedade – o para quê – (promoção da justiça para evitar as iniquidades?). Acrescentamos, ainda, como uma das premissas fundamentais do direito, o que diz Telles (1994, p. 92) ao referir-se às várias funções do direito, dentre as quais destacamos a “estruturação da linguagem pública”, a “gramática civil”, que serve de referência para o estabelecimento de normas que balizam os questionamentos relacionados aos “dramas da existência quando julgados nas suas exigências de equidade”.

Isso significa dizer que os direitos:

Operam como princípios reguladores das práticas sociais, definindo as regras das reciprocidades esperadas na vida em sociedade através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. (TELLES, 1994, p. 92).

Desse modo, compreendemos que os direitos humanos devem ser interpretados a partir da consideração do ser humano como objeto e sujeito de direitos, a partir do qual se reforça a sua própria concepção e natureza: a dignidade humana. Assim, os direitos humanos só têm sentido em um mundo que não negue as possibilidades legítimas de todos os seres humanos serem felizes e de conseguirem participar de estágios de bem-estar que lhes garantam o atendimento das necessidades básicas e um nível de vida digno. Além disso, devemos considerar que “direitos foram proclamados não apenas como norma para as relações dos indivíduos na sociedade, mas também, como um conjunto de critérios de valor com os quais possamos medir os avanços e a orientação da sociedade”. (RAYO, 2004 p. 163).

Nesse sentido, observando as condições sociais, políticas e econômicas da sociedade em nível macro – o mundo, o Brasil – percebemos que esse sistema econômico vigente, o capitalista, apresenta-se como uma forma excludente de organização social. Como consequência disso, produz níveis marcantes de desigualdade social e faz com que grande contingente da sociedade brasileira viva num estado de extrema pobreza reprimindo-se de ter acesso aos bens sociais. O Brasil tem demonstrado interesse em inserir-se como uma nação competitiva na ordem econômica e mundial, mas isso exige a incorporação da grande massa de excluídos na sociedade, no mercado de trabalho, e a adoção de uma política que garanta direitos individuais e coletivos.

A percepção de Estado liberal como uma instância, cujo poder é garantir os direitos à liberdade e o direito à propriedade, entra em contradição com o Estado promotor de ações mais amplas, como as políticas que possam interferir em espaços que, por princípios, devem ser conquistados pelas liberdades individuais e não com o patrocínio do Estado.

Nesta concepção de Estado moderno numa perspectiva capitalista, pode repousar um dos entraves para a adoção de políticas públicas que venham atender às demandas sociais.

Porém defendemos uma outra relação político, filosófica do Estado com a sociedade, porque:

O Estado mínimo ou ausente não parece dar solução aos problemas sociais e, em geral ânimo para o desenvolvimento sustentado. Ganha peso crescente a idéia de um Estado inteligente com intervenções estratégicas de alta eficiência.[...] Um campo fundamental de atividade do Estado inteligente no mundo em desenvolvimento será nas próximas décadas o de impulsionar, enérgica e sistematicamente uma integração ativa entre desenvolvimento econômico e social. (KLIKSBURG, 1998, p.85-86).

Apesar da existência de concepções opostas na promoção do bem-comum, reafirmamos a necessidade de um Estado que permita a garantia dos direitos do (a) cidadão (ã), através de políticas para minimizar as injustiças sociais provocadas pelo sistema econômico, com o aval do Estado na sua função de garantir a expressão das vontades e a regulação da sociedade. Assim, compreendemos que é possível a construção da cidadania de forma que possibilite:

Não só acesso pleno, embora passivo, a um determinado conjunto de direitos existentes. Ao contrário, ela supõe uma participação ativa na luta pelo cumprimento de direitos já reconhecidos, na luta pelo reconhecimento de

novos direitos que se tornem historicamente necessários como também por seu reconhecimento e por sua implementação tendo em vista a promoção do bem comum. (COSTA e DUARTE 2004, p.21)

É nessa concepção de cidadania, tendo como princípios os direitos humanos, a democracia, a instituição da “gramática civil” e criação de “espaços públicos,” como diz Telles (1994), que as falas dos sujeitos que compõem a escola serão analisadas porque, de acordo com Elias (1970 p. 15), a relação do “eu,” o indivíduo, com a sociedade, o “nós”, acontece em “teias de interdependência ou configurações”, ou seja, esta sociedade plural é formada por várias instituições que se configuram em muitos tipos tais como “a família, escolas, cidades, estratos sociais ou estados”, onde cada indivíduo é interdependente e estabelece relações nas diversas configurações da sociedade. Cada uma dessas configurações sociais se interliga graças a seus indivíduos, (o “eu”) com os seus valores, que pertencem simultaneamente a várias configurações formando o (nós) a sociedade.

Desse modo, a partir da vivência do indivíduo nessas configurações, tomando como referência a escola, buscamos compreender como acontece a construção cidadania e cultura de paz.

Mas, o que é cultura? Saviani (1993 p. 35) refere-se à cultura como a “transformação que o homem opera sobre o meio e os resultados dessa transformação”. Aranha (1996 p. 39) conceitua cultura num sentido amplo antropológico como “tudo que o homem faz seja uma produção material ou espiritual seja pensamento ou ação”, isto é, a cultura é o resultado da vontade humana na construção da sua existência.

Merece destaque nesse estudo, a ênfase dada à cultura como:

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 agir, isto é, nossa subjetividade. (LIBÂNEO, 2003, p. 319)

Observamos nos conceitos de cultura dois pontos que merecem destaque, o primeiro no que se refere à idéia de processo no qual o indivíduo se coloca existindo, sendo, realizando, de acordo com o conhecimento adquirido e os valores que internalizou; o segundo, com relação à ênfase no produto que pode representar as metas que expressam o sentido do ser de cada indivíduo, é o resultado da objetivação da subjetividade. Considerando as “teias

de interdependências” das diversas “configurações” da sociedade, esse processo de construção e difusão da cultura também é coletivo. É nessa perspectiva de construção coletiva da cultura, fundamentada nos conhecimentos e valores, que a paz pode ser inserida como um valor educativo, porque a “paz é uma aspiração, um desejo, é uma necessidade possível, uma realidade a construir necessitando da ciência, da educação e da cultura”, afirma Ortega y Gasset⁴ (1983, *apud* RAYO 2004 p. 29) que diz, “não se pode ignorar que a guerra é uma coisa que se faz, também a paz é uma coisa que deverá ser feita, que deverá ser fabricada”.

Uma cultura de paz envolve também a produção científica sobre a paz que deverá apresentar soluções globais e criativas para os problemas, através de métodos científicos (Pesquisas sobre Paz) que analisem a problemática mundial e as situações contrárias à paz. Esses resultados, explica, ainda, Rayo (2004, p. 95), servirão de suporte para a conscientização da população em geral sobre os problemas que ameaçam a paz mundial e as propostas criativas para resolvê-los, através do acesso à informação e de uma formação específica (Educação para a Paz). E por último, conclui dizendo que é necessário, colocar em prática medidas, recursos e esforços humanos, econômicos, políticos e sociais que construam a paz à luz das pesquisas (Ação para a Paz).

Desde quando existe essa preocupação mundial com a paz? Que instituições nacionais e internacionais concentram esforços em sua promoção? Nas escolas quais as experiências bem sucedidas? É esse contexto que será tratado no item seguinte.

1.2. Nas teias do mundo: as ações internacionais promovidas pela UNESCO sobre a educação para a paz, os direitos humanos e experiências no Brasil.

A educação para todos, com o fim de aprender a viver juntos, apresenta-se neste século XXI, de acordo com Braslavsky (2002, p. 13), como um desafio prioritário, e, assumido como tema integrante da 46ª Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra, organizada pelo BIE (*Bureau Internacional d' Education*) em setembro de 2001. Coincidentemente, essa Conferência terminou dia 9 de setembro, apenas dois dias antes dos ataques que derrubaram as “torres gêmeas” de New York. Esse e outros acontecimentos que ameaçam a paz e tiram a tranquilidade da população mundial, como os elevados índices de pobreza e analfabetismo, são alguns dos paradoxos herdados do século XX, que motivaram a UNESCO a convocar ministros, acadêmicos, representantes do magistério e de organizações internacionais, com o objetivo de refletir sobre essas contradições, a fim de se identificar os

⁴ Citação retirada de “*En cuanto al pacifismo*” publicado no número de julho de 1938 da revista *The Nineteenth Century*, *apud* Rayo, 2004.

problemas que estão por trás e o que está sendo pensado no mundo inteiro em termos de soluções.

A 46ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO, – CIE, 2001 – considerado o evento internacional mais importante desses últimos anos promoveu o intercâmbio e a discussão desses paradoxos e outros avanços ocorridos no século passado.

No entanto, faz referência aos avanços significativos na escolarização universal, ocorridos no século XX, através do acesso à educação formal que não contribuíram para:

Impedir mais de 180 milhões de mortes de seres humanos provocadas intencionalmente por outros seres humanos, nem conseguir solucionar os conflitos que têm afligido, durante anos muitos países, e tampouco conseguiu deter a expansão do HIV/Aids. O alvorecer do século XXI também nos mostrou outras caras da morte: dirigentes políticos e sociais, cientistas e tecnólogos com os mais altos níveis educativos imagináveis estiveram envolvidos em decisões e ações que contribuíram para o desencadeamento de matanças massivas. (BRASLAVSKY, 2002, p. 14).

O que Braslavsky ressalta nesses paradoxos é pertinente e atinge em cheio a qualidade e o sentido da educação, principalmente a escolar. Qual o sentido de se aumentar o índice de escolarização se no mesmo nível não há a humanização?

Sobre esse fato, Pimenta (2005) responde, em entrevista para a revista ABC Educatio, a seguinte pergunta: Qual é a responsabilidade e natureza do currículo, hoje orientado para o mercado, presente na maioria das escolas, especialmente as privadas?

É importante começar colocando como vejo o sentido e o significado da educação e, portanto, a educação formal que é a educação escolar. Entendo que antes de mais nada a educação é um processo de humanização, ou seja, é uma atividade humana realizada entre seres humanos de fazer com que a criança, que é um projeto de humano se desenvolva como um ser, cidadão capaz de pensar, de se inserir na sociedade e no mundo quando nasce.(PIMENTA, 2005, p.7).

Diante desses fatos, inferimos que são necessárias ações no processo educativo, relacionadas com a educação para a paz e que as instituições sociais, responsáveis por esse processo, consigam, com a ajuda de todos que cultivam uma cultura de paz, debruçar-se sobre os problemas com a expectativa de responder às questões que Braslavsky (2002), diante do paradoxo herdado do século XX, questiona:

Como melhorar os esforços de escolarização iniciados há séculos sob as asas do Iluminismo? Que responsabilidades tem a educação nas crises, conflitos intergeracionais e interétnicos, perseguições e discriminações religiosas e de outra natureza? Como pode a educação contribuir para o distanciamento da morte e dar sentido à vida de todos? Que elementos ela pode oferecer para que se consiga viver juntos e em paz? (BRASLAVSKY 2002, p. 14).

A educação para a paz já integrava a pauta de discussões dos encontros que antecederam a 46ª CIE. Esse fato pode ser comprovado pelos temas de outros eventos como a Conferência Geral de 19 de novembro de 1974 cujo documento menciona a “Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e sobre a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais”. O Congresso Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos, realizado em Viena no mês de setembro de 1978, destaca dentre outras recomendações: “considerar como meta o ensino dos direitos humanos, encorajar as atitudes de tolerância, de respeito e de solidariedade”.

Outro encontro, como a Conferência 18 de abril, realizado na sede da UNESCO enfatiza, além da educação, “a necessidade do desarmamento da população”. Assim recebeu o nome de “Conferência Intergovernamental sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos e às Liberdades Fundamentais, com Vistas a Fomentar uma Atitude Favorável ao Fortalecimento da Segurança e do Desarmamento”.

A preocupação em melhorar as estratégias da ação educativa para a paz também é motivo de encontros, como o Congresso Internacional por ocasião da celebração do trigésimo aniversário do Plano de Escolas Associadas realizado na cidade de Sófia, na Bulgária, em setembro de 1983; em informe final, contém contribuição para o Plano de realizações da Recomendação de 1974 em que trata da Educação para a Paz e “A Consulta Internacional sobre os meios de melhorar a Ação Educativa em Nível Superior, a fim de Dar aos Estudantes o Conhecimento Necessário dos Problemas Relativos à Paz e ao Respeito aos Direitos Humanos e aos Direitos dos Povos”, realizado em junho de 1986, em Atenas.

O Congresso Internacional sobre o Ensino, a Informação e a Documentação em Matéria de Direitos Humanos, realizado em Malta, setembro de 1987, recomenda dentre outras ações, o caráter pluridisciplinar às metodologias empregadas levando em conta o caráter multiétnico e pluricultural das sociedades.

A 44ª Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra do dia 3 a 8 de outubro de 1994, considerou plenamente vigente a Recomendação de 1974 e aprovou também uma “Declaração” com o objetivo de utilizá-la “à luz das manifestações de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo, intolerância religiosa e terrorismo, assim como a grave distância entre países ricos e pobres”. (RAYO, 2004, p. 63-66)

No Brasil existem experiências como as do MAB, que se constituem em uma rede formada por grupos de adolescentes, jovens e adultos, oriundos de diversas áreas de atuação profissional, comprometidos com a construção da cidadania e a cultura de paz. As autoras Ribeiro e Campos (2002) descrevem e analisam em sua obra, *Adolescência e participação social no cotidiano das escolas: “A paz é a gente que faz”*, os resultados e depoimentos de adolescentes, obtidos em Encontros dos ENAs realizados pelo Brasil desde 1991 a 2003, com a presença dos grupos do MAB e grupos convidados.

Esses encontros, de acordo com Ribeiro e Campos (2002 p.135), objetivam “construir um espaço do sentir, do pensar e do agir de adolescentes e jovens através da convivência com as diferenças, da troca de experiência de vida, de trabalhos desenvolvidos e das vivências da afetividade entre os participantes”, contribuindo para o exercício consciente da cidadania de adolescentes, jovens, educadores e educadoras envolvidos.

Os relatos dos depoimentos dos (as) adolescentes sobre esses encontros e o que representam em suas vidas demonstram e reforçam a idéia, a convicção de que, quando assistidos e lhes são propiciadas situações e vivências, com possibilidades para o compartilhar, ouvir, falar, o agir dos (as) adolescentes, assumindo-se como seres – no – mundo e buscando a consolidação dos direitos humanos, certamente internalizarão os valores necessários para uma cultura de paz.

O projeto “A Paz também é a Gente que Faz” envolve vinte e seis escolas distribuídas nas regiões Sudeste e Nordeste. Para Ribeiro e Campos (2002, p. 43), a escola foi escolhida para desenvolver o projeto porque “é um espaço privilegiado e constitui-se num local de acolhimento ou não de diferenças; o lugar a partir do qual as diferenças/singularidades são constituídas”.

A UNESCO publicou na obra, “Escolas inovadoras: Experiências bem sucedidas em escolas públicas”, pesquisas que foram realizados em escolas de Norte a Sul do Brasil. Sobre essa produção científica destacamos que:

Neste estudo, mudou-se o foco, partindo-se de ações e iniciativas criadas pela comunidade escolar com o objetivo de melhorar o clima escolar, fortalecer/estabelecer os canais de interlocução entre os diferentes

integrantes da escola, ampliar a participação dos alunos, melhorar o desempenho escolar e construir mecanismo de diminuição da violência escolar. (ABRAMOVAY, 2003, p. 55)

Outros estudos sobre a juventude como o de Matos (2001) ressaltam o significado que a escola tem para os (as) jovens. Na percepção da autora, isso possibilita identificar um canal de comunicação com a função de divulgar “teias de significados” a partir da percepção desse segmento da sociedade isto é, “como vêem o seu entorno, quais seus desejos, valores” etc. Dos achados dessa pesquisa destacamos a importância que tem para eles (as) a família e escola.

A referida autora, resalta um dos dados que julgamos de extrema relevância, as respostas dadas pelos (as) jovens quando perguntados sobre:

O que mais admiravam tendo por opção família, amigos, professores e artistas, afirmam, em geral que a família é ainda o que mais admiram. Em segundo lugar escolheram os amigos e os professores ocuparam a terceira opção nos resultados.(MATOS, 2001, p.44).

Essa coincidência de valores revelada pela admiração que os (as) jovens têm pela família, amigos e professores, mesmo sendo jovens de contextos sócio-econômico diferentes, Madeira (1998, apud MATOS, 2001, p.44) justifica dizendo que os “jovens trazem consigo a marca da juventude”. Podemos fazer várias interpretações dessa afirmação; uma delas está relacionada com o significado dos (as) jovens para a sociedade porque é neles (as) que repousa realmente a esperança da vida no planeta hoje e amanhã. Além disso, podem, também, ter valores semelhantes apesar de pertencerem a classes sócio econômica diferentes, o que reafirma o caráter dinâmico e dialético da sociedade possibilitando identificarmos o que é provisório e permanente em termos de valores em cada geração.

Essas pesquisas revelam o esforço dos (as) pesquisadores (as) em divulgar as ações bem sucedidas de valorização da juventude, de construção social da paz, dentro do contexto escolar. Diante dessas iniciativas podemos inferir que a crença na escola ainda move estudiosos e instituições, para a produção e socialização do conhecimento sobre a escola, o que deixa evidente a necessidade de a escola, nessa sociedade do conhecimento ressignificar o aprender.

A realização desses encontros, congressos, pesquisas, conferências e outros movimentos similares demonstram o interesse de governantes, educadores e outros segmentos

da sociedade, pela cultura de paz. Qual será a função da educação escolar para atingir essa meta?

1.3. Educação, escola e sociedade – A relação de interdependência entre as teias para a construção da cidadania e cultura de paz.

Minha convicção profunda é que o futuro não está escrito em nenhum lugar, será o que nós fizermos dele. E o destino?... para o ser humano, o destino é como o vento para o veleiro. Quem está no timão não pode decidir de onde sopra o vento, nem com que força, mas sim pode orientar a vela. E isso faz às vezes uma enorme diferença. O mesmo vento que fará naufragar um marinheiro pouco experiente, ou imprudente, ou mal inspirado, levará outro a um porto seguro. Poderíamos dizer quase o mesmo do “vento” da mundialização que sopra no planeta.

Será absurdo tentar colocar amarras, mas se navegarmos com destreza mantendo o rumo e driblando os obstáculos poderemos chegar um porto seguro.⁵ (AMIN MAALOUF)

As idéias de Maalouf sobre o futuro são estimuladoras e questionadoras para o início das reflexões realizadas nesse trabalho que realizamos. Estas estão relacionadas com a escola e a sociedade enquanto espaços de convivência que representam as configurações sociais onde são realizadas, pelas “teias de interações e interdependência”, as atividades educativas.

Nesse sentido, é pertinente fazermos uso do pensamento de Maalouf (*apud* MORIN, *et al.* 2003, p.61) presente na introdução do capítulo três, da obra *Educar na era planetária*. Ao referir-se ao futuro, Maalouf diz que **“o fato de o futuro não estar escrito em nenhum lugar ele será o que nós fizermos dele”**.⁶

Nessa lógica de pensamento, pode-se fazer uma analogia com a educação dos adolescentes, o que eles estão sendo hoje é decorrência do que se fez com eles quando crianças e continua-se fazendo no presente, ao negligenciar seus direitos. Se esse descaso continua, o que eles serão no futuro? Será que no destino de cada um, no curso de suas vidas, enquanto seres humanos, serão hábeis no “timão”, como diz o pensamento de Maalouf? Saberão de onde vêm as intempéries, os perigos, e, com que força virão? O “veleiro” de cada

⁵ Retirado da obra de MORIN, Edgar *et. al.*. *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

⁶ Grifo nosso. Entendemos que se a sociedade não reivindicar e o Estado não intensificar a operacionalização de políticas de apoio às crianças e adolescentes, se deixarem essa política de descasos se generalizar com muito pouco tempo o nosso futuro poderá ser mais violento.

um é seu projeto de vida, o qual deverá navegar nos mares desse mundo que se apresenta como o dia-a-dia cada vez mais globalizado, cheio de inovações e desafios que exigem um navegador, com capacidade de dirigir o “timão” conduzindo seu projeto de vida, sempre para um “porto seguro”.

Nessa perspectiva, é importante buscarmos uma fundamentação sociológica para que se compreenda: 1) Em que níveis ou dimensões sujeito e sociedade estão imbricados? 2) Quais as funções básicas que a escola desempenha nesse processo de interação escola sociedade? Somente construindo as respostas a essas perguntas poder-se-á compreender as relações entre educação, sociedade e indivíduos. A construção de respostas para essas perguntas possibilita identificar a relação entre indivíduos, educação e sociedade.

Sociedade e indivíduos são tão imbricados e interdependentes, que qualquer proposta de estudo numa perspectiva sociológica só tem sentido se esse binômio for abordado numa relação de pertinência, como nos mostra Elias, (1994, p. 18) [...] “Nenhum dos dois existe sem o outro. Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem o indivíduo na companhia dos outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos”[...].

Neste sentido, estas respostas permitem entender:

Como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações múltiplas dêem origem a algo que nenhum dos indivíduos considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade. (ELIAS, 1994, p. 19)

Daí, depreendermos que, os objetivos das diferentes configurações sociais como família, escola, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, dentre outros, são também os objetivos da sociedade e, esta, reflete, conseqüentemente, os objetivos das diferentes configurações que a compõem. Para compreendê-los melhor, Elias (1994, p. 19) sugere o conhecimento das “leis básicas desse substrato de nossos objetivos, a estrutura das unidades maiores que formamos juntos”, isto é: o que rege a razão de ser de nossos objetivos nas diferentes configurações sociais, e qual o processo histórico da construção sócio-econômica de cada configuração social?

Desse modo, cada sociedade expressa seus objetivos em relação ao tipo de escola que deseja, assim como a escola pode contribuir para a construção e reconstrução da sociedade.

Os objetivos da escola e sua relação com a sociedade, na perspectiva do pensamento de Elias (1994), o qual enfatiza a relação do indivíduo com os seus valores, se relaciona com os outros, os que formam o “nós” – a sociedade, podem ser compreendidos a partir da concepção de escola como:

Uma instituição social com objetivo: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimento, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto o ensino e a aprendizagem dos alunos tarefa a cargo da atividade docente. (LIBÂNEO, *et al.* 2003, p. 300).

É válido ressaltar o que já foi citado sobre a relação indivíduo-sociedade no que se refere à importância de se conhecer o processo histórico da construção sócio-econômica de cada configuração, porque:

No conceito fundamental na balança nós-eu, o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas. Em tribos pequenas é relativamente simples, essa relação é diferente da observada nos Estados industrializados contemporâneos, e diferente, na paz, da que se observa nas guerras contemporâneas. Esse conceito faz com que se abram à discussão e à investigação algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneceriam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e portanto a nós mesmos, como um eu destituído de nós. (ELIAS, 1994 p. 9).

Considerando o processo histórico de construção sócio-econômica de cada configuração social, tomamos por referência as afirmações de Elias (1994, p. 9) sobre a relação indivíduo-sociedade, para estabelecer um paralelo com as relações sociais neste século XXI, época em que, segundo Daniel (2002) e Noletto (2001) surge um dos principais desafios: promover a paz a partir da vivência dos Direitos Humanos, como condição básica para o exercício da cidadania.

Nessa relação indivíduo sociedade, explicitada à luz do pensamento de Elias (1994), pontuamos dois elementos básicos, que fundamentam o objetivo de identificar como a escola contribui para a construção da cidadania e cultura de paz: 1) as mudanças específicas nas relações do eu-sujeito com a sociedade, são provocadas por mudanças no indivíduo e na sociedade; 2) o conceito fundamental na ‘balança nós-eu’, mostra que a relação da “identidade eu” com a “identidade nós” não se estabelece de uma vez, e sim de modo gradual.

Isso significa dizer que as mudanças que ocorrem no eu-sujeito podem influenciar, de modo positivo ou negativo, as relações deste com a sociedade, cuja relação se estabelece gradualmente. E nessa perspectiva, é pertinente acreditar nas possibilidades de a escola contribuir na construção da cidadania e cultura de paz.

De modo semelhante aos enunciados de Elias (1994), acontece a construção do psiquismo⁷ humano de acordo com o pensamento vygotskyano. A revelação desse psiquismo, numa concepção de “síntese dialética”, nas afirmações de Ciampa (1996) constitui-se na identidade de cada um que é processo e produto das interações do EU com o EU dos outros.

Os enunciados de Elias (1994) sobre a relação de cada indivíduo, o eu, com a sociedade, e o eu dos outros que formam o nós, a sociedade, se coadunam com as asserções, de Vygotsky (1993,1994) sobre a gênese do **psiquismo** humano, quando afirma que a sua construção é social, assim como é processo e produto das relações sócio-históricas e culturais.

Essa compreensão sobre o indivíduo, sua relação com a sociedade e o processo de construção do seu psiquismo, que revela a sua identidade, são fundamentais para a análise do processo civilizatório deste século XXI, que exige uma vivência cidadã e de cultura de paz.

Ajudar a formar esse(a) cidadão(ã) é, também, tarefa da escola pela relação que esta tem com a sociedade, enquanto instituição social e pelas funções que desempenha em cada contexto.

Nessa perspectiva, tendo como fundamento as enunciações de Elias (1994 e 1970) sobre a relação indivíduo / sociedade, depreendemos que, sendo a escola uma das configurações sociais, ela participa das “teias de interações e interdependência” tornando-se assim, também responsável pela construção do processo de internalização dos valores vigentes na sociedade. Por que então, conhecendo-se suas intencionalidades, não direcioná-las na construção da cidadania e da cultura de paz?

As mazelas da sociedade, que repercutem na escola pelas “teias de relações e interdependência”, de acordo com o pensamento de Elias (1970, p. 15), na perspectiva “da balança do nós-eu”, ou seja, da relação sociedade indivíduo, nos leva a inferir que chegou o momento de a escola abraçar a idéia da educação para a paz e ajudar as crianças e adolescentes porque, como disse Maalouf (*apud* MORIN 2003), eles e elas (os/as

⁷ O psiquismo é compreendido como um processo em movimento e transformação construído em cada indivíduo, pelas ligações e interconexões neuronais superiores do cérebro, a partir das teias de interdependência do eu com os outros e do eu com o mundo, mediatizadas pela linguagem. Ver Vygotsky (1993, 1994 1996), Leontiev (1978 e 1984) Luria (1986 e 1991) *apud* Carvalho (2004, p.2).

adolescentes) serão, no futuro, o que fizermos deles (as) hoje. Além disso, “são sujeitos de direitos e atores estratégicos do desenvolvimento” (UNESCO, 2004 p. 19).

Uma análise nas “teias de interação e ‘interdependência’ das relações do indivíduo com o outro e com a sociedade, nos levaria a perceber que nessas relações existem situações de violência desde as verbais, gestuais, físicas, psicológica e moral. Isso pode ser explicado pelo fato de que no cotidiano do indivíduo, ele está constantemente estimulado a competir e derrotar o outro, porque:

A história da nossa educação passa pela violência que se faz com o jeito que o corpo tem de aprender. A educação e a cultura nos dividem desde o nascimento. Fomos educados na cumplicidade da realidade - eu e o mundo; na duplicidade da convivência - eu e os outros; na duplicidade da pessoa – eu e o meu corpo. A divisão não contempla a multiplicidade. Na divisão a razão chegou à conclusão de que um tinha que dominar o outro: o espírito dominando a sensibilidade; os brancos dominando os negros, os índios; os letrados dominando os iletrados; os cultos dominando os incultos; os detentores do conhecimento dominando os ignorantes; os civilizados dominando os primitivos. (FONTANELLA, 1995 *apud* RIBEIRO; CAMPOS, 2002, p. 12)

Nessa perspectiva, a sociedade, mesmo não sendo harmoniosa, pela existência dos conflitos, das tensões e outros aspectos que a caracterizam, ela necessita dar dinamicidade à vida dos indivíduos. É nesse processo dinâmico que o indivíduo vai compreender essa realidade plural, hierarquizar seus valores, construir e veicular sua cultura, cumprir normas, exigir seus direitos e lutar para conquistar outros mais. Assim, são estabelecidas em cada sociedade as bases de sua educação.

Mas o que é educação? Qual a sua relação com o indivíduo e a sociedade? Nesse sentido são fundamentais as concepções de educação que trazem em sua essência os anseios esperados para fazer frente às necessidades que a sociedade do nosso tempo exige.

Silva (1986 p. 5-6), em sua obra *Valores em Educação*, nos ensina que em qualquer tentativa de leitura, interpretação ou operacionalização que se faça do “processo educativo, este terá sempre implícito uma visão de homem e mundo, em função de uma realidade social”. Isso significa dizer que todo processo educativo fundamenta-se em valores com o objetivo de transmitir, reproduzir ou criar novos valores relacionados com cada sociedade.

Para o educador italiano Ítalo Gastaldi (*apud* COSTA; DUARTE, 2004, p. 22), o “valor é a força capaz de tirar o homem da sua indiferença”. Educar para a cidadania pressupõe educar para valores, para a transcendência, adotar a participação solidária, transcender o próprio eu e pensar também no coletivo, no bem comum. Nessa autotranscendência, buscar valores para os quais valha a pena lutar é dar sentido à sua própria vida, é dar significados que não sejam só os triviais, imediatos, mas que compreendam dimensões mais amplas da sociedade, conforme pensam Costa e Duarte (2004).

Rayo (2004, p. 151) destaca que a educação tem como “finalidade o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que se desenvolvam como cidadãos com plenos direitos e deveres na sociedade onde estão inseridos”. Ao comentar sobre os conteúdos, lembra que existem atualmente questões, de uma certa transcendência, para as quais as sociedades reclamam a devida atenção. Essas questões exigem dos alunos uma postura crítica baseada em valores livremente assumidos.

Elas se referem aos desafios prioritários neste século XXI, dentre os quais, destaca-se “a habilidade de viver juntos”, como uma das preocupações elencadas no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, em abril de 2000 (DANIEL, 2002, p. 19).

Ao destacarmos a importância da educação para a sociedade observamos que a ênfase está nos valores, e que esses valores, são construídos e internalizados, numa relação “eu” “nós”, isto é, indivíduo-sociedade. Partindo da percepção de Elias (1994) sobre a sociedade, percebe-se que é nela que o indivíduo encontra a fonte dos valores na “interdependência das teias” e, portanto, é para essa sociedade da qual o indivíduo faz parte, que os valores também devem existir. Sobre esses valores e objetivos gerais para a educação, Saviani (1993, p. 58) considera os seguintes objetivos a serem alcançados: “educar para a subsistência, educar para a libertação, educar para a comunicação e educar para a transformação”.

O que significa subsistir numa sociedade como a nossa? Esse sentido de subsistência não significa sobreviver, escapar, mas vai além disso, implica necessariamente, numa perspectiva ontológica, o saber ser, existir na sua substância de ser, com sua força vital e em ação. Na sua essência o ser humano, homem e mulher, tem a capacidade que o diferencia dos outros animais: a fala, o poder de comunicação, que no processo educativo deve ser aprimorado, para dele fazer uso através do diálogo, fundamentado no conhecimento para tornar-se livre, autônomo.

Porém, outras questões derivam da consciência da existência desses objetivos da educação, das quais destacamos: como alcançar esses objetivos? Que estratégias utilizar?

Nesse momento, insere-se a escola como instituição social, responsável pela educação formal. São várias as concepções de escola, e em cada uma está implícita a concepção do indivíduo que aprende, como aprende, o que aprende e para quê.

A partir das leituras das obras de Freire (1999, 2001), entendemos que a escola é um local de diálogos, e, portanto, deve permitir a construção do conhecimento, o crescimento pessoal, social, a reflexão crítica, com a possibilidade de promover mudanças, a partir da compreensão da realidade como uma sociedade na qual existem forças antagônicas, conflitos, mas onde é possível a mobilidade social.

Nidelcoff (1979, p. 7) diz que a função da escola é: “dar **instrumentos**⁸ às crianças: para a **análise da realidade de expressão**, iniciá-las na experiência da **reflexão** e da **ação em grupo**. Freire (1999) e Nidelcoff (1979) ressaltam as funções da escola, considerando o sujeito que aprende como um ser histórico que é processo, produto, e que se realiza no seu tempo. Realizar-se no seu tempo significa crescer e colocar-se com lucidez e reflexão no aqui e agora diante dos desafios, para conseguir ser um indivíduo capaz de criar e transformar a realidade. Onde buscar esse ideal de sujeito capaz de agir reflexivamente na realidade para transformá-la? Onde buscar os fundamentos desse ideal de sociedade?

Esse ideal de sociedade pode ser entendido pelo que preceitua a Constituição Federal, assim estabelecendo como objetivos da República Federativa do Brasil:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, ART. 3º).

Nesses objetivos, que fundamentam o projeto de sociedade que se pretende ser encontram-se alguns dos valores essenciais contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No que se refere aos objetivos da Educação e dos direitos ao seu acesso, o Art. 205 da Constituição Federal, do qual se origina o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, parece apontar o caminho a seguir, quando preceitua:

A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

⁸ Grifos da autora.

desenvolvimento do educando, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB Nº 9.394/96, ART. 2º).

Outros documentos norteadores da prática educativa escolar são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados objetivando várias funções, entre essas a de “auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor (PCN (1997, p. 10). Além desta função, os PCNs formam um conjunto de referenciais de qualidade para a educação do ensino fundamental, quando pretende que:

O sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade, múltipla estratificada e complexa a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (PCN, INTRODUÇÃO, 1987, v. 1, p. 13).

Essa proposta curricular, fundamentada na dignidade humana, na igualdade de direitos, na construção da cidadania e na participação democrática com responsabilidade, é sugerida como parâmetro para a educação de crianças e adolescentes no Brasil, enfatizando o perfil do (a) cidadão (ã) que a escola deve ajudar a formar.

Ao respondermos às questões básicas da reflexão, qual cidadão formar e para quê, nos parece que esses referenciais de base legal e a organização didático-pedagógica apontam para a formação do (a) cidadão (ã) que têm como tarefa construir uma sociedade livre, justa e solidária. Mas, para cumprir esse objetivo, a escola deverá proporcionar uma vivência que possibilite a formação do adolescente: **autônomo** – possuidor de bons critérios para fazer escolhas em seu projeto de vida; **solidário** – capaz de transcender e ir além do “próprio eu”, ajudar na construção do mundo pela habilidade de viver junto; **competente** – pela qualidade do trabalho ou participação no crescimento de outras pessoas e da sociedade (COSTA; DUARTE, 2004, p. 25).

Até aqui, foram colocados posicionamentos, concepções sobre indivíduo, sociedade, como acontece essa relação indivíduo sociedade a função da educação em uma sociedade e de modo especial da escola enquanto instituição social. Dessa forma, tentamos caracterizar as dimensões sociológicas do processo educativo e, de certo modo, colocando do ponto de vista

filosófico, as respostas aos porquês da existência do indivíduo na sociedade, o porquê da existência da escola e quais as finalidades da educação.

Nesse sentido, percebemos que o percurso da história da humanidade tem mostrado a presença da educação como uma necessidade básica de todas as civilizações. Através dela é possível conhecer os valores que sustentam as civilizações e que as tornam dinâmicas no sentido de se identificar o que é universal ou parcialmente modificado e reproduzido no campo dos valores e do conhecimento.

Considerando-se os limites impostos pelas políticas públicas voltadas para a educação e as possibilidades de mudança e crescimento que vislumbram educadores (as), a escola ainda se constitui em local privilegiado para proporcionar uma educação de qualidade que contribua para a construção de um conhecimento que dignifique a espécie humana, na internalização de valores indispensáveis aos (às) adolescentes de modo a torná-los (as) “cabeças bem-feitas”. O termo, “cabeça bem-feita” refere-se às intenções e idéias de Morin (2003), ao escrever a obra do mesmo nome, valendo-se do pensamento de Montaigne que disse: “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”.

Ao utilizar essa citação, digamos que Morin (2003), quis justificar a necessidade de uma educação que permita ao adolescente compreender e conviver nessa sociedade complexa que apresenta uma “tecnociência arrogante e um humanismo desprezado”. O que se espera da escola é que, os conhecimentos e vivências não sejam justapostos, mas que sejam proporcionados de modo a terem significados para o (a) adolescente, contribuindo para que tenha “uma cabeça bem-feita” [...], o que significa “dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. (MORIN, 2003, p. 21)

A educação, para aprender a viver junto, é um desafio que se apresenta neste século XXI. Várias questões podem ser elencadas e servir de referência sobre esse objetivo da educação, tais como: a sensibilidade à natureza do problema e a sua importância em nossas vidas porque:

O fato de que a educação não é causa direta ou operativa de guerra ou que não desencadeia a onda de violência dentro de um Estado ou entre Estados, não deveria levar-nos a subestimar seu papel. Afinal, a educação desempenha uma função importante na maneira como as sociedades criam e transmitem crenças, valores, percepções e interpretações sobre muitos aspectos de nossa vida incluindo questões de conflito, paz e violência. (DANIEL, 2002, p. 22)

Ressaltando o poder que tem a educação, esse autor faz referência a resultados de pesquisa educacional realizada antes da 2ª Guerra Mundial, em alguns países, que comprovam a influência do currículo e métodos de ensino, através dos conteúdos de história e geografia, no estímulo ao racismo e ao militarismo.

A partir das constatações sobre a influência do currículo, que revelaram algumas práticas sutis e outras evidentes de como se estabelecem preconceitos e estereótipos, concordamos com o autor que diz:

É possível que, até hoje, não tenhamos nos dado conta do que está sendo ensinado e do que os jovens estão aprendendo, dentro e fora da escola, a respeito das maneiras de viver com os demais, neste nosso mundo de rápidas mudanças. (DANIEL, 2002, p. 22).

Análises desse tipo que tecem críticas aos conteúdos e sobre os métodos operacionalizados na escola e o relacionamento da escola com o aluno, podem ser encontradas em obras como a de Ceccon *et al.* (2003) que aborda as inquietações de pais; as frustrações dos alunos; o descompasso entre as promessas do conteúdo e a realidade; e as escolas diferenciadas de acordo com as classes sociais.

Os autores fazem recomendações para mudar a escola e, ao fazê-la, demonstram que acreditam na função que ela exerce em cada contexto social e nas possibilidades que existe de a escola realmente contribuir de forma positiva na construção da cidadania e cultura de paz. Isso se evidencia quando fazem essa afirmação:

A escola não é estática nem intocável. A forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação impulsionado por tensões, conflitos esperanças e propostas alternativas. IDAC. (1980, *apud* CECCON *et al.* 2003, p.5).

Essa percepção da escola em movimento pode ser justificada pela concepção de que a sociedade é dinâmica, está em constantes transformações motivadas pelo conhecimento e sistema de valores dos indivíduos que a compõem. Coloca, também, em evidência os limites que a escola tem em acompanhar, no mesmo ritmo, as mudanças que ocorrem na sociedade. Porém, o que Ceccon *et al.* (2003) abordam nos levam a perceber que a efemeridade ou não das mazelas que a escola apresenta, também pode ser compreendida como um momento para

reflexão e análise de modo que seja possível administrar as tensões e conflitos, características da sociedade, que também repercutem na escola.

Desse modo, entendemos que:

Com o termo ‘todo’, geralmente nos referimos a algo mais ou menos harmonioso. Mas a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões, explosões. O declínio altera-se com a ascensão, a guerra com a paz, as crises com os surtos de crescimento. A vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa. (ELIAS, 1994, p. 20).

Compreendemos, portanto, que a construção da cidadania e cultura de paz exige da escola uma ação educativa vivenciada à luz dos Direitos Humanos obedecendo a três pontos essenciais, como afirma Benevides (2003, p. 309) que se resumem em: 1) “conhecer a educação de natureza permanente, continuada e global; 2) a educação para a mudança; 3) a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção”. Nessa mesma perspectiva, Noletto (2001, p. 14) diz que “uma política de educação permanente para todos e ao longo da vida é condição imprescindível à universalização da cidadania que caracterizará o século XXI”.

As próximas reflexões estão relacionadas com os sujeitos que devem vivenciar esse processo educativo que surge como desafio no século XXI.

1.4. O (a) adolescente construindo teias: O potencial desse segmento social e o processo de construção da cidadania e cultura de paz.

Quem são esses sujeitos que vivenciam a escola? os (as) adolescentes, alunos (as) que representam a razão de ser do processo educativo? São freqüentes as variedades de estereótipos relacionados com a pessoa do (a) adolescente, e algumas expõem, de modo negativo, esse segmento da sociedade. Mas, quem é esse (a) adolescente?

Estudos e pesquisas realizados por Damasceno; Matos, Vasconcelos (2001), UNESCO (2004), Abramo, Branco (2005), Ribeiro, Campos (2002), ressaltam as qualidades e potencialidades desse segmento social.

Sobre os conceitos básicos relacionados a esse segmento social que, para uns é adolescente, os (as) autores (as) anteriormente citados, são unânimes quanto ao uso do termo “juventude” que:

Refere-se ao período do ciclo de vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças

biológicas, psicológicas, sócias e culturais que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. (UNESCO, 2004, p. 23).

O que se observa, nessa fase da vida, são mudanças físicas (biológicas), psicológicas (relacionados ao comportamento e potencialidades psíquicas), sociais e culturais (atrelados a cada sociedade e ao que cada uma internalizou e dissemina como cultura).

Sobre a condição juvenil, na conjuntura histórica do Brasil, destacamos a seguinte concepção:

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e da plena cidadania, [...] (SINGER, 2005, p. 40).

Juventude tem significados específicos, que variam de acordo com os diferentes estratos sociais e econômicos; sendo vivida de forma não homogênea, portanto, de acordo com as diversas situações e os contextos (UNESCO, 2004, p. 25).

Tomando como referência essa definição de juventude, e, apesar dos vários contextos e situações geradoras desse segmento social, pesquisadores (as) da UNESCO (2004) ressaltam que há nas “juventudes”, (como preferem chamar), elementos comuns a todos os jovens.

Dessa forma, o termo “juventudes” engloba as pessoas que passam da “condição de infância à condição de adultos”, sendo que, não existe consenso de idade para o início e o término dessa condição de jovem, variando de acordo com contextos particulares.

Contudo, usando definição da UNESCO (1985, *apud*, UNESCO, 2004), a juventude compreende a faixa etária de 15 a 24 anos, na zona rural. Nas de extrema pobreza essa faixa etária compreende as idades de 10 a 25 anos e nas camadas sociais média e alta essa faixa etária, amplia-se para cima comportando jovens de 15 a 29 anos. (UNESCO, 2004, p. 25).

Apesar da variedade de faixas etárias para englobar as idades que determinam as fronteiras da juventude, concordamos com as idéias veiculadas nos estudos da UNESCO (2004) sobre a utilização convencional de “ciclos de idade” da juventude para acompanhar a

“evolução no tempo”. Dentre eles, destaca-se o limite inferior da juventude, para o qual parece haver mais consenso do que controvérsias porque:

De fato, para estabelecer a idade de início da juventude se observa um razoável consenso em dar prioridade aos critérios derivados de um enfoque biológico e psicológico, no atendimento de que o desenvolvimento das funções sexuais e reprodutivas representa uma profunda transformação da dinâmica física, biológica e psicológica que diferencia o **adolescente** da criança. (UNESCO, 2004, p. 23, grifo nosso)

Desse modo, apesar do uso do termo juventudes ser atual, optamos por usar, nesta pesquisa, a expressão o (a) adolescente, porque as idades dos (as) alunos (as) pesquisados (as), compreendem em termos de “ciclo de idade” o início da juventude, ou seja, a faixa de idade que separa a criança do (a) jovem. Portanto, essa denominação encontra-se contemplada com os estudos e pesquisas da UNESCO (2004) e de outros (as) pesquisadores (as). Por esse fato, é pertinente usarmos os dados e outras informações de estudos e pesquisas relacionados com juventudes.

Do ponto de vista sócio-antropológico, a história da humanidade tem sido marcada e transmitida de diversas maneiras de acordo com as possibilidades evolutivas em que vivem os indivíduos de diferentes culturas. Um desses aspectos refere-se aos mitos representados por rituais de iniciação que várias culturas acreditavam e realizavam para marcar a chegada da adolescência ou a passagem da infância para uma fase posterior que antecede a adulta. Nesta perspectiva, destacamos que:

Muitas são as histórias que colorem de matizes infinitos nosso imaginário presente e passado. Porém, quando se fala em adolescentes, fala-se em futuro. Um futuro não menos colorido que já foi descrito, vivido, cantado, dançado, chorado por várias outras gerações, em tempos passados. O mito nos auxilia nessa compreensão, anulando a culpa, por demonstrar não ser o desafio da ordem de um ato pessoal, mas algo da natureza humana o ritual é, portanto, a representação de um mito. (PIGOZZI, 2002, p.23).

A partir das idéias da autora sobre o mito⁹ e o que ele representa na vida do homem, observamos pelo que tem demonstrado o curso da história, que o mito se manifesta na

⁹ Mito: Uma das concepções de mito é a moderna teoria sociológica que pode remontar Fraser e Malinowski. Este último vê no mito a justificação retrospectiva dos elementos fundamentais que constituem a cultura de um

celebração dos ritos¹⁰ de passagem que são preparados pelos adultos com o objetivo de preservar uma tradição, exercer controle na vida das gerações mais novas e estabelecer normas de conduta. Esses ritos de passagem simbolizam, por parte do adulto, um contexto de acolhimento, proteção e compreensão para com o indivíduo que deve iniciar-se na outra fase de sua vida.

Nos tempos atuais outras formas de iniciação foram sendo incorporadas à vida da sociedade pós-moderna, formas bem diferenciadas das mais simples e acolhedoras, às mais violentas como os trotes de grupos específicos de várias configurações sociais. Nesse estágio do processo civilizatório em que se encontra a sociedade, não seria condizente com o avanço tecnológico, científico e os valores atuais, os ritos de passagem como os de nossos ancestrais tribais até porque, as necessidades desses ritos e mitos mudam com o tempo e a cultura. Mas, o que se observa é que o (a) adolescente necessita de um ambiente acolhedor, onde possa construir com segurança suas teias de interações e interdependência. Sobre esse espaço de convivência para o (a) adolescente podemos afirmar que:

Trata-se de um contexto acolhedor e simbolizador, como o que era fornecido para amparar socialmente a vivência individual em crise. O que faz falta é o reconhecimento de que o processo de transição dos jovens de agora é o mesmo que um dia foi o de crescimento e amadurecimento dos que hoje são mais velhos. (PIGOZZI, 2002, p. 51).

Esse contexto acolhedor e simbolizador propiciado por adultos e/ou instituições é semelhante ao que enfatiza a UNESCO (2004, p. 19), em documento elaborado a partir de pesquisas realizadas na América Latina, incluindo o Brasil. Faz referência à necessidade de “superar os tradicionais enfoques ligados à geração de espaços específicos para as juventudes e ao desenvolvimento de políticas específicas”. Isso exige a participação de “gestão pública com a participação de todos os atores, e implica profunda mudança nos paradigmas com os quais se trabalhou no século XX”.

Para tanto, sugere quatro condutores estratégicos: 1) o ‘empoderamento’ dos jovens; 2) o desenvolvimento de enfoques integrados; 3) a expansão de uma gestão moderna; 4) e a adoção, no conjunto das políticas públicas, de uma perspectiva geracional-juvenil”.

grupo. A função dominante do mito parece ser o reforço da tradição ou a formação rápida de uma tradição capaz de controlar a conduta dos homens. Abbagnano. Dicionário de Filosofia. p. 645-646.

¹⁰ Rito: Conjunto de cerimônias, qualquer cerimonial.

Esses condutores estratégicos, e de modo especial o da “perspectiva geracional-juvenil”, são semelhantes ao “contexto acolhedor” defendido por Pigozzi (2002). Na proposta da UNESCO (2004) esse “contexto acolhedor” está no âmbito das políticas para a geração juvenil devendo, portanto:

Assumir um enfoque integrado e transversal, que permita somar esforços institucionais, e organizacionais oriundos da lógica setorial, trabalhando em conjunto com os próprios jovens, **mas muito e especialmente com os adultos que mantêm estreitas relações com eles, como: docentes, dirigentes comunitários, empresários, policiais, comunicadores sociais e pais.** (UNESCO, 2004, p. 19, grifo nosso).

A falta desse “contexto acolhedor” e simbolizador que tem funções de marcar socialmente a presença daqueles adultos, no caso a família ou outra configuração social, como a escola que também participa da “teia de interações e interdependência” na vida do indivíduo adolescente nesta sociedade, pode produzir conseqüências não desejáveis em termos de atitudes desses adolescentes considerando, ainda, que:

O processo civilizacional veio como alternativa para romper com os ciclos de violência e destruição do ser humano que vivia na era da barbárie, mas trouxe como efeito colateral o resgate dessa mesma violência acrescida da exclusão. Para saber o que é uma sociedade sem rituais, esses antigos recursos de inclusão social, basta abrir qualquer jornal diário. Eles estão repletos de reportagens sobre atos violentos, auto e heteroagressivos praticados por jovens que não sabem o que fazer para ser incluídos e valorizados na sociedade a que pertencem. (PIGOZZI, 2002, p. 50).

Dessa forma, a inexistência das configurações sociais responsáveis pela inclusão da criança na fase adolescente ou das “juventudes”, certamente faz surgir outras configurações sociais que farão essa inclusão. E quem sabe, com que valores? Percebendo dessa forma afirmamos que:

A ausência de uma estrutura resistente de rituais de acolhimento e significação em nossa sociedade trás à tona questões como a formação de gangues, grupos, em que os jovens ritualizam sua iniciação, têm sua própria moral e fazem o melhor que conseguem para assim se estabelecer. (PIGOZZI, 2002, p. 50).

Podemos concluir, então, que os vários estudos sobre adolescente demonstram que algumas características variam de cultura para cultura e cada geração é diferente da anterior, mas, mesmo considerando as especificidades de cada cultura, podemos perceber que ainda existe o rito da acolhida. A sua falta, portanto, pode comprometer a transição da infância para a juventude.

Zagury (2000) realizou pesquisa sobre o adolescente brasileiro com o objetivo de mostrar o que pensa, como age e como vive o adolescente estudante e/ou trabalhador. Nesse estudo, foi constatado que o adolescente apresenta mudanças bio-psico-sociais, encontra-se na fase de transição entre a infância e a juventude, apresenta em seu desenvolvimento características como: acentuado desenvolvimento físico e amadurecimento sexual, modificações em nível social, surgimento do raciocínio hipotético dedutivo e aumento do apetite. Sobre seu desempenho intelectual, é capaz de fazer generalizações mais rápidas bem como compreender conceitos abstratos, o que favorece o surgimento da independência intelectual. Em muitos casos essa independência apresenta-se como rebeldia, em situações relacionadas à autoridade em geral.

Nas relações sociais aumenta a preferência pelos grupos de amigos, e tendência à imitação (situação aproveitada pela mídia). O grupo tem fortes influências sobre ele, por isso, em geral, segue decisões da maioria. Porém, há os casos em que o adolescente tem dificuldade de relacionamento, então prefere ficar trancado no quarto ou outra situação de isolamento. (ZAGURY, 2000, p. 24-27).

Das características apresentadas pelos adolescentes, destacamos dois aspectos que são favoráveis para a construção da cidadania e cultura de paz: 1) a capacidade de compreender conceitos e 2) as tendências favoráveis à sociabilidade. Essas características facilitam a compreensão da realidade como ela é, dinâmica, plural e contraditória. O sentido de grupo que o (a) adolescente tem pode despertar o interesse pela necessidade de construir a habilidade de viver juntos, pela atitude solidária e pelo senso de justiça social. A esses aspectos favoráveis soma-se o fato de que essas vivências podem contribuir para a preservação da espécie humana e o futuro da humanidade pela dimensão do respeito e valorização da vida presente nessas ações.

Para a construção da cidadania e cultura de paz pelo (a) adolescente necessitamos compreender como acontece a construção dos conceitos. Estes são fundamentais para que o (a) adolescente tenha as atitudes que permitam identificar, decodificar e propor outros códigos

para a “gramática civil” dentro dos “espaços públicos e democráticos”, como diz Telles (1994).

Embora os objetivos desse estudo não tenham como escopo explicitar como acontece o processo de formação de conceitos, a compreensão de sua importância na construção da cidadania e cultura de paz, faz-se necessária porque os indivíduos estabelecem relações uns com os outros a partir dos conceitos que têm sobre os objetos e imagens do contexto em que estão inseridos.

Desse modo, as condições bio-psico-sociais do (a) adolescente são favoráveis à compreensão dos conceitos fundamentais para o processo de construção da cidadania e cultura de paz. Sobre essa formação de conceitos é importante destacar que:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direção opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. [...] Ao forçar a sua lenta trajetória para cima um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e seu desenvolvimento descendente. [...] Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao uso deliberado. (Vygotsky, 1993, p. 93-94).

Os conceitos espontâneos ou cotidianos na concepção vygotskyana “são algo impregnado de experiência, relacionado com o cotidiano da criança, enquanto que os científicos envolvem, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação ao objeto”. Tal fato, levou-o a afirmar:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente¹¹, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve desde cedo

¹¹ Ver Mediação Pedagógica na sala de aula publicada pela Autores Associados, 2000. Nesta obra a autora ressalta o cotidiano da sala de aula vivenciando através de diferentes estratégias que caracterizam a mediação pedagógica oportunizando a aquisição de conhecimentos que são indispensáveis à construção da cidadania. Parte desta pesquisa é publicada em um capítulo, A elaboração conceitual: A dinâmica das interlocuções na sala de aula, que compõe a obra A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento, sob a coordenação de GÓES, M. C. e de R. ; SMOLKA, A. L. B., publicada pela Papirus.

uma atitude “mediada” em relação ao seu objeto. (VYGOTSKY, 1993, p. 93, grifo do autor)

Apesar dos estudos de Vygotsky estarem relacionados sobre construção de conceitos em crianças, podemos inferir que o nível de desenvolvimento em que se encontram os (as) adolescentes são favoráveis à construção de conceitos a partir das premissas de Vygotsky (1993, 1994), porque de acordo com os estudos de Zagury (2000), nesta fase surge o raciocínio hipotético dedutivo.

Além disso, Fontana (2000) realizou pesquisa sobre a **mediação pedagógica** na sala de aula, utilizando os estudos de Vygotsky sobre a formação de conceitos. Essas pesquisas foram realizadas com crianças da escola pública da 3º série, com idade até 14 anos, onde foi possível a autora comprovar os enunciados de Vygotsky (1993, 1994) sobre formação de conceitos.

O fato de o estudo ter sido realizado com alunos de até 14 anos, nos garante respaldo para utilizar os estudos de Vygotsky sobre o assunto em pauta, relacionado com adolescentes que compõem o nosso objeto de estudo, cuja média de idade encontra-se na faixa etária de 12 anos, com idades variando de 11 a 14 anos.

Portanto, os estudos de Vygotsky são importantes para a realização desta pesquisa porque nos permitem compreender que, quanto mais rica (diversificada) a experiência e as vivências do (a) adolescente, mais possibilidades ele (a) tem de construir conceitos espontâneos. Porque esses conceitos nascem, ascendem, emergem, da variedade de situações vivenciadas, sem intervenção sistemática, surgidas no processo de desenvolvimento, fazendo uso da linguagem pela necessidade de nomear o que lhe rodeia.

Porém, o desenvolvimento dos conceitos científicos que se caracterizam por serem esquemáticos, isto é, necessitam de explicitações não só sobre suas relações e funções, o que certamente, exigirá daquele que formula o conceito, um cabedal de conhecimentos frutos da experiência pessoal que, gradualmente, vão ser mediados pelo (a) professor (a) e/ou leituras realizadas nas atividades escolares.

Os processos de formação de conceitos, tanto os espontâneos como os científicos, percorrem o caminho da mediação do desenvolvimento intelectual do indivíduo que aprende não podendo, desse modo, um conceito ser construído pela verbalização do professor para o aluno, porque:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não

obtem qualquer resultado exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento de conceitos correspondentes, mas na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1993, p. 72).

Como conhecer esses (as) adolescentes no contexto escolar construindo a cidadania e a cultura de paz? Como identificar as estratégias da mediação didático-pedagógica da escola, as possibilidades e limites para a construção da cidadania e cultura de paz?

Esses caminhos são explicitados no próximo capítulo que trata da metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 2
ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

CAPÍTULO 2

ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

2.1. O Espaço Escolar.

Para a realização desta pesquisa sobre a construção da cidadania para uma cultura de paz, com adolescentes de 5ª série, decidimos escolher duas escolas públicas do sistema estadual de ensino, situadas em bairros diferentes, e assim, optamos pela Unidade Escolar “Caluzinha Freire”, localizada no bairro Satélite, zona leste de Teresina, e a Unidade Escolar “Presidente Castelo Branco” situada na zona sul de Teresina, que integra o Programa Escola Comunidade¹². Esse programa, tem como critérios para ingresso das escolas: altos índices de violência na escola e na comunidade; baixa ou nenhuma oferta de lazer e entretenimento na comunidade; atender estudantes na faixa etária de 12 a 25 anos.

O Programa Escola Comunidade tem como objetivo geral abrir escolas estaduais nos fins de semana para oferecer oportunidade de acesso à cultura; ao lazer, ao esporte e à arte para os jovens, a fim de reduzir a violência no interior e no entorno da escola, além de contribuir para a elevação dos indicadores educacionais positivos.

Os objetivos específicos do referido programa visam:

Diminuir os índices de violência nas escolas e na comunidade; 2) promover interação entre escola e comunidade; 3) contribuir para melhoria da qualidade de ensino das escolas, fortalecendo as ações pedagógicas; 4) incentivar ação voluntária nas atividades realizadas nas escolas; 5) firmar parcerias com entidades privadas, ONGs e órgãos governamentais para apoio às atividades do projeto; 6) estimular campanhas que interajam de forma objetiva com os temas trabalhados na escola; 7) mobilizar os meios os meios de comunicação social para a veiculação de matérias que apresentem imagens positivas dos adolescentes e jovens da parceria; 8) estabelecer uma maior aproximação e solidariedade entre os jovens professores e comunidade, viabilizando espaços de diálogo, encontro e afetividade,e, 9) possibilitar novas alternativas de convivência entre jovens de diferentes grupos. (PROJETO ESCOLA COMUNIDADE, 2004).

¹² O Programa Escola Comunidade desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação com apoio da UNESCO, atende 20 escolas no Estado do Piauí, assim distribuídas: 16 na capital, Teresina, 01 em Altos, 01 em José de Freitas, 01 em União e 01 em Demerval Lobão.

2.2. Fundamentos Metodológicos da Pesquisa.

2.2.1. Os Caminhos para conhecer a construção da cidadania e cultura de paz.

Nos últimos anos têm sido freqüentes os estudos sobre as pesquisas na área social, principalmente no que se refere à abordagem qualitativa e, de modo especial, aos métodos que possam atender a essa mudança de paradigma que se estabelece nesse século XXI.

Nesse sentido, podemos compreender que:

A pesquisa social para Melucci, é sempre constituída de um sistema particular e específico de ação e conhecimento que inclui o pesquisador, sendo necessário levar em conta na análise esse sistema e as relações sociais existentes entre seus atores. (MELUCCI, 2005 apud DAYREL, 2005, p. 11).

Ao comentar sobre essa modalidade de pesquisa, Dayrel (2005) ressalta as possibilidades de ampliação do “campo reflexivo” quando o pesquisador está ciente do “sistema particular e específico” que caracteriza cada campo de observação, assim como as relações existentes entre seus atores; chama a atenção, também, para as possibilidades de “ampliação e monitoramento reflexivo”, que inclui elementos micro e macro. Os primeiros relacionados com as subjetividades do observador, a observação das práticas banais do cotidiano, e os elementos macro referem-se ao sistema mais amplo no qual a situação observada se coloca incluindo as “interconexões entre as diversas partes”.

As observações desses autores são essenciais para que o (a) pesquisador (a) esteja ciente sobre as influências da “reflexividade” e, em conseqüência disso, o que fazer para que sua produção possa legitimar-se como um “saber social”, porque a “reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente o *Outro* em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação”. (DAYREL, 2005, p.11, grifo do autor.)

Cientes disso, buscamos justificar a ênfase de nossa pesquisa na abordagem qualitativa com o respaldo de Melucci (2005) quando faz uma reflexão sobre os aspectos metodológicos e técnicos da pesquisa qualitativa e, sobre essas práticas, nos explica:

A primeira atividade consiste em observar os estados da estrutura e das categorias sociais; 2º - nos ocupamos de percepções representações e valores dos atores a respeito da sua ação ou da dos outros [...].Servimo-nos normalmente de declarações verbais recolhidas nas mais variadas formas; 3º - [...] diz respeito à análise de documentos. Recolhamos, portanto, percepções e representações que foram cristalizadas e estabelecidas em

textos; 4º - Uma variante recente desse tipo de prática é constituída pelo filão etiquetado como *discourse analyses* [...]. Este tipo de prática introduz uma primeira consciência do fato de que o discurso é sempre uma construção dialógica, polivalente, e muitas vezes, até mesmo conflitual; 5º - Outra prática teve uma recente retomada diz respeito à abordagem biográfica, quer dizer, as descrições subjetivas sobre a ação assim como é percebida através da história de vida. [Por fim faz referências ao 6º tipo de práticas que] diz respeito à intervenção explícita no campo de ação dos sujeitos. Que se trate de observação participante, de análise etnográfica [...].(MELUCCI 2005, p. 324-325).

O pensamento de Dayrel e Melucci (2005) sobre a abordagem qualitativa explicita as atividades realizadas nesta pesquisa para o alcance dos objetivos, porque contempla as técnicas utilizadas para a coleta de dados: a entrevista, a observação seguida de análise documental e das anotações do diário de campo.

Na análise documental optamos por selecionar o Projeto Pedagógico de cada escola por explicitarem, enquanto documento oficial e escrito, o que pretende realizar para o alcance das metas e objetivos que caracterizam a função social de cada uma.

O diário de campo é um importante recurso nesse diálogo com a realidade. A idéia de campo de pesquisa tem como base os estudos de Minayo (1992, apud CRUZ NETO 1994, p. 52) ao dizer que: “concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação”.

Retomamos a idéia do diário de campo, porque este constitui-se um recurso importante para o registro das informações relacionadas com os fatos que ocorrem no espaço e tempos relacionados com o objeto da pesquisa, que não foram coletados com outros instrumentos ou para os já coletados.

Assim, o diário de campo é:

Um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele na verdade é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (CRUZ NETO, 1994 p. 63).

Esta pesquisa enquadra-se, também, como sendo um estudo de caso, de acordo com os estudos de Lüdke e André (1986) que, tipificam-no como uma abordagem qualitativa e, ao

fazê-lo, enumeram algumas características que se apresentam como esclarecedoras sobre a metodologia adotada para esta pesquisa.

Para essas autoras são fundamentais essas características do estudo de caso, porque:

1) Buscam a descoberta; 2) enfatizam a interpretação em contexto; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informações; 4) revelam experiências vicárias e permitem a generalizações naturalísticas; 5) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 6) utilizam uma linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18 – 20).

Desse modo, essa pesquisa é do tipo estudo de caso com abordagem qualitativa o que não impede a exposição quantitativa de dados coletados, sobre os quais serão feitas análises numa dimensão quantitativa, porque:

Não há quantificação sem qualificação.[...] Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais. (BAUER, GASKELL & ALLUM, 2000, p. 24).

2.2.2. O processo de coleta e análise dos dados.

As considerações dos (as) autores (as) citados (as) sobre o estudo de caso com enfoques qualitativo e quantitativo, apresentam com clareza, os tipos de técnicas adequadas a coleta dos dados possibilitando o alcance dos objetivos específicos: 1) analisar as práticas didático-pedagógicas que possibilitam a construção da cidadania e cultura de paz; 2) identificar as concepções de cidadania e cultura de paz na percepção dos (as) discentes da 5ª série dos (as) docentes, gestoras e gestor e técnicos administrativos; 3) identificar os limites e possibilidades da escola na construção da cidadania e cultura de paz.

A amostra da pesquisa compreende o universo das duas escolas selecionadas na cidade de Teresina, citadas no início deste capítulo, representadas neste trabalho pelos sujeitos que compõem o processo didático-pedagógico das escolas. Os (as) adolescentes, alunos (as) da Escola “Caluzinha Freire”, matriculados (as) nas duas 5ª séries do ensino fundamental no ano de 2004, somavam 78 alunos, sendo 34 do gênero masculino e 44 do gênero feminino; destes foram selecionados aleatoriamente 10 (dez) alunos (as) de cada série sendo 05 (cinco) de cada gênero, perfazendo um percentual de 12,82% dos (as) alunos (as).

O mesmo processo foi aplicado na Unidade Polivalente “Presidente Castelo Branco” que tinha matriculado nas três 5ª séries do ensino fundamental 82 alunos (as), sendo 48 do gênero feminino e 34 do gênero masculino; nesta escola, também foram selecionados aleatoriamente 10 alunos, 5 de cada gênero que equivalem a 12,19% dos (as) alunos (as) da 5ª série dessa escola. Ver anexo C com as questões da entrevista semi-estruturada realizada com os (as) adolescentes.

A mediação didático-pedagógica dos docentes foi acompanhada nas aulas de cada disciplina e anotada em ficha-síntese de observação, elaborada pela pesquisadora com o objetivo de cruzar as concepções de cidadania e cultura de paz dos (as) docentes, obtidas em questionário semi-estruturado (ver anexo A), com as ações mediadoras do processo educativo. A ficha síntese de observação (ver anexo F) contempla situações relacionadas com a abordagem do conteúdo, a interação professor (a), aluno (a); a questão da disciplina e as propostas de avaliação.

A seleção desses aspectos respalda-se no entendimento que temos de ser esse fato um dos momentos (tempo) do espaço escolar, motivados pela intencionalidade do processo ensino aprendizagem, em que o (a) professor (a) vai criar as situações propícias para que cada um (a) consiga instrumentalizar-se para ocupar os “espaços públicos”, exercendo sua cidadania e, concomitantemente, pode construir e difundir uma cultura de paz, cuja concretude só é possível, se a sala de aula funcionar como um espaço democrático.

A orientadora educacional e a coordenadora pedagógica são profissionais da educação, como prevê o art. 64 da LDB Nº 9.394/96. Como profissionais da educação desempenham papel fundamental na operacionalização das atividades desenvolvidas na escola. Assim, em cada uma das escolas pesquisadas, essas profissionais responderam ao questionário semi-estruturado e foram acompanhadas em interações pedagógicas no espaço escolar (ver anexo E).

As gestoras e o gestor das escolas responderam ao questionário semi-estruturado (anexo E) e foram acompanhadas (o) em suas intervenções durante o processo de observação de cada escola, com registro no diário de campo. Da mesma forma, a secretária de cada escola porque desempenha funções importantes no espaço escolar colaborando na gestão da escola, numa perspectiva da “gestão participativa” Libâneo (2003), no registro e guarda da memória da escola. Essas profissionais também responderam questionário semi estruturado. (Ver anexo E).

Com o objetivo de coletar informações básicas acerca dos conteúdos que julgamos fundamentais para a construção da cidadania e cultura de paz, e aquilatar o nível de compreensão dos (as) adolescentes relacionados a temas complexos, buscamos saber o que pensam os (as) adolescentes sobre: homossexualidade, racismo, preconceito, direitos e deveres do cidadão (ã) e violência dentre outros.(Ver anexo C)

O uso da entrevista semi-estruturada com os (as) alunos (as) permitiu a coleta desses dados e ainda a observação do comportamento de cada um (a) durante a entrevista.

Para responder às questões norteadoras dessa pesquisa, foi de primordial importância o registro da “expressão do cotidiano” para, a partir deste, analisar até que ponto a mediação pedagógica, através da linguagem e outros códigos, contribuiu para a construção da cidadania e cultura de paz, porque essa expressão do cotidiano pelo (a) professor (a), compreende uma dupla função, a de ser determinante na construção do conhecimento e internalização dos valores, e, simultaneamente, ser determinada pelos valores do contexto cultural e social de suas vivências. (Ver ficha de observação da mediação pedagógica na sala de aula, anexo F).

As falas dos sujeitos da pesquisa coletadas nas entrevistas e nos questionários foram categorizadas de acordo com os conteúdos específicos relacionados à cidadania, cultura de paz, violência, ao racismo, preconceito e às estratégias didático-pedagógicas para a construção da cidadania e cultura de paz. Os conteúdos de cada conjunto categorial foram quantificados de acordo com a frequência que apareciam no texto das falas dos (as) entrevistados (as).

A estratégia de categorização temática dos conteúdos das falas dos sujeitos fundamenta-se nos estudos que afirmam:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1997, p. 117).

Os conteúdos de cada categoria foram analisados de acordo com a fundamentação teórica que dá suporte a essa pesquisa e as afirmações de Bardin (1977, p, 39) que diz que “a análise de conteúdo aparece como uma das técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos o objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A opção pela análise de conteúdo está ancorada não só nas possibilidades que oferece enquanto um conjunto de “técnicas de análise das comunicações”, mas também, na afirmação que fazem Henry e Moscovici (1968, apud BARDIN 1977, p. 33) que dizem: “Tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A partir desse suporte teórico que afirma ser possível fazer análise de conteúdo, buscamos, ainda respaldo nos estudos que defendem a análise do discurso. Assim, o discurso evidenciado no conteúdo das falas dos (as) entrevistados (as) será analisado para identificar qual o sentido que têm em relação à cidadania e cultura de paz.

Para exteriorizar esses significados os sujeitos passam por um processo de produção (a internalização do seu contexto através da linguagem) e reprodução (e exteriorização do que internalizou) desses conteúdos que carregam significados, o que Bourdieu (1995, apud BARDIN, 1977, p. 222) chama de: ‘dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade’.

A análise do discurso sobre cidadania e cultura de paz fundamenta-se na idéia de detectar o que, os sujeitos envolvidos no objeto de estudo, sabem sobre esses conteúdos que podem ser revelados no discurso, considerando que esse processo de produção desse conteúdo (os saberes) é um “sistema de disposições duradouras, estruturadas, predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, enquanto princípio de geração e estruturação de práticas e de representações” (BARDIN, 1977, p. 222)

Além disso, na perspectiva do plano metodológico desta pesquisa, consideramos que:

Na análise quantitativa o que serve de informação é a **freqüência** com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a **presença** ou a **ausência** de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.(GEORGE, 1959, p.7-32, *apud* BARDIN, 1977, p. 21).

Isso significa dizer que “a reflexão sobre as formas de subjetividade que o discurso supõe é um dos grandes eixos da análise do discurso”, Mainguenu (2004, p.171), o que pode ser revelador de atitudes e valores assumidos pelo locutor, o que fala.

Desse modo, as falas de 100% dos (as) professores (as), de 20 (vinte) alunos (as) das quintas séries das duas escolas observadas, foram analisadas acerca dos conteúdos cidadania, cultura de paz e contribuições da escola nessa construção. Assim como de duas gestoras, um gestor, duas coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais e duas secretárias. Realizamos as análises tendo como pano de fundo as relações dos sujeitos na sociedade,

através das “teias de interação e interdependência”, conforme Elias (1994, 1970).

Consideramos, também, a abrangência do conceito de cidadania a partir das concepções de Marshall (1963), Medeiros (2002), Carvalho (2004), Ferreira (1993), Costa e Duarte (2004) que enfatizam não só o usufruto dos direitos, civis, sociais, políticos e culturais, mas, paralelo a estes, os deveres e a luta pela garantia dos já conquistados, pela inserção política dos indivíduos nas teias dos movimentos sociais, “caracterizando a cidadania ativa” como diz Benevides (1991). Neste processo merece destaque, também, a construção da “gramática civil” Telles (1994) que baliza a relação do “eu” com o “nós”.

As estratégias didático-pedagógicas foram analisadas de acordo com os estudos de Libâneo (1994, 2001, 2003), Tardeli (2003), Vasconcellos (2000), Carvalho e Perez (2001) dentre outros (as).

O conceito de cultura de paz, na percepção de Rayo (2004), fundamentou as análises das falas desses sujeitos sobre esse tema, a partir das ênfases encontradas nas respostas dadas sobre o que é cultura de paz, que de acordo com esse autor, pode ser considerada como um processo de construção, como uma possibilidade a partir do desejo, da vontade de cada um e da união com os outros, alicerçados na produção científica sobre a paz; na educação para paz a partir do acesso a esses conhecimentos, da ação para a paz; e pelas políticas sociais que envolvem a construção da paz.

As análises das falas de todos os sujeitos envolvidos nesse estudo e os fenômenos observados no cotidiano das escolas, mediados pedagogicamente pelos profissionais da educação, permitiram as colocações finais sobre as possibilidades e limites da construção da cidadania e cultura de paz, além de encontrar possíveis respostas para as questões anteriormente elencadas e as que se seguem: 1) as relações dos sujeitos que interagem no processo educativo do cotidiano escolar permitem a construção da cidadania e cultura de paz, a partir do respeito mútuo e da consciência dos direitos e deveres? 2) a concepção que cada sujeito tem de cidadania e cultura de paz é coerente com suas atitudes do cotidiano escolar?

Nas páginas seguintes iniciaremos a análise das escolas e seu entorno considerando que, nesses espaços, a sua construção, a forma de ocupação dos espaços físicos e das oportunidades que eles propiciam, como são aproveitadas, nos sucessivos tempos da escola, constituem aspectos importantes na perspectiva da sociologia histórica porque é nesse *locus* que cada sujeito, homem, mulher, interagindo com o outro nas “teias de interdependência”, constroem a sua história. É essa história de cada um, vivenciada por todos, nesse espaço, que nos interessa como construção da cidadania e cultura de paz.

CAPÍTULO 3
AS ESCOLAS

CAPÍTULO 3

3. AS ESCOLAS

3.1. A configuração do espaço escolar e seu entorno.

Como já disse Elias (1979), a relação do indivíduo com a sociedade, do “eu” com o “nós”, pode configurar-se em várias instituições sociais e uma delas é a escola. Essa configuração é construída por uma “teia” de relações de interdependência entre os indivíduos que fazem parte dessa instituição, - a escola – e esta, por sua vez, também faz parte de outras configurações sociais, o bairro, a cidade, ou seja, o contexto (que é formado pelas estruturas social, econômica e política) do qual recebe influências e pode também influenciá-lo pela função social que lhe compete, promovendo a aprendizagem através da produção e divulgação do conhecimento e propiciando a internalização de valores.

Tomamos, como referência, os significados de configuração no que se refere a conformação no sentido de figura, feito, como se apresenta, como é constituído, para, a partir deles, inferirmos sobre os aspectos físicos das escolas, enquanto espaços, selecionados para este estudo e as possibilidades que cada um oferece visando à construção de teias de interdependência na interação dos indivíduos, e aquilatar o espaço escolar como um local propício para a construção da cidadania e cultura de paz.

Ao iniciarmos essa análise, sobre o espaço escolar e o seu entorno, circunstanciada pela palavra escrita, buscamos o pensamento de Monarcha (1999) para justificar a impossibilidade de registrarmos todos os fatos observados nas interações interpessoais ocorridas nas teias de interdependência e na leitura desses espaços escolares. Porém, nos anima a convicção de poder, de alguma forma, contribuir com um estudo que pode ser melhorado e aprofundado através de outras intersubjetividades, porque:

[...] o narrador que se apresenta daqui em diante não é onisciente e onipresente ou suficiente em si mesmo; é sobretudo, um narrador precário: não vê tudo, não conhece tudo. Por isso, certamente, o leitor poderá produzir outras interpelações, caso considere o ponto de vista aqui adotado demasiadamente particular. (MONARCHA, 1999, p. 16 apud LOPES, 2001, p.17.).

Na descrição e análise da escola enquanto espaço, acreditamos na dimensão educativa que ela propicia a quem nela convive. Nesse sentido, o que nele é construído e como é construído, influi sobremaneira no processo educativo dos indivíduos, assim como, os elementos que o formam e o que se encontra em seu entorno. É possível fazermos uma leitura do espaço físico e entendermos os vários “códigos estéticos e culturais que expressam valores e poder”. Boschilia (2004, p. 129-130), faz referência à utilização de espaços adequados e coerentes com a proposta pedagógica a ser desenvolvida, ao relatar sobre a passagem para o século XVIII que, para ela, configura-se como o século da modernidade, e, nessa época as instituições escolares, agora responsáveis pela produção do indivíduo burguês, passaram a preocupar-se, cada vez mais, com essa modalidade de poder que buscava apoio em uma concepção diferenciada de espaço e tempo.

Boschilia (2004, p. 130), ao referir-se à funcionalidade dos espaços, fundamenta-se em Escolano (1993) e afirma que o espaço, enquanto componente da arquitetura escolar, carrega consigo uma espécie de discurso, isto é, significados. Dessa forma, concordamos que:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos. (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, podemos analisar o discurso que encerra cada tipo de arquitetura escolar, os valores ali presentes que, de certo modo, direcionam a forma de utilização de cada espaço da escola. Cabe ressaltar que, na análise do discurso veiculado pelo projeto arquitetônico e mobiliário do atual prédio que abriga a escola Polivalente “Presidente Castelo Branco”, identificamos uma estrutura física muito simples, poderíamos dizer sem conforto para os (as) alunos (as), professores (as) considerando a estrutura do prédio anterior. Parece ser esta a realidade da maioria das escolas públicas, o que nos leva a afirmar que, do ponto de vista do bem-estar, deixam muito a desejar.

Porém, na perspectiva do que preceitua a LDB N° 9.394/96, artigo 12, ao afirmar “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica”, a referida escola atende a esse preceito da legislação educacional.

Sobre esse aspecto, na justificativa da Proposta Pedagógica¹³ da Escola, os elaboradores situam a U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” e discorrem sobre aspectos físicos, econômicos, sociais e educacionais do bairro. O bairro Ilhotas se estende à margem do Rio Poti entre os bairros Cabral e Cristo Rei.

A vida sócio-econômica do bairro tem como característica principal o comércio e pequenas fábricas de roupas, que empregam parte da mão de obra feminina.

Os moradores manifestam suas tradições culturais através de atividades denominadas no Projeto Pedagógico, como “atividades livres em praças e em especial o futebol”. O quartel do Centro de Formação de Praças – CFAP oferece à comunidade os campos e as quadras de futebol, o que estimulou a formação de 03 (três) times de futebol masculino e 02 (dois) times de futebol feminino. O bairro conta, também, com grupos de dança formados por crianças e adolescentes que se apresentam nas escolas do bairro.

No aspecto religioso o bairro conta com 02 igrejas, 01 protestante e outra católica. Encontramos referência apenas para a igreja católica do bairro com a seguinte ênfase: “sendo a católica, bastante difundida, tendo como responsável a Paróquia de São Raimundo Nonato no bairro Piçarra.”⁽¹⁴⁾ Essa ênfase nos parece muito sobrecarregada de subjetividades, porque privilegia apenas um tipo de religião a que foi imposta pelo domínio dos portugueses desde que aqui aportaram em 1500. Essa herança histórica cultural tem raízes legais, de acordo com a Primeira LDB do Brasil Império, no Art. 6º que diz:

Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithimetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil. (Cury, 2002, p. 194-195).

Na percepção dos elaboradores da Proposta Pedagógica, o bairro apresenta como principais problemas: a) a falta de saneamento básico, famílias que habitam em áreas indefinidas e inseguras como as ribeirinhas; b) a insegurança, evidenciada principalmente pelo consumo de drogas.

¹³ A Proposta Pedagógica da Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”, faz uma breve descrição do seu entorno destacando aspectos sociais, econômicos, culturais e religiosos.

¹⁴ Proposta Pedagógica da U. E. Presidente Castelo Branco.

Esse fato, o consumo de drogas, causador de insegurança no bairro, representa um paradoxo porque o Quartel da Polícia Militar, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e duas vilas residenciais de militares, ficam no mesmo bairro, vizinhos da escola. O consumo de drogas no mundo inteiro, sem preferência de classe social e etnia, tornou-se um dos grandes desafios sociais para o século XXI. Como desagregador da ordem social vigente tem demonstrado força, poder de organização, caracterizando-se como um problema social, educacional e de saúde pública.

Esse aspecto do consumo e tráfico de drogas tem sido estudado, ultimamente, sob múltiplos enfoques e, de forma global mais abrangente, evidenciando a origem multifacetada desse problema. Não é novidade que esse fato, imposto pelo mundo das drogas, é um fenômeno que, nesse período de pós-modernidade, tem se manifestado como sem fronteiras, desestabilizando a ordem inscrita. Porém, esse mesmo processo desestabilizador pode ser o ponto de partida para a reconstrução de uma nova realidade conforme mostram Ribeiro e Campos (2002) quando relatam sobre as ações do Movimento Nacional dos Adolescentes, que desenvolve ações elaboradas e dirigidas por adolescentes e jovens com a finalidade de:

Possibilitar um ambiente em que os adolescentes possam entrar em contato com várias temáticas de seu interesse é fundamental para que estabeleçam suas hierarquias pessoais de valores e ampliem sua visão de mundo. [...] Estimular adolescentes e jovens, educadores e educadoras para desenvolver uma compreensão abrangente dos fenômenos que governam a vida na terra, partindo então para a ação consciente, capaz de modificar contextos próximos. (RIBEIRO; CAMPO, 2002, p. 18).

A população da educação infantil dispõe de duas creches: uma municipal e outra estadual. Esta localizada na lavanderia, atendendo 80 (oitenta) crianças. O ensino fundamental conta com escolas mantidas pelo poder público estadual, municipal e setor privado.

A Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”, em sua primeira sede, tem 36 dependências distribuídas em 08 salas de aulas, 01 sala de vídeo, 01 sala de professor, 01 sala de supervisão pedagógica, 01 biblioteca, 01 diretoria, 01 orientação pedagógica, 01 sala de apoio, 02 salas de técnicas, 01 sala de educação para o lar, 05 banheiros¹⁵. Essa estrutura adequava-se às especificidades dos cursos normatizados pela LDB N.º 9.692/71 que exigia espaços para as oficinas de Educação para o Lar, Técnicas Comerciais, dentre outras

¹⁵ Informações coletadas no Projeto Político Pedagógico que traz dados do primeiro prédio da U. E. Presidente Castelo Branco.

que atendiam ao caráter de terminalidade do 1º e 2º graus. A arquitetura desse prédio representava uma construção moderna para a época em que foi projetada e construída, com espaços bem planejados, tendo como destaques a iluminação, o arejamento e a excelente aparência. Desde sua fundação, essa escola atende aos níveis de ensino de 1º grau e 2º graus, hoje ensino fundamental e médio, que funcionam nos três turnos.

Em 2000, o governo do Estado destinou as dependências em que funcionava a U.E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” para abrigar a sede da Coordenadoria Estadual para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, atendendo crianças portadoras de necessidades especiais. O referido prédio está sendo descaracterizado, em parte, para atender aos (às) usuários (as) dos serviços da CEID¹⁶.

Assim, com a cessão do prédio da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” para a CEID a clientela atendida por essa escola foi distribuída nas escolas do bairro, principalmente na U. E. “Mascarenhas de Moraes”, mantida pelo poder público municipal, situada na mesma rua da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”.

A Associação de Moradores do bairro Ilhotas reivindicou ao poder público, junto com os professores (as), o retorno da U. E. “Presidente Castelo Branco”. A participação político-democrática desse movimento social, foi enfatizada pela diretora da escola quando respondia às questões de umas das entrevistas realizadas no processo de observação da escola.

Esse fato ilustra o poder de organização do coletivo (escola e comunidade) e a soma de esforços no sentido de lutar pelo atendimento de direitos já conquistados historicamente, como afirmam Costa e Duarte (2004). Da mesma forma, caracteriza-se a “cidadania ativa como diz Benevides (1991), fazendo referência aos princípios da participação popular e da importância da educação política como condição indispensável para a “cidadania ativa, numa sociedade republicana e democrática”, porque:

A democratização em nosso país depende, nesse sentido, das possibilidades de mudanças nos costumes – e nas “mentalidades” – em uma sociedade tão marcada pela experiência do mando e do favor, da exclusão e do privilégio. A expectativa de mudanças existe e se manifesta na exigência do direito e da cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigência por maior participação política – na qual se inclui a institucionalização dos mecanismos de democracia semidireta. (BENEVIDES, 1991, p. 194).

¹⁶ Informação dada pela gestora da escola em agosto de 2004.

A comunidade, representada pela associação de moradores e professores (as), conseguiu que a U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, não fosse desativada e voltasse a funcionar, como tal, ocupando um prédio construído no seu próprio terreno. A construção desse prédio, de acordo com a atual diretora, foi financiada com recursos públicos e cedido para uma Cooperativa Escolar. Na época em que a comunidade reivindicava a não desativação da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, no prédio já não funcionava uma cooperativa, mas uma escola privada.

O poder público estadual tomou posse dessa escola, em maio de 2004, realizou melhoramentos, conforme a placa afixada na entrada, do novo prédio, que diz: “construção e reforma de duas salas com recursos do QUF/FUNDEF.”.

No terreno da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, encontra-se um “*trailer*” que funciona com energia elétrica da escola e presta serviços de reprografia para o público em geral. A atual diretora da escola nos confirmou que uma das formas de pagamento pelo uso do terreno da escola seria conceder cópias de documentos e outros serviços de reprografia, mas o dono do *trailer* quase não tem tempo para fazer os trabalhos da escola, pois atende sempre, em primeiro lugar, a clientela de fora. O *trailer* onde funcionam as máquinas de fotocópias, tem ar refrigerado, passa o dia ligado, representando um gasto significativo de energia para os cofres do Estado. Esse *trailer* foi instalado no terreno da U.E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, quando da cessão do terreno para um grupo de pessoas administrar uma cooperativa escolar, mas ainda hoje, mesmo depois de a Secretaria de Educação ter recebido o prédio, o *trailer* ainda permanece com familiares da antiga Cooperativa para quem a escola foi construída, caracterizando uma posse indevida, fato que merece ser investigado e denunciado às autoridades competentes.

Para tipificar este fato usamos as palavras de Fernandes (2002) quando explicita sobre “uma idéia em boa hora” referindo-se ao surgimento de um personagem além do Estado e do mercado, o terceiro setor ‘não governamental,’ ‘não-lucrativo’ mas, organizado, independente, mobilizando de modo especial a dimensão voluntária nas atitudes das pessoas. Ao referir-se à relação entre o público e o privado apresentando o terceiro setor como mais um elemento, classifica essa relação do setor público com o privado, e assim se manifesta:

AGENTES		FINS	SETOR	
Privados	para	Privado =	Mercado	
Públicos	para	Públicos =	Estado	
Privados	para	Públicos =	Terceiro Setor	
Públicos	para	Privados =	(Corrupção)	(FERNANDES, 2002, p. 19-21).

A calçada da escola é ocupada por dois pontos comerciais, uma *garapeira* e um *trailer* que vende lanches, refrigerantes e cervejas. Aliás, em toda a extensão da frente dos dois prédios da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, o antigo e o adaptado, podemos identificar outros *trailers* que ficam abertos diuturnamente. Diante desse fato, indagamos: Será que o funcionamento de estabelecimentos desses tipos, podem influenciar crianças e adolescentes para o uso de bebidas alcoólicas? Outro aspecto preocupante sobre o risco e o tipo dessa vizinhança, diz respeito à possibilidade que esses pontos comerciais têm de atrair indivíduos ligados ao narcotráfico.

Porém, observamos a ocupação do entorno da escola por outra ótica. Podemos inferir que os pontos comerciais pretendem atender à diversidade da clientela que está ao seu redor, ou seja, aos usuários e visitantes da Maternidade Dona Evangelina Rosa, do Quartel da Polícia Militar, do Hospital da Polícia Militar e aos transeuntes, oferecendo lanches típicos de nossa cidade, de custo acessível como exemplo, a garapa de cana com pão ou salgadinho. As bebidas alcoólicas, proibidas aos (às) menores, atendem, dentre outros, aos (às) freqüentadores (as) de uma danceteria que fica próxima da escola; aos (às) usuários (as) desses tipos de bebidas.

Assim, confirmamos que a ocupação do espaço físico é motivada por uma teia de significados característicos das diferentes configurações sociais. O que significa dizer que: “A cultura está no território”. (CARBONELL, 2002, p.103.).

Visto nessa perspectiva, o entorno da escola deve ser considerado como um espaço da cidade que também educa pelas possibilidades de leitura e análises crítico-compreensivas que oportuniza. Assim, o entorno da escola é:

Um livro aberto que é preciso aprender a olhar e interpretar e que é um excelente laboratório para trabalhar o processo do trânsito da anedota à categoria, do concreto ao abstrato, das noções isoladas à sua sistematização, da informação ao conhecimento.

O território assim concebido está repleto de linguagens múltiplas, de ruídos naturais, artificiais de odores e sabores, de paisagens que vão se

transformando ao longo do dia de realidades visíveis e subterrâneas, de edifícios e moradias singulares e íntimas, de violência real e simbólica, de solidões e encontros de sonhos e frustrações, de passeios e rotas que cada um vai incorporando em sua memória. (CARBONELL, 2002, p. 103).

Essas idéias mostram que o entorno da escola pode ser lido em todos os sentidos, possibilitando uma educação integral por sua característica de “espaço com espaços abertos”, às diferentes aprendizagens e à socialização dos (as) adolescentes.

A versatilidade com que os espaços do entorno se apresentam deve ser percebida e estudada pela escola porque, às vezes, os entornos apresentam-se organizados com diferentes lógicas, tornando-se hostis, violentos, inseguros e dinâmicos, necessitando, portanto, de uma leitura crítico-compreensiva, extraíndo deles as possibilidades educativas.

A preocupação com a “leitura do mundo, do concreto”, como diz Freire (2001), antecede a da palavra e permanece presente na vida dos indivíduos pelo processo de interação que cada um estabelece com seu entorno.

Nesse sentido concordamos com Escolano (1998, p.17) que estuda “aspectos gerais e concretos da arquitetura escolar como currículo”. O currículo, é aqui compreendido, de acordo com Silva (2002), a partir da origem da palavra que vem do “latim *curriculum*, pista de corrida”. É nessa pista, ou seja, no curso dessa corrida, o currículo, a nossa vida, que nós construímos a nossa subjetividade, a nossa identidade e nos tornamos o que somos.

Assim, a arquitetura da escola e o seu entorno se constituem, como dizem Carlson e Apple¹⁷ (2003, p. 43) e Escolano (1998, p.27), como elementos do ‘currículo oculto’ de cada indivíduo, aquele que a escola não selecionou formalmente como conteúdo para ser trabalhado, mas que está presente na vida, nas “teias de interdependência” das diferentes “configurações sociais”, Elias (1979), porque:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2002, p. 15).

¹⁷ Expressão usada por Carlson e Apple (2002, p. 43) ao discorrerem sobre pesquisas na área de currículo em que destacam, à luz da teoria estrutural-reprodutivista da escolarização, focalizando como o trabalho das escolas e de docentes desavisados reproduzem as desigualdades de classe, gênero e raça.

A outra escola, a U. E. “Caluzinha Freire” pertence à rede pública estadual, foi fundada em 05 de setembro de 1983, localiza-se na zona leste de Teresina, no bairro Satélite, o qual que surgiu em 1952. A área que compreende atualmente o bairro foi utilizada por muito tempo como “aterro sanitário”. Em 1974 a Prefeitura Municipal de Teresina “instala os primeiros bens públicos o chafariz e a Escola Municipal Francisco Prado”.¹⁸ A escola “Caluzinha Freire” ocupa uma área que compreende uma quadra (ou quarteirão), o que equivale, em média, 50 m x 100 m. É bastante ampla, mas a estrutura física e o mobiliário merecem reparos, porque não apresentam um bom estado de conservação. Atende, no turno da manhã ao nível fundamental de 5ª à 8ª séries, e no vespertino atende aos jovens e adultos pela modalidade EJA, funcionando com turmas de aceleração de 3ª e 4ª etapas e o ensino médio de 1ª a 3ª série. À noite, oferece a 4ª etapa da EJA para jovens e adultos e 1ª a 3ª série do ensino médio.

A Proposta Pedagógica da escola não faz referência aos vizinhos, como o fez a U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”.

A partir disso, podemos inferir duas questões: 1) a não existência de vizinhos reconhecidamente ilustres enquanto órgãos públicos, como os da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, os quais mantêm uma interação com a comunidade principalmente a infanto-juvenil; 2) uma possível reação da escola pela história de sua relação com parte da comunidade que apedreja a escola.

Diante desses fatos, ressaltamos o que diz Vasconcellos (2000) sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica da Escola, quando propõe as etapas de elaboração dessa proposta, mais precisamente, no marco referencial que compreende “o marco situacional, o doutrinal ou filosófico e o operativo”. (VASCONCELLOS, 2000b, p. 182). A definição e explicitação desses marcos, certamente, deve incluir a “dimensão comunitária” na qual a escola se coloca em relação à sua comunidade, evidenciando, portanto o nível da relação existente entre ambas.

Os conteúdos tratados na Proposta Pedagógica da U. E. “Caluzinha Freire” sobre a comunidade não fazem referência à vizinhança, mas, aos aspectos culturais e religiosos como:

As tradições culturais e lazer são manifestadas pelas atividades de caráter religiosos como: Festejo de Stª Padroeira Teresinha, novenas na

¹⁸ A Proposta Pedagógica da U. E. “Caluzinha Freire” não faz referências aos aspectos físicos do bairro Satélite. Porém, existe uma brochura sobre a Ação Pastoral na História do Bairro Satélite, elaborada pelo Pe. João Paulo Carvalho e Silva, Irmã Casilda Soares Ribeiro e Antonio Luís da Silva Oliveira que aborda o processo de surgimento do bairro.

comunidade, ingresso das crianças no coral igreja, no teatro do bairro e festas juninas.

No bairro Satélite, a religião católica é bastante difundida tendo como maior responsável o páraço da comunidade e grupos religiosos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA U. E. “CALUZINHA FREIRE”, 2000, p. 2).

Seria mais democrático se essa Proposta Pedagógica fizesse alusão às outras religiões, mesmo as menos difundidas. A escola, como espaço que produz e divulga conhecimento, deve admitir, compreender e trabalhar com as diferenças, evitando, assim construir uma história do cotidiano de forma tendenciosa e sobrecarregada de subjetividades.

3.2. Dados gerais sobre as escolas.

O novo prédio em que a U.E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” atende aos níveis da educação básica, ensino médio e fundamental. Este, a partir da 5ª série, funciona, respectivamente nos turnos vespertino, noturno e manhã. A Unidade. Escolar “Caluzinha Freire” funciona nos três turnos, atendendo ao ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries e ao ensino médio. No entanto, concentramos nossos estudos nas 5ª séries.

O atendimento aos alunos do ensino fundamental em 2004, nas duas escolas, quando iniciamos esta pesquisa, estava, assim, especificado, de acordo com dados fornecidos pela secretária da escola:

QUADRO 01: MATRÍCULA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” NO ANO DE 2004.

Séries	Total	Masculino	Feminino	Desistentes
5ª “A”	26	11	15	-
5ª “B”	26	12	14	-
5ª “C”	29	11	19	03
6ª “D”	40	17	23	-
6ª “E”	41	19	22	02
7ª “F”	46	18	28	-
8ª “G”	35	19	16	-
TOTAL	242	107	136	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em 11/04.

QUADRO 02: MATRÍCULA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR “CALUZINHA FREIRE” NO ANO DE 2004.

Séries	Total	Masculino	Feminino	Desistentes
5ª “A”	41	13	28	05
5ª “B”	37	21	16	11
6ª “A”	32	09	23	05
6ª “B”	34	14	20	11
7ª “A”	43	13	30	08

8ª "A"	31	11	20	07
TOTAL	218	81	137	47

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em 11/04.

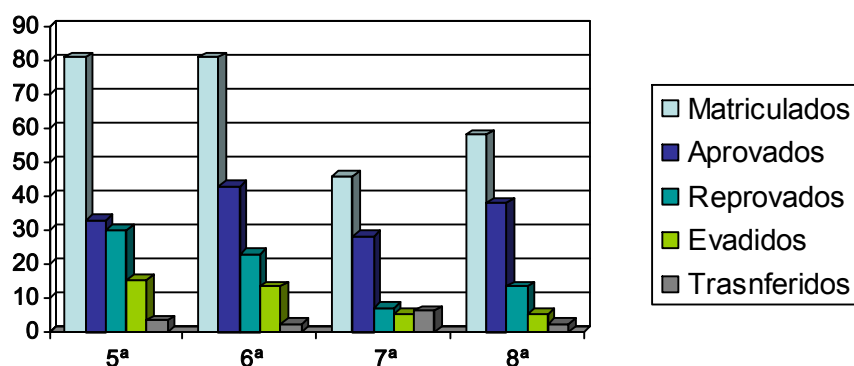
A Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”, em 2004, efetuou 242 matrículas no ensino fundamental, sendo 107 do sexo masculino e 136 do sexo feminino. As 5ª séries, que são compostas pelos sujeitos dessa pesquisa, representavam 33,47% do total, enquanto a U. E. “Caluzinha Freire” matriculou 218 alunos, dos quais as 5ª séries representavam 37,77% do total dessas matrículas. Quanto ao gênero masculino apresentava 81 alunos e ao feminino 137 alunas.

Do ponto de vista histórico cultural, na perspectiva do direito ao acesso à escola, considerando que os homens tiveram esse direito garantido muito antes que as mulheres; os quadros mostram que hoje, essa discrepância discriminatória não se caracteriza como falta de equidade, porque pelos dados dos quadros 1 e 2 sobre a matrícula dos (as) alunos (as), observamos que, em ambas escolas há predominância de mais alunas do que de alunos matriculados.

3.3. O aproveitamento escolar.

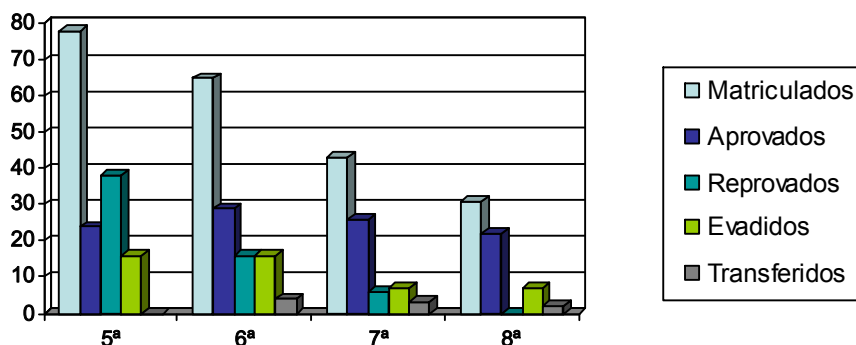
Os gráficos 1 e 2 mostram o resultado do processo ensino aprendizagem das escolas que comportam o objeto de estudo desta pesquisa.

GRÁFICO 01: RESUMO DO MOVIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO”, ANO 2004



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela secretaria da escola.

GRÁFICO 02: RESUMO DO MOVIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR “CALUZINHA FREIRE, ANO 2004.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela secretaria da escola.

Ao observarmos os gráficos constatamos que o índice de reprovação nas 5^{as} séries da U. E. “Presidente Castelo Branco” é quase igual ao índice de aprovação. Na U. E. “Caluzinha Freire” o índice de reprovação é superior ao de aprovação.

Sobre esse fato é importante buscarmos o que prevê o Projeto Político Pedagógico de cada escola, que diz:

A avaliação é uma estratégia dentro da proposta pedagógica da escola, que visa o **acompanhamento** e as **necessárias intervenções** no sentido de propiciar à correção e o **fortalecimento** da proposta preconizada pelo educando (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA U.E. CALUZINHA FREIRE, 2000, grifo nosso).

E, ainda:

A avaliação é um elemento fornecedor da melhoria da qualidade, deixando de funcionar como arma contra o aluno e assumida como parte integrante e **instrumento de auto-regulação do processo de ensino aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos**. Ela é compreendida como um conjunto de atuações **tem a função de alimentar e orientar a intervenção pedagógica**. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PRESIDENTE CASTELO BRANCO, 2000, p. 4, grifo nosso).

A exigência legal da LDB Nº 9.394/96 no art. 12, inciso I para a elaboração da Proposta Pedagógica, pelos estabelecimentos de ensino, justifica-se pela necessidade de planejamento e operacionalização de um plano que atenda aos anseios, necessidades e

objetivos de determinado contexto escolar; o que necessariamente passa a constituir-se a espinha dorsal, sobre a qual a escola deve estruturar-se e buscar os caminhos da vivência coletiva do cotidiano escolar.

No entanto, o que se observa, no que se refere aos direitos dos (as) adolescentes de permanecerem com sucesso na escola, estes lhes são negados, enquanto direito, revelando o quão a escola, nesses modos de funcionamento, fere os princípios democráticos do direito e os princípios estruturantes de seu funcionamento que, julgados à luz da “eficiência, eficácia e efetividade social” Belloni *et. al.* (2001), apresentam-se comprometidos.

Desse modo, percebemos a escola revelando-se pelo seu lado mais frágil, como um reflexo da sociedade, por ter suas ações multideterminadas pela variedade de interdependência das teias que formam o tecido social, em que prevalece a seletividade, como característica da teoria darwiniana. E o mérito da escola?

Por outro lado, no que se refere ao que está escrito na Proposta Pedagógica e o que é operacionalizado nas escolas, constatamos o que afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 180), quando se referem aos documentos oficiais enquanto textos escritos pelos sujeitos representativos das escolas, que por sua vez são desprezados por alguns pesquisadores e valorizados por outros (como eles) por serem “extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo **apresentando** um retrato **brilhante e irrealista** de como funciona a organização”. (grifo nosso)

Na mesma direção, podemos destacar os estudos que explicam porque atualmente fala-se tanto em cidadania destacando os limites para alcançá-la considerando que:

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, após longo período de mutilação da cidadania nos quais os direitos civis e políticos foram cerceados, e devido ao **distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização**. (SILVA, A., 2000, p. 1, grifo nosso).

Desse modo, retomando os critérios de eficácia, eficiência e efetividade social para avaliar a educação escolar, observamos que esses aspectos que seriam os garantidores do direito dos (as) adolescentes permanecerem com sucesso na escola, ficaram apenas no prescrito, sendo negado para ser vivido, porque o projeto que sintetiza a razão de ser da escola, que explicita o que buscar como objetivos e metas parece existir apenas enquanto atividade formal para cumprir exigências dos órgãos superiores da administração escolar.

Além disso, os altos índices de reprovação escolar confirmam os estudos de Patto (1999) sobre a produção do fracasso escolar, quando contextualiza historicamente a origem

desse fracasso e analisa as produções científicas das diferentes décadas que enfocam perspectivas diversas sobre o tema. Diante dos fatos e no decorrer das análises afirma que, a situação do ensino é um diagnóstico que se repete, porque:

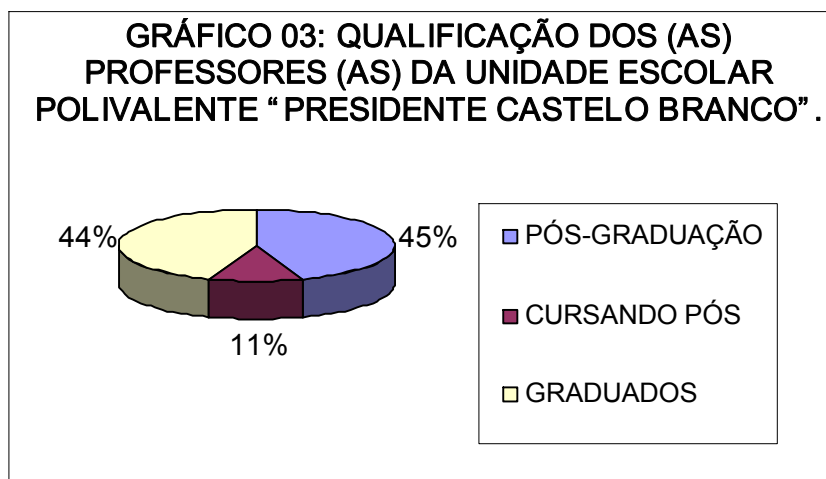
Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro **permanecem praticamente intocados, apesar de intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores.** (PATTO, 1999, p. 134, grifo nosso).

A partir da observação e análise dos dados sobre o índice de reprovação nas 5^{as} séries perguntamos: Que tipo de desafio é esse que os (as) profissionais da educação não conseguem resolver? Entendemos que esse seria o mérito e a competência de todos (as) que fazem o sistema escolar. Ademais, estamos ou não capacitados (as) para compreender e intervir nessa realidade? Essa ação, refletida sobre a prática pedagógica, exige, do indivíduo que vai realizar a mediação pedagógica, capacidade de sistematizar os conhecimentos de sua formação para agir, competentemente, de modo reflexivo, o que caracteriza a práxis, porque: “a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento; teoria e ação. [Ou seja, o saber e o saber-fazer]. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação, para transformar” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

3.4. O corpo docente: qualificação e gênero.

Os (as) professores (as) da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” que ministram aulas nas 5^a séries são portadores (as) de cursos de Graduação, o que significa que 100% dos (as) professore (as) possuem a qualificação mínima exigida pela LDB nº 9394/96 Art. 62 que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário aplicado em 11/04.

O gráfico 3 mostra que 45% dos (as) professores (as) possuem pós-graduação. Isso revela a preocupação destes (as) com a qualificação, o que nos leva a inferir que, pelo nível de qualificação, o desempenho desse corpo docente é de boa qualidade. Porém um fato nos chamou atenção: 03 das professoras licenciadas em Língua Portuguesa, 01 leciona Artes, 01 Geografia e a outra Língua Portuguesa e Artes. Do ponto de vista da qualificação dessas professoras as mesmas não estão qualificadas, de acordo com a Lei Nº 9.394/96 porque não cursaram, respectivamente, as licenciaturas Educação Artística e Geografia.

Nesse sentido, concordamos com Brzezinsk (2002, p. 33) quando analisa a política educacional do estado de Goiás a partir dos dados fornecidos pelo INEP, referentes a 2000 em que, ainda é possível encontrar desvios de função, e assim se manifesta: “Há ainda o agravante de que muitos licenciados ministram disciplinas não condizentes com sua formação específica.” Pelo que demonstramos, esse fato também acontece em Teresina.

Observando o quadro 3, que especifica a qualificação dos (as) professoras (es) da U.E. “Caluzinha Freire”, constatamos que esta é precária porque não atende ao que estabelece o artigo 62 da LDB Nº 9.394/96. Porém todos são concursados (as). Certamente fizeram concurso para as séries iniciais do ensino fundamental.

QUADRO 03: QUALIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA UNIDADE ESCOLAR “CALUZINHA FREIRE”, 2005.

Qualificação	Disciplinas que ministra na escola	Disciplinas ministradas	Cursando
Ensino Médio Modalidade Normal 4º ano adicional Português e Ciências	Português e Ciências	Português, Ciências e História	—
Ensino Médio Modalidade Normal 4º ano adicional	História	História, Arte e Ciências	Licenciatura Plena em Normal

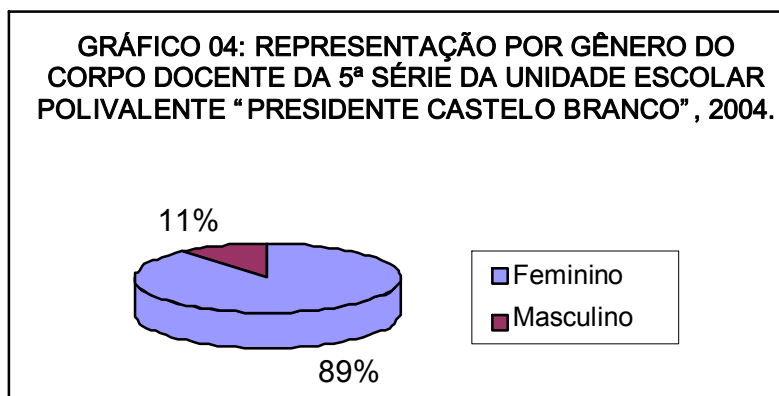
Pré-escolar			Superior
Qualificação	Disciplinas que ministra na escola	Disciplinas ministradas	Cursando
Ensino Médio Modalidade Normal	Matemática	Matemática e Ciências	Matemática (trancado)
Ensino Médio Modalidade Normal Recreação e Jogos	Educação Física	Educação Física	Sequencial em Educação Física
Ensino Médio Pedagógico Modalidade Normal	Inglês e Português	Português, Matemática, História, Artes, Inglês, Ensino Religioso e Ciências	Licenciatura Plena Letras Inglês
Ensino Médio Modalidade Normal 4º ano adicional	Geografia, Artes e Ensino Religioso	—	—

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pelos professores (as) no questionário.

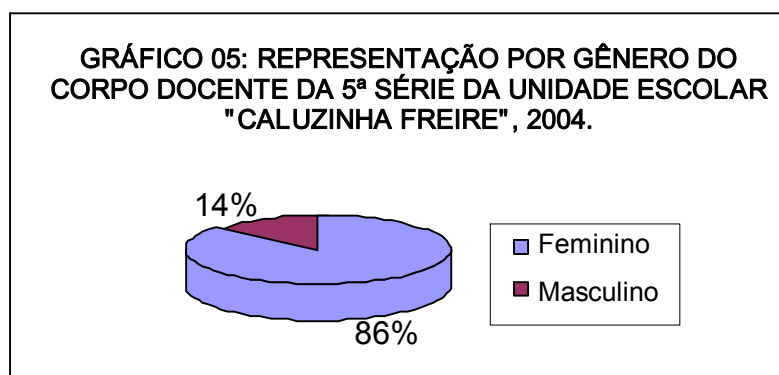
O quadro 3 sobre a qualificação docente das (os) professoras (as) demonstra que nenhuma política educacional ou plano educacional pode ser operacionalizado com sucesso se não incluir como metas prioritárias e imediatas a formação inicial e continuada dos (as) docentes, porque apesar do avanço tecnológico, a mediação pedagógica presencial, interpessoal ainda é a forma mais eficaz de humanização das pessoas. Necessitando, portanto, desse processo contínuo de formação dos (as) profissionais da educação.

A situação funcional dos (as) professoras (as) da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” é de 100% concursados (as) Essa garantia da efetividade no vínculo empregatício do serviço público, talvez seja a causa de demonstrarem, nos encontros na sala dos(as) professoras (as), uma certa disposição e interesse pelas notícias da luta do movimento dos docentes, que o Sindicato dos Professores veicula nas escolas.

Essa demonstração de consciência de classe foi observada quando uma das professoras, que faz parte do Sindicato, orientava aos (às) professoras (as) como requerer umas vantagens devidas pelo PASEP, cujas informações detalhadas estavam em um cartaz, enviado pelo Sindicato e encontrava-se afixado na sala. Pelas discussões realizadas na sala sobre o movimento docente, demonstram o que Benevides (1991) chama de “cidadania ativa”, pelo nível de consciência demonstrado na luta e reivindicação pelos direitos conquistados.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados através de questionários em 11/2004.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados através de questionários em 11/2004.

A mediação pedagógica nas U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” e U. E. “Caluzinha Freire” são, respectivamente, de 89% e 85,71% do gênero feminino. Esse fato pode ser explicado pela representação social da feminização da docência que é historicamente construída e nela estão implícitos “jogos de poder”, ou seja, os significados das representações “não preexistem no mundo, mas têm que ser criados socialmente, através de relações sociais de poder”. Esse exercício do poder pode ser percebido nos modos como os grupos são representados, apontando nesse jogo, quem é mais frequentemente ‘objeto ou sujeito da representação’ Silva (1996, *apud*, LOURO, 1997, p. 102). Isso significa dizer quem faz uso do poder para representar o outro ou quem é representado.

No Brasil, do ponto de vista legal, a feminização da docência teve início pelo ingresso das meninas na escola e pela necessidade de professoras para orientar-lhes os estudos. A Lei Geral de 15 de novembro de 1827 no Art. 12 prevê:

As Mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também a prendas que servem á economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º. (CURY, 2002, p.195).

Porém, Louro (1997, p. 95) defende a idéia de que é mais adequado explicar esse fato buscando compreender o contexto social que gerou as razões desse movimento, o qual fez com que o magistério se tornasse uma atividade ‘permitida’ e ‘indicada’ para mulheres após muitas polêmicas. Nessa lógica de pensamento, enumera fatos desencadeadores desse fenômeno, como: “a presença de outros grupos sociais como os imigrantes, as expectativas de outras práticas educativas e o surgimento de oportunidades de trabalho” como consequência do processo de urbanização.

Dessa forma, a representação social que originou essa feminização da docência pode ser compreendida, ainda, a partir das idéias de Louro (1997, p. 88), quando explicita que a escola é um lugar, predominantemente, de atuação feminina pela característica marcante da atividade escolar, tais como: “o cuidado, a vigilância, a educação”, tarefas atribuídas tradicionalmente às mulheres.

Essa representação sobre a escola, identificada por Louro (1997), pode ser explicada, ainda, pelos resultados da pesquisa¹⁹ de Carvalho (2000, p.154) que verificou a importância, principalmente, para as séries iniciais, do ensino fundamental, das ações de “atenção e atuação do professor ou professora sobre os aspectos extra-cognitivos do desenvolvimento de seus alunos (físico, emocional, moral etc.),” estabelecidas no referido estudo como cuidado infantil escolar. A autora afirma que essas mediações evidenciaram-se como decisivas para:

- 1) que se efetivasse um processo denso de ensino aprendizagem; 2) um maior tempo de permanência das crianças na escola; 3) no fazer das professoras observadas não havia oposição entre a transmissão de conteúdos

¹⁹ Pesquisa realizada por CARVALHO, Marília Pinto de. Publicada pela Xamã/Fapesp, 1999, com o título: No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.

e habilidades e aos demais aspectos do desenvolvimento de seus estudantes. (CARVALHO, 2000 p. 154).

Esses achados da pesquisa de Carvalho (2000) confirmam a importância desse cuidar na forma de atenção, do zelo e da afetividade, para um processo de aprendizagem significativo contribuindo como um fator decisivo de atração para a permanência do (a) aluno (a) na escola. Além dos aspectos acima mencionados, conclui, fazendo referência, sobre o cuidar, dizendo:

Pelo contrário, ensinavam muito as professoras que cuidavam muito e o inverso também tendia a ser verdadeiro. O compromisso e o envolvimento com os alunos, decorrentes das práticas de cuidado, levavam aquelas professoras a uma preocupação com o desenvolvimento das crianças como um todo, um desenvolvimento que elas percebiam como também cognitivo. (CARVALHO, 1999, p. 233, *apud*, CARVALHO, 2000, p. 154).

Se, por um lado, há quem perceba essa feminização da docência, há os que, ao contrário dizem:

É possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas os livros, as estatísticas, os mapas; as questões as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ e válidos; a linguagem a forma dos saberes) são predominantemente masculinos. (LOURO, 2001, p. 89).

Percebemos que as duas representações da docência, a feminização e a masculinização, coexistem no espaço escolar, como diz Louro (2001, p. 89): a escola e outras instituições sociais “são atravessadas pelos gêneros porque é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais de masculino e feminino”.

Assim, as exigências sociais, no Brasil, pela educação das meninas fora do âmbito doméstico, originou a feminização da docência “a partir da segunda metade do século XIX e, com isso, acentuou-se não só a entrada das mulheres nas salas de aula, mas pouco a pouco, o seu domínio como docente”. (LOURO, 2001, p. 95.)

Sobre a experiência profissional dos (as) professores (as) da 5ª série da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, estes têm em média seis anos e meio de conclusão do curso de graduação, o que os (as) qualifica como possuidores (as) de um tempo razoável de exercício da profissão do magistério, em situação legal exigida pela LDB em vigor, porém o mesmo não acontece em relação à qualificação dos (as) professores (as) da 5ª série da U.E. “Caluzinha Freire” que, como vimos anteriormente, funciona a título precário.

3.5. O projeto pedagógico.

Vários são os estudos realizados sobre a proposta de plano de ação educativa da escola. Esta tem recebido diferentes denominações: “Projeto–Pedagógico, Projeto de Escola “ dentre outras, conforme Vasconcellos. (2000b, p. 169).

Porém, há quem afirme que:

Em relação a outras nomenclaturas correlatas, temos a dizer que preferimos Projeto Político–Pedagógico a Proposta Pedagógica por entender que a primeira é mais abrangente, qual seja, contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da pedagógica) até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas, etc.) (VASCONCELLOS, 2000b, p. 169).

A idéia desse documento como norteador dos objetivos e metas a alcançar, e das ações a serem desenvolvidas pelos que fazem a escola, incluindo a comunidade onde está inserida, também é definida por: Libâneo (2003, p. 357) como Projeto Pedagógico-Curricular, para Veiga *et. al.* (2002), Projeto-Pedagógico da Escola, e, para Silva; Machado; Abbade (1998) Projeto Pedagógico Coletivo.

Compreendendo-o nesta perspectiva, encontramos de forma conclusiva na justificativa de um dos projetos:

Assim, a Escola propõe alternativas que buscam participação da comunidade escolar, da forma afetiva visando **construir uma escola adequada incentivando o aluno a descobrir a importância do conhecimento para o seu dia-a-dia**. E com uma proposta pedagógica voltada par uma educação de qualidade a Escola objetiva preparar o aluno para o exercício da cidadania. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA U. E. POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” 2000, p. 2, grifo nosso).

Na mesma linha de pensamento destacamos:

A educação brasileira vem passando por profundas mudanças reformulações para conseguir responder aos desafios do milênio. Neste momento onde as ações políticas do país coordenam um processo de autonomia, para as escolas **é fundamental que os educadores conduzam princípios educativos que irão nortear o trabalho pedagógico.** (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA U. E. “CALUZINHA FREIRE” p. 1, grifo nosso).

Os dois Projetos Pedagógicos das escolas ressaltam o que está previsto no art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 2º da LDB N.º 9.394/96. Por isso, para fundamentar as ações dos sujeitos mediadores do processo educativo, estão elencados no Projeto Político Pedagógico da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” os seguintes princípios: “Igualdade, Solidariedade, Participação, Liberdade e Diversidade. Por fim, apresenta objetivos, metas e estratégias de ação, analisa os recursos financeiros recebidos considerando-os insuficientes, tendo em vista as necessidades de operacionalização, controle e avaliação das ações da proposta pedagógica.

A proposta de gestão das escolas estabelece, como fundamento, a democracia e a participação de todos os que fazem a escola, os usuários para, como explicita a Proposta Pedagógica da U. E. “Caluzinha Freire” (2000, p. 12), “compartilhar com os colegas os sonhos, as esperanças, as dúvidas e os anseios parece ser a única maneira de construir algo novo e consistente”. Ressalta, ainda, que: “A gestão administrativa da escola pública em nossos dias deverá ser democrática e assegurar a eficiência do processo educativo incentivando, instruindo e verificando a qualidade das oportunidades educacionais que seus alunos recebem”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA U. E. POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO”, 2000, p. 12).

Como instâncias democráticas e representativas possuem o Conselho Escolar e o Conselho de Classe. Este último é formado pela diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professores (as), e reúne-se no final do ano letivo para verificar o desempenho dos (as) alunos (as).

A estrutura e organização didático-pedagógica das escolas destacam o propósito de desenvolver estas atividades a partir da adoção de uma matriz curricular, fundamentada na Lei 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais.

O grêmio, instância democrática e representativa dos (as) alunos (as), na U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, é composto, em sua maioria, por alunos do ensino

médio. Do ponto de vista da ocupação dos espaços, estes são feitos movidos pelo poder, pelo supostamente mais forte, mais adiantado no curso. Uma prova disso é o momento de composição das chapas dos grêmios; é comum na cultura escolar ouvir: “os alunos do ensino médio, os da 8ª série, representando as séries iniciais do ensino fundamental, os menos letrados, os mais fracos”.

Na U. E. “Caluzinha Freire” o grêmio foi eleito nas mesmas condições de representatividade da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”, em que os (as) alunos (as) das séries mais adiantadas representam os (as) das séries iniciais principalmente os das quintas séries.

Esses fatos, e essa forma de ocupação dos espaços com base na “divisão” forte, fraco; o que sabe mais, o que sabe menos; o homem, a mulher; o novo, o velho etc; podem ser considerados como uma “violência de caráter psicológico e moral”, que enfatizam uma “tendência da violência, a destruição do outro o desrespeito ao outro e a negação do outro”. (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 12).

Nesse processo, vale ressaltar o que já enfatizamos no capítulo 1, que trata de cidadania e cultura de paz, como um dos objetivos desse estudo, no que se refere à análise das relações vividas no cotidiano das escolas pelos (as) adolescentes e os demais atores do processo educativo. Reafirmamos a posição da escola, enquanto uma das “configurações sociais”, como diz Elias (1970), que através das “teias de interdependência” dos sujeitos com a sociedade, pode contribuir sobremaneira, na construção da cidadania e da cultura de paz. Isso se dá porque, o mais relevante é a aprendizagem realizada na vivência da ocupação desses espaços propiciados pela escola, e essa vivência deve fortalecer os princípios fundamentais de uma educação democrática.

Não vale apenas estar explicitado no Projeto Político Pedagógico da Escola, na Constituição Federal e na LDB, é preciso que na “práxis” (ação, reflexão, ação refletida), como diz Lima (2001 p. 36) referindo-se à prática docente exercida no espaço escolar, seja uma forma de ocupação do espaço repensada e analisada, porque é na interação dos sujeitos adolescentes, com os (as) outros (as), num espaço e tempo determinados, como o caso da escola que eles (as) podem construir a sua cidadania e cultura de paz.

Além disso, concordamos com o que diz Telles:

[...] pelo ângulo da dinâmica societária, os direitos dizem respeito antes de mais nada ao modo como as relações sociais se estruturam. Seria possível dizer que, na medida em que são reconhecidos, os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de

interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas. (TELLES, 1994, p.91-92).

É nessa perspectiva que pensamos a escola como um espaço que oportuniza, não só a construção dos deveres, mas também, dos direitos e das formas de saber reivindicá-los.

3.6. A infra-estrutura.

Lozano e Martín (19-- p. 97), ao proporem estratégias de avaliação da estrutura e do produto da educação, referem-se à estrutura do sistema como “o esquema institucional com que conta o país para desenvolver a função educacional”. Para Batista e Odelius infra-estrutura:

É um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições do trabalho que influenciam de modo mais ou menos direta o processo de ensino aprendizagem. (BATISTA; ODELIUS, 1999, p.161).

Aplicando essas afirmações, por analogia, às escolas, observamos que as condições oferecidas por cada estrutura, exercem função decisiva na qualidade do produto de cada sistema educacional. As que encontramos nas infra-estruturas das escolas observadas comprometem a qualidade da educação, o que se caracteriza como uma discrepância entre o prescrito na lei e o vivido.

A sede atual da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” possui 07 salas de aula, pouco arejadas e iluminadas. Não possui sala de informática, nem tele-sala, porque o espaço destinado para esse fim encontra-se ocupado por desabrigados da vizinhança ribeirinha da escola, que ficaram sem suas casas nas últimas enchentes do rio Poti.

Por outro lado, confirma-se o que diz Elias (1970) sobre a “interdependência das teias” que se estabelecem nas diferentes configurações sociais. Neste caso, a falta de um planejamento global que possa colocar em prática políticas sociais que atendam às várias demandas da sociedade, dentre elas a habitação, deixa o poder público à mercê de imprevistos nos casos de emergência ou calamidade pública, cujas conseqüências, pelas ligações das configurações sociais, atingem outros setores como a educação, que já funciona com uma infra-estrutura em situações precárias e, mesmo assim, obriga-se a ceder parte de suas dependências para abrigar as vítimas da enchente dos rios.

A Unidade Escolar “Caluzinha Freire”, de porte médio considerando o seu tamanho, possui 13 salas de aula, com arejamento e iluminação comprometidos, atende a clientela de ensino fundamental e médio, e também não dispõe de sala de informática.

Os (as) adolescentes que freqüentam essas escolas estão duplamente prejudicados (as), alijados (as) do processo de inserção nos meios de comunicação da atualidade, porque: 1) por sua origem sócio-econômica que não permite a aquisição de equipamentos de tecnologia avançada; 2) o tipo de escola que freqüentam, pelo fato de ser pública e custeada por um Estado subdesenvolvido, investe pouco em educação, confirmando a existência de uma escola para os ricos e outra, para os pobres, ou seja, as “escolas diferenciadas de acordo com as classes sociais”, como afirmam Ceccon, *et al.* (2003).

Nesse contexto, se compararmos o perfil do (a) aluno (a) que a escola se propõe formar, fundamentada no que preceituam os Projetos Pedagógicos das duas escolas, percebemos a impossibilidade desta contribuir para a formação desse (a) aluno (a), porque a infra-estrutura das escolas não está adequada para que o sistema educacional desempenhe suas funções competentemente, como é de direito dos (as) alunos (as).

Outro aspecto que nos chamou a atenção é o funcionamento da biblioteca, em uma das escolas, segundo informações fornecidas em abril de 2005, pela professora responsável por esse setor. Os livros da biblioteca são destinados aos alunos do ensino médio. Perguntamos por que não existiam volumes indicados para o ensino fundamental e não obtivemos respostas, a funcionária não soube explicar. Como construir hábitos e habilidades de leitura sem as condições adequadas para esse fim? Professores (as) reclamam que os (as) alunos chegam na 5ª série e não sabem ler. Poderia ser diferente se, num esforço coletivo, todos (as) que fazem a escola participassem da luta pela conquista de condições básicas para o funcionamento do sistema escolar. Assim, como pôr em prática os conhecimentos sistematizados de sua formação acadêmica, para compreender e atuar competentemente na realidade contraditória, adversa e plural que constitui o cotidiano escolar?

As escolas possuem um pátio coberto onde os (as) alunos (as) se reúnem para as brincadeiras e bate-papos na hora do recreio. Além deste, uma quadra ao ar livre para as atividades de educação física.

Os (as) professores (as) têm uma sala onde se reúnem nos intervalos das aulas. Esse espaço é rico de interações, é o momento em que cada um (a) objetiva suas subjetividades, suas preocupações, desejos e até descrenças sobre o que vivenciam na escola. Compartilham, também, saboreando diariamente o mesmo lanche que é servido aos (as) alunos (as).

Percebemos que não esboçam rejeição ao lanche oferecido o qual obedece a um cardápio variado. Certa vez, o lanche, do dia foi macarronada, e um jovem professor, substituto²⁰ do professor de matemática, nos disse: “professora eu tenho que comer agora, este lanche é o meu almoço, saio daqui vou para uma escola muito distante, trabalhar no turno da tarde, de lá vou para a Universidade Estadual assistir aulas, faço o curso de Matemática à noite”.

Esse fato nos chamou atenção porque é comum ouvirmos dizer que para muitos alunos da escola pública, o lanche servido pelo Programa Merenda Escolar é a única refeição do dia.

Na U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” não existem banheiros para os (as) professores, nem para os (as) funcionários, só o banheiro para os alunos e alunas com 04 vasos sanitários em ambientes separados para atender cada gênero. Porém a sala da diretoria possui um banheiro.

Refletindo sobre a arquitetura da escola, de acordo com os estudos de Frago (1998, p. 13), essa “dimensão espacial da atividade educativa” na perspectiva da “psicologia do meio ambiente” e da “proxemia como ciência relativa ao emprego que o ser humano faz do espaço como meio de organização social”, podemos identificar através da leitura dos códigos, inscritos na arquitetura das escolas objeto desse estudo, que existe implícito um discurso que enfatiza uma hierarquia de poder e, uma forma não democrática de oportunidades iguais no que se refere ao direito de ocupação dos espaços da escola. Por que não banheiros para os (as) professores (as)?

Na U. E. “Caluzinha Freire” a sala dos (as) professores (as) é de bom tamanho e possui um único banheiro para ambos os sexos.

Os serviços de orientação educacional e de supervisão pedagógica da U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” funcionam na mesma sala, enquanto que na U. E. “Caluzinha Freire” a Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional não têm salas específicas.

O projeto da biblioteca da U.E. “Caluzinha Freire” foi proposto para o ensino médio porque para o ensino fundamental já existia uma sala de leitura. O uso da biblioteca é feito pelos (as) professores (as) que levam dicionários e livros para as salas de aula, porque o espaço da biblioteca é pequeno para a quantidade de alunos da sala. A “sala de vídeo” dessa escola, que funciona no mesmo espaço da biblioteca, é pouco utilizada pelos (as) professores (as) exceto a professora de Ciências Biológicas que utiliza as fitas de vídeo sobre os conteúdos da disciplina que ministra.

²⁰ Cabe ressaltar que quando fizemos aplicação do questionário semi-estruturado, esse professor não ministrava aulas nas 5ª séries, essa substituição ocorreu em 2005, por isso o percentual do corpo docente dessa escola em 2004 é de 100% de portadores de diploma de curso superior.

As salas de aula dessa escola possuem características bem peculiares: 1) as janelas permanecem sempre fechadas, por medida de segurança, porque vez em quando a escola é apedrejada, o que deixa as salas com pouca iluminação e arejamento, mesmo com os ventiladores de teto; 2) a pintura interna da sala, até mais ou menos a altura de 1,20 m é feita com chapisco de cimento, um tipo de acabamento utilizado para exteriores principalmente para muros, por ser resistente e áspero evitando assim, que as pessoas se encostem nesse tipo de parede.

A escolha desse modo de revestimento para as paredes, no interior das salas de aula, certamente é para evitar que os (as) alunos (as) danifiquem as paredes riscando com lápis, canetas ou encostando as cadeiras.

A arquitetura da escola, como programa, pode ser analisada a partir dos estudos de Escolano (1998, p. 25-26), nos quais faz referência ao discurso que cada componente da arquitetura escolar veicula, permitindo, assim, a “materialização de um sistema de valores como os de ordem, disciplina e vigilância”. Estes valores contribuem na “aprendizagem sensorial e motora” e de um conjunto de signos e sinais presentes nos mais variados “símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”.

Nessa perspectiva analisando o discurso que se encerra nesse tipo de revestimento interno das paredes das salas de aula, podemos compreender que pode ser por medida de economia, mas também, carrega consigo um teor de repulsa, “de chega pra lá”, fato não comum nos revestimentos internos que têm como função, apresentar-se como elemento acolhedor, desde a sua cor e textura.

Não cumprindo essa função acolhedora e de beleza estética, a textura do revestimento das paredes propicia o disciplinamento e docilidade dos corpos que freqüentam as dependências da escola, através da leitura desses códigos, considerando que:

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontram; [Neste caso, Foucault analisa o espaço arquitetônico pela disposição das unidades de acampamento cujas disposições permitia as “vigilâncias hierarquizadas” através do “encaixamento espacial”.] mais geralmente, a de uma arquitetura que **seria o operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu**

comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOCAULT, 1987, p. 144, grifo nosso).

Com base no pensamento foucaultiano, afirmamos que o tempo passado pelo (a) aluno (a) na escola, é consequência de uma política social que objetiva controlar os movimentos e os costumes, através da disciplina do tempo permanecido na escola, no qual a microfísica do poder arquitetônico incorpora-se não como objeto de estudo intencional dos (as) alunos (as), apesar de bem visível.

Corroborando com essa idéia, Escolano explica:

Já faz vários anos que M. Foucault descreveu com magistral argúcia analítica, como a ‘arte das distribuições’ do espaço aplicada igualmente a escolas, fábricas quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas para **tornar ‘dóceis’ os corpos e as consciências.** (ESCOLANO, 1998, p. 27, grifo nosso).

Desse modo, podemos concluir que a arquitetura dos espaços educativos tem uma intencionalidade implícita na sua forma, cor, textura, utilização e conservação, como afirma Mesmin (1967, p. 62-66, *apud*, ESCOLANO, 1998, p. 27) a arquitetura escolar ‘é uma forma silenciosa de ensino’.

Ainda, segundo o mesmo autor, reafirmamos que as escolas observadas como outras da rede pública, precisam melhorar sua estrutura física, porque:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado **currículo oculto**, ao mesmo tempo que impõem suas leis como **organizações disciplinares.** (ESCOLANO, 1998, p. 27, grifo nosso)

3.7. As ações do projeto escola-comunidade.

Esse Projeto tem como objetivos gerais, abrir as escolas estaduais nos fins de semana para oferecer oportunidade de acesso à cultura, lazer, esporte e arte para jovens, a fim de reduzir a violência no interior e no entorno da escola, além de contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais. A U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco” é uma das escolas que abriga esse projeto em suas dependências nos fins de semana.

Durante a existência do Projeto já foram realizadas as oficinas de Karatê, Kung-Fu, Dança, Capoeira e Taekwondo, que está sendo oferecida atualmente aos sábados, para 11 crianças e adolescentes que moram no bairro, sendo 07 meninos e 04 meninas. Destes, somente 02 freqüentam a 5ª série, na U. E. Polivalente “Presidente Castelo Branco”. O articulador é licenciado em Educação Física, já tem experiência em trabalhos comunitários desenvolvidos em favelas do Rio de Janeiro.

Sobre as vantagens do Taekwondo disse que este objetiva: “preservar a saúde, reeducar o corpo, construir a auto-disciplina; contribuir com a educação e formação moral”.

As aulas de Taekwondo, iniciam com o juramento que é pronunciado em coro por todos (as) os (as) alunos (as): “Eu prometo, observar as regras do Taekwondo, respeitar meus superiores e instrutores, nunca fazer mal uso do Taekwondo, construir um mundo mais pacífico, ser campeão da liberdade e da justiça”. Além dessas recomendações contidas no juramento, cada aluno (a) é estimulado (a) durante as aulas a seguir um ritual de regras de convivência e boas maneiras, tais como cumprimentar cada colega, pedir desculpas em casos de atos de desrespeito ao outro e organizar coletivamente o local da oficina antes e depois de cada sessão.

O discurso veiculado no juramento que os (as) adolescentes pronunciam antes da oficina de Taekwondo, através das palavras-chave como: “Respeitar meus superiores e instrutores, enfatizam a obediência e o respeito hierárquico, “construir um mundo mais pacífico” e “ser um campeão da liberdade e da justiça” são discursos que, pela repetição, podem ser internalizados e vivenciados pelas lições de limites, regras, e possibilidades presentes nas estratégias que conduzem para a construção da auto-disciplina.

O articulador fica atento ao progresso de cada aluno (a) na escola. Todos levam as notas das avaliações para comprovar o seu desempenho nas atividades escolares. Os que não conseguem boas notas, são estimulados, através de conversa, sobre a importância do sucesso na escola para a vida do (a) cidadão (ã). Os (as) que atingem bom aproveitamento escolar, ganham medalhas. Sobre essa atitude do articulador, de premiar os bem sucedidos na escola, parece, a nosso ver, ser herança de uma prática que se estabeleceu na cultura escolar, a emulação, que reforça os mais inteligentes, bem sucedidos e de certo modo, alija os diferentes que não têm o ritmo igual ao esperado pelos mediadores do processo educativo.

As “teias de interdependência” (Elias, 1970) entre as diferentes configurações sociais, mais uma vez possibilitam a leitura dos modos como o indivíduo se relaciona com a

sociedade evidenciando de forma marcante, que estes carregam consigo, os estigmas das condições sócio-econômicas e culturais de cada “eu”.

Esse fato pode ser identificado quando surge o momento de cada beneficiário (a) do Projeto Escola Comunidade participar da culminância da oficina de Taekwondo o recebimento da primeira faixa, ou da troca desta, que representa o nível de desempenho de cada um (a). Nessa solenidade é necessário o uso do DôBô com a respectiva faixa de cor específica, de acordo com o grau em que cada um se encontra. Nesse momento, caracteriza-se mais uma situação de exclusão, porque o processo não se conclui, ficando incompleto, porque o coroamento do esforço de cada um é limitado, cerceado pelas condições sócio econômicas. Para os (as) adolescentes do projeto, a aquisição do DôBô e faixa não é compatível com o orçamento familiar.

A idéia fundamental do projeto é valiosa, pela utilização do espaço físico da escola, pela oferta de espaço enquanto oportunidade e pela utilização prazerosa do tempo em atividades educativas.

Porém, ainda persistem algumas dificuldades que, a nosso ver, precisam ser reavaliadas porque os R\$ 180,00 (cento e oitenta) reais que o projeto envia para a compra de materias não são suficientes para “a compra de material como protetor de tórax, joelheira e o DôBô.”²¹

Elias (1970) ao referir-se às interdependências humanas, - os problemas das ligações sociais,-elencas e analisa vários aspectos relacionados ao tema, dentre os quais destacamos as “ligações políticas e econômicas”, sobre os quais se manifesta dizendo:

Numa análise mais cuidada, à luz da sociologia do desenvolvimento, torna-se claro que o desenvolvimento das estruturas políticas e econômicas são dois aspectos absolutamente inseparáveis da evolução de toda a relação funcional da sociedade. (ELIAS, 1970, p. 159).

As decisões pela adoção de políticas sociais devem estar articuladas com o devido respaldo econômico para tornarem-se eficazes e promover o desenvolvimento social, caso contrário, aguça a exclusão social.

Outros episódios que retratam a exclusão foram observados como o de uma adolescente de 11 anos que queria participar das aulas de Taekwondo, mas não podia porque: 1) Não estava matriculada na escola, requisito para participar do projeto; 2) e, não estava matriculada, porque não tinha certidão de nascimento.

²¹ Fala do articulador do projeto Escola Comunidade. Entrevista realizada em 2005.

As reavaliações dessas políticas de atendimento às juventudes, certamente apontarão para as diversas modalidades de ações que possibilitem a orientação e atendimento para casos como esses, conseqüentes da pobreza e ignorância reveladores da iniquidade.

Nesse sentido concordamos com Belloni *et al.* (2001) quando se referem à política pública como objeto de avaliação, lembrando que uma política na área social pode ser:

Congruente com a política econômica básica (que é o fio condutor e reflete as prioridades de uma ação em determinado governo) e está diretamente ligada a ela; *complementar*, ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais; será *reparadora* ou *compensatória* ao atuar sobre *os* danos ou conseqüências nefastas das políticas básicas com o objetivo de atenuá-las. (BELLONI *et al.* 2000, p. 33-34 grifo dos autores).

Certamente, se esses critérios forem considerados no planejamento, operacionalização e avaliação das políticas públicas, teremos demandas atendidas de forma mais global, contribuindo, assim, para evitar que essas diferenças socioeconômicas se cristalizem de forma excludente.

CAPÍTULO 4
AS (OS) MEDIADORAS (ES) PEDAGÓGICAS (OS) DO ESPAÇO
ESCOLAR

CAPÍTULO 4

AS (OS) MEDIADORAS (ES) PEDAGÓGICAS (OS) DO ESPAÇO ESCOLAR

“Nós fazemos parte uns dos outros” Norbert Elias

4.1. Cidadania e cultura de paz – os conceitos das (os) professoras (es).

A educação pública estatal no Brasil, segundo Libâneo (2003), foi inaugurada no século XIX e nas primeiras décadas do século XX quando teve início o processo de industrialização do país.

Nessa época as demandas da sociedade, para atender às indústrias, exigia um trabalhador com habilidades em leitura, escrita e em cálculos. Essa necessidade norteou as diretrizes do processo de escolarização daquela época, o que ilustra como exemplo, uma característica da escola: a de ser uma “organização socialmente construída”. (LIBÂNEO, *et al.* 2003).

As demandas e exigências econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade orientam os objetivos da educação, determinando, assim, o perfil do educando que a escola vai formar, exigindo, portanto, do (a) professor (ra) competências compatíveis para compreender e atuar em cada contexto.

Para alguns estudiosos, como Enguita (2004), a sociedade está na “terceira revolução industrial”, o que outros chamam de sociedade, “cada vez mais globalizada e porque globalizada, também mais complexa e multidimensional”. (O’DONNEL, 1996 apud KLIKSBERG, 1998, p. 42).

Assim, nesta fase da sociedade complexa, a escola vem sendo solicitada a responder às exigências atuais que se apresentam multifacetadas e plurideterminadas, porém para atender a essa realidade a escola deve ser vista como:

Uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos.(LIBÂNEO, *et al.*, 2003, p. 168).

A definição de escola, por Libâneo, serve de fundamentação para as análises do processo de mediação pedagógica que acontece em espaços e tempos determinados nessa instituição social onde a educação se realiza como “prática social”, tornando-se assim um “fenômeno essencialmente humano”, que por isso tem historicidade. Nesse contexto é imprescindível o quê ensinar (o conteúdo), as metas a serem alcançadas (objetivos), o como fazer (métodos e técnicas), os sujeitos que aprendem (alunos (as) e os sujeitos mediadores desse processo de ensino-aprendizagem, (as/os professoras/es).

A educação escolar como prática social, que se realiza integrando os elementos do processo acima mencionados, pode:

Caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca porém ser, neutra. Se permite a opção, não admite a neutralidade, pois aquela tem caráter político.(LIBÂNEO, *et al.*2003, p.169.).

Desse modo, considerando esses aspectos contraditórios que se articulam no espaço e tempo da escola e ainda, a necessidade e importância da existência do (a) professor(a) como mediador (a) pedagógico (a), como sujeito responsável pela sistematização, operacionalização dos conteúdos, e, também pela organização dos espaços propícios a essa prática social a aprendizagem, propomo-nos, nesse capítulo, analisar os conceitos das (os) professoras (es) sobre cidadania e cultura de paz e as suas práticas pedagógicas para a construção destas.

Buscamos compreender os conceitos especificados anteriormente considerando que esses conceitos, tanto os científicos como os espontâneos, na perspectiva vygotskiana, fundamentam a objetivação da subjetividade de cada sujeito e as suas atitudes na relação com o outro e com o mundo.

A análise desses conceitos pelos conteúdos evidenciados nas falas dos (as) mediadores (as) pedagógicos (as), está ancorada, também, na percepção que temos da escola que é:

Vista como um espaço político onde se deve ministrar um conjunto de disciplinas de maneira que o jovem adquira o saber necessário para não se deixar enganar. O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania, o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica. Para falar de cidadania o próprio professor precisa romper com sua leitura superficial da sociedade [...] (FERREIRA, 1993, p. 221-222).

Desse modo, para que o (a) professor (a) possa contribuir com esse “conhecimento intelectual”, enquanto suporte para a “formação da cidadania”, é necessário que tenha construído no processo de sua formação um conjunto de requisitos que incluem saberes e competências, porque:

Os professores têm várias responsabilidades: conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e o seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho, [...] e participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola. (LIBÂNEO, 2003, p. 289-290).

Nessa perspectiva, as responsabilidades da (o) professora (or) podem ser agrupadas em duas categorias: 1) relacionada com os conhecimentos da matéria que leciona (o saber); 2) relacionada com as competências, a instrumentalização para saber realizar o processo de ensinar de forma coerente com as situações reais apresentadas na escola, incluindo também, o processo de investigação do sucesso e desafios da sua prática –**o saber-fazer**.

O quadro seguinte, o 4, especifica as categorias que foram utilizadas com as falas das (os) professoras (es), que compõem o objeto de análise das escolas observadas. Estas categorias foram construídas de acordo com as responsabilidades do professor defendidas por Libâneo (2003, p. 289-290) e outros (as) como Candau (2003b), Ferreira (1997), Cunha (1989), Perrenoud (2000,2001). Além destes, a concepção de discurso didático, conforme Moirand pode ser explicitada como:

No **domínio dos discursos de transmissão do conhecimento**, os discursos didáticos fazem parte do conjunto de **discursos segundo** que geralmente se colocam como derivados dos **discursos primeiros** ou **discurso fontes** (os discursos de pesquisa que visam produzir conhecimentos novos num domínio de referência precisa). Mas no interior dos discursos segundos, os discursos didáticos se diferenciam dos discursos de vulgarização por seu objetivo pragmático, **fazer com que o outro aprenda**, que vai além do **fazer-saber** (os discursos didáticos visam aumentar os conhecimentos do outro.) [...] (MOIRAND, 2004, p.166, grifo nosso).

QUADRO 04: CONCEITOS DE CIDADANIA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DAS ESCOLAS POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

CATEGORIAS	TEXTO REVELADOR	FREQÜÊNCIA	%
1. Ênfase no SABER instrumentalizar-se e no SABER FAZER prática social, competência técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos direitos e deveres para exercê-los com consciência • Conhecimento dos direitos e deveres, lutar por eles 	5 1	
TOTAL		6	42,86
2. Ênfase no SABER FAZER prática social	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar, exercer direitos e deveres; participação social e política; • Exercer no dia a dia com atitudes de solidariedade cooperação e respeito 	3 1	
TOTAL		4	28,57
3. Ênfase no SABER e/ou SABER FAZER (parcial só os direitos)	<ul style="list-style-type: none"> • Integrado na sociedade gozando seus direitos • Conhecimento e conquista dos direitos humanos • Exercer os plenos direitos na sociedade • São todos os direitos nem todos conhecem e gozam 	1 1 1 1	
TOTAL		4	28,57

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em 2005, através de questionário semi estruturado.

O quadro 5 apresenta os conceitos das (os) professoras (os) sobre cultura de paz que também foram agrupados de acordo com as categorias que sintetizam as competências básicas docentes – o **saber** e o **saber-fazer**. É importante destacar que ao fazermos referência ao **saber fazer** encontra-se incluído nessa categoria o **saber ser**.

QUADRO 05: CONCEITO DE CULTURA DE PAZ DOS (AS) PROFESSORES (AS) DAS ESCOLAS: POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

CATEGORIAS	TEXTO REVELADOR	FREQÜÊNCIA	%
1. Ênfase no SABER : instrumentalizar-se; e no SABER-FAZER : prática social competência técnica	<ul style="list-style-type: none"> • “Cultura como conhecimento, costumes, experiências; paz, relação harmônica entre os povos, nações, sociedade” • “É ter conhecimento e saber aplicá-lo; utilizar o saber para o desenvolvimento social, para promover a paz; paz de espírito” • “Compreensão e respeito aos outros e às minorias” 	1 2 1	
TOTAL		4	28,57

CATEGORIAS	TEXTO REVELADOR	FREQÜÊNCIA	%
2. Ênfase no SABER-FAZER – prática social, competência técnica	• “Cultivar a paz, a harmonia entre alunos e professores; ações educativas que levam o respeito ao outro; atitudes feitas cotidianamente”	1	
	• “O que é transmitido de geração a geração, visto pelos pais; meios de comunicação”	1	
	• “Levar o indivíduo a refletir as atitudes do bem lembrando de Deus”	1	
	• “Posicionar-se de maneira construtiva utilizar o diálogo para mediar o conflito”	1	
	• “É o que deve ser feito pelo currículo da escola para termos uma sociedade melhor”	1	
TOTAL		5	35,71
3. Ênfase no SABER instrumentalizar-se	• “envolve noções de respeito, amor ao próximo, tolerância e compreensão”	2	
	• “harmonia dentro do ser humano”	2	
TOTAL		4	28,57
4. Ênfase no FAZER com incertezas nos resultados	• “Fazer o que faço todos os dias e o resultado se torna mais difícil”	1	
		1	
TOTAL		1	7,14

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em 2005, através de questionário semi-estruturado.

Nessa perspectiva, observando os quadros 4 e 5 com as categorias de análise sobre os conceitos de cidadania e cultura de paz, inferimos que, tendo por base o dado de 42,85% que caracteriza a maior freqüência de palavras-chave, relacionadas ao texto revelador, sobre o conceito de cidadania, em que os (as) professores (as) concebem a cidadania através do “conhecimento dos direitos e deveres para exercê-los com consciência”²². Nesta categoria a que se refere às falas que enfatizam a ação pedagógica o – **saber-fazer**, fundamentada nos conhecimentos pertinentes – o **saber** – caracteriza a situação ideal de uma ação pedagógica competente.

Outro dado importante é o de 28,57% dos (as) docentes que enfatizam o “vivenciar e exercer os direitos e deveres; participação social e política; exercer no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e respeito”.²³ Estes (as) enfatizam a prática social, a vivência, mas não revelam a necessidade de conhecer, informar-se sobre o por quê da existência desses direitos e deveres, ou seja, contextualizar o processo histórico de seu surgimento.

Outras palavras-chave aparecem nas falas dos (as) docentes revelando uma

²² Extraído do questionário semi-estruturado respondido pelos (as) professores (as) das escolas, em 2005.

²³ Extraído do questionário semi-estruturado respondido pelos (as) professores (as) das escolas, em 2005.

compreensão parcial do que seja cidadania, isto é, 28,57% ressaltam apenas os direitos sem fazer referência aos deveres, ou seja, fazem referência “ao conhecimento e conquista dos direitos humanos”. Estes, e os 28,57% representam os que percebem a cidadania numa perspectiva de que basta gozar seus direitos. E os deveres?

A compreensão da existência dos deveres possibilita perceber o outro também como sujeito de direitos.

O conteúdo dos textos que comunicam os conceitos dos (as) professores (as) revela o nível e abrangência de conhecimento das (os) mediadoras (es) pedagógicas (os), assim como a abrangência e possibilidade do que fazer e como fazer com esses conhecimentos. Esse fato é analisado por Ferreira (1993) quando explicita a importância do saber enquanto conhecimento sistematizado, e do saber fazer enquanto competência técnica, termo também utilizado por Candau (2003b), ou o domínio do modo de fazer docente sustentado por Libâneo (1994), e as novas competências profissionais para ensinar, por Perrenoud (2000), quando se referem à necessidade de formação profissional de qualidade para os (as) professores (as), porque eles (as) precisam:

Romper com sua leitura superficial da sociedade, mergulhando em um oceano de saberes: sociedade, história, psicologia, economia, ciência, política e até mesmo lingüística. Esse conjunto é que vai dotá-los de competência técnica suficiente para orientar seus alunos, ensiná-los a analisar e estrutura social, os momentos conjunturais de seu país. [E conclui ressaltando a importância desses saberes para a atuação docente, a mediação pedagógica]. Se essas fossem as exigências para se ter um bom professor, muitos poucos continuariam no magistério. (FERREIRA, 1993, p. 222).

Os textos que revelam ênfases relacionadas aos direitos apenas numa dimensão parcial, tanto no aspecto do saber como do saber fazer, mostram o nível dos (as) professores (as) que também são vítimas de uma política ineficiente de qualificação profissional, que vai repercutir no exercício da profissão que, numa visão sistêmica do processo educacional, permite-nos dizer: um produto defeituoso do sistema educacional retroalimenta-o com a mesma qualidade de sua formação.

Os dados coletados sobre o conceito de cultura de paz dos (as) docentes mostram, através da frequência em que os textos reveladores aparecem, que existe na concepção dos (as) professores (as), a noção de cultura de paz com ênfase no conhecer o que é a paz e vivenciá-la no cotidiano. Estes representam 28,00%.

Os 35% das (dos) professoras (es) são de opinião que a cultura é feita no cotidiano, demonstrando apenas uma parte do processo. Ressaltamos que é importante cultivar a paz, mas fundamentados em um saber que permita essa prática social de forma competente e eficiente como exige a transposição didática.

Sabemos que essa vontade de fazer é importante, porque é a força que impulsiona a atividade. Porém, ela só faz sentido, como afirma Ferreira (1993, p. 221-222), se fundamentada numa sólida estrutura de “saberes”, para que não se faça uma “leitura superficial da realidade” e, conseqüentemente, as ações para que o saber-fazer se concretizem como uma capacidade de:

- a) Aplicar certos procedimentos e rotinas a certas tarefas; b) diagnosticar cada caso ou problema para determinar qual é o procedimento ou a rotina adequada; e c) identificar novos problemas e criar novos procedimentos ou rotinas para estes, ou para a melhor resolução de problemas antigos. (ENGUIA 2004, p. 39).

Parafraseando Rayo (2004) podemos ainda enfatizar que uma cultura de paz passa necessariamente por um enfoque ‘transdisciplinar’ que necessita das pesquisas sobre a paz (o que vai fundamentar o saber fazer através do acesso às informações); da educação para a paz o processo de construção e internalização de valores relacionados à paz nas várias modalidades de educação, tanto a intencional como a não intencional e, finalmente, da cultura que se processa pelo fazer individual e coletivo de todos os sujeitos que interagem nas teias de interdependência das diversas configurações sociais.

Há ainda os (as) professores (as) que se expressam (ver quadro 05, dado categoria 3, com índice de 28,57%) sobre cultura de paz enfatizando apenas o saber, o que por si só, não justifica uma mediação pedagógica de acordo com o pensamento dos (as) autores (as) mencionados (as) anteriormente. Isso se dá porque a cultura de paz implica em duas dimensões que se inter-relacionam: o conhecimento sobre cultura de paz e o uso desse conhecimento como norteador das atitudes, da prática social e de investigação sobre essa prática.

Sobre essa atitude norteadora do (a) professor (a), fundamentada no conhecimento sistematizado que deve caracterizar a prática docente ou a “práxis”, como diz Lima (2001), foi possível constatar um depoimento, entre o corpo docente que revela um processo de fazer uma cultura de paz sem esperança, porque os resultados parecem inatingíveis. Vejamos,

então, o texto revelador: “cultura de paz é fazer o que faço todos os dias e o resultado se torna mais difícil”²⁴.

O mesmo docente, ao ser interrogado se a escola contribui para a construção da cidadania e cultura de paz, respondeu que sim. Mas, ao responder a questão que solicitava exemplos de situações do cotidiano da escola que comprovassem como esta contribui para a construção da cidadania e cultura de paz, assim se manifestou: “Um pouco devagar, com projetos manipulados e empurrados de guela (sic) a dentro que não levam a nada nunca”²⁵.

O texto acima revela o desânimo de seu autor em relação à escola; ele acredita que é possível a escola contribuir nessa construção, porém não concorda com as estratégias utilizadas, deixando isso muito claro no seu próprio fazer pedagógico diário, cujos resultados parecem cada vez mais difíceis de serem alcançados, incertos. Concorda com a contribuição da escola, mas percebe-se como um executor de “projetos manipulados que não levam a nada, nunca”. Essa expressão de desânimo em relação ao trabalho, pode ser explicada pelos estudos de Codo (1999) que se refere ao fato, como a síndrome de *Burnout*²⁶, que pode ser entendida como “o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”.

Essa síndrome pode ser conseqüência das relações contraditórias articuladas no espaço escolar na perspectiva em que Libâneo (2003) coloca: mesmo sendo contraditórias as relações do espaço escolar, elas exigem uma opção política, porque não admite a neutralidade. Podemos perceber várias opções políticas nas intervenções pedagógicas, os que fazem com consciência questionando a realidade, os que fazem movidos por uma certa ingenuidade e ignorância; os que não acreditam mais em possibilidades positivas, ou seja, os que estão com o *burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. (CODO e MENEZES, 1999).

²⁴ Fala de docente da escola pública coletada através de questionário em 2005.

²⁵ Falas dos docentes da escola pública coletadas através de questionário em 2005.

²⁶ Codo e Menezes (1999, p. 13) explicam que *Burnout* foi o nome escolhido; em português, algo como ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’ ou queimar (para fora) completamente (numa tradução direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli *et al.* (1994) chegam a afirmar que este é o principal problema dos profissionais da educação. Para conhecer mais sobre a síndrome de *Burnout* leia: CODO, Wanderley (Coord.) Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1999, Vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

Além do desânimo o texto revela que o docente não se percebe no processo como um sujeito, falta-lhe o sentido do pertencimento, a idéia do fazer coletivo que caracteriza aquele que sugere e participa coletivamente das atividades didático-pedagógicas da escola. Mas, é possível destacar em sua fala, um detalhe de sua percepção que julgamos muito importante em relação a alguns projetos que são operacionalizados nas escolas, quando não há uma discussão numa perspectiva de horizontalidade em que todos (as) interessados (as) possam opinar. Muitas vezes a decisão por executar alguns projetos é muito verticalizada retirando a autonomia dos sujeitos interessados que irão vivenciar, não as suas idéias, mas o sonho sonhado por outros, tirando a oportunidade de cada um ser e fazer-se sujeito.

Nesse sentido, é necessário que a (o) professor (a) tenha construído os seus saberes e práticas fundamentadas em bases teóricas que permitam participar no exercício de sua profissão de modo consciente, crítico e inovador. O quadro seguinte mostra:

O PAPEL DO PROFESSOR NA INOVAÇÃO

PERSPECTIVAS TEÓRICAS	FUNÇÃO DO PROFESSOR
1. Positivista- tecnológica	Executor - não influi na inovação segue normas dos que planejaram, na ótica da avaliação o professor é resistente, incapaz.
2.Cultural – hermenêutica - fenomenológica	Implementador - de projeto que integra visão de escola com cultura própria e idiosincrática.
3.Sócio- política- sócio - crítica	Agente curricular - técnico capaz de inovar; sujeito que filtra, rompe com a relação hierárquica de dependência com o especialista: toma decisões em função das necessidades da prática, constrói a inovação.

Elaborado pela pesquisadora de acordo com Fernandez . (2002, p.46-47.)

4.2. Estratégias utilizadas na construção da cidadania e cultura de paz.

O quadro 6 apresenta, em síntese, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelas (os) professoras (es) para trabalhar cidadania e cultura de paz nas escolas.

QUADRO 06: ESTRATÉGIAS DO COTIDIANO ESCOLAR PARA TRABALHAR CIDADANIA E CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

CATEGORIAS	TEXTO REVELADOR	%
<p>1. Saber e saber-fazer atividades planejadas intencionalmente: para trabalhar cidadania e cultura de paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de pais e mestres • Feira Cultural • Jogos recreativos, competitivos • Palestras educacionais • Leitura de textos com reportagens sobre coisas boas para servir de exemplo • Leitura de textos com grandes problemas para perceber a melhor saída • Realização de trabalho em duplas ou grupos para propiciar a interação entre eles • Incentivos a colocação de pontos de vista para aprender respeitar o diferente • Dando exemplo • Palestras contra as drogas • Aulas de ensino religioso trabalham a questão dos valores, prática da solidariedade responsabilidade compartilhada • Formulação de problemas para serem resolvidos com diálogos pensamentos lógicos criatividade e compreensão • Atividades para conhecer os inúmeros problemas que afligem nossa sociedade • Leitura de textos que combatem o preconceito (raça, cor, contra mulher, à homossexualidade) • Leitura de documentos jurídicos - ECA e Direito do Consumidor, conhecer, consultar e defender seus direitos • Noções de assiduidade, pontualidade e respeito às regras de comunidade escolar onde todos têm direitos e deveres • Capoeira, Danças, Trabalhos etc... • A transmissão de conhecimento do dia-a-dia na sala de aula • A oportunidade que a escola propicia para a divisão do espaço – cultura de paz 	78,57
<p>2. Saber e Saber-fazer ocasionais: aproveitando os imprevistos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todo momento aproveitando as situações contrárias na própria sala de aula • O surgimento das brigas, falar para eles do respeito, limites, consideração e diferenças 	14,28
<p>3. Fazer sem autonomia por imposição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos manipulados e empurrados guela (sic) abaixo que não levam a nada nunca 	7,14

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em 2005, através de questionário semi estruturado.

Dentre as várias competências didático-pedagógicas que deve ter a (o) professora (or) destacamos saber escolher e operacionalizar estratégias de ensino aprendizagem para que os objetivos do projeto pedagógico da escola sejam alcançados coletivamente.

Assim, o processo de ensino:

É efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos e **métodos (incluindo meios e formas organizativas)** e **condições**. O professor dirige esse processo, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimento e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. (LIBÂNEO, 2003, p. 92. Grifo nosso).

As estratégias de ensino estão relacionadas aos métodos de ensino que, por sua vez, adequam-se aos conteúdos de ensino e à clientela a que se destina. Em relação a esses elementos do processo ensino aprendizagem, os (as) professores (as) foram solicitados a citar situações do cotidiano que comprovam as contribuições da escola na construção da cidadania e cultura de paz.

Este índice de 78,57% revela que existe a intencionalidade (planejar as estratégias) e a operacionalização (a prática social, criação de espaços e oportunidades) para vivências e discussões sobre o tema.

Das estratégias elencadas pelos (as) professores (as), muitas explicitam o conteúdo estudado para trabalhar a construção da cidadania e cultura de paz. Dentre estas, destacamos: “Leitura de textos com reportagens sobre coisas boas para servir de exemplo”; “Leitura de textos com grandes problemas para perceber a melhor saída”²⁷.

E, “leitura de textos que combatem o preconceito (raça, cor, contra a mulher, contra o homossexualismo)”. “Leitura de documentos jurídicos ECA e direitos do Consumidor, conhecer, consultar e defender seus direitos”²⁸.

Nesta categoria que explicita as atividades ou estratégias, planejadas e operacionalizadas pelos (as) professores (as) exige critérios: a instrumentalização para a estratégia – o saber, e outras competências necessárias para a realização das estratégias – o saber fazer.

As ações elencadas na categoria 1 englobam as ações indispensáveis para a construção da cidadania e cultura de paz, porque revelam um fazer consciente, autônomo, através da criação de espaços, fóruns de discussão sobre a violência das cidades, a paz, a igualdade de direitos sobre os gêneros, raças, credo; a opção sexual; o conhecimento dos direitos e deveres, dentre outros, que cotidianamente vão internalizando como valores e, com isso, a educação

²⁷ Fala da professora da rede pública estadual coletada em 2005.

²⁸ Falas das professoras da rede pública estadual, coletadas em 2005.

começa a desenhar e vivenciar a construção da cidadania e cultura de paz que deve ter seu ponto culminante na prática social.

Porém, existe no espaço escolar professores (as) cuja compreensão dos conteúdos relacionados com a construção da cidadania e cultura de paz enquadram-se na categoria 2, que compreende os (as) professores (as) que, supomos, têm o saber e competências do saber-fazer, só que não existe intencionalidades prévias para trabalhar esses conteúdos e/ou situações dentro do âmbito da escola que possibilitem a construção da cidadania e cultura de paz. Estas (es) professoras (es) esperam os imprevistos sobre as situações em que ocorrem na sala de aula os casos de não respeito ao outro, ou de incivildades para trabalhar os conteúdos que se adequam ao tema – cultura de paz.

Enfrentar o imprevisível é uma das capacidades do (a) professor (a) competente. As competências são aprendidas, fazem parte da categoria que chamamos o **saber** que instrumentaliza para a ação, como diz Ferreira (1993). Essa instrumentalização via saber é aprendida na formação profissional, como afirma Perrenoud (2001), ensinar é agir na urgência decidir na incerteza. Isso sim é concebível, estar preparado (a) para agir em situações que surgem com o acaso, sem medo ou angústia, com equilíbrio, ou seja, trabalhar, também, a dimensão afetiva para agir com segurança diante das incertezas, faz parte desses saberes e práticas da profissão docente.

Essa deve ser uma das qualidades, habilidades que devem compor as competências do (a) professor (a), e não ter o acaso como característica principal das atividades cotidianas da escola, no que se refere à construção da cidadania e cultura de paz. Se assim o for, como fica a intencionalidade, o desejo, o sonho como característica do projeto político pedagógico?

Ademais, a construção da cidadania e cultura de paz deve estar presente na prática social do cotidiano da escola, não devendo, pois sua construção ficar atrelada só ao surgimento de situações contrárias na sala de aula.

4.3. A mediação pedagógica na sala de aula.

Após análise dos conceitos dos (as) professores (as) sobre cidadania e cultura de paz, os saberes de cada um (a), o conhecimento, o que instrumentaliza para uma prática pedagógica consciente e competente, as reflexões seguintes objetivam analisar a prática pedagógica dos (as) professores (a) a partir das observações realizadas nas salas de aula das 04 (quatro) turmas de 5ª série das duas escolas selecionadas para esse estudo.

O registro das observações foi realizado em ficha elaborada para esse fim (ver anexo F). Nesse período de observação foi possível identificar como cada professor (a) utiliza seu **saber** + o **saber-fazer** na mediação pedagógica no momento da transposição didática, situação em que o (a) professor (a) transpõe o conhecimento científico para os (as) alunos (as) utilizando linguagem adequada. Cria situações de interação com os (as) alunos (as), acompanha o desempenho de cada um (a), mantém o clima da sala de aula propício à participação das (os) alunas (os), à compreensão e contextualização dos conteúdos.

Dos 11 (onze) professores (as) observados nas salas de aula 07 (sete) são de uma escola e 04 (quatro) de outra. Sobre os elementos do processo ensino aprendizagem que constam na ficha de observação (anexo F), destacamos a seguir os percentuais obtidos por cada professor (a).

A referida ficha foi elaborada englobando como categorias de análise os elementos do processo ensino-aprendizagem que são indispensáveis no **saber-fazer** da (o) professora (or), merecendo destaque o tipo de interação que a (o) professor (a) tem com a (o) aluna (o) e a forma como mantém a disciplina e, conseqüentemente, como as (os) alunas (os) participam diariamente nas aulas. Outros aspectos como trabalhar o conteúdo e fazer a avaliação, também constam na referida ficha.

QUADRO 07: A OBSERVAÇÃO DA MEDIAÇÃO. DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

ELEMENTOS DO PROCESSO*	OCORRÊNCIAS %	
	SIM	NÃO
Alunos(as):		
• Participam perguntando	63,63	36,37
• Conversam mais com os colegas	54,54	45,46
Disciplina:		
• <i>Laisser-faire</i>	9,09	90,91
• Mantida com ameaça de castigo	27,27	72,73
• Com exclusão da sala de aula	18,18	71,82
• Com diálogo e autoridade	45,45	54,55
Trabalhando o conteúdo:		
• Introdução interessante	18,18	81,82
• Explicações claras	63,63	36,37
• Relaciona com o cotidiano	9,09	90,91
Avaliação:		
• Foi realizada de acordo com os conteúdos trabalhados em cada aula, no período de observação os alunos (as) responderam as questões do livro didático e/ou propostas pelas(os) professoras (es)		

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em 2005, através da ficha síntese da observação didático pedagógica.

* Foram observados 11 (onze) professoras(es) das 02 (duas) escolas assim distribuídos: 2 – Geografia; 1 – Inglês; 2 – Religião; 2 – Português; 1 – Artes; 1 – Ciências; 1 – História; 1 – Matemática.

Se compararmos o índice relacionado com as atividades que os (as) professores (as) afirmam realizar e as sugestões dos conteúdos especificados no quadro 6, podemos observar que corresponde ao maior índice. Significa dizer que 78,57% dos (as) professores (as), encontram-se nessa categoria, a 1, que representa as (os) que fazem a mediação pedagógica fundamentada no **saber** e no **saber-fazer**.

No entanto, ao observarmos o que os (as) professores (as) fazem na prática social na sala de aula, já não constatamos um percentual elevado que condiz com esse **saber** e **saber-fazer** que são as condições ideais para a construção da cidadania e cultura de paz. O que observamos foi um percentual equivalente 45,45% dos (as) professores (as) que interagem com os alunos, de forma dialógica, quando prevalece a conversa esclarecedora, procedente para que cada um reflita sobre os prós e os contras dessa vida, momento em que existe a polarização social, os conflitos, as divergências, mas também há lugar para o diálogo pacificador.

Há também, os (as) professores (as) que agem “no grito” – autoritariamente – na imposição, defensores da díade mandar e obedecer. Estas (es) representam, também o percentual de 45,45%. Identificamos um percentual insignificativo representando quem faz a mediação pedagógica pelo deixar acontecer. É o caso daquele (a) que fala, fala e os (as) alunos (as) nunca ouvem, não esboça o mínimo de autoridade, estes representam 9,09%.

A disciplina, como um aspecto inerente à vida dos indivíduos em sociedade, pela necessidade de respeitar os direitos, cumprir os deveres e conquistar outros através do uso da “gramática civil”, proposta por Telles (2002), é mantida de forma dialógica por 45,45% das (os) professoras (es).

No entanto, observando outras formas como a disciplina é mantida podemos encontrar os tipos *laisser-faire* com 9,09%; com ameaça de castigo 27,7% e com exclusão da sala de aula 18,18%. A soma desses percentuais sobre as formas não desejáveis para a construção da disciplina e do respeito na sala de aula, representam um percentual maior do que o tipo ideal – a mantida com diálogo e autoridade – que representa 45,45%.

Pelo que foi revelado nos textos dos (as) professores (as), esperávamos um percentual maior de mediações pedagógicas mais consolidadas na construção de espaços democráticos. Desse modo, inferimos que há uma discrepância significativa entre o que dizem, **saber** e **saber-fazer** e o que realmente fazem no cotidiano das escolas.

A reação dos (as) alunos (as) diante da mediação pedagógica, tanto a autoritária quanto a dialógica é bem característica da fase das juventudes confirmando o que diz Madeira

(1998, apud, MATOS, 2001, p. 44): “os jovens trazem consigo a marca da juventude”, isto é, a marca do novo, da resistência, da abertura, e outras tantas leituras possíveis de serem feitas, pois o que identificamos nas aulas observadas, foi que 63,63% das (os) alunos (as) participam perguntando ao (à) professor (a), poucos ficam calados (as). Perguntam sobre o conteúdo sobre fatos ou situações pessoais dos (as) professores (as), além de fazerem o que nos parece com maior prazer, conversar com seus (suas) colegas de sala, estes (as) representam 54,54%.

Observando esse aspecto, foi possível constatar o quanto para eles (as) é prazeroso conversar com o colega de lado. Às vezes chegam a mudar de lugar só para estabelecer uma conversa que parece não ter fim. Conversam sobre tudo o que ouviram e viram dentro e fora da escola, divertem-se até com as ilustrações dos livros, poucos (as) são os (as) que assistem passivamente a uma aula.

A disciplina na sala de aula é mantida, ainda, em 27,27% das aulas observadas, com ameaças de castigo que vão desde a exclusão da sala tanto para fazer as tarefas na presença do (a) Diretor (a) como para ausentar-se da escola. O diálogo com autoridade em que o (a) professor (a) conversa sobre a necessidade de comportamentos que são favoráveis à aprendizagem de cada um e ao convívio no espaço escolar e social representa um percentual significativo 45.45%.

Essas questões do campo ético, que levam a uma reflexão sobre os valores, normas de comportamento que norteiam as condutas humanas, as quais englobam os princípios básicos da moralidade, levam a crer, como diz Tardeli (2003, p. 15), que “tais valores estão em crise e há reflexos disso em todas as instituições sociais, principalmente na escola”.

Continua a autora, afirmando, que são comuns as queixas de que os alunos não ‘obedecem’, enfrentam os (as) professores (as) e, acrescentamos ainda, os enfrentamentos com os colegas, que chegam a ser um fato agravante na relação desses sujeitos do processo educacional escolar; isso tem demonstrado fragilidade na autoridade dos mediadores educacionais porque:

Há que mencionar, também, a incipiente ou inexistente noção de autoridade que, adicionada a todas essas questões evidenciadas, possa estar contribuindo para que o respeito na relação entre professores e alunos não esteja acontecendo dentro de condições em que seja visto e aceito como um valor moral a ser preservado por todos. (TARDELI, 2003.p.15).

O respeito enquanto condição ética é indispensável para o convívio dos indivíduos nas “teias de interdependência” das diferentes configurações sociais, dentre elas a escola, porque

“a sociedade cria, então, para orientar a conduta dos indivíduos, uma série de normas com referência para o que se deve fazer. Esse é o campo da moral e da ética e o respeito se insere nesse contexto”. (TARDELI, 2003, p. 45).

Nessa perspectiva, para que a escola possibilite a construção de cidadania e cultura de paz é indispensável a “busca e a construção do respeito que só são possíveis na relação com os outros que são a medida da imagem de si mesmo”. (TARDELI, 2003, p. 47).

A busca e construção do respeito exigem de todos, de modo especial dos mediadores pedagógicos, a consideração de três pontos que, na percepção de Tardeli (2003, p. 48) são indispensáveis: a) a necessidade de um “mínimo de êxito na execução do projeto de vida”; é o respeito de si mesmo pelo sucesso na convivência social, o que eleva a auto-estima; b) “o respeito que cada pessoa tem de si são referendados pelo respeito e o juízo que os outros fazem dela”, como os julgamentos que os adultos fazem dos (as) adolescentes na posição de mediadores pedagógicos, podem constituir-se como marcos referenciais para esses (as) adolescentes em desenvolvimento; é como se perguntassem a si mesmo diante do que lhes imputam: é isso mesmo que sou?; c) “a contradição entre os princípios enunciados pela sociedade e os vividos na prática”; neste ponto podemos destacar o estímulo exacerbado à individualidade, a competição, que trazem como consequência o comprometimento da interação com o outro e a “dignidade afetada”. (TARDELI, 2003, p. 48).

Isso nos faz lembrar o que dizem Poppovic *et al.* (1980, p. 167) sobre procedimentos positivos do (a) professor (a) que podem desenvolver o autoconceito positivo dos (as) alunos (as), sugerindo nesses casos, os elogios e reforços positivos diante dos comportamentos bem sucedidos, partindo da justificativa de que estes motivam mais do que as críticas e as punições. Esses reforços contribuem para que os (as) alunos (as) internalizem positivamente o que chamamos de os “três motivadores”: “Eu sou alguém; Eu respeito os outros; Eu quero que os outros me respeitem” (POPPOVIC, *et al* 1980, p. 165).

Portanto, reafirmamos a importância do respeito na construção da cidadania e cultura de paz, por sua relação direta com a auto-estima que é instância primeira para interagir e conviver com os outros, respeitando a diversidade, em obediência e construção da “gramática civil” na perspectiva do pensamento de Telles (1944).

Na observação das aulas dos (as) 11 (onze) professores e/ou professoras das duas escolas selecionadas para este estudo, constatamos que a estratégia didática utilizada por eles (as) foi predominantemente a “exposição aberta ou dialogada”, que para Haidt (2003, p. 155),

apesar de ser um método antigo e de concepção da escola tradicional, ainda é bastante difundido nas escolas, conhecida também como aula expositiva.

Na operacionalização desta estratégia, segundo Nérici (1977, p. 224), no desenvolvimento da exposição, o (a) professor (a) deve “fazer uma introdução motivadora”. Essa sugestão do autor justifica-se pela importância que encerra uma introdução interessante e pertinente ao tema a ser trabalhado. Existem várias situações, e dentre estas, destacamos: a) relacionar o assunto com o anterior; b) justificar a importância do estudo do tema para a prática social; c) relacionar o tema ou conteúdo com fatos recentes etc.

Apesar de 63,63% das exposições terem sido claras, a introdução ou apresentação do conteúdo que serve como estímulo desencadeador da aprendizagem foi deficiente, somente 18,18% realizaram uma introdução adequada. Deficiente, neste contexto, significa não “motivadora”, como diz Nérici (1977), que seja capaz de estimular e incentivar o interesse da cada um (a) para a sessão de ensino, porque realizar esta tarefa de forma adequada é uma habilidade que deve ter o (a) professor (a) de acordo com Sant’Anna (1979) referindo-se à “habilidade de organizar contexto,” que compreende:

Aqueles comportamentos que estabelecem um elo cognitivo entre as atividades do professor e as do aluno e mais aqueles desempenhos do professor que oportunizam condições para que o aluno desenvolva uma atitude de aprendizagem, isto é, se **predisponha de imediato para o trabalho** e nele permaneça de modo integrado e integrativo. (SANT’ANNA, 1979, p. 14-15, grifo nosso).

O restante, 81,82% dos (as) professores (as), após o bom dia e a chamada, se dirigiram ao quadro e escreveram o tema, começando a exposição. É sempre importante para o (a) aluno (a) saber o porquê e para quê estão estudando determinado conteúdo.

Outro aspecto semelhante, que facilita a compreensão do que vai ser estudado é relacionar com o cotidiano, a prática social, a aplicabilidade na vida real, para o (a) aluno (a) perceber que os conteúdos, sistematizados pela escola e operacionalizados na transposição didática, estão relacionados com a cultura da humanidade da qual ele (a) faz parte.

A avaliação do que foi trabalhado na sala de aula é um ponto crucial da mediação pedagógica, porém, nesse período observamos que as avaliações foram realizadas em caráter formativo e sempre eram utilizadas as sugeridas no livro didático.

4.4. Cidadania e cultura de paz na percepção do (as) gestor (as), coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais.

Nos atuais estudos sobre política educacional a escola tem sido colocada em destaque como o local propício para o alcance dos objetivos e metas dessas políticas. Por esse motivo a administração escolar surge, também, como uma necessidade premente para o alcance dos fins da educação escolar.

A administração escolar, segundo Santos (1966, *apud*, LIBÂNEO, 2001, p. 76), “tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, no seu âmbito, a organização escolar”.

Desse modo, para que essa atividade meio, a administração escolar, se realize de modo racional para atingir os seus fins determinados, é necessária a tomada de decisões, que são atos da esfera da administração ou gestão, compreendida como:

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos administrativos.(LIBÂNEO, 2001, p. 78.).

Diante de tantas responsabilidades que são atribuídas ao (à) gestor (a) da escolar tendo em vista as tomadas de decisões que serão o suporte para o alcance dos objetivos do projeto pedagógico da escola, optamos, neste trabalho, em identificar o conceito de cidadania e cultura de paz dos (a) gestores (as), da coordenadora do setor pedagógico, da orientadora educacional e das secretárias das escolas, pela importância que têm na construção de espaços democráticos necessários ao exercício da construção da cidadania e cultura de paz.

Os critérios para a organização categorial das ênfases nas falas desses sujeitos que atuam na escola são os mesmos utilizados para as (os) professoras (es): o **saber** e o **saber-fazer**, porque o conhecimento e as competências para sua aplicação no cotidiano, principalmente no exercício da profissão, são critérios adequados para esta análise.

QUADRO 08: CIDADANIA E CULTURA DE PAZ NA PERCEPÇÃO DOS (AS) GESTORES (AS), COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

CATEGORIAS	O QUE A ESCOLA FAZ SOBRE CIDADANIA	O QUE A ESCOLA FAZ SOBRE CULTURA DE PAZ
1. Saber e saber-fazer	Execução de projetos que tratam especialmente da cidadania, palestras, informativos e feiras culturais	Trabalho de conscientização da importância do bom

atividades intencionais	<p>Realização de projetos, feiras culturais, gincanas, nos conteúdos diários da sala de aula</p> <p>Todo trabalho da comunidade escolar é voltado para esse fim, palestras, projetos, trabalhos dos professores na sala de aula</p> <p>[...] ainda acredito que os valores podem ser mudados que as concepções tendem a melhorar, o direitos e deveres devem ser mais respeitados e a escola necessariamente é a base de tudo isso.</p> <p>Sugiro, junto aos professores, atividades que despertam no aluno valores que possam ser vivenciados no dia-a-dia, dentro e fora da escola</p> <p style="text-align: right;">83,33%</p>	<p>relacionamento, do respeito e solidariedade</p> <p>Reflexões sobre valores no ensino religioso e orientação educacional</p> <p>[...] algumas palestras, algumas atividades possíveis de serem desenvolvidas no ambiente escolar, costumamos realizar</p> <p>as aulas de Ensino religioso são voltadas para o tema paz</p> <p style="text-align: right;">66,66%</p>
CATEGORIAS	O QUE A ESCOLA FAZ SOBRE CIDADANIA	O QUE A ESCOLA FAZ SOBRE CULTURA DE PAZ
2. Saber- fazer prática social	<p>Os alunos devem construir o conceito de cidadania participando da vida da administração da escola através dos direitos e deveres</p> <p style="text-align: right;">16,66%</p>	
3. Saber o conhecimento informar-se sobre		<p>garantir o respeito e a responsabilidade com o conhecimento da cidadania</p> <p style="text-align: right;">33,34%</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em 2005.

O quadro 8 mostra que 83,33% das ações dos (as) gestores (as) sobre cidadania e 66,66% sobre cultura de paz, são exercidas em situações que fundamentam o **saber-fazer** a prática social com o **saber** – o conhecimento a instrumentalização necessária para um fazer competente. Isto comprova que gestoras (es), coordenadoras e orientadoras educacionais propõem e realizam atividades com o objetivo de construir a cidadania e cultura de paz.

As ações educativas exercidas pelos (as) gestores (as), coordenadora pedagógica e orientadora educacional, por lei, são desenvolvidas por especialistas, com formação no curso de Pedagogia. Esse setor pedagógico compreende:

As atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições era são unificadas em uma única pessoa, ora são desempenhadas por professores. (LIBÂNEO, 2001, p. 103).

As coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais das escolas analisadas possuem habilitação de acordo com as exigências da LDB, lei Nº 9.394/96. Porém, deixaram

de especificar a formação acadêmica 1 (um) gestor e 1 (uma) gestora. A vice-gestora de uma das escolas é licenciada em Pedagogia.

A secretária, como elemento do corpo técnico administrativo da escola desempenha, também, funções importantes no espaço escolar, como todos os outros que a compõem. Sob sua responsabilidade está a guarda da memória da escola, os registros e documentos que retratam as diversas formas de ocupação do espaço e do tempo escolares.

A história e memória dos (as) gestores (as), coordenadora pedagógica e orientadora educacional das escolas sobre a vida profissional é sempre positiva, com ênfase nos aspectos: “respeito”; “companheirismo”; “cordial e amigável amizade”; “experiência profissional muito importante”; “consciência de que contribui para o desenvolvimento do aluno”; “amizade, confiança, diálogo e sinceridade”.²⁹ Estes aspectos são reveladores do nível de satisfação que cada profissional tem no exercício da profissão, porque sentir-se entediado (a) no trabalho é um fator negativo para quem se propõe administrar e coordenar instituições como as escolas formadas por unidades sociais, porque “nelas sobressai a interação entre pessoas, para a promoção da formação humana”(LIBÂNEO *et al.*, 2003, p.316.).

Há destaque também para os aspectos das exigências básicas para essa atividade do cuidar, como diz a gestora de uma das escolas: “conviver com alunos não é tão complicado, porém requer tolerância, paciência e bom senso para lidar com eles. A convivência com os funcionários, em geral, exige prudência e cuidado com o que se fala e com o que se faz”³⁰.

As ênfases contidas nas palavras chave revelam que esses (as) profissionais procuram viver o cotidiano da escola de uma forma que seja possível um convívio permeado pela amizade e confiança no que fazem.

4.5. As gestoras e o gestor, coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais se auto-avaliando e avaliando os (as) alunos (as).

Os relatos das gestoras e do gestor, coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais sobre como exerceram, ao longo dos anos, as funções que desempenham na vida profissional é bastante positiva. Será que na auto-avaliação revelam satisfação com esse desempenho ou desejam melhorar? Qual a percepção que têm dos (as) alunos (as)?

O quadro 9 apresenta as falas desses sujeitos que compõem a escola, acerca das respostas dadas às questões 1 e 6 do anexo E.

²⁹ Palavras-chave encontradas nas falas dos (as) gestores (as) das escolas, coletadas em 2005.

³⁰ Fala da gestora de uma das escolas, coletada em 2005.

QUADRO 09: AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS (AS) ALUNOS (AS) PELAS (O) GESTOR (AS), ORIENTADORAS EDUCACIONAIS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

PERCEPÇÃO DE SI	PERCEPÇÃO QUE TÊM DO (A) ALUNO (A)
1. Responsável e comprometida com a educação.	Poder sócio aquisitivo baixo, apresenta problemas de desajuste familiar.
2. Uma pessoa que Possui um ideal, um saber: a educação como solução para os problemas do Piauí e Brasil.	Influenciados pelos contrastes do bairro, provenientes de família desestruturada, baixo poder aquisitivo, mas há na maioria sede de vencer, lutar por um mundo melhor para eles e suas famílias.
3. Faço o que posso com o pouco que disponho, sou responsável, poderia fazer mais com maior apoio.	São alunos bons, porém carentes e com necessidades de atenção principalmente dos pais.
4. NÃO se AUTO-AVALIOU.	São alunos carentes em vários aspectos com potencial para vencer obstáculos que a vida oferece.
PERCEPÇÃO DE SI	PERCEPÇÃO QUE TÊM DO (A) ALUNO (A)
5. Profissional dedicada com vontade de aprender continuamente, sincera, amiga, levo o trabalho a sério e com muito humor às vezes zangada mas não carrego mágoas dentro de mim.	Carentes de atenção e, principalmente de orientação da família para a vida, limites de ações de respeito. Porém são cheios de alegria e a maioria abertos para a vida.
6. Poderia desenvolver um trabalho melhor, o que em função das circunstâncias não tenho me dedicado como deveria.	Pessoas carentes de atenção de acompanhamento individualizado e muita compreensão.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com dados coletados em 2005.

Dos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário semi-estruturado gestor (as), a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica – 16,66% não se auto-avaliaram, 66,66% fizeram uma auto-avaliação positiva que corresponde ao relato da história profissional, que evidenciou um percurso de vida pautado na busca de um ambiente favorável à convivência humana. Por este dado, inferimos que existe um alto grau de satisfação pessoal pelo trabalho que realizam. Entretanto, 16,16% demonstraram que estão satisfeitas com a carreira profissional, enfatizando que poderiam realizar um trabalho melhor, não especificando os motivos dessa satisfação e da busca pela perfeição ou realização de um trabalho melhor. De qualquer forma, é válida essa inquietação pela perspectiva de mudança que ela vislumbra.

Somente 66,66% das (os) gestoras (es), coordenadora pedagógica e orientadora educacional, percebem que os (as) alunos (as) têm “um potencial”, “sede de vencer, lutar” e são “cheios de alegria”. As ênfases das falas desses sujeitos carregam em si o aspecto mais relevante das relações de interdependência entre alunos (as) e mediadores educacionais, dentro do espaço escolar, porque revelam a percepção do outro como um ser de atributos. Essa percepção confirma o que Tardeli (2003) enumera como pontos indispensáveis para a construção do respeito e conseqüentemente, acreditamos, da cidadania e cultura de paz: a) o fato de serem identificados como portadores de êxito; b) o respeito referendado no julgamento

que fazem dele (a), adolescente, ajuda-o (a) na construção da auto-imagem positiva; c) a percepção altruísta que têm do (a) adolescente pelas possibilidades de abertura para a vida e para lutar pelos outros. Identificar esse dado com uma frequência significativa nas falas dos (as) respondentes é bastante animador porque, assim se expressaram: “Apesar de influenciados pelos contrastes do bairro, provenientes de famílias desestruturadas e baixo poder aquisitivo, mas **há, na maioria, sede de vencer, lutar por um mundo melhor para ele e suas famílias**”.³¹

E, ainda: ”São carentes de atenção e principalmente de orientação da família para a vida, limites de ações de respeito. **Porém são cheios de alegria e a maioria abertos para a vida**”.³²

No item 2 do questionário semi-estruturado, perguntamos ao (às) gestor (as), à coordenadora pedagógica e à orientadora educacional: Como administram as questões relacionadas com homossexualidade, injustiça social, direitos humanos, direitos e deveres do cidadão e cidadã?

“Com diálogo, respeito. Procurando promover encontros e discussões”³³. Outro se manifesta dizendo:

Mantenho em 1º lugar cumprir com todas as regras do que podemos chamar de politicamente correto, portanto todos os termos acima citados, são tratados abertamente e francamente, sempre de acordo com os costumes e as leis da moral vigentes em nossa pátria³⁴.

Há outras estratégias para abordar os temas mencionados: “Administro com seriedade, tento fazer um trabalho preventivo na sala de aula ou individualmente, quando necessário³⁵. “São tratados pela escola com ajuda da orientação, através de palestras, projetos e conscientização dos alunos feita pelos professores em sala de aula”³⁶. “A escola desenvolve atividades que buscam a interação e o respeito entre a comunidade escolar: feiras, projetos, produções de texto, dramatizações e outras atividades incluídas nos planejamentos dos professores”³⁷. “Primo basicamente pelo prisma da conscientização através de textos (fábulas, parábolas etc) favorecendo ao debate e principalmente à auto-crítica”³⁸.

³¹ Gestor da escola pública, 2005. (grifo nosso)

³² Coordenadora pedagógica de escola pública, 2005. (grifo nosso)

³³ Vice-gestora de escola pública, 2005.

³⁴ Gestor de escola pública, 2005.

³⁵ Orientadora Educacional, escola pública 2005.

³⁶ Gestora de escola pública, 2005.

³⁷ Coordenadora pedagógica, escola pública, 2005.

³⁸ Supervisora pedagógica, escola pública, 2005.

Nas falas desses sujeitos que administram, coordenam, supervisionam e orientam a escola, podemos observar uma frequência de atividades que podem ser categorizadas como os mesmos critérios que serviram de análise para as falas dos (as) professores (as), ancoradas no pensamento de Ferreira (1993, p. 220-221), que analisa o processo de formação da cidadania tendo como critério para reflexão o **saber** e o **saber-fazer**. O primeiro refere-se à aquisição do conhecimento necessário para a operacionalização do segundo, o saber-fazer, a prática social, a competência técnica, os saberes da prática educativa.

Desse modo, observamos que, pelas características do espaço, onde essas teias de interações e interdependências acontecem (a escola), o conhecimento é a primeira condição para uma prática social competente e consciente.

Essa instrumentalização com a intencionalidade para trabalhar os conteúdos e/ou situações, são aspectos que podem ser percebidos nas ações dos (as) gestores (as), coordenadora pedagógica e orientadora educacional, quando explicitam o que fazem para abordar os grandes temas complexos e alguns polêmicos que permeiam o cotidiano dos sujeitos nessa sociedade de indivíduos.

O saber-fazer pode ser avaliado como uma prática social exercida à luz de conhecimentos sistematizados. Porém, associando essa afirmação ao pensamento de Telles (1994) é indispensável que este seja vivenciado, principalmente, pelas (os) profissionais que participam da organização escolar, considerando a dimensão que, através da “gramática civil”, norteia a sociabilidade dos (as) adolescentes para que possam compreender que é possível, não só usufruir os direitos já conquistados, mas lutar para a conquista de outros, construindo assim, “espaços públicos” democráticos, porque:

Se tudo isso passa pela normatividade legal e institucional da vida social, depende sobretudo de uma cultura pública democrática que se abra ao reconhecimento de legitimidade dos conflitos e da diversidade dos valores e interesses demandados como direitos (TELLES, 1994, p. 94)

O exercício dessa vivência no cotidiano escolar abre espaços para a compreensão da diversidade e a construção da tolerância, aspectos tão relevantes, portanto, necessários à administração dos conflitos que são característicos da sociedade.

Na dinâmica da sociedade podemos perceber as ambivalências que Telles (1994) exemplifica dizendo: “essa é uma sociedade em que a descoberta da lei e dos direitos convive com uma incivilidade cotidiana feita de violência, preconceitos e discriminações [...]” [Por isso não basta só instrumentalizar sobre os saberes essenciais da cidadania e cultura de paz,

são também, relevantes a construção de espaços públicos e democráticos para a conquista e preservação de outros direitos que possam surgir] na intersecção entre a história, cultura e política”. (TELLES, 1994, p.94.)

4.6. Cidadania e cultura de paz na percepção das secretárias.

O que pensam sobre cidadania e cultura de paz? Qual a percepção que têm dos (as) alunos (as) das quintas séries ?

Ao responderem estas questões, as secretárias revelaram: que participam do processo educativo dos (as) alunos (as); que a escola ajuda formar o (a) cidadão (ã) e na construção da paz. Para elas “cidadania é onde as pessoas trabalham com igualdade, onde podem ser de igual para igual, sem preconceito”.³⁹ “Cidadania é o respeito ao direito do outro”.⁴⁰

E a cultura de paz? “Fazer o bem. É praticar. Não adianta só falar e não praticar”.⁴¹ Para exemplificar esta afirmação citamos o que diz uma das secretárias sobre o clima que percebe estar acontecendo na escola: “Paz é... Ultimamente aqui na escola apesar de todo mundo ter cultura [refere-se ao conhecimento, informação] não temos paz”. Porque está se aproximando o período eleitoral, troca de diretores. As pessoas mostram o que são. Refere-se às acusações de que a diretora é desonesta em relação ao patrimônio público. “As pessoas têm cultura, mas, não fazem uso”. Na percepção da secretária as (os) professoras (es) deveriam ter outra postura nesse período que antecede as eleições para o cargo de direção da escola. Suas observações são pertinentes porque poucos sabem, infelizmente, discutir idéias contrárias sem apelar para as ofensas pessoais.

Esse fato comprova o que afirma Libâneo (2003) sobre a influência do cabedal cultural dos que fazem a escola, na cultura da escola. Nessa perspectiva, a escola enquanto espaço propício para a construção de valores democráticos, encontra-se impossibilitada de fazê-lo.

As evidências na fala da secretária confirmam, ainda, o que Ferreira (1993) diz da indissociabilidade que deve ter o **saber** e o **saber-fazer**. O que uma das secretárias critica é o fato de culturalmente, ser de domínio público a condição que caracteriza a essência do ser professor (a) – aquele (a) que ensina, educa – e que, na prática, muitas vezes é contraditório porque os princípios de que são ou devem ser portadores, e, até então confiáveis a esses (as) profissionais, muitas vezes, se negam na prática social.

³⁹ Secretária de escola pública, dados coletados através de entrevista em 2005.

⁴⁰ Secretária de escola pública, dados coletados através de entrevista em 2005.

⁴¹ Secretária de escola pública, dados coletados através de entrevista em 2005.

E o que pensam sobre os (as) alunos (as)? “São muito cheios de chove não molha, brincam, brigam. Com os professores são carinhosos, bons. Todos gostam de mim. Mandam cartinhas para mim. Mostram-se bastante amigáveis. Perguntam tanto que chegam a ser enjoados”.⁴² Outras secretárias, falam sobre uma característica marcante da faixa etária em que os (as) adolescentes se encontram: “Conheço alguns, são danados demais. Não sei se é porque estão mudando de série, quando chegam muitos são agitados”.⁴³

A 5ª série do ensino fundamental, de acordo com a história da cultura escolar, apresenta aspectos que devem ser estudados com mais rigor. Nesse universo de representações construídas de acordo com cada contexto escolar, existem indicadores que merecem as reflexões seguintes: a) ao ingressarem na 5ª série, muitos (as) alunos (as) tiveram por série, no máximo, 02 professoras (es) polivalentes: a) a (o) que ministra todas as disciplinas da série; b) o fato de muitos (as) estarem ingressando na adolescência, no processo de mudanças bio-psico-social, em transição, não têm as características da plena juventude e ainda não se despediram da infância.

Esse último indicador pode ser observado no recreio quando os (as) alunos (as) de 5ª série ainda têm as brincadeiras, o corre-corre, o pega-pega, tão característicos da infância, enquanto que os outros jovens concentram-se mais em rodas de bate-papo. Talvez por isso muitos estranham quando chegam à 5ª série e se apresentam, como diz a secretária de uma das escolas, “cheio de chove e não molha, brincam, brigam [...]”.

No dicionário de Aurélio (1985, p. 407) : “Chove-não-molha é coisa ou situação que não vai para diante nem para trás, que não ataca nem desata”. Mas, é mesmo assim que alguns (mas) adolescentes se apresentam, isto é, não é uma coisa nem outra, já não são as crianças das séries iniciais e muitos ainda não se comportam como os outros (as) das séries finais do ensino fundamental.

4.7. A sala das (os) professoras (es) um espaço de “circularidades culturais”.

O diário de campo foi utilizado nesta pesquisa como diz Cruz Neto (1994, p. 63) “um amigo silencioso”, onde foi possível registrar diariamente nossas percepções, angústias e achados importantes. Vários registros foram feitos no diário de campo. Destes merecem destaque os relacionados com a “sala dos professores”, como é conhecida na cultura escolar que, a começar pelo nome de identificação da sala já revela o que Louro (2001, p.102) diz

⁴² Secretária de escola pública, dados coletados através de entrevista em 2005.

⁴³ Secretária de escola pública, dados coletados através de entrevista em 2005.

sobre os jogos de poder, nos quais se percebe “quem utiliza o poder para representar o outro e quem é apenas representado”.

Nessas escolas, por exemplo, a maioria é de professoras, mas a sala é dos professores, cabendo às professoras neste caso, serem representadas pelos professores, tornando-se objeto representado por eles. “Essa construção se dá atravessada por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas” (LOURO, 2001, p.103.).

Esse local do espaço escolar é rico em informações porque, quando as (os) docentes estão nele, parece que fazem um corte, separando o (a) professor (a), aquela (e) que para Zanchetta Júnior (2003, p. 355) “é a face mais dialógica da escola”, - de outra pessoa, aquela que pode se permitir tudo, com posturas diferentes, em muitos casos, daquelas tomadas em sala de aula, por dever de ofício. Nesse espaço, a sala de professoras (es), elas (es) se apresentam sem censura, nele revelam suas angústias, crenças, desesperanças, demonstram atitudes solidárias e outras situações relacionadas ou não com o cotidiano escolar, algumas caracterizando-se como limites para a construção da cidadania e cultura de paz.

Antes de relatar esses fatos aos quais chamamos de episódios, faremos uma analogia entre esta sala de professoras (es) e o moinho de *Menocchio* que compreende os estudos de Ginzburg (1987 apud TURA, 2002, p. 151) que afirma ser o moinho um local de “circularidade entre culturas”. A partir dessa idéia, a autora faz analogia com os conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas, principalmente quando diz:

A escola é um local privilegiado de troca de idéias, de encontros de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modos cognitivos. Isso se deve à sua ação sistemática de transmissão de conhecimentos, competências e disposições socialmente reguladas a população de crianças e de jovens de uma específica organização social. (TURA, 2002, p. 151).

Desse modo, tomo por empréstimo essa analogia de Tura (2002) para respaldar a afirmação, também por analogia, que a sala de professores (as) é um “espaço de circularidades culturais”, nem sempre percebido por seus usuários que revelam com tranquilidade os excessos, acertos e desencontros cometidos na sala de aula, demonstrando o que afirma Elias (1970), sobre as teias de interdependência que são tecidas por todos que formam as configurações sociais.

Episódio 1 -A punição que cerceia os direitos⁴⁴.

Na hora do lanche, falavam de uma aluna da 5ª “B” que já havia sido suspensa, porque estava pulando o muro da escola. Uma das professoras comentou que a referida aluna, naquele dia, estava em sua aula jogando o livro para o alto, aparando-o com o dedo e rodando-o – como fazem os passistas das escolas de samba com o pandeiro. A professora advertiu-a, de que se não parasse colocaria uma falta na aluna, e esta continuou arremessando o livro para o alto, aparando-o e rodando-o no dedo. A professora colocou no diário de classe duas faltas, e ainda disse:

- Eu ameacei mesmo e botei. Outra professora comentou:
- Ninguém merece dar duas aulas seguidas na turma “B”!

A turma “B” dessa escola é aquela estigmatizada como a “pior”, a que “não quer nada”, “alunos (as) irrequietos (as), que conversam muito”

Sobre esse episódio, vejamos a forma como a professora conduz os (as) alunos (as) para a aprendizagem e internalização de valores: cerceando o direito da aluna de obter presença no diário de classe, já que estava presente na sala de aula; usando de autoritarismo e abuso de poder fazendo um registro duplo de um fato que não é verdadeiro. Como fica o direito da aluna de obter presença, já que se ausentou de casa e estava na escola?

Episódio 2 -A turma estigmatizada e a cultura dos alunos.⁴⁵

Estavam na sala dos professores planejando uma Feira Cultural: “De olho no Conhecimento”

No momento de divisão das séries entre as (os) professoras (es), uma docente sugeriu para a outra ficar com a 5ª “B” e a professora indicada disse: “Deus me livre!”

A orientadora educacional perguntou:

- Quem quer ficar com a 5ª “B”?

Um coro de vozes respondeu:

- Deus me livre!

Uma professora sugere:

- Quem vai ficar com a 5ª “B” para planejar a “Feira Cultural”, não pode ficar sozinho.

Outra afirmou: “Eles só fazem as tarefas com muita briga”. A orientadora educacional pergunta:

⁴⁴ Diário de campo, 20/04/05.

⁴⁵ Diário de campo 16/04/05.

- Por que não, uma dose de carinho? Continuaram com a discussão e sugeriram como conteúdo para a 5ª “B” os da disciplina Arte, porque a parte de “Arte é mais descontraída, esta é boa pra a 5ª série”. Estava em discussão fazer um jornal, e a professora de Português diz:

- - A página mais rica vai ser a minha, vocês vão ver! A professora de Geografia disse:
- - A página que eles se interessam é a coluna policial, eu já estou vendo eles escrevendo polícia com “S” eles só se interessam por essa coluna porque gostam de assistir na TV o programa Ronda Policial.

O programa Ronda Policial é um desses sensacionalistas, que falam pela pobreza, os injustiçados e ao mesmo tempo expõem na mídia só os marginalizados mais pobres; tem como assistente de palco um palhaço, caricato que se veste de modo extravagante, às vezes é o saco de pancada do apresentador do programa.

A “circularidade cultural” se faz presente não só quando as professoras apresentam e discutem seus saberes, mas, também, nesse momento quando a professora admite e critica o gosto dos ou (as) alunos (as) por um programa que desperta a preferência de muitos (as) alunos (as), porque revela fatos dos bairros onde moram; o palhaço caricato faz performances que são do agrado desses (as) adolescentes. Porém, ouve-se, também, comentários de que é um programa “brega”, que só fala de violência e fatos da periferia.

O que podemos destacar, com base nesses episódios da “sala de professores,” é que ainda falta para alguns (mas) docentes, esse saber que instrumentaliza para a compreensão da existência de outros saberes e culturas, e o (a) professor (a) não deve ficar alheio (a) a esse fato, expressando atitudes depreciativas; deverá sistematizar os conhecimentos necessários para que as (os) alunas (os) tenham uma visão crítica diante desse recurso da mídia que faz parte do nosso cotidiano, porque como diz Freire (1996, p.33) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Concordamos com Tura (2002) quando diz que a “escola é um lugar de circularidades entre culturas,” porque no contexto escolar são cultivados aspectos típicos da cultura escolar, formados pela “cultura instituída” – a norma culta,- e “a cultura instituinte” -a cultura que se estabelece em cada escola de acordo com a bagagem cultural dos sujeitos que interagem no processo educativo (LIBÂNEO, 2003, p.320). Esses vários aspectos são veiculados no cotidiano do espaço escolar, cristalizando-se com nomes específicos de cada escola e outros de domínio público como: “a disciplina Artes é mais descontraída”, “a turma problema da escola é a “X”, “esses alunos conversam demais”; “o programa “Y” é classe “A” o outro é brega”. No entanto, é necessário que na formação docente sejam priorizadas questões que

contribuam para a construção de saberes para que as (os) docentes compreendam a dinâmica da sociedade e as peculiaridades das diferentes culturas.

Episódio 3- Professora, a prova é de História ou de Geografia?⁴⁶

Uma professora comentava para as outras sua preocupação, o fato de muitos alunos da 5ª série terem dificuldade de identificar as disciplinas. É comum, nos dias de prova, perguntarem: Professora essa prova é de História ou Geografia? Ou, a professora é de disciplina A ou B?

Na realidade, para muitos que tiveram nas quatro primeiras séries um (a) professor (a) polivalente ou, no máximo, duas ou dois para as disciplinas da 4ª 3ª série do ensino fundamental, não é um processo rápido identificar essas especificações das áreas do conhecimento e relacioná-las com os respectivos ministrantes, depois de longos períodos em que só uma professora ou um professor, ministrava aulas em uma série.

Esse fato, da não identificação das especificidades das disciplinas da grade curricular foi motivo de discussão na sala dos “professores”. Uma docente atribuía essa função às professoras anteriores da 3ª, 2ª e 1ª séries que deviam preparar os alunos (as) para chegarem à 5ª série com esse conhecimento já construído. E assim, se manifestou: “As professoras da 4ª série acostumam mal esses alunos, não preparam eles para a 5ª série, porque não sabem distinguir as disciplinas no dia da prova”.⁴⁷

Porém, sabemos que apesar dessa proposta de organização dos conteúdos atendendo à especificidade de disciplinas isoladas, a interdisciplinaridade ganha destaque pela organização dos conteúdos de forma globalizada, cujos conteúdos “têm mais potencialidades de uso e compreensão quanto mais relacionados estejam entre si” (ZABALA, 1998, p.139). Nesse caso, possibilita-se a vivência da interdisciplinaridade que para Zabala (1998, p 143), “é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até à integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa”.

Sobre esse enfoque globalizador, Fazenda diz que a interdisciplinaridade é:

Uma atitude frente à questão do conhecimento, atitude de abertura.[...] O professor precisa ter disciplina para estudar a área de seu conhecimento a fim de que se vá apropriando de sua evolução histórico-crítica. Só vai poder

⁴⁶ Diário de campo, 25/04/05.

⁴⁷ Diário de campo 25/04/05.

dialogar com outras disciplinas quando dialogar com a própria”.
(FAZENDA,2005, p.6.).

Episódio 4- As sanções por constrangimento ⁴⁸

O professor ministrava uma aula sobre coletivos e substantivos, e alguns alunos insistiam conversando sobre um assunto que não o da aula; o professor reclama:

-É por isso que as notas de vocês estão boas (ironia), não prestam atenção. Um aluno permanece conversando na fileira de trás e o professor, diz:

- Na próxima aula vou trazer uma mala com uma cobra dentro para você ir à praça. Você conversa que só o homem da cobra!

Risos...

O professor fez alusão ao vendedor ambulante, que geralmente se exhibe em praças utilizando como chamariz da platéia uma cobra que traz guardada na mala. Esse fato de aprender normas de convivência social por constrangimento é comum na cultura escolar. Porém, do ponto de vista do respeito ao outro essa atitude do professor constitui-se em um ato de violência por expor o aluno a uma sessão de gargalhadas por parte dos colegas, demonstrando um ponto de esgotamento da capacidade de diálogo.

Esses episódios e outros rotineiros do espaço escolar revelam, práticas da cultura escolar que muitos (as) docentes realizam sem se darem conta de que estão em direção contrária dos objetivos do projeto da escola.

Os fatos do cotidiano das escolas identificadas e analisadas nesta pesquisa evidenciam respostas para as questões e os objetivos elencados sobre a problematização que resultou nesse estudo. Foi possível observar situações vivenciadas em que o (a) professor (a) não possibilitou a construção do respeito mútuo, tornando-se um limite para a construção da cidadania e cultura de paz, porque a autoridade exercida com excessos de autoritarismo revelou atitudes indesejáveis, por parte desses docentes, repercutindo de forma negativa na construção de espaços democráticos.

Esses fatos que caracterizam as fragilidades do **saber-fazer** docente, são objeto de estudo de uma formação permanente que se fundamenta na “ação-reflexão, ação refletida”. (LIMA, 2001). E, ainda, no dizer de Freire (1996, p. 42), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

No próximo capítulo discutiremos sobre o que pensam esses (as) adolescentes em relação à escola, cidadania e cultura de paz e outros aspectos do cotidiano escolar.

⁴⁸ Diário de campo, 26/04/05.

CAPÍTULO 5
CIDADANIA E CULTURA DE PAZ: A PERCEPÇÃO DOS (AS)
ADOLESCENTES

CAPÍTULO 5

CIDADANIA E CULTURA DE PAZ: A PERCEPÇÃO DOS (AS) ADOLESCENTES

As falas dos (as) professores (as), a observação de seus desempenhos na sala de aula e em outros espaços da escola na mediação didático-pedagógica, assim como dos outros profissionais da educação, nos permitiram identificar e analisar: a) o conceito de cidadania e cultura de paz – o **saber** de cada um (a) sobre esses conteúdos; b) as práticas sociais educativas – o **saber-fazer** de cada um (a) e da escola como um todo para a construção de cidadania e cultura de paz; c) o conceito que cada profissional da educação tem dos (as) alunos (as). Esses aspectos caracterizam o valor pedagógico que tem a escola e a relação desses agentes formadores com os (as) alunos porque:

A formação de crianças e jovens ocorre por meio de sua participação na rede de relações que constitui a dinâmica social. É convivendo com pessoas, seja, com adultos ou com seus colegas, grupos de brinquedo ou estudo-, que a criança ou o jovem assimilam conhecimentos e desenvolvem hábitos e atitudes de convívio social, como a cooperação e o respeito humano. Daí a importância do grupo como elemento formador. (HAIDT, 2003, p. 55).

Com essa perspectiva doravante passamos à percepção desses (as) alunos (as) sobre o processo de construção da cidadania e cultura de paz e outros aspectos relacionados com seu cotidiano na escola.

5.1. Descobrindo a relação afetiva dos (as) adolescentes com a escola.

Iniciamos perguntando o que mais gostam na escola e o porquê. O quadro 10 apresenta, em síntese, o pensamento dos (as) vinte alunos (as) das 5^{as} séries.

QUADRO 10: ALUNOS (AS) DA 5ª SÉRIE DAS ESCOLAS POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”. O QUE GOSTAM NA ESCOLA E OS MOTIVOS.

Nº DE ORDEM	O QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA	O(S) MOTIVO(S)
1.	Estudar 14 anos (F)	Para passar no final do ano, para se interessar mais
2.	Adora tudo, meu sonho era estudar nessa escola. Tinha inveja dos meus irmãos que estudavam aqui. Até que consegui vaga 11 anos (F)	Porque os professores (todos) são melhores, explicam o assunto
3.	Estudar 12 anos (F)	Porque algumas professoras me chamam a atenção. Tem umas que são chatas
4.	Das professoras mais do que dos professores 11 anos (F)	Elas ensinam mais as coisas pra gente
5.	Estudar 11 anos (F)	Porque é muito bom aprender
6.	Estudar 12 anos (M)	Porque ensina as pessoas para o caminho bom
7.	Estudar 13 anos (M)	Porque não bagunço na sala, tira a concentração da gente
8.	Estudar 12 anos (M)	Porque é bom. O que não gosto é quando fico danado e a professora briga
9.	Estudar, brincar e fazer Educação Física 11 anos (M)	Porque jogo bola
10.	Das matérias e dos professores (todos) 11 anos (M)	Porque me ensina aprender as coisas
11.	Estudar, brincar todas as horas 11 anos (M)	Porque sempre brinco quando termina a tarefa, quando vou beber água. Na sala só quando termina a tarefa, conversar baixinho para não atrapalhar os outros
12.	Estudar 12 anos (F)	Pelos amigos, mais as meninas, as professoras
13.	Brincar e estudar 14 anos (F)	Porque é bom, a gente aprende as coisas, a ler, escrever
14.	Professoras, tarefa 13 anos (F)	Porque ensina bem, tem leitura gosta de ler
15.	De ler, escrever, andar com os colegas na hora do recreio 14 anos (M)	Porque é o ensino que a gente tem para ser alguém na vida. É divertido a gente ficar conversando sobre os professores, alunos, as meninas bonitas, feias. Bonitas cintura pouco fina, bumbum grande, peito não muito exagerado, loura ou morena, cabelos compridos, curto demais assusta. O jeito que falam pouco; vestir mais avançado. As de cabelos crespos tem vez que manga
16.	Dos professores e dos amigos 11 anos (M)	Porque são legais
17.	Escrever e brincar 11 anos (M)	Porque gosta de escrever o assunto da prova, da atividade para casa para passar de ano, aprender e se formar
18.	Estudar 12 anos (F)	Porque é muito importante
19.	Alguns professores. *Não gosta quando jogam pedra na escola, o dia em que o professor não vem, quando espera o resultado da prova 11 anos (M)	Porque tem uns que são chatos não dão aula bem, não explicam direito. A gente não entende pergunta e não explica mais devagar para a gente aprender
20.	Estudar e brincar de correr no pátio 12 anos (F)	Porque não dá de brincar em casa, faço minhas coisas (tarefa doméstica)

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados em 2005, através de entrevistas.

As informações do quadro 10 evidenciam que 85% dos (as) alunos (as) gostam de estudar. Este dado contraria o que muitas vezes é veiculado na cultura popular: “Esses alunos não gostam de estudar”.

As declarações explicitadas nas falas de cada um evidenciam e se coadunam com a avaliação positiva que a maioria dos (as) gestores (as), coordenadora pedagógica, orientadora educacional e secretárias fizeram desses (as) alunos (as).

Retomamos, aqui, com entusiasmo o que Matos (2001, p. 41) constatou em pesquisa realizada com jovens da escola pública e privada, cuja questão central é discutir “qual o significado da escola para os jovens, tomando por referência seus olhares, modos de pensar, sentir e agir”. Nessa pesquisa, Matos (2001, p. 43) constatou que “em praticamente todos os casos, eles asseguram que a escola é importante”. Afirma, ainda, a autora que há resultados comuns nas duas escolas como, por exemplo: Em uma questão feita sobre o que mais admiravam, “tendo por opções família, amigos, professores e artistas, afirmam, em geral que a família ainda é o que mais admiram. Em segundo lugar escolheram os amigos e os professores ocupam a terceira opção nos resultados”. (MATOS, 2001, p. 44).

Zagury (2000, p. 36), em sua pesquisa que envolveu 943 jovens entrevistados, mostra que 92,2% afirmam gostar de estudar porque ‘consideram importante para as suas vidas’.

Fato semelhante acontece com os (as) adolescentes de nossa pesquisa; dos (as) entrevistados, 17, ou seja, (85%) afirmaram que o que mais gostam é de estudar seguido de brincar, amigo e professores. A composição e interação desses componentes da vida escolar o estudo, os professores e brincar com os amigos comprovam um situação favorável para tecer as teias de interdependência que propiciarão a construção da cidadania e cultura de paz.

Diante desses fatos, fazemos alguns questionamentos: a) se os (as) alunos (as) são abertos à vida, a maioria gosta da escola, dos professores (as); b) se um número considerável de professores (as) elencaram atividades coerentes com o **saber** e **saber- fazer**. Por que a 5ª série tem um dos maiores índices de reprovação? Por que muitos (as) professores (as) reclamam que o nível de leitura desses (as) alunos (as) não atingiu o patamar desejado?⁴⁹

Outros dados merecem destaque nas falas dos (as) adolescentes: os (as) que estão mais próximos (as) da infância, ainda gostam muito de brincar, o que a nosso ver é salutar. Sobre esse fato, concordamos com Santos e Cruz que dizem:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico

⁴⁹ Reclamações anotadas no diário de campo pela pesquisadora em 15.06.05. Ouvimos repedidas vezes esse tipo de manifestação na “sal dos professores”.

facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.(SANTOS; CRUZ, 1997, p. 12.).

O que nos motivou a identificar o que mais gostam na escola fundamenta-se na assertiva de que a afetividade ocupa lugar de destaque na motivação para a aprendizagem, comprovando as evidências muito freqüentes nas falas dos (as) adolescentes da 5ª série que caracterizam, sob vários ângulos, a afetividade ao expressarem com muita segurança o que gostam na escola, embora a questão sobre o que não gostam, também, estava em aberto.

Porém, poucos expressaram o que não gostam na escola como o adolescente de número de ordem 19 (11 anos) que diz “não gostar de “algumas professoras” [mas não explicitou o motivos]. Outros “não gostam quando jogam pedras na escola” [é uma característica do entorno das escolas do bairro; as “gangues”, como são chamadas popularmente, jogarem pedras nas escolas. Por esse motivo as janelas das salas de aula permanecem sempre fechadas, as aulas são ministradas com pouquíssima luz natural, luzes artificiais acesas, e ventilação deficitária considerando as altas temperaturas características da nossa região]; “o dia em que o professor não vem”; [podemos inferir que a presença e o convívio com o professor é muito importante para esse aluno] e, “quando espera o resultado da prova”.⁵⁰

O aluno que registra como um motivo de desagrado, “o dia em que o professor não vem”, demonstra que o convívio com o professor é muito importante para ele. “Esperar os resultados da prova”, quando o (a) professor (a) demora a entregar as notas foi motivo de desabafo por parte de um dos alunos.

Nesse caso da espera pelos resultados dos testes é um fato que infelizmente ainda acontece na educação escolar, o que a nosso ver é um desrespeito ao direito do (a) aluno (a) de saber sobre seu desempenho no processo educativo; acreditamos ser essa a função essencial da avaliação, o seu caráter formativo: comunicar em que aspectos cada um (a) precisa melhorar, cabendo ao (à) professor (a) com o seu **saber-fazer** criar as condições propícias para que essa aprendizagem aconteça, cada um no seu ritmo, como prevê a Lei:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do

⁵⁰ Fala de adolescente coletada em entrevista em 2005.

período sobre os de eventuais provas finais.(LDB N° 9394/96, ARTIGO 24, INCISO V. ALÍNEA, A.).

Ainda sobre a questão do ritmo próprio o aluno de nº de ordem 19, no quadro 10 diz que “alguns professores são chatos, não dão aula bem, não explicam direito. A gente não entende pergunta e não explica mais devagar para a gente entender”.⁵¹

Esse fato ilustra a complexidade da sala de aula como um dos espaços educativos, o que nos leva a enfatizar, a questão do **saber-fazer**. Imaginemos o nível de consciência e angústia desse aluno: ele sabe que se a explicação for menos rápida ele consegue aprender, porém mesmo reclamando não é atendido. Digamos que a angústia está relacionada ao fato de estar sendo prejudicado por alguém que, por dever de ofício, deveria facilitar-lhe a aprendizagem. Como construir a cidadania negando o direito de permanecer na escola com sucesso? Quantos, nesse Brasil, passam por situações semelhantes?

Esse aluno demonstra o que chamamos de fator preponderante para a aprendizagem a motivação. Ele quer aprender e ainda é capaz de pensar na estratégia que o professor deveria usar, para facilitar a sua aprendizagem: “explicar mais devagar”.

Isto mostra a necessidade de os (as) professores (as) terem competências para identificar os ritmos de aprendizagem e as situações motivacionais de seus (as) alunos (as), porque:

A autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está **interessado** e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está **motivado**. **É a motivação interior que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender**. Daí a importância da motivação no processo de ensino aprendizagem. (HAIDT, 2003 p 75, grifo nosso).

Outros aspectos relacionados com o comportamento dos (as) adolescentes foram observados confirmando a fase de transição entre a infância e a juventude. Para compreender esta fase buscamos fundamentação nos estudos de Zagury (2000, p. 24) que destaca como uma das características da adolescência “o amadurecimento sexual, o disparar do relógio biológico, colocando em funcionamento glândulas que produzirão hormônios importantíssimos”.

⁵¹ Aluno de escola pública, 11 anos, informação coletada em entrevista em 2005.

Isso acontece porque:

A sexualidade geral e difusa da criança começa na adolescência, a ser elaborada psicologicamente e evolui, pois já adquiriu o contorno corporal próprio da configuração adulta. Ela é diferenciada e torna-se específica, portanto individual. Uma marca pessoal, **que funcionará como atrativo para uma outra pessoa** que busca de forma consciente ou não aquele padrão de resposta sexual inserindo em um contexto determinado. (PIGOZZI, 2002, p. 95, grifo nosso.).

A produção desses hormônios influencia na forma de percepção do outro já numa dimensão afetiva, de preferência e atração por parceiros e/ou parceiras. As preferências, por sua vez, surgem influenciadas pelas relações que se estabelecem nas configurações sociais, através das teias de interdependência, principalmente sobrecarregadas de informações de tipos estéticos cristalizados pela mídia e, muitas vezes, impregnados de preconceitos e discriminação.

É o que podemos constatar na fala do adolescente de nº de ordem 15, 14 anos, ao falar das observações que faz junto com os colegas na hora do recreio:

É divertido a gente ficar conversando sobre os professores, alunos **as meninas bonitas, feias**. [Como são as bonitas?] **Bonitas, cintura pouca fina, bumbum grande, peito não muito exagerado, loura ou morena, cabelos compridos, curtos demais assusta**. O jeito que falam pouco, vestir mais avançado. As de cabelos crespos tem vez que manga. (Grifo nosso).⁵²

5.2. Ser cidadão (ã) e cultivar a paz, o que pensam os (as) adolescentes.

Considerando o que foi relatado pelos (as) professores (as), gestores (as), orientadora educacional e coordenadora pedagógica sobre as atividades da escola, planejadas intencionalmente para a construção da cidadania e cultura de paz, sintetizamos no quadro 11 o que pensam os sujeitos desta pesquisa, os (as) adolescentes, sobre os temas em questão que, de acordo com as (os) mediadoras (es) pedagógicas (os), foram trabalhados nas escolas.

⁵² Adolescente, 5ª série, fala coletada em 2005.

QUADRO 11: A PERCEPÇÃO DOS (AS) ADOLESCENTES SOBRE O QUE É SER UM (A) CIDADÃO (Ã) E COMO A ESCOLA AJUDA A FORMAR O CIDADÃO (Ã). ESCOLAS: POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

Nº DE ORDEM	SER UM (A) CIDADÃO (Ã) É...	COMO A ESCOLA AJUDA A FORMAR O (A) CIDADÃO (Ã)
01	Fazer as coisas tudo certo, falar a verdade, não mentir, pedir uma coisa emprestado e não roubar	Estudando, fazendo a gente prestar atenção nas aulas
02	A pessoa que muito de ser dessa cidade de ser brasileiro é uma coisa assim (o que nasce em um lugar)	Muito! Ah! Ave-Maria, muito!
03	Não sabe	Ensina, a professora de Religião. Só que não prestei atenção. Porque os meninos ficaram conversando comigo e não deu para prestar atenção
04	Não sabe não ouviu falar	Ajuda mostrando o que a gente deve fazer
05	Nunca ouviu falar ser uma cidadã	Aprende a ler, escrever
06	Trabalhar e estudar	Ajuda prestando atenção às aulas e às professoras. Sempre a professora de Ciências diz que a maioria dos alunos vive pedindo esmolas na rua se não estudar muito vai trabalhar de roceiro
07	Ser comportado, respeitar o pai e a mãe	Sim. Dando conselho. A professora de Ciências vez em quando gosta de conselhos
08	Nunca ouviu falar coisas na vida	Ajuda passar de ano tirar notas boas, ficar quieto na sala
09	Respeitar as pessoas mais velhas e os novos	Ajuda ensinando todas as matérias, ensinando a educar. Se eu tiver danado a professora diz: não pode ficar danado
10	Pessoa respeitar o próximo, ser educado. Educado é a pessoa que respeita as outras pessoas	Ajuda ser educado, fazer nossos deveres, estudar, ajudar a se formar
11	Não	Essa daí passa
12	Sei. Respeitar os direitos das pessoas, ser uma pessoa boa e só	Sim, me ensina saber as coisas que não sei, ensina ser educada e inteligente
13	Não	Acho que sim na escola aprende muita coisa boa
14	Acabar os estudos	Ensina perguntar as coisas, contas, a festa das crianças, da páscoa.
15	É um direito que os homens têm as mulheres também. Não se envolver no mundo das drogas; não mexer nas coisas alheias, ganhar a vida com seu próprio suor. Ajudar as pessoas mais velhas da vizinhança	Educar... ensinando a nossa educação, como é que não deve fazer. Ex.: Não mexer nas coisas que estão quietas
16	É trabalhar, estudar, ter respeito, só!	Ter amor carinho e respeito com as pessoas
17	Não	Ajuda porque ensina as atividades e as coisas que a gente tem dificuldade
18	É aprender muitas coisas	Ajuda a aprender mais as coisas. Os professores ensinam muito
19	Cuidar da cidade, não quebrar os ônibus, cuidar da escola, dos livros para quando os alunos chegarem	Não, viu na TV, ouvindo outras pessoas, Rádio. Ex.: O caso dos estudantes que quebraram os ônibus
20	Eu acho que é a melhor coisa. Não ser trombadinha, ladrão	É as professoras ensinam a gente a saber morais

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados em 2005.

Dos vinte adolescentes somente 35% não sabiam o que é ser um cidadão (ã). Porém ao responderem se a escola ajuda a ser um (a) cidadão (ã), 95% afirmaram de forma positiva. Os que não conseguiram explicar o que é ser um cidadão ou cidadã, atribuem a esses termos significados positivos quando atrelados à escola, relacionando-os com o saber construído na escola; com as normas de convivência social; com os conselhos recebidos na escola. Isso confirma mais uma vez, através de outros indicadores, que o conceito que os (as) alunos (as) têm da escola, isto é, a representação que fazem do espaço escolar é de algo muito importante em suas vidas.

QUADRO 12: A PERCEPÇÃO DOS (AS) ADOLESCENTES SOBRE A PAZ E CONSTRUÇÃO DA PAZ. ESCOLAS: POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

Nº DE ORDEM	A PAZ É...	A ESCOLA ENSINA A CONSTRUIR A PAZ? COMO ENSINA:
1.	Ter alegria, harmonia e emoção	Ensina. Prestar atenção nas aulas, ter calma, paciência
2.	É tudo de bom. É também partilhar com as pessoas	Muito. Ah! Ave Maria, muito.
3.	Não sei dizer	Acho que ensina falando sobre a paz
4.	É uma coisa que a gente deve ter, viver calma e se sentir tranqüila. Me sinto tranqüila	Ensina dando apoio. Quando diz devemos ajudar uns aos outros
5.	Nunca. Não sei o que é	Ensina a aprender a ler e escrever
6.	Amor e carinho	Ensina prestar a atenção as aulas. Não brincar nas aulas. Não gosta muito de brincar nas aulas porque quer passar de ano
7.	Viver em harmonia	Sim, dando educação
8.	Ficar feliz	Sim. A professora ensinando os alunos a se comportar
9.	Tudo de bom. Tranqüilidade, harmonia, amor e carinho	Ensina. Ensinando o que é certo e o que é errado, os deveres e os direitos
10.	Paz. Tranqüilidade, alegria amor, respeito	Ensina fazer amizade, educar. Educar é... ensina a saber o que é errado e o que é certo.
11.	Não ter guerra, as pessoas serem amigas	Ensina a compartilhar com os outros
12.	Mundo sem violência, ter amor pela outra pessoa	Me ensina não ser violenta, respeitar e só
13.	Tudo de bom, muitas coisas boas	Acho que sim não sei
14.	Alegre	Ensina. Pergunta as contas; as festas das crianças, páscoa
15.	Gesto nobre que a gente tem que ter. Exemplo: amor carinho, dar, não roubar, ensinar	Sim. Doando respeitar as pessoas mais velhas e não desrespeitar a nós também
16.	E a gente estudar, respeitar as pessoas não ficar violenta	Ensina. Tendo paz com as pessoas sem violência, não andar brigando, caçando conversa
17.	Não sei...	Ensina a não brigar com os coleginhas
18.	Alegria, felicidade	Ensina. Nas brincadeiras com a família e com os professores
19.	Não ter guerra, não matar	Ensina. Os professores a professora Remédio de História
20.	Paz eu acho que é a coisa melhor do que tem. Porque a gente com paz não existe violência nem morte	Sim, ela ensina não pegar nas coisas alheias e não mexer em nada de ninguém

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados em entrevista semi-estruturada em 2005.

A percepção dos (as) adolescentes sobre a paz e a construção da paz nas escolas, pode ser analisada a partir das evidências das palavras-chave nas falas desses alunos (as) e pela frequência que aparecem e os significados que carregam.

Desse modo, identificamos que a concepção de paz dos (as) adolescentes abrange o estado pessoal de cada um (a), enfatizados em termos como: “ficar feliz”; “tranquilidade”; “amor”, “alegre”; “harmonia”; “emoção”, ou situações que revelam atitudes altruístas com gestos solidários: “partilhar com as pessoas”; “ter amor por outra pessoa”; ou relacionados com questões mais abrangentes e complexas sobre a paz no mundo: “não ter guerras”; “mundo sem violência”; e, ainda, relacionadas ao afeto: “carinho”; “amor”.⁵³

Dos (as) adolescentes entrevistados (as) somente 03 disseram não saber o que é a paz. Destes, apesar de não explicarem o que é a paz, 02 afirmaram que a escola ensina a construir a paz. Além disso, dos 20 respondentes, 19 afirmaram que a escola ensina a construir a paz. Isso significa dizer que na percepção dos (as) alunos (as) a escola participa da construção de uma cultura de paz e ajuda a formar o cidadão (ã).

5.3. Os (as) alunos (as) gostam da escola, por que são reprovados (as)?

Os fatos seguintes exigem mais reflexões sobre os dados coletados. Ora, se 85% dos (as) alunos afirmaram que estudar é o de que mais gostam na escola e, 66,66% do segmento escolar representado por gestor (a), coordenadora pedagógica e orientadora educacional, avaliaram os (as) alunos (as) como sujeitos que, “têm potencial”, “sede de vencer e lutar” e “cheios de alegria”, como se justifica em ambas as escolas o quadro de reprovação nas 5^{as} séries? Como explicar as questões: a) em uma das escolas dos 81 matriculados, 33 foram aprovados, 30 reprovados, 15 evadidos, 03 transferidos (ver gráfico 1, capítulo 1) b) a outra escola, dos 78 matriculados na 5^a série, 24 foram aprovados, 38 reprovados e 16 desistiram, (ver gráfico 2, capítulo 2).

Além desse quadro de alto índice de reprovação nas 5^a séries das duas escolas, é importante destacar a frequência de reprovação na amostra trabalhada nesta pesquisa.

QUADRO 13: FREQUÊNCIA DE REPROVAÇÃO NA AMOSTRA DA PESQUISA NAS ESCOLAS: POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

QUANTIDADE DE ALUNOS	NÚMERO DE REPROVAÇÃO	%
08	0	40
06	1	30
05	2	25
01	3	5

⁵³ Expressão dos(as) adolescentes das 5^{as} séries das escolas públicas para explicar o que significa paz.

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados na secretaria da escola em 2005.

Os dados do quadro 13 mostram que 60% dos (as) entrevistados (as) já foram reprovados (as), o que demonstra, de acordo com Fonseca (2002, p. 9), a necessidade de “perspectivar quais as medidas políticas e científico-pedagógicas para seu combate caso contrário, vai se perpetuando conseqüentemente e inexplicavelmente como uma desigualdade social”.

O autor adverte para a necessidade de decisões políticas, desde as relacionadas com a formação docente, à criação de condições básicas de infra-estrutura para a operacionalização das atividades de responsabilidade da escola. As científico-pedagógicas dizem respeito às ações do cotidiano escolar que devem estar fundamentadas na produção científica pertinente que se constitui no **saber**, saber que deverá fundamentar a tarefa precípua da escola – a aprendizagem – que, será alcançada pelo exercício crítico, consciente do “**saber-fazer**”, como diz Ferreira (1993); “competência técnica”, na visão de Candau (2003a); “domínio dos modos do fazer docente”, segundo Libâneo (1994); “as novas competências para ensinar,” em conformidade com Perrenoud (2000); e o saber e saber-fazer do professor”, de Carvalho e Perez (2001).

Os altos índices de reprovação escolar como os das 5^{as} séries dessas escolas, podem ser analisados também pela ótica do pensamento de Schiff que explica:

Vários **fatores sociais** podem ser perfilados na análise ecológica, social e contextual do problema, para se conhecer e constatar o poder preditivo do estatuto social no baixo rendimento escolar, dado que são as **crianças e os jovens de nível econômico baixo as principais vítimas nos caos de insucesso ou fracasso escolar**, enfatizando as desigualdades sociais e a sua produção ou seleção. (SCHIFF, 1993, *apud*, FONSECA, 2002, p. 10, grifo nosso).

Ratificamos as afirmações colocadas na introdução deste trabalho, relacionadas com as influências multideterminadas que interferem na escola. Porém, é pertinente destacar que quando analisamos os altos índices de reprovação nas 5^{as} séries, estamos conscientes das causas de diferentes origens que se reproduzem no sistema escolar.

Mas, não podemos deixar de fazer sucessivas reflexões sobre esse fato. As reprovações acontecem em números elevados, excluindo do processo ou atrasando no processo, justamente aqueles que socialmente estão desassistidos pelo sistema público, e que deveriam ter na escola uma acolhida mais cidadã.

Tomando por referência os resultados da ficha síntese de observação da mediação pedagógica, apresentados no quadro 7, capítulo 4, encontramos dados que podem ser confrontados com o que os (as) professores (as) elencaram como estratégias didático-pedagógicas utilizadas na construção da cidadania e cultura de paz, porque tão importante quanto planejar são os modos utilizados na operacionalização do que foi planejado.

Assim, a interação professor (a)-aluno (a) ganha destaque como um dos aspectos fundamentais para a atividade precípua da escola – a aprendizagem – e, através desta a internalização de valores, condição indispensável para o processo educativo. Percebemos que neste item, interação professor (a)-aluno (a) o percentual de professores (as) observados (as) que têm atitude dialógica é igual aos (às) que usam o autoritarismo nesse processo que exige um clima favorável, amigável, compreensivo, mas com autoridade, para o desempenho das atividades didático-pedagógicas e conseqüentemente para a construção da cidadania e cultura de paz, como diz Hargreaves:

Possivelmente as relações interpessoais e todo o complexo mundo de sentimentos, amizades, desencontros e elementos vinculadores, são aspectos que maior número de fatores aportam para a criação de um clima favorável ou desfavorável de convivência dentro dos centros educacionais. (HARGREAVES, 1978, p. 140, *apud*, FERNANDEZ, 2005, p. 38).

Pelo índice em destaque é preocupante diagnosticar níveis tão elevados de autoritarismo na sala de aula, porque pelo que foi observado nas sessões de aulas, a maioria dos (as) alunos (as), ou seja, 63,63% participam perguntando, outros (as) 27,27% conversando com os (as) colegas das carteiras mais próximas, ou às vezes levantam-se, trocam de lugar para conversar com outros (as), e perguntam também ao professor. Talvez seja esse um dos motivos para os (as) professores (as) reclamarem que os (as) alunos (as) conversam muito, o que a nosso ver é uma oportunidade estimulante para que alguns (as) dos (as) professores (as) adeptos dessa prática, exerçam o autoritarismo, por se acharem confrontados. Outros (as), utilizam o diálogo como recurso para criar um clima propício ao processo ensino aprendizagem. Essa forma de vivência no cotidiano escolar, a relação professor (a) aluno (a) está relacionada com um dos temas discutidos na educação brasileira a questão da disciplina.

Sobre o dado referente ao autoritarismo na sala de aula e sem a pretensão de esgotá-lo aqui, considerando os múltiplos fatores intra e extra-escolares que orientam e reforçam sua prática, gostaríamos de ressaltar certos aspectos acerca da relação professor (a)-aluno (a) e a importância da disciplina na sala de aula como uma condição básica para a construção da

cidadania e cultura de paz, de acordo com Telles (1994). Esta defende a “gramática civil” como um conjunto de normas socialmente construídas que propiciam a tomada de consciência sobre direitos, deveres e a construção dos “espaços públicos” e democráticos.

Há autores como Aquino (2003), que enfoca as representações da educação contemporânea sobre a disciplina; Vasconcellos (2002) que aborda a construção consciente da disciplina na sala de aula e Tardeli (2003), que apresenta o respeito na sala de aula, como condição básica para a disciplina, destacando a sua construção, implicações para o processo de desenvolvimento do aluno e convivência no ambiente escolar. Ressalta, ainda, a dimensão moral do problema, e que certas formas de indisciplina são conseqüências da falta de respeito. colocando em destaque a dimensão moral do problema.

Para Vasconcellos (2000, p.21-22) todos os casos de indisciplina têm preocupado os (as) professores (as), a indisciplina “ativa” parece ter aumentado e, conseqüentemente, preocupa mais o professor. Ao abordar o problema da indisciplina, o autor apresenta três questões básicas que têm sido usadas como causas para a indisciplina, caracterizando-se, assim numa ‘caça aos culpados’. Nesse processo, surgem as mudanças na família, na escola e na sociedade. A família, como sendo a culpada pela indisciplina na escola porque “objetivamente não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos”. Acrescenta, ainda o autor, que nesse ponto os (as) professores (as) têm razão, mas essa é a constatação imediata e os educadores não têm ido além dessa constatação.

Ir além seria investigar as teias de interação e interdependência das configurações sociais para conhecer a dinâmica dessas interações do tecido social, seus avanços, retrocessos, continuidades e discontinuidades e influências na família e no (a) professor (a) e na escola.

As mudanças na sociedade como uma das causas, principalmente as relacionadas com a “crise ética”, a “concentração de renda e a ânsia de consumo”, interferem na escola e em conseqüência disso:

O professor anda confuso com tudo aquilo que anda acontecendo com ele, com a escola e com a sociedade. Há uma profunda mudança na relação Escola-sociedade e parece que não nos demos conta suficientemente disso. (VASCONCELLOS, 2002, p.22).

Nas últimas décadas têm ocorrido mudanças na escola e no professor que repercutem na sala de aula. Dentre estas, elencadas por Vasconcellos, destacamos:

A expansão quantitativa e a deterioração qualitativa; fragmentação e esvaziamento na formação dos professores; parcialização do trabalho do professor com a entrada dos ‘especialistas’, e degradação das condições de trabalho. (VASCONCELLOS, 2002, p. 23.).

Esses fatores elencados por Vasconcellos (2000) devem ser considerados pelo (a) professor (a) com o objetivo de entender as causas que provocam as diferentes formas de interação entre os indivíduos para que possa tomar uma atitude consciente e construtiva frente à multiplicidade de interações que acontecem na sala de aula.

A compreensão desses processos permite que a interação professor (a) aluno (a) aconteça em condições favoráveis para o exercício da mediação pedagógica entre o “objetivo e o sujeito do conhecimento” (MOYSÉS, 2001, p. 22).

A relação professor (a) aluno (a) e a disciplina na sala de aula, são discutidas, ainda, neste capítulo pelo fato de professor (a) e aluno (a) estarem reciprocamente envolvidos e por outros fatores: 1) pela importância que têm como fator decisivo na mediação pedagógica; 2) pelo clima de respeito que garante a compreensão dos direitos e deveres dos elementos sujeitos do processo educativo; 3) pela possibilidade de uma reflexão mais abrangente sobre os condicionamentos da prática educativa.

5.4. O que pensam os (as) adolescentes sobre preconceitos e discriminação.

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete:

A diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura freqüentam, diariamente, as salas de aula. (CANDAU, *et .al.*, 2003a, p. 24).

As idéias de Candau e colaborador (as) justificam o nosso intuito de coletar e analisar o pensamento dos (as) adolescentes, sobre o preconceito, a discriminação e questões relacionadas às práticas discriminatórias.

O uso da entrevista possibilitou a identificação do nível de intolerância que permeia as falas dos sujeitos, revelando o excesso de narcisismo e não aceitação das diferenças o que se constitui motivo principal e desencadeador da violência, na visão de Bento (1998), quer seja verbal, gestual ou física. Ao demonstrar essas atitudes revelam, também, o nível de sua consciência do ser cidadão (ã) pelos gestos de respeito ao outro.

Gostar de si próprio, de acordo com Bento (1988), é importante porque permite um desenvolvimento saudável. Neste percurso expressamos nossos pensamentos desejos, sonhos e, motivados pela auto-estima buscamos a concretização, faz parte da luta diária pela sobrevivência. Entretanto, é importante ressaltar que, nessa teia de interações e interdependência, esse narcisismo exacerbado é o causador de atitudes não cidadãs. Como se explica o mito do narciso?

Narciso é uma conhecida figura da mitologia grega. Era um menino solitário que morava num jardim. Certo dia, ele se sentou á beira de um lago de água puras e cristalinas e, ao debruçar-se sobre ele para matar a sede, viu sua imagem refletida. Como não conhecia espelho, o menino nunca havia olhado para si próprio; acabou por se apaixonar pela imagem refletida. Foi assim que Narciso sumiu no lago á procura daquela pessoa por quem se apaixonara sem saber que buscava a si mesmo. (BENTO, 1998, p. 10.)

Para Sampaio (2004, p.65), “a auto-estima é o amor por si mesmo e o que pensa sobre si; é acreditar que se é capaz e merecedor de ser feliz”. Todavia, é necessário que cada um seja capaz de perceber que o outro tem esse direito de ser feliz e de forma diferente de nós, caso contrário, esse fato pode ser desencadeador da intolerância à diversidade.

Na trajetória do desenvolvimento humano, passamos por situações ou fases em que desejamos estar com pessoas que consideramos semelhantes a nós, pelas preferências, valores mas ignorar e não respeitar a diferença dos outros, torna o convívio do “eu” com o “nós”, não pacífico, “nas teias de interdependência”.

Esse convívio, movido pela intolerância e vontade de conviver apenas com os iguais, pode ser explicado porque as pessoas:

Muitas vezes, elas buscam ficar apenas com aquelas que consideram “iguais”, os que têm os mesmos desejos, opiniões ou interesses. Assim, surgem os “clubes da Luluzinha”, formados só por meninas, e aqueles que reúnem somente meninos, os “clubes do Bolinha”. Mesmo na adolescência, muitas vezes as pessoas ainda se comportam desse modo, agrupando-se em gangues de bairro que, vez por outra, se colocam como adversários da gangue do bairro vizinho. Os integrantes desses “clubes e gangues” apresentam, em geral, características em comum: não gostam do que é diferente deles mesmos; compartilham determinados valores; vestem-se de forma muito parecida; tendem a freqüentar os mesmos lugares. Os adolescentes que não fazem parte do grupo, os “diferentes”, que pensam,

agem, vestem-se de forma diversa são ridicularizados. Não raro, tornam-se alvo de agressões. (BENTO, 1998, p. 11.).

Os valores que fundamentam essas atitudes dos indivíduos são internalizados no convívio com as diferentes configurações sociais, dentre elas destacamos a escola. Ao observarmos o cotidiano da escola temos a consciência da dinâmica coletiva que o produz, dos significados envolvidos e trocados mutuamente nessa teia de interação e interdependência. Sobre esse fenômeno do cotidiano escolar, somos de opinião que:

A realidade da vida cotidiana também inclui uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinado pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve. (CUNHA, 1998 p. 36.).

No quadro 14 registramos o que pensam os (as) 20 adolescentes entrevistados (as), sobre racismo, homossexualidade e preconceito considerando que a possibilidade de detectar o nível de conhecimento e a prática social dos (as) adolescentes relacionado a esses aspectos que permeiam a vida social dos sujeitos.

QUADRO 14: PERCEPÇÃO DOS (AS) ALUNOS (AS) DAS ESCOLAS POLIVALENTE PRESIDENTE CASTELO BRANCO E CALUZINHA FREIRE SOBRE: RACISMO, HOMOSSEXUALISMO E PRECONCEITO.

Nº DE ORDEM	RACISMO	HOMOSSEXUALIDADE	PRECONCEITO
1.	Já ouviu falar mas não lembra	Não	É pensar que vai fazer para não fazer uma besteira
2.	Não sabe	Não. A professora de Religião falou mais esqueci	Eu acho que não sei
3.	Não sabe	Não sabe	Não
4.	Não sabe	Não sabe	É uma coisa que a gente não deve fazer xingar os outros de negros
5.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
6.	Não sabe	É se eu mamei é?	Não sabe
7.	Não sabe	É normal sei lá. Não gosta... Acho normal não tem a ver meu pai e minha mãe me ensinaram a pensar assim	Não sabe
8.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
9.	Se a pessoa estiver no meio da rua e o branco estiver também e diz: sai daí nego, qualquer coisa, nego urubu ou branco de	Algumas pessoas têm outro jeito de ser, Travesti cada tem o jeito que quer. A professora de Religião que falou	Respeitar o jeito do outro

	branquela		
Nº DE ORDEM	RACISMO	HOMOSSEXUALIDADE	PRECONCEITO
10.	A pessoa é negra aí não fala com essa pessoa é racismo	O homem que não gosta de mulher beija outro homem, é veado se veste de mulher	É assim a pessoa é rica a mãe não deixa a pessoa brincar só porque é pobre
11.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
12.	Significa não respeitar a cor do outro	Acho que é homem com homem	Não sabe
13.	É uma coisa muito ruim a pessoa fica com vergonha, a pessoa que está sendo julgada	Aí já é homem que gosta de homem não de mulher. Não condena	Sim é uma coisa muito ruim para nós. Já viu na TV as pessoas chamar os outros de negro
14.	Não sabe já ouviu falar mas não sabe o que é	Não sabe, já ouviu falar mas não sabe o que é	Não sabe, já ouviu falar mas não sabe o que é
15.	Não. Não me lembro	Não. Não me lembro	Não. Não me lembro
16.	Quando as pessoas não gostam de outras pessoas	Não sabe	Não sabe
17.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
18.	Não sabe	Não sabe	Não sabe
19.	É maltratar os negros	Não sabe	Não lembra
20.	Não sabe	Não sabe	Não sabe

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados em entrevista semi-estruturada em 2005.

O quadro 6 capítulo 4, sintetiza as estratégias utilizadas pelos (as) professores (as) na mediação pedagógica para trabalhar a construção da cidadania e cultura de paz. Na categoria saber + saber-fazer que representa a situação de nível ideal, encontram-se 78,57% dos (as) professores (as) que realizam a transposição didática, isto é, a culminância do saber-fazer, demonstrando suas competências em sistematizar e adequar o saber elaborado cientificamente ao nível dos (as) alunos (as).

Diante desse fato, como compreender esses resultados evidenciados pelas falas dos (as) alunos (as), em que 65% responderam que não sabem, já ouviram falar, mas não sabem o que é preconceito? A que conclusões podemos chegar em relação aos efeitos das estratégias operacionalizadas pelas escolas para a construção da cidadania e cultura de paz?

Somos de opinião que esses aspectos devem ser objeto de estudo das (os) professores (as). Investigar o porquê desses resultados é também uma preocupação nossa, que trabalhamos na formação de docentes.

Porém, algumas questões podem ser levantadas a partir desses indicadores: Como tem sido realizada a formação docente para trabalhar situações desse nível? Como compreender sua complexidade pelas visões contraditórias, polêmicas que estão impregnadas no cotidiano da escola, muitas vezes sendo disseminadas na cultura escolar?

Conteúdos como preconceito, homossexualidade e racismo, foram colocados na entrevista porque acreditamos ser a escola:

Um espaço especialmente significativo para o desenvolvimento de mentalidades, saberes, valores e práticas orientadas à superação das diferentes formas de preconceito discriminação, presentes em nosso tecido social, assim como a afirmação de uma cidadania intercultural. (CANDAU, 2003a, p. 14).

Segundo o Dicionário de Sociologia, um verbete explicado por Johnson (1997, p. 180) diz que “em termos gerais, preconceito é a teoria da desigualdade racial entre outras formas e discriminação é a sua prática. Preconceito é uma ATITUDE⁵⁴ cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social”.

Isso significa dizer que no preconceito está presente julgamento, juízo de valor, estereótipos, predisposições emocionais negativas ou positivas. Por exemplo: quando alguém de raça branca expressa em atitudes seu preconceito em relação a outra pessoa de raça negra e diz que estes são menos inteligentes; ou quando se atribui qualidades violentas ou pecha de bagunceiros, marginais a jovens de raça negra, isso é preconceito porque esse julgamento está carregado de valores pré-concebidos culturalmente, com estereótipos, nesse caso, negativos porque são depreciativos. Estes também podem estar relacionados com situações de classes sociais diferentes. O fato de alguns acharem que os indivíduos de classe social popular, trabalhadora são incivilizados.

A prática desse preconceito no cotidiano dos sujeitos denomina-se discriminação, que é praticada culturalmente de acordo com valores internalizados pelos diferentes contextos sócio-culturais.

Nesse sentido, Candau (2003a, p. 17) explica que “os preconceitos são realidades construídas e dinâmicas; são reinventados e reinstalados no imaginário social continuamente”, porque:

Os preconceitos fazem parte de nosso processo de socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige mais esforços do que aceitação de idéias falsas, mas às quais estamos acostumados e que nos favorecem. Além disso, os preconceitos estão enraizados em todas as culturas, balizando as relações que cada uma delas estabelece com as outras e muitas vezes justificando o tratamento desigual e

⁵⁴ Grifo do autor.

a discriminação de indivíduos e grupos. (BORGES, MEDEIROS e d'ADESKY, 2002, p. 53 *apud*, CANDAU, 2003a, p. 17-18).

A atitude preconceituosa se estende no tecido social através das teias de interações e interdependência entre as várias configurações sociais, ocorrendo principalmente contra as “minorias”, que a nosso ver, o fato de tipificá-las assim, já denota uma atitude preconceituosa e discriminatória. Preferimos chamá-los de grupos diversificados ou emergentes pelo fato de seus valores serem contrários às normas, aos valores e costumes pré-existentes e cristalizados culturalmente na sociedade.

A emergência desses grupos na busca de espaços democráticos onde possam fazer valer o seu direito a ter direitos, tem colocado em debate a dimensão da homossexualidade; por ser um fato presente na sociedade, compreendido de formas preconceituosas. Por isso colocamos como escopo identificar como esse fato vem sendo trabalhado na escola, pela possibilidade que esta instituição tem, enquanto local de construção e discussão de saberes, apesar da herança cultural que impregna de preconceitos os sujeitos que a compõem.

Em relação a esse dado, 75% dos (as) alunos (as) entrevistados (as) não sabem o que é homossexualidade; 15% acham normal, um dos que representam esse percentual diz: “é o jeito de ser que cada um quer, é normal”.⁵⁵. Estes demonstram respeito ao direito do outro na escolha de suas preferências. Dos 15%, 5% obtiveram as informações sobre o tema com a professora de Religião, 5% com o pai e a mãe e os outros 5% não revelaram a origem do conhecimento, mas um dos que compõem este percentual respondeu a esta questão dizendo: “homossexualismo, aí já é homem que gosta de homem e não de mulher. Não condeno.”⁵⁶ Podemos observar, também, que 10% sabem o que é homossexualismo, mas na perspectiva do senso comum como é veiculado popularmente, até com conotação depreciativa, como nesta fala: “homossexualidade é homem que não gosta de mulher, beija outro homem, é veado e se veste de mulher”⁵⁷.

Na fala desse adolescente podemos perceber dois aspectos evidenciados anteriormente sobre o preconceito e a discriminação. O primeiro refere-se à compreensão estigmatizada, preconceituosa, que é popularmente veiculada sobre quem tem preferência sexual diferente de uma maioria (número de adeptos), que se convencionou chamar de normal, porque é socialmente aceita, é o que deve ser mostrado na convivência social. Quem não se enquadra

⁵⁵ Fala de um adolescente, 13 anos, de escola pública, coletada em 2005.

⁵⁶ Fala de um adolescente, 14 anos, de escola pública, coleta em 2005.

⁵⁷ Fala de adolescente, 10 anos, de escola pública, coletada em 2005.

nesse padrão de preferência, sofre as sanções sociais, inclusive as violentas, alimentadas pela intolerância à diversidade. O segundo revela um preconceito pela discriminação de não declarar a homossexualidade feminina; mesmo sendo negativo às lentes de parte da sociedade, os homens ainda têm o privilégio de se exporem à crítica enquanto as pessoas do gênero feminino são discriminadas duplamente, pela opção sexual e pela condição do gênero.

O racismo, uma das formas de preconceito, foi lembrado com evidência na discriminação da pessoa negra, em 25% dos (as) adolescentes entrevistados; 5% disseram que racismo “é o não respeitar a cor dos outros”; outros 5% revelaram o sentimento que provoca em quem é submetido a julgamento racista, e assim se expressou: “É uma coisa muito ruim, a pessoa fica com vergonha, a pessoa que está sendo julgada”.⁵⁸

Vejamos o quanto é complexo e sério um (a) adolescente sentir-se envergonhado (a) diminuída porque tem uma cor de pele e caracteres de uma das raças que formam o povo brasileiro. Raça cujos representantes foram trazidos à revelia para serem utilizados como propriedade, coisa, objeto, mercadoria pelos senhores portugueses e seus descendentes e que, ainda hoje, paga, socialmente, o preço dessa barbárie, porque foi ao longo dos séculos preterida de seus direitos.

A partir desses dados, podemos concluir que a formação docente ainda apresenta fragilidades porque essas questões relacionadas com a necessidade de se respeitar as diferenças ainda são tratadas timidamente pela escola.

O quadro 14 do capítulo 5, mostra, que 70% dos (as) adolescentes não sabem o que é racismo ou já ouviram falar, mas não lembram o que é. Desse modo, podemos avaliar que as estratégias elencadas pelos (as) professores para o alcance dos objetivos da aprendizagem relacionada a esse conteúdo, não foram adequadas para que os objetivos fossem alcançados satisfatoriamente.

5.5. A violência na percepção dos (as) adolescentes.

A violência teve lugar nas intencionalidades desta pesquisa com o objetivo de identificar a compreensão dos (as) alunos (as) sobre o tema, como tiveram acesso à informação e pela ocorrência de eventos violentos nas escolas. A presença desses eventos, de acordo com o pensamento de Fernandez (2005), é uma das formas de apresentação do “conflito escolar”.

Mas, o que é violência? Quais suas características?

⁵⁸ Fala de adolescente, 14 anos, estudante de escola pública, coletada em 2005.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (BENJAMIN, 1971, p.140 *apud*, MICHAUD, 2001.p.10-11.).

Michaud justifica que escolheu esta definição porque abrange “tanto os estados quanto os atos de violência”. Afirma, ainda, que esta definição atende ao objetivo de dar conta de vários fatos:

a) Inicialmente do caráter complexo das situações de interação nas quais podem intervir múltiplos atores, até máquinas administrativas multiplicando os participantes. b) Das diversas modalidades de produção da violência segundo os instrumentos em causa. c) Do *timing*, isto é da distribuição temporal da violência. Esta pode ser ministrada de uma vez (maciça) ou gradualmente, até insensivelmente (distribuída). Pode-se fazer desaparecer um adversário ou afastá-lo progressivamente da vida social e política através de uma série de proibições profissionais e administrativas. d) Dos diferentes danos que podem ser impostos: danos físicos mais ou menos graves, danos psíquicos e morais, danos aos bens, danos aos próximos ou aos laços culturais. (MICHAUD, 2001, p. 11.).

É nessa perspectiva que analisamos as falas dos sujeitos dessa pesquisa sobre os tipos de violência, objetivando compreendê-la em suas múltiplas faces.

O quadro seguinte objetiva apresentar o pensamento dos adolescentes sobre a violência a forma de acesso a essa informação e como classificam seu bairro tendo como critério a questão da violência.

QUADRO 15: CONCEPÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA E TIPOS DE VIOLÊNCIA DOS (AS) ADOLESCENTES DAS ESCOLAS: POLIVALENTE “PRESIDENTE CASTELO BRANCO” E “CALUZINHA FREIRE”.

Nº DE ORDEM	TIPOS DE VIOLÊNCIA	COMO OBTEVE A INFORMAÇÃO	MEU BAIRRO É VIOLENTO
1.	Esfaqueamento, briga, morte	Na TV	Sim. Homens mais velhos brigam mais
2.	As pessoas na rua da sua casa comentando sobre a violência	Na escola a professora de Religião	Não respondeu
3.	Matar, brigar	No reforço escolar	Não é violento
4.	Morte, preconceito maldade	Com a mãe – na família	Não respondeu
5.	* É apanhar da mãe	Viu na TV	Não respondeu
6.	Roubar, matar, brigar com meus	Na rua, na escola	Não respondeu

	colegas brigam na escola		
7.	Matar, roubar, brigar	Pela TV	Não respondeu
8.	Roubar, ser ladrão na vida	Na rua, eu vi em frente ao Makro um supermercado	Não respondeu
9.	É uma coisa de espancar, brigar, assassinar, roubar	Na escola com a professora de Religião	Não respondeu
Nº DE ORDEM	TIPOS DE VIOLÊNCIA	COMO OBTEVE A INFORMAÇÃO	MEU BAIRRO É VIOLENTO
11	Assassinato, abuso sexual, agressão	Jornal da BAND, Piauí TV e Jornal Nacional. Na escola não. As pessoas comentando perto de casa.	Não
12.	A pessoa pode ter violência sentimental ou física. Sentimental quando a pessoa é negra e a pessoa mexe com isso; física quando violenta o corpo da gente, estupro, mata	Na escola a professora de Religião	É. Mata, estupra, briga por causa de besteira. Meu pai é violento, quando faz coisa errada bate, não fala
10.	Espancar, assassinato, brigas	Na TV e na família	Não respondeu
13.	Morte, briga, coisa muito ruim pra gente	Na TV as pessoas falando	É violento
14.	Matar, assaltar, briga, facada	As pessoas perto de casa falando	É violento
15.	Roubar, matar	TV e vizinhos	Sim, vez em quando morte, roubo a polícia vai sempre lá e prende muita gente
16.	Matar, roubar, bater no outro	Meu tio. Ele disse pra meu irmão quando bate em minha irmã que quem faz isso é o cão	Não
17.	Os malas matando os outros tirando a vida dos pais de família	Não respondeu	É violento. A polícia vai sempre lá
18.	Morte, tiro, porrada, pedrada	TV	E violento já levaram a TV lá. Se falar deles na televisão eles matam a gente
19.	Matar, destruir as coisas	Viu no Jornal da TV tanta gente morta	É. Estava em casa, ouvi uns gritos era um homem matando outro
20.	Morte, ferimentos	Na rua que mora os vizinhos	É, teve uma morte perto de cãs tiro

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em entrevista em 2005.

Na análise das falas dos (as) adolescentes consideramos as ênfases no conteúdo das respostas dadas a cada elemento categorial apresentado no quadro 15, capítulo 5, e as características de cada tipo de violência de acordo com os estudos de Michaud (2001) que explicita os aspectos que compreendem a violência: a) a intervenção de vários atores para executá-la; b) os tipos de instrumentos utilizados; c) a seqüência de distribuição do tempo de duração da violência e d) as modalidades de danos, se físicos morais, psíquicos ou valores culturais.

Todos (as) os (as) adolescentes que compõem a amostra da pesquisa demonstram conhecer algum tipo de violência, isto é, 100% responderam sobre violência física. Destes, 85% informaram sobre a violência física abrangendo ferimento e até morte; o segundo tipo de violência mais conhecido, com 30% das respostas, está relacionado com o fato de subtrair os pertences de alguém e 5% fizeram referência à “violência sentimental”,⁵⁹ para tipificar o preconceito com discriminação racial.

Como os (as) adolescentes obtiveram as informações sobre violência?

A linguagem, como veículo que permite a interação dos sujeitos com os outros e com o mundo, na sua relação com as mídias, passa basicamente, por “três grandes idades,” de acordo com Sousa (2003, p. 12-13): a primeira, “a oralidade mediada pela expressão corporal e pelo dom da palavra; a segunda a chegada da imagem eletrônica, a presença hegemônica da imagem; a terceira idade da imagem eletrônica – a idade do visual, da simulação da linguagem digital”.

Daí, depreendermos que os (as) adolescentes, vivendo a pós-modernidade, são sujeitos da época da publicização e presença hegemônica da imagem.

Desse modo, fica evidente a influência da TV, uma das modalidades de mídia da nossa época, representando de maneira marcante as “tecnologias do tempo presente” e, conseqüentemente, “não temos mais a escola como ponto de referência básico para a vida social. A família também não o é. Os partidos políticos igualmente não estão conseguindo sê-lo”. (SOUSA, 2001, p. 20,23,24)

Essas constatações justificam o porquê de 45% dos (as) adolescentes entrevistados (as) terem obtido informações sobre violência na TV e não na escola.

Sobre a influência da TV como veículo de comunicação em nossa sociedade e principalmente da leitura de linguagens não verbais na escola, Zanchetta Júnior (2003, p. 341, 342) faz referência à pesquisa realizada pela CNT – *Vox Populi*, publicada na revista *Imprensa*, nº 142, 1999, p. 28–34, sobre os veículos de informação da população, em que há destaque para a televisão, com o dado de 75% da preferência para buscar notícia.

Manifesta-se, ainda, o autor, com relação à precária formação do professor para internalizar toda uma cultura midiática, motivada pelo processo de democratização da escola, o que provoca a incorporação de profissionais com menor ‘tradição de cultura culta’, e que esse dado da realidade educacional deve ser considerado para, a partir dele, ser pensada uma política de educação para os meios. Apesar dessa constatação, afirma:

⁵⁹ Fala de um adolescente, 11 anos, estudante da escola pública, dados coletados em 2005.

A escola brasileira é precária em termos de recursos, tem problemas típicos da virada do milênio e costumes ainda do início do século XX, mas é uma instituição legitimada pela sociedade brasileira e tem no seu interior mais de 7% da força de trabalho ativa do país. Escamotear sua experiência é evitar o diálogo com a parte significativa da sociedade brasileira. (ZANCHETTA JÚNIOR, 2003, p. 354).

O percentual dos (as) alunos (as) que obteve informação na escola sobre a violência atinge o índice de 25%, ou seja, apenas ¼ dos (as) entrevistados (as), o que, a nosso ver, é um percentual aquém do investimento feito pelos professores, segundo as informações dos questionários desses docentes, sobre as estratégias utilizadas para a construção da cidadania e cultura de paz.

A partir desses dados, constatamos o que diz Spósito (2005) sobre a crise⁶⁰, pela qual passam as instituições, como consequência da modernidade, evidenciando o fato de não serem as únicas a estarem desempenhando papéis, até então, confiados a elas pela sociedade; no caso da escola, que foi instituída para exercer funções relacionadas à instrução, ao conhecimento e às informações necessárias para a internalização de valores, essa ‘desinstitucionalização’ pode ser compreendida quando Spósito (2005) analisa a experiência juvenil no Brasil, enumerando três óticas para análise; dentre elas destacamos:

A necessidade de considerarmos a confluência de vários processos socializadores na experiência juvenil, ou seja, considerar que tanto a família como a escola perderam seu monopólio na presença da formação de novas gerações. (DUBET, 2002; BARBÈRE e MARTUCELLI, 2000; SPÓSITO, 2003, *apud* SPÓSITO, 2005, p. 95).

Spósito (2005) explica, ainda, este fato reforçando a idéia de a escola não ser a detentora de “certo monopólio da transmissão cultural”, assim como não o é, também, a família, a partir dos estudos de Setton (2002) que se fundamenta em Elias sobre “as novas configurações que orientam a socialização”, dizendo que:

As práticas e experiências de socialização a partir da emergência de uma nova configuração cultural, na qual o processo de construção das identidades

⁶⁰ Spósito (2005) afirma que a crise do esgotamento relacionado às instituições que têm como trabalho “o cuidado com o outro” foi estudada por Dubet (1998 e 2002) a partir do esgotamento do “programa institucional”, ao qual chama de ‘desinstitucionalização’ [...]. Ver Spósito, In. ABRAMO e FRANCO. Retratos da juventude brasileira, 2005.

sociais dos indivíduos passa a ser mediando pela **coexistência** de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais. (SETTON, 2002, p.110 *apud* SPÓSITO, 2005, p. 96, grifo nosso).

Outro dado merece reflexões: Se todos (as) os (as) alunos (as) entrevistados (as) explicitaram o que é violência, como justificar que 40% não responderam se seu bairro é violento? O que significa o não dito? Será medo? Ou não gostariam de morar em um local assim? Entretanto, 45% dos (as) alunos (as) afirmaram que moram num bairro violento.

Por outro lado, sobre essa questão da violência, destacamos a reação de uma adolescente de 11 anos, a de nº de ordem 05 que só respondeu até o item 10 da entrevista (ver anexo IV) e disse: “Não quero mais falar”; o vizinho que estava próximo respondeu: “ela apanha muito e é xingada de nêga (sic) desgraçada”. Outra, a adolescente de nº de ordem 12, , quando entrevistada sobre se seu bairro era violento, falou dos tipos de violência que acontecem no bairro, incluindo a violência que sofre de seu pai e, assim se manifestou: “Meu pai é violento, quando faz coisa errada bate, não fala”.⁶¹

A primeira não quis mais falar sobre violência, seria medo ou para não se expor mais? A segunda reconhece o valor do diálogo, mas, infelizmente, o pai não tem essa prática. Além disso, sente-se incluída em seu bairro, caracterizando-o como violento, pela violência que sofre do pai. Estas revelações, enfatizadas no conteúdo das falas das adolescentes estão relacionadas com um dos tipos de violência classificados por Michaud (2001) – a que provoca danos físicos, morais, psíquicos ou valores culturais.

As falas dos(as) adolescentes de 5ª série, sujeitos dessa pesquisa, evidenciam aspectos relevantes do contexto social de cada estudante, que devem ser considerados pelos (as) professores (as) pois, estes, conforme Zanchetta Júnior (2003), representam a “face mais dialógica da escola”, sobre os quais recai a responsabilidade de compreender esse (a) aluno (a), de acordo com a bagagem cultural de cada um (a), na qual trazem registradas todos os elementos constituintes do processo sócio-histórico de seu desenvolvimento, o que demonstra a relação de cada “eu” com as diferentes configurações sociais através das teias de interdependência.

Encerramos aqui as análises realizadas em cada capítulo deste trabalho de acordo com os objetivos propostos para o presente estudo. Algumas constatações que já eram certas no âmbito do espaço escolar à luz da investigação científica se confirmaram, como a “situação

⁶¹ Adolescente, 12 anos, aluna de escola pública, fala coletada em 2005.

precária em que se encontra o ensino público, em especial o de 1º grau, no Brasil [...]” (PARO, 200, p.19.). Outras, aguçaram inquietações para estudos posteriores.

Os dados fornecidos pela empiria possibilitaram as conclusões finais que faremos a seguir relacionadas ao tema desse estudo, considerando os fatos que se apresentam como limites e os que se constituem possibilidades para a construção da cidadania e cultura de paz.

CAPITULO 6
POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA E CULTURA DE PAZ

CAPÍTULO 6

POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E CULTURA DE PAZ

6.1 O legal e o real

Por princípio, a educação brasileira fundamenta-se em ideais que justificam uma educação voltada para a construção da cidadania.

Esses marcos legais levam-nos a conceber a escola, principalmente a pública como um espaço intencional propício para uma educação de qualidade. Visto por essa perspectiva, caracteriza-se como uma possibilidade de construção da cidadania e cultura de paz, porque:

As escolas públicas não são meramente escolas para o público, mas são escolas de notoriedade: instituições onde aprendemos o que significa ser público e começamos a percorrer o caminho que nos conduz a uma identidade cívica nacional e comum. São as **oficinas da nossa cidadania e os alicerces da nossa democracia**. (BARBER, 1997. p. 22 *apud* PACHECO, 2005, p. 148, grifo nosso).

Porém, o Estado enquanto poder público tem demonstrado ao longo dos anos, falta de vontade política para o enfrentamento das questões básicas que aviltam a dignidade da pessoa humana nas áreas relacionadas com educação, saúde, moradia e trabalho.

As questões que afligem a educação brasileira e impedem o desenvolvimento social, são múltiplas, começam pela ausência de ensino fundamental de qualidade que possa combater os altos índices de analfabetismo de crianças jovens e adultos, como é proposto no PNE, 2001, que ao justificar essa necessidade, enfatiza: “Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo, é necessário agir ativamente sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações”. Enquanto plano, essa constatação abre perspectivas para a construção e funcionamento de uma escola de qualidade. Mas, quando posto em prática, nas escolas, percebemos que o seu desempenho enquanto “eficiência, eficácia e efetividade social”, de acordo com Belloni, *et. al.* (2001, p. 61-67), torna-se ineficiente para dotar a população de um ensino de qualidade, em especial para a infanto-juvenil das camadas pobres da população, para que seja possível modificar esse quadro de altos índices de analfabetismo.

Não poder participar da apropriação do saber e da cultura de seu povo através do uso e domínio dos códigos lingüísticos de sua nação nessa época de pós-modernidade, contribui para uma dupla exclusão: a) do mundo letrado; b) do acesso aos meios e tecnologias de informação, também como consequência das condições socioeconômicas da maioria da população brasileira.

Acompanhar essa dinâmica social, tem sido uma tarefa difícil ou quase impossível por parte da escola, considerando a sua infra- estrutura e as teias de interação e interdependência que se articulam no processo de globalização dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Desse modo, “há que se admitir que a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos [...] não se limita a empurrar para cima, mas também puxa para baixo, criando novas pressões para concessão de autonomias locais”.(GIDDENS, 2000, p.4, *apud* PACHECO, 2005, p. 147).

A busca dessa autonomia na construção de identidades, em nível micro (escola) e macro (o sistema educacional, o país,) exige decisões políticas que podem ser consideradas como possibilidades para vencer os obstáculos na direção de um ensino de qualidade.

6.2. Investir na formação docente como possibilidade para a construção da cidadania e cultura de paz.

Oferecer um ensino de qualidade passa necessariamente por uma questão básica, a formação dos (as) professores (as). Nesse aspecto, admitimos que nenhuma política educacional deve ser executada sem que se faça uma reflexão para e com (os) as professores (as) porque: “Na sociedade contemporânea, cada vez **mais se torna necessário o seu trabalho como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos para o que concorre a superação do fracasso e desigualdades escolares**”.(PIMENTA, 1998, p.161, grifo nosso).

A mediação didático-pedagógica ainda é necessária mesmo com o advento das tecnologias e da “desestitucionalização” como diz Spósito (2005, p.95) que significa o “esgotamento das instituições do cuidar” e consequentemente das que produzem e divulgam a informação e o conhecimento. Ainda, assim, a escola é um lugar, um espaço humanizador, que necessita mais que nunca do (a) professor (ra), que deverá ter em sua vida profissional as oportunidades propiciadas por políticas que garantam sua formação inicial e contínua. O atendimento dessa possibilidade é a principal demanda das políticas de formação de

profissionais da educação e esta deverá ser pensada de modo que permita a cada docente fazer a análise de sua prática pedagógica.

Repensar a prática docente como uma das competências do (a) professor (a) certamente, mostrará caminhos ao conjunto das (os) docentes imbuídas (os) do desejo de investigar os fazeres didático- pedagógicos. Esses caminhos trilhados, discutidos e analisados possibilitam outros olhares para as práticas didático-pedagógicas e contribuirão para compreender e vencer os obstáculos do processo de ensino-aprendizagem, dentre esses a evasão e a repetência. Oportunizam, também, a socialização dos sucessos e acertos realizados no cotidiano das escolas.

Por que discutir ou refletir sobre a ação didático-pedagógica?

Essa competência reveladora do alto nível de profissionalização, por sua característica socializadora das ações pertinentes ao ser e fazer-se professor (ra), permite perceber que nesse processo de trocas:

Os saberes estão ligados ao trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de atividades típicas desse ofício.[...] Os saberes dos professores dependem intimamente **das condições sociais e históricas das quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado.** (TARDIF, 2002, p. 217, grifo nosso).

No momento em que os sistemas educacionais, principalmente o público que atende às camadas sociais que mais necessitam de uma escola de qualidade, não priorizarem a formação docente inicial e contínua, criam-se os limites para a construção da cidadania, porque essas (es) profissionais necessitam desse repertório de saberes para o exercício competente da profissão.

O nível de profissionalização como parte do perfil da (o) profissional da educação é uma consequência da educação continuada que deve possibilitar as constantes reflexões da prática docente, principalmente de modo coletivo, em relação a cada espaço escolar, para que as metas e objetivos do projeto político de cada escola sejam alcançados, evitando, assim, os altos níveis de reprovação nas escolas; a relação professor (a) de forma autoritária, constrangedora e cerceadora dos direitos.

É indispensável, portanto, que os sistemas estabeleçam com urgência uma política de qualificação docente para que a mediação didático-pedagógica seja feita por profissionais com competência para acompanhar a dinâmica da sociedade e inserir-se nela como sujeito crítico.

Desse modo, a profissão docente será exercida com profissionalismo, que no dizer de Hills (1982, *apud*, FERNANDEZ, 2002. p.57) “é o exercício do profissional para aplicar autonomamente os conhecimentos e as técnicas distintas”. O aprimoramento desse profissionalismo atinge o estágio da profissionalização que é o “processo socializador de aquisição de capacidades específicas da profissão”.(INBERNÓN, 1994, *apud*, FERNANDEZ, 2002, p. 57).

Portanto, decidir sobre a formação docente tendo em vista a melhoria do conhecimento e conseqüentemente da mediação didático-pedagógica, através das habilidades, competências e atitudes das (os) professoras (es) é uma decisão política relacionada com a formação inicial e contínua cujos benefícios estão diretamente interligados com a aprendizagem dos (as) alunos (as), a melhoria do profissional, da instituição escolar e da qualidade do ensino.

É importante destacar que no desenvolvimento profissional do (a) docente as possibilidades de formação devem propiciar a vivência das dimensões:

- a) Desenvolvimento pedagógico: melhoria do ensino do professor mediante atividades centradas em determinadas áreas do currículo ou em habilidades instrucionais, ou de gestão de classe.
 - b) Conhecimento e compreensão de si mesmo: dirigido a conseguir uma imagem de si equilibrada e auto-realizada.
 - c) Desenvolvimento cognitivo: em relação a aquisição de conhecimentos e melhoria de estratégias de processamento da informação por parte dos professores.
 - d) Desenvolvimento teórico: baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente.
 - e) Desenvolvimento da carreira: mediante a adoção de novas tarefas docentes.
- (MARCELO, 1994, p.316, *apud*, FERNANDEZ, 2002, p.60).

6.3. A infra-estrutura como condição de trabalho.

Quando nos referimos à qualidade de ensino vários fatores estão imbricados nessa categoria, dentre eles podemos destacar a infra-estrutura merecendo destaque para a física e a material.

Para Batista e Odelius (1999) a infra-estrutura compreende os elementos que servem de suporte para as atividades do cotidiano das escolas, revelam as condições de trabalho do (a) professor (a) e podem interferir na qualidade de ensino.

Desse modo, a estrutura física dos prédios das escolas pesquisadas, no que concerne à conservação estrutural (paredes, cor, textura, revestimento interno e externo), merecem reparos constantes porque apresentam aspecto de desleixo. Da mesma forma, os sanitários que revelam uma higienização precária, afinal, que hábitos higiênicos esses (as) alunos (as) podem formar?

Uma das escolas aproveita espaços livres na área de circulação para o cultivo de plantas ornamentais, aspecto nos chamou atenção pelo toque decorativo e acolhedor que dá ao ambiente escolar. A outra, com muito mais espaço entre os blocos das salas, não cultiva uma planta, apenas espaços vazios, com restos de raízes, onde certamente já cultivaram algumas plantas. Nessa escola, no final de um dos espaços de circulação, entre dois blocos de salas de aula encontra-se uma pilha de carteiras quebradas e enferrujadas, deixando a escola com aspecto de “ferro velho”. Essa falta de organização do ambiente escolar contribui negativamente para a construção do conceito de um ambiente acolhedor, organizado e estimulador de convivência como deve ser o espaço escolar. Além disso, qual o conceito de espaço público que esses (as) alunos (as) irão construir?

A escassez de equipamentos como televisor e outros que possam ser utilizados os DVD's deixam essas escolas “num despojamento quase total: fora a força de trabalho e a sala de aula com o quadro-negro e giz, [algumas salas têm uma improvisação com uma parte do quadro-verde coberta com uma folha de acrílico, permitindo o uso de marcadores para quadro branco.] o professor pode contar com pouca coisa mais para desempenhar seu papel de educador” (PARO, 1995, p. 232).

6.4. A biblioteca e o livro didático.

Apesar do avanço tecnológico e das variedades de fontes de informação e conhecimento, o livro ainda não perdeu seu lugar como recurso necessário na construção do conhecimento.

Uma das possibilidades na construção da cidadania dos (as) adolescentes das escolas pesquisadas é a qualidade dos livros didáticos que são doados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivo “suprir as escolas públicas de ensino fundamental com livros didáticos, escolhidos pelos professores com base em guia que traz as

obras selecionadas por equipe de especialistas da Secretaria do ensino fundamental do MEC”. (LIBÂNEO, *et.al.*, 2003, p. 187)

É importante ressaltar essa política do MEC porque o livro enquanto material didático é um recurso indispensável para que os (as) alunos (as) adquiram hábitos de leitura, para a construção do conhecimento e acesso aos registros da produção científica.

De acordo com Libâneo, *et.al.* (2003) os livros são distribuídos da 2ª à 8ª série do ensino fundamental devendo ser utilizados nos anos seguintes. Os referidos livros são categorizados por estrelas que têm os seguintes significados: Com três, recomendado com distinção; com duas, recomendado; com uma, recomendado com ressalvas.

Nas escolas pesquisadas, foi possível observar o interesse de alunos (as) em folhear os livros tanto para atender às orientações discentes como para comentar com o (a) colega do lado sobre as ilustrações coloridas dos livros.

Durante a observação das aulas tivemos o interesse de fazer uma breve análise de um dos livros, neste caso, o de História, que a começar pelo título: Nova História Crítica, já apresentava indícios de uma abordagem mais pertinente do processo histórico. O texto, conciso expunha as idéias com poucas palavras, tornando a leitura agradável, e as ilustrações coloridas e adequadas ao tema, funcionavam como elemento que completava a mensagem, despertando o interesse e prendendo a atenção do (a) leitor (a).

Por outro lado, foi identificada, nas duas escolas observadas, a falta de uma Biblioteca com obras destinadas ao ensino fundamental para que se torne possível a operacionalização de atividades que possibilitem a construção de hábitos de leitura. A inexistência de uma biblioteca que atenda essa clientela pode contribuir para: o desinteresse pela leitura; a exclusão do acesso às obras literárias infanto-juvenis; a não inserção no mundo dos leitores e a privação de experimentar a imaginação através da leitura; a não construção da habilidade investigativa, dentre outros.

Em recente estudo sobre a avaliação da educação Heyneman (2005), ao tratar dos níveis da qualidade do ensino, mostra em uma tabela esses níveis, classificando-os em A, B, C, e D, expondo o de melhor qualidade a categoria D representada, como exemplo, pelos países: Japão, EUA e Suécia que investem US\$ 300 por aluno com material didático. Como indicador para este grupo de países destaca que cada aluno tem:

De 40 a 50 títulos/estudante disponíveis como material de leitura suplementar, além de uma grande variedade de pacotes curriculares, livros de referências, mapas dicionários, filmes, fitas gravadas, documentários e

instrução com ajuda de computadores. Habilidades expressivas exigidas dos professores em todos os níveis educacionais. (HEYNEMAN, 2005, p. 53).

Os países com investimento por aluno em material didático no total de US\$ 40 estando na tabela no nível “C”, o segundo mais elevado, representado como exemplo, pela Malásia, apresenta como indicador:

Vários livros didáticos disponíveis por estudante; alunos nas séries iniciais trabalham em exercícios selecionados, o professor escolhe o material mais adequado entre os disponíveis, requer independência intelectual significativa dos professores. (HEYNEMAN, 2005, p. 53).

As categorias que representam os níveis de qualidade de ensino, apresentadas pelo autor, quando especifica os indicadores, podemos perceber que a díade: abundância de recursos didáticos mais atuação competente dos professores, tem como produto uma boa qualidade de ensino. No nível “C”, o produto do investimento na educação é enfatizado por Heyneman (2005, p. 53) como: “Amplitude dos programas pedagógicos baseados na competência individual dos alunos; aumento expressivo no domínio das habilidades cognitivas”.

Por fim, se quisermos incrementar as possibilidades para a construção da cidadania e cultura de paz, há a necessidade urgente, na perspectiva da economia da educação, de investimentos mais adequados às reais necessidades dos sistemas educacionais priorizando a qualificação docente e a melhoria da infra-estrutura física, material e humana, que se apresentam como limites para que seus alunos (as) e docentes usufruam seus direitos participando da construção de espaços democráticos.

Esses fatores estruturais devem ser analisados para que sejam percebidas as suas influências, como conseqüências restritivas, no funcionamento de cada sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Construção da Cidadania e Cultura de Paz nas Escolas Públicas: Considerações finais

“É impossível uma sociedade estabelecer um **Pacto pela Paz** subtraindo de suas crianças e adolescentes a condição de destinatários de proteção integral”. (QUEIROZ e FALQUETO, 2003).

Neste estudo procuramos investigar: como acontece a construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de quinta série nas escolas públicas. Esta investigação foi realizada através da observação do cotidiano das duas escolas selecionadas e da análise das falas dos que compõem a escola, acerca do tema em estudo.

Fomos instigadas a realizá-lo por vários motivos: a) presença de jovens em atos violentos e exposição negativa na mídia; b) as pesquisas da UNESCO que evidenciam o alto índice de jovens vítimas de arma de fogo; c) o valor social desse segmento para a vida no planeta; d) o fato de a escola atender adolescentes com o objetivo de prepará-los para uma vida plena e para o exercício da cidadania; e) pelo entendimento que temos de que ser cidadão (ã) passa necessariamente pela questão de saber cultivar a paz.

O campo de observação da vivência dos (as) adolescentes, enquanto espaço físico intencional, apresenta em sua estrutura física o que já é de domínio público, infelizmente, sobre a realidade da maioria das escolas públicas: a falta de conservação. Esse fato pode ser observado sob vários ângulos que compreendem os aspectos da arquitetura dos prédios com aparência descuidada até aos relacionados com a higiene, completando-se com o mobiliário e a falta de equipamentos de boa qualidade e biblioteca.

É esse o espaço que acolhe as (os) docentes, alunos (as) e outros (as) profissionais da educação que fazem a mediação didático-pedagógica.

Conviver com todos os sujeitos que compõem a escola, nesse período de investigação, estimulou os motivos que nos orientam a intensificar as análises e reflexões sobre o espaço escolar, principalmente, na perspectiva de torná-lo mais humano, habitável, não só no aspecto das relações inter-pessoais mas também no físico e higiênico. Aguçou, ainda, a urgente necessidade de fazermos valer nossos direitos, enquanto cidadãos (ãs) e profissionais da educação, engrossando as fileiras dos (as) que lutam por uma política educacional que atenda às reais necessidades da população brasileira que depende dessas políticas para se sentirem incluídos no processo de cidadania.

Aspectos do universo cultural de cada escola foram identificados nas falas das (os) professoras (es) sobre cidadania e cultura de paz e outros conteúdos relacionados com o fazer didático-pedagógico, que sintetizam a cultura de cada escola considerando o cabedal cultural de cada sujeito que compõe a escola. O conteúdo das falas expressa que muitos (as) professores (as) valorizam o conhecimento, os saberes ou o saber, que são indispensáveis para o exercício da profissão docente, assim como as competências, que vão compor o corpo de conhecimentos também chamados de: saberes do fazer didático-pedagógico ou o saber-fazer que são indispensáveis para o exercício da função docente com profissionalismo. Isso pode ser percebido quando afirmam que é necessário “conhecer para vivenciar”.

Por outro lado, há também, as (os) que enfatizaram, em suas falas, o exercício da docência ou mediação didático-pedagógica, na perspectiva do enfoque direcionado para o aspecto da prática social, do fazer, não deixando claro em suas falas, que essa ação, necessita de uma fundamentação para que seja exercida de forma competente e segura. Nesses casos as afirmações revelaram: “Vivenciar, exercer no dia-a-dia a cidadania e cultura de paz”.

Há também as (os) professoras (es) que acreditam que para construir a cidadania e cultura de paz é necessário só o conhecimento sobre o que é cada uma dessas categorias. Isso foi percebido pelas afirmações incompletas, enfatizando apenas: “ Conhecer seus direitos e deveres”.O que podemos depreender a partir dos conteúdos veiculados nessas falas, são ações de cidadãos (ãs) que têm acesso ao conhecimento, usam esse discurso e na prática, na vida social têm posturas, atitudes incoerentes com esse discurso. Pode ser aquele (a) representante político em campanha com promessas, com as soluções para os problemas sociais, mas, no exercício do mandato defendem interesses próprios ou de outros grupos hegemônicos ou privados esquecendo das políticas públicas. Ou o (a) professor (a) que fala sobre democracia, direitos, deveres e esquece de vivenciá-los no dia-a-dia, tendo como base “a gramática civil”, “a construção dos espaços democráticos”, fundamentados no respeito mútuo, no direito a aprender e ter sucesso na escola.

A realidade do quadro docente das escolas evidencia por um lado professores (as) com pós-graduação em nível de especialização, e algumas ministrando aulas em disciplinas para as quais não têm habilitação na respectiva graduação. Por outro lado, na outra escola, os (as) professores (as) têm apenas o curso de nível médio na modalidade Normal, faltando-lhes a habilitação inicial exigida pela atual legislação. Esse fato revela a falta de cuidado do sistema educacional com o seu corpo docente no que se refere à formação inicial e a continuada. Isso mostra as fragilidades das ações políticas, que se mostram deficientes, o que não é aceitável, porque a nossa cidade, Teresina, possui duas Universidades públicas uma federal outra

estadual e o município sede ainda apresenta esse desvio de função (as/os que lecionam disciplinas sem a titulação específica exigida), e a qualificação precária (as/os que não possuem a qualificação mínima para lecionar de 5ª à 8ª séries). Diante desses fatos, perguntamos: Qual será o quadro dos municípios que ficam distantes dos centros universitários? Como garantir aos (às) docentes, esse direito a uma formação inicial e continuada como um dos instrumentos que possibilitam a construção da cidadania tanto para os (as) docentes quanto para os (as) alunos (as) que serão beneficiados por profissionais qualificados (as)?

A oferta da educação continuada na construção do perfil do (a) professor (a), é indispensável porque, possibilita oportunidades e orientações sistemáticas para a avaliação da prática docente, do saber fazer o que, certamente, propiciará situações para a compreensão da importância do Projeto Político Pedagógico da Escola como um documento coletivo e norteador das ações da escola. Isso evitará o desencontro das ações didático-pedagógicas de cada docente com as metas e objetivos que foram decididos coletivamente no projeto da escola.

Porém, diante do quadro de docentes que encontramos, ainda é animador saber que um número significativo, de professores (as) vivenciam uma relação dialógica, com autoridade. Essa interação é indispensável para um convívio que tem como um dos princípios o respeito recíproco, base indispensável para a construção da cidadania e cultura de paz.

Os (as) alunos (as) sujeitos para os quais a escola existe, surpreenderam-nos com o afeto que têm pela escola, pelas (os) professoras (es) e aos (às) colegas. Em suas falas é possível identificar a representação social que têm da escola; para eles (as) é o local “onde têm o ensino, que é algo de bom para ser alguém na vida”. Considerando esse afeto e os resultados da aprendizagem da amostra estudada nessa pesquisa, percebe-se que os resultados não são condizentes com o perfil dos (as) alunos (as) entrevistados (as), pelo fato de 60% já terem sido reprovados (as), sendo: 30% uma vez; 25% duas vezes e 5% três vezes.

Esses resultados da aprendizagem das 5ª séries representam um dos achados da pesquisa que gostaríamos de aprofundar com outros estudos, porque: a) Se o motivo é uma das condições básicas e indispensáveis para a aprendizagem; b) Se os (as) alunos (as) demonstram afeto pela escola e seus componentes, por que o desempenho das 5ª séries dessas escolas evidenciou os mais altos índices de reprovação?

Contudo, devemos ressaltar outro aspecto positivo desses (as) alunos (as) identificado nas observações das mediações didático-pedagógicas: o nível de desinibição na sala de aula, em que 63,63% participam perguntando ou respondendo aos questionamentos das (os)

professores (as) e 27.27% conversam bastante com os outros colegas, isso demonstra que o diálogo é possível com os (as) alunos (as).

O conceito que têm sobre cultura de paz ou sobre a paz está relacionado com questões micro, do cotidiano pessoal e coletivo, e questões mais amplas e complexas como a paz mundial. A questão da violência na compreensão dos (as) adolescentes, abrange os vários tipos que vão desde as agressões físicas, verbais emocionais, psicológicas e supressão de pertences de outrem. Nessa categoria violência, merece destaque para a fonte que originou a informação e o conhecimento sobre o assunto, a TV, com um percentual de 75%, comprovando a fase em que estamos vivendo, relacionada com a comunicação em tempo real que tanto interesse desperta em seus usuários, principalmente nos (as) adolescentes, confirmando, também, as assertivas relacionadas com a “desinstitucionalização” da escola, o que significa dizer, que com o avanço da tecnologia surgiram outras instituições e formas de se produzir, registrar e veicular a informação e o conhecimento.

Enfim, pensar a escola para que cumpra sua função social na construção e socialização dos conhecimentos que foram historicamente sistematizados, exige uma postura que busca antes de tudo, compreender as concepções: de homem, mulher, enquanto cidadão (ã) e, conseqüentemente, de educação e sociedade. A partir desse corpo teórico de conhecimentos será possível elaborar, coletivamente, o Projeto Político Pedagógico da Escola que deverá responder às questões: a) Quem formar? b) Por que formar? c) Que educação e escola queremos? Ao responder essas questões, tornam-se claros os rumos que a escola deve tomar assim como, as variáveis interverníentes do processo educativo que possam se estabelecer como limites ou possibilidades para o alcance dos objetivos propostos.

Dentre as variáveis que se constituem limites, destacamos o fortalecimento do Estado mínimo que inviabiliza as ações e repercute negativamente na adoção de políticas educacionais que possam priorizar o desenvolvimento social, gerando uma sociedade de professores (as) e alunos (as) que têm seus direitos cerceados enquanto cidadãos (ãs).

Essas são as considerações provisórias que fazemos através desse estudo de caso, as quais poderão ser confirmadas em outros estudos. Isso não esgota as possibilidades de outro tratamento dos dados coletados o que, pode permitir outra análise das conclusões, com outras perspectivas e/ou negá-las, porque estas, carregam, consigo, o caráter dialético do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed Tradução de Alfredo Bosi. *et. al.* São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Mortoni. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. *et. al.* **Escolas inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- AQUINO, Julio Groppa. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. amp. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Analía Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. **Infra-estrutura das escolas públicas**. In: CODO, Wanderley. Educação e trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1999, Brasília: CNTE, Universidade de Brasília Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BAUER, Martin. GASKELL, George. (editores) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: Um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luiza Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. Tradução Mary Amazonas Leite Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BENEVIDES, M. Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata ? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003 p.309-318.
- _____. **Cidadania ativa: Referendo plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: Discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.
- BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BOSCHILIA, Roseli. A escola o ensino e o rito: Cultura escolar e modernidade. In: ALMEIDA, Malu. **Escola e modernidade**: Saberes, instituições e práticas. Campinas, São Paulo: Alínea, 2004.
- BRASIL. **Lei N.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASLAVSKY, Cecília. (Org.) **Aprender a viver juntos**: Educação para a integração na diversidade. Tradução: José Ferreira. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciane Freire E.C.P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera Maria F. (Coord.) **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- _____. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003b.
- _____. *et al.* **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CARBONELL, Jaume, **A aventura de inovar a mudança na escola**. Tradução: Fátima Murad, Porto Alegre: Artemed, 2002.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michel. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HIPOLITO, Alvaro Moreira; GANDIN, Luis Armando. **Educação em tempo de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Orgs.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- CARVALHO, Maria Vilani C de. **A construção social histórica e cultural do psiquismo humano**. São Paulo: PUC- SP (Tese de Doutorado), 2004.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HIPOLITO, Álvaro Moreira. GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 37. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CIAMPA, Antonio Carlos da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, UNB, 1999.
- COIMBRA, Marcos Antonio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique. *et al.* **Política social e combate à pobreza**. 3. ed. Rio de Janeiro: 1994.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da; DUARTE, Cláudio Nunes. **Educação para os direitos humanos**. Belo Horizonte: Modus Faciendi; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério do Trabalho e do Emprego, 2004.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN. MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1994.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes; VASCONCELOS, José Gerardo. (Orgs.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.
- DANIEL, John. Posições e Controvérsias Aprender a viver juntos: Desafio prioritário no alvorecer do século XXI. In: BRASLAVISKY, Cecília. (Org.) **Aprender a viver juntos: Integração para a diversidade**. Brasília; SESI; Brasília; UNESCO, 2002 p. 19-27.
- DAYREL, Juarez. Apresentação da obra: Por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michael Schröter; Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. **Introdução à Sociologia**. Tradução Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1970.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- ESCOLANO, Augustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; _____. **Currículo espaço e subjetividade: A arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga – Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FALQUETO, Vicente; QUEIROZ, Larine Ayres. A doutrina da proteção integral à luz do Pacto pela Paz. In: **Pacto pela paz.**(Orgs.) Abong, Marista e Fórum DCA. São Paulo; Petrópolis, 2003.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade exige acima de tudo disciplina.** In: ABC EDUCATIO, ano 6, Nº 48, mar/2005.
- FERNANDES, Rubens César. **Privado porém público: terceiro setor na América Latina.** 3 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FERNÁNDEZ, Izabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos: O clima escolar como fator de qualidade.** Tradução: Fluvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.
- FERNANDEZ, José Tejada. O docente inovador. In: LA TORRE, Saturnino de ; BARRIOS, Oscar . **Curso de formação para educadores.** São Paulo: Madras, 2002.
- _____. Profissionalismo docente. In: la torre, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores.** São Paulo: Madras,2002.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: Uma questão para a educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História das violências nas prisões.** 32. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- FONSECA, Vitor da. **Libertar as inteligências: Exclusão escolar como processo de exclusão social.** São Paulo: Salesiana, 2002.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 2000.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: 1999.
- _____. **A importância do ato de ler.** 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO,G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HAI DT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- HEINICH, Natalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
- HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação da qualidade da educação: Lições para o Brasil. In: SOUZA, Alberto de Mello e. **Avaliação educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2005.
- KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o estado para o desenvolvimento social**: Superando dogmas e convencionalismo. Tradução: Joaquim Osório Pires da Silva. São Paulo: Cortez, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. *et. al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 4. ed. Goiânia. Alternativa, 2001.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: Reflexões sobre estágio supervisionado e a ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: Grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930) Tese de Doutorado. Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, Ceará: 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós - estruturalista. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- LOZANO, Simón Romero; MARTÍN, Sebastian Ferrer. **O planejamento da educação**. Tradução: Hélio Pontes. Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social. ILPES, [19-].
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo EPU, 1986.
- MAINGUENAU, Dominique. Discurso. In: CHARADEAU, Patrick; _____. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de. Tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania classe social e status**. Tradução: Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes. Escola: Quando a juventude tece significados. In: DAMASCENO, Maria Nobre; _____. VASCONCELLOS, Gerardo. (Orgs.) **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza, Ceará, LCR, 2001.
- MEDEIROS, Antonio José Castelo Branco. **Idéias e práticas da cidadania**. União, Piauí: CERMO, 2002.

- MELUCCI, Alberto. Conclusões: Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: _____
Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MICHAUD, Yves. **A violência.** Tradução: L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.
- MOIRAND, Sophie. Didática. In: CHARADEAU, Patrick; MAINGUENAU, Dominique.
Dicionário de análise do discurso. Coordenação de tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOYSÉS, Maria Lúcia. **O desafio de saber ensinar.** 9. ed. Campinas, São Paulo: 2001.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: Uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1977.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense.
- NOLETO, Marlova Jovechevit. (Coord.). **Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz.** Brasil: Edições UNESCO, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo; Cortez, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAUI, Secretaria da Educação e Cultura, UNESCO. **Projeto Escola Comunidade,** 2004.
- PIGOZZI, Valentina. **Celebre a autonomia do adolescente: Entendendo o processo de iniciação na vida adulta.** São Paulo: Editora Gente, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Entrevista. In: **ABC EDUCATIO,** ano 6 Nº 50 out/2005.
- _____. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- Plano Nacional de Educação – PNE,** Brasília: MEC, 2001.
- POPPOVIC, Ana Maria. (Coord.). **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA: Unidade Escolar “Caluzinha Freire”. Governo do Estado do Piauí. Secretaria de Educação. 18ª Diretoria Regional. Região Administrativa de Fátima, Teresina, Piauí: 2002.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA: Unidade Escolar Polivalente “Presidente Castelo Branco”. Governo do Estado do Piauí. Secretaria de Educação. Coordenação Administrativa do Cristo Rei. Teresina, Piauí, 2000.
- RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RIBEIRO, Cláudia; CAMPOS, Maria Teresa de A. **Adolescência e participação social no cotidiano das escolas: A paz é agente que faz**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2004.
- SANT’ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. O lúdico na formação do educador. In: _____ (Org.) **O lúdico na formação do educador**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- SILVA, Aída Maria Monteiro. Práticas de cidadania na escola e na sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: P&A, 2003.
- _____. **Escola pública e a formação da cidadania: Possibilidades e limites**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo:2000.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino; ABBADE, Marinel Pereira. Nova legislação da educação brasileira: Referências básicas. In: SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Orgs.) **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- SINGER, Paul. A juventude como coorte: Uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Martoni. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto da Cidadania, 2005.
- SOUSA, Mauro Wilton de. **Novas linguagens**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo Martoni. (Orgs.) **Retratos de juventude: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.
- TARDELI, Denise D'Aurea. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2002.
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Os anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (p. 91-1002)
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (série cultura, memória e currículo, v. 2)
- UNESCO, **Políticas públicas de/para com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 2000.
- _____. **Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000b.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível**. 15 ed. Campinas, São Paulo: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cippola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WASELFISZ, Júlio Jacob. **Mortes matadas por armas de fogo no Brasil 1979 – 2003**. Disponível em <http://www.unesco.org.br/noticias/releases/livromortes/mostradocumento>. Acesso em: 28 de junho de 2005.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. A leitura de linguagens não verbais na escola: uma introdução. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO PARA PROFESSORES(AS)

Caro (a) professor (a),

Como exigência do Curso de Mestrado em Educação, estamos realizando uma, a pesquisa com o objetivo de conhecer no dia-a-dia da escola a construção da cidadania para e cultura de paz em adolescentes de 5ª série. Para tanto, solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder este questionário, cujos dados serão de extrema importância para a realização da pesquisa acima referida. Lembramos que sua opinião deve ser expressa livremente e que não deixe itens em branco.

Na certeza de contarmos com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR (A)**I DADOS PESSOAIS:**

01. Nome: _____

02. Sexo

 masculino feminino

03. Idade

 18 – 22 23 – 27 28 – 32 33 – 37 38 – 42 43 – 47 48 – 52 mais de 52

04. Qualificação de nível superior

CURSO	Instituição	Situação: Ano de conclusão ou cursando

05. Curso de Pós-graduação: Especificar o curso, instituição e ano de conclusão.

06. Caso não tenha curso superior, especifique o curso que o habilitou a exercer o magistério, a instituição e ano de conclusão.

07. Disciplinas que lecionou:

08. Disciplina(s) que leciona atualmente nesta escola na 5ª série:

09. Situação funcional:

 concursado(a) estagiário outro,. especificar _____

II QUESTÕES:

1. Para você, o que é:

a) CIDADANIA?

b) E CULTURA DE PAZ?

Você concorda que a escola contribui para a construção do conceito de cidadania cultura de paz?

() sim

() não

2. Se, concorda, cite situações do dia-a-dia da escola que comprovam sua afirmação destacando aspectos da CIDADANIA e CULTURA DE PAZ que são trabalhados.

Se NÃO CONCORDA, justifique sua resposta.

**ANEXO B - PEDIDO DE PERMISSÃO AOS PAIS DOS (AS) ALUNOS(AS)
ENTREVISTADOS(AS).**

Sr. Pai, Sr^a. Mãe,

Estamos realizando uma pesquisa sobre a “construção da cidadania e cultura de paz” com os alunos da 5ª série da escola que seu(a) filho(a) estuda.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é indispensável para o êxito do nosso trabalho. Por isso, solicitamos a sua autorização para que ele(a) seja entrevistado(a).

Contamos com sua colaboração.

Muito Obrigada,

Prof^a. Leontina Pereira Lopes

AUTORIZO, _____
aluno da 5ª série, a ser entrevistado.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

ANEXO C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS(AS) ALUNOS(AS).

Identificação: _____

Série : _____ Turno: _____

Questões norteadoras

1. O que você mais gosta na escola? Por quê ?
2. Você já foi reprovado (a)? Quantas vezes?
3. O que você sentiu quando foi reprovado (a)?
4. Você sabe explicar o motivo de sua reprovação?
5. Para você o que é ser um (a) cidadão (ã)?
6. Como a escola ajuda você a ser um (a) cidadão (ã)?
7. O que é a paz para você?
8. A escola lhe ensina a construir a paz? Como?
9. O que significa para você: a) racismo; b) homossexualidade; c) deveres do (a) cidadão (ã); d) direitos do(a) cidadão(ã); e) violência ; f) preconceito; g) cidadania?
10. Na sua opinião as mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres dos homens?
11. Que tipos de violência você conhece? Como obteve esse conhecimento? Seu bairro é violento?

ANEXO D – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA TÉCNICO ADMINISTRATIVO.

Nome _____

Função _____ Tempo de Serviço _____

1. Na sua opinião você participa da educação dos (as) alunos(as) da escola? Como? Em caso negativo, justifique sua resposta.
2. Descreva os (as) alunos (as) da 5ª série destacando como se relacionam na escola com os colegas e funcionários da escola?
3. O que é cidadania?
4. O que é cultura de paz?
5. Como a escola ajuda a formar o (a) cidadão(ã)?
6. Como a escola pode ajudar na construção da paz?
7. O que você pensa sobre: a)homossexualismo; b)racismo; c)injustiça social; d) direitos humanos; e)deveres; f)solidariedade; g)violência; h)preconceito; i)igualdade entre os sexos?
8. Que tipos de violência acontecem na escola? Como são administrados?

ANEXO E – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ORIENTADORA EDUCACIONAL, COORDENADORA PEDAGÓGICA, GESTOR(A).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação: _____

Formação: _____

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Faça um breve relato de sua vida de profissional da educação explicando como é o seu convívio com os alunos, colegas de profissão e demais funcionários da escola.
2. Como você administra na escola as questões relacionadas com a: homossexualidade, injustiça social, Direitos Humanos, direitos e deveres do cidadão (ã); preconceito e racismo?
3. Considerando sua experiência como diretor (a), supervisor (a) pedagógico (a) ou orientador (a) educacional, como você explica a participação da escola para que os (as) alunos (as) construam o conceito de cidadania?
4. Um dos grandes desafios desse século é a construção da paz. Na sua opinião o que a escola faz para atingir esse objetivo?
5. Como você ajuda a manter a disciplina na escola?
6. Qual a percepção que você tem dos (as) alunos (as) da escola?
7. Como você se auto-avalia?
8. Em que aspectos você percebe que a escola deve melhorar?
9. Que atos de violência você vê na escola? Esses atos são praticados por quem? Quais são os atos violentos mais praticados? Com que frequência acontecem? Como são resolvidos?
10. Você concorda que a escola deve se preocupar com a construção do conceito de cidadania e cultura de paz?
11. O bairro onde está inserida a escola é violento? Justifique sua resposta.

ANEXO F – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.

ESCOLA _____

PROFESSOR (A) _____

DISCIPLINA: _____

DATA ____ / ____ / ____

ELEMENTOS DO PROCESSO	OBSERVAÇÕES
1. INTERAÇÃO PROF ^(A) ALUNO (A)	
▪ Dialógica	
▪ Autoritária	
2. ALUNOS (AS)	
▪ Participam perguntando	
▪ Conversam mais com os colegas	
▪ Ouvem passivamente	
3. DISCIPLINA	
▪ Mantida com ameaça de castigo	
▪ Com exclusão da sala de aula	
▪ Com diálogo e autoridade	
4. TRABALHANDO O CONTEÚDO	
▪ Introdução interessante	
▪ Explicações claras	
▪ Relaciona com o cotidiano	
5. AVALIAÇÃO	
▪ Relacionada com conteúdo	
▪ No nível do conteúdo trabalhado	
▪ Ameaçadora	
6. OUTRAS OBSERVAÇÕES:	

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](#)