

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA LA TORRE WICHER

**Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar:  
perspectivas e limites**

São Paulo  
2008

CAROLINA LA TORRE WICHER

**Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar:  
perspectivas e limites**

Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre  
em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação  
Orientador: Prof. Dr. César Augusto Minto

São Paulo  
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121(81.61)Wicher, Carolina La Torre

W633d

Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar :  
perspectivas e limites / Carolina La Torre Wicher ; orientação  
César Augusto Minto. São Paulo : s.n., 2008.

99 p : il, tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em  
Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação)  
- - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Professores de ensino fundamental – São Paulo, SP 2.  
Ensino público 3. Ensino fundamental 4. Direitos humanos 5.  
Disciplina (Regra de conduta) - Educação I. Minto, César  
Augusto, orient.

## Folha de Aprovação

Carolina La Torre Wicher

Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

Ao meu pai (*in memoria*), Antonio e a minha mãe, Catarina pelo amor, dedicação e apoio de uma vida.

Ao meu irmão, Carlos, sempre presente em todos os momentos.

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Dr. César Augusto Minto, orientador, pela competência e incentivo no processo de elaboração deste trabalho.

À Prof(a) Dr(a) Flávia Inês Schilling e ao Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo pelas importantes contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro pela coordenação do Programa Institucional de Iniciação Científica: *Administração Escolar, Política e Educação*. Neste grupo, tive a oportunidade de desenvolver o projeto de pesquisa apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação e o conseqüente ingresso.

Ao Governo do Estado de São Paulo pela concessão do “Bolsa Mestrado”, um programa de incentivo aos professores da rede estadual de ensino, para realização desta pesquisa.

À coordenadora pedagógica e, especialmente, às professoras da escola estadual do ensino fundamental onde foi realizada a pesquisa pelas contribuições dadas e pelos depoimentos prestados de forma tão atenciosa.

## **Epígrafe**

“Nós vos pedimos com insistência: não digam nunca: isso é natural! diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que reina a confusão, em que corre sangue, em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza, não digam nunca: isso é natural! para que nada passe a ser imutável!”

Bertolt Brecht (1898-1956)

## Resumo

WICHER, Carolina La Torre. **Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites.** 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar as concepções dos professores sobre os direitos humanos e a (in)disciplina no âmbito da escola, sem desconsiderar os determinantes socioeconômicos e políticos do contexto em que essa instituição está inserida, bem como seus significados e valores, que são historicamente construídos. Para isso, foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com cinco professoras do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo com vistas a verificar as dimensões que essas concepções adquirem, alguns de seus determinantes e em que medida interferem na prática cotidiana dessas profissionais. Nessa investigação, foram utilizadas técnicas qualitativas de análise, escolheu-se esta que permitiu tratar os aspectos que nos propusemos a discutir de maneira representativa. Os resultados da pesquisa apontam para alguns fatores que interferem tanto de forma positiva, quanto eventualmente limitam a prática e o debate sobre a relação entre direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar, o que provoca muitas incertezas e inquietações nas professoras. O desafio é considerar articuladamente esses fatores, de forma a impedir que a disciplina ou sua ausência interfira negativamente no tratamento adequado a ser dado aos direitos humanos na escola.

Palavras-chave: docentes, direitos humanos, disciplina, indisciplina e escola.

## **Abstract**

WICHER, Carolina La Torre. **Instructors, human rights and (lack of)discipline in the school space**: expectations and limits. 99 f. Master's degree dissertation - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The objective of this study is to analyse and identify concepts of teachers regarding human rights and (lack of)discipline within the academic framework without neglecting the socioeconomic and political determinants on which the school is based as well as its historical principles and values. In order to achieve this, classroom observations and interviews with five elementary teachers of the São Paulo state public school system were conducted. The purpose was to verify the extent that these conceptions acquire, some of their determinations and to what degree they interfere in daily practice. Qualitative analytical techniques were utilized since this permits a more representative investigation of various aspects that were meant to be discussed. The result of this research point to some factors that both interfere positively and might limit the practice and the discussion about the link between human rights and (lack of)discipline in the school environment. The latter promotes many uncertainties and concerns on the part of the teachers. The challenge is to articulate all these factors, aiming at avoiding that discipline and lack of it interfere negatively when dealing with the question of human rights in the school.

Keywords: teachers, human rights, discipline, lack of discipline, school

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	01
 <b>Capítulo 1: Direitos Humanos e Democracia: noções fundamentais</b>	
1.1. A construção dos direitos humanos .....	06
1.2. A efetividade dos direitos humanos.....	10
1.3. A juridicidade ou legalidade dos direitos humanos.....	15
1.4. A democracia no contexto brasileiro .....	18
 <b>Capítulo 2: Educação e Direitos Humanos</b>	
2.1. Relações entre educação, direitos humanos e democracia .....	24
2.2. A ênfase na educação para os direitos humanos.....	28
2.3. Fundamentos da educação para os direitos humanos .....	35
2.4. A formação do educador .....	38
 <b>Capítulo 3: A disciplina no contexto escolar</b>	
3.1. Algumas perspectivas .....	41
 <b>Capítulo 4: Trabalho de Campo</b>	
4.1. Principais características da escola.....	53
4.2. Formação acadêmica e trajetória profissional das entrevistadas .....	56
4.3. Apresentação das professoras .....	57
4.4. Concepção de educação escolar .....	59
4.5. Concepção de direitos humanos .....	61
4.6. Relação entre educação e direitos humanos .....	64
4.7. Concepção de disciplina na escola .....	69
4.8. Indisciplina na escola: possíveis explicações .....	74
4.9. Observações em sala de aula: algumas considerações .....	83
<b>Considerações Finais</b> .....	91
<b>Referências</b>	

## **Introdução**

Discutir a questão dos direitos humanos e da disciplina no espaço escolar implica conhecer suas concepções, significados e valores historicamente construídos.

Pretende-se, ao contrário de propor uma definição de natureza absoluta e definitiva, apresentar uma abordagem que, também, não se limite a uma conceitualização abstrata e generalizada, mas tratá-la em uma perspectiva de caráter histórico-estrutural que indique porque os direitos humanos, em determinados contextos históricos, foram considerados fundamentais por meio de um viés crítico de seu processo de formação e consolidação.

E qual é o papel da educação e da escola nesse contexto? Se entendemos a educação como um processo que envolve construção coletiva, contínua e permanente de formação de sujeitos, que se constitui nas relações entre os sujeitos e entre estes e os objetos de conhecimento que compõem a natureza, a escola é, portanto, o lugar privilegiado dessa formação, pois trabalha com pessoas diante dos conhecimentos, o que, por sua vez, implica a formação de valores, atitudes e hábitos.

Ocorre que os direitos e garantias previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) não têm sido implementados, caracterizando uma perene e crescente contradição, pois grande parte da população não tem assegurado seus direitos mínimos.

O problema estrutural da sociedade brasileira é que a ordem jurídica não apresenta dispositivos que assegurem, na prática das instituições jurídicas, os direitos humanos expressos nos princípios definidos na Constituição. O problema aqui apresentado tem origens históricas, que ultrapassam os limites do sistema escravocrata e colonial, chegando aos dias atuais.

Esperamos, também, poder desmistificar certas questões que envolvem a temática e quem se dedica a trabalhá-la, sobretudo, pelo fato de os que agem em favor dos direitos humanos serem constantemente denominados de “defensores de bandidos”.

Nesse sentido, pretende-se apresentar uma análise de como são pensados os direitos humanos e a disciplina ou sua ausência no espaço escolar público pelos professores, visto que sua participação efetiva poderá colaborar para a discussão e a implementação de uma proposta de educação formal, que atente para a construção dos direitos humanos na escola pública, influenciando positivamente na vida individual e coletiva.

Neste trabalho, utilizaremos técnicas qualitativas de análise, pois esta escolha permite investigar de maneira adequada os diversos aspectos que pretendemos discutir. Assim, optou-se por realizar uma pesquisa de campo de cunho etnográfico, nos moldes propostos pelas pesquisadoras Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell e Ruth Mercado (EZPELETA & ROCKWELL, 1986; ROCKWELL & MERCADO, 1986).

Na investigação qualitativa não se busca a representatividade estatística dos fenômenos que são estudados:

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidos em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade [...] é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. (MICHELAT, 1987, p. 199)

Ao optar por esse tipo de estudo já se está ciente da existência do fenômeno, mesmo que não se saiba com exatidão sua frequência. Portanto, é buscar a “explicação” para as concepções dos professores a respeito dos direitos humanos e da (in)disciplina no ambiente escolar, procurando investigar a dimensão que essas questões adquirem, seus determinantes imediatos e suas conseqüências para a prática educativa.

O trabalho de campo deverá proporcionar a chance não somente de colher opiniões e impressões, mas também debater, questionar e levantar problemas e propostas, sobretudo com os educadores escolares, visto sua posição estratégica em relação aos direitos humanos e à disciplina no espaço escolar e na educação de um modo geral.

Foi escolhida uma escola pública estadual de ensino fundamental, que trabalha apenas com as séries iniciais desse ensino (ciclo I), localizada na zona sul do município de São Paulo.

Essa opção se justifica pela necessidade de analisar relações que se estabelecem entre a educação, os direitos humanos e a (in)disciplina, que se realizam não somente no cotidiano do espaço escolar, mas também nas formas de representação e elaboração conceitual dos professores; relações que são decorrentes de suas concepções de educação, direitos humanos e disciplina e que se refletem em seu discurso e em sua prática pedagógica. Essa opção pelo ensino público foi deliberada, no sentido de buscar proporcionar algum tipo de contribuição para ampliar a qualidade e o conhecimento das práticas pedagógicas nele realizadas.

O trabalho de campo iniciou-se em junho de 2007, terminando em novembro desse mesmo ano. Durante esse período foram realizadas entrevistas e observações, bem como a coleta de informações e documentos junto à secretaria da escola.

Foram realizadas dois tipos de atividades durante a pesquisa de campo. Primeiro, atividades cuja realização estavam previstas quando do planejamento do trabalho, por exemplo a consulta a documentos formais da escola para verificação de dados sobre sua estrutura e seu funcionamento, mas também as entrevistas cujo cumprimento ocorreu com a ajuda de roteiros ou esquemas previamente elaborados. Num segundo momento, principalmente a checagem de observações que haviam sido provocadas por fatos ou relações que, embora não previstas, nos chamavam a atenção.

Todas as entrevistas com as professoras foram antecedidas por observações de aulas, devidamente autorizadas por elas. Esse processo nos permitiu chegar a um conjunto de informações que contribuíram para o desenvolvimento regular da pesquisa, incluindo aquelas que possibilitavam o confronto entre o discurso e a prática do professor; propiciou também ter contato com as características e os eventuais problemas dos estudantes antes da entrevista, que serviram de apoio para uma conversa mais fluente com a entrevistada.

Na escola foram realizadas cinco entrevistas. Todas individuais. O critério de escolha das professoras para as entrevistas procurou garantir que entre elas estivessem representados: os dois períodos de funcionamento da escola (manhã e tarde); as professoras mais antigas (há mais tempo trabalhando na escola) e as mais novas; as professoras que tinham curso superior completo ou magistério.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-aberto. Embora contanto com um roteiro procurou-se deixar a entrevistada o mais à vontade possível para prestar o seu depoimento. Para isso, foram adotadas algumas medidas consideradas fundamentais para o bom andamento da entrevista. Primeiro, procurou-se estabelecer uma relação de empatia com a entrevistada, começando com a apresentação, de maneira simples, da natureza e dos objetivos da pesquisa.

Além disso, deixou-se bem claro, desde do início, não somente a desvinculação da pesquisa com relação à escola e ao Estado, mas também quanto ao sigilo absoluto sobre as fontes de informação. Todas as entrevistas foram gravadas em fita após o consentimento espontâneo da entrevistada. Nenhuma das pessoas abordadas se negou a contribuir, prestando o seu depoimento.

Embora não se tenha a ilusão de uma total neutralidade com relação à entrevistada e à entrevistadora, o que se pretendia, enfim, era que a relação fosse o menos constrangedora possível para a entrevistada, de maneira que ela pudesse falar com liberdade sobre cada um dos temas propostos, sem afetar, contudo, um mínimo de informações e opiniões que eram essenciais para a realização da pesquisa.

Também importante foi a atitude bastante receptiva da coordenadora pedagógica ao trabalho de pesquisa, colaborando de forma irrestrita com o acesso e a permanência da pesquisadora na escola, durante todo o período necessário para a investigação.

Os conteúdos e as reflexões que resultaram desta pesquisa estão organizados em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem o objetivo de apresentar algumas questões que envolvem atualmente a discussão sobre os direitos humanos, seus fundamentos e garantias constitucionais, e como a democracia se insere e permeia essas questões.

No segundo capítulo é discutida a relação que se estabelece entre educação, direitos humanos e democracia, bem como são apresentadas algumas experiências na área da educação em direitos humanos no Brasil entre as décadas de 1980 e 2000 e a importância da formação do educador para a construção de uma escola democrática.

O terceiro capítulo apresenta como foi construído o conceito de disciplina no contexto escolar, segundo uma perspectiva histórica, e os principais discursos sobre esse conceito, vivenciados na escola e suas implicações para a prática escolar.

No quarto capítulo caracteriza-se as entrevistadas, tanto no sentido de sua formação acadêmica e de sua trajetória profissional como também identifica-se e analisa-se suas concepções sobre a educação, os direitos humanos e a (in)disciplina no espaço escolar.

Nas “Considerações Finais”, retomamos algumas reflexões que consideramos importantes a respeito dos direitos humanos, da (in)disciplina no espaço escolar, considerando tanto as concepções apresentadas pelas professoras como as contidas nas referências bibliográficas utilizadas, apontando para a existência de algumas perspectivas e de alguns limites colocados para a discussão e a prática referentes a esses temas.

## **Capítulo 1: Direitos Humanos e Democracia: noções fundamentais**

### **1.1. A construção dos direitos humanos**

Discutir a questão dos direitos humanos no espaço escolar público, demanda um entendimento da construção histórica dos conceitos de direitos humanos e de democracia e das suas relações com o contexto político e social, sabendo de antemão que esses conceitos se complementam e são produzidos nessas relações.

Como afirma Norberto Bobbio (1992), sem os direitos do homem protegidos e reconhecidos não há democracia, sem democracia inexitem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos, e tais direitos não são efetivamente exercitados.

Os direitos humanos resultam de lutas históricas pela libertação e emancipação do homem que, por sua vez, desencadearam as declarações de direitos firmadas em diferentes épocas da história da humanidade. Ou seja, são conquistas do ser humano em sua árdua luta por melhores condições de vida.

A afirmação ou a ampliação dos direitos do homem apresentam, de forma geral, uma relação muito próxima com os grandes acontecimentos da história da humanidade, tanto em épocas de conflitos, de guerras e revoluções, como nas grandes invenções científicas e tecnológicas. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789, na Revolução Francesa, guiada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade; a Declaração de Direitos da Revolução Americana; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, após a 2ª Guerra Mundial, são exemplos do que se acaba de afirmar.

Essa Declaração reconheceu direitos civis, políticos e sociais. No campo dos direitos civis, eles compreendem, além das clássicas liberdades (expressão, opinião, associação, circulação), a universalização da proteção ao direito à vida, que abrange tanto o direito à integridade física, a proteção contra a tortura, contra a execução sumária, contra o

desaparecimento, quanto direitos positivos, tais como: o direito à vida com dignidade, à justiça social e ao bem-estar, independentemente de gênero, raça ou nacionalidade.

Durante as primeiras décadas da Declaração, conferiu-se prioridade à implementação de direitos civis e políticos. O debate sobre direitos humanos, em particular sobre o direito à integridade física, foi ampliado entre fins dos anos de 1970 e dos de 1980, resultando tanto em grande visibilidade das sistemáticas violações de direitos de dissidentes políticos em muitos países e regimes em todo o mundo, como na emergência de uma rede internacional de organizações não-governamentais de direitos humanos.

Desde a edição da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, no entanto, os direitos econômicos e sociais já estavam previstos como parte dos direitos humanos a serem protegidos. Essa Declaração constituiu uma tentativa de garantir a paz mundial, principalmente para evitar que a intolerância de toda espécie (social, étnica, religiosa) levasse às guerras e, sobretudo, a seus horrores, como a política de extermínio, os campos de concentração e as afrontas às liberdades.

Para tanto, essa Declaração reconhecia, nos marcos da política americana do *New Deal*,<sup>1</sup> que na origem de muitos problemas estavam profundas injustiças e desigualdades sociais, portanto, reconhecia-se a necessidade de se formular e de se implementar uma agenda mínima de direitos econômicos e sociais para toda a humanidade.

Segundo Bobbio (1992), a Declaração de 1948 inaugura a afirmação – universal e positiva – dos direitos humanos, pois os princípios e valores nela estabelecidos destinam-se não mais apenas aos cidadãos deste ou daquele Estado em particular, mas a toda a humanidade. Além disso, apresenta direitos não somente proclamados ou idealmente reconhecidos, mas que deverão ser protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado, os direitos do cidadão terão se transformado, positivamente, em direitos do homem, enquanto direitos de cidadão do mundo.

---

1. *New Deal* foi o nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1938, sob o governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana e assistir aos prejudicados pela crise de 1929.

Vale lembrar que essa Declaração é uma recomendação que a Assembléia Geral da ONU faz aos seus membros, por isso costuma-se dizer que ela não tem efeito legal compulsório. Porém, a exigência dos direitos humanos já é reconhecida independentemente de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, pois, hoje, exige-se o respeito à dignidade humana, que deve ser exercida contra todos os poderes estabelecidos, sejam estes oficiais ou não.

Marilena Chauí (1989) argumenta sobre a importância das declarações e das leis, pois cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos. E cabe lembrar que a ampliação das declarações de direitos pode entrar em contradição com a ordem estabelecida. Essa contradição é fundamental para a construção dos direitos humanos, na medida que é muito comum o Estado estar preso aos interesses de uma classe, mas é bom lembrar que, mesmo assim, contraditoriamente, o Estado não pode deixar de atender aos direitos de toda a sociedade para não perder a sua legitimidade.

Essa contradição é um dos pressupostos da democracia moderna, admissível somente nesse tipo de regime, democrático, devido à possibilidade do confronto e do conflito.

A própria Declaração dos Direitos Humanos de 1948 afirma que a democracia é o único regime político compatível com o completo respeito aos direitos humanos:

Artigo 21 – I) Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. [...] III) A vontade do povo será a base da autoridade do governo, esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Direitos humanos, portanto, são direitos comuns a todos os seres humanos. São não privados e estão relacionados à própria condição humana. São direitos que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca do homem e não dependem de uma legislação específica para serem reconhecidos, exigidos, protegidos e promovidos, por isso são universais, indivisíveis e interdependentes, apesar de deverem ser garantidos pelos Estados. São também históricos, na medida em que se modificaram e se ampliaram durante a história da humanidade.

Da mesma forma que as pessoas são iguais, elas são livres, e essa liberdade é inerente a todo ser humano. E para que a liberdade individual predomine é necessário que sejam propiciadas às pessoas as mesmas oportunidades e condições, de modo a que possam efetivamente exercer sua livre escolha.

Quando pensamos no aspecto direito democrático, ou seja, no espaço político de todos, a relação entre direito e dever é inerente, e está pautada no entendimento de governo republicano, democrático, na perspectiva do bem comum, do bem coletivo.

A base de todos os direitos é o direito à vida, pois sem ela os outros não existiriam. Os direitos humanos são, na verdade, todos os direitos fundamentais para que o ser humano tenha uma vida digna. E a dignidade, sendo uma condição intrínseca ao homem, está necessariamente relacionada com o provimento de condições materiais para que isso aconteça, além do respeito à liberdade.

O próprio Estado tem negado o direito à vida para grande parte da população ao não investir de forma adequada em políticas públicas. Ou seja, a dignidade inexistente para um grande contingente populacional, que não dispõe de condições mínimas de sobrevivência, que não têm acesso à saúde, educação, moradia, alimentação e a outros direitos.

O respeito à vida é mais do que somente deixar viver ou deliberadamente não matar uma pessoa. O direito à vida significa dar garantias ao ser humano de que todas as suas necessidades serão supridas. E viver não é sobreviver. Respeitar a vida é possibilitar que se viva com dignidade, porque é definitivamente digno de repúdio o fato de que pessoas tenham que sobreviver de forma subumana e tenham a própria dignidade negada.

A lei existe, em princípio e dentre outros motivos, para garantir que cada indivíduo tenha os seus direitos garantidos. No entanto, sabemos que ela não tem sido suficiente para garantir a sua efetiva concretização. Os direitos humanos, embora estejam presentes nos discursos de nossas instituições sociais, ainda não fazem parte do nosso patrimônio cultural.

Referimo-nos, usualmente, aos direitos consignados na Constituição Federal de 1988 ou a outros que estão presentes nas muitas Declarações de Direitos. Entretanto, isso não significa que façam parte do cotidiano dos sujeitos, porque, freqüentemente, não são juridicamente protegidos.

Vale dizer: não é suficiente existir direitos proclamados em uma Constituição. Esses direitos precisam ser reconhecidos, protegidos e assegurados pelos poderes públicos, pelos Estados.

## **1.2. A efetividade dos direitos humanos**

A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, representou um avanço significativo no que diz respeito à proteção global dos direitos humanos, entretanto tal processo ainda não está concluído. E, apesar do seu inegável valor jurídico-positivo, não se avançou no sentido de garantir os meios processuais indispensáveis para tornar efetivos os direitos nela consignados, no Brasil, por exemplo.

Se os países signatários não se prepararem de fato para que sejam cumpridas as disposições estipuladas nessa Declaração, proporcionando um aumento progressivo de consciência nacional e internacional a respeito da inviolabilidade desses direitos, seu texto pode se transformar numa compilação de boas intenções e não na garantia de direitos essenciais a todos os seres humanos no nível mundial.

Nesse sentido, uma das grandes questões que permeiam as discussões sobre os direitos humanos refere-se ao fato de que, mesmo sendo assegurados em Declarações de Direitos e Constituições de Estados nacionais e embora haja inúmeras organizações que militam na defesa desses direitos, ainda assim esses não são respeitados, existindo diversas razões pelas quais deixam de ser efetivados.

Na maioria dos casos, a efetivação de direitos é negada pelo próprio poder público, que é, ao mesmo tempo, protetor e concorrente nessa matéria. Mas cabe lembrar que o Estado é o responsável direto pela sua possível efetividade, já que os direitos humanos de liberdade

normalmente procuram limitar o poder do Estado. Os direitos sociais buscam a ampliação do poder das pessoas, enquanto sujeitos de direito e, quando da ausência de regulamentação legal, recorrem à elaboração de instrumentos legais complementares para aumentar a chance de oferecer vigência efetiva aos direitos formais.

Nesse sentido, um dos principais problemas com os direitos humanos é menos o de fundamentá-los e mais o de protegê-los. Trata-se de saber “qual [é] o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.” (BOBBIO, 1992, p. 25)

Enquanto os direitos humanos não forem concretamente efetivados, nossas cartas constitucionais representarão apenas declarações de boas intenções sem nenhuma garantia de sua efetividade, pois, de acordo com Bobbio,

[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (BOBBIO, 1992, p. 83)

Apesar de haver um reconhecimento generalizado dos direitos humanos (apenas aparente), e do fato de que o Estado é tomado como o principal caminho da expressão dos direitos humanos, o formalismo jurídico exerce uma influência excessiva na cultura política do país, o que talvez impeça a real efetividade desses direitos.

Como, via de regra, a ordem política tem sido injusta e não existe compensação dessa injustiça pelo poder público, há uma privação dos direitos de determinadas pessoas ou segmentos da população. Bem como o Estado deve ser feito para o homem e não o contrário, ao homem deve ser possibilitado fiscalizar o poder do Estado, o que é possível por meio do conhecimento da subjetividade jurídica do homem e dos direitos humanos.

Entretanto, vivemos numa sociedade permeada por grandes contradições. Para além do campo do direito, temos presente que esta ausência de efetividade está dependente do projeto

social, econômico e político implementado pelo grupo social minoritário que detém a propriedade dos meios de produção. Assim, é importante destacar que as eventuais políticas públicas (ou não) adotadas por esses setores são fatores decisivos para um exame da efetividade ou não de direitos.

Nesse sentido, para analisar as possíveis causas da não efetividade dos direitos humanos podemos pensar, como pressuposto histórico, por exemplo, a questão do direito ao trabalho como fator de exclusão social.

Na nossa sociedade tem prevalecido os interesses do capital sobre os do conjunto da sociedade, de maneira que as necessidades humanas, coletivas, têm ficado num segundo plano. O problema central é que, de fato, o mercado capitalista propicia a exclusão e destruição dos meios de vida. (FRIGOTTO,1992, p. 99)

Assim sendo, sob o capitalismo, a democracia apresenta-se incapaz de garantir os direitos humanos fundamentais para grande parte da população, na medida em que há uma contradição intrínseca entre sua efetiva disposição de garanti-los e a real exclusão social que promove, sobretudo das camadas mais pobres da população.

Ao fazer uma análise da conjuntura social em que vivemos, nos deparamos com limites impostos pelas relações de poder e de exclusão social vigentes na nossa sociedade. Há uma distribuição abissal da renda produzida no país. Basta observar os dados.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicado em 2006<sup>2</sup>, o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, numa lista com 126 países e territórios. Numa comparação entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres, a fatia da renda obtida pelo quinto mais rico da população (62,1%) é quase 24 vezes maior do que a fatia de renda do quinto mais pobre (2,6%), no Brasil.

Outros números, por sua vez, indicam que o contingente de pessoas alijadas de acesso aos direitos mínimos ou que são explorados em seus direitos fundamentais são assustadores.

---

2. O Relatório completo está disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh>> Acesso em: 18.ago.2007.

Nos dados sobre a taxa de desemprego no Brasil, se fossem incluídos os trabalhadores que ganham menos do que o suficiente para sobreviver com padrões mínimos de remuneração, essa taxa ficaria quatro pontos percentuais acima do indicador utilizado pelo governo. É o que aponta um estudo do Centro Internacional de Pobreza, do PNUD, que propõe um método alternativo para calcular o nível de emprego em países em desenvolvimento. A nova medida, além de considerar a ocupação, como fazem as pesquisas brasileiras, acrescenta ao percentual de desempregados os trabalhadores com renda insuficiente para comprar uma cesta básica.

O referido estudo aponta, por exemplo, que o índice de desemprego em 2004, que ficou em 12,2% pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), subiria para 16,2% se fosse feito com base no método alternativo proposto. Pela nova medida, o pico de desemprego nos últimos dez anos, registrado em 1999, seria 17,9%, e não os 13,2% registrados pela pesquisa anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O direito ao trabalho, mais do que um lugar no mercado de trabalho, é aqui entendido como a possibilidade de alcançar outros direitos, os direitos socioeconômicos, que resultam de um salário mínimo que possa suprir as necessidades básicas de uma família como a própria Constituição Federal (CF/1988) em vigor:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] IV – salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. (CF/1988, artigo 7º, inciso IV)

Entretanto, sucessivos governos têm deixado de adotar políticas que garantam um salário mínimo justo. Essa contradição, inclusive, segue presente devido à exclusão social promovida pelas políticas econômicas adotadas no Brasil e em muitas outras partes do mundo. Ou seja, com o propagado processo de mundialização capitalista (“globalização”), aumenta cada vez o desemprego estrutural, sendo que, atualmente, com um salário mínimo fixado em R\$ 380,00 é impossível aos brasileiros que dependem desse salário ter garantidos os direitos que constam do excerto constitucional mencionado anteriormente.

Podemos perceber que a não efetividade dos direitos humanos consta da realidade imposta a grande parte da nossa população, que, via de regra, se encontra socialmente excluída. Os dados aqui apresentados mostram o descaso dos governantes e, no limite, da própria sociedade por omissão ou por incapacidade para com os direitos humanos e evidenciam que as violações estão ainda muito presentes no Brasil.

Assim, um outro aspecto já citado, que contribui para o aumento do número de pessoas excluídas dos direitos humanos, tem a ver com a “globalização”, processo esse que traz algumas conseqüências anti-sociais, por exemplo, impactos negativos no mercado de trabalho, na redistribuição geo-espacial da produção industrial e na redefinição das funções, dos espaços e dos campos de competência da política na área do Estado nacional, de forma a produzir uma maior desigualdade estrutural, o que leva à redução dos benefícios sociais:

Na moderna sociedade de mercadorias, sob a égide do capital financeiro, da tecnologia flexível, das máquinas inteligentes, da robótica e do fantástico campo da microeletrônica, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de energia, a libertação do homem da máquina que o embrutece e, portanto, tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, da criação, do lúdico, paradoxalmente, sob a sociedade de classes, esteriliza, escraviza e subjuga mediante o emprego precário e desemprego estrutural. (FRIGOTTO, 1992, p. 103)

Em síntese, já temos reconhecidos os direitos ao trabalho, à educação, à saúde, dentre outros, na medida em eles estão presentes na Constituição Federal de 1988. Apesar desse reconhecimento legal – no mínimo, de direito a esses direitos –, isso não quer dizer que os mesmos façam parte da vida cotidiana da maioria da sociedade brasileira. Significa tão somente a possibilidade de que eles venham a ser proporcionados pelos poderes públicos, o que não é de menor importância.

Mas, a esse respeito, o fato concreto é que o Estado, ao não garantir tais direitos básicos para toda a população, tem reflexo direto na efetivação dos direitos humanos e afeta a vigência plena do regime democrático, o que é contraditório com o discurso consensual que tem vigorado na sociedade brasileira.

### **1.3. A juridicidade ou legalidade dos direitos humanos**

A proteção dos direitos humanos por normas jurídicas é fundamental para garantir sua efetividade e os meios apropriados à sua observação e, em última instância, ao seu cumprimento.

É essencial o homem dispor de instâncias e órgãos jurídicos para lutar por estes direitos, já que todo o poder emana do povo (CF/1988, artigo 1º), que o transfere – em parte para o Estado.

Embora nossa legislação em vigor tenha previsto alguns instrumentos importantes para a garantia de direitos, por exemplo: o direito à moradia, o direito ao salário mínimo justo, o direito à vida, dentre outros, estes não são passíveis de serem cobrados judicialmente, apesar de estarem consignados na CF/1988, como fundamentais. A maioria desses direitos constitucionais são direitos formais, abstratos, e, portanto, não têm de forma concreta uma exigibilidade.

Entretanto, esses direitos servem como base para reivindicações dos menos favorecidos, a rigor de todos aqueles que se sentirem lesados e dispostos a lutar para mudar tal situação. São normas programáticas, condicionadas à regulamentações posteriores, que exigem leis complementares ou outros instrumentos legais correlatos para apresentarem efeito. Enquanto não são regulamentados esses direitos não são facilmente exigíveis.

Outras normas não são eficazes pelo fato de serem mais determinações, normas ou princípios fundamentais que a Constituição traz na forma de direitos fundamentais, mas que, na prática, não têm efetividade porque os mecanismos de garantias, presentes na própria Constituição, não são instrumentos capazes por si sós de promover estes direitos.

O direito à vida, por exemplo, é um direito fundamental que está presente na Constituição Federal, mas qual é a juridicidade do direito à vida? Em outras palavras, como cobrar juridicamente do Poder Público a garantia desse direito?

Há diversos casos de mortalidade infantil por motivos de doença e de fome, sendo que o Estado é o responsável pela implementação de políticas públicas, dentre elas as que dizem respeito à prevenção da saúde pública.

Segundo o relatório da *Situação Mundial da Infância 2008 – Sobrevivência Infantil*<sup>3</sup>, divulgado em 22 de janeiro de 2008 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Brasil conseguiu reduzir quase pela metade a taxa de mortalidade infantil entre 1990 e 2006, de 46,9 por mil para 24,9 por mil nascidos vivos, mas continuam muito grandes as disparidades entre as diversas regiões do país e entre os diferentes grupos étnicos e raciais. Enquanto a média nacional é de 24,9 mortes com menos de um ano para cada mil crianças nascidas vivas, no Nordeste este número é de 36,9 por mil.

O relatório da UNICEF mostra ainda que as crianças pobres têm mais do que o dobro de chances de morrer, comparadas às crianças de famílias mais ricas. A taxa de mortalidade para a população indígena é de 48,5 por mil nascidos vivos (138% maior do que para a população branca), enquanto para a população negra é de 27,9 por mil (37% maior do que para a população branca). A taxa para a população branca é de 20,3 por mil nascidos vivos. Cerca de 66% das mortes ocorrem no primeiro mês de vida, e 51% na primeira semana. As principais causas de morte na primeira semana de vida estão relacionadas ao nascimento prematuro, asfixia durante o parto e infecções, fato que evidencia a importância dos fatores ligados à gestação, ao parto e ao pós-parto.

Das 11,5 milhões de crianças com menos de seis anos no Brasil, 56% vivem na pobreza, em famílias com renda *per capita* de menos de meio salário mínimo. O relatório também aponta uma piora nas condições de vida das mães. A mortalidade materna aumentou 2,1% entre 2000 e 2005, passando de 52,3 mulheres por cem mil nascidos vivos para 53,4 por mil nascidos vivos.

Contudo, se por um lado existe o descaso por parte das autoridades “responsáveis”, por outro lado ocorre a falta de juridicidade quanto a esse direito à vida, sendo que as garantias constitucionais não são suficientes para que os lesados possam cobrar o cumprimento judicial deste dever pelo Estado.

---

3. Os dados completos da pesquisa estão disponíveis em : <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 26. jan. 2008.

Para haver juridicidade, o direito precisa estar coberto pela previsão de formas de exigibilidade diante do Poder Judiciário. Este apenas apresenta juridicidade se há do outro lado da relação jurídica alguém que tem um dever, passível de sanções se este não for cumprido, de tal forma que a pessoa que sofreu a perda desse direito, ou o ente por ela responsável, possa cobrar judicialmente quanto ao direito lesado.

Os direitos humanos devem ser compreendidos como uma ferramenta construída para defender o homem do exercício abusivo do poder, seja pelas instituições que detêm o poder político, seja pelas instituições que detêm o poder econômico. Se isto não acontece, perceberemos que, na verdade, pode se tratar apenas de um artifício formal para possibilitar a conservação dessas organizações, pois a institucionalização formal dos direitos humanos não tem ainda concretude material nos conflitos entre indivíduos e instituições de poder.

É possível constatar que, como instrumentos jurídicos efetivos de defesa dos direitos humanos, a sociedade brasileira conta atualmente com meios de proteção apenas contra alguns dos abusos cometidos pelo Estado. Podemos mencionar: o direito de petição, o “habeas-corpus”, o “habeas-data”, o mandado de segurança e a ação popular, entre outros.<sup>4</sup> Entretanto, somente estes mecanismos de proteção de direitos não são capazes de promover a efetividade dos direitos humanos. Ou seja, eles simplesmente garantem alguns direitos.

Para que possa haver cobrança judicial dos direitos humanos é imprescindível que sejam estabelecidos, por princípio jurídico, mecanismos que permitam a cobrança efetiva de seu cumprimento, por parte do Estado. Pode-se dizer o mesmo no que se refere à cobrança de direitos por parte de qualquer outro órgão do poder público ou privado.

As garantias são os instrumentos concretos de proteção dos direitos no judiciário, mas elas não resolvem a questão da falta de juridicidade dos direitos humanos. Apesar de todas estas garantias estarem consignadas na Constituição Federal de 1988, elas são apenas garantias

---

4. Ver a esse respeito à Constituição Federal de 1988, Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos), Artigo 5º e incisos.

formais, que os sujeitos apresentam para procurar a proteção de um direito lesado, o que não é suficiente para garantir a efetividade dos direitos humanos.

#### **1.4. A democracia no contexto brasileiro**

A história tem mostrado que o processo de desenvolvimento da democracia no Brasil foi construído de forma complexa, devido principalmente à formação cultural imposta ao nosso povo, no contexto das determinações econômicas, políticas e sociais, pela insuficiência de políticas públicas que garantissem o acesso aos direitos básicos à maioria da população.

Essa construção foi marcada, dentre outros aspectos, por um longo período de escravidão, que determinou comportamentos de subordinação, mando e conformismo em relação à negação de direitos. O homem escravo, portanto sem liberdade, perdeu também sua própria dignidade ao ser tratado como “coisa”, “objeto” ou “mercadoria”.

A escravidão foi tão marcante que a luta do povo brasileiro pela instauração da democracia sempre esteve mais relacionada à conquista da participação, pautada nos direitos políticos, do que em relação aos outros direitos. Talvez isso explique a dificuldade da população em reivindicar a efetividade dos direitos de um modo geral.

Além do período de escravidão, a cultura brasileira foi permeada pela prática do coronelismo, caracterizada pela figura dos coronéis que detinham o poder econômico e político. O poder desses coronéis constituía um sistema de dominação privada em âmbito nacional, principalmente no período de 1889 a 1930.

Nessa época, o voto não era universal, além de ser restrito a uma pequena parcela da população, na medida em que não era permitido às mulheres e, em alguns períodos, aos negros e aos analfabetos, portanto o voto efetivamente não representava um exercício de participação para todos.

A mulher só conquistou o direito de voto em 1932 na vida política do país. O eleitor não atuava como parte integrante da sociedade ou mesmo de um partido político, mas sim como dependente de um chefe local, a quem devia lealdade, e as eleições representavam a oportunidade de o eleitor trocar seu voto por dinheiro, roupa ou emprego.

Esse sistema começou a perder espaço, tornando-se uma prática mais localizada, mais regional, nos estados do Norte e Nordeste. Na região Centro-Sul é possível dizer que o coronelismo foi substituído pelo clientelismo.

As táticas e os mecanismos de dominação política e de exploração econômica, no Brasil, expandiram-se, apresentando como efeito um Estado de elites e oligarquias, as quais não tinham compromissos reais com os interesses da população e atuavam em benefício de interesses individuais e de pequenos grupos.

Essa dominação perdura até hoje, em especial pela capacidade que as elites ainda apresentam de serem mediadoras entre os recursos públicos e o atendimento de interesses privados, ou seja, os interesses da sua clientela, a qual lhes garante a permanência no poder.

Nesse sentido, utiliza-se o poder político para desfrutar dos benefícios públicos em favor do atendimento privado e em detrimento dos interesses da sociedade. Os chefes políticos têm a segurança do voto, que lhes garantem direta ou indiretamente a permanência nos cargos eletivos e funcionais nos órgãos públicos, a manutenção do poder. Em compensação, o eleitor recebe algum benefício como recompensa pela sua lealdade.

Essa prática política apenas colabora para manter o *status quo*, além de reproduzir o individualismo, uma vez que, da parte do eleitor, na maioria das vezes, são atendidos apenas os interesses mais imediatos para suprir necessidades básicas pessoais: alimentação, remédio, moradia, emprego.

Para os chefes políticos, cujos interesses não são apenas passageiros, mas sim de médio e longo prazo, essa prática constitui seu projeto de manutenção no poder de uma forma hereditária, em síntese: a busca de perpetuação no poder.

O clientelismo favorece a privatização da coisa pública e a perenização das “lealdades” determinadas pelos coronéis. Ou seja, não se trata de uma prática republicana, guiada pelo interesse comum, mas sim uma forma astuta de privilegiar interesses privados.

Nos órgãos legislativos, os representantes desse clientelismo tornam-se mediadores de favores, de proteção frente ao executivo, supostamente representativo do universal. Esses mediadores políticos, por não representarem os interesses da maioria, exercem uma função secundária, do ponto de vista social, no cargo legislativo.

Essa prática de conferir privilégios para alguns e negar os direitos para muitos provoca um descrédito na população em relação à verdadeira função dos representantes do povo, porque os benefícios são estritamente individuais, para aqueles que têm acesso e influência junto aos poderosos, portanto contrários aos interesses da maioria.

Uma outra característica da nossa sociedade tem sido a concentração de renda nas mãos de muito poucos, que detêm o poder econômico proveniente dos latifúndios de monocultura, por exemplo, do café no Sudeste e de cacau e cana de açúcar no Nordeste.

Além disso, nesse cenário, o acesso à educação pública foi consolidado como política governamental, de fato, apenas com o processo de industrialização, diante da necessidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho e da pressão e influência de setores organizados da sociedade.

Esse conjunto de características revela as causas de apresentarmos o nosso regime democrático como sendo frágil. A contribuição importante de Sérgio Buarque de Holanda (1956), ao analisar o processo da democracia no Brasil, aponta alguns dos sérios obstáculos que dificultaram a sua consolidação.

Ele mostra que a democracia foi “importada” por uma aristocracia rural e semifeudal, que procurou acomodá-la onde fosse possível para atender aos seus interesses ou privilégios. Os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: de inspiração intelectual ou sentimental, mas sempre sem a participação popular.

Se entendermos, como Vitor Henrique Paro (1999), que a democracia significa, sobretudo, a utilização de todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos, individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos, e também, como Bobbio (1986), que a democracia nasceu com a perspectiva de eliminar para sempre das sociedades humanas o poder invisível e dar vida a um governo cujas ações devem ser desenvolvidas publicamente, esse regime, no Brasil, configura-se muito mais no plano formal do que no plano real.

O regime democrático é hegemônico no Ocidente e foi referenciado na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, como o regime político que proporciona melhores condições para a garantia e ampliação dos direitos humanos.

Entretanto, no Brasil e não sem motivos, a confiança da população na democracia aparece abalada, especialmente por conta do distanciamento entre os direitos afirmados e os direitos concretizados, em particular os direitos sociais.

O fortalecimento da democracia não é possível sem a compreensão do eleitor a respeito da importância de sua participação no projeto de construção da sociedade, que passa pelo exercício consciente do voto. Apesar de sabermos que somente a eleição, mesmo com lisura, não garante a efetividade da democracia, não cabe ignorar que ela é um dos mecanismos legais conquistados pela sociedade e uma ocasião especial em que os sujeitos podem praticar o direito de eleger seus representantes, numa democracia representativa.

O que define a democracia não é somente um conjunto de garantias institucionais ou a prevalência da vontade da maioria, mas também o respeito pelos projetos individuais e coletivos que colaboram com a afirmação de uma liberdade pessoal, com o direito de identificação com

uma coletividade social, nacional ou religiosa, bem como o respeito às diferenças culturais, de sexo, cor e orientação sexual.

A luta pela democracia e pela conquista de direitos atravessa os séculos, e se volta, em especial, contra as relações de dominação, exploração e autoritarismo, contra os diversos modos de discriminação e violação dos direitos do homem. Essa luta ocorre nas relações estabelecidas em diferentes instâncias da sociedade, nos movimentos sociais e políticos para criar uma nova cultura, em que a democracia seja capaz de possibilitar a construção de novos comportamentos e relações de respeito ao sujeito individual e coletivo, como sujeitos portadores de direitos.

Para a construção da democracia moderna, entre outros, alguns fatores são decisivos: o Estado democrático de direito, que limita o poder arbitrário do Estado, para garantir a todos a igualdade de direitos; a soberania popular, por meio da representatividade dos governantes, e a recusa da arbitrariedade do poder. (TOURAINÉ, 1996)

Nesse sentido, nos termos aqui apresentados, a democracia é condição essencial para a existência dos direitos humanos, mas ela não resiste sem a garantia destes.

O Brasil é governado sob os auspícios de uma Constituição que garante o Estado democrático de direito, com base nos princípios da soberania, da dignidade, do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político. Contudo, esse Estado democrático de direito parece não ser suficiente para garantir a construção de uma sociedade plenamente democrática.

Para a consolidação de uma sociedade democrática é necessário que o Estado se organize e funcione de modo a garantir os direitos humanos, o que demanda reformar sua estrutura para que ela permita a superação das desigualdades ainda vigentes na sociedade e seja uma fonte de atendimento desses direitos e de valores efetivamente democráticos.

Um dos avanços brasileiros na conquista de direitos, como forma de fortalecer a democracia ainda incipiente foi à promulgação da Constituição Federal de 1988, não apenas pelo processo de elaboração, que contou com uma ampla participação de diferentes setores da

sociedade, mas, fundamentalmente, pela criação dos institutos jurídicos de participação direta: iniciativa popular, plebiscito e referendo.<sup>5</sup>

Assim, entendemos que para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática é determinante o desenvolvimento de uma nova cultura que seja mediada pela educação e se concretize por meio das diferentes situações de aprendizagem do indivíduo como sujeito político-social. A educação escolar e a escola têm um papel e uma função essenciais a exercer nesta construção.

---

5. Esses mecanismos de participação direta estão presentes na CF/1988, Capítulo IV (Dos Direitos Políticos), Artigo 14 – “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – plebiscito; II – referendo; III - iniciativa popular. [...]”

## **Capítulo 2: Educação e Direitos Humanos**

### **2.1. Relações entre educação, direitos humanos e democracia**

A relação entre educação, direitos humanos e democracia está presente em diversos documentos que expressam diferentes esforços na direção da promoção dos direitos humanos como a Declaração de Viena e, também, como marca de importantes organismos internacionais que colaboraram – e ainda colaboram – para o desenvolvimento da educação em direitos humanos na América Latina como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL).

Um documento importante que serviu de marco teórico para o debate sobre a educação em direitos humanos na América Latina foi a “Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais” da Unesco, aprovada em 1974. Esse documento faz algumas sugestões de atuação e considera que é de responsabilidade dos Estados membros seu efetivo cumprimento. Dentre outros aspectos, destacam-se: o reconhecimento da necessidade do pluralismo ideológico, o predomínio do ambiente democrático e a erradicação de todas as formas de autoritarismo nas escolas. É importante lembrar que, na época de sua aprovação, muitos países latino-americanos experimentavam governos autoritários ou ditaduras militares.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), criado em 1980, por meio de um convênio entre o governo da Costa Rica e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, também transformou-se em uma instituição importante na afirmação dessa relação. O IIDH determina sua ação como um esforço para reconceitualizar a educação através de uma auto-reflexão dos próprios educadores, a partir dos princípios universais dos direitos humanos, que podem ser assim sintetizados: respeito à dignidade humana, educação para a democracia e exercício da soberania plena.

O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) foi criado no México, em 1982, com a finalidade geral de associar o conceito de educação de adultos à educação popular. O CEAAL reúne diversas instituições que se destinam a projetos de educação popular na América Latina. Com base nas direções gerais do conselho, esses associados se organizam em diferentes programas, dentre eles o Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, organizado a partir de 1983.

O programa promoveu em 1984, em Caracas, o I Seminário Latino-Americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Entre os pontos incluídos no documento final deste Seminário destaca-se a definição da educação em direitos humanos como uma nova dimensão da educação popular, e não apenas como uma modalidade desta. Em sua trajetória, o CEAAL tem assinalado, como direção política para suas ações, a constituição de uma democracia latino-americana. Isso se explica pela verificação de que promover a educação popular na América Latina requer pensar a realidade de modo diferente, uma nova maneira, democrática e participativa, que admita alcançar transformações nas formas de organização social e de se fazer política.

A relação entre educação, direitos humanos e democracia também é afirmada em documentos brasileiros. Segundo a concepção apresentada e defendida no PNEDH, a educação em direitos humanos incorpora:

[...] a compreensão de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade, e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. A democracia, ao ser entendida como regime alicerçado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. (BRASIL, 2003, p. 10)

Por certo, esses são apenas alguns dos poucos e escolhidos exemplos, que esperam apresentar a relação entre educação, direitos humanos e democracia. Entretanto, existem diferentes concepções de democracia e cada um desses entendimentos tem uma compreensão própria dos direitos humanos e coloca a ênfase em aspectos diferentes.

A concepção de democracia está relacionada, comumente, a um entendimento limitador. Nesse modelo, a democracia é compreendida só como uma forma de governo e valorizada apenas em seus aspectos formais, a participação nos procedimentos eleitorais. Esta ênfase restringe as práticas democráticas e limita os significados desse valor no imaginário social. Assim, para grande parte da população, tem sido comum considerar a democracia restrita aos processos de disputa eleitoral.

Para Boaventura de Sousa Santos (2003), os problemas dessa modalidade de democracia se esclarecem, pois ela está articulada com o capitalismo e se fundamenta na lógica dos mercados. Há uma contaminação do plano político pelos interesses e pela razão do econômico e, portanto, as relações entre a oferta e a procura passam a ser a medida para as ações políticas.

As lógicas do mercado e da democracia (em seu sentido pleno) são, por princípio, contraditórias. A lógica do mercado é excludente, limitativa e seletiva, enquanto que a da democracia é inclusiva, extensiva e abrangente. Além disso, quanto mais se desenvolvem, tanto o mercado quanto a democracia, é possível notar que essas características tornam-se ainda mais contraditórias.

As maneiras de agir segundo essas lógicas também são diferentes: na democracia trabalha-se por meio da negociação e da geração de consensos, já no mercado vigoram a concorrência e a competitividade, o que provoca a eliminação dos mais fracos, com base nos valores estabelecidos pelo próprio mercado. O mercado recusa os princípios de inclusão e igualdade que caracterizam a democracia, ao contrário gera desigualdades a partir da separação da sociedade entre compradores e vendedores, entre consumidores e não-consumidores.

Não podemos desconsiderar a importância dos processos de democratização vividos nas últimas décadas pela maioria dos países latino-americanos, sobretudo no que se refere à participação nos processos eleitorais, aos direitos de livre associação e à liberdade de imprensa, à possibilidade de comunicação e expressão. Contudo, a forma na qual essas democracias se estabeleceram – liberal representativa – tem conservado e, em alguns casos, ampliado as desigualdades sociais, as situações de pobreza e exclusão.

Para Santos (2003), estamos arriscados a viver em sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. Esse “fascismo social” é um regime que se caracteriza por diferenças sociais tão grandes, que algumas pessoas ostentam um poder de veto sobre as outras. Ou seja, nesse caso, haveria pessoas que ficariam sem qualquer tipo de poder de decisão, inclusive sobre suas próprias vidas, estando sujeitas ao veto dos poderosos, constituindo-se numa sociedade privada de seus direitos mais fundamentais.

Diante desse cenário complexo, onde tudo parece ocorrer segundo uma perspectiva hegemônica, ainda é possível encontrar concepções alternativas àquelas de um mundo globalizado, que são construídas por movimentos locais e que produzem outras visões de mundo, defendendo a diferença, o local, o específico. Experiências que são capazes de apresentar outras formas de construção democrática, caracterizadas como participativas e populares. Essas experiências são incentivadas por movimentos da sociedade civil que se posicionam de forma crítica diante do modelo de pseudo-democracia que prevalece no mundo contemporâneo, em particular na América Latina.

A democracia participativa e popular apresenta-se não somente como uma forma de governo, mas também e principalmente como um estilo de vida, compreendendo e agregando os diferentes campos da vida em sociedade, assim como os diversos espaços, desde o individual até o coletivo, do local ao global.

A superação desses limites pode estar na complementaridade entre representação e participação, mas para garantir a participação é necessário oferecer condições. É preciso diversificar as formas de associação para além dos partidos políticos e as formas de participação para além apenas do exercício do voto (SANTOS, 2003).

Essa proposta de radicalização democrática tem, como um de seus pressupostos, o atendimento dos direitos humanos, também entendidos como parte de uma alternativa emancipatória, considerados como valores universais a serem construídos por consenso e transformados em códigos de conduta moral e ética para as relações contemporâneas.

A radicalização da democracia não é uma construção simples nem imediata. Requer um longo processo de transformações nos diferentes aspectos da vida, um processo de mudanças subjetivas, sociais, políticas e econômicas. E é exatamente nesse sentido que a educação em direitos humanos pode colaborar para restabelecer, de forma positiva, a relação entre democracia, direitos humanos e educação. A educação em direitos humanos é um lugar privilegiado para o encontro entre os planos político e ético, que considere em seu sentido pleno a formação de sujeitos de direitos e que se oriente para a superação das condições de injustiça e de discriminação social ainda vigentes.

Entretanto, não há receitas prontas, essa é somente uma alternativa dentre tantas outras possíveis. Como afirma Santos (2003), perante a variedade de questões sociais, culturais e políticas, diante da diversidade de interesses e prioridades em jogo, tem sido mais importante reafirmar a idéia de educação em direitos humanos do que propriamente a de defini-la, embora ela também seja relevante. Devido à diversidade dos movimentos sociais atuantes na luta por essa construção, neste momento, não é oportuno condicionar esse processo à formulação de um consenso teórico sobre a questão. É mais razoável trocar a tentativa de construir tal consenso por um trabalho efetivo, que busque compreender as diferenças existentes e traduza na forma de ações práticas aquilo que há de comum. Talvez a educação em direitos humanos, entendida como prática emancipatória, possa auxiliar na construção desse diálogo e garantir essa perspectiva.

## **2.2. A ênfase na educação para os direitos humanos**

Com o processo de redemocratização do país, a concepção de educação em direitos humanos ganha força no Brasil e na América Latina, nas décadas de 1980 e 90, por meio da (re)produção de experiências na área da educação formal e informal.

No Brasil, esse assunto passa a estar presente no discurso de políticos, educadores, líderes comunitários, representantes de organizações não-governamentais, assim bem como na mídia em geral: jornais, rádio e televisão. Passa a integrar um discurso “politicamente correto”, mesmo que a correspondência entre discurso e prática seja questionável.

Nas duas últimas décadas, as experiências nesse campo passam a estar presentes nas ações de instituições governamentais, como políticas educacionais, em organizações não-governamentais, com projetos localizados e direcionados, principalmente, para a educação informal, e também nas instituições de ensino privado, com experiências pontuais.

Na década de 80 as propostas de educação em direitos humanos começaram com os movimentos ligados à Igreja por meio das Comissões de Justiça e Paz.

Com relação às propostas de políticas educacionais, estas são construídas por meio de políticas de governo mais participativas, em especial daqueles que procuraram adotar administrações de cunho popular e democrático. A título de exemplo podemos citar algumas experiências realizadas pela Prefeitura de São Paulo, gestão Luíza Erundina, com o Secretário de Educação, o educador Paulo Freire, 1989-1992.

Nesse período, as quatro prioridades que orientaram as políticas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foram: o direito de crianças, jovens e adultos terem acesso à escola: “Democratização do Acesso”; o direito de permanecer nesta escola: “Nova Qualidade de Ensino”; o direito de intervir nos rumos dessa escola e na política educacional mais global: “Democratização da Gestão”; e o direito a ver saldada uma dívida educacional: “Educação de Jovens e Adultos”. Cabe lembrar que, não apenas no município de São Paulo, mas em todo o território nacional, eram altos os índices de analfabetismo, baixos níveis de escolarização e havia um alto nível de exclusão educacional, sobretudo da população trabalhadora de baixa renda.

Em 1989, no município de São Paulo, as estimativas revelavam que cerca de um milhão de pessoas com mais de quinze anos de idade não eram alfabetizadas e dois e meio milhões de jovens e adultos possuíam menos de quatro anos de escolaridade.

Nos primeiros dias da gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, educadores populares e representantes da administração iniciaram a discussão de um projeto conjunto entre governo e movimentos populares e, em março de 1989, uma comissão desses movimentos já entregava oficialmente à administração um projeto de Alfabetização de

Jovens e Adultos. Esse foi um processo de discussão ampla, junto aos educadores da rede municipal de ensino, movimentos populares e educadores ligados à experiências educativas de atendimento a essa população alijada da escolarização formal.

Nasce assim uma proposta de participação popular e ação cultural que organizaria um amplo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: o MOVA-SP. O projeto tinha como objetivo garantir aos jovens e adultos não escolarizados na cidade de São Paulo o direito à alfabetização e à continuidade do processo educativo, de modo a viabilizar o cumprimento da meta constitucional de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental; garantir a participação popular, reconhecendo o saber acumulado pelos Movimentos Populares já engajados nessa luta e a importante contribuição que estes tinham a oferecer na construção de uma política de Educação de Jovens e Adultos.

Cabe lembrar que o MOVA-SP não se tratou de uma ação isolada, pois juntamente com o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EDA) e com o Programa de Alfabetização de Funcionários constituiu uma das quatro prioridades básicas que orientaram a ação política daquele governo nessa área. E que foi notória a contribuição dos Movimentos Populares na consolidação da Educação de Adultos em São Paulo.

Era a primeira vez que um governo da cidade de São Paulo colocava em suas diretrizes políticas de educação uma preocupação explícita com a educação de jovens e adultos, traduzindo-a em projetos efetivamente concretizados.

Para a constituição do projeto de parceria entre a Secretaria de Educação e os Movimentos Populares foi criado o Fórum Municipal de Alfabetização que, inicialmente, definiu as diretrizes e os princípios pedagógicos para o processo de alfabetização, estabelecendo e organizando sua estrutura de trabalho e conferindo à Secretaria Municipal de Educação (SME): apoiar financeira e materialmente os projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvidos pelos movimentos populares, criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos ainda não fossem capazes de assumir essa tarefa, garantir a orientação pedagógica e a formação permanente dos

educadores populares, em encontros sistemáticos entre esses educadores e a equipe técnica do projeto MOVA-SP.

O Fórum Municipal de Alfabetização (Fórum MOVA) incumbiu os Movimentos Populares de: ceder os espaços físicos para o funcionamento das salas de aula, matricular os educandos, formar as classes, indicar os monitores e os supervisores, conforme critérios previamente definidos pelo próprio Fórum MOVA e participar, em conjunto com a SME, da construção do projeto pedagógico.

O MOVA-SP tinha também como objetivo contribuir para o desenvolvimento da consciência política, tanto dos educandos como dos educadores envolvidos e contribuir na luta pelo atendimento dos direitos sociais de todas as pessoas, ressaltando em especial o direito básico à educação pública e popular.

Outro grande objetivo do MOVA-SP, de importância estratégica para contribuir na concretização das diretrizes políticas da Secretaria Municipal de Educação, foi o incentivo à participação popular e, por conseqüência, no fortalecimento dos movimentos sociais. O grande desafio era levar um trabalho de alfabetização – leitura do mundo e da palavra – que contribuísse para a organização da comunidade, para o fortalecimento de grupos já organizados e para a organização de novas participações.

Nesse sentido, o Projeto MOVA-SP foi concebido como um projeto de participação popular articulado à ação educacional em que o movimento é realmente parceiro, visando à transformação social numa ação contrária à exclusão.

Segundo o Secretário Municipal de Educação, professor Paulo Freire, o princípio que orientou o projeto realizado em parceria com os movimentos populares não previa, de forma alguma, a desobrigação do Estado para com o processo de escolarização da população, mas tratava-se de uma estratégia para garantir a participação popular na construção da política de educação do município e na disputa política para que jovens e adultos excluídos se motivassem para a alfabetização.

Ao final de 1992, o MOVA-SP incluía 73 entidades populares conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, organizadas por meio de seis Fóruns Regionais e unificadas pelo Fórum MOVA. Os mil núcleos implantados naquele ano, atenderam a aproximadamente 20 mil educandos, totalizando cerca de 50 mil alfabetizando ao longo dos três anos de funcionamento.

Na década de 90 nota-se um aumento de propostas de políticas governamentais para a escola pública e de projetos educacionais em entidades não-governamentais. Nesse período, algumas experiências de políticas educacionais destacam-se em nível nacional: em Porto Alegre, governo Tarso Genro (1993-1996), o Projeto Escola Cidadã; em Belo Horizonte, governo Patrus Ananias (1993-1996), o Projeto Escola Plural; e no Distrito Federal, governo Cristovam Buarque (1995-1998), a Escola Candanga: uma lição de cidadania.

A experiência de Porto Alegre apresenta uma especificidade, uma vez que, apesar de ter começado a ganhar forma a partir de 1993, estava inserida no contexto da segunda administração popular, com o Partido dos Trabalhadores – PT. Essa administração foi reconduzida para a terceira gestão (1997 a 2000) o que certamente poderá permitir uma melhor consolidação dessa política.

Neste estudo, embora não tenhamos o objetivo de analisar essas experiências, é possível destacar alguns pontos comuns quanto à fundamentação político-ideológica. De um modo geral, elas tinham como objetivo a universalização do ensino fundamental e a melhoria da qualidade da escola pública, enquanto lugar de construção do conhecimento, de maneira a permitir a inserção do indivíduo na sociedade; a valorização do educador; a contribuição para o fortalecimento da democracia por meio da gestão democrática e da transparência da coisa pública; o respeito à diversidade cultural e ao indivíduo enquanto sujeito de direitos.

No que diz respeito às instituições de ensino superior, a partir do final da década de 80 começam a haver iniciativas que se caracterizam, sobretudo, pela oferta de disciplinas que se voltam para o tema Direitos Humanos e Cidadania nos cursos de Direito. Nos últimos anos houve

um movimento de ampliação de iniciativas nessa mesma linha, em outros cursos de graduação e de pós-graduação.

Vale destacar a criação, na Universidade de São Paulo (USP), em meados de 1996, da Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, primeira em país de língua portuguesa, desenvolveu-se ao longo de dois anos, desde as primeiras discussões até a sua instalação. Esta Cátedra constitui uma rede acadêmica internacional, compreendendo cerca de vinte iniciativas similares, no mundo, coordenadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organismo da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como uma de suas vocações principais a preocupação com as liberdades fundamentais da humanidade.

A Cátedra USP-UNESCO apresenta como objetivo principal o de promover um sistema integrado de pesquisa, “treinamento”, informação e documentação nos campos de direitos humanos, paz, democracia e tolerância, bem como facilitar a colaboração regional de professores e pesquisadores nacionais e internacionais.

Além disso, o Instituto São Paulo Contra a Violência, em parceria com o Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV) e as secretarias de Estado: de Direitos Humanos e de Assistência Social cria a Rede de Observatórios de Direitos Humanos que, a partir de 2002, promove a articulação entre 27 grupos atuantes em seis capitais brasileiras, nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste (Belém, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Vitória e em três cidades do interior de Pernambuco.

Os Observatórios de Direitos Humanos são espaços de cooperação entre organizações da sociedade civil, centros de pesquisa e agências públicas, nacionais e internacionais, cujo objetivo é o de habilitar jovens pertencentes a associações comunitárias para colher dados, produzir relatórios e informativos sobre a situação dos direitos humanos, identificar obstáculos à efetivação desses direitos e desenvolver um trabalho que permita aumentar o grau de respeito aos direitos humanos.

Esses Observatórios criam um ambiente favorável para o exercício dos direitos humanos nas comunidades onde eles se estabelecem, proporcionando aos jovens condições para o conhecimento de iniciativas inovadoras na promoção e proteção dos direitos humanos. Ao mesmo tempo, permitem que os jovens se tornem protagonistas do debate público que se estabelece para a busca de soluções, para a superação de obstáculos, para a implementação efetiva dos direitos humanos no âmbito local.

Cabe destacar, também, o *Projeto Direitos Humanos nas Escolas*, uma iniciativa conjunta, ainda em curso e cujo início ocorreu em janeiro de 2001, sob a coordenação do Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com o Centro de Direitos Humanos e com a cátedra USP/UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância (IEA/USP). Além disso, conta com a parceria de órgãos públicos como as Coordenadorias de Educação das subprefeituras de São Miguel e do Butantã. Trata-se da elaboração e da realização de um curso de formação de professores com o objetivo de difundir ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos orientadores de toda e qualquer prática escolar e não somente de discursos pedagógicos.<sup>6</sup>

Com base nessas informações é possível observar que, nas últimas décadas do século XX, tanto alguns setores organizados da sociedade civil quanto alguns setores do governo produziram movimentos com o objetivo de promover políticas públicas para a educação em direitos humanos. Esses movimentos, de certa forma, proporcionaram pensar em alguns espaços de união entre essas forças.

Entretanto, apesar desses esforços, pode-se dizer que a educação em direitos humanos ainda não alcançou um lugar significativo no cotidiano das escolas e entre educadores, mas isso não anula o valor de todos os movimentos realizados até hoje, ao contrário, justifica a necessidade de intensificar essas ações. Em parte, é razoável afirmar que os sentidos e significados da educação em direitos humanos ainda não estão totalmente claros para a maior

---

6. Sobre essa experiência consultar: CARVALHO, José Sérgio F. et al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e práticas escolares. In: SHILLING, Flávia (org). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

parte dos sujeitos e grupos que com ela se relaciona, ou deveria se relacionar. É preciso, em especial, não perder de vista que esses sentidos e significados têm história e são transformados à medida que surgem novas necessidades, desafios e questões. A educação em direitos humanos está relacionada com o contexto político, econômico, social, ético e cultural, que interfere em seus planos de conteúdos e metodologias.

### **2.3. Fundamentos da educação para os direitos humanos**

Ao abordar os fundamentos da educação em direitos humanos partimos do pressuposto de que a educação é essencial para a construção da democracia. Aqui entendida como a concretização de direitos políticos, civis e sociais, que permitam ao sujeito sua inserção na sociedade.

Assim, por suposto, sem educação de boa qualidade é praticamente inviável a conquista de direitos humanos, apesar de termos clareza, também, dos limites dessa educação, sobretudo num mundo capitalista globalizado, cujos meios de comunicação têm exercido uma influência negativa na formação dos sujeitos.

O papel da educação é evidenciado em pesquisas realizadas por Nancy Cardia (1995), que confirmam a existência de relação entre o desconhecimento da população a respeito de seus direitos e a não-utilização de instrumentos para a materialização ou mesmo apenas para a denúncia de qualquer violação desses direitos. Tal desconhecimento vigora, em especial, nos grupos submetidos a condições sociais e de escolaridade menos favoráveis e que, conseqüentemente, estão sujeitos a um maior grau de violação desses direitos.

Nesse sentido, não é suficiente garantir o acesso e a permanência do sujeito na escola. É fundamental reavaliar os fins da educação, seus objetivos e o papel social da instituição escola, de maneira a responder às novas exigências que surgem na sociedade, entre estas a questão referente aos direitos humanos.

Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além desses aspectos que, na verdade, devem orientar qualquer projeto de educação que tenha como objetivo a formação para os direitos humanos, acreditamos que esse projeto pode e deve ser concretizado em dois planos complementares: no plano macro, o do sistema educacional, que precisa contar com a vontade efetiva dos agentes definidores e implementadores das políticas educacionais no país; e no plano micro, ou seja, também nas escolas e nos ambientes educativos informais, que devem contar com o apoio real dos executores dessas políticas nas diversas instâncias do sistema. Para tanto, é fundamental a adesão coletiva e a participação de todos os agentes envolvidos com esse projeto educacional, em suas diferentes fases: preparação, implementação e avaliação.

Consideramos o espaço escolar como um lugar privilegiado para a concretização da tarefa de educar, segundo tal perspectiva. Humberto Silva (1995) reforça essa posição ao considerar a escola como um lugar especial para a educação em direitos humanos, porque é onde se dá, de forma sistematizada, a transmissão cultural e a formação para a convivência social. Portanto, potencialmente, a instituição escola apresenta todas as condições para se encarregar de formar novas gerações por meio de novos hábitos, posturas e valores. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, enquanto agente mediador entre o conhecimento já sistematizado, o que ainda está por construir e o estudante, também produtor de saberes.

Carlos Nelson Coutinho (1994) argumenta que determinadas condições são indispensáveis para a concretização de uma proposta educacional democrática. Primeiro, garantir a educação como direito universal, para que todos se apropriem da cultura e do conhecimento produzidos pela sociedade, sendo a escola é um espaço privilegiado para essa apropriação. Segundo, garantir o pluralismo de pensamento e idéias para todos, por meio de liberdade de expressão e respeito à diversidade. Terceiro, garantir a gestão democrática em todas as instâncias

do sistema educacional e em todos os níveis e modalidades de ensino, o que pressupõe diálogo amplo e constante com a sociedade civil.

A partir dessa proposta pensa-se em outra forma de trabalho pedagógico, em que os conteúdos curriculares tenham como base a temática dos direitos humanos e a prática pedagógica priorize o diálogo, o debate, a participação, a problematização e a crítica. Nesse processo o estudante é sujeito ativo e produtor do seu conhecimento, o professor é mediador entre o conhecimento e os estudantes e a escola é espaço de exercício permanente dos direitos humanos e da democracia.

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já reconhecia a importância da educação relacionada com a proteção dos Direitos Humanos. Apresenta o ponto de vista de que a efetivação destes direitos depende de uma interferência educativa:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades [...].

Também o artigo 26 já previa o direito à educação, em especial em seu § 2º, que afirma a idéia de uma educação que valorize os sentimentos humanos e a alteridade:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em síntese, há muito vigora a concepção de que sem a educação não se realizam, não se protegem os direitos humanos. E, certamente, a recíproca é verdadeira. No Brasil, tem sido um desafio alcançar a efetivação dos direitos humanos, apesar de razoavelmente consignados em documentos legais, ou seja, continua sendo um grande desafio transformar compromissos formalmente assumidos em realidade.

## **2.4. A formação do educador**

Ao refletirmos sobre a construção da escola democrática, com base na educação em direitos humanos, por óbvio concluímos que a boa formação do educador é uma exigência, e já sabemos também que é indispensável ocorrer uma transformação no modelo de formação do educador e, portanto, também da escola que deve formá-lo.

Isso implica repensar a formação do educador e os cursos que formam professores. As análises da formação que tem sido proporcionada, nos diversos níveis e momentos, inicial ou continuada, têm revelado uma má qualidade dos cursos formadores, incluindo conteúdos e métodos, em especial no que se refere à inadequação de cursos dos sistemas públicos de ensino para formar educadores com vistas à construção de uma sociedade democrática.

É possível afirmar que a escola não tem conseguido propiciar aos profissionais na área da educação, em particular aos professores, no decorrer de sua formação, a base necessária para que estes lidem com as grandes diversidades que irão encontrar em sala de aula, por exemplo, estudantes com distintas experiências, histórias, expectativas e culturas.

Os antigos conceitos ainda empregados para embasar essa formação não se mostram condizentes e suficientes para responder às questões que afetam e preocupam a sociedade de um modo geral. Principalmente nas últimas décadas, o novo contexto ao qual a sociedade brasileira tem sido submetida – do ponto de vista mais amplo, deterioração econômica e da qualidade de vida de grande parte da população, com aumento estrondoso da violência e, do ponto de vista educacional, a precariedade dos sistemas de ensino – decorre de políticas sociais inadequadas promovidas por sucessivos governos.

No Brasil, a escola pública é atualmente freqüentada por uma população que não tinha acesso à escola, pois a não-garantia desse direito para todas as pessoas, por muito tempo era algo tido como natural e legítimo, segundo a concepção liberal de que os sujeitos chegavam à escola por mérito e esforço pessoal, o que é inaceitável.

Após muita luta dos setores sociais excluídos, a democratização do acesso à educação formal aconteceu num momento de urbanização crescente, em que as cidades já estavam densamente povoadas, e ampliava-se a violência, o tráfico de drogas, a disputa entre grupos. A escola tornou-se, também, palco de lutas e de conflitos, como reflexo dos problemas vivenciados pela sociedade como um todo. Nesse contexto, os direitos humanos são cada vez mais desrespeitados e passam a ser muito numerosos os casos de violência, verbal e física, que acontecem também no interior da escola.

Essas práticas nocivas aparecem não apenas entre os estudantes, mas também entre estes e os professores, expressando-se por meio de insultos, palavrões, ameaças, destruição de instalações físicas da escola e, de um modo simbólico, através de gestos e ações não-solidárias e preconceituosas e, pelos professores, por meio do uso da avaliação da aprendizagem como mecanismo disciplinar.

A escola então existente transformou-se numa escola popular de massa. Entretanto, essa mudança não foi seguida por processos sistemáticos de formação dos professores, que os capacitassem para trabalhar de forma adequada com essa nova realidade.

Além de a formação inicial dos educadores não estar sendo adequada, a chamada formação continuada tem ficado restrita apenas a capacitações pontuais, portanto sem continuidade. E tanto na formação inicial como na continuada, freqüentemente, as metodologias utilizadas têm como base concepções tradicionais de ensino, por exemplo, a transmissão de informações pelo professor e a aprendizagem como processo passivo de suposta apropriação dessas informações pelos estudantes. Entre outros, a discussão de idéias e posições diferentes, o confronto teórico-prático, a problematização do conhecimento são aspectos praticamente inexistentes nas práticas educacionais e na formação de educadores.

Ao debatermos o tema em questão, é oportuno explicitar que compreendemos a formação do profissional em educação em constante processo de construção, até pelo fato de que seu objeto de trabalho, que é o conhecimento, está em constante mudança. Assim, tal formação ocorre em diversos momentos e espaços: o primeiro momento é o da formação inicial, que deve habilitar o

educador para o exercício da prática pedagógica em suas diferentes especificidades, seja como docente em sala de aula, seja na área administrativa, como coordenador pedagógico, diretor ou supervisor de ensino. O segundo momento é o da formação contínua e permanente, que deve se dar ao longo de todo o caminho profissional do educador, e estabelecer-se como componente intrínseco ao trabalho educativo e como condição para melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A formação é entendida como processo contínuo e sistemático, a partir da tríade reflexão-ação-reflexão, ou seja, do conhecimento teórico e prático. A formação continuada é ação sistemática no cotidiano escolar com base no conhecimento já produzido ou ainda por construir e no conteúdo dessa reflexão, teorização e transformação, que priorizem as verdadeiras necessidades explorando devidamente as possibilidades do meio. É no dia-a-dia pedagógico, através do confronto entre os conhecimentos teóricos e práticos, que educador e educandos percebem os significados desses conhecimentos e promovem as condições efetivas para que os educandos possam criar um instrumental básico que os capacite a compreender e interferir na realidade social, caso julguem necessário.

Assim, educador e educandos são de fato respeitados nesse processo de formação. O que significa, de um lado, ampliar as chances de garantir que os educandos tenham acesso aos saberes fundamentais, enquanto cidadãos; por outro lado, isso significa reconhecer efetivamente o educador, enquanto sujeito e profissional.

## **Capítulo 3: A disciplina no contexto escolar**

### **3.1. Algumas perspectivas**

Pode-se dizer que, no decorrer da história da educação, a disciplina escolar apresenta-se de formas diferenciadas. Entendo que a disciplina tem relação direta com as regras, as normas e os acordos estabelecidos no espaço escolar e também com a postura adotada pelos sujeitos nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-estudante e estudante-estudante, quanto nas formas de organização e gestão pedagógica e escolar, seja na sala de aula, na instituição escola ou mesmo nos sistemas de ensino.

Tanto nos exemplos em que predominam situações mais características de uma educação tradicional, quanto nos que prevalecem aspectos característicos de uma educação mais progressista, percebe-se que essa relação tem sido ligada ao estabelecimento de normas e regras de convivência e de organização, não raro adotando-se sanções ou punições nos casos de seu não cumprimento. Vale dizer, a conotação de disciplina ou indisciplina tem a ver com o cumprimento ou descumprimento de regras, normas, e acordos realizados, democraticamente ou não, no contexto escolar.

Assim, a disciplina ou sua ausência nas salas de aula está presente no discurso de professores, pais e estudantes. E não é somente no Brasil que a falta de disciplina é entendida como um problema do sistema escolar, sendo que diferentes autores (ESTRELA, 1994; FURLÁN, 1998; GOTZENS, 2003) afirmam a necessidade de enfrentá-lo:

Se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos, pelo que a indisciplina constitui hoje, juntamente com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados. (ESTRELA, 1994, p. 97)

A idéia de disciplina e ordem são elementos que as escolas apresentam em comum:

Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. (ENQUITA, 1989, p. 163)

Com origem etimológica no latim, a palavra disciplina “provém da mesma raiz que discípulo, discente. No princípio significou o mesmo que Educação e Instrução.” (Dicionário de Pedagogia, p. 275-6). Ao longo da história, em diferentes contextos, ela já apresentou vários significados.

Entretanto, como indica André Chervel (1990, p. 178), em seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não indicam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos de ensino, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos estudantes que deve contribuir para isso. O sentido da palavra “disciplina” utilizado para os “conteúdos e matérias de ensino”, está ausente de todos os dicionários do século XIX.

Pode-se concluir que o termo “disciplina” foi sendo caracterizado por diferentes sentidos, mas que, em geral, tem sido relacionado com o cumprimento de regras, com as prerrogativas de obediência, punição ou castigo. Além disso, que a idéia de disciplina com o significado de submissão à ordem informa a definição do conceito de indisciplina, pois cabe lembrar que *in* é um prefixo latino que designa negação e, portanto, indisciplina quer dizer ausência de disciplina, falta de disciplina.

Assim, respectivamente, os sentidos dos termos “disciplina” e “indisciplina” estão diretamente relacionados com a idéia de cumprimento de instruções, normas ou regras e ao seu descumprimento, sendo que este, por sua vez, está relacionado com a idéia de aplicação de sanções ou punições por uma determinada autoridade constituída que podem ser realizadas por ela própria ou pela representação formal das instituições.

Algumas formas disciplinares estiveram presentes na história da educação brasileira, tanto no discurso quanto na prática pedagógica, guiadas por diferentes tendências educacionais; cada uma delas trazia um novo modelo para o trabalho escolar, e para as formas de lidar com a (in)disciplina.

Segundo Dermeval Saviani (1983), prevaleceu no Brasil até 1930 uma visão “humanista” de educação na qual se apontavam duas vertentes: a religiosa e a leiga.

A tendência humanista tradicional tem base fundamentalmente religiosa e apresenta suas origens na Idade Média. A grande influência desta corrente chega em nosso país por meio da Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola.

Entretanto, a Ordem dos Jesuítas não objetivava apenas fins educacionais. Seu objetivo primeiro era a confissão, a pregação e a catequização, porque se insurgia contra a pregação religiosa protestante. Inicialmente, os padres jesuítas atuavam com a finalidade de recrutar fiéis e servidores por meio da catequese, que garantiu a “conversão” da população indígena e se expandiu mediante a criação de escolas elementares, que também eram utilizadas pelos filhos dos colonos. Com a criação dos colégios, passou-se a ministrar o ensino das ciências humanas, das letras e das ciências teológicas na educação média para os homens da classe dominante, sendo que uma parcela destes prosseguia para a carreira eclesiástica.

A educação jesuítica era regulada pelo Plano de Estudos, aprovado em 1599, após um longo período de elaboração e experimentação. Representa o primeiro sistema organizado de educação católico. A educação era “ministrada nos colégios, cada um dirigido por um Reitor, assistido por um prefeito de estudos, encarregado de dirigi-los e inspecionar os professores.” (LUZURIAGA, p.119)

Os métodos de ensino provenientes da educação humanista consistiam em: lição ou preleção, contenda ou emulação, memorização, expressão e imitação, métodos predominantemente verbais. Seu conteúdo incluía a formação em latim e grego, em filosofia e teologia:

A disciplina se baseava na emulação e na competição, fomentadas de vários modos: individualmente, tendo cada aluno um êmulo com quem competir, e coletivamente, dividindo-se as classes em 2 grupos rivais, com denominações próprias. [...] Mas a emulação se acompanhava, em sentido negativo, da obediência e da submissão mais completas, mantidas por permanente vigilância, da qual participavam os próprios alunos, por meio de delações e espionagens impróprias de toda educação moral sadia. (LUZURIAGA, 1987, p. 119)

Numa ação pedagógica centrada na palavra, predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante as aulas. A disciplina imposta é a forma usada, e o aluno deve permanecer em silêncio, atento e ser obediente e respeitador, reservando ao mestre o lugar central de toda a organização pedagógica.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, em virtude da decadência do Reino Português, rompeu-se com a estrutura administrativa de ensino da educação brasileira, o que acarretou uma grande alteração na forma de organização da nossa educação.

A lógica da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram trocadas pela diversificação de disciplinas isoladas.

A reforma realizada pelo Marquês de Pombal, se inicia uma década após a expulsão dos jesuítas e estava estreitamente relacionada ao pensamento enciclopedista, declaradamente anticlerical. Contudo, a filosofia jesuítica persistiu de modo eficiente no Brasil, pois toda a ação docente era produto de sua educação, fosse ela continuada pelo vigário, pelos professores leigos ou pelos filhos das famílias proprietárias.

Apesar da vigência do modelo disciplinar jesuítico com base em regras didáticas com origem na encíclica papal *Ratio Studiorum*, encontrava-se resistência por parte das crianças ao modelo imposto. Elas nem sempre eram receptivas e passivas ao sistema disciplinar constituído na vida escolar.

O Ato Adicional de 1834 culminou na descentralização do poder, delegando às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, o que ocasionou o abandono do pouco que se tinha de educação popular. O ensino secundário ficou sob

responsabilidade da iniciativa privada, o que acentuou o seu caráter classista e acadêmico, mas o ensino primário sobrevivia devido ao trabalho de alguns mestres-escola, sem habilitação.

Com o advento da República, houve uma revalorização da infância, já que o imaginário republicano reiterava, de diversas maneiras, a imagem da criança herdeira no novo regime que se instalava. A assistência e amparo ao menor e os cuidados a este exigiam práticas voltadas à pedagogia da disciplina e do “bem-estar” da infância marginal, como citado por Mariano Enguita (1989).

Igualmente, como havia ocorrido em outros países, e mais tarde no Brasil, o Estado é chamado a se posicionar a respeito das crianças órfãs ou filhas dos pobres e assume posições assistencialistas e compensatórias, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1899.

Este é o contexto educacional brasileiro até 1930, caracterizado pela antiga educação acadêmica e aristocrática e também pela pouca importância atribuída à educação popular, o que refletia na estrutura e organização da sociedade.

Essa estrutura começou a ser abalada por conta dos movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas. Mudanças ocorreram, então, com o aumento da demanda escolar devido ao ritmo mais acelerado do processo de urbanização causado pelo impulso dado à industrialização. No final do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX aconteceu um movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua formação, sendo que o Brasil não ficou imune a isto.

Muitos foram os pioneiros e inspiradores destes movimentos: no Renascimento, Vittorino da Feltre, Erasmo de Roterdã, Vives, Rabelais e Montaigne, contra a educação medieval; no século XVII, Ratke e Comenius; no século XVIII, Rousseau, com a obra *O Emílio*, que causou uma verdadeira revolução pedagógica na França; no século XIX, Pestalozzi; no século XX, Froebel, Decroly, Freinet, Dewey, Montessori. Esses e tantos outros autores assinalaram possibilidades importantes de fundamentar o ato pedagógico na ação e na atividade da criança,

em contraposição àquilo que existia antes. Foram pensadores que trouxeram subsídios relevantes, que influenciaram o conceito de infância.

As idéias da chamada “Escola Nova” foram difundidas no Brasil a partir dos anos de 1920. No período que se segue na educação brasileira dos anos 30 a 45, segundo Saviani (1983), apresenta-se um conflito entre a tendência humanista tradicional e a tendência escolanovista configurada na chamada “Educação Nova” ou “Escola Nova”. Esboça-se aqui, na perspectiva filosófica, outra visão de homem, centrada na existência, na vida, na atividade humana.

Embora tardio em relação a outros países, no Brasil, esse período de “renovação” teve suas bases difundidas com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, por educadores que apresentavam reivindicações com o objetivo de sensibilizar o poder público e outros educadores para os problemas da educação nacional. A ABE foi o começo de uma luta ideológica que mais tarde originou a publicação do “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932.

Apesar desse período de efervescência influenciado pelo movimento renovador, por meio de decretos, a Reforma Francisco Campos (1931-32) apresentou-se indiferente às idéias da Escola Nova, à medida que sua preocupação central era definir normas legais para a reforma imediata da educação do ensino médio e superior do Brasil. Ao mesmo tempo, houve o desenvolvimento de programas de caráter enciclopédico e de avaliação rígida, o que reforçava o ensino altamente seletivo e historicamente voltado para as elites.

O conceito de disciplina, a partir da divulgação das idéias da Escola Nova, apresenta mudanças expressivas. O fato de centrar o ato pedagógico no estudante e em sua atividade teve como resultado um deslocamento da questão para a organização das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. A questão fundamental da discussão a respeito da disciplina ou da indisciplina passa a ser o desenvolvimento psicológico do estudante e de suas habilidades de conviver com o grupo e se organizar no trabalho escolar.

De maneira geral, o que se pretendia era reformular as práticas educacionais substituindo uma série de procedimentos tradicionais por outros mais eficazes e modernos, com base na psicologia, na biologia e na medicina, entre outras áreas de conhecimento científico, o que legitimava as pesquisas na área da educação.

Nesse período, tanto as revistas quanto os manuais tinham como objetivo auxiliar os professores a manter a ordem na aula e, também, disciplinar a atuação do professor no e com relação ao controle de seu desempenho. Para alcançar tais objetivos, as autoridades escolares utilizavam críticas severas aos procedimentos tradicionais e apresentavam muitas estratégias de ensino, de acordo com os princípios da Escola Nova, o que era demonstrado a partir da busca de um ensino prazeroso e produtivo para professores e estudantes.

O período de 1945-60, que para Saviani (1983) apresenta o predomínio da tendência humanista moderna, é caracterizado pela transformação do modelo econômico e influenciado pelo início da internacionalização da economia. Neste momento, houve um grande debate educacional com base no anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Somente em 1961 é que foi promulgada a Lei Federal nº 4.024, a nossa primeira LDB, que passou por uma extensa tramitação no Congresso Nacional, durante mais de uma década. Ela tratava de todos os níveis de ensino, porém praticamente conservou a estrutura já implantada e privilegiava, de forma acentuada, os interesses do setor privado em educação, fato este que trouxe grande frustração aos setores sociais mais progressistas. Essa lei garantiu, da mesma forma, por parte do poder público, a distribuição de verbas tanto aos estabelecimentos de ensino oficiais quanto aos particulares em todos os graus.

Os aspectos relevantes para se entender os conceitos de disciplina e de indisciplina escolar neste período – até quando predomina na educação o que Saviani (1983) denomina de “tendência humanista moderna” – relacionam-se com os princípios de respeito ao desenvolvimento da criança. O conceito do “aprender fazendo” muda o lugar fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem do professor para o estudante, cabendo ao primeiro o papel de,

[...] auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. [Nesta perspectiva] a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 58)

Segundo Saviani (1983), o movimento escolanovista marcou o discurso pedagógico no Brasil até os anos sessenta, mas efetivamente não chegou a ser hegemônico nas práticas escolares, desempenhando pouca influência nos métodos seguidos nas escolas oficiais. O estudante como núcleo do processo educativo, seus interesses como ponto de partida para o ensino, poucos alunos por classe para que se fosse capaz de estabelecer uma boa relação pessoal, atividades em bibliotecas e laboratórios, materiais didáticos ricos e diversos. Apesar de serem idéias presentes na formação dos professores, dificilmente podiam ser colocadas em prática, devido às condições reais de trabalho existentes nas escolas.

Entretanto, as idéias disseminadas nesse período permanecem ainda presentes no discurso e nas práticas educativas em muitas escolas, públicas e privadas. Algumas escolas religiosas se apropriaram dos princípios da Escola Nova já naquele contexto e se conservam com eles até hoje, por exemplo, as escolas montessorianas.

O golpe militar de 1964 estabeleceu uma organização bastante autoritária para o Estado brasileiro e isso só veio a mudar, após muita luta dos setores sociais organizados, culminando com a eleição indireta de Tancredo Neves, em janeiro de 1985. Neste período, que teve a repressão como base, a educação caracterizou-se pela privatização do ensino, pela exclusão de grande parte das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, pela instituição do ensino profissionalizante, do tecnicismo pedagógico e do impedimento e/ou desmobilização do magistério por meio de farta e confusa legislação educacional.

Para Saviani, o final dos anos sessenta é marcado pela “pedagogia tecnicista”, cujas características são os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e,

[...] a partir daí, os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o “enfoque sistêmico”, “operacionalização de objetivos”, “tecnologias de ensino”, “instrução programada”, “máquinas de ensinar”, “educação via satélite”, “tele-ensino”, etc. (SAVIANI, 1983, p. 38)

No contexto do regime autoritário estabelecido no Brasil a educação é entendida como recurso apropriado para promover o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra. Nessa perspectiva, as concepções de disciplina e de indisciplina estão relacionada com a idéia de comportamentos desejáveis, observáveis e treináveis ou não. Nas escolas, entre as listas de objetivos a serem desenvolvidos estavam presentes os relacionados a “atitudes”, ao lado de conteúdos e habilidades, cuja aferição resultava em notas do “rendimento” escolar dos alunos. Essa configuração foi sendo incorporada, em alguma medida, ao conjunto de idéias que compunham discursos e práticas educacionais, tendo como referências teóricas, por exemplo, os trabalhos de Skinner, Rogers e Piaget.

Contudo, paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, inicia-se na década de 1970 um conjunto de estudos que promove a,

[...] denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo que minava a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. (SAVIANI, 1983, p. 39)

O autor reúne tais estudos no que ele denomina de “tendência crítico-reprodutivista”, representada por Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot e Althusser, autores que entendiam em diferentes gradações a idéia de que a escola reproduz, em seu interior, as relações sociais, seja por meio da formação da força de trabalho, seja pela imposição da ideologia dominante. Nesse sentido, a educação e, particularmente a escola de massas deixariam de ter o grande poder de transformação até então a elas conferido, restando-lhes somente o papel de reprodutoras das relações em uma sociedade de classes.

Nesse contexto, as discussões educacionais são caracterizadas pela idéia de que a escola, ao lado de outras instituições, exerce uma “violência simbólica”, conceito difundido por Bourdieu e Passeron em “A Reprodução”.

Na área da pesquisa educacional, expandiram-se os estudos sobre as relações de poder na escola e, a partir deles, o conceito de “resistência”, que trouxe novos dados para o debate, ampliando as possibilidades de entender a (in)disciplina no ambiente escolar.

No Brasil, o pensamento pedagógico da década de 80 apresenta como característica uma nova tendência, denominada também de “progressista”, é a teoria crítico-social dos conteúdos. Ela pretende organizar uma síntese que supere as pedagogias tradicional e renovada com a valorização da ação pedagógica enquanto inserida na prática social. Parte de uma análise crítica das realidades sociais e apóiam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação. Assim, compreende-se:

A escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LUCKESI, 1994, p. 64)

De acordo com esse ponto de vista, a ação pedagógica necessária seria aquela que garantisse aos profissionais em educação a capacidade de analisar de forma crítica os modelos sociais e aos estudantes a assimilação também crítica dos conteúdos abordados. A fim de que tanto os profissionais em educação quanto os estudantes adquirissem instrumentos para a participação na democratização efetiva do ensino e da sociedade.

O sentido de disciplina, aqui, seria a vivência, pelo estudante, de um modelo,

[...] de interação, com ajuda mútua, de respeito aos outros, dos esforços coletivos, da autonomia nas decisões, da riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade, a sociedade toda. (LUCKESI, 1994, p. 74)

Nesse processo, o professor, como autoridade, é o mediador,

[...] para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida [...] a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade [...] (LUCKESI, p. 72-74)

Assim, a disciplina torna-se um resultado da direção adotada, ela ocorre tanto pelo interesse quanto pelo estímulo e, também, pela motivação provocada.

Na década de 90, na área educacional, são feitas críticas severas à maneira como a escola organiza e desenvolve seu trabalho, pois se observa a ocorrência de uma forma tradicional, tanto de implementar ações para o trabalho pedagógico quanto na maneira de enfrentar os problemas referentes à (in)disciplina, nas práticas cotidianas escolares.

É curioso notar que todas essas tendências pedagógicas, supostamente adotadas para fazer transformações, não aparecem como fases ou etapas de um processo, em que a posterior é qualitativamente superior àquela que a antecedeu, mas sim justapostas ou simplesmente quase que como concepções em disputa.

Saviani, ao sugerir a organização da história da educação brasileira em correntes ou tendências, alerta para esse risco ao fazer referência às mudanças da década de cinquenta e sessenta:

[...] é importante reiterar aqui a observação contida no quadro teórico: a sucessão de diferentes fases com o predomínio, também sucessivo, de diferentes concepções, não significa que a fase anterior esteja, de fato, superada. A maior parte das escolas da rede oficial continua sendo do tipo convencional, regendo-se, em consequência, em seus traços distintivos, pela concepção “humanista” tradicional. (SAVIANI, 1983, p. 38)

Conforme afirma Enguita (1989), ao adotar-se por base a simples análise do discurso pedagógico, fica clara uma certa mudança nas formas disciplinares, agindo tanto na qualidade do ensino como na organização da escola e das políticas de forma mais ampla.

Entretanto, não é isso que acontece de fato, a (in)disciplina continua, o fracasso escolar persiste nas estatísticas e a escola serve aos interesses das mais variadas naturezas como o discurso médico-higienista, o psicologista, o capitalista, entre outros.

A indisciplina escolar pode ser sinônimo de simples conflito, discordância, rebeldia, desajustamento, não-adaptação, desobediência à ordem estabelecida, resistência ao modelo

hegemônico, entre tantas outras prerrogativas. Cada uma dessas expressões está carregada de sentidos e significados e pode ser relacionada de forma indissociável à concepção de escola que se constrói e à compreensão do papel social que os homens se atribuem e por meio do qual se expressam, na sua história.

## **Capítulo 4: Trabalho de Campo**

### **4.1. Principais características da escola**

Ao visitar a Escola Estadual de Ensino Fundamental I<sup>7</sup> localizada na zona sul da cidade de São Paulo, fui atendida atenciosamente pela coordenadora pedagógica que me forneceu as primeiras informações sobre a escola.

A escola foi criada em 1909. Para ampliar o atendimento à população em idade escolar, em 1910 houve um desdobramento do horário de aulas em dois períodos, como ocorreu em outros grupos escolares: das 08h00 às 12h00 para os meninos e das 12h30 às 16h30 para as meninas. Em 1919, foi inaugurado o atual edifício.

Pelo seu valor histórico no Estado de São Paulo, juntamente com outras 122 escolas públicas da capital e do interior, seu prédio foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), conforme publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 07 de agosto de 2002, páginas 01 e 52.

A escola apresenta uma boa estrutura física, possui uma biblioteca, uma quadra, um pátio, uma cantina e 15 salas de aula distribuídas em dois andares. O prédio escolar, as salas de aula e os sanitários estão bem conservados e limpos. Os sanitários dos estudantes são um total de quatro, dois para os meninos e dois para as meninas, um em cada andar.

O refeitório dos estudantes é uma pequena área coberta, conta com duas mesas de aproximadamente dois metros de comprimento por um de largura e cadeiras.

Com relação aos equipamentos e material didático, apresenta um aparelho de DVD, uma televisão, dois microcomputadores, duas impressoras, um aparelho de som e materiais para

---

7. Refere-se ao fato de trabalhar apenas com o “ciclo I”: 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

educação física: bolas, cordas, alguns brinquedos como quebra-cabeça, jogo da memória, dama, dominó.

Os aparelhos mais caros são pouco utilizados, sendo guardados em salas com grades e cadeados, devido ao medo de que sejam roubados, por parte da direção da escola.

As 15 salas de aula da escola são ocupadas por 12 turmas por período (manhã e tarde). A Tabela 1, apresentada a seguir, mostra a distribuição das salas de acordo com as séries:

**Tabela 1 – Distribuição das classes segundo as séries, 2007**

SÉRIE	MANHÃ	TARDE	TOTAL
1 <sup>a</sup>	4	3	7
2 <sup>a</sup>	3	3	6
3 <sup>a</sup>	3	2	5
4 <sup>a</sup>	2	4	6
TOTAL	12	12	24

Fonte: Plano de Ensino da Escola pesquisada, 2007.

O atendimento ao público, em geral, ocorre durante todo o período diário de funcionamento da escola e é realizado pela secretária. Entretanto, informações sobre o estudante são dadas apenas pelo professor responsável pela classe do mesmo, em horário de aula ou em reunião de pais.

O quadro funcional da escola é composto por trinta e sete (37) pessoas, sendo uma (1) diretora, uma (1) vice-diretora, uma (1) coordenadora pedagógica, (1) uma secretária, uma (1) inspetora de aluno, três (3) serventes, uma (1) merendeira e vinte e oito (28) professores. Dos 28 professores que atuam na escola, dois (2) são de educação física, dois (2) de educação artística e vinte e quatro (24) professoras do ciclo I. Dessas professoras, onze (11) são efetivas, doze (12)

são OFA e uma (1) é eventual.<sup>8</sup> Com relação à formação acadêmica das efetivas apenas três (3) têm somente o Magistério, seis (6) têm Pedagogia e duas (2) ainda estão cursando Pedagogia, dentre as OFA é maior a proporção das que possuem somente o Magistério: são seis (6) professoras, cinco (5) têm Pedagogia e as outras três (3), assim como também a (1) eventual ainda estão cursando Pedagogia.

**Tabela 2 – Situação funcional do corpo docente, 2007.**

SÉRIE	EFETIVA	OFA	EVENTUAL	TOTAL
1 <sup>a</sup>	3	4	-	7
2 <sup>a</sup>	4	2	-	6
3 <sup>a</sup>	2	2	1	5
4 <sup>a</sup>	2	4	-	6
TOTAL	11	12	1	24

Fonte: Plano de Ensino da Escola pesquisada, 2007.

Juntamente, a diretora, a vice-diretora e a secretária compõem, na verdade, uma espécie de corpo técnico-administrativo da escola. Todas têm jornada de 40 horas semanais, trabalham em turnos alternados de trabalho, de modo a garantir a presença constante de alguém responsável pela escola durante seu funcionamento diário.

A escola encontra-se em um bairro comercial. Há várias lojas, supermercados, padarias, bancos e restaurantes. Também há opções culturais como: cinema e biblioteca.

Quanto à rede escolar pública, há escolas tanto de ensino fundamental, ciclos I e II, como as de ensino médio no bairro.

---

8. Professor Ocupante de Função Atividade (OFA) é aquele que pode assumir uma sala livre, não atribuída no início do ano para um professor efetivo, ou a sala de um professor efetivo que esteja afastado por algum motivo; Professor eventual é aquele que assume a classe na ausência do professor efetivo ou OFA.

## **4.2. Formação acadêmica e trajetória profissional das entrevistadas**

Para uma análise mais consistente das diferentes concepções apresentadas é necessário reconhecer as professoras como sujeitos de uma prática docente que possuem autonomia relativa, pois, ao mesmo tempo em que suas visões são resultados de uma elaboração intelectual, são também produto de um conjunto de referências sociais e culturalmente construídas. Assim, antes de fazer qualquer aproximação às concepções apontadas nas entrevistas, é fundamental apresentar um breve perfil dos profissionais entrevistados.

As cinco pessoas entrevistadas são mulheres e sua faixa etária varia entre 29 e 52 anos de idade. Resultado, o período de formação inicial dessas professoras também é bastante variado. Além das diferentes faixas etárias, o intervalo entre a data de ingresso e de finalização do curso de graduação também é diverso, pois algumas precisaram interromper ou adiar o curso por diferentes motivos.

Ainda sobre a formação inicial, três professoras cursaram Pedagogia, uma delas cursou somente o antigo curso normal e uma está fazendo o curso de Pedagogia. Em relação à rede de origem das instituições onde as professoras estudaram ou estudam há uma concentração majoritária de instituições privadas de ensino.

As professoras entrevistadas apresentam trajetórias profissionais muito distintas entre si, mas é interessante destacar alguns aspectos. Não foi um dos objetivos dessa pesquisa analisar as motivações pessoais que levaram à escolha da carreira docente, no entanto vale destacar que todas as professoras afirmam ter escolhido o magistério por aspectos relacionados à oferta do mercado de trabalho e as professoras com mais de 40 anos escolherem essa profissão por serem mulheres e terem a oportunidade de dedicarem mais tempo aos filhos, já que trabalham meio período. E uma professora, a mais jovem, se mostrou bastante desmotivada com a carreira, manifestando a vontade de atuar em outra área.

O ingresso dessas professoras na rede estadual de ensino também ocorreu em períodos diferentes, três ingressaram na década de 90, uma na década de 80 e uma na década de 70. Além disso, das professoras entrevistadas três são efetivas, uma é OFA e uma é eventual.

A maioria das professoras entrevistadas reclama de vivenciarem experiências muito ruins, em geral, relacionadas à postura agressiva e ao desinteresse identificado nos alunos.

Assim, mesmo considerando as diferenças percebidas, podemos caracterizar as entrevistadas como um grupo de professoras com experiências diversas no sistema educacional, tanto no que se refere aos anos de experiência – duas (2) professoras têm mais de 20 anos de experiência, uma (1) mais de 10 anos, uma (1) mais de 5 anos, e uma (1) com menos de 5 anos de experiência docente – como em relação aos diferentes campos de atuação, uma (1) professora trabalhou na rede particular de ensino, uma (1) na rede municipal do interior do estado de São Paulo e uma (1) no comércio popular de São Paulo e as outras três (3) sempre trabalharam na rede pública estadual.

### **4.3. Apresentação das professoras**

Neste segmento, nos referimos com frequência às professoras entrevistadas durante a pesquisa, considerando suas atitudes e opiniões. Para melhor situar o leitor a esse respeito, façamos a seguir uma breve apresentação das professoras.<sup>9</sup> Não se trata de um conjunto padronizado de informações sobre cada uma dessas pessoas. As entrevistas não tinham o objetivo de pré-organizar os dados, mas que, a partir de uma pergunta, a entrevistada selecionasse as informações que julgasse pertinentes e se manifestasse da maneira preferidas; vale dizer: queríamos evitar qualquer possibilidade de interferir na resposta dada. Assim, pode-se dizer que as diferenças tanto no volume quanto na natureza das informações refletem essa postura.

Professora Valéria, 4ª série, 38 anos, casada, dois filhos. Mora nas proximidades da escola. Formada em Pedagogia com licenciatura plena, há 16 anos, pela PUC-SP. Após se

---

9. Os nomes dessas professoras são fictícios para garantir o sigilo das fontes de informações. Além disso, cabe ressaltar que a seqüência dessa apresentação é voluntariamente aleatória.

formar, trabalhou em uma escola particular por 6 anos. Deixou essa escola pelo fato de no Estado ter “maior estabilidade”. É efetiva há 10 anos na rede pública estadual. Trabalha nessa escola há 5 anos. “Vim do concurso de remoção por ser perto da minha casa.” Pode ser que o seu salário seja apenas um complemento da renda familiar, já que seu marido é engenheiro e trabalha em uma empresa de médio porte. Tanto nas entrevistas quanto nas observações em sala de aula sempre estava com um sorriso no rosto e era muito atenciosa. A professora Valéria falou à vontade e sem constrangimentos sobre todos os temas propostos, sendo muito comunicativa.

Professora Cíntia, 2ª série, 29 anos, solteira. Formada em Pedagogia com licenciatura curta pela Faculdade Campos Sales em 2001. Sempre trabalhou na rede pública estadual. “Quando me formei era eventual, agora pelo menos consigo uma classe, mas é ruim porque todo ano perco o vínculo”. Está nessa escola há 2 anos. “Aqui não tem essa coisa de OFA, eventual e efetiva aqui todo mundo é tratado igual, tanto entre os professores como pela direção”. Diz envergonhar-se de falar que é professora, devido à desvalorização profissional e aos casos de violência dentro das escolas noticiadas pela mídia. “Se pudesse não seria mais professora mudaria de profissão”. Percebe-se um certo ressentimento em sua fala, tanto no que se refere ao trabalho exercido quanto, aparentemente, no que diz respeito a eventuais dificuldades que enfrenta na vida. Trabalha para sobreviver, o que para ela parece ser muito difícil, pois mora sozinha e tem que arcar com todas as despesas. Diz que saiu de casa há 4 anos, onde morava com mais dois irmãos mais novos, por problemas de relacionamento com os pais, principalmente com a mãe.

Professora Luciana, 3ª série, 52 anos, casada, 3 filhos. Nasceu no interior de São Paulo, em São José do Rio Preto, onde concluiu o antigo curso normal em 1972. Começou a lecionar em 1973, numa escola municipal, onde ficou por 5 anos. “Quando meu segundo filho nasceu eu larguei o magistério, depois veio o terceiro. Fiquei fora por 10 anos”. Veio morar em São Paulo em 1985 devido ao trabalho do marido. Retornou à sala de aula em 1988 por causa de dificuldades financeiras, em uma escola estadual da periferia de São Paulo, onde permaneceu por 3 anos. Trabalha na escola pesquisada há 16 anos como efetiva. Declara permanecer no magistério devido à necessidade de aposentar-se, motivo central e maior dessa continuidade.

Professora Sônia, 1ª série, 41 anos, divorciada, 1 filha. Terminou o Magistério em 1984. Após concluí-lo ingressou no Estado em uma escola da periferia de São Paulo, onde permaneceu por 12 anos. “Foram anos difíceis, tinha que pegar dois ônibus pra chegar, era muito longe de casa”. Em 2001 concluiu o curso de Pedagogia na UNIFAI. Está na escola pesquisada desde 1997. Diz gostar do que faz e das crianças, sobretudo das menores, por isso sempre prefere trabalhar com a 1ª série. Recebe uma pensão do ex-marido para a filha, o que segundo ela ajuda muito. “Só com o salário de professora é impossível sobreviver, meu ex-marido dá tudo pra minha filha.” Seu ex-marido é advogado e trabalha em uma multinacional.

Professora Laiane, 3ª série, 32 anos, solteira. Antes de começar a lecionar no magistério trabalhou em uma loja de roupas no bairro do Brás, como vendedora, por 5 anos. “Comecei a trabalhar muito cedo, mas nunca deixei de estudar, quando terminei o Magistério comecei a trabalhar no Estado, como eventual, e estou desde 1994.” Atualmente, faz o curso de Pedagogia na Universidade São Camilo. Começou a trabalhar em 2007 na escola pesquisada. Faz Pedagogia porque pretende ser coordenadora pedagógica ou diretora. Mora com os pais, o que para ela facilita um pouco a vida, pois apesar de colaborar com as despesas da família não precisa pagar aluguel.

#### **4.4. Concepção de educação escolar**

Na fala das professoras, de uma maneira geral, está presente uma concepção de educação escolar, tanto no seu aspecto informativo quanto formativo. O primeiro refere-se em especial à transmissão dos conteúdos escolares, já o segundo diz respeito ao desenvolvimento de valores, comportamentos, atitudes etc. Entretanto, de acordo com as visões das professoras entrevistadas, é possível dizer que varia o grau de importância atribuído a essas duas dimensões complementares da educação escolar.

A professora Cíntia considera que a principal função da escola é a transmissão de conteúdos. “Passar o conteúdo para o aluno e ele absorver, mas no dia a dia o que eu vejo é o desinteresse.” Nessa mesma direção, a professora Laiane diz: “Educação é você transmitir uma série de conteúdos e o aluno aprender, mas hoje em dia tá muito difícil, eles [os alunos] só

querem saber de brincar, de bater, é muito complicado.” A professora Luciana, também apresenta uma visão um tanto restrita de educação escolar: “Eu venho para a escola passar a matéria para o aluno, mas os alunos não param quietos, tem vez que não dá nem pra falar, ainda bem que logo vou me aposentar”.

Ao contrário dessas docentes, as professoras Valéria e Sônia apresentam uma visão mais ampla de educação escolar. As duas valorizam tanto a informação quanto a formação. A professora Valéria destaca a “formação para a vida”:

É preciso relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade do aluno, os conteúdos precisam ter uma utilidade para o aluno usar na vida, eu tento mostrar o mundo para os alunos, dizer que a escola não é o mundo, tem muita coisa lá fora, a partir dos conteúdos que a gente vê, inclusive, de conversas que a gente tem em sala de aula.

E a professora Sônia considera importante não apenas os conteúdos, mas a “formação de cabeças”, como ela mesma diz:

Educação escolar vai muito além daquela dada na escola, nós formamos cabeças não é só [atenção] à parte de Português, Matemática, Ciências... é mexer com cabeças, dependendo do seu ponto de vista, da sua ideologia, você vai formar cabeças.

Quanto à explicitação dos pontos de vista das entrevistadas sobre *concepção de educação escolar*, podemos perceber que existem dois grupos distintos de professoras na escola pesquisada, definidos por visões de educação escolar bem diferentes, o que por certo deverá interferir, em grande parte, nas suas atitudes e nos seus comportamentos em sala de aula, seja no que se refere aos estudantes, seja no que diz respeito aos conteúdos a trabalhar. Assim, será possível observar maneiras diferenciadas de perceber e lidar, deliberadamente ou não, com os comportamentos dos estudantes, assim como também as formas variadas de metodologia adotada e de organização do trabalho pedagógico.

## 4.5. Concepção de direitos humanos

As professoras, grosso modo, afirmam que os direitos humanos deveriam estar presentes igualmente na vida de todos, para contribuir na construção de um mundo melhor. Ao mesmo tempo em que dizem isso, mostrando relacionar de forma positiva os direitos humanos como prerrogativa de todos, também restringem a expressão “direitos humanos” aos que infringem as leis, que não teriam direito à proteção desses direitos. É possível conjecturar que esse discurso, por sinal muito corriqueiro no senso comum, tenha uma vinculação direta com o que se diz, em geral, sobretudo em alguns meios de comunicação.

Como a professora Sônia ressalta:

Os direitos humanos deveriam ser metas que deveriam ser atingidas para que você tenha um mundo melhor. Infelizmente, no mundo de hoje eles só servem para as pessoas de má índole. As pessoas honestas, boas e trabalhadoras nunca são agraciadas com seu dito direito humano. Só têm direito humano ladrões, assaltantes, assassinos, pessoas que muitas vezes estão à margem da sociedade.

Além disso, foram muito mencionados os direitos sociais: à moradia, à alimentação, à saúde e, principalmente, à educação, presentes em todas as falas, que deveriam ser garantidos pelo Poder Público. São direitos que devem estar presentes na vida das pessoas, pois, como dizem algumas das professoras entrevistadas, são direitos que estão na Constituição, mas que nem sempre são efetivamente cumpridos.

Talvez pelo fato de perceberem que esses direitos estão pouco presentes na vida das pessoas, inclusive delas próprias, é possível constatar que há um sentimento de descrédito por parte das professoras, bem como uma sensação de que, no limite, tanto a Constituição como as demais declarações não teriam sentido de existir, pois, como falam as professoras, embora hajam leis, estas não são devidamente cumpridas.

O não cumprimento da lei, segundo a maioria das professoras, deve-se ao fato de não serem conhecidas: “se as leis não são conhecidas pelo povo, como cobrar?”.

A professora Valéria afirma que os direitos não estão presentes e questiona se é por falta de conhecimento. Sugerindo que, aparentemente, o próprio desconhecimento de que é possuidora de direitos contribui para impedir sua efetivação concreta.

De uma maneira geral, os direitos são definidos como individuais e garantidos pelo Estado; grupos e comunidade não são mencionados como sujeitos de direitos. Somente a professora Valéria referiu-se à constituição dos direitos como conquista de lutas históricas.

O princípio da universalidade dos direitos não foi uma questão que se fez muito presente nas entrevistas, tendo sido mencionado apenas pela professora Laiane, que citou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como um referencial, apesar que de maneira pouco explícita, referindo-se a ela como “aquele documento da ONU”.

Escapa a essa tendência um único documento, que foi reconhecido pela maioria das professoras: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90. Essa constatação revela, possivelmente, dois tipos de situação, uma delas é a própria importância conquistada por esse Estatuto e o grande impacto por ele causado na sociedade, especialmente se considerarmos o aumento do nível de informação que as pessoas passam a ter sobre o caráter prioritário conferido à infância e à juventude; e a outra mostra uma atenção importante das professoras para com as questões contemporâneas dessa envergadura. Considero que essa é a lei mais incorporada pela população no que se refere às questões de defesa e promoção dos direitos humanos no espaço escolar, pois o ECA regulamenta de modo detalhado o direito à educação presente na Constituição, o que representa uma contribuição significativa para ampliação e efetivação desse direito em nossa sociedade.

No espaço escolar, os direitos humanos apareceram como algo distante da realidade para a maioria das professoras, apesar de quase todas elas afirmarem que tais direitos deveriam ser abordados na escola, mas de uma forma contextualizada e a partir de um tema ou de situações concretas de sala de aula. Algumas entrevistadas dizem que trabalham dessa forma, como diz a professora Sônia:

Digamos assim, direitos humanos em matéria de você pegar [dizer] olha gente os seus direitos humanos são estes, a gente não trabalha nesse sentido, mas a gente trabalha, por exemplo, com o preconceito racial, o respeito às diferenças. Alguma coisa a gente tenta conversar em sala.

A prática observada em sala de aula também mostrou essa postura. Em uma situação de classe, um aluno desrespeitou a mãe do outro, logo, a professora interveio conversando com eles sobre a importância do respeito ao outro. Na entrevista a professora Sônia já tinha me falado que algumas vezes acontecem situações como essa:

O professor precisa perceber quando um bate-boca vai se tornar uma briga, interceder quando alguém desrespeita outro ou alguém, conversar sem pressa com o agredido e com o agressor para estimular a reflexão sobre o que ele fez e o pedido de desculpas voluntário.

Enquanto que, para a professora Laiane, trabalhar os direitos humanos em sala de aula é ensinar os estudantes a se comportar e a votar:

A partir do momento que se ensina ao aluno como se comportar, a ter um comportamento diferente na sociedade, [deve-se] mostrar os prós e os contras. Então, estamos trabalhando direitos humanos. É ensinar o aluno a votar, quem eles vão colocar lá em cima para fazer alguma coisa pela pobreza. É conversar sobre isso tudo com os alunos para que no futuro tenha uma juventude mais politizada, consciente dos seus deveres.

Entretanto, uma das entrevistadas não acredita que seja possível uma educação para os direitos humanos. A professora Cíntia conclui: “Os alunos vêm para passar o tempo, hoje em dia é assim, dão o maior trabalho e ainda tenho que falar sobre direito humano... e o meu direito?”

Ao considerar essas falas, ocorre-me que talvez a postura da professora Cíntia mostre a existência de um certo distanciamento da escola em relação ao tema dos direitos humanos. Condição que se explica, em parte, pela carência desse debate também nos processos de formação inicial e continuada da maioria dos professores. Por exemplo, os direitos humanos não têm sido objeto de estudo ou análise nos cursos de Pedagogia, segundo as declarações das entrevistadas. De um lado, a fala da professora Laiane parece restringir a visão de “trabalhar os direitos humanos” apenas à prerrogativa de “ensinar a votar certo”, digamos assim; por outro lado, não se pode ignorar que a fala da professora Cíntia evoca um eventual equívoco ao

contrapor dois fatos distintos: a postura indesejada nos estudantes e a negativa dela de trabalhar os direitos humanos em sala de aula, ou seja, esses dois fatos não devem ser correlacionados dessa forma, pois considero que o trabalho com os direitos humanos em sala de aula tem o potencial de modificar comportamentos tidos como negativos nos estudantes.

#### **4.6. Relação entre educação e direitos humanos**

Ao perguntar às entrevistadas se existe alguma relação entre educação e direitos humanos, somente uma das docentes, a professora Valéria, mencionou diretamente a educação como um de seus elementos constitutivos, ou seja, o entendimento claro de que o direito à educação é um dos direitos humanos.

Mas cabe salientar que, mesmo em diferentes momentos da entrevista, a maioria das professoras aponta para a questão do direito à educação, juridicamente garantido pela legislação brasileira, por meio de referências às obrigações do Estado, apenas uma vez a educação foi identificada como um direito universal. Vale dizer: apesar de a maioria identificar a educação como um direito, não se pode dizer, com base nas respostas obtidas, que ele seja um “direito humano”, isto é, não é diretamente relacionado com os direitos humanos.

Nesta relação com os direitos humanos, a educação é considerada como fonte de informação e meio de efetivação dos direitos pela maioria das professoras entrevistadas. Como na afirmação da professora Laiane: “Sem educação não dá para as pessoas reivindicarem seus direitos, se não se estuda não dá pra saber nem quais são os seus direitos”.

Apesar da prática educativa poder colaborar para a reivindicação pela população dos direitos sociais mínimos garantidos pela Constituição, como afirmado pela professora, a educação sozinha não garante a sua real concretização, ou seja não é somente conhecendo os direitos que eles irão ser efetivados pelo Estado, pelo contrário, sua garantia estendida a todos os sujeitos poderá ser possível na medida que haja, como afirma Marilena Chauí, “um consentimento social e político”:

A prática de “declarar” direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro, significa que não é óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o *consentimento social e político*. (CHAUÍ, 1989, p. 20, grifos nossos)

Nesse contexto geral, é possível identificar algumas relações com a questão da democracia, entendida como princípio orientador das relações escolares. Assim, destaca-se o papel do professor por meio do reconhecimento de que ele é (e deve ser mesmo) um dos principais agentes de promoção desse ambiente, e por isso torna-se essencial à revisão de suas próprias posturas, suas formas de conduzir a relação com os estudantes, com a escola e com o conhecimento. Como destaca a professora Luciana:

[...] o professor tem que pensar o que ele faz e fala em sala de aula, o professor tem que perceber que tudo que ele diz em sala de aula, de certa forma influencia no comportamento do aluno, dentro de uma sala de aula tem que construir parcerias entre o professor e o aluno ainda mais com crianças pequenas, se não fica difícil trabalhar.

Esse tipo de experiência democrática é orientada pela vivência cotidiana dos direitos humanos, mas não é uma situação muito comum de ocorrer, segundo a observação das professoras. A maioria das entrevistas mostra uma realidade de certo autoritarismo, de desrespeito às diferenças e às liberdades individuais e de violação dos direitos humanos no interior das escolas. A professora Laiane afirma: “A maioria dos professores não tem paciência, gritam, xingam os alunos e não são só os professores não, é a direção, os funcionários, todo mundo está no limite, o dia a dia é muito estressante”.

Nas escolas, principalmente, nas públicas, há uma queixa generalizada acerca do *stress*, muito provavelmente como conseqüência do processo de desvalorização econômica e social a que esses profissionais estão submetidos nas últimas décadas., bem como das condições precárias de trabalho a eles proporcionada por sucessivos governos ao logo dos anos.

Embora haja inúmeras leis, decretos, resoluções e pareceres que regulam a formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar, de forma

efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica.

Entre as profissões consideradas em um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) sobre as *Estatísticas dos Professores no Brasil*, com base em dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE), os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seguidos dos professores de Ensino Médio, Suboficial das Forças Armadas, Professor-Pesquisador do Ensino Superior e agente administrativo público, que têm salários de 1,4 a até 2 vezes maiores do que os salários do primeiro grupo de profissionais.<sup>10</sup>

Como mostra a tabela a seguir.

---

10. Os números completos da pesquisa estão disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003>. Acesso em: 26. nov.2007.

**Tabela 3 – Tipo e número de profissionais e Rendimento médio mensal – Brasil/2001**

Tipos de profissionais	Número de profissionais	Rendimento Médio Mensal (em reais)
Professor da educação infantil	201.232	422,78
Professor de 1ª a 4ª série	881.623	461,67
Professor de 5ª a 8ª série	521.268	599,85
Funções administrativas de nível superior em educação	139.575	849,16
Professor de nível médio	348.831	866,23
Suboficial das Forças Armadas	517.038	868,73
Professor-pesquisador no Ensino Superior	6.448	898,80
Agente administrativo público	316.761	911,82
Administrador de empresas	502.895	1.202,86
Técnico de nível superior – público	421.318	1.310,56
Policia civil	72.743	1.510,64
Oficial das Forças Armadas	89.387	2.091,53
Economista	44.772	2.254,66
Auditor	68.870	2.408,40
Advogado	271.241	2.496,76
Professor de nível superior	136.977	2.565,47
Delegado/Perito	13.973	2.660,52
Médico	257.414	2.973,06
Juiz	10.036	8.320,70

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2001.

É interessante observar que o discurso das professoras evidencia a identificação de uma falta de reflexão mais sistematizada sobre a questão dos direitos humanos, sobretudo no que se refere à sua relação com a educação. Contudo, mesmo eventualmente sem apresentar uma maior reflexão sobre o tema ou ter informações mais atuais sobre as questões discutidas na educação em direitos humanos, algumas professoras apontam aspectos que são fundamentais para a proposta de educação em/para os direitos humanos, como a importância de ações pedagógicas sistemáticas capazes de integrar conteúdos e disciplinas de forma a considerar os direitos humanos como uma das linhas mestras da estrutura curricular.

Se por um lado, os direitos humanos podem e devem servir como referência para as atividades pedagógicas, assim como para as práticas diárias de convívio e para a administração da escola pública, buscando promover algum tipo de transformação individual e/ou coletiva no campo das realidades psico-sociais desse público tão marcado por carências; por outro lado, a experiência na escola pública também pode e deve provocar mudanças nas concepções de direitos humanos existentes entre os professores, que em geral são originários de grupos sociais e meios diferentes daqueles vivenciados pelos estudantes.

O fim primeiro da escola é promover a apropriação do saber historicamente produzido e a isto devem reportar-se todos os esforços. O saber, objeto de apropriação do sujeito por meio do ato educativo, será entendido em sua concepção mais ampla que, para além do conhecimento objeto da várias disciplinas científicas, inclui valores, atitudes, técnicas, comportamentos, tudo enfim que constitui, num determinado momento histórico, a cultura humana:

A educação é motivo de progresso para os sujeitos porque os transforma, de algum modo, em parte de uma comunidade cultural mais ampla, e porque os conduz ou os ajuda ir além de onde estão, porque lhes proporciona o que eles não têm e os conteúdos de experiência que lhes são alheios. A escola foi e pode continuar sendo um agente modernizador se ampliar as referências culturais daqueles que a freqüentam. (SACRISTÁN, 2002, p. 96)

Nesse processo, o professor como mediador entre o estudante e o conhecimento, e a escola como *locus* privilegiado para a ocorrência dessa mediação, podem e devem contribuir na construção de uma sociedade com base na promoção dos direitos humanos.

A nova forma assumida pelas relações internacionais a partir das últimas décadas do século XX, ao menos sob a perspectiva teórica, parece ter favorecido a discussão dos princípios de universalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos. Neste mesmo contexto, o tema dos direitos humanos é usado tanto por grupos hegemônicos como meio de negociações econômicas e sociais e de legitimação de regimes políticos, quanto por setores progressistas da sociedade que acreditam na possibilidade de emancipação através da efetiva promoção de uma cultura em direitos humanos, não somente como discurso, mas sobretudo como modo de vida.

#### **4.7. Concepção de disciplina na escola**

As entrevistas feitas e as observações realizadas *in locu* na escola pesquisada permitem-nos afirmar que a disciplina dos estudantes em sala de aula é considerada pela maioria das professoras como um dos problemas mais graves da escola.

A pesquisa denominada *Violência, Drogas e AIDS nas Escolas*, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com estudantes, professores e pais nas unidades escolares de ensino fundamental e médio das redes municipal, estadual e particular, em catorze capitais do Brasil (Brasília-DF, Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre) corrobora a afirmação feita no parágrafo anterior. Tratava-se de enfocar o tema da violência na perspectiva da “criminalidade violenta”. Entretanto, os pesquisadores constataram um outro tipo de violência, a violência da instituição escola, melhor dizendo, a violência como resistência, como contraposição a uma vivência considerada adversa na escola – a indisciplina. Esse problema é apontado por 80% dos professores e 85% dos próprios estudantes.<sup>11</sup>

Essa percepção está tão presente no discurso das professoras, que grande parte se refere aos estudantes como “bagunceiros”, não faltam são histórias de comportamentos considerados

---

11. Os resultados dessa pesquisa estão publicados no livro: ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília/DF: Unesco, 2002.

condenáveis. Como casos de indisciplina mencionou-se, principalmente, a dificuldade dos estudantes de permanecer em silêncio enquanto o professor explica o conteúdo, as conversas paralelas, a agressividade entre eles mesmos, a falta de atenção, as brincadeiras em sala de aula, a “bagunça”, o passeio pela sala, o desrespeito para com os professores, as dificuldades para respeitar as normas da escola.

Para Teresa Cristina Rego (1996), os envolvidos no processo de “indisciplina escolar” apresentam uma visão parcial e pouco fundamentada sobre o problema. Os educadores colocam a influência das características individuais dos estudantes num primeiro plano como resultado de fatores próprios de cada aluno ou de pressões do universo social, situando o problema da indisciplina como fora do seu alcance.

Assim como os direitos humanos, a disciplina na escola é como algo místico que ninguém cumpre. A frase a seguir é um bom indicador daquilo que a maioria das professoras entrevistadas pensa sobre o assunto: “A disciplina (...) são regras que deveriam existir em todas as escolas, elas existem, mais ninguém as aplica”.

A referência positiva à escola de antigamente está muito presente na fala das professoras, pois, segundo elas, o professor era respeitado tanto pelos estudantes como pela sociedade. Seria essa uma manifestação de saudosismo descabido?

A professora Luciana explicita: “Os alunos tinham medo do professor, você tinha que levantar quando o professor entrava em sala de aula, o professor tinha [usava da] palmatória em algumas escolas.” Esse saudosismo teria, como antigamente, referência na ação pedagógica centrada no professor?

Segundo as concepções das professoras, também o papel da família está relacionado com a disciplina na escola. Isso fica claro, por exemplo, nesta fala da professora Sônia:

A disciplina escolar não é só feita na escola, começa na família. Não adianta eu virar para o aluno que não senta, não faz as atividades, xinga os colegas... Várias vezes eu ouvi pai dizendo: “eu não sei mais o que eu faço com meu filho”. “Se você pai não sabe o que fazer, eu professora vou fazer o quê com seu filho?”

Entretanto, após essa fala, ela continua de uma forma surpreendente: “A única coisa que eu posso fazer é sentar e conversar e perguntar por que você tá agindo assim? Vamos tentar mudar o seu comportamento, infelizmente mais do que isso eu não posso fazer”.

O surpreendente na fala dessa professora é que logo após ela afirmar que, apesar de nada poder fazer para mudar a disciplina de certos estudantes, responsabilizando, em parte, a família por essa função, ela tenta dialogar com eles. Nas observações em sala de aula podemos perceber que ela pratica tal posicionamento, dialogando com os estudantes no caso de conflitos e problemas ocasionado por comportamentos ditos “indisciplinados”:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE, 2003, p. 74)

Observando a sala de aula da professora Sônia, foi possível ver um cartaz que continha uma espécie de “regimento da classe”, ou seja, as normas de convivência e “punições” para os casos de estudantes que não cumprissem tais determinações. O mais curioso é que, segundo a professora, ambas foram definidas pelos próprios estudantes. Nas palavras dela:

As normas de convivência são determinadas pelos alunos e eles são muito rígidos em relação a isso. Muitas vezes a gente sabe que eles não vão cumprir as normas que eles mesmos determinaram, mas eles determinam. E eles em sua maioria tentam chegar ao máximo nessas normas. Então se a punição que eles mesmos deram é muito severa, então a gente conversa com eles, dá uma abrandada no que eles mesmos disseram. Nada é imposto porque não adianta você impor, a vida é cheia de imposições. Então, a gente conversa e tentamos todos chegar a um denominador comum.

Ela continua,

[...] tenho uma relação de amizade com a classe, mas não esqueço que sou um adulto me relacionando com crianças que necessitam de uma autoridade dentro da sala., só aprendi a dar aula depois que comecei a fazer essas normas com os alunos, e demorou.

O diálogo também é apontado como uma das formas de se conseguir a disciplina em sala de aula. Segundo a professora Valéria o diálogo é “tudo” em sala de aula,

Eu converso bastante, você tem que conversar muitas vezes ele não tem esse diálogo em casa. Às vezes você entende o comportamento de determinado aluno pela conversa que você teve com ele. Ele tá com raiva de alguma coisa que aconteceu em casa e, muitas vezes, ele desconta, aqui, na escola. Tem sempre que conversar e muito.

Entretanto, para a maioria das professoras a disciplina em sala de aula está relacionada com o silêncio e o cumprimento dos deveres. Assim, a disciplina tem como referência aquele aluno que não faz bagunça, que faz todas as lições e não conversa. Como afirma a professora Cíntia: “Pra mim disciplina é o aluno ficar quieto, sentado, mas eles não param tem que ficar chamando a atenção toda hora”.

A fala da professora Cíntia provavelmente tem raiz numa concepção de mundo harmonioso e tranquilo, que pressupõe relações dialógicas em sala de aula entre um estudante “ideal” e uma professora que faz tudo o que está ao seu alcance para realizar um trabalho educativo bem sucedido. Tudo leva a crer que, se verdadeiras, essas concepções advêm de idéias muito difundidas no/pelo senso comum. Mas acontece que “[...] eles não param, tem que ficar chamando atenção a toda hora.”

É muito provável que a preferência pelo silêncio tenha como origem a adoção de propostas pedagógicas tradicionais, segundo as quais o silêncio apresenta relação direta com a atenção à aula e o respeito ao professor. O estudante é considerado um bom aluno quando faz silêncio e obedece as recomendações do docente. As movimentações em sala e mesmo a agitação “estática” é considerada sinônimo de indisciplina ou falta de atenção e, poucas vezes, como uma manifestações de sentimentos e emoções diante de algo que pode não estar agradando ou não estimulando a participação do estudante.

Ao contrário, o discurso das professoras revelou a busca de explicações para a ausência de silêncio e de respeito em sala de aula. Assim, foi comum se referirem a causas de “bagunça” em classe: a falta de punição aos estudantes por parte da direção, a falta de limites dos alunos pelos pais, aos próprios alunos, a falta de respeito pelo professor – essas foram as principais causas apontadas. Algumas professoras declararam que utilizam punições como forma de garantir a disciplina em classe. A mais comum delas é a nota.

Como fala a professora Cíntia: “Na minha sala nada é imposto ao aluno, porque tudo que é imposto ninguém faz. Eu falo assim, a minha regra é essa: se quiser fazer faz, não vou obrigar a fazer não, mas vai ficar sem nota.”

Ao contrário da maioria a professora Valéria afirma que tem boa relação com os alunos,

No começo do ano nós [ela e os alunos] fazemos um combinado de regras para a classe, é importante os alunos participarem, não é só no começo do ano, mas o ano inteiro, tudo é decidido por todos [e acrescenta] a disciplina está ligada ao interesse, o aluno sentir que faz parte de um sistema, tem um objetivo, não é o aluno ficar sentadinho.

Nesse sentido, as regras buscam contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça, fomentar a responsabilidade por aquilo que ocorre na classe e o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões referentes à sala de aula.

Em geral, as regras são (deveriam ser) acordos elaborados pelos integrantes do grupo, que beneficiam a todos, ordenando as relações. Esses acordos não devem ser rígidos, estáticos ou pré-estabelecidos, nem privilegiar alguém ou alguns em detrimento de outros.

A vida em sociedade implica a construção e o cumprimento de regras e princípios capazes de orientar as relações e possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social. A escola também necessita da construção de regras e normas estabelecidas por todos para orientar o seu funcionamento e a convivência entre os diferentes sujeitos. Assim, as normas deixam de ser vistas somente como determinações autoritárias e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social.

Nesse sentido, a disciplina não é entendida como um instrumento de repressão e controle, mas como um conjunto de normas utilizadas no contexto educativo para uma convivência social mais democrática e para um desempenho escolar mais significativo.

Podemos perceber que a disciplina na escola (ou a falta dela) é discutida por meio de várias perspectivas, pois a sociedade na qual se estabelece o seu exercício, além de ser formada por uma diversidade de culturas está em constante transformação. Nesse contexto, estão presentes demandas diferenciadas e contraditórias por parte dos sujeitos que constituem a sociedade, causando, a partir delas, conflitos e contradições de idéias entre os mesmos.

Portanto, a concepção de disciplina que as pessoas sustentam tem relação com o meio social em que estão inseridas, pois de acordo com os princípios e valores pré-estabelecidos pelos grupos que o constituem é que são definidas as regras que determinam essa disciplina, assim como são discriminadas as condições de sua subversão.

#### **4.8. Indisciplina na escola: possíveis explicações**

No espaço escolar, o termo indisciplina apresenta diferentes sentidos. Entre os professores pode referir-se a determinados descontentamentos observados no cotidiano das suas práticas pedagógicas, que decorreriam de rupturas e conflitos causados por estudantes, tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas implícitas sobre a conduta na escola. A indisciplina reflete, então, desacordos em relação a contratos e expectativas sociais, no campo das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento.

Entretanto, a noção de indisciplina escolar se amplia ao reunir algumas representações encontradas entre professores, que dizem respeito a comportamentos que se contrapõem às regras da boa convivência.

Entre esses comportamentos na escola destacam-se: as grosserias, as desordens, as ofensas verbais, e o que se denomina, sem muita precisão conceitual, de falta de respeito. Sob

essa concepção, algumas formas de “bagunça”, devido a sua pouca gravidade e previsibilidade, seriam comportamentos reprováveis e nem tanto indisciplina, no sentido de romper com regras de algum acordo pedagógico, ou mesmo em relação a alguma expectativa expressa formalmente no projeto pedagógico da escola.

Esses comportamentos reúnem, assim, desempenhos desafiantes, que rompem com regras e esquemas da vida social, sejam tacitamente ocasionais ou explicitados nos acordos sociais. Mas esses comportamentos não rompem, necessariamente, com acordos, regras e projetos pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar sendo de maneira implícita esperado como boa conduta social.

Essa afirmação, em particular, sugere a ocorrência em sala de aula, de práticas que rompem com os direitos de cada um de ser respeitado como pessoa.

Esses comportamentos são rupturas das regras e expectativas implícitas de convivência, dos pactos sociais que perpassam as relações humanas e cujo significado, muitas vezes, cremos ser de domínio público desde a infância, o que pode não ser real.

Em geral, esse tipo de atitude é atribuído pelas professoras à falta da influência educativa da família, ou seja, o aluno “sem limites” poderia ser traduzido como a ausência de padrões culturais básicos que resulta de alguma lacuna formativa da família.

Entendo que a disciplina escolar não se identifica com boa ordem, mas com práticas que exigem diversas disposições e diferentes tipos de exigência. A questão da disciplina ou indisciplina na escola não se restringe em obter um tipo padronizado de comportamento, mais do que isso, ela envolve o como ensinar certas maneiras de se trabalhar.

O modo como os educadores explicam a (in)disciplina determina muitas conseqüências à prática pedagógica, uma vez que sob essa visão existem elementos que podem intervir não apenas “nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus

desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar.” (REGO, 1996, p. 87)

Na maioria das vezes as professoras analisam a questão da disciplina com um certo saudosismo por práticas escolares e sociais de épocas passadas, em que não havia lugar para desobediência e inquietação por parte dos estudantes. Isso mostra, entre outros aspectos, uma grande dificuldade de atualizar o projeto pedagógico frente às demandas apresentadas pela sociedade atual, em tese muito mais flexível no que se refere à condutas.

Alguns educadores atribuem o “comportamento indisciplinado” do aluno, exclusivamente, à educação recebida na família, desobrigando-se dessa responsabilidade e deslocando o problema para fora do seu domínio.

Em uma abordagem tradicional a disciplina é reduzida a um conjunto de normas de conduta determinadas pelo professor e regras que devem ser cumpridas pelos estudantes para o bom andamento do trabalho do professor, como se o ato educativo tivesse “mão única”, tendo o “processo ensino-aprendizagem” como pressuposto inexorável.

Nesse contexto, a disciplina se restringe a um conjunto de regras de conduta desprovidas de significado e importância, se reduz a um conjunto normas disciplinares e a uma hierarquia rígida, em que o professor impõe e o aluno obedece. Tem-se a expectativa de obter a obediência do estudante por meio da vigilância constante do professor. Assim, a disciplina é algo exterior, fundamentada na repressão e no autoritarismo, de maneira a permitir a existência de castigos e punições.

No entanto, a escola, na tentativa de eliminar a indisciplina, ou colocá-la fora do espaço escolar, perde a compreensão da ambigüidade desse fato, que restaura a unicidade grupal e instala um conflito permanente. Assim, ao estabelecer uma disciplina que sirva a toda instituição, pensada para um tipo idealizado de aluno, esta disciplina certamente estará fadada ao fracasso ou, quando muito, a um sucesso parcial, enquanto houver consentimento por parte do estudante.

Uma primeira explicação sobre a indisciplina na escola seria a de que o estudante de hoje não respeita mais o professor e que a escola atual tem sido muito mais permissiva, em comparação à severidade e à competência da escola e do ensino de antigamente.

Se recuperarmos o modelo dessa escola de antes para compará-la aos nossos problemas pedagógicos atuais, precisamos, também, reconstruir o contexto histórico no qual ela estava inserida, seja do ponto de vista funcional seja da “clientela” atendida.

Essa escola anterior aos anos 70 era uma escola para poucos, ou seja, uma escola para a elite. Eram escolas militares ou religiosas e algumas leigas, que recebiam uma parcela muito reduzida da população, que certamente não era tratada como cliente.

Os exames de admissão, por exemplo, vigentes de 1931-1971 para a passagem do primário para o ginásio era um instrumento institucional de seleção dos mais capazes.

O processo de centralização e controle que caracterizou os anos 30 no Brasil, também se estendeu à educação. Mesmo antes da vigência das Leis Orgânicas<sup>12</sup>, na tentativa de apresentar um caráter “nacional” e padronizado à educação ministrada no país, foram criados os Exames de Admissão ao Ginásio, por meio de uma legislação cada vez mais detalhista, por meio da qual se pretendia arrumar um instrumento que substituísse os Exames do Colégio Pedro II. Com a Reforma “Francisco Campos”, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 estabelecia:

Art. 18 – O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de Fevereiro.

Iniciava-se, assim, um processo seletivo que, mesmo sofrendo alterações, persistiu durante 40 anos para o ingresso no ginásio, objeto de desejo da classe média de ascensão através da educação, até a década de 60.

---

12. Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas por Decretos-lei que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e valoriza o ensino profissionalizante.

A partir dos anos 70 o primário e o ginásial deixaram de existir, substituído pelo primeiro grau e mais recentemente pelo ensino fundamental, com a LDB de 1996.

A duração obrigatória do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/2004, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (nº 11.114/2005) deu prazo até 2010 para que estados e municípios se adaptem àquela determinação, ou seja ao ensino fundamental de 9 anos.

Nesse contexto, podemos comparar a população que tinha acesso à escola de ontem (elite) e a de hoje (as camadas populares).

Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1940, o Brasil tinha 3,3 milhões de estudantes no primário, secundário e técnico (equivalentes hoje ao ensino fundamental e médio).

Entretanto, o número de brasileiros em idade para estudar em cada um desses níveis de ensino era muito maior: 15,5 milhões de pessoas de 5 a 19 anos de idade. Isso significa que os estudantes efetivamente na escola representavam apenas 21% da população em idade escolar. Em 1960 essa porcentagem subiu para 31%, mas continuou muito baixa. Em 1998 o país chegou a uma taxa de 86% de jovens e crianças na escola e em 2000 a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental era de 92,9%.

Esse avanço quantitativo não significa que todos os estudantes estejam na escola realmente e, portanto, que tenha havido uma real democratização do ensino. Entendo a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que tenha o objetivo apenas de alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que busque ampliar o atendimento do direito à escolarização. Nesse sentido, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas. O direito cuja universalização que se reivindica não é simplesmente o da matrícula em um estabelecimento

escolar, mas o acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais, enfim, o direito a uma herança de realizações históricas às quais conferimos valor e da qual esperamos que as novas gerações se apropriem.

As escolas de ontem eram também basicamente militarizadas no seu funcionamento cotidiano. As filas, o pátio, o uniforme, os cânticos, a disposição física dos estudantes em classe e, particularmente, a imposição da relação de medo frente aos professores – que hoje, muitos nomeiam “respeito” – mostravam um espírito fortemente hierarquizado na época.

É possível afirmar, então, que essa escola de antigamente, de suposta excelência, trabalhava na maioria das vezes com base na ameaça e no castigo, características de uma cultura militarizada presente no ambiente escolar, por certo fruto da vivência de momentos históricos permeados por ditaduras militares.

Uma relação de respeito é condição necessária, apesar de não ser suficiente, para o sucesso do trabalho pedagógico. Entretanto, podemos “respeitar” alguém por ter medo ou podemos respeitar alguém por admirá-lo, porém há uma grande diferença entre esses dois tipos de “respeito”. O primeiro caracteriza-se pela submissão à hierarquia e à superioridade autoritária, o segundo, pelo respeito efetivo à diferença, à assimetria e à autoridade.

Antes o respeito do estudante, guiado pelo modelo militar, era conseqüência de uma espécie de submissão e obediência a um “superior” na hierarquia escolar.

Hoje, o respeito ao professor não mais pode se dar pelo medo da punição, mas da autoridade inerente ao que se espera do papel do docente. Trata-se de uma transformação histórica do lugar social das práticas escolares. Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes.

Entretanto, a maioria dos educadores, ainda, parecem conservar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente e desse professor repressor.

Muitas vezes, para esses educadores o bom aluno é aquele calado, imóvel e obediente, como evidenciado na maioria das falas das professoras entrevistadas.

As escolas de hoje têm tido um funcionamento ainda semelhante, quanto às normas disciplinares, às aquelas escolas do passado. A punição, a represália, a submissão e o medo ainda parecem habitar sorrateiramente as salas de aula, só que agora, por exemplo, por meio da avaliação, mas não só...

Atualmente, é um outro estudante que frequenta a escola, um novo sujeito histórico, mas que ainda sofre as conseqüências de um modelo pedagógico que prioriza a idéia de um aluno submisso e temeroso.

Além disso, a conquista social recente na história do país do direito à escola para todos de oito anos, mínimos e obrigatórios (hoje, de nove anos), quando o que se tinha antigamente era uma escola elitista e conservadora, à qual poucos tinham acesso. Ainda, segundo Júlio Groppa Aquino,

[...] a indisciplina pode estar sinalizando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outros valores, hábitos e demandas numa estrutura anacrônica e imatura para absorvê-lo plenamente. (AQUINO, 2000, p. 88)

Nessa perspectiva, a indisciplina escolar nos indica que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas profundamente enraizadas no ambiente escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais democrática.

Dessa forma, a indisciplina do estudante pode ser entendida como uma espécie de termômetro, uma espécie de indicador da própria relação do professor com a sua área de trabalho, seu papel e suas funções.

Nesse sentido, a indisciplina não teria então, como um de suas causas, a figura do aluno, mas a rejeição de práticas incapazes de incorporar o perfil de um outro tipo de estudante:

Ora, não é possível admitir que os entraves disciplinares refiram-se unicamente ao aluno, tratando-se de uma disfunção de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-los integralmente à estruturação escolar e sua pontualidade sócio-histórica. Muito menos atribuir a responsabilidade exclusiva às ações docentes, tornando-os um problema de natureza essencialmente didático-metodológica. A nosso ver, a indisciplina configura um fenômeno transversal a essas unidades (professor/aluno/escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento. (AQUINO, 2000, p. 93)

Talvez a indisciplina nos mostre uma necessidade de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno.

Segundo Paulo Freire, a relação professor-aluno apresenta-se como um esquema “horizontal” de respeito e de intercomunicação, ressaltando o diálogo como elemento relevante para uma aprendizagem significativa. “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança.” (FREIRE, 1983, p. 66)

Na relação professor-estudante, a escola enquanto instituição educativa apresenta um papel fundamental, é espaço das diversas situações que proporcionam esta interação, sobretudo no que se refere ao seu aspecto de socialização, o qual prepara os sujeitos para a convivência em grupo e em sociedade.

Uma segunda explicação, que tem sido muito comum para a falta de disciplina na escola é o “aluno sem limites”, que não respeita as regras, atribuindo aos pais essa situação.

Na maioria das vezes, ao observar os estudantes considerados indisciplinados em uma situação fora da sala de aula, em um jogo coletivo, por exemplo, é possível constatar que ele conhece muito bem as regras desse jogo e as respeita.

Nesse sentido, é possível afirmar que, quando entram na escola, os estudantes têm capacidade de conhecer as regras de funcionamento dela, assim como se informado, de qualquer outra instituição de caráter coletivo. Mesmo porque elas são intrínsecas a toda atividade humana e a qualquer tipo de relação grupal. Outra coisa é se elas serão ou não respeitadas por eles, dependendo do teor dessas regras.

Assim, não se pode afirmar que os estudantes pura e simplesmente não têm limites, apesar desta concepção estar presente no ambiente escolar. Entretanto, a inquietação e a curiosidade dos estudantes são características essenciais para o trabalho de sala de aula.

Muitas vezes a falta de limites na escola está associada à permissividade dos pais e, conseqüentemente, cria dificuldades para o professor trabalhar em sala de aula.

No discurso das professoras pesquisadas esta situação é atribuída à chamada “desestruturação” familiar, essa idéia é proveniente das décadas de 60 e 70 e, também, é muito corriqueira no ambiente escolar. Tem sido lugar comum pensarmos que o estudante “sem-educação em casa” seja indisciplinado na escola, o que por certo pode não ser real, ou pelo menos nem sempre ser verdadeiro.

Não é razoável generalizar esse diagnóstico para explicar os diferentes casos de indisciplina que encontramos. Além disso, muitas vezes, o mesmo estudante indisciplinado com alguns professores pode não sê-lo com outros. Logo, sua “indisciplina” pode ser algo que ocorre ou se acentua dependendo da situação.

Como em todas as outras relações sociais e institucionais, também na relação pedagógica há um conjunto de regras funcionais.

Outro aspecto também importante é o modo como a regra foi determinada, se por meios coercivos ou com base em princípios democráticos, pois quando uma regra é imposta ao estudante, este pode não se sentir obrigado a cumpri-la e a manifestação por meio da indisciplina pode ser entendida como um protesto frente ao autoritarismo dessa ação.

As regras de convivência, muitas vezes apenas implícitas, que norteiam o trabalho em sala de aula precisam ser negociadas, aceitas e compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, mesmo se elas tiverem que ser lembradas ou ainda eventualmente modificadas todos os dias. É na medida em que todos se sintam co-responsáveis por tais regras que é possível a vivência de um projeto conjunto e contínuo.

Além disso, é curioso verificar que os próprios estudantes apresentam uma clareza impressionante com relação a essas regras da ação pedagógica. Eles sabem reconhecer quando o professor está desempenhando democraticamente suas funções e seu papel.

Essas possíveis explicações entendem a disciplina como condição para a ação pedagógica, quando, de fato, a disciplina escolar é um dos produtos ou resultado do trabalho cotidiano de sala de aula.

Ao entender a indisciplina como um problema necessariamente pedagógico, talvez possamos percebê-la como um sinal, um indício de que a intervenção docente não é satisfatória, ou seja, de que algo da perspectiva pedagógica e, mais especificamente, da sala de aula, não ocorre de acordo com as expectativas de todos os envolvidos.

Se os professores, na qualidade de profissionais em educação, tiverem claro o seu papel e o valor do seu trabalho, eles conseguirão buscar um outro tipo de explicação para os problemas que se apresentam em sala de aula e elaborar as estratégias possíveis para o seu enfrentamento. Assim, rever concepções antigas, discutir crenças enraizadas há muito, confrontar posturas consideradas até então imutáveis, questionar as causas das fatalidades etc., tudo isso pode constituir-se num caminho muito promissor.

#### **4.9. Observações em sala de aula: algumas considerações**

Ao realizar as observações das classes, tivemos a oportunidade de constatar, principalmente, os seguintes aspectos: a rotina utilizada por cada professora, a organização do espaço da sala de aula, os tipos de relações interpessoais existentes em classe, os conteúdos desenvolvidos nas aulas, as metodologias utilizadas no trabalho pedagógico.

É evidente que, com isso, não abordamos todos os aspectos que poderiam ser observados, de outro lado e por consequência do que se acaba de afirmar, também não pretendemos esgotar todas as possibilidades de análise que poderiam ser feitas a partir dos dados coletados, sobretudo pela complexidade presente no cotidiano das salas de aula.

Também a opção por analisar o dia-a-dia das salas de aula se justifica devido ao fato de viabilizar uma maior compreensão dos comportamentos e das atitudes dos sujeitos que nela estão inseridos para melhor entender essa realidade específica e as suas relações com os seus discursos, bem como com a realidade social.

O professor tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, enquanto mediador entre o conhecimento sistematizado e o estudante, mas, principalmente, pela possibilidade de trabalhar valores, comportamentos e atitudes. Isso tudo se imbrica.

Nas salas de aula observadas havia em torno de 35 estudantes. Na maioria delas, eles sentavam-se sempre enfileirados, um atrás do outro e a mesa do professor permanecia recuada, em um canto da sala, sempre no mesmo lugar, para não dificultar a visão dos alunos da lousa. Entretanto, na sala da professora Valéria os estudantes estavam dispostos em círculo e a mesa estava colocada no meio do círculo e ela justifica a opção: “Sentados em círculo e eu no meio é mais fácil de se trabalhar, todo mundo vê todo mundo e o diálogo é melhor, na escola particular que eu trabalhei era assim e eu resolvi adotar, por ter bons resultados com os alunos”.

Em geral, as paredes das salas estavam vazias. Não havia nenhum material de apoio, como por exemplo: mapas, cartazes, calendários, entre outros. Somente as salas da professora Valéria e da professora Sônia apresentavam as normas de convivência, as regras que elas tinham feito com os estudantes no início do ano, um calendário e um trabalho que elas desenvolveram com os alunos sobre a água e o meio ambiente, respectivamente.

De uma maneira geral, foi possível perceber que os conteúdos escolares não despertavam o interesse dos estudantes, pois pareciam completamente dissociados de sua realidade e de seu cotidiano. Nas salas de aula observadas eram comuns as cópias dos famosos “pontos” da lousa, sem algum tipo de recurso que exigisse uma participação efetiva deles ou que fosse necessário alguma reflexão mais instigante para a resolução das questões apresentadas. Parecia que algumas professoras estavam preocupadas sobretudo com a transmissão dos conteúdos dos livros didáticos.

Como foi observado, as professoras Cíntia e Laiane apresentavam comportamentos semelhantes em sala de aula. Se mostravam preocupadas em “passar” os conteúdos na lousa com aulas sempre expositivas, na maioria das vezes ignoravam o barulho e as conversas paralelas dos estudantes, pois muitos estavam sempre inquietos, poucos copiavam. Não foi possível perceber nenhum tipo de acompanhamento mais sistemático dos trabalhos por parte das professoras. A impressão é a de que cumpriam seus horários.

As aulas mencionadas anteriormente pareciam bastante tumultuadas, tendo havido várias espécies de conflito em seu cotidiano, sendo que brigas e xingamentos eram comuns. Nesses casos, as professoras interviam com alertas do tipo: “vá sentar agora!”, “se você não parar de brigar vai ser reprovado!” e assim por diante.

Essa situação mostra que, muito provavelmente, essas professoras apenas conseguiam impor-se como, tal diante de determinadas situações de sala de aula, por meio de relações interpessoais um tanto autoritárias, que envolviam ameaças para tentar controlar a classe, não existindo um diálogo efetivo entre docente e estudantes, ou vice-versa.

Por sua vez, os comportamentos dos estudantes, que podem ser definidos como indisciplinados, podiam evidenciar tanto a indiferença deles para com aquelas aulas, quanto expressar uma certa resistência frente a situações consideradas adversas, que podiam facilmente se converter em violência (em suas diversas formas de manifestação).

Acreditamos que uma possível inadequação dos conteúdos aos conhecimentos e interesses dos estudantes contribui para que a maioria deles prefira conversar com os colegas, brincar, atirar papel uns nos outros, imitar bichos, brigar, e não, ao contrário, para despertar motivação e participação dos estudantes nas aulas. Embora saibamos que tal aspecto, por si só, não seja a razão dos comportamentos indisciplinados observados, principalmente nessas salas de aula, mas ele colabora para o quadro apresentado.

De acordo com Aquino, “É necessário, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano”, e isso cabe ao professor estar fazendo sempre. O autor

também complementa que se deve investir em vínculos concretos, abandonando as idealizações de aluno, de professor e da própria relação, e intensificar as possibilidades e chances efetivas de cada um, “[...] a relação professor-aluno torna-se o núcleo e o foco do trabalho pedagógico.” (AQUINO, 2000, p. 97-9)

Muitas vezes, talvez por medo de eventuais reações mais incisivas da professora e devido à sua vigilância constante, os estudantes permaneciam em silêncio, como parece ser o caso da sala da professora Luciana. Nessa classe, era impressionante o silêncio constatado, era como se os movimentos corporais tivessem sido contidos ao máximo.

A cena relatada pode revelar um certo saudosismo por parte da professora de vínculos estabelecidos em termos de obediência e de subordinação, principalmente do corpo e da fala dos estudantes, por meio de uma disciplina rígida.

Observa-se, também, a existência de um movimento, em que as professoras impõem uma ordem, o estudante se nega a atendê-la e o confronto de forças se estabelece, até que uma das partes é obrigada a ceder nesse confronto. Assim, nestas ocasiões, as relações interpessoais são bastante tumultuadas e diversificadas.

Havia momentos de partilha entre os estudantes, de coisas que eles levavam para lanche, por exemplo, bem como momentos de atrito e desrespeito entre eles, como no caso em que um estudante deu um murro nas costas do outro. Essa atitude foi um desabafo a uma situação vivida fora da sala de aula. Segundo o relato da professora, não podemos deixar tal acontecimento passar em branco ou perder de vista, trata-se de uma criança vítima de circunstâncias familiares adversas. Quase todos os dias, ela presenciava o pai chegar bêbado em casa discutir e bater na mãe. Podemos dizer que esta criança carrega consigo marcas de problemas familiares intensos, que muitas vezes explodem em sala de aula por meio de atitudes, que ocorrem de forma concreta como atos indisciplinados.

Aquino (2000) considera “a indisciplina como um 'sintoma' de várias instâncias que não somente a escolar, mas que suas conseqüências se fazem visíveis no interior da relação educativa.”

Com base em um estudo realizado por Teresa Rego (1996), observa-se que, do ponto de vista do aluno indisciplinado, os motivos alegados costumam ser não só em relação à postura autoritária, ainda tão presente nas relações escolares, como também em relação à qualidade das aulas, da maneira como os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo do recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, do espontaneísmo de determinado professor, da falta de clareza, das aulas monótonas, da obrigação de permanecerem horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras, entre outros aspectos negativos.

Algumas das professoras, ainda, acreditam que o estudante é um aprendiz de conteúdo de diferentes áreas, ao desconsiderar de certa forma toda a multidimensionalidade constituinte do ser humano, bem como a complexidade envolvida no processo educacional.

Pode-se dizer que o comportamento indisciplinado, praticado por alguns estudantes das salas de aula observadas constitui-se em um tipo de violência que se manifesta como uma forma de protesto e, também, como expressão de crítica do grupo aos serviços prestados ou até mesmo como forma de desabafo diante das agressões vividas no cotidiano escolar.

Ao contrário, a professora Valéria apresentava um início de aula diferente das demais. Primeiro, ela deixava claro o que iriam fazer, logo na entrada, escrevendo na lousa as atividades a serem desenvolvidas naquele dia – é o que ela chama de “rotina”. “Com a rotina na lousa o aluno sabe o que vamos fazer durante o dia, é uma forma de organizar a aula e controlar a ansiedade deles.”

Depois, ela faz um levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes sobre um determinado assunto que vai abordar. Com isso, eles sentiam-se estimulados a expor algum acontecimento de sua vida diária que estivesse relacionado ao tema. Acredito que desta forma, a

professora acabava despertando a atenção dos estudantes para participarem das aulas. Dessa forma, a professora valoriza os conhecimentos, as opiniões e as idéias deles, construídos a partir de experiências vivenciadas em seu grupo sociocultural.

Fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes é um passo importante na construção de novos significados. No entanto, este aspecto só foi observado nas aulas dessa professora. O que se verificou com maior frequência, é que as demais professoras não consideram os conceitos desenvolvidos durante a atividade prática do educando, de suas interações sociais e apresentam os conteúdos escolares de maneira esquemática ao não valorizar a riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal dos estudantes.

Mas em seguida colocava um texto na lousa para que copiassem, depois um questionário, ou seja, apresentava o conteúdo oralmente e por escrito, seguido de exercícios de aprendizagem e fixação, pressupondo que os estudantes aprendessem apenas pela reprodução.

Entretanto, essa professora teve a preocupação em sua aula de incentivar a crítica e o diálogo, a partir de textos e músicas que ela passava na lousa e os estudantes copiavam. Apesar de ser uma prática tradicional, que privilegia a cópia, há momentos de reflexão e diálogo entre a professora e os estudantes, bem como espaços para questionar e perguntar sobre determinado tema:

Eu utilizo textos de músicas que exploram o respeito, o companheirismo, a amizade. E discuto a individualidade, os limites de cada um, pois em uma sociedade como a nossa, nós educadores temos que mostrar o inverso disso, que existem outras maneiras de agir, de se relacionar e de conviver.

E acrescenta “eu sempre trabalho com música que tenha essência, porque ajudam o aluno a pensar e têm conteúdo para debater”. Portanto, na aula dessa professora existe diálogo e mais respeito entre os estudantes e o professor, e vice-versa, o que lhe permitia resolver a maioria dos conflitos cotidianos da sala de aula.

Percebe-se que nas aulas dessa professora, os estudantes participavam e se envolviam não sobrando muito tempo para conversas paralelas entre eles, nem para ocorrência de comportamentos eventualmente indisciplinados.

Em nenhum momento a professora levantou a voz para repreender algum estudante. As aulas sempre aconteciam de maneira tranqüila e a todo instante a professora permanecia próxima deles, questionando-os, esclarecendo alguma dúvida, ouvindo o que cada um tinha a dizer. As conversas faziam parte do processo e a professora não se alterava por causa delas.

Nas diferentes práticas observadas nesta pesquisa não é possível afirmar que houvesse, pela maioria das professoras, a intenção de desenvolver o ensino de uma forma mais prazerosa, lúdica e crítica, possibilitando ao estudante ser agente ativo da aprendizagem e construtor do seu conhecimento, bem como se demonstra uma ausência de conteúdos relacionados à temática dos direitos humanos de forma mais consistente e sistemática:

A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano, em nosso dia-a-dia, e afeta profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. Não é mera convicção teórica que faz com que os direitos sejam realidade, se essa adesão não é traduzida na prática em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir, de viver. (CANDAU, 1995, p. 99)

A adoção de novas práticas se apresenta em determinado contexto de vida do sujeito, em diferentes estágios, muitas vezes conflituosos, exigindo tomada de posições, revisões, provocando desequilíbrios e reelaborações.

Nesse sentido, não depende somente da decisão, do querer do professor, mas com certeza das condições objetivas que permitam a este efetivar essa ação. Entre os problemas que interferem nesse processo podemos destacar as condições de trabalho e de salário e as oportunidades de aperfeiçoamento profissional (o que tem sido chamado de “capacitação”, em serviço ou não).

Mas como os professores poderão negociar com os conflitos? Não se trata de indicar maneiras que levem a essa negociação, mesmo porque não existe receita alguma que solucione o problema da indisciplina de forma instantânea. O conflito está e estará sempre presente, o que nos

obriga a construir, a cada momento, práticas organizacionais e pedagógicas que considerem as características dos educandos que hoje estão nas escolas.

## Considerações Finais

Ao tentarmos responder as questões orientadoras do processo de investigação que constituiu este trabalho, partimos da hipótese de que qualquer proposta de transformação no interior do espaço escolar depende, em especial, da compreensão e do apoio dos professores, por certo sem desconsiderarmos os determinantes socioeconômicos e políticos em que a escola e os que nela estudam ou trabalham estão inseridos.

Ao finalizarmos este trabalho, fica a certeza de que os professores têm muito a dizer a respeito da sua vivência profissional: suas expectativas, suas esperanças, seus anseios, suas experiências, suas contribuições, suas necessidades, suas dúvidas, suas dificuldades...

É a partir dessa certeza que reafirmamos uma outra posição, cada vez mais uma certeza, a de que os formuladores de políticas educacionais precisam considerar – com urgência – os professores, os executores dessas políticas, como sujeitos autores, ativos e parceiros na construção de políticas para as diferentes etapas da educação.

Refletir num projeto adequado de escola é considerá-la enquanto instituição social que apresenta seus fundamentos e que a consecução de seus objetivos se dá com base nas concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação adotadas por seus participantes. É, ao mesmo tempo, entender que no espaço escolar são construídas relações, valores, comportamentos e atitudes que, sem dúvida, se fundamentam nessas concepções.

Nesse contexto, lutar pela construção de uma escola que colabore para a afirmação e a promoção dos direitos humanos e da democracia, numa sociedade que ainda ostenta uma enraizada tradição escravocrata, autoritária e clientelista, é entender que essa luta também se faz presente no conjunto das instituições sociais, para romper com essa tradição e criar condições para forjar uma cultura em que os princípios democráticos de liberdade e de igualdade, os valores republicanos do bem comum e do bem coletivo estejam presentes na construção de uma sociedade com base nos valores da solidariedade e da justiça social.

A construção dessa escola pública, no contexto da nossa realidade, deve partir inicialmente da contradição em que vive a sociedade brasileira: o Estado é governado por leis, normas, pactos – até avançados em termos formais de garantia dos direitos humanos – mas o próprio Estado, por meio do seu governo e dos seus governantes, infringe tais instrumentos legais e se mantém distante da materialização desses direitos.

Há, assim, um conflito que perpassa o conjunto das instituições sociais: o direito legitimamente assegurado, mas não materializado. Essa incoerência no regime democrático precisa ser formalmente denunciada e explorada de forma a revelar o teor ideológico que a permeia, de modo a permitir avançar, tendo como base os princípios legais citados, no atendimento das reivindicações referentes aos direitos instituídos. E a escola é espaço onde se repetem essas violações, porém ela pode e deve contribuir para combater tal incoerência.

Ao considerarmos a escola enquanto espaço potencialmente democrático e a possibilidade de utilizarmos esse espaço para a construção de uma sociedade com base nos princípios dos direitos humanos, muitos entraves e dificuldades ficam evidentes. É necessário conseguir enfrentá-los no âmbito da escola, que é um indicador do que também teremos que enfrentar no conjunto da sociedade. Nesse sentido, um passo importante para esse intento é que haja uma política governamental voltada para os direitos humanos.

Os resultados dessa investigação assinalam um conjunto de fatores que interferem, tanto de forma positiva, mas também como aspectos que limitam a tarefa de construção de uma formação para os direitos humanos no espaço escolar.

Entre os aspectos que interferem num sentido limitador, existem os estruturais e os fatores internos à área da educação. Quanto aos primeiros, é possível destacar: o fortalecimento da política neoliberal, que não favorece a implantação de políticas sociais, ao contrário, pois o Estado apresenta-se com uma capacidade de intervenção bastante reduzida, enquanto gestor dessas políticas; a fragilidade do regime democrático, decorrente da precariedade das condições sociais, econômicas e culturais da maioria da população; a prevalência de uma concepção restrita

de democracia, em detrimento do reconhecimento de todos os indivíduos enquanto sujeitos de direitos.

No campo da política educacional destaca-se o fato de a educação ser vista como um dos instrumentos de manutenção de poder político e não como um direito social; a vigência de uma formação do educador que não contempla a temática dos direitos humanos, aliada à não oferta de programas de aperfeiçoamento sistemáticos e contínuos, voltados para esses conteúdos, com metodologias significativas, em que o sujeito é o autor do seu processo de conhecimento; a perenização de precárias condições de trabalho e de salário do professor, dificultando o seu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal; a cultura autoritária, de privilégios, preconceitos e violência permeando as relações sociais e dificultando o avanço da construção de gestões democráticas.

Num contexto histórico em que a democracia ainda está em processo inicial de construção, podemos perceber que o tema dos direitos humanos e a questão da disciplina na escola provocam muitas incertezas e inquietações nos professores. Quando analisamos suas concepções sobre direitos humanos e sobre (in)disciplina na escola, lembramos que é necessário considerar o fato de que vivemos constantes alterações na estrutura do poder: ora autoritarismo, mais, ou menos explícito; ora governos quase nunca plenamente democráticos. Neste sentido, por óbvio, nossas práticas individuais e coletivas resultam das transformações pelas quais passam toda a sociedade brasileira.

Não há dúvidas sobre os limites deste trabalho, sobretudo no que se refere à generalização das “conclusões” aqui apresentadas. Aliás, seria muito precipitado afirmar a possibilidade de se chegar a conclusões sobre as questões aqui propostas.

Entretanto, essas limitações não anulam nem sequer comprometem a seriedade e o compromisso respeitados na elaboração dessa pesquisa, assim como também não diminuem a credibilidade das considerações apresentadas, apenas e tão somente restringem o seu alcance, tornando-as parciais e circunscritas à realidade investigada neste estudo.

De acordo com o que foi aqui discutido, o respeito aos direitos humanos se apresenta como uma questão urgente em nosso país. E a relação desses direitos com a educação pode e deve contribuir para a construção de uma sociedade com base na democracia, por meio da formação de sujeitos que sejam capazes de atuar de forma consciente na condução de sua vida individual e coletiva. Isso é educar para a cidadania.

A primeira ordem de problemas que encontramos refere-se à realidade em que essas professoras estão inseridas. Ao lado das dificuldades pedagógicas, apresentando como uma de suas conseqüências a indisciplina escolar, destaca-se a crescente desvalorização da educação e dos seus profissionais e, por decorrência, também dos estudantes. As políticas públicas têm sido ineficientes, descontínuas e alheias às necessidades da realidade escolar, especialmente quando se considera os efeitos do contexto de violência no qual a sociedade como um todo se insere, elemento esse marcadamente presente na fala das professoras.

Não pretendemos apresentar uma proposta para solucionar a questão da indisciplina em sala de aula, e talvez nem sequer tenhamos competência para tanto (se é que alguém a tenha), mas apenas apontar alguns caminhos para pensarmos – em conjunto – sobre ela.

Em primeiro lugar, precisamos refletir sobre o significado da presença dos chamados “alunos-problema”. Em segundo lugar, sobre a necessidade de se reinventar o trabalho pedagógico a cada dia e o papel do professor nesta reinvenção, assim como sobre seu compromisso para com os estudantes que com ele vivenciam o processo educacional.

Finalmente, é urgente refletir sobre a complexidade do problema “indisciplina” no contexto escolar, bem como sobre o conjunto de relações que podem ocasioná-la. Para além daquilo que a própria literatura educacional já nos alerta, as entrevistas realizadas neste trabalho apontam que o maior problema da escola pública é a indisciplina em sala de aula.

Os comportamentos sociais que foram considerados inadequados no cotidiano escolar observado, geralmente são definidos como de indisciplina, mas estes não podem ser analisados de forma restrita, reduzida à imputação de culpa a quem quer que seja. No caso, é muito possível

que culpar ora o estudante, ora a família, não permita encontrar caminhos viáveis para o enfrentamento da questão. O problema é complexo, não admitindo um único “culpado”, se é que assim pudéssemos dizer.

Nesse sentido, defendo a adoção de uma perspectiva multidisciplinar dos direitos humanos, capaz de considerar a condução do tema para um campo de múltiplos olhares e, assim, ampliar sua compreensão para além da área do direito e das relações internacionais, onde ele parece estar sendo restrito. Dessa forma, talvez seja possível estender e aprofundar a discussão das proposições para a educação em direitos humanos, assunto que, me parece, precisa se fazer presente na formação inicial e continuada dos professores.

A escola “tradicional” que conhecemos há tempos, e que se fez presente neste trabalho, certamente não contribui para que os estudantes se sintam motivados, tenham prazer de ali estar e, muito menos, se envolvam com seu próprio aprendizado e seu desenvolvimento.

O principal é acreditar que ainda e sempre será possível conceber a escola como um espaço de crítica e de reconstrução, um espaço político a ser (re)criado e preservado. Assim, o desafio é considerar todos esses problemas, e enfrentá-los de forma articulada; nessa empreitada cívica, o papel do professor é essencial, pois adotar a defesa e a promoção dos direitos humanos na escola – tomando a indisciplina como um de seus motores – é, sem dúvida alguma, uma tarefa na qual a função do professor é intransferível.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Constituição do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

CANDAU, Vera. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CARDIA, Nancy. Direitos Humanos e Cidadania. In: **Os Direitos Humanos no Brasil**. Universidade de São Paulo, São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência e Comissão Teotônio Vilela, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, Democracia e Educação. In: **Revista Idéias**, nº 24, São Paulo: FDE, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In: **Direitos Humanos E....** São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de Pesquisa. In: **Teoria e Educação**, n. 2, 1990.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. São Paulo: Imprensa Oficial, dezembro, 2001.

**DICCIONÁRIO DE PEDAGOGIA**. Tomo I A-F. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1970.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho D`água, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito. In: BIANCHETTI, Lucídio; PALANGANA, Isilda Campaner (Orgs). **Trabalho e Educação numa Sociedade em Mudança**. Florianópolis : Editora da UFSC, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo, Polis, 1987.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

ROCKWELL, Elsie & MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar de trabalho docente**. México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Globalización y democracia. Conferência apresentada no FSM Temático: **Democracia, Direitos Humanos, Guerras e Narcotráfico**, em Cartagena da Índias, Colômbia, 2003. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/bss/pt/artigos.htm>. Acesso em: 14. jun. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In.: SAVIANI, Dermeval et al. **Filosofia da educação brasileira**. Coord.: MENDES, Durmeval Trigueiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Humberto. **Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **O que é Democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.