

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAPHAELO PHILIPPE PINEL E MOURA

**A COMPLEXA RELAÇÃO DO DIREITO DENTRO DA ESCOLA:
FORMANDO LOCAIS DE DIREITOS E NÃO-DIREITOS**

**VITÓRIA
2009**

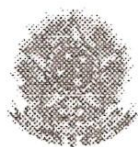
RAPHAELO PHILIPPE PINEL E MOURA

**A COMPLEXA RELAÇÃO DO DIREITO DENTRO DA ESCOLA:
FORMANDO LOCAIS DE DIREITOS E NÃO-DIREITOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, vinculada à linha de pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel

VITÓRIA
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAPHAELO PHILIPPE PINEL E MOURA

**A COMPLEXA RELAÇÃO DO DIREITO DENTRO
DA ESCOLA: FORMANDO LOCAIS DE DIREITOS
E NÃO DIREITOS**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 25 de março de 2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gilsilene Passon Picoretti Francischetto
Faculdade de Direito de Vitória

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Moura, Raphaelo Philippe Pinel e, 1975-

M929c A complexa relação do direito dentro da escola : formando locais de direitos e não-direitos / Raphaelo Philippe Pinel e Moura. – 2009.

135 f.

Orientador: Hiran Pinel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Direito. 2. Educação. 3. Prática de ensino. 4. Professores - Formação. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho acadêmico é realizado mediante a participação de muitas pessoas, que juntas, motivam, inquietam e acompanham o pesquisador. Neste estudo não foi diferente. Desta forma, registro em forma de agradecimentos as pessoas que, direta ou indiretamente, com maior ou menor intensidade, estiveram imbricadas neste processo.

Agradeço...

Aos meus pais, Rosalvo (*in memorian*) e Maria das Graças: duas pessoas que, de sobremaneira, me auxiliaram em minha vida acadêmica, profissional e afetiva.

Ao meu irmão, Thiago: pelo carinho e força e por estarmos sempre juntos em todos momentos, importantes ou não.

Ao meu orientador, Professor Doutor Hiran Pinel: pela oportunidade e valorização na escolha do meu tema, na confiança e no estímulo das críticas e correções desta pesquisa.

Aos professores doutores Carlos E. Ferraço, Edna de Castro e Vânia Carvalho de Araújo: presentes em minha banca de qualificação e pelas várias sugestões e contribuições oferecidas naquele momento para o encontro de um caminho possível.

A Prof^a Gilsilene Passon que tão gentilmente aceitou o convite para participar desta banca.

As minhas amigas e “coorientadoras”: Inês Oliveira e Jacyara Paiva – doutorandas do PPGE/UFES: pelas discussões sobre o objeto deste trabalho, sempre me apresentando questões relevantes para o desenvolvimento deste texto, fornecendo suas mais recentes investigações e análises, conjugando seus conhecimentos a uma leitura criteriosa, bem como a disponibilidade em fazê-los, ainda que em momentos adversos de suas pesquisas de doutorado.

A Paulo Augusto Michalsky: quaisquer palavras que eu escreva certamente não corresponderão à medida de minha gratidão e respeito à sua amizade e ao irrestrito apoio que me forneceu durante este percurso.

Aos meus amigos da Turma 21 (*por ordem alfabética*): Adriana Lana, Alessandro Guimarães, Armando Chafick, Fábio Amorim, Glória Ponzo, Helen Barbosa, Idelson Poubel, Isabel Nunes, Marcela Gama, Maria da Penha Assunção, Maryleide França, Nalva, Regina Egito, Sulamar Sneider e Vanda Freire.

Aos professores do PPGE: pelo carinho com que me receberam e acolheram em um ambiente totalmente novo para mim.

A agência financiadora CAPES: que tornou possível a realização desta pesquisa.

Aos professores doutores, João Baptista Herkenhoff e Angel Rafael Mariño Castellanos que me permitiram frequentar, como “aluno especial oficial”, na disciplina Tutela dos Direitos Fundamentais Individuais do Mestrado em Direito da UFES na qual pude beneficiar-me de leituras e abordagens, tanto para esta dissertação quanto para minha formação jurídica.

A escola pesquisada e os profissionais entrevistados: pela hospitalidade, apoio e oportunidades. Pessoas que me permitiram condições a grande coleta de dados e a compreensão do objeto do presente estudo. Agradeço por terem colaborado, franqueado e suportado esta pesquisa. O resultado do meu trabalho não tece apenas elogios ou boas perspectivas, mas isso não diminui a admiração que tenho por estes sujeitos da pesquisa, que buscam fazer o melhor e em circunstâncias muitas vezes desanimadoras.

“Eu queria decifrar as coisas que são importantes.
E estou contando não é vida de sertanejo, seja se for jagunço,
Mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem,
e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos,
dar o corpo a suceder.
O que induz a gente para más ações estranhas
é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito,
e não sabe, não sabe, não sabe!”

Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas

RESUMO

O trabalho pedagógico realizado na escola, diante das transformações sociais e jurídicas, deve estar comprometido para além da transmissão de conhecimentos. Deverá pautar-se pelos preceitos de uma sociedade mais democrática e igualitária de sujeitos emancipados. Ao reconhecermos a educação e o direito como fatores importantes para o desempenho social e de participação política na vida contemporânea, devemos reorientar a visão que os profissionais da educação devem ter acerca da criança e dos direitos que carregam consigo, percebendo-a como um sujeito de direitos, que vive e tem um papel importante na sociedade. O objetivo desta pesquisa é investigar os sentidos, os discursos e as práticas que os profissionais da educação produzem acerca das do conjunto jurídico das crianças e dos alunos como sujeitos de direito e de que maneira estes profissionais, criam, dentro do local em que atuam profissionalmente, locais de direito, não-direito e de direito paralelo, alheio ao direito oficial e, portanto, arbitrário ou um direito alternativo. O que se pretende com esta pesquisa é incrementar as discussões e suas reflexões sobre a educação vinculada aos direitos, através de atos e práticas coerentes com a realidade jurídica e social, na formação de uma criança livre e emancipada de valores opressivos dominantes. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Vitória-ES e a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi o estudo do tipo etnográfico-fenomenológico. A partir de uma observação dos atos, das comunicações (verbais e escritas) e dos documentos internos (livro de ocorrências) foi possível capturar as vivências no cotidiano, dos diferentes modos de ver e sentir o direito incluído no interior da escola. Diante dos dados coletados verificaram-se os sentidos produzidos, por vezes incoerentes, opressores e mistificados. E em outras, inovador e alternativo, na busca pela experimentação de uma emancipação mais verossímil.

Palavras-chave: Direito, Educação, Práticas, Discursos, Formação docente.

ABSTRACT

The educational work done in school, given the social and legal changes must be committed beyond the transmission of knowledge. It should be guided by the precepts of a more democratic and egalitarian society of individuals emancipated. When we recognize the right to education as important factors for the performance of social and political participation in contemporary life, we must reorient the view that professional education should be about the child and the rights that carry it, perceiving it as a subject of rights who lives and plays an important role in society. The objective of this research is to investigate the way, the discourses and practices that produce professional education about the legal set of children and students as subjects of law and in what way these professionals, create, inside the place where they work professionally , points of law, not law and law-parallel, outside the official law and, therefore, arbitrary or an alternative law. What is intended with this study is to enhance the discussions and reflections on education related to rights, through acts and practices consistent with legal and social reality in the formation of a free and emancipated child of oppressive dominant values. The search was conducted in a municipal school in Vitoria-ES and the methodology used to achieve the objectives of the study was the ethnographic-phenomenological type. From an observation of acts, communications (verbal and written) and internal documents (book of occurrences) could capture the experience in daily life, of different ways to see and feel the right included within the school. Considering the data collected there were produced the senses, sometimes inconsistent, oppressive and mystified. And in others, and innovative alternative in the search for the testing of a more credible emancipation.

Keywords: Right, Education, Practice, Speeches, training teachers.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	12
1. REVISÃO DE LITERATURA: UM BREVE PANORAMA ACERCA DA TEMÁTICA DIREITO E EDUCAÇÃO	18
2. DIREITO: UMA CIÊNCIA EM CONSTANTE MUTAÇÃO	24
2.1 - CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE DIREITOS PARA A CRIANÇA: A LUTA PELO RECONHECIMENTO JURÍDICO E POLÍTICO	28
2.1.1 – PROTEÇÃO A CRIANÇA: DECLARAÇÃO DE GENEVRA (1924/1948):.....	28
2.1.2. - A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (1959): A CRIANÇA COM “DIREITO A...”	31
2.1.3 - A CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA DE 1989: A PROPOSTA POLONESA DO “DIREITO DE...”	34
2.1.4 - DIREITO DA CRIANÇA NO BRASIL: A EXPERIMENTAÇÃO DO NOVO	37
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1 - DAS QUESTÕES DE PESQUISA.....	45
3.2 - DOS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	47
3.3 - BASES TEÓRICAS	50
4. ESCOLA: LOCAL DE DIREITOS, NÃO-DIREITOS, DIREITOS PARARELOS ARBITRÁRIOS E ALTERNATIVOS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES	59
4.1 - EPISÓDIO Nº 1: LOCAL DE NÃO-DIREITO	60
4.2 - EPISÓDIO Nº 2: LOCAL DE DIREITO PARALELO ARBITRÁRIO	69
4.3 - EPISÓDIO Nº 3: LOCAL DE DIREITO.....	77
4.4 - EPISÓDIO Nº 4: LOCAL DE DIREITO PARALELO ALTERNATIVO	83
4.5 - O LIVRO DE OCORRÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DOS VÁRIOS LOCAIS DE DIREITO	92
5. IMPLICAÇÕES DESSA PESQUISA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS: FOCANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SENTIDO DE APRENDER PARA APLICAR	100
POSSÍVEIS HORIZONTES.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Comparação entre Código de Menores de 1979 e ECA de 1990.....	39
---	----

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Na epígrafe deste trabalho, faço citação de uma fala¹ dita por Riobaldo na obra “Grande sertão: Veredas²” de Guimarães Rosa (1956). Esta passagem da obra estabelece o próprio *leitmotiv* deste estudo, quando Riobaldo, um tenaz jagunço nordestino, percebe que sua existência precisava ser para além de uma existência errante. Ele precisava de um sentido. Não se conformando apenas com um relato superficial e comum, Riobaldo procurava o entendimento das questões ocultas das ações e dos pragmatismos humanos.

Na obra de Guimarães Rosa, Riobaldo não narra nem conta sua história para tornar público os fatos ocorridos no sertão. Ele não narra suas aventuras para perpetuar seus feitos “heroicos” ou a título de curiosidade e informação como em uma autobiografia. Riobaldo narra para si, e sua narrativa é reflexão, é questionamento, é travessia.

Seguindo o caminho de Riobaldo em “tentar decifrar as coisas que são importantes” como um pesquisador formado em Direito e cuja essência da prática profissional está na defesa dos direitos do cidadão, busco tentar entender a travessia do Direito e suas vivências sentidas dentro da escola.

Atualmente, conforme Bobbio (1992), vivemos uma “era dos direitos” em que novos sujeitos de direito, até então, marginalizados ou esquecidos, surgem no contexto local e global, reivindicando soluções de ordem social, política, cultural, econômica e jurídica. Tais reivindicações basearam-se nos movimentos sociais da luta pela contra-hegemonia e de sua ideologia alienante e excludente (SANTOS, 2000, 2003), que mantém e reproduz o *status quo*.

¹ “Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando, não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!” (ROSA, 2001, p. 116).

² É preciso ressaltar ainda que não pretendemos tomar alguns temas preexistentes e estudar sua aparição, sua manifestação em *Grande sertão: veredas*, por entender não ser este o cerne deste trabalho.

O Direito, como uma forma dinâmica na dialética do fato e da evolução social, apresenta-se como uma cópia fiel dos ideários de um povo em um dado momento histórico.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas." (BOBBIO, 1992, p.5)

Este "modo gradual" da construção do direito "contra velhos poderes" nos remota ao Absolutismo da Inglaterra do século X, em que João Sem-Terra filho de Henrique II, que não tendo sido contemplado pela herança paterna, se insurgiu e impôs uma lei chamada Magna Carta, de 1215, que limitou o poder absolutos monárquicos da Inglaterra, inclusive o dele próprio, impedindo assim o exercício do poder absoluto. Este documento é resultante de desentendimentos entre João, o Papa e os barões ingleses acerca das prerrogativas do soberano. A Magna Carta é o capítulo inicial de um longo processo histórico que levaria ao surgimento do constitucionalismo e dos direitos humanos. (COMPARATO, 1999).

Este fato histórico se mostra como um divisor de águas no poder absoluto do Estado na violação dos direitos humanos, já que este sempre se mostrou como um dos maiores violadores das normas legais.

Confirmando a tese de Bobbio (1992), após a Magna Carta tantos outros documentos surgiram, em tempos e espaços diferentes, na luta para a proteção e ampliação das garantias individuais contra violações praticadas pelo próprio Estado. A título de exemplificação cito: *Petition of Right*, (1628); *Habeas Corpus Amendment Act* (1679); *Bill of Rights* (1689); *Act of Seattlement* (1701); Declaração da Virgínia (1776); Constituição dos Estados Unidos da América (1787); Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); Constituição Belga (1831); Constituição Mexicana de (1917) e a Constituição Alemã de Weimar (1919).

Confirmando o argumento de Bobbio (1992), Boaventura nos traz que "[...] em tempos recente, temos vindo a assistir a um certo renascimento do espaço e este

renascimento é um dos sinais mais concludentes da emergência do pós-moderno.” (SANTOS, 1988a, p. 139-140).

A emergência dos novos-direitos, até então considerados como “direitos-informais” (SANTOS, 1988a), e não reconhecidos oficialmente, adentrou o campo jurídico com maior força a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e dos seus desdobramentos ao longo do século XX e início do século XXI. Após a proclamação deste documento, outras cartas e declarações foram proclamadas referentes aos direitos de raça, etnia, geracional, religião, gênero, orientação sexual, cultura, meio-ambiente, economia e política.

O vários direitos surgidos durante o século XX, com a Declaração de 1948, demonstra, de forma inequívoca, a vocação que o Direito tem como um campo dinâmico, dialógico, vivo e reflexivo³ (LUHMANN, 2004). O *valor* da pessoa humana mostra-se como *valor-fonte* da ordem da vida em sociedade e encontra a sua expressão jurídica nos direitos.

A batalha por uma sociedade constituída de vários sujeitos diferentes que convivem e se que respeitam e

“[...] o reconhecimento oficial de direitos humanos, pela autoridade política competente, dá muito mais segurança às relações sociais. Ele exerce, também, uma função pedagógica no seio da comunidade, no sentido de fazer prevalecer os grandes valores éticos, os quais, sem esse reconhecimento oficial, tardariam a se impor na vida coletiva.” (COMPARATO, 1999, p. 46).

Diante do prevalecimento dos valores éticos e humanos, assume uma importância na discussão dos direitos, seus fundamentos e garantias. Entretanto, um ponto é questionado sobre os direitos: sendo os direitos reconhecidos em nosso ordenamento jurídico e socialmente aceitos, qual a potencialidade de efetivação destas normas diante dos vários interesses hegemônicos que permeiam as relações sociais, culturais, políticas e econômicas?

³ Niklas Luhmann, sociólogo alemão, apregoa que o Direito, em seu viés autopoietico, se (re)cria com base em seus próprios elementos. Sua auto-referência permite que o Direito mude a sociedade e ao mesmo tempo se altere, movendo-se com base em seu código binário (direito/não-direito). Tal característica permite a construção de um sistema jurídico dinâmico mais adequado à hipercomplexidade da sociedade atual.

Neste cenário dicotômico de direitos/não-direitos (SANTOS, 1988a, 2003a; CANOTILHO, 1999) e da tentativa de implementação do respeito das normas nos vários âmbitos da sociedade conforme o preâmbulo⁴ da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Educação também assume a sua participação como co-responsável pela construção de uma sociedade autônoma e igualitária.

Conforme o Título VIII, Capítulo III, da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, a qual, além de ter por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, visa a seu preparo para o “[...] exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 205, CF/88, p. 91).

Por esta linha, reitera que a educação tem com umas de suas missões a formulação de projetos político-pedagógicos socialmente relevantes para adoção dos princípios eticamente sustentáveis de liberdade e na igualdade de direitos e deveres sociais diante da complexidade social, cultural, racial, econômica, religiosa e geracional.

Entretanto, a escola como uma instituição que também é um ente recebedor das políticas e influências dos modos de pensamentos neoliberais, e por vezes, incapacitando-a para que esta seja um agente de transformações sociais na luta pela construção de uma sociedade mais justa.

Freire (1994) identifica as formas de exploração e poder atuantes, por uma ação sutil de num processo oculto que, por meio de ideologias dominantes mantém a alienação, o silêncio, o desconhecimento, a ingenuidade, a mistificação e a acomodação desempenhadas de maneira ostensiva de opressão sobre o sujeito.

A escola tem sido marcada por ideais de cidadania, igualdade e democracia, no peso dos discursos, práticas e concepções mas com pouca valorização destes conceitos na potencialização dos benefícios sociais e públicos de uma sociedade plural e harmônica.

⁴ Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a **assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias**, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (grifo nosso)

Diante disso, entendemos necessária a feitura de uma análise de como são vivenciados os direitos de crianças e adolescentes pelos profissionais da escola (professoras, coordenadora, diretora, pedagoga e outros serventuários). A escola, como um espaço sociopolítico, torna-se um canal adequado para se trabalhar os conceitos que envolvem estes direitos. A formação (inicial ou continuada) destes profissionais e os seus conhecimentos do mundo jurídico educacional, em alguns momentos, se dão de forma fragmentada, ingênua e mistificada pelo senso comum ou pelas grandes mídias, o que promove direitos (re)criados, através de um “direito paralelo” (SANTOS, 1988a) negativo ou alternativo, omitidos e tutelados.

Por esta via de entendimento, a análise de documentos, leis federais e municipais, dos livros de ocorrências e a observação participativa foram de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois a partir deles foi possível desencadear a discussão e entender, no cotidiano escolar, a adesão aos princípios constitucionais e infraconstitucionais, presente nas condutas, por vezes, (in)coerentes com os valores públicos da educação emancipadora (CARVALHO et. al, 2004; BERWIG, 1997).

Partindo deste tema, que se apresenta tão complexo e tentando não cair nas águas da superficialidade, tentaremos deixar os campos demarcados e nos jogar por caminhos desconhecidos, que nos leva a lugares inesperados, em que muitos segredos, muitas surpresas são reveladas e que inauguram uma série de questionamentos que sustentam, suportam e impulsionam a um novo caminho.

No primeiro capítulo temos a revisão de literatura, na tentativa de situar o trabalho na área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. É através da revisão de literatura que surge a familiaridade com as produções de conhecimento prévio na área e no reconhecimento da criação intelectual de outros autores sobre aquele assunto pesquisado.

No segundo capítulo demonstramos como o pode direito oficial se tornar um organismo flexível e moldável pelas lutas e movimentos políticos de reconhecimento e afirmação de existência de outros sujeitos minoritários sujeitados a grande marginalização excludente. Neste caso, o foco se dará nas questões do direito da infância e juventude.

No terceiro capítulo, a Metodologia nos traz o processo e os procedimentos que utilizamos para chegar ao resultado para análise das capacidades, potencialidades, limitações ou distorções do objeto de estudo.

No quarto capítulo temos as demonstrações observadas de como os profissionais da educação criam, através de ações e omissões, locais de direito, não-direito, direitos paralelos (arbitrários ou alternativos) dentro do espaço educativo. E tentamos abordar o livro de ocorrência, a principal fonte de pesquisa, num comparativo com os procedimentos e os sistemas organizacionais do Poder Judiciário. É a escola influenciada por setores externos e suas características que se apresentam no cotidiano das práticas educacionais, na junção destes vários locais.

No quinto e último capítulo, focamos a importância singular que a formação em direito educacional para os profissionais da educação, que lidam diretamente com crianças e adolescentes, na tentativa de acertar nas práticas pedagógicas a fim de torná-las mais coerentes com a realidade jurídica que aflora e na construção de um ambiente educativo mais igualitário e democrático.

Portanto, entremos neste estudo sem resistências, sem perguntas para as quais já tenhamos alguma resposta previsível: pois quase nada se sabe, mas se desconfia de muita coisa. Por isso é preciso esclarecer que não devemos esperar que ao final das páginas cheguemos a uma conclusão definitiva, pois ela significaria a finitude de algo com possibilidades infinitas de caminhos alternativos. Afinal, “o real não está na saída nem na chegada: ele se revela para a gente é no meio da travessia.”⁵

⁵ ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 16ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 60

1. REVISÃO DE LITERATURA: UM BREVE PANORAMA ACERCA DA TEMÁTICA DIREITO E EDUCAÇÃO

É notório que o uso da palavra ‘direitos’ transita em diversos livros, encontros e congressos educacionais, que reservam um espaço para discussão das relações destes temas no interior da escola e suas conseqüentes implicações no cotidiano e nas práticas educacionais. A pauta do dia é: construir a cidadania e a emancipação social por meio do acesso e inclusão dos sujeitos marginalizados ou invisíveis dentro da escola e o respeito a seus direitos.

Paradoxalmente, nunca as queixas sobre o comportamento jurídico tenham sido tão frequentes e discutidas. A exclusão e preconceito dentro das relações jurídicas; corrupção daqueles que deveriam garantir a boa prestação jurisdicional; justiça lenta e, em algumas vezes, injusta; direitos para poucos de uma classe mais abastada econômica e cultural; acesso reduzido a Defensores Públicos... São algumas das muitas queixas. Enfim, vários fatores contribuem para o esgarçamento da cidadania e dos direitos que redesenham uma nova ordem social.

As discussões contemporâneas certamente refletem um progresso da reflexão humanista, também parecem traduzir um sintoma de crise social de valores. Neste cenário, como fica a Educação? Ela também está envolvida nesse processo de reconfigurações? Estaria implementando programas de formação ética dos alunos e professores ou estaria alheia?

Estas perguntas e a busca por soluções e práticas coerentes movem autores e estudiosos no tema ‘direitos e educação’ a explicar e responder estes dilemas.

O tema Direito e Educação em uma ação conjunta de promoção da cidadania e respeito às diferenças não é um tema relativamente novo, porém pouco desenvolvido no Brasil. Alguns autores já discorreram sobre o assunto.

Berwig (1997) analisou as concepções dos professores sobre direitos humanos e cidadania. Em particular, este estudo buscou compreender como as professoras de uma escola fundamental se posicionam frente a este assunto e de que maneira o

abordam, já que o mesmo é abordado de forma diferenciada/contraditória por diversos segmentos da sociedade. O estudo demonstrou que, em geral, as concepções se apresentam mistificadas e que, por vezes, são definições superficiais e contraditórias. Os resultados do trabalho mostraram que, embora as professoras constantemente afirmem a função da escola como educação para a cidadania, esta educação é algo difícil de ser consolidado na prática enquanto elas próprias não construírem um significado para esta cidadania e não se assumirem como sujeitos de direitos. Para o autor, o ato de educar para cidadania e direitos humanos, mais importantes que os conteúdos ministrados, são as atitudes, a postura de todos os envolvidos na educação.

Machado (2005) afirma que a escola deverá utilizar o direito para promover a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o Estado Democrático de Direito. Ao se atribuir juridicidade à educação, processo dinâmico inacabado instrumento formal para a obtenção do conhecimento, descortinam-se novos valores positivados pelo direito que, direcionados para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, contribuem para o surgimento de um ambiente de igualdade de oportunidades que favorece a transformação e a consequente reorganização social, contrariando a educação que tende a reproduzir e consagrar as desigualdades nas sociedades desiguais. A interpretação está para a educação formal que está posta como fator essencial à formação da consciência crítica transformadora, capaz de conduzir à conquista de uma nação cultuadora da justiça social.

A pesquisa objetivou discuti-lo sob a ótica técnico-jurídica, propondo caminhos, indagações reflexivas que busquem significados formais e materiais, o papel dos agentes da sua efetivação, os deveres do Poder Público, dentre outros.

Agostinho (2004), seguindo a linha dos pensamentos de Boaventura de Sousa Santos, considera que a emergência de uma cidadania se assenta no sentimento de pertença ao planeta e à humanidade. Este trabalho teve como objetivo investigar as contribuições da educação escolar na construção da cidadania planetária. Para tanto, tomou como categorias centrais cidadania, globalização, cidadania planetária, direitos humanos e prática pedagógica reflexiva para a investigação de duas escolas da Rede Municipal do Recife, tendo como sujeitos educadores do Ensino Fundamental. Os resultados do trabalho permitiram aferir que os professores já

desenvolveram consciência da importância dos saberes escolares para o exercício da cidadania, porém sem a intencionalidade necessária. Contribui para isso as dificuldades dos professores em termos de reflexão sobre a práxis, o que remete aos processos de formação continuada que contemplem as condições necessárias a essa reflexão.

Oliveira (2006) analisou as implicações histórico-sociais que ocorreram nas escolas no tocante às medidas disciplinares após a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, tomando como ponto de partida as legislações existentes no período anterior que disciplinavam a aplicação de tais medidas disciplinares. A criança e o adolescente são hoje o um dos pontos de atenção mundial. A implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, tornou-se marco ao ser estudado tanto sob o ponto de vista jurídico como educacional. Do ponto de vista jurídico, tratar-se de um instrumento inovador resultado de um “reordenamento jurídico”, e como ponto de vista educacional, ao analisar as grandes transformações ocorridas no âmbito escolar.

Educação, cidadania e exclusão foram os temas abordados por Buffa, Arroyo e Nosella (1993) na construção do livro “Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?”. Segundo os autores, a educação escolar não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído. O resultado da prática política de lutas, resistências e inconformismos sociais que promovem a educação da cidadania e emancipação. Buffa, Arroyo e Nosella (1993) procuram dar um debate mais instigante e questionador sobre a educação e cidadania, para que não caiamos no velho discurso das boas intenções para aqueles que serão os construtores da nova república mais humana.

Candau et al. (1995) desenvolveram um trabalho visando favorecer a discussão, intercâmbio e abrir possibilidades de colaboração entre profissionais e organizações comprometidas com a construção coletiva do dinamismo emergente de uma cidadania ativa e comprometida. Isso porque a escola enfrenta este problema da “carta de boas intenções” e faz necessariamente urgente promover a educação comprometida com o resgate do sentido das escolas. Culturas ignoradas, conhecimento científico negado, acesso e manutenção na escola de forma precária. O desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica são interrompidos.

A contribuição do escritor francês Le Gal (2005) é inegável. Militante do Movimento Freinet⁶, este propõe a introdução do direito na escola e oferece uma visão distinta de como a lei deve ocupar um espaço dentro do universo escolar. O autor entende que direito e cidadania são elementos indissociáveis e que está presente na estrutura da República e no fortalecimento da soberania. Portanto, a presença do Direito na escola e seu reconhecimento e respeito devem começar pelo dia a dia, na única ambição de ajudar as crianças a se transformarem em seres humanos livres, responsáveis e solidários... Em cidadãos!

No mesmo sentido, segue o constitucionalista Dallari (1986) na defesa do direito das crianças. Longe de uma visão idealística, aborda o tema de forma coerente e realista e estabelece conexões válidas para o relacionamento do direito das crianças com a educação.

Já Estevão (2001; 2004) investiga não o Direito puro, mas um outro viés jurídico: a Justiça na escola. Estevão contribui por investigar no contexto da educação e das escolas, o percurso sociológico da justiça e da ética e seus problemas com a Educação e como elas são reguladas pelo Estado, mercado, sociedade de forma a contribui para reforçar ou enfraquecer a emancipação. Segundo o autor, é pensar a escola, a autonomia, a formação de professores, a qualidade e a modernização do sistema educativo são pontos urgentes na agenda da educação, visando à garantia democrática e igualitária.

Propiciar um trabalho educacional sistemático, para que o povo adquira um poder político efetivo, participando efetivamente das grandes decisões públicas ao invés da vontade alienada e manipulada, suscitar consciência dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais não é apenas um “choque educacional” nos dizeres de Pinsky (2005), mas uma revolução. Segundo o autor, o trabalho de base feito com o envolvimento dos professores, alunos e comunidade teria resultado a mudança de atitude das pessoas com relação à escola e a si mesmo, num senso de

⁶ Celestin Freinet (1896-1966) foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular. Para Freinet as mudanças necessárias e profundas na educação deveriam ser feitas pela base, ou seja, pelos próprios professores. O movimento pedagógico fundado por ele caracteriza-se por sua dimensão social, evidenciada pela defesa de uma escola centrada na criança, que é vista não como um indivíduo isolado, mas, fazendo parte de uma comunidade. (GADOTTI, 2003)

responsabilidade mútua. “Cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e ao contrário que muitos pensam, se aprende na escola” (ibdem, p. 114).

Kramer e Bazílio (2002) compartilham perplexidades e também anseios para enfrentar os desafios de assegurar a crianças e adolescentes, educação e direitos humanos, através da reflexão cotidiana, um com o outro. Para os autores, as mediações entre direitos e educação não são construídas por si só, mas tecidas nas relações sociais estabelecidas. Neste sentido, entendem que o trabalho escolar deve romper com visões preconceituosas e opressoras do direito como modo de ordem arbitrária. É conceber o espaço educativo como local privilegiado onde se possa trabalhar e incorporar valores dos direitos de uma sociedade igualitária, justa e emancipadora.

Para Rayo (2004), a educação para Direitos Humanos e a Democracia têm se convertido em um referencial essencial tanto das políticas educacionais como das práticas pedagógicas. O autor entende que a partir da formação de uma cidadania sólida seremos capazes de afrontar e solucionar os problemas locais e global. Ele descreve os princípios que sustentam a ideia de colocar a educação a serviço da humanidade e apresenta algumas linhas de atuação para educação inspirada nos valores contidos nos Direitos Humanos.

Carvalho et al (2004) nos traz uma série de temas neste livro em que especialistas de diversas áreas abordam temas relacionados ao desafio da ação educativa contemporânea e a formação docente para as práticas conscientes da cidadania e direitos humanos na educação. A educação para a cidadania e numa perspectiva que privilegie os direitos humanos de poder auxiliar o sujeito a ter uma visão crítica da realidade, de modo que possa lutar pelos seus direitos e conservá-los na sociedade.

O que pudemos aferir, a partir da apresentação destes estudos, é que eles nos trazem amostras da questão do Direito na escola, enfocando alguns aspectos, como direitos humanos, justiça, cidadania, ética e inclusão e desvelando os processos históricos de exclusão/inclusão escolar na educação brasileira, dos discursos e práticas de reconhecimento, (des)respeito, negação e violação, demonstrando a lacuna existente entre educação e direitos no espaço escolar.

Esses estudos contribuem e subsidiam o trabalho proposto quando nos apontam o levantamento das problemáticas acerca deste tema. Diante disso, esses estudos tornam-se um ponto de partida para pensarmos a razão pela qual as ações e discursos escolares sobre direitos e cidadania, apesar de implementadas nos vários projetos político-pedagógicos baseados em leis federais, estaduais e/ou municipais de educação, e que por vezes, não conseguem se efetivar de forma integral no interior das escolas.

2. DIREITO: UMA CIÊNCIA EM CONSTANTE MUTAÇÃO

O processo de conhecimento e desvelamentos desta pesquisa têm como pedra fundamental a existência de um dado objetivo que possibilite a observação e a análise de uma ideia, ainda que mínima. Entretanto, encontrar o conteúdo próprio de deste objeto de pesquisa se faz necessário o entendimento do que é o Direito. O Direito é a matéria básica de sustentação desta pesquisa que possui uma gama variada de elementos que a constituem, complementam, problematizam e a definem.

Neste capítulo, tento me interrogar sobre o conceito de Direito, não no sentido jurídico-formal, mas no sentido político, ético, social e cultural, persuadido que a sociologia jurídica permite um aprofundamento dos *modus vivendi* do direito, suas relações estabelecidas com outros poderes e sua interferência na educação.

A origem do vocábulo direito é do latim erudito *IVS*⁷ (grafado *jus* ou *ius*). Ferraz Jr. (2003) esclarece que na linguagem popular romana utilizava-se do termo *directum*, sendo encontrado somente em documentos e escritas não jurídicas. Porém, este o uso do brocado *directum* foi lentamente caindo em desuso, ficando em uso o termo *jus*⁸. Contudo, seja na linguagem ordinária ou na erudita, ambas detinham o mesmo significado “direito”, determinando-se como aquilo que é conforme uma regra (MONTORO, 2000).

Na linha da compreensão de maneira mais simplificada, direito é um sistema de normas de conduta, de um dado grupo social, imposta por um conjunto de instituições para regular as relações sociais, para a criação e prevenção de litígios e para a sua resolução através de um discurso argumentativo e articulado fundamentalmente no interesse da coletividade. (SANTOS, 2005).

Segundo Assier-Andrieu (2000, p. 4), “[...] todos esperam do direito que a vida social possua certa harmonia, que a justiça seja feita quando necessário, que um litígio

⁷ O termo *IVS* inicialmente significava “fórmula religiosa” (HOUAISS, 2007).

⁸ O termo *jus*, por sua vez, gerou em português os termos: justo, justiça, jurisprudência, jurisconsulto, jurídico, jurisdição e juiz.

possa ser dirimido; todos se inserem em relações jurídicas, possuem sobre o direito uma certa ideia, exercem uma certa ciência”.

A vida em sociedade e seus complexos entrelaçamentos pessoais exigiram e ainda exigem a formulação de regras de conduta que disciplinem a interação entre as pessoas, com o objetivo de alcançar o bem comum e a organização social. A norma jurídica direciona-se à conduta externa do indivíduo, exigindo-lhe que faça ou deixe de fazer algo, objetivamente, e atribuindo deveres, direitos e obrigações.

O Direito representa uma observação sociológica das práticas e das relações sociais, compondo um conjunto de regras e conceitos para um modo de apreender os fatos sociais, em que pesem sobre estes fatos, consequências jurídicas (ASSIER-ANDRIEU, 1986), ou seja, sanções, obrigações, deveres e direitos. É a percepção dos fenômenos a nossa volta, vista em sua multiplicidade de elementos sociais, políticos, culturais, econômicos e geográficos que configuram os vínculos sociais que concedem ao direito, forma e função eminentemente social (DURKHEIM, 1992).

Neste sentido, o direito possui uma vocação para representar e espelhar, através de uma produção imagética (lei), o que coexiste no mesmo instituto: as relações sociais e a expressão cultural de um dado tempo e de uma determinada sociedade. Das relações sociais solidificadas como regras comuns, permeada por todos os elementos que a constitui, nasce o direito oficial.

Para Durkheim “[...] a vida social, em todo lugar onde ela existe de maneira duradoura, tende inevitavelmente a assumir uma forma definida e a organizar-se, e o direito nada mais é que senão essa própria organização no que ela tem de mais estável e de mais preciso. (1992, p. 29).”

Para o autor, sociedade única não existe. O que existem são sociedades que se diferem no tempo e no espaço. Cada sociedade concreta apresenta uma quantidade de subdivisões que necessitam ser observadas, compreendidas e explicadas. Para o sociólogo alemão, as leis sociais não são produtos derivados de propostas abstratas da evolução da humanidade, mas a demonstração comparativa entre estas sociedades e suas peculiaridades.

Anterior a Durkheim, Montesquieu (2000) é tido como fundador da sociologia do direito. O autor afasta as concepções puramente normativas do fato jurídico, explicando o direito a partir do fenômeno social inserido em um contexto sócio-histórico. Montesquieu estabelece que as leis estão relacionadas com os costumes: “em geral, os povos são muito apegados aos seus costumes; suprimi-los com violência significa deixá-los infelizes: portanto, não se devem mudá-los, mas levar eles próprios a mudá-los. (L.XIX, cap. XIV)”.

Depois da herança inglesa de Montesquieu, Savigny (2004) defende que o direito tem um desenvolvimento espontâneo, ligado aos costumes, política, cultura e economia de um povo. Para o autor, o direito não tem um momento de extinção absoluta, pois está sujeito a um movimento dinâmico da dialética do povo, da história e da cultura.

Savigny entende que antes de o direito ser apossado pelas teias estatais, ele era popular, e este é um dos elementos que concedem durabilidade a sua doutrina: o direito não deixou de ser popular por ter-se tornado uma atribuição estatal. O direito não era revelado ao legislador pela razão pura, mas extraído do espírito do povo (*volksgeist*), que é a única fonte legítima de normas jurídicas. O direito ainda continua fazendo parte orgânica da comunidade.

Atualmente, a definição mais moderna concedida ao Direito e que mais se aproxima das realidades do fenômeno jurídico é a de Rudolf Stammler. Stammler (apud Assier-Andrieu, 1986) empenhou-se em descobrir quais são os pressupostos lógicos da Ciência do Direito, bem como os esquemas condicionantes da realidade jurídica enquanto realidade histórica e social. O autor observou que o fenômeno da universalidade do Direito, existe onde quer que exista o homem, portanto parte do homem, o marco inicial de análise do fenômeno jurídico, porque no homem é o cerne da explicação do Direito.

O ponto de partida de Stammler (apud Assier-Andrieu, 1986) é a consciência, não como uma capacidade psíquica, mas como ação integral do homem perante si mesmo e perante a realidade circundante. Destarte, o homem teria duas opções: se colocar perante as coisas de forma contemplativa para perceber e conhecer ou se colocava perante a realidade para alcançar um fim e a forma de querer.

Nesse sentido, o homem percebe, analisa e explica a realidade, passando do conhecimento sensorial para o científico. Além de explicar, ele o deseja. Toda atividade humana, de ordem moral, jurídica ou religiosa tem sempre um *wollen*⁹. É a visão do Direito como forma do querer social. Segundo o referido autor, o fenômeno jurídico é a expressão do homem, pois apenas ele percebe e explica a realidade, além de ser volitivo no exercício de sua liberdade. O homem *quer* visando a um fim, utilizando-se dos meios adequados para alcançá-lo.

O Direito, ainda é preservado por muitos, ligados por uma lógica que remonta ao passado do ordenamento jurídico como única vontade estatal, e, portanto monopolista de toda a construção legislativa. Que olha e não entende o novo, a realidade em suas variadas formas e, assustado, teima em manter este saber pétreo. Todavia, este saber tradicional, e que ainda impera sobre as universidades, como, igualmente, sobre o sistema jurídico, está sendo desafiado por novos significados, novas compreensões e novos sujeitos que buscam uma outras formas de construir o Direito.

O Direito, portanto, não é um campo estanque, imobilizado pela armadura conceitual que nos acostumamos a vestir sem questionar. O Direito é um sistema incompleto, vivo, auto-reflexivo e auto-reprodutivo, e se deve entendê-lo sob o prisma de operações que acontecem faticamente, isto é, enquanto comunicações dele com ele mesmo, e com outros sistemas que compõe o espaço social, bem como com o ambiente que o envolve. (LUHMANN, 2004)

Luhmann nos conduz a uma caminhada sobre os campos jurídicos que se abre para inúmeras possibilidades. O Direito não é um sistema que ocupa um espaço superior, imune as interferências do indivíduo e da sociedade. Para o autor, é o revigoramento, entendido como um conceito auto-reflexivo, na medida em que busca estabelecer uma compreensão com o ambiente sem que isso signifique fazê-lo sendo um mero observador do um indivíduo ou de um grupo.

Nesta abordagem do Direito, como um construto flexível das motivações e desejos sociais, produziu a ascensão e personalização do poliformismo dos sujeitos de

⁹ *Wollen*, do alemão, querer.

direitos – das crianças e adolescentes em situação de rua ou não, mulheres, deficientes físicos e mentais, migrantes, índios, população prisional, do campo, quilombolas, trabalhadores, idosos, minorias étnicas e linguísticas, estrangeiros, trabalhadores/as sexuais, favelados, portadores de HIV, obesos, operários, gays, etc. – que projetou uma dogmática jurídica e jurisprudencial sofisticada de proteção e reconhecimento desses novos atores sociais excluídos e negados pelos conceitos gerais e abstratos da cultura hegemônica nortista ocidental.

Portanto, a consagração de um corpo de direitos específico para a infância e juventude reservou ao direito o papel de reconstrução da emancipação social e diminuição do poder da regulação social e da negação do outro (SANTOS, 2003a). Viu-se uma vontade real política em incluir a criança no centro das principais preocupações da sociedade, Estado e do Direito. No sentido de testemunhar essa visibilidade, lançaremos um olhar sobre os documentos que promoveram, de forma expressa e contundente, compromissos com a condição infantil em todos os seus desdobramentos de direitos fundamentais do ser humano.

2.1 - CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE DIREITOS PARA A CRIANÇA: A LUTA PELO RECONHECIMENTO JURÍDICO E POLÍTICO

2.1.1 – Proteção a criança: Declaração de Genebra (1924/1948):

O advento da modernidade sustentou tendências coesas de atribuições mais significativas nas áreas civis, sociais, educacionais e de políticas de proteção e defesa da infância, no início do século XX. As crescentes teorias de que crianças representavam o início da formação maturacional dos seres humanos e o futuro da sociedade fomentou a atuação em prol da proteção da criança e adolescente.

Eglantyne Jebb, educadora e ativista britânica, confiante no poder da solidariedade e na ação individual como instrumento da mobilização social, foi à precursora na fundação de algumas organizações de defesa dos direitos da criança e na ajuda a estas, que foram vítimas da I Guerra Mundial. Em 1914 funda a “*Save the Children*

Fund International Union” seguido, um ano mais tarde, pela “União de Proteção à Infância”. (MONTEIRO, 2006).

Nos meandros destas movimentações em benefício da proteção integral da criança e da infância, em 26 de Setembro de 1924 é aprovada, por unanimidade, a Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações, posteriormente denominada por “Declaração de Genebra”. Esta aprovação é a primeira formulação de um direito as crianças.

A Declaração de Genebra era composta por um texto exíguo: um pequeno preâmbulo e cinco artigos na primeira versão (1924) e seis na segunda (1948), ambos desprovidos de um poder vinculativo, caracterizado pela não obrigatoriedade da sua aplicação. Portanto, a falta de obrigatoriedade levava os Estados signatários a não garantir a efetividade de sua aplicação.

No preâmbulo da Declaração, deixa clara a proteção direcionada a criança “Pela presente Declaração dos Direitos da Criança, dita “Declaração de Genebra”, os homens e as mulheres de todas as Nações reconhecem que a Humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor e afirmam os seus deveres”. A função desta carta se mostra eminentemente protecionista, de afirmar os deveres da humanidade, mas em momento algum há indício de tornar a criança em um sujeito de direito. Desse modo, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, reconhecimento dos diferentes seres humanos e da igualdade entre eles, proveniente de um processo de direitos civis e políticos, não se fazia presente neste documento.

A pretensão da Declaração de Genebra¹⁰ era o de promover uma conscientização dos deveres de proteção do adulto referente à criança, no sentido de preservação da integridade física (abandono, saúde, fome, maus tratos, exploração laborativa e sexual) e moral (educação, cultura, lazer) para o desenvolvimento sadio.

¹⁰ Preâmbulo da Declaração de Genebra (1924) adotada na Assembleia da Liga das Nações. Tal declaração, contudo, não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, talvez até como decorrência do próprio panorama histórico que já se desenhava e do previsível insucesso da Liga das Nações e a desobrigação dos Estados em assumir o reconhecimento dos direitos da criança.

Na leitura do texto de 1924, Janusz Korczak¹¹, renomado pedagogo polonês e defensor da pedagogia de libertação, emancipação e direitos das crianças entende que a declaração tinha um “tom de oração” e não continha as exigências para a criação e sustentação de medidas políticas de proteção. Segundo Korczak, a declaração é um “convite a boa vontade e um pedido de compreensão”.¹²

Defensor dos direitos das crianças, Korczak criou uma lista de direitos¹³ que atribuía tem uma forte prioridade aos direitos de liberdades e proteção reconhecidos à criança, contemplando os direitos mais ativos, antecedendo em quase um quarto de século a sua tardia ratificação pela ONU. A partir do conceito de defesa dos direitos da criança, Araújo (2005) argumenta que

Num mundo social onde as experiências das crianças aparecem minimizadas e classificadas como subalternas em relação a populações adultas, faz-se necessário persistir na luta pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, portadora de uma linguagem ética e estética que articula práticas individuais e coletivas, cultura e história, particularidade e pluralidade. (ibidem, p. 119)

Apesar das críticas feitas a esta primeira declaração, sobre o seu caráter normativo ineficiente, não se pode negar que o regime de alteridade concebe a criança com um ser integrante da sociedade, com sua especificidade e individualidade integram a este texto.

Apesar desta análise, a visão dos reivindicadores dos direitos da criança teve como fator determinante a posição e exemplo de vida de Korczak, cujo legado se revelaria determinante na contemplação de alguns dos artigos da Convenção de 1989.

¹¹ Janusz Korczak destacou-se no campo da pedagogia em virtude dos seus ideais, incluídos na linha da “pedagogia ativa” e da “Escola Nova”. Foi um dos mais respeitados no domínio da infância, graças a profunda valorização que atribuiu aos direitos da criança, principalmente aos direitos ativos. Os seus propósitos pedagógicos fundamentaram a proposta polaca apresentada em 1959 com a criação da Declaração dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas, publicada 30 anos depois, na promulgação da Convenção dos Direitos da Criança em 1989.

¹² Fonte: <http://korczak.fr> – Association Française Janusz Korczak, acessado em 04 de janeiro de 2008. – “*C’est un appel aux bonnes volontés, une demande de compréhension*”.

¹³ Lista de direitos de Janusz Korczak. (Anexo I)

2.1.2. - A Declaração dos Direitos da Criança (1959): a criança com “direito a...”

Fruto de um trabalho de 9 anos da Comissão dos Direitos Humanos da ONU, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pelos 78 países membros em 20 de novembro de 1959, foi o primeiro instrumento específico a surgir com real importância dentro da nova ordem internacional democrática que se estabelecia. No que tange proclamação, a Assembleia-Geral teve como objetivo ultrapassar a máxima da criança tenha “uma infância feliz”, a de alicerçar a nova Declaração dos Direitos da Criança na Declaração, em respeito e magnitude, aos Direitos do Homem de 1948. Sua enunciação se deu ao fato da infância, em virtude da sua condição e especificidade, requerer uma forma mais concreta de pronunciar os seus princípios.

Ao afirmar que “a Humanidade deve dar à criança o melhor de seus esforços” a Declaração passou a constituir-se, no mínimo, num marco moral para os direitos da criança.

Para Saunier (1973, p. 18)

A declaração tinha que impor-se pelo seu próprio valor. Em vez de forçar através de uma série de sanções aos transgressores, devia expor, convencer, seduzir. Não sendo nenhum texto jurídico para uso de homens de leis, nem um tratado científico para sábios especializados, nem um guia prático para trabalhadores sociais, tinha que satisfazer estas três espécies de pessoas ao mesmo tempo; não dar o flanco às suas críticas, responder se necessário às suas questões, levá-las a agir para que a criança “tenha uma infância feliz, no seu próprio interesse e no interesse da sociedade.

A Declaração era formada por dez princípios básicos onde se incorporou o texto da sua antecessora, mantendo-se, contudo, a ela vinculada, em virtude da continuidade de não reivindicar a obrigatoriedade de sua aplicação em termos jurídicos.

Neste sentido, Le Gal acrescenta que:

Apesar de não ser obrigatório, o fato de que os países com culturas e condições sociais muito diferentes de chegar a acordo sobre os princípios de que forma foi um avanço muito importante. A criança foi reconhecida universalmente como um ser humano que deve ser capaz de desenvolver, a

partir do ponto de vista físico, intelectual, social, moral e espiritual em liberdade e dignidade. (2005, p. 39, tradução nossa)

Entretanto, a realidade possível de uma força obrigacional não conseguiu traduzir-se em medidas efetivas de proteção à criança, consubstanciando-se, mais, na proposta de desenvolvimento de uma nova doutrina relativa aos cuidados com a criança, de uma nova maneira de enxergar o indivíduo detentor de direitos e prerrogativas, do que num instrumento ativo de consolidação de tais direitos e prerrogativas.

Resumidamente, na Declaração de 1959, a criança tem o **direito a:** Princípio 1º: gozar de todos os princípios enunciados na Declaração; Princípio 2º: proteção social; Princípio 3º: um nome e a uma nacionalidade; Princípio 4º uma previdência social; Princípio 5º: uma educação congruente com as suas capacidades físicas, mentais ou sociais¹⁴; Princípio 6º: amor e compreensão parental e social; Princípio 7º: educação gratuita e lazer; Princípio 8º: receber proteção e socorro prioritariamente; Princípio 9º: proteção em face de qualquer ato de negligência, exploração, crueldade ou exploração e Princípio 10º: proteção contra atos que indiciem qualquer tipo de discriminação, seja ela de que natureza for.

Os quatro primeiros princípios que garantem a proteção da individualidade e do ser criança. Os princípios 5º e 7º garantem o desenvolvimento da personalidade e individualidade da criança através do direito a educação, primando pela essência da gratuidade impondo a sociedade a instauração de um sistema de ensino público e inclusive a de uma educação especializada e inclusiva para portadores de alguma necessidade especial. Os três últimos princípios (8º, 9º e 10º) tratam de um direito social, da inclusão e integração desta criança de maneira segura e sadia na sociedade.

Monteiro (2006) assegura que a Declaração é uma repetição da Declaração de Genebra, como uma baixa aprimoração dos direitos das crianças, em que o documento não traz algo de revolucionário ou inovador. O texto apresenta termos vagos e imprecisos e nos quais direitos importantes não aparecem. A Declaração

¹⁴ Este princípio teve a redação modificada de forma a deixá-la mais sensível as questões da educação especial. A versão de 1924 dirigia-se à criança desfavorecida como “atrasada”, que deveria ser “encorajada”; a versão de 1948 já tem uma linguagem menos agressiva, dizendo que “a criança em estado de inferioridade física ou mental deve ser ajudada”.

Universal do Direito das Crianças, apesar de ter sido aprovado pelos Estados-membros integrantes da ONU, sua natureza jurídica era de o valor moral, na fé dos homens na valorização da infância.

Boaventura (2001) possivelmente explica esta impossibilidade de aplicação desta Declaração por todos os países. É sabido que os direitos humanos não são universais na aplicação e segundo o autor, os direitos humanos “[...] assentam-se em um bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais.” (SANTOS, 2001, p. 16), em que não se levou em conta que “[...] todas as culturas têm concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem a direitos humanos. (ibidem, p. 19).

Entretanto, apesar de pôr em evidência os esquecimentos e lacunas desta Declaração ou mesmo encarados como menos prioritários, não se pode deixar de reconhecer que este texto representou mais um passo no processo de construção da importância da infância no contexto sócio-histórico e da consolidação gradual, não de um ser incompleto que pode vir a ser humano, mas de alguém que é ser humano desde a sua concepção.

De acordo com Boaventura (2001), os direitos humanos, nos últimos tempos, tornaram-se políticas progressistas para o desenvolvimento humano e emancipação social.

A necessidade de dar força de tratado aos direitos da criança, de forma específica e consolidada, tornou-se cada vez mais premente, tanto que, por ocasião do Ano Internacional da Criança e das comemorações pelos vinte anos da Declaração, em 1979, por iniciativa da delegação polonesa, a Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas começou a elaborar um projeto de Convenção (LE GAL, 2005).

A amplitude de participação no tocante à sua elaboração permitiu que o projeto de Convenção acabasse por ser o fruto de intenso trabalho internacional, envolvendo as mais diversas disciplinas científicas e, principalmente, compatibilizando sistemas jurídicos e culturais diversos, criando um texto normativo cujos parâmetros são flexíveis, adaptáveis (em parte) às diferentes realidades das localidades e, por isso mesmo, sendo referência para as políticas legislativas dos Estados.

2.1.3 - A Convenção dos Direitos da Criança de 1989: a proposta polonesa do “direito de...”

Após 10 anos de trabalho iniciados em 1979, chegou-se a um acordo que concentrava os direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais da criança. A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada no dia 20 de novembro de 1989, foi o resultado de um longo processo de lutas e reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de liberdades (MONTEIRO, 2006).

O fato da Assembleia-Geral das Nações Unidas ter decretado que o ano de 1979 como o “Ano Internacional da Criança” e “Ano de Janusz Korczak”, teria funcionado como fato incentivador para que o governo polonês, com o intuito de contribuir, de algum modo, apresentasse um texto fundamentado nos ideais de Korczak e na valorização do que este já havia sido concedido em termos de direitos nas Declarações anteriores. (DALLARI, 1986).

Na receptividade da proposta polonesa, criou-se na Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, um Grupo de Trabalho Especializado empenhado, na elaboração de um texto, o qual, em 1989, passaria a designar por Convenção dos Direitos da Criança. Deste modo, a convenção encerrou cartas e declarações sequenciais, que ao longo do século XX, foram se agrupando e se consolidando em direitos ajustados a realidade infantil.

Segundo Le Gal (2005), os enunciados pela Declaração dos Direitos do Homem de 1948, e os aos pressupostos de alguns artigos do Pacto Internacional dos Direitos Civis foram incluídos, convergindo em uma irrefutabilidade na concepção da criança como sujeito especial de direitos, proteção e reconhecimento de sua condição de fragilidade.

Com o efetivo reconhecimento como sujeito de direitos e liberdades, representou uma surpreendente modificação no panorama da libertação das crianças nas sociedades democráticas, o que promoveu uma série de ações afirmativas nos países signatários desta Convenção, na criação de outros instrumentos de tutela e reconhecimento. Quando da sua entrada em vigor em 7 de setembro de 1990, apenas 20 países ratificaram a convenção. Atualmente, somente dois países não

ratificaram a convenção: “Estados Unidos devido à instituição da pena de morte para menores em alguns estados americanos e Somália, onde as estruturas jurídicas do país não funcionam”. (LE GAL, 2005, p. 40, tradução nossa)

Portanto, os Estados Unidos não ratificaram a, graças ao art. 37º, “a” da Convenção, pois “[...] a pena de morte e a prisão perpétua sem possibilidade de libertação não serão impostas por infrações cometidas por pessoas com menos de 18 anos”, cujo conteúdo se revela contrário ao sistema normativo interno estadunidense. Em outros países, sobretudo os muçulmanos, recusaram atribuir validade jurídica de alguns artigos, nomeadamente ao 14º que, ao reconhecer à criança o direito à liberdade religiosa, está a preconizar um valor incompatível com os propósitos culturais e religiosos destas nações.

No Brasil, a Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 28 de 14 de setembro de 1990 e pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, em que a Convenção passa a ser executada e cumprida integralmente (art. 1º).

Ainda segundo o autor, a Convenção Internacional, ao afirmar que as crianças são seres humanos em igualdade de direitos e dignidade dos adultos, a mesma “demonstra uma vocação universal e converte-se em uma referência ética e jurídica para todos os países do mundo.” (LE GAL, 2005, p. 43, tradução nossa).

Le Gal (2005, p. 44) entende que

Esta representa sem dúvida, uma revolução jurídica, filosófica e humana, um verdadeiro “giro copernicano” que abre a criança a possibilidade de exercer suas liberdades e o direito de participar, de acordo com a evolução de suas capacidades de discernimento.

A grande novidade centrou-se na contemplação de outro tipo de direito, expressos na Declaração dos Direitos Humanos, mas sem que jamais tenham sido formalmente identificados com a infância e com a sua particularidade. Dos “direitos protecionistas a...” aos “direitos de...”, no sentido de posse e uso, como o direito de liberdade de opinião, expressão e pensamento, de informação, de religião, de reunião e de respeito pela vida privada

Enquanto os direitos de proteção são decorrentes da condição de vulnerabilidade e fragilidade da criança, os direitos e liberdades “de...”, pelo seu teor, é o reflexo de uma homogeneização, que atende não só à temporalidade da infância como também a uma progressiva subjetivação em termos de idade cronológica ou psicológica. O fato de uma criança ter uma consciência crítica mais ou menos evoluída ou uma fragilidade maior, e a própria mudança de pensamentos e interesses não podem ser pressupostos para agraciamentos ou distorções normativas.

Para Miranda (2006, p. 155)

A Convenção passou a ser um elemento de reflexão ampliada, embasada nos direitos humanos e no Estado de Direito, que, em seus desdobramentos gerou uma teia de discussões sobre a infância, tecida por organizações internacionais e movimentos sociais, que sintetizaram em 1989, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, a doutrina de Proteção Integral a criança e adolescente.

Neste sentido, a dinâmica da equidade dos direitos, operada essencialmente por via da iniciativa da Convenção de 1989, promoveu uma tomada de consciência da humanidade no que concerne à concepção de criança como sujeito de direitos, que deve ser tratada e pensada como semelhante e, por isso, como um cidadão.

Conforme Delgado e Muller (2006), o (re)conhecimento da criança enquanto pessoa é, deste modo, fundamental ao favorecimento da autonomia da criança, aspecto que, posteriormente, se verá refletido na forma como ela irá viver ou fazer a democracia.

A partir disso, a criança deverá ser apreendida em função da pessoa que já é e não no que deverá vir a ser e detém o direito de beneficiar da construção participativa dos seus próprios mundos, dever-lhe-á ser facultando a possibilidade de aprender a autonomia e o poder de participação ativa dentro dos múltiplos espaços onde vive e compartilha.

2.1.4 - Direito da Criança no Brasil: a experimentação do novo

A história e a evolução dos direitos da criança no Brasil têm sua pedra fundamental em 1927 com a promulgação do Código de Mello de Mattos¹⁵ (Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927), após intensos estudos de especialistas em Direito e política. O código foi elaborado com extrema minúcia, e continha 231 artigos. Destacavam-se, dentre os dispositivos apresentados, uma detalhada descrição das atribuições da autoridade competente (Juiz de Menores) dos menores em situação de risco (vivendo na rua ou sem família). (SANTOS A., 2007).

Em 1943, foi formada uma comissão revisora do Código de Menores, que acabou criando o Departamento Nacional da Criança e, posteriormente, chegou ao entendimento de que o novo Código de Menores deveria ter um caráter social, e não ser essencialmente jurídico, pois entendiam que o problema da criança era principalmente o de assistência contrapondo com o sistema penal.

A legislação internacional, tecida pela cultura da proteção, marcará o início da nova concepção da criança como sujeito do processo, titular de direitos e obrigações próprios da sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento. Em 10 de outubro de 1979 é promulgada a Lei nº 6.697, cujos princípios contemplavam medidas de assistência e proteção para os meninos em situação irregular, abandonados, considerados “menores em situação de risco” (COSTA; BRIGAS, 2007), ou seja, em situação de abandono, carentes, inadaptados e infratores.

O Código de Menores de 1979 constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, no entanto, com sua linha principal de assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Esta lei introduziu o conceito de “menor em situação irregular” (menores de rua, sem assistência familiar e abandonados), que reunia o conjunto de meninos e meninas que apresentavam uma infância em

¹⁵ O primeiro do Brasil, voltado para a assistência e proteção à infância e à adolescência, redigido pelo magistrado José Cândido de Albuquerque Mello Mattos.

estado de eminente perigo. Esta população era colocada como objeto potencial da administração da Justiça de Menores¹⁶.

De acordo com Marcílio (1998), em abril de 1987, foi enviada ao Congresso Nacional a emenda “Criança: Prioridade Nacional” que promoveu na sociedade organizada uma articulação, que em março de 1988, convergiu para o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, cujo objetivo era desenvolver ações conjuntas de combate à violência contra crianças e adolescente e organizar a participação de entidades não governamentais nos *lobbies* da Assembleia Constituinte de 1987.

O Fórum propunha a conscientização e a sensibilização da sociedade sobre a constituição das crianças e adolescentes como seres humanos completos e, portanto, sujeitos de direito. Neste quesito, os direitos defendidos pelo Fórum eram na participação da família, Estado e sociedade como um dever constitucional de assegurar o cumprimento integral a criança e adolescente prioridade absoluta nos direitos fundamentais do Homem. Diante desta intervenção, surgiu o art. 227 da Constituição Federal de 1988 com os seguintes dizeres:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Comparato (2001) nos mostra que os preceitos das declarações mundiais de dignidade humana e na afirmação dos direitos de grupo minoritários e/ou excluídos, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, principalmente dos fundamentos constitucionais do Estado Democrático de Direito da Constituição Federal do Brasil de 1988 e no artigo 227, que introduziu conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, e que trouxe os avanços normativos para a população infanto-juvenil brasileira.

¹⁶ É interessante que o termo "autoridade judiciária" aparece no Código de Menores de 1979 e na Lei da Fundação do Bem Estar do Menor, respectivamente, 75 e 81 vezes, conferindo a esta figura poderes ilimitados quanto ao tratamento e destino desta população.

Diante destes novos preceitos, ao lado dos princípios e normas instituídos pela Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, serviu de fonte de inspiradora para diversas associações, grupos de intelectuais, membros de associações civis¹⁷, representantes de grupos populares e especialistas em diversas áreas da infância e juventude se articularem em defesa dos direitos da criança.

Segundo Oliveira e Silva (2005), havia uma tensão na organização e esta se dividiu em dois grupos: os menoristas que defendiam a manutenção do Código de Menores de 1979 e na regulamentação da doutrina da Situação Irregular – e os estatutais na defesa da total reformulação do *códex* e a instituição de novos direitos, a fim de torná-los sujeitos de direitos da política de Proteção Integral de todas as crianças e adolescentes em quaisquer situações encontradas, de risco ou não. Apesar desta cisão do grupo nas discussões da nova lei, o grupo dos estatutistas era mais bem articulado e com uma expressiva representação política no Congresso Nacional Brasileiro.

Neste ponto, podemos ver claramente a tese defendida por Boaventura, da tensão entre regulação social e emancipação social. As lutas e os embates para manter o status de repressão e ajuste ao padrão estabelecido e hegemônico em face da emancipação social de proteção, igualdade e liberdade.

Na transição paradigmática, as lutas políticas em que o alvo é o Estado torna-se extremamente importantes. Enquanto as lutas políticas sub-paradigmáticas visam reproduzir uma forma dominante de sociabilidade, as lutas políticas paradigmáticas anseiam pela experimentação social de formas de sociabilidade alternativa. (SANTOS, 2005, p.343)

Nas lutas pelas garantias de experimentação de novos direitos, criou-se em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente que adotou a Doutrina da Proteção Integral, no que tange a confirmação em que crianças e adolescentes são

¹⁷ Destacaram-se no grupo das associações civis o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), de São Bernardo do Campo, um Centra Única dos Trabalhadores, e a Pastoral da Criança, criada em 1983, em nome da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, envolvendo forte militância proveniente dos movimentos sociais da igreja católica. (MIRANDA, 2006)

consideradas como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de Proteção Integral.

O Estatuto da Criança e Adolescente é uma das mais avançadas legislações de proteção e direitos dos menores, pois assegurou a criança e ao adolescente todos os direitos e proteções fundamentais inerentes ao homem adulto. Neste sentido, o Estatuto tornou-se um marco nos direitos da infância e juventude no Brasil, por entendê-lo como um ser humano completo (GOMES; CAETANO; JORGE, 2008).

Miranda (2006, p. 183) apresenta o seguinte quadro comparativo com as características entre o Código de Menores de 1979 e o Estatuto de 1990:

Código de Menores – 1979	Estatuto da Criança e Adolescente - 1990
Destinava-se a menores em situação irregular (carentes, abandonados, inadaptados e infratores)	Destina-se a todas as crianças e adolescente sem exceção.
Trata apenas da proteção dos carentes e abandonados e a vigilância dos inadaptados e infratores.	Proteção integral: sobrevivência, desenvolvimento e integridade da criança e adolescente.
Usa o sistema administrativo da justiça para controlar a pobreza.	Usa o sistema de justiça para o controle social do delito e cria mecanismos de exigibilidade para os direitos individuais e coletivos da população juvenil.
O menor como objeto de intervenção jurídico-social do Estado.	Criança e adolescentes como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei.
Centralizado e autoritário.	Descentralizado e aberto a participação da cidadania por intermédio de conselhos deliberativos e paritários.
Elaborado sem anuência da sociedade.	Elaborado de forma tripartite: movimentos sociais, juristas e formuladores de políticas públicas.
Segrega e discriminava menores em situação irregular.	Resgata direitos, responsabiliza e integra adolescentes em conflito com a lei.
Não distinguia casos sociais (pobreza) daqueles de implicações de natureza jurídica (delito).	Distingue claramente entre casos sociais e aqueles com implicações de natureza jurídica, destinando aos primeiros aos conselhos tutelares e os últimos a Justiça da Infância e Juventude.

Tabela 1: Comparação entre Código de Menores de 1979 e ECA de 1990.

Pode-se perceber neste quadro que o Estatuto não tem um caráter único de conceituar criança e adolescente como autônomos sujeitos de direitos. O estatuto também prevê um processo intervencionista e tutelar (FAJARDO, 2002, apud CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005). Neste sentido, temos que o Estatuto possui uma dupla face: autônoma e intervencionista/protecionista.

Entretanto, mesmo após 18 anos da promulgação do Estatuto, a implementação integral do referido documento normativo ainda representa um desafio para todos aqueles envolvidos e comprometidos com a garantia dos direitos da população infanto-juvenil. Segundo Bobbio, “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (1992: p. 24).

É o que justamente Boaventura entende sobre as lutas para as garantias dos novos direitos tratam-se de um produto político,

[...] as garantias de experimentação são sempre resultado de uma luta, pois são conquistadas dentro de um Estado constituído pelo paradigma dominante, precisamente com o objectivo de evitar a experimentação social. A luta é, por isso, extremamente difícil, as garantias são sempre precárias e têm de ser objecto de uma vigilância política constante. (SANTOS, 2005, p. 343).

As resistências a efetivação dos direitos da criança e adolescente também encontra seus obstáculos em políticas obtusas e na pouca socialização da cultura de direitos, principalmente nos meios pedagógicos, que, por momentos, padece de um distanciamento da realidade, envolvidos em “parâmetros não igualitários na asserção aos direitos” (ARAÚJO, 2005, p.119).

O conhecimento do Estatuto por profissionais de diferentes áreas, que convivam diretamente com crianças e adolescentes, seja em situações de risco ou não, apresenta uma importância incomensurável para a luta política de um sistema igualitário, pois “[...] a experimentação social só existe enquanto tal na medida em que a emancipação resista a ser absorvida pela regulação.” (SANTOS, 2005, p. 344).

O Estatuto da Criança e do Adolescente não deve seguir apenas o caminho da maturidade legislativa, mas, também para a maturidade cultural, praxiológica, axiológica, política e social, transformando-se assim em um direito maior, na afirmação do Estado Democrático de Direito. De uma caminhada coerente em defesa da liberdade, sempre amparada pelos ideais de justiça e democracia, elementos essenciais do estado de direito.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta dissertação lancei mão da pesquisa etnográfica, porém, por não possuir os caracteres intrínsecos e rígidos que a conceitua, entendo que tenho inspirações¹⁸ do método etnográfico. Este método ressalta a importância de uma compreensão cultural e fenomenológica do mundo, onde “ela é também uma resenha do espaço, de tempo, do mundo “vivido” dos sujeitos (MARTINS, 1986, p. 59).

O enfoque etnográfico na área da educação tem demonstrado que os estudos no espaço escolar, da interpretação dos fenômenos surgidos, oferecem a possibilidade de tratar-se de alguns elementos culturais, como os valores, princípios e conhecimentos, que caracterizam o mundo vivido destes sujeitos. Nesse sentido, a construção do conhecimento e do conhecer depende dos elementos culturais que circundam os sujeitos e de sua hermenêutica, enquanto forma de interpretação na busca dos significados da intencionalidade dos sujeitos (MOREIRA, 2002).

Para André (2002), a etnografia se apresenta como um instrumento analítico na busca minuciosa para averiguação de dada realidade, ou de micro-realidades como em escolas, bairros entre outras instituições, de se inserir nelas e perceber o surgimento das incongruências e burlas normativas e atitudinais, nas falhas de comunicação (verbal e escrita) com os de natureza comportamental, moral, axiológico e nos modos de ver e entender a escola e o educador nas relações com o Direito.

As realidades sociais, quando estudadas sob a ótica de um sistema considerado padrão, podem ser distorcidas, pois não consideram as culturas de grupos na construção dos significados e comportamentos. Já a etnografia estuda o significado da vida diária, na procura de descrever os significados (BRAGA, 1988).

¹⁸ A pesquisa possui uma metodologia de inspiração etnográfica, pois entendo que para cumprir as exigências, características desta forma de pesquisa, demandaria um tempo maior de coleta de dados (ANDRÉ, 2002), o que nem sempre é possível devido ao curto prazo exigido para bolsistas no mestrado para a conclusão da pesquisa. O desafio foi de construir um texto que não pretende ser propriamente etnográfico, mas que se inspira nas estratégias do trabalho etnográfico.

Clifford Geertz (1978) no livro, 'A interpretação da cultura', toma emprestado do filósofo do filósofo inglês, Gilbert Ryle, o termo "descrição densa", para designar que a etnografia capta o conceito de cultura como um conjunto de sistemas e símbolos construídos em um contexto e que podem ser descritos.

Para Bernardi (1974) quatro são os fatores essenciais da cultura: o primeiro: **anthropos** traz o homem na sua realidade individual e pessoal; o **ethnos**: a comunidade ou povo como associação estruturada por indivíduos; o **oikos** representa o ambiente, natural e cósmico, dentro do qual o homem se encontra, posiciona e atua e o **chronos** que é o tempo em que se desenvolve a atividade humana. Estes pontos isolados não são suficientes para constituir a cultura, mas a interação entre eles é uma constante no processo cultural. Cada ação do indivíduo único, mesmo sendo novo, original ou importante, estaria destinada a perder-se ou apagar-se se não fosse pela apropriação da sociedade, dinamizada num conjunto orgânico e transmitida como parte de um patrimônio comum.

A etnografia, para além disso, oferece condições de flexibilidade e abertura que o pesquisador pode não encontrar em outros métodos. Como a abordagem etnográfica possibilita mais facilmente a realização de ajustes durante o processo de pesquisa, se mostra frutífera aos estudos voltados ao mundo escolar, onde nem todos os elementos podem ser previstos numa fase exploratória (ANDRÉ, 1997). Ainda, segundo a autora,

[...] essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica. (ibdem)

Dessa forma, a pesquisa etnográfica segue alguns passos metodológicos que a caracterizam. André (2002) afirma que os requisitos seriam, por exemplo, uma permanência mais ampliada do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados¹⁹.

¹⁹ O recorte das várias categorias sociais (racial, gênero, etário, religioso, econômico, geográficos) não foram abordadas nesta pesquisa devido à impossibilidade de contemplá-los no limitado prazo de

Além disso, utilizaremos a observação por si só e a observação participante no cotidiano da pesquisa.

Afirma Estrela (1994, p. 31):

A observação participante corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar seu papel de observador”. Dessa forma, o observador-participante deve participar da vida do grupo por ele estudado e dos fenômenos, tarefas ou situações específicas, nos quais o observado se encontra como sujeito ativo.

Cabe destacar ainda outros pontos importantes da pesquisa etnográfica como uma fonte importante para desvelamentos das maneiras de viver, das culturas, das experiências, das palavras, dos desejos, das visões de mundo, dos sentimentos, dos rituais, das atitudes, dos comportamentos e das ações. Desta via, permite aprender/apreender sobre o fenômeno humano em sua integralidade.

Além da etnografia, também colabora com a pesquisa a metodologia fenomenológica em que a interpretação do mundo surge enfatizando a experiência pura do sujeito, e, que não ensina uma única direção, mas uma multiplicidade de caminhos (REZENDE, 1990). A experiência incorpora múltiplos modos de consciência como uma evidência integral que se refere a princípios de intencionalidade.

A pesquisa inspirada também na fenomenologia parte da compreensão do viver e do perceber, que “[...] volta ao mundo da vida, no confronto com o mundo dos valores, crenças ações conjuntas, no qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa a partir desse fundo anônimo que aí está e aí se visualiza como protagonista nesse mundo da vida” (MASINI, 1989, p. 62).

Para Forghieri (1993, p. 19), “[...] o mundo recebe o seu sentido não apenas a partir de constituições de um sujeito solitário, mas do intercâmbio entre a pluralidade das

2 anos para a pesquisa. Entendo que estes enfoques poderiam trazer outras tantas questões, porém vou partir do pressuposto do princípio constitucional da igualdade, em que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5º caput e inciso I da Constituição Federal de 1988).

constituições dos vários sujeitos existentes no mundo, realizando através do encontro que se estabelece entre eles.”

A compreensão do mundo social reenvia à intersubjetividade, e para, a fenomenologia, as ciências sociais devem conhecer o mundo como ele é vivido nas suas ações e partindo de um ponto de vista compreensivo para apreender os fatos mais significativos e valorados pelas ações dos atores da cena observada.

Para Mansini (1989), a estrutura de análise fenomenológica possui um círculo hermenêutico, em que os dados vividos são registrados, analisados por uma interpretação desses relatos experienciados e em uma nova compreensão do fenômeno de uma nova proposta que se repete e torna a analisar.

Assim sendo, a compreensão dos fenômenos, eventos e situações do direito (tutelado ou violado) dentro do espaço escolar, que apresentam características de ações em desenvolvimento (ou não) da cidadania, democracia, participação, respeito aos direitos dos sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem destes conceitos, constituem objeto de estudo apropriado para estas abordagens metodológicas.

3.1 - DAS QUESTÕES DE PESQUISA

O trabalho pedagógico feito na escola, diante dos novos ares de igualdade, direitos, democracia e participação trazida pela Constituição Federal de 1988 e suas normas infraconstitucionais, deve estar comprometido com tais preceitos necessários às transformações sociais de uma comunidade mais justa. Ao assumir este compromisso que levem em consideração a democratização e cidadania no ensino, pressupõe a necessidade de mudança na cultura pedagógica e, ainda, a mudança qualitativa em benefício da população como um todo.

Se reconhecermos que a escolaridade é um fator importante para o desempenho social e político na vida contemporânea, devemos reorientar a visão que a escola

deve ter acerca da criança, percebendo-a como um sujeito de direitos e, portanto, como um ator social que vive e tem um papel importante na sociedade.

Partindo destes pressupostos, o questionamento de pesquisa – a questão central da investigação – e que nos move é:

De que maneira os professores e funcionários de uma escola, através de ações ou omissões, criam, dentro do local em que atuam profissionalmente, locais de direito, não-direito e de direito paralelo, alheio ao direito oficial e, portanto, arbitrário ou um direito informal e alternativo?

Neste contexto, nossa pergunta central toma ou se produz nos seguintes desdobramentos, tratando-se de quatro novas interrogações e ou questões:

Questão I:

Como são sentidos e vividos os discursos e as práticas que os profissionais da educação produzem acerca das legislações garantidoras de direitos no âmbito escolar?

Questão II:

Há conhecimento necessário dos profissionais sobre legislação educacional e a forma como lidar com os sujeitos no interior da escola?

Questão III:

Como surgem as ações, omissões e (con)vivências no interior da escola por parte dos educadores?

Questão IV:

Como os educadores podem garantir, por meio de atitudes engajadas, a construção de dispositivos favorecedores de cidadania e emancipação nas escolas?

3.2 - DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Durante o percurso teórico metodológico, apropriamo-nos de LUDKE & ANDRÉ (1986), que descrevem três etapas para a realização da pesquisa etnográfica, que são: a exploração, a decisão e a descoberta.

Segundo as autoras, na fase da **exploração** está incluída a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo. Nesta fase, são realizadas as primeiras observações com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados.

Apoiado na concepção de André (2002), nessa fase buscou investigar na prática pedagógica cotidiana dos educadores nas vivências do direito dentro da escola. O primeiro passo para a concretização desta etapa foi na busca por um campo de estudo.

A escolha do campo de estudo foi primeiramente uma escola municipal de um bairro de classe média²⁰ da região norte de Vitória-ES. O senso-comum nos diz que escolas de periferia, de bairros violentos e pobres possuem os atos pedagógicos mais inconscientes devido a uma pouca formação da equipe escolar. Portanto, a opção por uma escola de um bairro classe média foi com a intenção de averiguar se nesta instituição, as violações, burlas, omissões ou criações estavam presentes nas práticas educacionais.

Neste bairro de classe média há duas escolas municipais de ensino fundamental. A primeira escola em que me apresentei, minha presença como pesquisador foi negada. A princípio, havia um excesso de burocratização sobre qual funcionário da escola seria o responsável por me receber e conversar sobre a pesquisa. Foram feitas três tentativas de entrevistas: as duas primeiras desmarcadas sob a alegação

²⁰ Conceito de classe média é bastante discutido na literatura acadêmica brasileira, com várias conceituações. Maldonado (2002 apud Paes, 1984) considerou como membros da classe média formado por trabalhadores da administração empresarial, funcionários públicos, profissionais liberais e comerciantes. A classe média não se daria de forma homogênea, pois em seu interior há diferenças entre poder aquisitivo e valores culturais e morais. O único ponto em comum seria a da natureza de seu trabalho. Isto significa que podem ou não fazer leituras diversas dos sistemas simbólicos em que estiverem inseridos.

de “reunião do corpo escolar”. A terceira e última tentativa (03/6), fui encaminhado pela Diretora para uma conversa com a pedagoga.

Nesta conversa, a pedagoga relatou que a minha presença seria inviável, pois outros pesquisadores já estiveram lá e também tiveram os seus pedidos negados. A alegação para a recusa foi de que os “pesquisadores traziam problemas para a escola, pois relatavam inverdades” (*fala da pedagoga na primeira escola*).

Em um dos exemplos dados pela pedagoga sobre pesquisadores que receberam um ‘não’, ela relatou que uma professora da Universidade Federal do Espírito Santo também foi recusada. A pedagoga deu uma esperança (ainda que remota) de apresentar meu pedido na próxima reunião com o Conselho de Escola no dia 27/6.

Achando o prazo de 20 dias para a resposta excessivamente longo, no dia seguinte, fiz contato com outra escola. Nesta escola, fui recebido pela pedagoga. Conversamos sobre a proposta de minha pesquisa, os objetivos e exigência da pedagoga foi que a entrada de um pesquisador seria feita mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre fornecido pelo Orientador e pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A autorização para a realização da pesquisa se deu de forma tranquila, não apresentando entraves burocráticos.

Autorizado pelo corpo diretivo, inicio a pesquisa na escola. No primeiro dia fui apresentado formalmente pela pedagoga ao grupo de professores da escola, no horário do recreio. Após esta apresentação, fui encaminhado à sala da coordenação onde se encontravam todos os relatos do livro de ocorrências, de encontro com os pais, resolução de problemas entre alunos e entre professores e alunos.

Na segunda fase da realização da pesquisa etnográfica, a **decisão**, consiste em uma busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador seleciona como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Ludke e André (1986) entendem que os dados se apresentam sob a forma da comunicação verbal, escrita e gestual dos sujeitos com o pesquisador, com ações, com omissões e nos registros de arquivos e documentos.

Dessa forma, nos momentos de observação procuramos focalizar as situações das práticas pedagógicas cotidianas das profissionais da educação e outros membros da escola na interação com o direito e, para isso, privilegiamos o período da manhã devido à constatação de uma maior concentração de alunos, de variadas idades, séries e localidades de Vitória e Serra.

O registro das observações foi realizado por meio de um diário de campo. O conteúdo do registro ficou organizado na seguinte sequência: **1.** registro dos aspectos a serem observados; **2.** descrição do contexto e de situações observadas; **3.** considerações sobre o que foi observado; **4.** dúvidas a serem esclarecidas na próxima observação e na entrevista.

Os fatos, comentários, dúvidas e considerações eram registrados, durante as observações, por meio de frases e/ou tópicos.

O registro de forma mais detalhada ocorria ao término da observação, quando o pesquisador buscava, nos momentos de reflexão, registrar as cenas observadas. Este trabalho foi feito em um espaço externo à escola com a intenção de não gerar constrangimentos sobre o que estava sendo refletido e registrado.

A análise documental constituiu uma fonte complementar de dados do processo de observação Ludke e André (1986). Durante a investigação na escola, foi possível ter acesso a documentos, livros de ocorrência, regimento interno da escola, atas de reuniões de professores, ata das reuniões do Conselho da Escola, ofícios da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Em após a análise de documentos foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista semi-estruturada constitui-se num instrumento flexível, onde não há imposição de uma estrutura rígida de questões, o que torna adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação.

Segundo as autoras,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Após esta fase de decisões e aprofundamentos, entramos na última fase descrita por Ludke e André (1986), a **descoberta**. O objetivo desta fase é a explicação da realidade, ou seja, tentar encontrar os princípios velados dos fenômenos situá-los em num contexto mais amplo. A seguir, temos então, a interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas, permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

3.3 - BASES TEÓRICAS

A luta pela compreensão e implementação das bases conceituais e históricas dos direitos e da reconstrução no processo de ações afirmativas dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, desperta no corpo docente e discente o interesse no debate e na participação em questões afetas à cidadania e à vivência plena dos direitos e contribuindo para o desenvolvimento da emancipação social.

Este movimento de incorporação dos Direitos Humanos na legislação brasileira demonstra a sua importância na construção das lutas sociais que culminou na constituição de novos sujeitos de direito e na participação das diferentes interventores no processo de (des)construção dos conceitos e concepções sobre direitos.

Tornar a percepção mais crítica sobre as causas e as manutenções da exclusão social e promover o desenvolvimento da consciência da necessidade de erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e combate a todas as formas de preconceitos e discriminação levou Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, juristas com preocupações constantes no campo educacional, a refletirem de forma contundente aos modelos de globalização e os processos excludentes, consolidados no âmbito local e internacional.

Freire (1989, 1991, 1997, 2001b) reflete sobre o papel e o compromisso da educação na emancipação e na dignidade humana. Já Boaventura²¹ (2000, 2003, 2006) defende uma globalização contra-hegemônica, um projeto de sociedade plural no respeito as culturas locais, da multiculturalidade e da emancipação social. Este é o ponto sinérgico entre os dois: a emancipação da humanidade.

Neste momento de globalização viva, da hegemonia dos modelos e pensamentos neoliberais, a educação, muitas vezes encontra-se indolente na contribuição do processo de culturalização da cidadania e da emancipação. Desta via, as ideias de emancipação, cidadania, direitos e justiça necessitam ser (re)discutidas através de debates que contemplem estes dilemas e suas perspectivas

Para Zitzoski, (2003, p. 1), “o desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo igualmente, novas bases filosófico-científicos capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade.”

A cidadania e a emancipação é a condição social que confere a uma pessoa o usufruto pleno de direitos, permitindo-lhe a participação ativa da vida política e social do locus em que está inserido. Para este indivíduo conviver (da vivência mais íntima com os direitos) e vivenciar, experienciar tais direitos, o chamamos de cidadão.

No entanto, o desrespeito a tais direitos por parte do Estado, instituições ou pessoas, gera exclusão, marginalização. Daí surge a violência. Na coisificação do homem, do não reconhecimento como ser, do ato de reduzi-lo ou torná-lo invisível. “Há produção de não-existência sempre que uma entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de um modo irreversível.” (SANTOS, 2006, p. 102).

Nessa perspectiva, quando cada homem tiver seus direitos efetivados e sua dignidade reconhecida e protegida que poderemos dizer que vivemos em uma sociedade justa e democrática. Para Heller (1982, p. 155) “[...] ninguém pode ser

²¹ Mesmo ciente da normatização de referências NBR 6023:2002 da ABNT quanto à citação pelo sobrenome do autor, opto por usar o primeiro nome do sociólogo português, de forma a destacá-lo como base teórica ao longo do trabalho e por entender que o uso do sobrenome SANTOS não traria uma referência imediata ao autor. Entretanto, nas citações diretas e nas referências, usarei as normas regulamentares da ABNT.

livre se, em volta dele, há outros que não o são.” o que alcança o pensamento, anos mais tarde, de Boaventura (2007, p. 23) em que “[...]reivindica que os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano.” Nisto, a negação de uma parcela da humanidade constitui condição para afirmação da outra parte restante como universal, dos incluídos nos pressupostos de reconhecimento e admissibilidade (SANTOS, 2007)

Procurando discutir essas questões, partimos da educação emancipadora de Paulo Freire ao projeto de sociedade emancipada e contra-hegemônica diante da globalização excludente de Boaventura, com os limites, as perspectivas e os desafios para a educação e direitos humanos.

Como um paradigma latino americano da década de 60, Freire traz inúmeras contribuições para a pedagogia mundial através da Educação Popular. Foi pioneiro na problematização dos desafios para impulsionar as lutas organizadas dos movimentos sociais na transformação de realidades opressoras e alienadas, convergindo para o movimento da *Práxis Transformadora*.

Surgido da realidade oprimida e opressora da América Latina, Freire, propôs novos horizontes no campo da educação, em repensar aspectos da vida em sociedade. O repensar das relações humanas na cotidianidade, posturas políticas e as relações sociais dela resultante, na produção e transmissão do conhecimento e a reprodução de modelos vigentes e excludentes da sociedade. Diante disso, a proposta de Freire para educação está em repensar a cultura e a racionalidade que cultivamos para alcançarmos um projeto de educação humanista, emancipadora e libertadora.

Descrever sobre emancipação e cidadania na concepção freiriana é discorrer sobre as lutas, sonhos, desejos, utopias, projetos de justiça, igualdade, liberdade e respeito. Neste sentido, a visão de Freire se dá na luta por estes ideais e não por um mero ato dadivoso do Estado, por pura concessão, mas por conquistas contínuas e efetivada pela práxis humana.

Freire defende a superação e a libertação das formas opressoras e alienantes do conhecimento e do trabalho. Neste contexto, a famosa obra “A Pedagogia do Oprimido” (1991), constituiu a ciência pedagógica como incremento de luta na emancipação e na invalidação das formas de opressão e exclusão. Para ele, a

pedagogia do oprimido, enfatiza a humanidade e o respeito às diversas formas do ser que por sua vez “deixa de ser oprimido e passar a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.” (1991, p. 41).

A busca pela libertação, pela emancipação não foca apenas no sujeito oprimido, mas também no opressor e na possibilidade de sua humanização e “[...] esta é a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” (FREIRE, 1991, p. 30).

A emancipação, segundo Freire (1991), é o ato de se pronunciar ao mundo, se fazer ser visto e ouvido. É dar publicidade as vivências da “condição humana” (ARENDT, 2001), ser um protagonista reflexivo de sua história. A educação voltada para este fim, idealizada por Freire, caminha no sentido de entender que a emancipação, liberdade, igualdade, respeito e cidadania consiste em participar de um cotidiano permeado de desafios, lutas, vitórias, derrotas, sonhos e utopias, ou seja, “[...] cavar sem cessar, espaços de autonomia, em vista de um renovado compromisso com a causa emancipatória, seja no plano pessoal, seja no âmbito coletivo.” (CALADO, 2001, p. 55).

Logicamente, o cumprimento desta tarefa não virá da classe dominante, em forma de dádiva, mas “[...] por aqueles que sonham com a reivindicação da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade.” (FREIRE, 2001, p. 49).

A falta de uma cultura em legislação educacional, atento as particularidades de seus sujeitos e abstraídos das noções errôneas sobre esta questão, cultivados pelas grandes mídias de direitos excessivamente protecionista, podem inviabilizar todo o referencial ético, emancipador e libertador de Paulo Freire, bem como a efetivação das normas constitucionais e infraconstitucionais.

Neste contexto, a pedagogia freiriana se coloca cada vez mais firmemente “[...] a favor de uma transformação das condições e situações de vida e de existência das maiorias desapossadas de quaisquer poderes econômico, social e político”. (SOUZA, 2001, p. 119).

Freire defende que a educação elimine a roupagem alienante e alienada, e contribua como uma força progressista e coerente da libertação e emancipação humana, não

através de planos para um futuro distante, mas realizadas no cotidiano das micro-relações: escola, família, nas relações de trabalho. Para ele, inexistente grau de relações, o essencial é ser uma pessoa coerentemente progressista. E, portanto, sendo a educação uma relação social, esta se apresenta como um local propício para estas ações de emancipação coletiva e individual.

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. [...] Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Não é aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto fazer o que é possível historicamente, ser feito com e através, também, da educação (FREIRE, 2001, p. 102).

Nesta perspectiva de emancipação, o sociólogo jurídico português, Boaventura de Sousa Santos concebe uma nova emancipação, pautada na teoria democrática, que contempla as subjetividades, cidadania e emancipação. Na obra, “Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social” (2003), surgido a partir do I Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, Santos tem como ponto central deste projeto a atuação e concepção dos ideais modernos de emancipação social, com movimentos alternativos de lutas sociais e políticas contra-hegemônicas dos modelos de exclusão e não-reconhecimento da globalização. Apesar do tema globalização não ter ares de novidade, este tem tomado grandes proporções, na medida em que ela se insere nas relações sócio-políticas e se enraíza.

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social. (SANTOS, 2003, p. 277)

Este pensar da crise da regulação social, das formas do conservadorismo neoliberal²² e a forma alternativa da emancipação social é algo moderno. Porém, o viver nesta tensão dos novos problemas com novos sujeitos não nos leva a soluções

²² Para Boaventura (2003a), o neoliberalismo tem uma forte conotação conservadora. Segundo o autor, neoliberalismo é a nova roupagem do liberalismo, que também tinha vínculos conservadores.

modernas. Ainda continuamos a viver obstinados pela ordem quanto mais nos deparamos com as desigualdades e exclusões da (des)ordem social. Seria então, o caso de abandonar por completo a luta contra a regulação social e do “pensamento abissal²³” (SANTOS, 2008) e reafirmar a agenda excludente do projeto neoliberal? Boaventura pensa que não seria dessa forma. A proposta do sociólogo português direciona-se no sentido de reinventar e rever a estratégias das regulações e emancipações sociais.

Para Boaventura (2003a), o ato de reinventar é uma tarefa complexa que consiste no enfraquecimento dos vários braços do neoliberalismo ultraconservador que tentam desmantelar o direito como fator de mudança social. Então, Santos pergunta: é possível reinventar o direito para além da agenda neoliberal sem cair no modelo conservador? E mais: “[...] poderá ser o direito emancipatório?” (SANTOS, 2003a, p. 8).

Desde os primórdios, na Roma do século XII, o direito se apresenta como forma de ordenação econômica, de regulação em choque com a emancipação social, uma *lex mercatoria* sempre voltada para os assuntos da classe mercantil, Renato vista, as rotas comerciais e mercados da China, Índia, África Oriental, Ocidental e do Norte. Portanto, o direito, nesta fase do colonialismo e pós-colonialismo, sempre se apresentou por um viés mais voltado para o mercantilismo do que para as questões sociais. Santos (2003a, p. 10), diz que “[...] as formas inclusivas de cidadania político-social (os Estados Povidência) têm sido mais uma exceção do que regra.”

Isso demonstra que o direito, entendido como estatal, sempre esteve à margem das emancipações sociais de desempenho mínimo no conflito da regulação e emancipação. Esta visão de não-intervenção só começou a ser modificada com o início e ao longo do século XX. Nesta nova fase, o direito largou a natureza jurídica

²³ Pensamento abissal de Boaventura (SANTOS, 2008), em que o autor discute o pensamento moderno ocidental como um pensamento sombrio que nega a existência “do outro lado” e contempla apenas “este lado” como existência humana. Este pensamento que se estende para além das linhas da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade e que nega/exclui, de maneira radical, as produções “do outro”, produzindo formas de negação e de ausência de humanidade. Neste ponto, teríamos, segundo o autor, a sub-humanidade moderna e que não são considerados sequer candidatos a uma inclusão social.

da operacionalidade do Estado mercantil para atinar para as questões dos fatos sociais.

De acordo com Santos (1988a), a investigação dos pluralismos jurídicos, de fatos sociais existentes e vividos no cotidiano, dos vários sujeitos, chamou a atenção para a existência de “direitos locais”, ou seja, os direitos vividos no bairro, na escola, na Igreja, na zona rural, nas organizações profissionais, pois “[...] trata-se de direito infra estatal, informal, não oficial e mais ou menos costumeiro.” (ibidem, p. 149).

A ascensão destes direitos locais e, portanto, alternativos, do consuetudinário ao alcance da normatização constitucional e infraconstitucional denota a vocação que o direito tem para a emancipação e transformação social, através da inclusão e reconhecimento de vários sujeitos. “A questão do papel do direito na busca da emancipação social é, actualmente, uma questão contra-hegemônica que deve preocupar a todos quantos, um pouco por todo o sistema-mundo, lutam contra a globalização hegemônica liberal.” (SANTOS, 2003, p. 11).

Neste sentido, o papel de direito foi repensado. Não como uma forma de desconstrução, mas libertação da natureza jurídica do direito voltado para as causas e desejos da classe dominante. Boaventura (SANTOS, 2003a) entende o direito como um dos fatores mais importantes para a dissolução da tensão entre regulação social e emancipação social.

Um exemplo dado por Freire, ilustra bem como o direito repensado no movimento social dinâmico, modificou a luta pelo protagonismo jurídico e existencial do Movimento dos Sem-Terras:

[...] anteontem, ontem e agora sonharam sonham os mesmo sonhos acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”[...]

Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e só resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. (FREIRE, 2000, p. 30).

Diante de uma leitura mais aprofundada ou adequada e deixado de lado as perspectivas opressoras, de culturas alienadoras que silenciam e negam, o horizonte jurídico se mostra apto, rico de possibilidades de experiências dos sujeitos de direito. Para Santos, entender estas peculiaridades do direito torna “[...] possível entende-la cabalmente na sua diversidade interna, nas suas muitas escalas e nas suas muitas e contraditórias orientações político-culturais.” (2003a, p. 70).

O afastamento da razão indolente²⁴, preguiçosa, que desperdiça a experiência (SANTOS, 2005) é o desafio para a educação: de estimular e possibilitar a capacidade de intervenção e transformação do mundo sob a ótica da emancipação humana, da liberdade e igualdade.

O discurso vigente fatalista de que não há nada a ser feito ou mudado é de um projeto neoliberal globalizado, conservador e alienador sobre as possibilidades e desafios da humanidade em seus vários espaços e modos. Desta afirmação, depreende-se um conceito de Boaventura (2007, p. 35) “A acção conformista é uma prática rotineira, reprodutiva e repetitiva que reduz o realismo àquilo que existe e apenas porque existe”. Neste sentido, Freire (2000) entende que quem opta pelo imobilismo ideológico e social aceitou a acomodação como forma de vida ou como forma de sustento, por lucrar com ela.

Voltando a pergunta feita por Boaventura: pode ser o direito emancipatório? Ele entende que “[...] não pode ser emancipatório, nem não-emancipatório, por que emancipatório e não-emancipatório são os movimentos, aos grupos cosmopolitas subalternos que recorrem à lei para levar suas lutas adiante” (2003a, p. 71). Desta forma, o direito por si só não é suficiente para alavancar mudanças. É necessário o movimento de grupos, a luta e o desejo, que se utilizam do direito como instrumento viável e possível de transformações sociais e jurídicas.

²⁴ SANTOS (2003a) explica a expressão “razão indolente”: Segundo o autor, Leibniz, em seu prefácio de Teodicéia de 1710, chamou de razão indolente os acontecimentos futuros que, independente de nossa participação ou intervenção, acontecerão, então, não precisamos fazer nada, não nos preocupar. Apenas esperar e desfrutar o prazer do momento.

Boaventura, se faz atento ao grande poder social que o direito tem - porém não onipotente – e Freire também se fez cuidadoso ao não atribuir poderes absolutos a educação. Ele enfatiza a educação não é uma alavanca de transformação social por si só.

Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. (FREIRE, 2001a, p. 60)

O atual contexto da educação está no desafio de estimular, desvelar e possibilitar o ato crítico e a capacidade de intervenção e transformação do mundo da emancipação, democracia, liberdade, respeito a direitos e cidadania (FREIRE 2001b). Faz-se necessário buscar uma saída teórica coerente e uma prática verdadeira que deem conta de responder os desafios e possibilidades postas pelas novas formações jurídicas, dos novos protagonistas, das múltiplas realidades e conhecimentos.

Diante do exposto, Freire e Boaventura me fornecem a sustentação teórica que necessito para falar do campo Direito e Educação e por entender que estes propõem respeito, “desmercadorização”, direitos, cidadania, liberdade e visão crítica como fontes do processo de emancipação individual e coletiva. Desta via, a educação como um movimento social constitui um local favorecedor das práticas deste processo.

Concordamos com os autores quando entendem que a educação e o direito não são formas por si só fundantes da emancipação e transformação social. Eles possuem potencialidades transformadoras. Entretanto, os dois – Educação e Direito - nos incitam a pensar caminhos alternativos para superação das formas opressoras e/ou alienadas de práticas influenciadas pelos modelos dominantes. Uma ação conjunta entre Educação e Direito, viabilizando a vivência da autonomia e potencialidades, de participação, no usufruto dos bens culturais e materiais, que são frutos do trabalho individual e coletivo.

4. ESCOLA: LOCAL DE DIREITOS, NÃO-DIREITOS, DIREITOS PARARELOS ARBITRÁRIOS E ALTERNATIVOS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES

A escola apresenta aspirações, valores e ideologias nem sempre compatíveis com o contexto social, cultural e jurídico. Estas cisões entre discursos pedagógicos inclusivos e libertadores e ações docentes contraditórias provocam consequências preocupantes na questão da defesa dos direitos fundamentais dos sujeitos (alunos) que constituem a escola.

A ruptura do discurso/ação tanto distancia como reaproxima o educador para o desenvolvimento do processo de inclusão e cidadania e os conceitos jurídicos de tutelas destes dois marcos da sociedade moderna e transformando a normas infraconstitucionais e de direitos humanos em utopias (im)possíveis de uma sociedade igualitária e democrática

Neste capítulo serão apresentados quatro episódios que foram selecionados dentre os vários casos observados no interior da escola: 1º Episódio: local de não-direito; 2º Episódio: local de direito paralelo arbitrário; 3ª Episódio: local de direito e 4º Episódio: local de direito paralelo alternativo. A escolha dos casos pautaram-se pela riqueza de detalhes surgidos durante a pesquisa e pela importância que tiveram no cotidiano da escola em algum momento distinto.

Por questões éticas, o nome da escola e dos personagens que surgem nestes episódios serão fictícios, pela opção de resguardar a integridade destes sujeitos que contribuíram com o estudo. Apesar de alguns autores²⁵ defenderem a uso do nome real dos sujeitos na pesquisa acadêmica, como forma de torná-los visíveis e tirá-los da penumbra do anonimato, reiteramos nossa posição por respeito aos artigos do Estatuto das Crianças e Adolescente²⁶ e da Constituição Federal de 1988²⁷.

²⁵ KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, July 2002 .

²⁶ Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Lei nº 8.096/90 – Estatuto da Criança e Adolescente)

4.1 - EPISÓDIO Nº 1: LOCAL DE NÃO-DIREITO

Marcelo, 12 anos, aluno da 5ª série, apresenta várias ocorrências desde 2007, ano em que foi matriculado na 4ª série. Nas ocorrências registradas estão: brigas em sala de aula, baixa aprendizagem, agressões verbais e danos ao patrimônio escolar. Além de ser suspeito de cometer furtos nas salas de aula, tráfico de entorpecentes e formação de quadrilha. Este aluno totalizou 22 registros no livro no entre o 2º semestre de 2007 e o 1º semestre de 2008.

Primogênito da família, Marcelo possui ainda outros dois irmãos que estudam na mesma escola e no mesmo horário. A mãe recentemente, em 2006, assumiu a guarda dos filhos, que antes ficava a cargo da avó materna. O pai, separado, não era uma figura presente na relação familiar, nos dizeres da mãe.

Nas reuniões realizadas pela escola na tentativa de solucionar o caso da melhor maneira possível, a mãe se fazia presente, porém pouco atenta as questões que estavam se tornando sérias. O pai nunca comparecia às reuniões sobre a alegação materna de não saber sobre sua localização.

As reuniões com a família eram infundáveis e a gravidade das atitudes de Marcelo, dentro e fora da escola, cresciam na mesma proporção. Sua situação chegou ao ponto de proporem o encaminhamento de Marcelo ao Ministério Público e/ou Conselho Tutelar, o que nunca chegou a realizar, pois a mãe se negou a assinar o Termo de Responsabilidade pelas condutas do filho.

Uma tentativa de solução foi na inclusão de Marcelo ao sistema de Horário Integral, onde alunos em situações de risco ficavam em horário integral na escola: pela manhã estudavam e à tarde participavam de projetos educacionais como aulas de reforço, informática, teatro e artes. Marcelo não mudou de comportamento. Suas

²⁷ Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

.....
X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; (Constituição Federal de 1988)

atitudes delitivas continuavam a crescer e a influenciar negativamente os outros alunos do Projeto de Horário Integral.

Tentativa de transferência de Marcelo para outra escola, intermediada pela Secretaria Municipal de Educação, não pode ser realizada frente à recusa da mãe da transferência do filho. A alegação da recusa era a distância entre sua residência e a nova escola. Mesmo sendo oferecido um subsídio para o transporte, a proposta foi recusada.

A popularidade de Marcelo cresceu de sobremaneira, era cultuado por vários alunos, pois era considerado um 'intocável' e que não havia nada que ele não pudesse fazer dentro e fora da escola. Em um dia em que estava analisando os livros de ocorrência, na sala da coordenação, um aluno da 5ª série, entrou e disse: -"Você está lendo os livros de ocorrência?" Respondi afirmativamente e ele continuou: - "Você já viu as ocorrências do Marcelo? Ele tem mais de 20! Ninguém manda nele!" disse o aluno com um ar de satisfação.

Seguindo esta linha de 'intocável', Marcelo levou para dentro da escola um papelote de maconha²⁸. No horário do recreio, foi até o banheiro como outros sete colegas para fumar. Seu plano deu errado. Marcelo e seus amigos foram flagrados fumando²⁹ e encaminhados à direção.

A mãe de Marcelo foi imediatamente comunicada que continuou a recusar a existência de tal fato. O pai de Marcelo apresentou-se pela 1ª vez e teve a oportunidade de averiguar todos os registros do filho na Escola.

Cansados de tanta negligência familiar, o Conselho Escolar foi chamado em reunião extraordinária, em que ficou decidido pela transferência compulsória de Marcelo,

²⁸ Lei 11.343/06 - Art. 28. Quem **adquirir**, guardar, tiver em depósito, **transportar** ou **trouxe** **consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização** ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:

I - advertência sobre os efeitos das drogas;

II - prestação de serviços à comunidade;

III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo. (grifo nosso)

²⁹ Lei 11.343/06 - Art. 33, § 3º Oferecer droga, eventualmente e sem objetivo de lucro, a pessoa de seu relacionamento, para juntos a consumirem: Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, e pagamento de 700 (setecentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa, sem prejuízo das penas previstas no art. 28.

com a ciência da Secretaria Municipal de Educação, oposição da mãe e a concordância do pai. Os seus colegas não foram transferidos compulsoriamente, pois não possuíam um “histórico negativo”. Mas os pais de três alunos, que participaram do evento, optaram por transferir seus filhos.

Neste ponto grave, o Conselho Tutelar e o Ministério Público foram comunicados sobre os fatos ocorridos dentro da escola, porém somente nesta fase final.

O texto até aqui, foi capturado do “Livro de Ocorrência” e da “Ata do Conselho de Escola” e explicações da coordenadora Juliette.

Neste caso, que apresento sucintamente, temos as práticas negligenciais, omissas e silenciadoras, por atitudes aparentemente despreparadas, sejam elas de ordem familiar quanto escolar. Parecem-me decisões tomadas “sem refletir” sobre a existência de normas garantidoras de proteção, vida, segurança, saúde e existência digna da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente.

O discurso e as conversas (entrevistas) acerca do caso são percebidos por mim, como atos reiterados (com excessiva compulsão a repetição) dentro da escola, tendo em face o direito à educação. Ora, a Educação é compreendida como o fenômeno existencial que demanda sua manutenção pautada pela dignidade, saúde e proteção, advinda de pertencimento do outro como sujeito: sujeito de direitos.

Repetem-se os discursos como se eles fossem justos. Como se não emergisse de sentido o pouco envolvimento pelas questões da criança, pela família e pelo próprio ofício de educar, de ensinar. Diz uma professora que participou ativamente do caso Bolívar, antes da reunião extraordinária do Conselho de Escola:

“A situação de Marcelo é bastante complicada. Tem a situação dos pais, da mãe que trabalha e com a guarda dos filhos, que é recente... Temos também a questão do Conselho Tutelar que é atarefado e aparece muito pouco. É muito difícil *para mim* (sic) tomar uma decisão desse tipo. Uma confusão! Marcelo é um furação na escola. Apronta muito e já é um quase ídolo aqui dentro. Fiz o possível, o que estava ao meu alcance, mas perdi as esperanças quanto a Marcelo nesta escola. Mas também tenho medo de me envolver demais com ele. Já fiquei sabendo, por outros alunos daqui da escola, que ele tem uma gangue formada por crianças do Atlantic Ville (conjunto habitacional em Jardim Camburi). A educação está apresentando cada caso que fico de cabelo em pé! Antes o aluno pulava o muro da escola para ‘matar’ aula. Agora ele faz coisa inacreditáveis. Até fora da lei!”

Na esteira das mudanças paradigmáticas dos direitos e justiça, a Constituição de 1988 ampliou o campo dos direitos tutelados e da justiça: cláusulas pétreas dos direitos fundamentais, direito ambiental, direitos do consumidor, direitos do idoso, da criança, direito a propriedade e sua função social, a ampliação do papel do Ministério Público como agente fiscalizador e defensor destes direitos violados. Entretanto, diante de uma gama variada de sujeitos e de problemas jurídicos, os inúmeros agentes – jurídicos, administrativos, educacionais, etc. – não estão corretamente equipados e formados para lidar com esta confrontação de interesses em uma realidade quase sempre vivida ora como adversa, ora como marcada pela diversidade (diversidade e riqueza humana) e inventividade.

Atualmente, a experiência cotidiana da (com)vivência – uma vivência com a vida; com o outro - com o direito é na repetição da impunidade que se faz presente nos atos de desrespeito: desrespeito à legislação de zoneamento urbano e conservação das áreas verdes, legislação de trânsito, às leis de silêncio, do consumidor e a educação, que se reflete em hábitos escolares naturalizados.

Neste íterim, associa-se a falta de punibilidade a uma legalidade inócua. A lei, por suas lacunas e burocratizações, seria o grande empecilho na realização da justiça dentro da escola. O senso comum é da ineficácia normativa e da aplicação para poucos. Além de demonstrar a crise na credibilidade do direito e da aplicabilidade das leis, esta se torna contrária ao princípio da igualdade.

“A gente manda um aviso ao Conselho Tutelar. Eles não aparecem aqui! Sabe os que eles dizem? Que não têm recursos para este tipo de evento e para importuná-los quando a ‘coisa’ for realmente séria, como num caso de abuso sexual. Em caso de abusos sexuais eles até veem, mas fora isso não. O Conselho Tutelar de Vitória é muito pequeno e pouco atuante, sabe? Eu nem ligo mais para o Conselho Tutelar. Ele não faz nada! Agora, neste caso do Marcelo, nos vamos fazer um comunicado ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público para nos resguardar e para informar do ocorrido. Você que é advogado (pesquisador): fumar maconha é ou não é crime? É! Então temos que tomar as providências necessárias, mesmo que não surta nenhum efeito. Meu medo é que Marcelo volte como aconteceu com um outro aluno. Ele não fez o que Marcelo fez, mas aprontava demais. Resolvemos transferi-lo, mas o Ministério Público mandou o aluno voltar. Aí fica difícil, né?” *(fala da coordenadora Juliette sobre a descrença nas instituições)*

O discurso de alguns educadores no sentido de não fazer parte de suas atribuições a tutela dos direitos dos alunos, como algo posto no patamar da discricionariedade,

do “[...] direito cujo cumprimento é voluntário.” (SANTOS, 2007, p. 19) transforma o direito em “direito mole” ou “*soft law*” da manifestação benevolente do ordenamento jurídico. Ao mesmo tempo há um sentido de impotência de ser professora diante de situações “politicamente democráticas e socialmente fascistas” (SANTOS, 2007, p. 18).

Segundo Boaventura (2005) nos processos sociais há mistura de códigos de simbolização e representação do direito, principalmente nas culturas de massa. O fenômeno midiático, da comunicação de massas, principalmente a televisão, promove visões fragmentadas e distorcidas do direito, “[...] com mensagens sobrepostas e contraditórias, feitas de regras e de contra-regras que incitam tanto à obediência, como à desobediência, tanto á acção legal, como á acção ilegal” (SANTOS, 2005 apud, MACAULY, 1987).

O conceito de direito, produzido pelo senso comum, que é dominante, parte do pressuposto da concepção do Direito como algo ligado a profissões e instituições jurídicas estatais (Poder Judiciário) como base de ideologias na maior parte das vezes da dominante. Boaventura (2003) entende que o direito deve ser perder a aura superior, ritualizado e sacralizado. É transformar o senso comum do direito dramatizado em um senso comum modificado, em que o direito é refletido, trivializado, de questionar e de se insurgir contra práticas indolentes e alienantes.

Heller (1989) parece corroborar com a tese de Boaventura, quando entende que as práticas alienadas se afiguram no cotidiano que engessa e molda atitudes, sentimentos e pensamentos, como uma única forma de verdade e de vida. E como uma única forma de vida, o sentir/pensar/agir estão voltados para a reprodução de suas particularidades. Assim, com a reprodução destas formas de sentir/pensar/agir que se configuram de maneira autoritária ou silenciosa, determina por fim, no funcionamento desta estrutura do cotidiano escolar.

Sob a ótica de Freire (1995), a educação verdadeira é aquela que assume a tarefa de denúncia das estruturas opressoras. Neste sentido “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade”. (FREIRE, 1995, p. 37).

Não ser neutro, implica em atitudes, opções, romper com o estabelecido e abrir-se ao novo, é “[...] pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. (FREIRE, 1995, p. 39). A escola se colocou neutra no episódio de Marcelo, quando não optou por um caminho, quando não enfrentou a posição omissa da família, de não se envolver, ao não se colocar a favor e nem contra.

Diante das amplas possibilidades de enfrentamento, Bragaglia (2005) entende que a comunicação ao Conselho Tutelar, como um ente co-responsável pela tutela do Estatuto da Criança e Adolescente, detentores de poderes flexíveis e desburocratizados do Conselho tem que ser efetivado pela escola. A relação da escola com o Conselho Tutelar é quase inexistente, visto que, o contato com este mecanismo institucional não é feito de maneira sistêmica pela escola, subutilizando as funções do Conselho Tutelar a meras listas de alunos repetentes ou ausentes na escola (art. 56, II e III do Estatuto da Criança e Adolescente)³⁰ não estabelecendo um diálogo de ações diferenciadas e conjuntas com este órgão, de relações locais com efeitos satisfatórios.

As tentativas de resolução deste problema foram marcadas pela informalidade, sendo que em nenhum momento o Conselho Tutelar do município de Vitória foi acionado no sentido de estabelecer vias de comunicação entre as duas instituições – família e escola - como que prevê o Estatuto. O Conselho Tutelar foi informado apenas na última instância, quando já haviam decidido o futuro de Marcelo na escola.

Os mecanismos institucionais criados pelo Estatuto para que de fato tais prerrogativas tuteladoras ocorram e produzam celeridade nos efeitos esperados, ainda não foram construídos fortemente pelo sistema educacional municipal em parceria com o Conselho Tutelar.

³⁰ Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

[...]

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

De acordo com Azevedo e Guerra (1995), a frequência de denúncias, seja de maus tratos, violência sexual, problemas disciplinares graves, por parte dos profissionais da saúde/educação/bem-estar social, que trabalham diretamente crianças e adolescentes, ainda é baixa, o que denota um inexpressivo envolvimento na situação da violação ou do total desconhecimento sobre a questão procedimental do caso.

A inexistência de conexões entre Conselho Tutelar e escola perde-se uma estratégia que o Conselho Tutelar possui e é desconhecido pela Escola: o caráter desburocratizado das ações do Conselho Tutelar, o que facilita de sobremaneira a resolução de alguns casos isolados. Os profissionais da educação, em muitas vezes, ainda possuem a visão distorcida do Conselho Tutelar como um órgão burocrático e não de defesa, pois “[...] há pouco reconhecimento do conselheiro tutelar como agente político da escola, família e demais instâncias partícipes da Rede de Proteção Integral dos direitos da criança e do adolescente”. (LONGO, 2008, p. 243)

A face desburocratizada e desconhecida do Conselho Tutelar no contexto escolar pode ter um auxílio importante, visto que o atendimento e o encaminhamento ao público proposto podem ser personalizados e assumir os contornos necessários a cada caso apresentado. As atuações dos conselheiros não precisam seguir uma forma rígida e uniforme para todos os casos. As formas de atuação junto à família e a escola serão feitas conforme as conotações sociais, religiosas, locais, econômicas e culturais que se afiguram (LONGO, 2008; BRAGAGLIA, 2005).

Diante desta autonomia de suas práticas, os conselheiros podem usar de recursos pessoais na tentativa de resolução de problemas como visita a residências, entrevistas mais demoradas e retornos frequentes, encaminhamento a instituições da região, estabelecendo assim uma convivência mais íntima com aquela família, e que, na escola, por vezes, encontra obstáculos de outras ordens, não sendo capaz de tais recursos devido as suas outras competências e os outros sujeitos componentes da escola

Para Silva, Souza e Teixeira (2003), os conselheiros seguem os preceitos e direitos do Estatuto, porém sua forma de atuar não foi descrito legalmente. Portanto, seu

dever-agir poderá ser feito conforme as demandas da comunidade, da família e da escola, por meio de suas subjetividades, experiências, histórias de vida, a qualidade do seu contato com os movimentos populares da região é quem indicarão as melhores práticas de trabalho, garantindo os direitos que se propõe a defender a voz dos cidadãos, de encaminhá-los com celeridade, de conscientizá-los sobre seus direitos e deveres. (SILVA, SOUZA E TEIXEIRA, 2003).

No campo da direito na comunidade, o Conselho Tutelar, tomando emprestado os dizeres de Boaventura (2005) tem a forma de atuação flexível de um órgão público no “[...] fato de a construção de uma juridicidade alternativa” “[...] que visa um processo social e político mais vasto, visa reduzir essa exclusão, criando ou recriando uma identidade alternativa, mesmo que subalterna.” (SANTOS, 2005, p. 299). E neste conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos de luta contra a exclusão de toda ordem gerado pelo acirramento das políticas econômicas neoliberais se busca um “*ethos* redistributivo” dos recursos materiais, sociais, econômicos, trabalhistas, culturais na afirmação do princípio da diferença humana e fortalecimento da igualdade (SANTOS, 2007, p. 22).

Desta forma, neste episódio apresentado, a escola não deu conta de garantir os direitos elencados no Estatuto. O acesso deste aluno foi garantido, porém sua permanência não. O diálogo entre Conselho Tutelar, Escola e família, que seria necessário, não foi efetivado, tendo como engrenagem a cultura da burocratização e descrença do órgão público e pela falta de conhecimento das funções do Conselho. A precária situação de Marcelo não foi resolvida pela rede social que a escola poderia ter lançado mão, do direito a uma existência digna para o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3º, Lei 8.069/90) que foram negligenciados e transferidos para outra instituição.

Neste ponto, Boaventura nos ajuda a entender algo: ele nos ensina que o reconhecimento do direito equivale a reconhecer as lutas e as práticas como ações de cunho emancipadoras. Destaca também a importância daí de se articular em redes, caso queiramos sucesso em seus movimentos políticos, pois “[...] uma luta isolada contra uma dada forma de regulação pode, involuntariamente, reforçar uma outra forma de regulação” (2005, p. 303).

Exemplificando a “inexistência do direito” (não-direito), Boaventura nos traz a figura da Prisão de Guantánamo³¹. Essa prisão é uma prova de criação de um “não-território” em termos jurídicos e políticos, pois se trata de um “[...] um espaço impensável para o primado da lei, dos direitos humanos e da democracia” (SANTOS, 2007, p. 9). Segundo o autor, o território da inexistência jurídica não existe apenas em Guantánamo, mas que se estende por vários países e de várias formas, através da exploração, discriminação, invisibilidade do outro. Guantánamo é uma metáfora para exemplificar os locais de não-direito.

A ausência desta articulação cria, no espaço escolar, o “local do não-direito”, onde o direito é ausente. Ele não é apenas violado. Ele é esquecido, é impensável. Um direito ausente é existencialmente invisível. Assim, o Estatuto perde a consistência, a vivência com a realidade e fica apenas no plano das boas intenções e dos discursos de alto grau retórico e voltamos a quase um período colonial americano em que o “[...] é o estado de natureza onde as instituições da sociedade civil não têm lugar. [...] O colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito.” (SANTOS, 2007, p. 06)

A convergência de forças, no ato humano de tecer as redes (na pluralidade de metafóricas mãos) é importante no atendimento aos direitos sociais. Isso demonstra a emergência na articulação da escola com outras esferas sociais envolvidas com a conservação e progressão do direito à cidadania.

³¹ A base naval de Guantánamo – na costa sudeste de Cuba – foi estabelecida por membros da Marinha americana em 6 de junho de 1898, durante a Guerra Hispano-Americana. Ela foi alugada aos Estados Unidos em 2 de julho de 1903, através de um acordo assinado pelo presidente Theodore Roosevelt, por aproximadamente cinco mil dólares anuais, que ainda são pagos ao governo cubano. O terreno só pode ser revertido ao controle cubano caso seja abandonado ou por consentimento mútuo, conforme um acordo renegociado em 1934. Nesta prisão, o governo americano não dá os prisioneiros direitos estabelecidos pela Convenção de Genebra, sob o argumento de que não são “prisioneiros de guerra” e, sim, “combatentes inimigos” - uma definição que não existe no mundo jurídico, mas que, na prática, colocou os presos num limbo fora das leis internacionais. Guantánamo foi o destino de 158 prisioneiros da Al-Qaeda e do Taleban presos pelas tropas americanas no Afeganistão.

4.2 - EPISÓDIO Nº 2: LOCAL DE DIREITO PARALELO ARBITRÁRIO

Adriano, aluno da 7ª série, morador do município da Serra de um bairro próximo a Jardim Camburi, tem 16 anos. Este aluno foi impedido de participar da aula de educação física por não se apresentar adequadamente trajado com tênis e bermuda. Além deste fato, Adriano possui um longo histórico de indisciplina escolar, uso de celular em sala e aula, bagunças e falta de comprometimento com os estudos. O fato de Adriano ter 16 anos e frequentar 7ª série é usado como elemento de intimidação, já que é sempre aventada a possibilidade de transferi-lo para o horário noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caso seu comportamento não mude.

Renato, aluno de 12 anos da 6ª série, morador de Jardim Camburi, foi impedido de entrar na escola por não estar trajando o uniforme escolar. Ante o impedimento da entrada, o aluno foi encaminhado de volta para casa e os pais avisados. Horas mais tarde, Renato retorna a escola, vestindo o uniforme e acompanhado da mãe. Renato foi para sala de aula e a mãe para a sala de coordenação para conversar sobre o ocorrido. A mãe alegou que o filho havia saído de casa sem que ela tivesse visto como estava vestido.

Segundo o Regimento Interno da Escola, em seu item VII – Uniforme Escolar diz: “O Uniforme escolar é de uso obrigatório em quaisquer atividades da Escola, (interna e externa), estando impossibilitado (a) de participar das mesmas o/a estudante que não estiver devidamente uniformizado”.

No item VIII – Educação Física diz “O/A estudante deve fazer uso de bermuda, camisa e tênis para as atividades de Educação Física”. (Anexo II)

Entretanto, consultando leis infraconstitucionais, mais precisamente, a Lei Municipal nº 4.807 de 23 de dezembro de 1998, verificou-se que o Poder Executivo concederá uniforme escolar para alunos da Rede Municipal de Ensino para alunos cujos pais tenham, comprovadamente, renda inferior a 3 (três) salários mínimos (Art. 1º).

Em seu art. 5º diz: “Nenhum aluno poderá ser impedido de assistir aulas por falta de uniforme, embora seja recomendável seu uso diário”. (Anexo III)

Fonte: Livro de Ocorrências, Regimento Interno da Escola, conversas com Juliette (coordenadora) e os alunos Lênio e Sofia, da 6ª série.

A Constituição Federal de 1988 consagrou, em seu inciso III do art. 1º, o princípio da dignidade da pessoa humana, como princípio formador do Estado Democrático de Direito. Este princípio da dignidade humana segue o movimento internacional pela sua constitucionalização após a Declaração dos Direitos do Homem. A Constituição Federal de 1988 trouxe o “ piso mínimo normativo ” (MORAES, 2006), e suas garantias e direitos conceituados como básicos pela Assembleia Constituinte de 88.

A norma do princípio da dignidade da pessoa humana não se apresenta de forma estanque em um ponto isolado. A dignidade humana está espalhada no ordenamento jurídico, fazendo parte de um todo constitucional. Isto é percebido quando se faz uma interpretação sistemática dos artigos da Constituição. Segundo Moraes (2006), outros elementos são também formadores da dignidade humana como a saúde, trabalho, lazer, moradia, segurança, previdência social, assistência aos desamparados, infância, proteção à maternidade e a infância entre outros.

A educação faz parte deste mínimo, sendo admitido como um direito social no caput do art. 6º da Constituição. “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (*grifo nosso*)

A amplitude do tema – educação como direito social - inscrito no art. 6ª pode ser localizado nos arts. 5º, IX, 23, III a V, 24, VII a IX, 30, IX, principalmente, no Capítulo III, Seção I – Da Educação, artigos 205 e seguintes.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E sendo a educação um direito social, incluído no rol dos direitos de 2ª geração³², ele constitui, conforme ensina Silva, em

[...] prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. (1998, p. 289)

Neste sentido, o dever do Estado com a educação inclui além o ensino gratuito e acessível a todos, o atendimento à classe estudantil por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, entre outros, como forma de garantir os preceitos do inciso I e IV, art. 206 da Constituição Federal de 1988.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Estes elementos de suporte material aos alunos não faziam parte da atividade educacional, sendo visto apenas como formas complementares a determinados grupos sociais que apresentasse um grau de vulnerabilidade considerável. Diante da crescente carência sócio-econômica do alunado nacional, a legislação vigente reconhece o fornecimento dos itens acima citados como parte integrante e essencial para efetivação do acesso e permanência do direito à educação. Neste íterim, podemos incluir como condição para a permanência da criança na escola pública o fornecimento de uniforme e calçado.

Projeto de Lei do Senado nº 145/2007, já aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, visa instituir a obrigatoriedade de uso de uniforme estudantil padronizado

³² Conforme LAFER (1995) os direitos podem ser divididos da seguinte maneira:

a) Direitos de 1ª geração de herança liberal: direitos civis e políticos: a) direitos de garantia, que são as liberdades públicas, de cunho individualista: a liberdade de expressão e de pensamento, p. ex. b) direitos individuais exercidos coletivamente: liberdades de associação, formação de partidos, sindicatos, direito de greve.
b) Direitos de 2ª geração de herança socialista: direito ao bem estar social, direito ao trabalho, à saúde, à educação são exemplos desses direitos.
c) Direitos de 3ª geração: direitos cuja titularidade é coletiva: direito ao patrimônio comum da humanidade, direito à paz; ao direito ao meio-ambiente.

nas escolas públicas, alterar o art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966 e autorizar a criação, pela União, do Programa Nacional de Uniforme Escolar.

A alteração do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação passaria a vigorar com o seguinte texto:

Art.70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

[...]

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de fornecimento de uniforme estudantil e transporte escolar (NR).

O uniforme estudantil está plenamente inserido no contexto da educação para a cidadania, uma vez que, ao conferir ao estudante uma identidade de grupo, uma noção de pertencimento a uma comunidade. Como um instrumento de socialização, assume um caráter pedagógico, de modo que, muitos educadores defendem a incorporação do uniforme ao conceito de material didático.

Conforme entrevista com a coordenação da escola pesquisada confirma o uso do uniforme como instrumento de manutenção e pertencimento, porém...

“O uso do uniforme é muito importante. Primeiro que identifica o aluno como aluno e de qual escola pertence. Eu já parei o carro e fui conversar com policiais que estava dando uma ‘batida’ em uns garotos e que identifiquei que eram da nossa escola. Já teve caso do guarda municipal encontrar um aluno perdido na Praia de Camburi e foi encaminhado para a escola porque estava vestindo o nosso uniforme.

Atualmente, nem todos os nossos alunos têm uniformes e a Prefeitura mandou uniforme para a escola que não contemplou toda nossa demanda de tamanho para os alunos grandes e tal. Enfim, o uniforme não serviu. Este ano, até a presente data o uniforme não chegou (agosto). Disseram que enviariam, mas até agora nada.” (*fala da coordenadora Juliette*)

A distribuição de uniforme se dá de forma desigual, (não contempla a todos) e desconexa (pois não se dá continuamente), ora enviando em quantidade inferior aos alunos existentes ou em numeração que não condiz com o tamanho dos alunos. Ou seja, a distribuição é precária.

Ano passado ela (Prefeitura) forneceu. Chegou lá pra maio mas forneceu. Chegou uma numeração meio louca assim, o que deu pra gente fazer e

distribuir a gente fez. Eu não tive uma numeração GG para os alunos maiores, por exemplo. As bermudas eram imensas e as meninas usam mais justas... E por mais que tentássemos convencê-las, elas relutaram e algumas mexeram..." (*fala da Coordenadora Juliette*)

Mesmo a distribuição não contemplando a todos, a exigências por padrões estabelecidos continua, podendo ser observado na seguinte fala: "[...] eu tenho alunos que não têm uniformes e não há uma padronização do uniformes. O que eu peço aos alunos é que venham menos coloridos, tipo: apenas azul e branco." (*fala da coordenadora Juliette*) Ou seja, mesmo diante da situação desigual no oferecimento de uniforme, ainda assim, é exigido o uso de roupas que obedeçam uma cartela de cores imposta. Diante disso, a imposição não deixou de existir. É apenas uma variação sobre o mesmo tema: padronização.

No relato deste 2º episódio, podemos perceber a confrontação de duas normas: a norma municipal e a norma interna da escola. Neste caso, temos incoerências normativas, em que na criação de um regimento próprio, a escola afrontou de certa forma, tornando-se inconstitucional, pois não considerou toda uma "constelação jurídica" (SANTOS, 2005) de Constituição Federal de 1988, Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e Adolescente), leis municipais (Lei nº 4.807/) e as cartas de direitos humanos. O regimento interno da escola torna-se, portanto, uma carta normativa paralela e arbitrária.

Esta normatização possui um viés paralelo (concorre como a normatização oficial) e arbitrário (inibidor) e tem nos princípios democracia e direitos legais apenas uma referência distante. Isso é extremamente perigoso, pois essas violências tendem a se tornar inquestionáveis por seu centro coordenador e por seus sujeitos oprimidos. Para Boaventura (2001), a ciência moderna se elegeu como conhecimento monopolizador e dominador das instâncias da vida humana e atribuiu ao direito a tarefa de assegurar a ordem exigida pelo capitalismo.

Em outro momento, surge na fala algo interessante e que denota como as práticas de mercado e de exclusão estão naturalizadas nas vivências pedagógicas.

"Agora tem a camisa de uniforme que é vendida em lojas do bairro por R\$10,00. Mas aí uma mãe questionou: a partir do momento que a Prefeitura dá o uniforme eu tenho que comprar? Não, não estou dizendo que a

senhora tem que comprar. É uma questão de segurança o seu filho estar uniformizado lá fora, que ele é identificado como aluno da rede.

Nós não temos uma clientela tão carente assim. Temos alunos carentes, mas a grande maioria tem uma situação financeira boa. Mas aí é uma situação da família estar comunicando.” (*fala de Juliette sobre formas de aquisição dos uniformes*)

No espaço da globalização e dos ideais hegemônicos, as escolas, como um ambiente permeável, atribuiu a si, um certo sentido, herdado por valores e princípios capitalistas de exclusão, autoritarismos, lógicas classistas e patriarcais. O pluralismo de interferências na organização escolar pode levar a escola a tornar-se também um instrumento potencializado de segregação, o que na análise de Santos (1999) se traduz em um “fascismo societal” em suas diferentes formas: fascismo do *apartheid* social, fascismo financeiro, fascismo da insegurança, fascismo populista, fascismo do Estado paralelo, fascismo paraestatal.

Para Boaventura (2005), as pessoas não possuem alternativas diante do fator econômico e têm que por aceitar as condições, por mais desvantajosas que sejam. Isto é uma forma de fascismo societal que cada vez mais cria a necessidade de defender dos direitos humanos, contra o “direito de troca” de um direito informal, flexível e sincronizado com os interesses e necessidades dos detentores do poder. Para o autor, o direito de troca possui “[...] um baixo grau de burocracia e um elevado grau de retórica e de violência” (ibidem, p. 298). Neste sentido, o autor entende que estes fascismos replicados transnacionais, locais, públicos e privados sob o etéreo manto de democracia, direito e igualdade, mas sem as verdadeiras condições do Estado de Direito, criam um agravamento dos desequilíbrios sociais (SANTOS, 1996)

Os pais e alunos, nas significações dadas pela escola, pelos princípios e normas educativas, são enquadrados como clientes. A atuação da escola parece imprecisa, obscura, pois impõe normas arbitrárias pertencentes a uma lógica dominante. Desta forma, a instituição pública que aparece como realizadora do ‘bem comum’, contudo, ao realizá-lo privatiza-o, tornando o interesse coletivo em interesse privado.

O ato de não analisar quem são os atores sociais que pertencem àquele espaço, suas origens, suas histórias, conduz a massificação e neutralização das diferenças.

A neutralização das diferenças conduz a práticas pouco justas dentro do sistema pedagógico. Não se aprofundar nas questões atinentes ao caso, em sua rica multiplicidade e complexidade de relações perpassadas, dando uma mesma decisão a todo e qualquer aluno, sinaliza que o processo pedagógico pode caminhar pela trilha da exclusão, sendo por vezes, pouco criterioso e injusto.

Segundo Martins (1997), o processo de exclusão não é apenas um movimento de privação daqueles determinados sujeitos das relações sociais consideradas justas e corretos por um corpo comunitário. A exclusão tem outra face que “está empurrando para “dentro”, para condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicuem nem protestem em face de privações, injustiças, carências.” (ibidem, p. 16/17)

Conforme Candau et al (2003) a escola também tornou-se um campo onde é possível a manifestação de atos preconceituosos, discriminações e violações de toda ordem. As representações padronizadas do direito a igualdade, onde “todos são iguais” ou “todos são tratados da mesma maneira” enraizou nos discursos escolares, mas com práticas contrárias.

O não reconhecimento dos discursos formatados de pró-inclusão e os exercícios contraditórios configuram que a escola, além de ser o um dos principais agentes transformação da sociedade pós-moderna, é também um dos braços da (re)produção e conservação dos poderes estamentais superiores. (BOURDIEU, 2005).

Neste sentido, Freire se contrapõe a opressão alegando que:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1997, p. 99).

No contexto das relações sociais, democráticas e humanas, a informação apresenta-se como um instrumento importante na construção dialógica e dinâmica no intercâmbio das informações entre os vários sujeitos sociais, de forma concretizar

direitos e consolidar a cidadania. A dialética das informações liberta o sujeito da sonolência intelectual e participativa (SANTOS, 2005). Desta forma, a informação possibilitaria aos atores sociais a desconstrução dos atos autômatos e robotizados e no reavivamento das várias vozes, estilos e sujeitos se configurou com a defesa do direito a igualdade vista por uma ótica dos valores hegemônicos.

Para Freire (1991) a busca de uma nova educação pautada no exercício democrático onde predomina o diálogo como elemento fundamental, e que em última instância apresentaria um forte ideal de mudança social na formação e conscientização da sua condição de cidadão e sua emancipação das relações opressoras. É reorganizar-se internamente, reorganizar a instituição educacional na libertação das forças produtivas/capitalistas desagregadoras e subverter as ordens moral e social das hierarquias de classe. Habermas (2002, p. 243) afirma que “[...] não é preciso um modelo oposto que corrija o viés individualista do sistema de direitos sob outros pontos de vista normativos”, pois seria preciso apenas a “realização coerente desse viés”.

Não é criar algo novo, é ser coerente com aquilo que fala e age e, a fala contraditória de Juliette, de certa forma, reforça o pensamento de Habermas sobre “realizações coerentes”. Questionada sobre a suspensão dos alunos na participação das aulas devido à falta de uniforme, registrado no livro de ocorrência, Juliette informa que “[...] não há suspensão de alunos pelo não uso do uniforme. Todos os alunos podem assistir aula, independente da roupa que usar, exceto se a roupa for indecente ou muito curta, como no caso das meninas.” Porém não é o que constou nos registros do livro de ocorrências e na fala de alguns alunos que afirmaram: “Se a gente não aparece de uniforme na escola, a gente não assiste aula.” (fala do aluno Lênio – 6ª série). “A gente é suspensa e só podemos voltar com o uniforme.” (fala da aluna Sofia – 6ª série)

Na luta por uma desfragmentação do poder opressor, das formas capitalista de pensamento, as estruturas que dão suporte parecem que emperram a realização efetiva da transformação social, no sentido de moldar pensamentos que se solidificam e se tornam inquestionáveis. Portanto, dialogar e repensar esta transformação a partir e dentro das práticas educacionais coerentes constroem uma

realidade jurídica e democrática possível, longe de belos discursos esvaziados de significados.

4.3 - EPISÓDIO Nº 3: LOCAL DE DIREITO

Antônia é o nome da diretora da escola pesquisada.

Subjetivamente a capturo como uma mulher de poucas palavras e um ar sério, porém muito popular entre os alunos, pais de alunos e funcionários da Escola. Durante as eleições para diretor em 2006, Antônia concorreu e usou como uma das promessas de campanha a criação de um Grêmio Estudantil na Escola. Vencidas as eleições, Antônia assume a direção da escola em 2007 e começa a estudar modos para tornar possível a criação do 1º Grêmio Estudantil da rede municipal de Vitória.

Antônia, em um ato de construção democrática inovadora no sistema de ensino municipal, inicia aos procedimentos de discussão eleitoral para a formação do Grêmio. No que diz respeito ao processo eleitoral propriamente dito, foi necessário a realização de uma campanha eleitoral capaz não só de apresentar as propostas das chapas, mas também de esclarecer aos alunos sobre a importância da existência de uma entidade em prol da defesa de seus direitos de participação.

Em abril de 2008 são realizadas as primeiras inscrições das chapas que irão concorrer à presidência do Grêmio Estudantil. Em maio do mesmo ano, a chapa mais heterogênea da escola, formada por alunos dos turnos matutino e vespertino vencem as eleições e tomam posse.

É reservada uma sala exclusiva para o funcionamento do Grêmio Estudantil, com duas mesas, armário, computador e impressora. O Grêmio inicia seus passos cautelosamente, organizando-se e participando de reuniões do Conselho de Escola e nas reuniões com os pais e professores.

O Grêmio foi instalado recentemente, e sua avaliação dos objetivos alcançados é considerada prematura pela direção da escola. Mas o espaço foi aberto!

Fonte: Entrevista com Antônio e Ata do Conselho da Escola

Conforme o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu art. 16 diz:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
[...]
II - opinião e expressão;
[...]
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

Neste contexto de inovações democráticas na formação do Estado brasileiro, a escola pública insere-se como instituição constituída pela sociedade civil e política. Os discursos democráticos e participacionista da sociedade nas coisas do Estado, tendo como fonte inspiradora a Constituição Federal de 1988, incluem, no contexto escolar, as estratégias de dignidade humana, inclusão e participação de todos.

Estes ideais, convertidos em propostas de políticas educacionais, pretendiam ser compatíveis com o novo sistema político democrático que se afigurava. Neste sentido, propostas de gestão democrática e participação popular nas unidades escolares começaram a ser implementadas no cotidiano escolar na tentativa de modificar práticas obscuras e autoritárias de serviços ineficazes.

Entretanto, a organização participativa dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, público ou privado, nos dias atuais, é algo frágil, incipiente e, apesar de inúmeras tentativas por parte de órgãos governamentais, ou por parte da estrutura escolar, ou mesmo dos próprios estudantes, não consegue concretizar-se de modo significativo. (PESCUMA, 1990) devido a interesses opostos das partes mencionadas.

A agremiação estudantil como um processo educativo de construção de relações políticas é uma das maneiras de ultrapassar as barreiras e as distâncias entre a escola e a realidade, desejos e anseios do estudante, oferecendo aos discentes a oportunidade de envolver-se como componente de uma estrutura, tornando-os significativos. (LOWENFELD E BRITAIN, 1977).

A participação dos estudantes na vida escolar é vista como uma forma de democratizar a gestão, cumprindo sua função e

[...] tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 2).

Apesar da atitude de Antônia não ser inovadora na criação de um espaço de direito democrático. O fato de reconhecer a participação estudantil através do grêmio, na condução dos negócios escolares está intimamente relacionada com o direito à expressão e emancipação social. Na sociedade, os cidadãos podem participar do debates públicos, nos interesses atinentes as questões sociais e políticas. Esta participação é o pilar fundamental da democracia participativa (SANTOS, 2003b). É o poder da “palavra livre entre iguais” (LE GAL, 2005, p. 98, tradução nossa)

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 e o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90) demonstraram o reconhecimento para além de direitos de proteção, sendo a criança com sujeitos de direitos e liberdades, decorrentes do reconhecimento como pessoa, e condição para o desenvolvimento pessoal e social.

O direito a expressão da criança tem seu início no art. 13 da CDC³³.

ARTIGO 13

1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

Tanto no texto internacional como no texto nacional, temos o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos visíveis, existentes e de direitos. Habermas sustenta sobre o reconhecimento do “outro”:

³³ Nesta Convenção, o direito a expressão poderá sofrer restrições nos seguintes casos: a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais, ou b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas. (art. 13, 2, a e b do CDC)

Uma ‘política do reconhecimento’ – à qual cabe garantir, com igualdade de direitos, a coexistência de diferentes subculturas e formas de vida dentro de uma só comunidade republicana – tem de cumprir seu papel sem direitos coletivos nem garantias de sobrevivência. (2002, *In* prefácio p. 3)

Portanto, é o reconhecimento democrático da palavra participante, de ser ouvido com igualdade de condições. A palavra é poder. A palavra perturba. O direito a se expressar e participar proporciona as crianças e adolescentes a possibilidades de existirem como pessoas, de expressar livremente seu pensamento, necessidades e interesses. E como sujeitos sociais e de direito de dar sua opinião sobre assuntos concernentes relacionados ao seu viver e poder exercer seu poder e direito de participação. (LE GAL, 2005).

“O grêmio é uma questão que é muito importante dentro da escola e ela tem que ser resgatada. Essa coisa de união, de grupo, de participação... Nos eventos da escola, de questionar e buscar soluções. Uma parceria com os alunos com a escola, porque a escola só funciona em razão deles, né?”
(fala da diretora de Antônia)

O marco da educação para a cidadania, segundo Le Gal, é a possibilidade das crianças e adolescente em se comprometerem com projetos da gestão escolar, de cooperação experimentalista, de decisões coletivas, ao assumir responsabilidades como forma de capacitação analítica e solidária.

A experiência da cooperação na escola (LE GAL, 1999) é testemunho de que o desejo de cooperar nos projetos coletivos motivadores cujo êxito requer intercâmbio, reciprocidade, cooperação e participação responsável de todos. (...) Esta ação para conseguir um objetivo comum, cada membro do grupo se destaca com suas competências e aprende a conhecer e aceitar melhor os demais. (LE GAL, 2005, p. 107, tradução nossa)

Usufruindo do grêmio como instrumento de exposição de sua individualidade, busca através deste grupo formalmente constituído, ultrapassar sua posição hipossuficiente de indivíduo e para dar vazão a palavras, atos e discursos. Neste sentido, Arendt (1994) no estudo da crise política moderna, se depara com investigações que podem revolucionar a política presente através de brechas.

Para Arendt, a política tem uma característica ímpar: ela só existe a partir da dialética entre os homens, de forma coletiva. Isso ocorrendo é necessário o surgimento de um espaço comum para que os homens possam se encontrar e interagir através da ação e da palavra. O espaço público só é possível quando os sujeitos livres são capazes de realizar trocas de experiências intersubjetivas das várias realidades de mundo e saberes.

Arendt (1994), em sua crítica a modernidade política, nos aponta os efeitos causados pela supressão da política como ação compartilhada. Nesta impossibilidade de troca de valores e saberes sólidos, a tradição e as referências axiológicas que norteavam a compreensão de mundo caiu em esquecimento. A perda do compartilhar, do partilhar junto, do ato de repartir um bem público entre vários beneficiários, torna os sujeitos vulneráveis a toda sorte de expropriação de liberdades, de ações, de participação, através reforçar regimes políticos autoritários.

Sobre o processo democrático que se revelara, Freire diz:

Creio finalmente que a sociedade brasileira participa hoje de um clima histórico altamente favorável às experiências democráticas. Talvez nunca tenhamos gozado tanto da liberdade quanto hoje e com ela sonhado tão apaixonadamente. Este gosto e esta paixão pela liberdade, porém co-existem com as tradições e as práticas autoritárias de que decorre uma das nossas ambiguidades. (2001c, p.124)

A participação política é de fundamental importância no processo de desvelamento das práticas sociais da comunidade e dos grupos sociais. É através dela que os sujeitos postos à margem do desenvolvimento social poderão ser incluídos dentro do processo democrático, colaborando na própria definição da comunidade em que estão inseridos. A democracia então é “um projeto de inclusão social e de inovação cultural que se coloca como tentativa de instituição de uma nova soberania democrática” (PEREIRA, 2008, p. 54 apud SANTOS E AVRITZER, 2003).

Freire e Boaventura entendem que o atual desafio colocado para educação é o de estimular e possibilitar a capacidade intervencionista do sujeito na transformação do mundo sob a ótica da emancipação humana, através da participação consciente nos espaços públicos e na história.

O grêmio estudantil se apresenta como uma ruptura política, uma brecha que atribui aos alunos possibilidades imprevisíveis na participação política interna do espaço escolar na tentativa de viabilizar ações e palavras. Desta forma, a busca pela qualidade social dentro da escola tem seu ponto inicial pela abertura dos diálogos das relações internas em um ambiente de liberdades normatizadas do regime democrático participativo.

Sendo o ser humano um animal de natureza social, a manifestação de sua vontade, seus juízos de valor em relação ao mundo nos múltiplos espaços de atuação é necessário que a liberdade de expressão possa existir, para que os mesmos campos relacionais garantam a continuidade existencial. A associação entre iguais como um direito de ser e de participar das regras do convívio social é plenamente legítima na construção de uma emancipação social em face da regulação excludente. E como construção de uma relação dialógica de produção deliberativa de cunho emancipacionista que, conscientemente, respeita e reconhece a condição dos outros sujeitos de direito.

Aqui, o grêmio estudantil da escola pesquisada encontra-se como um lugar possível, de contribuição na formação de indivíduos autônomos – analíticos e críticos, emissores de juízos próprios sobre seu entorno ambiental, econômico, cultural e político – e participativos na condução de seus espaços, no exercício de seus direitos políticos e na assunção de uma postura de cuidado e responsabilidade para com aquilo do qual se sente e faz parte.

A gestão democrática garante ações participativas discente, docente, dos funcionários e pais ao acesso igualitário a informações em todos os segmentos da comunidade escolar, atuando diretamente na desconstrução de práticas hierárquicas de poder e de quebra dos valores de exclusão como um processo de resistência a práticas desiguais. Dentro deste contexto, o Grêmio Estudantil vem se constituindo como um instrumento de transformação fundamental na relação entre sujeitos, para concretização de um processo mais solidário entre os diversos grupos.

4.4 - EPISÓDIO Nº 4: LOCAL DE DIREITO PARALELO ALTERNATIVO

Louise, uma jovem professora de inglês do turno matutino, criou um projeto sócio-educativo (Anexo IV) de inclusão e troca de experiências entre os alunos da escola pesquisada e os idosos de um asilo no município da Serra (ES).

A ideia de Louise para o projeto surgiu a partir de suas observações sobre os tratamentos dispensados por seus alunos aos funcionários mais velhos na escola em que trabalhara anteriormente.

Louise não entendia o motivo do tratamento ríspido a estes funcionários, pois quando os funcionários eram mais novos, o tratamento era cordial e alegre. Certa vez, Louise perguntou a um aluno o motivo sobre o comportamento paradoxal e a resposta foi: “Ah, eles são velhos!”.

“Isso venho observando tem algum tempo, Philippe. O descaso, o desrespeito, a falta de paciência com o idoso... A falas. Nossa, as falas! Isso me despertou o interesse de abordar esta temática, pois vi que havia uma necessidade de respeito e valorização. Este projeto, para falar a verdade, já vem de muito tempo... Para a formação de valores e atitudes importantes dos alunos para com os idosos.” (*fala de Louise*)

Na escola em que lecionava (2005), Louise tentou iniciar este projeto sem grande sucesso.

“Na escola anterior não foi possível realizar este projeto. Eles eram muito duros e acreditavam pouco nos resultados. Alguns professores de lá diziam que era uma forma de fugir da sala de aula e das responsabilidades do currículo. Pareciam poucos, mas o discurso tomou uma força muito grande, né? Tanto que não consegui levar, ou melhor, não consegui nem iniciar o meu projeto, que seria tão importante para os alunos e para a escola.” (*fala de Louise*)

Apesar das forças de oposição, Louise esperou o momento correto de colocar em prática seu projeto social educacional. Assim, no ano de 2006, ela foi transferida para a escola realizei a pesquisa. Nesta escola, a professora encontrou espaço necessário para dar início ao seu projeto de vida. O projeto foi chamado de “Encontro de Gerações”. O objetivo dele é:

1. Despertar o espírito de solidariedade entre os jovens;

2. Promover a integração entre os alunos, crianças e idosos;
3. Informar sobre os direitos e deveres dos envolvidos no Projeto: Estatuto do Idoso. (*Projeto sócio-educativo “Encontro de Gerações”*)

O projeto começou, então, de um tamanho pequeno. Apenas ela participava e programava discussões em salas de aula sobre idosos para as turmas da 8ª série do turno matutino. Em 2007³⁴, ela conseguiu a adesão de um professor de Geografia da escola – que também é formado em Direito. Ele é quem apresentava aos alunos do projeto, as leituras dos pontos mais importantes do Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741/03.

Estas aulas despertavam interesses destes alunos. Segundo Louise, as aulas de direito eram um sucesso, pois a “participação dos alunos era maciça, em um envolvimento mesmo. Muito legal! Precisava ver!”.

Além das aulas e discussões didáticas e reflexivas sobre o tema “idoso” e seus direitos e no reconhecimento como ser humano, era trabalhado de modo transversal. Os alunos produziam redações sobre o tema para as aulas de português e de traduções para o inglês das impressões sentidas pelos alunos sobre o que foi apresentado.

Louise promovia o encontro dos alunos com os idosos de um asilo de um bairro do município da Serra (ES).

“Outra questão que me preocupei foi com o local. Se fosse um asilo como o da FAESA³⁵, que é um asilo todo perfeito, limpinho, recebem visitas, tem voluntários, ajuda da Igreja Católica, coisa e tal. E isso não causaria impacto. E eu queria causar um impacto! Então, eu conheci um asilo, bem pobrinho (*sic*), lá na Serra, que fica em Jardim Limoeiro, que nem tem placa. O asilo tem pouca ajuda externa e é essencialmente sustentado pelas aposentadorias dos idosos daquele asilo. (*fala de Louise*)

³⁴ A cada ano é feito um novo projeto sócio-educativo. Porém não foi possível ter acesso aos projetos dos anos anteriores pois eles estavam gravados no HD do computador da Escola e estes foram formatados durante o mês de janeiro de 2008, perdendo-se todos os registros. Na Escola também não havia cópia dos projetos.

³⁵ A instituição de ensino médio e superior FAESA promove programas assistenciais para o Asilo dos Velhos, (em frente ao Campus I, na Avenida Vitória).

Durante o projeto, cada aluno “adotava” um idoso deste asilo, que ao final do projeto seria feito um encontro entre o “adotante” e “adotado”. Para este projeto, a Secretaria de Educação de Vitória fornece um ônibus para o transporte dos alunos até o asilo. Lá, os alunos promoviam festas juntos com os idosos e com distribuição de presentes. Os alunos se emocionam com os idosos, ouvem as histórias, socializam e aprendem.

“Como todo projeto, nós temos problemas, bem sérios. Eu falo da impossibilidade – pelo menos por enquanto – da gente ter transporte para os alunos. Esse é – sem dúvida - o maior problema enfrentado para irmos realizando outros encontros com o mesmo objetivo. Ir lá tornar-se uma experiência muito legal. Todos ficam assim emocionados e falam disso na semana inteira. Mas eu tenho o cuidado de prepará-los antes da visita de não mostrar “Olha, como somos superiores e você está em condição inferior!” Isso eu conversei muito em sala de aula. É para que houvesse uma relação de envolvimento dos alunos com os idosos, para não dar conotação de assistencialismo barato, eu peguei o nome dos idosos, com a idade e cada aluno ficou “responsável” por um idoso. Isso criou uma expectativa muito grande nos alunos, pois eles perguntavam a idade para os outros colegas, se era “menino ou menina”... E cada um fez um kit de higiene pessoal, com perfume, sabonete, pente, pasta de dente, essas coisas. É para que houvesse realmente esta interação entre gerações, senão eles (os alunos) fariam uma ‘rodinha’ entre eles. E eles não queriam dar de cara com aquilo que não está bonito de se ver. Então cada aluno, que era ‘responsável’ por um idoso procurava por ele pelo nome e ia lá bater um papo.

No início é um problema, pois os alunos ficam sem jeito, pois alguns idosos que não andavam, não enxergavam, e eu dizia: “Não enxerga, mas sente! Pega na mão dele!”. Enfim, depois os alunos iam se envolvendo com os idosos e pra voltar para a escola era um custo! Não queriam ir embora: o papo e a brincadeira rolavam soltos.” (*fala de Louise*)

No ano de 2008, os professores da escola aderiram integralmente e o projeto foi estendido aos alunos da 7ª série “[...] por um pedido da diretora Antônia, pois estes alunos já possuem uma ‘maturidade’ para compreender e aderir ao projeto” (*fala da professora Louise*).

Essas experiências de Louise descritas aqui por meio de entrevistas e observação dos cartazes presos nas paredes convidando para o Projeto dela, está registrado na “Ata do Conselho de Escola” – o que “*me dá muito orgulho pelo reconhecimento pelo Conselho do trabalho que estamos realizando*” – diz a professora orgulhosa.

“É fato de que o assunto velhice causa incômodo” – reconhece a própria Louise. Isso ocorre não só pela imagem de fragilidade, impotência e perda da juventude –

um momento maturacional pouco valorizado em nossa sociedade altamente “jovem” - mas por algo que nos assusta: “É o fim da vida” diz Louise. Para Morin (1997, p. 33) o fim da vida representa um “[...] sentimento que é de uma ruptura, de um mal, de um desastre, isto é, sentimento traumático. Consciência, enfim, de um vazio, de um nada, que se abre onde havia plenitude individual, ou seja, consciência traumática”.

Além deste aspecto, a sociedade hodierna ensina e cultua, por todos os meios possíveis, a juventude. A mídia reforça a estética jovem que passa ser idealizada como mais indicada para aceitação social. Há uma expectativa – também ilusória – de que esses projetos de aceitação e felicidade só podem ser usufruídos na juventude.

Não somente os valores estéticos são (des)considerados³⁶ pela sociedade quando se referem às pessoas idosas. Atrelado a esta mudança biológica, o elemento econômico-laborativo torna o idoso como algo descartável. Um elemento descartável de um sistema que singulariza a capacidade produtiva em detrimento de outras dimensões do humano.

A velhice é a desocultação daquilo que sempre foi esquivado e negado. Negação de que os corpos (e mentes) abrigam esta contradição de beleza inserida na decadência. Acompanha a isso, o fato propagado de que a finitude é uma exigência da condição humana. E é, mas não só no sentido de ser isso “sentido da vida”. A vida tem sentido em todos os momentos, inclusive na Terceira Idade.

De acordo com Ramos, a velhice digna é um direito humano fundamental porque “[...] ser velho significa ter direito à vida, significa dar continuidade a esse fluxo, que deve ser vivido com dignidade” (2000, p. 193).

A propagação da discussão do fenômeno do envelhecimento populacional e de suas questões sociais, econômicas e jurídicas fora inicialmente promovida pela ONU³⁷ e a

³⁶ O uso do recurso dos parênteses para demonstrar que a mesma palavra “desconsidera” traz em seu bojo um duplo significado, se isolados: (Des)considera, pois não é reconhecido o valor estético do idoso e considera com estético valorativo do ser humano aqueles vigentes pelos meios de comunicação.

³⁷ Organização das Nações Unidas (ONU)

OMS³⁸, que tiveram papel fundamental na análise e comunicação do impacto do envelhecimento sobre os países em desenvolvimento na tentativa de estimulá-los a adotarem medidas para o enfrentamento desta realidade. Dentre essas medidas, duas tinham destaque especial: no campo da saúde, fomentar o envelhecimento saudável e, no campo social, lutar pelo envelhecimento com direitos e dignidade (GOLDMAN, 2004).

Bobbio afirma que no atual estado da humanidade o reconhecimento da dignidade da pessoa humana tende a reconhecer o indivíduo não apenas o direito à vida, o qual configura-se um direito elementar, primordial do homem, mas também

[...] o direito de ter o mínimo indispensável para viver. O direito à vida é um direito que implica por parte do Estado pura e simplesmente um comportamento negativo: não matar. O direito de viver implica por parte do Estado um comportamento positivo, vale dizer, intervenções de política econômica inspiradas em algum princípio de justiça distributiva. (BOBBIO, 2000, p. 500).

A Constituição Federal em seu art. 230 por si só seria o suficiente para garantir a proteção ao idoso, pois “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”. (art. 230, CF/88)

O dever de assegurar a defesa da dignidade e a participação comunitária, o bem-estar e o direito à vida, pertencem à família, sociedade e Estado, portanto, dever de todos. Neste sentido, o tema Envelhecimento e Terceira Idade estão cada vez mais presentes nas discussões acadêmicas e em salas de aula. Não são pessoas com mais de 60 que vêm sentando nos bancos de escola, mas crianças e adolescentes que passam a aprender no ensino formal o papel e o lugar dos idosos na sociedade de hoje.

A primeira iniciativa nacional de uma política pública voltada para o idoso foi a na criação da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, criando o Conselho Nacional do Idoso e dando outras providências. O art. 10 da referida lei trata sobre: saúde, arquitetura, justiça, previdência social, cultura, desporto e educação.

³⁸ Organização Mundial da Saúde (OMS)

Art. 10. Na implementação da política nacional do idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos:

[...]

III - na área de educação:

[...]

b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto.

O Estatuto do Idoso - Lei n. 10.741, de 2 de outubro de 2003 -, veio como mais um diploma jurídico destinado a concretizar o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, passando a garantir direitos capazes de melhorar a qualidade de vida das pessoas com mais de sessenta anos no Brasil. No art. 22. diz que:

Art. 22 - Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria

Diante deste fato, inúmeros projetos espalhados pelo Brasil começam a incorporar aos currículos escolares reflexão sobre geriatria (estudo das doenças dos idosos) e gerontologia (estuda o processo de envelhecimento, personalidade, conduta e os aspectos ambientais e culturais do envelhecimento e o relacionamento entre as gerações).

A Prefeitura de Vitória, em 03 de junho de 2008, sancionou a Lei 7.468 (Anexo V) de que obriga o Poder Executivo a incluir noções de geriatria e gerontologia nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Em seu art. 1º, § 2º diz:

A escola deverá aprovisionar noções de cidadania aos seus alunos, para que possam aprender acerca do devido respeito aos idosos, dos seus direitos, além de promover ações sociais, possibilitando uma convivência harmônica entre as crianças, adolescentes e a terceira idade.

Na tentativa de implementação do primeiro projeto na antiga escola em que lecionava Louise não obteve apoio necessário para concretização das “energias emancipatórias” (OLIVEIRA, 2006). Os profissionais não acreditavam na viabilidade do projeto. De acordo com Boaventura, os obstáculos são muitos, pois os *habitués* de regulação, subordinação, conformismo deverão ser superados no “[...] objetivo

principal do projeto educativo emancipatório de recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.” (SANTOS, 1996, p. 17).

O sentimento de paixão pelo projeto mobilizou Louise. Em uma nova escola, ela que se colocou no desafio de ir além da função docente de transmitir os conhecimentos circunscritos a sua disciplina, neste caso o inglês, apontando para uma profissionalidade mais ampla e se antecipando em três anos a lei municipal.

Na tentativa de desenvolver uma via alternativa de educação para diminuição das desigualdades sociais, Louise colocou na formulação das potencialidades das práticas reais e credíveis. Ao incluir outros professores, que confiassem em sua causa, Louise convocou as partes³⁹ que compõem a escola a desenvolverem juntas alternativas práticas de atuação, “ensinando e investigando por igual os paradigmas de confronto” (SANTOS, 1999, p. 346), para propor intervenções no real formado por diferentes sistemas de conhecimento que garantem “[...] a maior participação dos grupos sociais envolvidos, na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (ibidem, 2007, p. 32).

A mera executora de funções atinentes a sua área, deu lugar a uma criadora e executora de atos intervenientes e ativos na construção de uma inovação curricular ao abranger uma competência sobre os direitos dos idosos e um encontro de jovens e idosos. Em uma postura de intervenção à luz da autonomia e cidadania que a função docente lhe atribui.

Para Oliveira (2006, p. 73)

As novas alternativas de realização pessoal e coletiva só o serão, de fato, se puderem ser apropriadas por aqueles a quem se destinam. Ou seja, um conhecimento complexo, permeável a outros, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais – eis uma ideia fundamental para a educação.

Os currículos devem fomentar a possibilidade de assunção do “intelectual transformador”, capaz de trabalhar em grupo, estabelecer vínculos, tecer redes de

³⁹ As partes são, segundo o projeto sócio-educativo, os professores das disciplinas de: Inglês, Ciências, Português, Matemática, Educação Física, Artes, Informática e Equipe Bilingue. (Anexo IV)

compartilhamento, capacidade de utilizar procedimentos, e de criar alternativas que possibilitem uma melhor integração do aluno no engajamento no projeto de emancipação dessa classe ou escola.

“Os alunos são levados a refletir sobre sua atuação junto aos seus idosos, ou seja, trazendo o conteúdo para dentro de sua realidade familiar e comunitária. Precisamos trabalhar com jovens, mudar o modelo todo, mudar a cultura, paralelamente à atenção ao idoso. Se não mudarmos a cultura com relação ao envelhecimento, daqui a alguns anos continuaremos tendo apenas medidas de caridade, de bondade e não de dignidade e respeito aos idosos. E só se consegue mudar a cultura com educação.” *(fala de Louise, que se mostra empolgada com o projeto)*

Na pedagogia do conflito⁴⁰, o debate, quando existente, ocorre à margem das bases curriculares, de iniciativa dos professores e dos alunos, mas raramente adentram e se consolidam no currículo. É justamente isso que se baseia a pedagogia do conflito, em que as discussões, o debate, o conflito de ideias no projeto curricular das instituições educacionais. Porém, esta implementação é de difícil realização

“[...] devido à resistência e à inércia dos mapas culturais dominantes, e ao modo caótico como os conflitos culturais têm vindo a ser discutidos no nosso tempo. Acresce que a comunicação aparentemente facilitada pela sociedade de informação, continua a ter muitos obstáculos, a ser seletiva e a reduzir muita gente e muitas causas ao silêncio.” (SANTOS, 1996, p. 29)

O projeto pedagógico emancipatório proposto reconhece a todas estas dificuldades de inércia, burocracias educacionais ou das culturas oficiais ou por ambas, mas entende que estas deverão ser superadas sob pena de caminharmos continuamente para uma situação de segregações sociais, políticas, jurídicas, educacionais, de nível local e global. (SANTOS, 1996).

⁴⁰ “Defendi que estes conflitos devem ocupar o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória. O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado.” (SANTOS, 1996, p. 33).

Esta é a educação para o inconformismo que Boaventura defende em uma pedagogia do conflito, em que a hermenêutica da subjetividade suspeita da repetição e recusa a trivialização do sofrimento e opressão (SANTOS, 1996). Para isso o autor defende que

[...] sala de tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidirem e nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (SANTOS, 1996, p. 18)

Na troca de memórias, conhecimentos e valores éticos fundamentais, além das práticas aplicadas ao cotidiano escolar, os jovens puderam valorizar melhor sua história pessoal, familiar e de sua comunidade ao se indagarem, de “potencializar a indignação e a rebeldia”. Índícios e detalhes que o farão com o olhar de hoje, descortinar as escolhas do passado e do presente na formação de “subjetividades inconformistas” (SANTOS, 1999) indispensáveis para a concretização do projeto educativo de emancipação.

Para Freire (2001a, p. 123):

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. O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade.

Corroborando com a tese de Freire, Oliveira (2006) nos traz que a ação educativa deve buscar o diálogo da visibilidade das práticas e valores, onde o ser humano possa ter a capacidade de potencializar o direito de ser e de expressar, das suas capacidades e suas diferenças, no ato de contemplar, analisar e refletir as circunstâncias da realidade social e recuperar os processos de inserção dos valores e práticas nos diferentes espaços estruturais.

Este projeto sócio-educativo tem como objetivo a ampliação para compreender o mundo e viabilizar um potencial interventivo e participativo de ação política e social para o fortalecimento das subjetividades democráticas e diminuição dos pensamentos inconformistas com os poderes e relações sociais iniquíveis (OLIVEIRA, 2006; SANTOS, 2003c). Estas subjetividades democráticas são tecidas pelos processos de trocas das relações sociais horizontalizadas, nas denúncias de indignação e na cumplicidade e comunicação dos saberes e experiências, dos modos de concepção democrática de todos os espaços, para superação da democracia limitativa. (SANTOS, 1996)

Ele se insere em uma luta pedagógica pela afirmação de autoria, não individual, mas coletiva, no envolvimento de um grupo disciplinar na produção de relações sociais através de um projeto de encontro de gerações diferentes. O envolvimento da práxis, na qual o ser humano produz na sua relação com seu trabalho, transformações em si mesmo e nas suas relações sociais.

4.5 - O LIVRO DE OCORRÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DOS VÁRIOS LOCAIS DE DIREITO

A busca para o desvelar da (com)vivência do direito na escola e seus vieses, iniciou-se pela pesquisa e análise documental dos livros de ocorrência da escola. Estes livros registram, como em diários, as ocorrências consideradas graves, delituosas ou indevidas dentro da escola com seus alunos, nas relações conflituosas entre si e entre aluno/professor. A utilização deste livro de registros, sobre o complexo cotidiano escolar, do comportamento considerado inadequado e indisciplinar, naturalizou-se de tamanha forma entre os educadores que se tornou uma prática tradicional de descrição etnográfica.

A prática de reduzir a termo, descrevendo o ocorrido, apresenta dados como: identificação dos alunos(as) envolvidos (nome, série, professor(a) responsável) e em sua maioria, trazem inclusive sua assinatura. É comum aparecer a assinatura do responsável pelo registro - geralmente, as coordenadoras -, e ainda dos

responsáveis pelas crianças envolvidas nas ocorrências. Embora estes registros sejam destinados aos alunos da escola, os pais são frequentemente convocados por carta ou por telefone, para tomar ciência dos fatos, comprovados, muitas vezes, pela assinatura no livro. Com certa frequência, as assinaturas das pedagogas também aparecem nos registros. Os únicos registros que não constam, em nenhum caso analisado, são os dados referentes às penalidades impostas pela autoridade escolar.

Os alunos Caio e Tício, da turma “X”, bateram no aluno Mévio, durante o recreio. Mévio estava brincando com a bola, que sem querer, acertou em Tício. Este se juntou a Caio para bater em Mévio. Mévio revidou a agressão. A briga foi separada pela professora Joana e ninguém se machucou. Conversamos e todos se desculparam, prometendo não mais incorrer no mesmo erro. [Consta ainda a data, a pedagoga e os alunos assinam]⁴¹

Os livros analisados não se constituem propriamente um caderno de atas. Os livros pesquisados são folhas soltas, brancas, de tamanho A4 e pautadas, em que são transcritas todos os itens acima e após, perfuradas e inseridas em uma pasta para cada série. Neste caso, as ocorrências seguem uma ordem cronológica⁴² decrescente, ou seja, do registro mais recente ao mais antigo.

Analisando o comportamento das pessoas que atendem a crianças e adolescentes, tornou-se possível identificar as contradições e as coerências entre as atitudes manifestadas por elas em relação à filosofia educacional preconizada pelo Estatuto da Criança e Adolescente, Constituição Federal e outras leis municipais.

Nos livros de ocorrência pesquisados, a escola, aclamada como espaço símbolo das virtuosidades para a formação da cidadania, consciência crítica, uso da razão e transmissão do conhecimento apresenta um outro lado nesta complexa instituição: a investigação, a confissão e a sanção integrante a todos os casos.

As provas surgidas neste procedimento escolar de investigação são conduzidas principalmente pela confissão, a vontade humana de declarar, revelar - o *animus*

⁴¹ Os nomes que constam neste exemplo são fictícios.

⁴² A cronologia do livro é feita de forma abreviada (28/02/2008) e não consta o local de ocorrência ex.: Vitória-ES, 29 de fevereiro de 2008.

confitendi, que é o elemento mais valoroso na formação do convencimento do (THEODORO JÚNIOR, 2003). Entretanto, Mirabete, propõe que “todas as provas são relativas, nenhuma delas tendo valor decisivo” (1998, p. 276).

Além da visão jurídica do ato de confessar, temos a confissão que contém traços marcados pela religiosidade, da declaração de atos não delinquências, mas considerados pecaminosos⁴³, inadequados moralmente perante a Igreja e talvez seja esta uma das formas mais clássicas do ato quando se pensa em confissão. Portanto, temos estas duas vertentes dentro da escola: o “sagrado”, dos atos de transgressão aos preceitos morais, e o jurídico, das infringências legais, questões procedimentais e suas consequências punitivas.

Diante disso, a confissão torna público o delito tornando desnecessária a produção de novas provas e outras investigações. Com ela, o réu assume diante dos outros o reconhecimento da responsabilidade pelo crime e, indiretamente, da culpa que lhe é inerente, bem como da justiça na punição. Ela representa um dos importantes rituais de compartilhamento das verdades definidoras dos acontecimentos.

Tendo em vista as linhas e princípios jurídicos que direcionam esta pesquisa, o registro dos acontecimentos violativos de normas de direito e do regimento interno, através de um relato sucinto dos fatos, torna-se a linha mestra em investigar os delitos, as provas materiais, as circunstâncias, os envolvidos e as motivações, semelhantes ao inquérito policial.

A função do inquérito é o estabelecimento da verdade através das diligências efetuadas, análises de provas colhidas e do relatório inocentando ou culpabilizando o sujeito. No caso do sistema escolar⁴⁴, este peculiar inquérito confirmando a culpa, a punição é imposta, proporcional ao delito cometido, e escolhida pelos dirigentes do inquérito.

⁴³ Sobre os elementos históricos e descritivos das práticas confessionais de sentido religioso não irei me deter em tais dimensões, posto que implicariam em significativas digressões, alheias às preocupações centrais que norteiam a questão do direito na escola.

⁴⁴ No sistema judicial, o inquérito é uma peça informativa relatando o crime cometido, provas colhidas e o indiciamento do culpado. Neste caso, o inquérito presidido pelo delegado, não tem a competência para aplicar penas

Neste Poder Judiciário adaptado as particularidades da escola, de maneira a deixá-lo mais simples e célere, sem deixar de vista os princípios regulares do direito e da justiça, surge a construção de um direito informal na existência concomitante com o direito oficial. A pesquisa mais conhecida sobre o pluralismo jurídico são as desenvolvidas pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, em que demonstrou a existência de um direito "informal", reconhecido por seus moradores de uma favela carioca, que resolvia conflitos de habitação e de propriedade, empregando normas diferentes das elaboradas pelo Direito estatal (SANTOS, 1988b).

“A regulação sistemática é o controle efetivo sobre a produção e reprodução das regularidades observadas. Formam, em conjunto, a ordem positivista eficaz, uma ordem baseada na certeza, na previsibilidade e no controle [...]” (SANTOS, 2000, p. 141). Desta forma, a lei da unidade escola reduz a complexidade, através da regulamentação, e simplifica a realidade do em torno. Esta simplificação legal leva ao contentamento com a verdade única e incontroversa, com a verdade impossível de ser contestada, ainda que a realidade seja oposta. A segurança jurídica estabiliza as relações sociais, frequentemente, de modo artificial, contra-fático, provocando por vezes à insatisfação dos sujeitos contra a “lei”.

Muito dessa forma procedimental da regulação judicial é encontrado nos livros de ocorrência pesquisados. A associação dos livros com os B.O.s (boletins de ocorrência) das delegacias de polícia é imediata e suas características se convergem. Assim como demonstrado anteriormente sobre a estruturação dos livros de ocorrência, os B.O.s também seguem estes princípios da narração do fato ocorrido, muitas vezes registrando os indícios ou provas, materiais ou não, que o atestariam: marcas físicas das agressões, testemunhos, confissões, acareações, providências tomadas, dentre outras medidas. Para Boaventura (2007), é a apropriação, a incorporação, cooptação e assimilação do conhecimento jurídico pelo uso local, no caso, a escola. Na busca pela verdade e solução dos atos, por vezes, infracionais⁴⁵ cometidas no cotidiano educacional, a escola se vale da espécie deste

⁴⁵ O ato infracional somente se verifica quando a conduta do menor se enquadra em algum crime ou contravenção previsto na legislação em vigor como atitude que compromete a convivência democrática e ordeira. (FERREIRA, 2006; RIBAS, 2006).

mini-inquérito mais simplificado. É a construção de um micro-poder judiciário, do “micro-tribunal” (FOUCAULT, 1996, p. 120) reproduzindo no cotidiano escolar, para preencher o “espaço deixado vazio pelas leis” (idem, 1977, p. 159), como meio de atuar sobre as ações delitivas e impor as sanções

Os registros, num misto de inquérito e ação judicial, são efetivados pelas pedagogas da escola, ficando sob a sua responsabilidade e guarda. A escrituração é sempre feita por estas profissionais, que dão confiabilidade e veracidade aos fatos narrados, as provas colhidas e as penas imputadas. A partir desta lógica jurídica, a coordenação escolar estabelece o desempenho simultâneo de delegada (na investigação dos fatos), promotora de justiça (no papel do *custos legis*⁴⁶ e de acusação) e juíza (na capacidade de julgar e aplicar as medidas sócio-educativas pertinentes) (RATTO, 2002). Constituindo desta forma, uma complexa teia de papéis representados por uma única profissional, cujas subjetividades sobre a verdade, construídas socialmente e nas experiências vivenciadas e apreendidas, condicionam os procedimentos, técnicas e relações com a verdade e a decisão. (SANTOS, 2003a).

A forma procedimental de encaminhamento dos alunos que figuram nos livros não é isolada ou solitária. A ação não é independente de outros atores da escola. A condução dos alunos a sala de coordenação é feito pelos professores(as) e pedagogas, que não conseguindo atuar de maneira eficaz sobre o problema ou devido a sua gravidade procuram a “instância superior” da escola com uma “jurisdição” mais ampla, para a defesa da cultura regimental escolar e social instituída pelos valores, princípios e posições hierárquicas. A competência para investigar, autuar e atuar transforma a sala da coordenadoria escolar em um território jurídico e político.

O registro da confissão por parte dos alunos(as), quando assinam, confessando ou não, já pressupõe o reconhecimento de culpa dos atos praticados e a veracidade dos fatos descritos. Contudo, esta assinatura aposta ao inquérito escolar não produz

⁴⁶ O uso da expressão ficou consagrado numa forma de atuação específica do Ministério Público em processos cíveis, em que não faz parte da relação processual, nem como autor, nem como réu. Sua posição é apenas a de verificar, com base na legislação, se o pedido feito ao juiz merece ou não ser atendido. Na função de *custos legis*, o MP funcionaria como o olhar vigilante da sociedade sobre esta relação processual, na garantia da imparcialidade e transparência dos atos do julgador

efeitos legais, já que o aluno é, em sua maioria, impúberes e incapacitados para atos de desdobramentos jurídicos. Neste caso, o reconhecimento judicial seria necessário a participação dos responsáveis pelo menor.

Entretanto, mesmo não havendo um valor legal, tais confissões têm implicações nos aparatos repressores internos da escola. Ainda que o(a) estudante tente reverter a ordem estabelecida na iminente recusa em assinar o livro, não torna a narração eivada de vícios que a nulifiquem. O responsável pela lavratura é potencialmente detentor de um poder de veracidade por aquilo que transcreveu, dando um caráter incontroverso do termo redigido. Enfim, o(a) aluno(a) confessa, declarando e assinando pelo que disse, ou a pedagoga confessa por ela, já que a concordância do(a) aluno(a) não possui um valor.

Segundo Boaventura, além da apropriação do conjunto de conhecimentos jurídicos por uma instituição e a sua assimilação equivocada de tais conceitos pode criar a violência, através do “uso manipulador do direito pelas autoridades” (2007, p 9), pela reversão do discurso jurídico para manter a ordem e os poderes estabelecidos. Esta é a tensão na micro realidade escolar, idêntica a tensão entre regulação/emancipação da sociedade, promotora de uma exclusão simultânea, interna e externa, que segue a lógica reguladora do paradigma de opressão e violência. Neste caso, a retorsão na aquisição dos discursos, dos conjuntos argumentativos, o direito aparece com um dos mais facilmente retorcíveis.

Portanto, o(a) estudante sempre ocupará a posição de culpado ou culpado em potencial nas relações de poder desigual. Na perspectiva da posição desfavorável ocupada pelos(as) estudantes de culpado real e em potencial, presentes ou não nos livros de ocorrência, estão subjugados a uma liberdade controlada, compondo um acervo interessante dos atos institucionalizados contrapostos aos discursos igualitários na fala dos educadores.

Na análise dos livros e nas observações em sala da coordenadora, em momento algum foi possível constatar momentos de enfrentamento, resistência, contestação por parte dos alunos ou seus responsáveis. Segundo Ratto (2006), o ato de disciplina aparece no sentido de dominar e controlar, corrigir e domesticar os alunos,

em “uma disciplina que, mais do que a interação, pressupõe a objetivação dos indivíduos, no sentido de torná-los objeto de domínio.” (ibidem, 2006, p. 1272)

O estabelecimento da dimensão jurídica no interior da escola se faz de sobremodo, já que, tais livros funcionam como prova material direcionador das providências tomadas pelas autoridades escolares, ainda que não sejam explicitadas posteriormente nos registros. A coordenadora Juliette, responsável pelo registro e guarda desse livro, explicou que o princípio da ampla defesa e do contraditório é assegurado, através de conversas com os alunos e seus responsáveis, muito embora, na correria do dia-a-dia, nem sempre Renato tempo hábil para registrá-las. Durante os registros pude verificar que eles têm realmente direito a resposta, mas a presunção de inocência, até que se prove o contrário, inexistente.

Os livros de ocorrência têm um caráter legal e probante internamente, no controle das condutas reincidentes de alunos(as) infratores, no direcionamento de medidas impostas e no registro da atuação da escola na defesa de possíveis acusações por negligência perante instituições externas como a família, o Estado, o Ministério Público e o Conselho Tutelar. Temos aí as múltiplas faces do livro de ocorrência: culpabilidade dos alunos, regulação interna, estatística dos alunos indisciplinados, repressão, julgamento, justiça e injustiças, imputação de penalidades, geração e afirmação de verdades na instituição escolar. Os livros de ocorrência operam produtivamente na busca pelo disciplinamento e ordem, como também agem por repressão e controle (SANTOS, 2007).

O relato feito sobre os livros de ocorrência e suas características e natureza não tem tom denunciativo das práticas educacionais equivocadas ou uma condenação moral. Nem tampouco de estabelecer uma nova verdade diante das falhas da práxis existente. O sentido é de problematizar os efeitos democráticos, participativos, disciplinares, de equidade ou qualquer outro princípio dentro do contexto social em que se dão.

De acordo com Deleuze, “não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberalizações e as sujeições” (1998, p. 220).

Os livros de ocorrência, através das acusações, testemunhas, provas, inquéritos, verdades e confissões, elegem alunos(as) como epicentro do *modus operandi* de disciplinamento e do exercício explícito das relações de poder, quando na verdade podem também demonstrar uma dinâmica mais ampla com a inclusão de outros “autores” no “rol dos culpados”. Os profissionais desta escola, cientes de sua responsabilidade frente às normas reguladoras da educação, sabem que podem ser colocados na posição de culpados, sendo acusados por negligência e imprudência por pais e responsáveis, Estado, imprensa, instâncias jurídicas, organizações não-governamentais, dentre outras.

Para Ratto (2006, p. 1269)

A grande tendência presente nas narrativas refere-se aos discursos de colaboração, de “ortopedia” ou de obediência às medidas escolares, em geral acompanhados de cobranças, ameaças e punições sobre os pais, elementos que apontam, de um lado, para as dimensões de relativa eficiência dos livros de ocorrência e dos instrumentos disciplinares utilizados na escola e, de outro, para a questão de que também os responsáveis pelas crianças são alvos de disciplinamento.

Portanto, os livros de ocorrência são comumente usados para proteger da escola de um novo inquérito ainda mais tenso com o uso de instrumentos variados de documentações, análises, regulamentos, avaliações, diagnósticos desta rede de poderes hierárquicos e de vigilância multidirecional. Estas redes podem, a qualquer momento, sucumbir os “agentes do judiciário atípicos” destas instituições.

Não se trata aqui de substituir os alunos pelas pedagogas/professores/diretores na relação de poder, acusação e culpa. Não é beatificar os(as) alunos(as) nem satanizar as pedagogas ou demais autoridades escolares nem tampouco esquecer e não reconhecer a relação assimétrica do segundo sobre o primeiro nas dinâmicas relações de poder. É a reminiscência de que todos nós podemos, em um dado momento da vida, compreendermos a capilaridade de nossas possibilidades existenciais aos sermos reduzidos a potencial posição de culpados ou inocentes, mártires ou vilões, santos ou demônios.

5. IMPLICAÇÕES DESSA PESQUISA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS: FOCANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SENTIDO DE APRENDER PARA APLICAR

Um dos aspectos que ressalto neste conjunto de elementos jurídicos vivenciados na escola e que me preocupa é que o Direito, em suas inúmeras abordagens, é um tema complexo (também na tentativa de sua compreensão) e ao mesmo tempo, nem tanto explorado - como deveria pela urgência do tema - por profissionais e discursistas da Educação, pelas políticas públicas, universidades e pelos atores diretamente responsáveis pela atuação e intervenção educacional.

A escola com algumas limitações e incongruências jurídicas encontradas, que em alguns momentos criaram alienações, perplexidades e contradições, também se apresenta como um campo de possibilidades (criatividades/ inventividades), onde os desafios são postos diuturnamente aos educadores, que terão de ser dialogados e solucionados. Esta indiferença aos imperativos legais ou as dificuldades em lidar no seu cotidiano com esse saber e fazer do Direito se mostra, a meu olhar de sentido, como uma espécie de contra-senso a todo um discurso de gestão escolar, democracia, autonomia e liberdade intencionais dentro da escola.

O Direito também envolve as questões escolares em suas matérias específicas (currículo prescrito), nos currículos reais (o que os discentes e todos trazem da vida para a escola) e nas questões essenciais da existência humana de sentido como nos temas que demandam ser trabalhados cotidianamente: igualdade; liberdade; democracia. São estes os três pilares dos direitos vitais para a escola – assim como para toda a comunidade e a existência humana emancipada.

O sentido de escola construtora da cidadania e emancipação, autonomia, gestão, participação, justiça e inclusão escolar (e social no sentido mais amplo possível), equidade, ética profissional, qualidade e modernização do sistema educacional – são outros temas em que o Direito pode contribuir não apenas nas apropriações dos discursos legais, mas seus questionamentos individuais ou em grupo.

Tais temáticas, e outras mais, tendem a não possuírem uma sustentação de maior consistência sem a efetiva conectividade com as produções advindas do Direito –

leis, filosofias, textos gerais provocadores etc. Isso se amplia especialmente quando descrevemos os direitos relativos à educação bem como a vida de seus sujeitos – crianças, adolescentes, pais e profissionais da educação.

A tese da educação e do direito para os vários sujeitos na defesa de uma participação da democracia e igualdade na escola, a efetivação do direito constitucional à educação acaba sendo sentido como “quase-frágeis”. Podem ser desconstruídos, podem ser revertidos e ser criticados. Por que isso ocorre? Ora, os direitos fundamentais são quase sempre desrespeitados, desobedecidos. Isso pode ocorrer por diversos sentidos como por questões políticas e ideológicas (de um país, de uma comunidade, de uma escola, de uma pessoa); por questões econômicas e/ou culturais; por questões da formação inicial e continuada do professor e/ou educador não focar, de modo frontal, tais questões fundamentais (os Direitos Humanos); pela descrença de que o discurso legal possa ser efetivado no cotidiano escolar – dentre muitas outras.

Esta problematização das dificuldades aferidas na escola – e por extensão não apenas nela - leva-me a trazer, de forma sucinta, o pensamento de Bourdieu, quando analisa a função da escola como reprodutora e legitimadora de desigualdades sociais anteriores, através de um discurso universalista, neutro e arbitrário e na transmissão da cultura hegemônica mercadológica e nortista (SANTOS, 2007).

Segundo Bourdieu (1998) a escola, em alguns momentos, apresenta, de forma oculta em seus discursos, uma cultura dominante, naturalizada, exigindo dos alunos qualidades idênticas, quando estas foram distribuídas de forma desigual nas classes sociais⁴⁷. O caráter de naturalização deste fenômeno social contribui para o “ciclo de exclusão no sentido de reforçá-lo e reproduzi-lo” (WANDERLEY, 2001, p. 24).

Neste sentido, a reprodução das desigualdades transforma direitos em favores concedidos e revelam a fragilização dos vínculos sociais. Esta modificação de

⁴⁷ Por mais importante que a categoria classe social possa apresentar no estudo das injustiças e desigualdades sociais e na educação, esta questão não se deve cingir unicamente por este viés. Outras questões como cor, gênero, raça, etnia, orientação sexual e religião também são causas da desigualdade.

direitos em assistência, de acordo com Wanderley (2001), reforça a cultura oculta da exclusão. Segundo o autor,

[...] a cultura da tutela, do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro, nada mais é que a ratificação da exclusão e da subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas. Por mais que discusemos sobre o 'direito', na prática, os serviços das políticas públicas, ainda se apresentam aos excluídos e subordinados como um 'favor' das elites dominantes. (ibidem, p. 24).

Desta forma, torna-se claro que os discursos de justiça, inclusão, democracia, participação e igualdade que a escola defende, podem, de forma velada, reproduzir conceitos e culturas dominantes, na pluralidade de injustiças, agravados por atos e palavras que se contradizem.

Nos dizeres de Carvalho et al (2004: p. 437), na escola

[...] não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação.

A educação, do discurso retórico e da ação violadora, onde os sujeitos não são protagonistas, isto é, detentores da palavra e autônomos em seu agir, é uma educação que perpetua e reitera a “violência simbólica” dentro e fora dela. O ato e o discurso não podem ser incompatíveis, utilizados para dissimular intenções. “Em se tratando de educação, de modo geral, antes de discursos e informações, são as ações o que importa considerar” (CARVALHO et al, 2004, p. 437).

Para Martins (1997, p. 76),

[...] tratar a cidadania como coisa abstrata, como mera palavra, já é, em si mesmo, um ato de omissão em relação a ela. Cidadão excluído de relações sociais concretas mediadas pela igualdade e pelo direito não é cidadão nem aqui, nem em lugar nenhum.

Complementando Martins, Arendt (2001), entende que as palavras devem ser utilizadas para revelar realidades, e os atos para entrelaçar e (re)criar relações e novas realidades. A educação pode e deve se opor à “violência simbólica”, que se efetiva no discurso e ação, compreendidos como realidades indissociáveis e que interagem reciprocamente na criação de novos discursos, de movimentos e ações verossímeis.

A consolidação do processo de igualdade e direitos, democracia e participação no ambiente escolar terão que passar pela desnaturalização das formas de negação do outro e seus direitos, dos “atos brutais” e das palavras vazias geradoras dos processos excludentes nas instituições. Logicamente, a exclusão é um “fenômeno multidimensional” (WANDERLEY, 2001) o que conjectura uma multiplicidade de trajetórias desvinculantes.

A escola como lugar de vários mundos (ESTEVÃO, 2004), é controlada e organizada por vários referenciais reguladores e outros princípios de direito e justiça. Para Estevão, é necessário entender a escola como uma “organização fractalizada e multidiscursiva” (ESTEVÃO, 2002). Dos discursos do mundo mercantil (escola S.A.)⁴⁸, cívico (escola cidadã), industrial (empresa educativa), mundial (mundo transnacional) e doméstico (comunidade educativa) (ESTEVÃO, 2004, p. 53) o que tende a realçar as descontinuidades e irregularidades internas dos atos praticados. Concomitantemente, a escola se apresenta como uma organização institucionalizada, influenciada ou pressionada pelo mercado e pelo Estado.

Segundo o autor, esta pluralidade de conceito que interceptam a escola promove a criação de culturas, objetos, regimentos, rotinas e projetos, transformando-a em um local de embates em um sentido de muitos princípios lógicos de pluralidade nas concepções de direito, cidadania, democracia, igualdade e justiça. Novamente esse dado fornece uma ampliação da análise dos episódios – a não ser obviamente daquelas ações contra os direitos fundamentais.

Os vários mundos que interceptam a escola produzem dificuldades decorrentes desta pluralidade de conceitos e que exigem um trabalho de adequação às situações apresentadas. Entretanto, estas multiplicidades apresentadas sempre

⁴⁸ S.A. – Sociedade Anônima. Forma societária do direito comercial brasileiro.

entram em conflito com o chamado mundo cívico (escola cidadã), no reforço das diferenças excludentes, injustiças e desigualdades.

Cabe aos educadores identificar a variedade discursiva colocada no âmbito escolar e analisar “as artimanhas da exclusão” (SAWAIA, 2001) embutidas nas intenções mercantis e meritocráticas das culturas dominantes.

Logicamente, a escola não pode ser vista unicamente como um *locus* reprodutivista de definições estabelecidas externamente, reguladas conforme seus referenciais ou interesses, bem como não se pode enganar com pensamentos do ambiente escolar apenas como um local idílico, das virtuosidades, inclusão, bem comum e justiça.

Assim, Freire (2000, p. 58) alerta que

[...] a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

A opção pelo “mundo cívico” de muitas instituições educacionais e suas políticas não se aloca somente nos projetos político-pedagógicos e na organização escolar, mas também se torna pertinente a modificação de culturas e poderes interiorizados, dos discursos dissimulados que reproduzem e legitimam injustiças.

Para Oliveira (2006), pensar o próprio projeto educativo emancipatório é vislumbrar horizontes possíveis na luta contra a dominação social, evidenciar alguns dos aspectos possíveis da ação pedagógica com vistas à ampliação da democracia social.

Isto posto, requer dos profissionais da educação, um pensar sobre suas ações para reconhecer as estruturas e ideologias que fomentam e os grupos que perpetuam as desigualdades e exclusões. Este pensar sobre suas ações ou a expressão mais utilizadas no meio educacional “pensamento reflexivo de suas práticas” nas teorias e nos programas de formação de professores tornam-se simplesmente um acessório,

sem a modificação das estruturas dos programas curriculares de graduação e de formação continuada.

São muito comuns em vários livros, artigos, dissertações e teses que tratam do tema educação, o uso da expressão “pensamento reflexivo do professor”, o pensar crítico na construção da cidadania e do sujeito emancipado. Refletir sim, mas sobre o que? O que há de errado que mereça debruçar sobre o assunto e rever condutas e discursos? Como refletir sobre seus “atos brutais” e “palavras vazias” se não há (re)conhecimento sobre o que está sendo (re)produzido? Se não há pessoas que apontem os equívocos jurídicos cometidos dentro da escola, (já que não tiveram formação nesta área)?

A formação de professores em direitos educacionais e seus sujeitos podem contribuir para sentido concreto de cidadania, nos debates e compartilhamento de experiências tendo em vista a construção da ordem escolar e clarear as visões sobre os processos internos, declarados ou encobertos, que geram as configurações tortuosas no sistema escolar.

Para Sarmiento (apud ROCHA, 2004, p. 253)

A consideração das crianças como seres sociais plenos, mesmo se têm especificidades que exigem políticas específicas de protecção ou se inibem a plenitude dos direitos políticos, perspectiva a acção dos mais novos, em todos os contextos, como um contributo social, onde se exprimem capacidades que são socialmente mobilizáveis. Isto desafia o rigor e a imaginação metodológicas para a criação de dispositivos de participação nos projectos, nas instituições, no espaço local e na instância de decisão política. É assim que se desenha um novo paradigma da infância

A escola pode ser um dos locais privilegiados para o “desenhar do paradigma da infância”, na preparação para o exercício da cidadania, personificando um nicho não só da educação para a participação como também, da própria participação livre e crítica dos educandos.

Neste sentido, Monteiro (2006) nos mostra que em 1997, o Conselho da Europa foi um marco decisivo para o desenvolvimento de uma política europeia de Educação para a Cidadania Democrática alicerçada nos direitos e responsabilidades dos cidadãos, bem como na participação dos jovens na sociedade civil:

- a cidadania está ligada com a participação ativa dos indivíduos no sistema de direitos e deveres, próprio das sociedades democráticas, razão pela qual deve ser contextualizada de forma ajustada com o espaço político e histórico em que se desenvolve;
- a educação para a cidadania democrática consiste na formação do indivíduo para o exercício dos seus direitos e dos seus deveres, logo, é indispensável a sua inclusão quer nos currículos escolares, quer na educação ao longo da vida;
- o respeito pelos direitos representa o valor essencial da educação para a cidadania.
- a Educação para a Cidadania deve ser concebida numa associação estreita entre a teoria e a prática, os saberes e as competências, capaz de introduzir alterações nos comportamentos, ou seja, deverá sempre conduzir à ação;
- vivência organizacional, o clima e a cultura da escola devem proporcionar oportunidades de desenvolvimento de experiências em contexto democrático;
- a Educação para a Cidadania figura atualmente num lugar secundário entre as ofertas de formação de professores. Deve, pois, constituir um objetivo prioritário a formação do pessoal docente nesta área no nível da formação inicial, contínua e especializada.

Portanto, visando à consolidação e obtenção de resultados concretos de valorização do humano, de realidades e relações sociais que podem ser melhoradas, decorrente da efetiva educação para cidadania, é essencial que o corpo docente alcance uma maturidade sobre questões de democracia, cidadania e direitos, através dos desvelamentos de conceitos nebulosos e dúbios que podem interferir na atuação escolar.

Segundo Boaventura (2003b), a democracia não é apenas um regime político, mas um sistema social que está inserido nas relações sociais vividas de todos os espaços e instituições sociais. Pensar democrático é desenvolver e comportar um conjunto de ideias emancipadoras, a fim de torná-las mais efetivas, claras e operacionais.

O desenvolvimento da práxis democrática e seus conhecimentos só podem ser feitos por sujeitos sociais reais, democratizados, aptos a criar e desenvolver modos democráticos de inserção e interação em todos os espaços estruturais. (OLIVEIRA, 2006). Porém, para autora (2001, p. 78) alcançar estes desígnios só será possível com a formação de “[...] sujeitos políticos devidamente comprometidos com as regras, valores e princípios da democracia”.

Durante a pesquisa realizada nesta escola municipal de Vitória, logo no primeiro dia deparei-me com algo inusitado. Em praticamente todas as salas desta instituição, com exceção das salas de aula, banheiros e pátio, havia um cartaz simples, impresso em folha A4 branca, com os seguintes: “Código Penal: Desacato - Art. 331. Desacatar funcionário público no exercício de sua função ou em razão dela. Pena: detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, ou multa.”

Este cartaz é encontrado na portaria, na secretaria, na sala da coordenação, na direção, na sala da pedagoga, dos professores, de informática, cantina e biblioteca. Na busca pela satisfação de seus interesses pessoais, de resguardar seus direitos de uma possível violação e abusos cometidos por pais e/ou alunos, este artigo do Código Pena foi procurado, encontrado e distribuído no interior da escola, em uma reunião de professores. Este cartaz encontrado reforça uma frase de Boaventura (2007: p. 29) “Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objectivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”.

Entretanto, o mesmo não ocorre quando o abuso é cometido contra alunos, conforme se pode observar nesta citação da fala coordenadora da escola. Em uma entrevista para saber sobre as soluções dadas pela escola para os casos relatados no Livro de Ocorrência, li alguns artigos do Estatuto da Criança e Adolescente, o que rendeu esta fala:

“Gostei muito deste artigo que você leu... Aquele da saúde... (art. 5º do ECA) que interfere direto no meu trabalho. Quero uma cópia dele! Inclusive eu vou usar com um caso de uma família... Uma conduta meio negligente e que eu quero usar a lei e mostrar a eles quando eu for conversar com eles.” (fala surpresa da coordenadora Juliette sobre o Estatuto da Criança e Adolescente)

Nas salas da coordenadora e pedagoga não havia um exemplar do Estatuto da Criança e Adolescentes, que são os sujeitos com quem estas profissionais lidam diariamente. Durante as conversas com os membros da coordenação, minha principal fonte de informações complementares, a mesma relatou que não ter conhecimento da grande maioria das leis municipais promulgadas atinentes a educação. “Não sei dizer se estas leis são comunicadas a escola por meio da Secretaria. Eu nunca recebi ou li. Talvez esta comunicação possa se dar a nível da diretoria, mas ainda assim eu não fico sabendo.” diz a coordenadora Juliette.

Em outra conversa com a pedagoga sobre o caso do aluno Marcelo e os desdobramentos deste ato, obtive o seguinte relato: “Na verdade, não sabemos o que estamos fazendo. Vamos por intuição, tateando no escuro. Não possuímos qualquer conhecimento sobre leis e isto dificulta muito nosso trabalho. Sinto falta de alguém que nos oriente nestas questões de direito.” (fala da pedagoga Marie)

Isto denota que a pouca formação dos professores nas questões do “jus educacional”⁴⁹ não os prepara suficientemente para os confrontos destes novos atores, para lidar com discursos da escola-cidadã e os problemas surgidos nas relações diárias entre alunos e/ou seus responsáveis. As dificuldades experimentadas pelos professores/educadores são percebidas nas formações em que participam, visto que estes centros de especialização quase nunca aprofundam nos temas como cidadania, direitos, valores, democracia, igualdade, etc.

A sustentação jurídica para abordagem destes temas transparece na forma de conceitos e dinâmicas soltas. A leitura de leis, seus objetivos e sujeitos principais quase não são mencionados, assim como as garantias que efetivam o posicionamento da criança e adolescente como sujeito de direitos.

Em muitas formações de professores ainda predominam os currículos de formação calcados no modelo de escola tradicional, na transmissão de valores e saberes acadêmicos especializados e tecnicistas. A consequência deste tipo de orientação é

⁴⁹ Compõe de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção da relação entre alunos, professores, escolas e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem. São as relações entre alunos/professores, administradores, especialistas e técnicos, escolas, poderes públicos, aliadas a situações envolvendo a caracterização formal de aprendizagem, comportamento humano relacionado com a educação, dão origem a situações jus-pedagógicas que constituem o objeto de estudo do Direito Educacional. (BOAVENTURA, 2004).

a formação academizada, que tende a tornar os docentes alheios as realidades sociais (FREIRE, 1991). Estevão (2004) ressalta para a possibilidade deste “mercado de formação” funcionar com efeito reverso de subordinação e potencialmente, de exclusão.

Diante desta realidade, como pode então o educador/professor definir estratégias de atuação que inclui uma educação para os direitos e na cidadania democrática? Como lhe exigir competências de educação para os direitos, democracia, igualdade, se não possuem aptidões reais necessária para a abordagem destes temas?

Neste ponto, a formação inicial e continuada em direito educacional é crucial para reforçar a “cidadania organizacional” (ESTEVÃO, 2008, p. 121), da cidadania como vetor potencial de mudança social. Mas para Frigotto (2001, p. 80), a formação deve ir além da fabricação de um “cidadão mínimo” que pensa e age minimamente. Ela deve ser inquietante, questionadora, esclarecedora, levando-os a encarar a educação como elemento indissociável da cultura política democrática.

Inquietar no sentido de ter uma plena consciência de que o seu papel e sua ação são condicionantes na formação de crianças e adolescentes que dignifiquem o Estatuto concedido como sujeitos de direito, do cidadão presente e futuro.

Por isso, Freire alerta que a conscientização é a tomada de consciência, mas não a “consciência ingênua” que fica nivelado ao senso comum, dos valores e princípios turvos. A conscientização proposta pelo autor é no sentido alcançar a “consciência crítica”, posto que: “[...]mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa compreensão” (idem, 2001b, 113).

O direito educacional, por ser um tema ainda pouco explorado no Brasil, tem as questões sobre cidadania, direitos e educação abordados de maneira abstrata e volátil. Monteiro (2006) apresenta algumas linhas de orientação, a título meramente prospectivo⁵⁰ que podem auxiliar na mudança deste panorama:

⁵⁰ Estas linhas sugeridas possui uma grande influência portuguesa, onde os estudos atinentes a área de direitos, justiça, cidadania relacionados a educação tem produzido construções interessantes e enriquecedoras, como dos autores Estevão (2004; 2001; 2000), Sarmiento (2004); Santos (1999); Guerra (2002); Fonseca (1999); Ferreira (2003), Figueiredo (2001), entre outros.

- I) envolvimento das instâncias superiores (federal, estadual e municipal), incentivando e promovendo a inclusão da educação para a cidadania, direitos e justiça social, na formação inicial e contínua dos educadores e professores;
- II) formação específica em direitos educacionais, não objetivando a criação de “professores-juristas”, mas no sentido de esclarecer sobre determinadas práticas que são incoerentes e ilegais dentro da escola e que estas podem se transformar em problemas judiciais consideráveis para o educador/professor;
- III) ter preparação adequada e conhecimento abrangente para uma intervenção efetiva e consciente, pedagógica e social, na orientação os seus alunos e/ou responsáveis em situações mais tensas ou conflituosas;
- IV) construir um currículo através da análise dos problemas experimentados e dominantes nos espaços escolares, sentidos por funcionários, pais e professores.

Carvalho et. al (2004) contribui nas propostas de Monteiro (2006) defendendo que se deva “levar os professores a buscarem soluções locais a partir de um conjunto de valores comuns e vinculados aos princípios legais e públicos que devem reger as atuações das instituições escolares” (CARVALHO et al., 2004, p. 445).

Nesta proposta, mais uma vez o professor é posto como o epicentro de toda a transformação educacional e social. Na verdade, esta mudança não será feita sem apoio. É necessário empenho dos poderes públicos, das universidades e centros de formação, reconhecimento da sociedade e motivação profissional. A inexistência destes suportes, os professores e a própria escola ficam isolados, perdendo “[...] autenticidade da formação como do seu valor social. É que a formação não constitui um fim em si mesma; é via para finalidades educativas que têm a ver com questões de equidade, justiça social e da cidadania dos alunos” (SANCHES, 2001, p. 195).

Neste emaranhado de ações, é essencial a plena consciência de que o seu papel, atos e discursos na escola e que a formação inicial e contínua pode ser necessária para dignificar e respeitar os preceitos de liberdade, igualdade, democracia, direitos, tanto no presente quanto no futuro. Entretanto, este peso imposto das exigências profissionais do transmissor de conhecimento e construtor de cidadãos emancipados

e reflexivo poderá ser compartilhado com outros sujeitos e poderes externos a escola.

A responsabilidade de auxiliar e desenvolver o novo cidadão cabe também à família, à comunidade e às instâncias governamentais (art. 227 da Constituição Federal de 1988)⁵¹. Desejar uma sociedade composta por indivíduos que concebam atitudes e valores legais e humanos, exige esforços, impreterivelmente, das instâncias superiores. De acordo com Carvalho et. al (2004: p. 438)

(...) cabe à universidade, bem como aos órgãos governamentais, um esforço elucidativo conjunto (universidade, órgãos governamentais e instituições escolares) que torne patente a natureza dos desafios que a função pública da escola hoje enfrenta e não a apresentação de “visões iluminadas” acerca dos dilemas práticos das instituições.

Portanto, não é pelos discursos falaciosos e/ou fórmulas encantadas que impulsionam o professor nestas questões dos direitos e cidadania na escola. Não é a mera tematização dos direitos humanos nos cursos de formação, nos objetivos programáticos pouco operacionais ou referências científicas e históricas que garantem ações afirmativas dos professores e a adesão dos alunos a estes conceitos. O sentido de uma educação verdadeiramente comprometida com os ideais de cidadania, democracia, emancipação, participação e direitos se expressam no seu cotidiano, na vivência real democrática, através das ações educativas coerentes e desalienadas.

⁵¹ **Art. 227** - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

POSSÍVEIS HORIZONTES

A reivindicação e o reconhecimento das crianças e adolescente como sujeitos de direitos, durante o século XX, têm contribuído para colocar em questionamento a posição de subalternação deste grupo em face das ideias dominantes, e a necessidade de considerar a sua participação na sociedade.

Os avanços nos períodos modernos e contemporâneos mostraram a infância atravessada por ideias de democracia e igualdade. Os textos internacionais e nacionais demonstram o reflexo do “direito vivo”, dinâmico perpassados pelos fatos sociais, pelos princípios de direitos humanos de liberdade, igualdade, reconhecimento e afirmação. Esta mudança paradigmática de sujeitos invisíveis para sujeitos visíveis verifica, de certa forma, o lugar obscuro que a infância ocupou.

Considerar sua ascensão jurídica implica em considerar o desenvolvimento de um conjunto de mudanças, que não são somente mudanças estruturais, apesar de fundamentais, mas, sobretudo implica na promoção de mudanças axiológicas e praxiológicas relativamente à forma de compreender o grupo social das crianças. Os sujeitos perderam a autonomia necessária para a conquista de espaço público, devido ora à negação dos direitos ora pela criação de normas interna de direito paralelo arbitrário.

Questões sociais, políticas e econômicas influenciam negativamente a consolidação do Estatuto da Criança e Adolescente, pois consideraram seus sujeitos como uma minoria incapaz e frágil, e em certo grau inexistente nas suas capacidades para desfrutar dos atributos plenos da cidadania social. Logicamente, há uma transferência destas concepções nas atitudes, nos discursos e nas práticas sociais, no desmerecimento daquilo que as crianças dizem ou fazem.

Mesmo quando as crianças são consideradas, pelos adultos, como participantes, como tendo o direito a ser consultada sobre as decisões que são tomadas em relação a elas, a menoridade e paternalismo subsistem, continuando esta dimensão

a estar profundamente dependente de mudanças significativas nas relações de poder entre crianças e adultos.

A definição de utopia possível de Boaventura contribui na “[...] exploração de novas possibilidades e vontades humanas pela via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar” (SANTOS, 1999, p. 278). Além de necessária, é urgente, e que passa pela criação de um espaço social alargado de cidadania, onde seja reconhecido o direito nos atos e discursos relativos à organização e no seu cotidiano. É repensar para além do discurso academicamente formatado sobre os direitos da criança, tentado ultrapassar as velhas retóricas dominantes dos direitos e cidadania e considerar a infância como uma construção social e as crianças como participantes do sistema social, com voz e direitos.

Segundo Boaventura (1996, p. 15) “Vivemos em um tempo paradoxal. [...] num tempo simultaneamente de conflito e repetição.” Na travessia investigativa deste estudo, foi possível perceber as concepções dos profissionais da escola sobre direitos e suas implicações no ambiente de trabalho. Percebemos que, via de regra, eles não possuem um aprofundamento e clareza sobre muitos dispositivos sobre Estatuto da Criança e Adolescente e as leis municipais sobre educação. Surge assim, a paradoxal retórica que, por um lado, conceitua a criança como um cidadão, um sujeito de direitos e, por outro, como um sujeito sujeitado, manipulado e marginalizado para as além das margens da sociedade inclusiva. Isso nos parece estranho, o traz um sentimento partilhado por Boaventura (1996, p. 15) de que “[...] este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados.”

A trajetória de equalização infantil tem suscitado inquietações contínuas, sobretudo no que se refere à compatibilização dos direitos com as outras instituições como a escola. A esta altura, as crianças deixaram de ser sujeitos sujeitados a submissão e dominação, tornando-se imperativa a busca de estratégias alternativas de ações públicas, políticas e educacionais de ação

Portanto, a luta por uma infância tutelada tornou-se um fenômeno, que implicou e ainda implica em transformação, que consiga responder adequadamente os desafios

do Estatuto e os desdobramentos por meio das leis municipais de educação, que a nova infância clamou. Na verdade, a partir do momento em que foi reconhecido o seu Estatuto (global e local) foi reclamada, reiterada vezes, uma redefinição do papel do educador/professor, com base nos pressupostos de igualdade e democracia. Entretanto, na horizontalidade e simetria dos direitos, verificamos que, que os direitos podem ser suscetíveis de limitação e negação dentro da escola e suas práticas até consideradas “legais”.

O surgimento de forças exteriores atrofia a construção da sociedade emancipada, pois estas forças contribuem para a reafirmação da agenda hegemônica do poder dominante e opressor. É inegável que, até certo ponto, o educador/professor tem como desafio saber lidar com antinomias ou contradições solidificadas, encontradas nos discursos incongruentes, projetos pedagógicos abstratos e/ou pouco significativos.

Diante destas forças regulatória/opressora e emancipadora, temos a luta dentro das instituições escolares, de dois princípios que devem pautar o repensar das estratégias para proteger e promover o respeito ao direitos das crianças, “ [...] de um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural” (SANTOS, 1996, p. 33) e adolescentes: o princípio axiológico e princípio praxiológico.

No princípio axiológico temos valoração na defesa do direito das crianças e adolescentes - não me refiro aqui apenas ao Estatuto, mas uma gama variada de normatizações jurídicas para estes sujeitos – de um processo colaborativo, de redefinição de velhos conceitos retóricos, das fórmulas clássicas da cultura hegemônica, que perdem legitimidade ao ser uma cultura dominante na manutenção do *status quo*.

Não é possível considerar, ainda hoje, conceituar de cidadania como ato político realizado em interstícios de 4 anos. Deve-se incorporar novas formas de organização social, familiar, religiosa, econômica, cultural, comunitária, de relações sociais inter-racial e inter-geracional. São novas marcas, novos espaços, novos papéis, novas cores, novos sons... Estar preparado não só para o alargamento de horizontes e o cruzamento de paisagens educativas, culturais e sociais, mas

também para as encruzilhadas e para as dificuldades que surgem durante a travessia. É contribuir para viver em uma sociedade plural. As realidades sociais, apesar da natureza local, são hoje perpassadas e modificadas por elementos exteriores que influenciam no cotidiano democrático.

No princípio praxiológico, devemos considerar os espaços e práticas sociais que promovam o reconhecimento infantil, mesmo considerando, por vezes, as nebulosas práticas da institucionalização, que condicionam a organização. É através desta consideração das “nebulosas educacionais” que passa a desconstrução de ações massificantes e opressoras, de combater velhas práticas violentas e naturalizadas. Atribuir um papel de saber aconselhar, acompanhar, orientar e estimular; de enveredar por atitudes reflexivas coerentes, pelos desígnios da cidadania democrática, promotoras do respeito mútuo, a tolerância e a solidariedade.

Por isso, a formação de professores, funcionários e de todos aqueles que trabalham, direta ou indiretamente, com crianças e adolescentes é de fundamental importância, promovendo nas escolas a informação e o debate sobre os seus direitos e outras leis atinentes e, a forma de agir na prática, para o cotidiano dos alunos, dos pais, da escola e da comunidade.

A formação dos profissionais da escola pode acarretar em uma dupla conscientização: primeiramente, a dos próprios profissionais que irão rever seus atos e palavras e promover a construção de espaços de compartilhamento de valores e atitudes humanas; e dos alunos como sujeito de direito ativos e participativos, conscientizados como tais. O docente, enquanto promotor de condições para de autonomia e cidadania, pode vir acompanhado por políticas educativas efetivamente ajustadas e compatíveis com as exigências do Estatuto da Criança e Adolescente e outras leis e, com a realidade do meio escolar e dos próprios desequilíbrios que dele surgem em seu cotidiano

Neste sentido, o Estatuto deve estar presente em todos os momentos das intervenções educacionais, pois representa a luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes e não uma lei imposta hierarquicamente, sem participação popular. O Estatuto deve ser defendido, pois traduz no direito infanto-juvenil que foi negado historicamente por uma classe

dominante que definia quem era criança (cidadã) e quem era menor (cidadão subalterno).

O Estatuto prima pelo fortalecimento dos grêmios estudantis, pela gestão democrática, dos conselhos tutelares de atuação colaborativa com a escola e no apelo ao respeito às garantias fundamentais para o movimento em defesa da educação pública e dos direitos da criança e adolescente.

Não fazê-lo é negar a sua condição de cidadã, porque é a partir desta plataforma jurídica de apoio que alcança a responsabilidade e autonomia de que necessita para se tornar num cidadão emancipado. Entretanto, esta não é uma tarefa das mais fáceis. É uma tarefa árdua dadas as pressões dos interesses múltiplos, das forças alienantes, da desigualdade e diferenças excludentes. Isto posto, este quadro complexo pode adquirir um esboço mais obscuro se o próprio educador/professor não se reconhecer como cidadão, devido às burocracias educativas, administrativas ou curriculares, ou pela falta de uma formação consistente que se ajuste aos parâmetros e desafios de uma cidadania democrática.

A questão do Direito e da Educação e suas relações é um assunto de várias (re)interpretações, e lançamos aqui uma provocação para outros estudos, que averiguem outras aplicações, outros caminhos a serem seguidos por outras reflexões inquietantes.

Neste trabalho deixamos em aberto os desafios e as possibilidades, das perguntas contínuas e respostas incompletas para o processo educacional juntamente como Direito na contribuição para a libertação, respeito e emancipação social, promovendo a produção de sujeitos de direito integrados a uma ampla constelação jurídica.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Ana Alice Freire. **Educar para a cidadania planetária: implicações pedagógicas de um paradigma emergente**. 2004. 157 p. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. 2005.

ALVES, Nilda. (2001) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 fev. 2009.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 14^a. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Ética e Estética: tecendo um olhar a partir da criança. In: CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE-UFES – **Anais...** Vitória: II Simpósio de Educação Infantil “A educação em debate: questões (im)pertinentes” e XIX Reunião Nacional do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. 2005, p. 107-120.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro, Relume-Dumara, 1994

ASSIER ANDRIEU, Louis. **O Direito nas Sociedades Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

AZEVEDO, Maria Azevedo. & GUERRA, Viviane. **A Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BERNARDI, Bernardo. **Introdução aos estudos etno-antropológicos: perspectivas do homem**. São Paulo: Edições 70, 1974. p.50-61.

BERWIG, Aldemir. **Cidadania e Direitos Humanos na mediação da escola**. 1997, 118 p. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. 1997

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Introdução ao Direito Educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

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

_____. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRAGA, C.M.L. A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica. **Ci. Cult.**, v.40, n.10, p.957-66, out., 1988. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003&lng=e&nrm=iso&tlng=e> Acesso em: 07 dez. 2008.

BRAGAGLIA, Mônica. **Auto-organização - Um Caminho Promissor para Conselho Tutelar.** São Paulo: Annablume, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 17.943-A de 12 de outubro de 1927.** Brasília: [s.n.], 1927. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm> Acesso em 07 dez. 2008.

_____. Decreto-lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940 – Código Penal Brasileiro. In: **Código Universitário Saraiva.** São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. In: **Código Universitário Saraiva.** São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e Adolescente. . In: **Código Universitário Saraiva.** São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Dec. nº 99.710 de 21 de novembro de 1990.** Disponível em <<http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>> Acesso em 10 nov. 2008.

_____. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994.** Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1994/8842.htm>> Acesso em: 07 dez. 2008.

_____.Lei nº 10.741 de 1ª de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso. In: **Código Universitário Saraiva.** São Paulo: Saraiva, 2005.

_____.**Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm> Acesso em: 07 dez. 2008.

BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1993.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. IN: LIMA, Maria Nayde dos Santos, ROSAS, Argentina Rosas (Orgs.) **Paulo Freire – Quando as Ideias e os Afetos se Cruzam.** Recife, Ed. Universitária UFPE/ Prefeitura da Cidade de Recife, 2001.

CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz. MARANDINO, Martha. BARBOSA, Maria de Fátima M.. MACIEL, Andréa Gasparini. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera (coord.) & et al. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3ª ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CARVALHO, José Sérgio et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a04v30n3.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo, Ed. Saraiva, 1999.

COSTA, Maria Conceição O.; BIGRAS, Marc. Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. In.: **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1101-1109. 2007, Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/630/63012502.pdf>> Acesso em: 08 de nov. 2008.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. 'Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi". **Psicologia & Sociedade**, v.17, n. 3, p. 42-49, set-dez, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DELEUZE, Gilles, **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Apresentação: Tempos e Espaços das Infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1992.

EMENTA. Educação para o trabalho. Número do Documento: 00016/1986-CFE. Órgão Expedidor: CNE; Data de Expedição: 01/12/86. Propõe a análise de questões relacionadas com a educação para o trabalho. Sala das sessões, em 1º de dezembro de 1986; (a) Arnaldo Niskier

ESTEVÃO. Carlos V. **Educação e Justiça**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: Dilemas e Desafios**. Porto: Asa, 2002.

_____. **Educação, Justiça e Democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observações de classes**: uma estratégia de formação de professores. Editora Porto: Porto-Portugal, 1994.

FERRACO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2009.

FERRAZ JR., Técio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, José. Introdução. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. **A Construção de uma Escola Cidadã**. Braga: Externato Infante D. Henrique, 2003.

FORGHIERI, Yolanda. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Educação e Mudança**. 20ª edição, RJ: Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cartas pedagógicas e outros escritos**. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001 (a).

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*/ Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001 (b).

_____. **A educação na cidade**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2001 (c).

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipatória. In: **Perspectiva**, vol. 19, nº 1, p. 71-8, 7jan/jul, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. Série Educação. São Paulo: Ática, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDMAN, S.N. As dimensões sociopolíticas do envelhecimento. In: PY, Ligia (org.) **Tempo de envelhecer**: percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2004. Cap.3, p.61-81

GOMES, Ilvana Lima Verde; CAETANO, Rosângela; JORGE, Maria Salete Bessa. A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 1, Feb. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Nov. 2009.

HABERMAS, Jurgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, Jul. 2002 .

KORCZAK, Janusz. Disponível em: <http://korczaq.fr/> - Associação Janusz Korczak – França. Acesso em 02 de jan. 2008.

LAFER, Celso. Direitos humanos e democracia: no plano interno e internacional, In. LAFER, Celso. **Desafios**: ética e política. São Paulo: Siciliano, 1995.

LE GAL, Jean. **Los derechos del niño em la escuela**: uma educación para la ciudanania. Barcelona: Graó, 2005.

LONGO, Isis Sousa. **Conselhos Tutelares e escolas públicas de São Paulo**: O diálogo preciso. Tese (Doutorado em Educação), 2008, 259 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUHMANN, Niklas. A restituição do décimo segundo camelo: do sentindo de uma análise sociológica do direito. In. ARNAUD, André-Jean. LOPES JR, Dalmir. **Niklas Luhmann**: Do sistema social à sociologia jurídica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

MACHADO, Alfredo Ricardo Holanda. A EFETIVIDADE DO DIREITO AO ENSINO FUNDAMENTAL. 2005 , 141 p. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Direito). Universidade Federal do Ceará. 2005.

MALDONADO, Renata. A práxis do consumo na ordem simbólica atual. **Revista Semiosfera**: Comunicação e Cultura. Ano 2, número 3 , dez. 2002. Disponível em <

<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera03/representacao/frsimb3.htm>
> Acesso em 18 nov. 2008.

MANSINI, Elsie F.S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira no século XX. In. **Revista USP**. N. 37, p. 45-57, março/maio, 1998.

MARTINS, Joel et al. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal** - Parte Geral. 19 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MIRANDA, Silvenir Marcelino. **Infância, trabalho e direitos no Vale do Mucurici-MG**. Tese (Tese de Doutorado em História Social). 2006, 340 f. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de São Paulo, 2006.

MONTEIRO, Ligia Cláudia Gonçalves. **Educação e Direito das Crianças: Perspectiva história e desafios pedagógicos**. 2006, 379 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. Braga, 2006.

MONTESQUIEU. **O Espírito das Leis**. Rio de Janeiro: Globo, 2000.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. 25. ed. São Paulo: Revista do Tribunais, 2000.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 19ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOREIRA, Virgínia. Psicopatologia crítica. Parte II. In: **Personalidade, ideologia e psicopatologia crítica**. São Paulo: Escuta, 2002.

MORIN, Edgar. **O Homem e a Morte**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1997

OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduina. **O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre 'proteção' e 'punição'**. Tese de Doutorado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2005.

OLIVEIRA, Anderson Rodrigues de. Direito, Educação e Poder: **O Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira**. 2006, 98 p. Dissertação (Dissertação de Mestrado em História) Universidade Severino Sombra, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.28, no. 98, p.47-72, jan/abr 2007.,.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. Suíça, 1924. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>>. Acesso em 15 dez. 2007.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**. Suíça, 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec11253.htm>. Acesso em 15 de dez. 2007.

_____. **Convenção dos Direitos da Criança**. Suíça, 1989. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec17978.htm>. Acesso em 15 de dez. 2007.

PEREIRA, Marcus Abílio; CARVALHO, Ernani. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. **Lua Nova**, São Paulo, n. 73, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar. 2009

PESCUMA, D. **Grêmio Estudantil**: uma realidade a ser conquistada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Pontífica Católica, São Paulo. 1990.

PINEL, Hiran. Nascimentos! Inventando & produzindo “Nascimentos de Protagonistas Estrelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares ou não). In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2007. p. 269-310.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 2005.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. A Velhice na Constituição. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. Ano 8, n. 30, p.187-203, jan./mar..2000.

RATTO, Ana L. Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrências de uma escola pública. In. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 20, mai/jun/jul/ago, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_09_ANA_LUCIA_SILVA_RATTO.pdf> Acesso em 19 nov. 2008.

_____. Disciplina, infantilização e resistência dos pais. A lógica disciplina dos livros de ocorrência. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>> Acesso em 19 nov. 2008.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, Antônio M. **Concepção fenomenológica em educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

ROCHA, Eloisa. Criança e Educação: caminhos de pesquisa. In. Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 16^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANCHES, M^a de Fátima. Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores. In FERREIRA, José, ESTEVÃO, Carlos. **A Construção de uma Escola Cidadã**, Braga: Externato Infante D. Henrique, 2003.

SANTOS A. Eliani. Crianças e adolescentes: sujeitos de direito. In. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 130-134, out. 2006/mar. 2007. Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/56/78> > Acesso em 20 nov. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito? In. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 24, p. 139-176, março 1988a. <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> Acesso em 15 nov. 2008.

_____. **O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica**. Porto Alegre: Fabris, 1988b.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In. SILVA, Luiz Heron. AZEVEDO, José Clóvis. SANTOS, Edmilson Santos. (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **Crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos, **Contexto Internacional**, 23, 1, p. 7-34. 2001. <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> Acesso em 15 nov. 2008.

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In. Sousa Santos, Boaventura. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Poderá ser o direito emancipatório? In. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 65, p. 3-76, maio 2003a. Disponível em <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> Acesso em 15 nov. 2008.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

_____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78. Outubro, p. 3-46, 2007. <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> Acesso em 15 nov. 2008.

SAUNIER, Francis. **Em Defesa da Criança.** Lisboa: Edições Pórtico, 1973.

SAVIGNY, Friedrich Carl Von. **Sistema do Direito Romano Atual.** Ijuí: Unijuí, 2004.

SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3ª ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

SILVA, José Afonso da. **Direito Constitucional Positivo.** 15ª ed. Malheiros, 1998

SILVA, Maria C. Y. G.; SOUZA, Marilene P.R. TEIXEIRA, Danile C.S. Conselho Tutelar: Um novo instrumento social contra o fracasso escolar? In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003.

SOUZA, João Francisco de. A Pós-Modernidade/ mundo e suas implicações educativas na visão de Paulo Freire. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos, ROSAS, Argentina Rosas (Orgs.) **Paulo Freire** – Quando as Ideias e os Afetos se Cruzam. Recife, Ed. Universitária UFPE/ Prefeitura da Cidade de Recife, 2001.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Comentários ao Novo Código Civil.** v. III, Título II. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

VITÓRIA (Município do Espírito Santo). **Lei nº 4.807 de 23 de dezembro de 1998.** Vitória, 2008. Disponível em <<http://www.cmv.es.gov.br>> Acesso em: 9 de ago. 2008.

_____. **Lei 7.468 de 03 de junho de 2008.** Vitória, 2008. Disponível em <<http://www.cmv.es.gov.br>>. Acesso em 9 ago. 2008.

WANDERLEY, Mariangela Belfore. Refletindo sobre a noção de exclusão. SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3ª ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: **Anais** da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

Tradução do texto inicial de Janusz Korczak (1915) sobre o que seria o direito das crianças.

O direito de reclamar e exigir

A criança tem o direito de querer, reclamar e exigir.

O direito à informação

A criança é como um estranho em uma nova cidade, que ele sabe a língua nem os costumes, nem a direção das ruas. (...) Ele então precisava de um informante polido.

O direito a um nível de vida adequado

E que desapareçam fome, o frio, a umidade, odores nauseabundos...

O direito ao amor, para todas as crianças

Quando, se não for agora, a receber a flor de um sorriso?

O direito de um verdadeiro reconhecimento

Nós não daremos as ferramentas para organizar as crianças.

O direito da criança de ser o que é

Nós reconhecemos o desejo ilusório de crianças perfeitas.

O direito das crianças delinquentes de ser amado

Crer nas suas condições para que eles possam se tornar melhores.

O direito da criança a viver sua vida agora

O nosso filho é menos valioso do que ele é amanhã?

Se o difícil é hoje o que dirá mais adiante?

O direito de dar a sua opinião

Um dos mais indiscutíveis direitos da criança é o que lhe permite expressar livremente suas ideias e participar ativamente na avaliação da sua conduta e punição.

O direito a uma vida privada

É necessário dar conta sempre de cada livro e cada caderno: da casa e da escola.

O direito à justiça

A criança tem o direito de ter um Tribunal das crianças onde pode julgar e ser julgado por seus pares.

O direito de evoluir

Todas as crianças querem melhorar, mesmo a pior delas. Isto é o que a distingue. É o mesmo que distingue as más crianças dos maus adultos.

O direito ao respeito

Respeito a sua ignorância.

Do respeito para a sua laboriosa procura de saber.

Do respeito para os mistérios e o avanço deste duro trabalho que é o crescimento.

Do respeito para os minutos do tempo presente (...).

O direito de ter os seus direitos

Precisamos ver a criança como aquela que leva a carga dos seus deveres de homem do amanhã. Devemos atribuir-lhes os seus direitos de criança hoje – porque ela é uma criança e não um adulto.

(tradução nossa)

registros de ocorrências, etc.), tomando ciência e assinando, bem como utilizá-la para comunicar-se com a Escola em quaisquer situações.

- A utilização da Agenda Escolar foi aprovada pelo Conselho de Escola e a Comunidade Escolar. Um único exemplar da agenda Escolar será fornecido gratuitamente pela Escola. Em caso de perda ou dano que inutilize ou inviabilize o uso adequado, outro exemplar deverá ser adquirido pela Família junto à Secretaria da Escola.

TODOS OS COMUNICADOS DEVEM SER LIDOS E RUBRICADOS PELO (A) RESPONSÁVEL.

VII- UNIFORME ESCOLAR

- O Uniforme Escolar é de uso obrigatório em quaisquer atividades da Escola (interna e externa), estando impossibilitado (a) de participar das mesmas o/a Estudante que não estiver devidamente uniformizado (a).

- O uso do Uniforme Escolar é imprescindível para a segurança do Estudante, assim como uma Identidade Escolar. Caberá a Família o zelo e o acompanhamento pelo uso regular do mesmo.

- Na impossibilidade do uso frequente do Uniforme Escolar o uso de vestimenta ADEQUADA para o convívio escolar será rigorosamente exigido.

- O/A Estudante só terá acesso às dependências da Escola, em outro turno, devidamente identificado (a) via uniforme escolar // carteira de identidade escolar ou encaminhamento por escrito de Professor (a).

▶ **OBSERVAÇÃO:** Quanto ao uniforme "velho" é aconselhável inutilizá-lo ou doá-lo à Escola, evitando-se assim o uso indevido por terceiros.

VIII- EDUCAÇÃO FÍSICA

- O/A Estudante deve fazer uso de bermuda, camisa e tênis para as atividades de Educação Física.

- O/A Estudante poderá ser dispensado da PRÁTICA de Educação Física desde que apresente Laudo Médico comprobatório ao/a Professor (a) de Educação Física. Os/as Estudantes são dispensados das atividades físicas e não das aulas. Deverão permanecer assistindo às aulas regularmente e/ou realizando trabalhos, que serão determinados pelo/a Professor (a) de Educação Física.

IX- DO ATENDIMENTO AO/A ESTUDANTE

- **Em caso de Urgência Médica:** Em caso de doenças repentinas ou eventuais acidentes no ambiente escolar a Família será comunicada imediatamente e co-responsavelmente se tomará as providências cabíveis. A Escola reserva-se o direito de escolha dos profissionais médicos e/ou hospitalares para atendimento emergencial, caso a Família não seja localizada e nem mantido registro atualizado junto à Secretaria e Agenda Escolar. A Escola não se responsabiliza por eventuais custos incorridos decorrentes desses atendimentos.

- **Em relação à Medicação:** Qualquer medicação somente será oferecida ao/a Estudante mediante autorização por escrito da Família, via Agenda Escolar.

- **Em relação às Doenças Infecto-Contagiosas:** O/A Estudante que apresentar sinais de doenças infecto-contagiosas (rubéola, catapora, conjuntivite, sarampo, entre outras), ou que requiera maiores cuidados, não deverá comparecer à Escola. O retorno às aulas deverá ser autorizado através da apresentação de Atestado Médico liberando o/a Estudante para as atividades escolares.

X- SEGURANÇA DO/DA ESTUDANTE

- A segurança dos/das Estudantes é uma preocupação constante da Escola. Portanto, as seguintes orientações devem ser seguidas rigorosamente:

▶ Todas as pessoas, mesmo os Pais/Mães/Responsáveis, deverão se identificar na portaria. Quando pessoas estranhas vierem buscar o/a Estudante deverão trazer, além da identificação, autorização escrita e assinada do Pai/Mãe/Responsável, podendo, antecipadamente, ser utilizada a Agenda Escolar.

▶ O Vigilante não está autorizado a permitir a saída de Estudantes antes do horário final do turno (qualquer exceção deve ser autorizada pela Coordenação), assim como permitir a entrada de Responsável pelo Transporte Escolar (estes devem entregar e buscar os/as Estudantes no portão);

▶ Os/as Estudantes que participam de Projeto em turno contrário, havendo necessidade, devem permanecer nas dependências da Escola (será oferecido almoço);

▶ Para a segurança dos/das Estudantes não é permitido a presença de Pais ou qualquer outra pessoa nas dependências internas da Escola. Para ser atendido (a) procure a Secretaria ou Vigilantes onde será encaminhado (a) ao Setor desejado.

XI- ACOMPANHAMENTO DISCIPLINAR DO/DA ESTUDANTE PELA COORDENAÇÃO

- Não é permitido fumar nas dependências da Escola, conforme Lei Municipal nº 4.743.

- Todos os Registros Disciplinares serão arquivados em livro próprio e deverão vir acompanhados das assinaturas dos/das Estudantes.

- Atos de Indisciplina cometidos pelo/a Estudante deverão ser registrados e assinados pelo/a Professor (a) na Pasta de Ocorrência (documento de sala de aula).

- Se o/a Estudante for retirado da sala deverá ser encaminhado à Coordenação levando a pasta de Ocorrência e as atividades a serem desenvolvidas.

- Na **PRIMEIRA VEZ** que o/a Estudante for encaminhado à Coordenação será advertido (a) por escrito na Pasta de Registro (documento da Coordenação) e realizará a tarefa indicada.

- Na **SEGUNDA VEZ** levará Ficha de Advertência para casa, ou registro por escrito via Agenda Escolar, devendo estar assinado (a) pelo/a Responsável no dia seguinte. Após receber a ficha o/a Estudante assistirá a próxima aula.

- Na **TERCEIRA VEZ** será suspenso (a) das aulas no restante daquele dia. A família será chapada à Escola para acompanhar seu/sua filho (a) no retorno a sua residência.

- Na **QUARTA VEZ** será suspenso (a) no restante das aulas e mais um dia.

- Na **QUINTA VEZ** será suspenso (a) no restante das aulas e mais três dias e assinará junto com a Família o Termo de Compromisso com a Escola. A Família deverá procurar a Escola antes do término do período de suspensão para assinatura deste documento, que condicionará a permanência do/a Estudante na mesma.

- O/A Estudante que causar perdas e danos ao patrimônio da Escola, bem como de seus colegas, deverá providenciar o ressarcimento.

- Nas agressões físicas, morais, etc. os/as Estudantes agressores/ envolvidos serão suspensos e só retornarão acompanhados (as) do/a Responsável.

- O/A Estudante poderá ser retirado (a) de sala e encaminhado (a) ao Setor Responsável quando tiver atitude de "desrespeito", deixar de entregar e devolver as comunicações encaminhadas ao Responsável.



Prefeitura Municipal de Vitória
Estado do Espírito Santo

ANEXO III

LEI N° 4807

Autoriza o Poder Executivo a
conceder uniforme escolar
para alunos da Rede
Municipal de Ensino.

O Prefeito Municipal de Vitória,
Capital do Estado do Espírito Santo, faço saber que a Câmara
Municipal de aprovou e eu sanciono, na forma do Art. 113,
inciso III, da Lei Orgânica do Município de Vitória, a
seguinte Lei:

Art. 1°. Fica o Poder Executivo
Municipal autorizado a conceder o uniforme escolar para
alunos da Rede Municipal de Ensino cujos pais tenham,
comprovadamente, renda inferior a 3 (três) salários mínimos.

Art. 2°. Fica adotado em toda a Rede
Municipal de Ensino o uniforme padrão a ser usado pelos
alunos regularmente matriculados.

Art. 3°. A Secretaria Municipal de
Educação, no prazo máximo de sessenta dias após a publicação
da presente Lei, comunicará as unidades escolares o modelo e
as cores do uniforme a ser adotado.

Art. 4°. A Secretaria Municipal de
Educação fica incumbida de coordenar a distribuição dos
uniformes.

Art. 5º. Nenhum aluno poderá ser impedindo de assistir aulas por falta de uniforme, embora seja recomendável seu uso diário.

Art. 6º. Os recursos para aplicação da presente Lei poderão ser oriundos da Caixa Escolar de cada unidade de ensino.

Art. 7º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º. Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio Jerônimo Monteiro, em de
dezembro de 1998.



Luiz Paulo Vellozo Lucas
Prefeito Municipal

Ref.Proc.443.7514/98

/stn



Prefeitura Municipal de Vitória
Estado do Espírito Santo

ERRATA DA LEI Nº 4807/98, PUBLICADA NO JORNAL "A GAZETA" EM
23.12.98.

ONDE SE LÊ:

Palácio Jerônimo Monteiro, em de dezembro de 1998.

LEIA-SE:

Palácio Jerônimo Monteiro, em 21 de dezembro de 1998.

ANEXO IV

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EMEF “

PROJETO SÓCIO-EDUCATIVO

“ENCONTRO DE GERAÇÕES”

Ano 2008

Prof^ª:

Disciplinas: Inglês, Ciências, Português, Geografia, Matemática, Educação Física, Arte, Informática¹³² e Equipe Bílingue.

Apoio: Direção [REDACTED], Coordenação [REDACTED] e Pedagoga [REDACTED].

Público Alvo: 7ª A, 7ª B, 8ª A e os Alunos com necessidades especiais auditivas.

Justificativa:

Já há algum tempo venho observando que o descaso, desrespeito e falta de paciência por parte da maioria dos jovens para com os idosos vem crescendo bastante ultimamente. Tenho verificado isso em matérias de jornais, revistas, TV e em algumas falas dos adolescentes nos momentos da rotina escolar, como a roda de conversa, onde entre outras coisas, narram fatos e citam situações ocorridos em sua casa, família, vizinhança, etc que me despertaram o interesse em envolver esse tema diante da necessidade por mim detectada. Considerarei então, que seria bem interessante e oportuno atrelar esse tema transversal – Respeito e valorização do idoso – ao meu projeto, iniciando desde a adolescência, a formação de valores e atitudes importantes para o exercício da cidadania e solidariedade.

Alguns aspectos teóricos serviram de base para este projeto:

O autor do Manual do Idoso, Secretário Municipal de Santos Tomas Soderberg afirma que :

“O auto cuidado ou cuidar de si representa a essência da existência humana. Todavia, cuidar do outro representa a essência da cidadania, do desprendimento, da doação, do amor como diz o mandamento bíblico: Ama o próximo como a ti mesmo”

Vygotsky tem uma visão histórico-cultural do desenvolvimento com ênfase no papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem; a internalização da aprendizagem se dá em colaboração entre os jovens e entre eles e os adultos, ou seja, para Vigotsky, na educação escolar o ensino-aprendizagem é um processo que ocorre na interlocução entre os sujeitos por meio da linguagem e deve ser mediado pelo professor, visto ser este que detém o significado das coisas. Logo, cabe ao professor criar condições e situações que possibilitem a aprendizagem significativa.

Objetivos Gerais

- Despertar o espírito de solidariedade entre os jovens;
- Promover a integração entre os alunos, crianças e idosos;
- Informar sobre os direitos e deveres dos envolvidos no Projeto : Estatuto do Idoso.

Objetivos Específicos

- Inglês (Profª [REDACTED]) > Descrever ações no passado utilizando os verbos regulares e irregulares.
- Ciências (Profª [REDACTED]) > Estudar a tabela dos principais Elementos Químicos encontrados no corpo humano.
- Português (Profª [REDACTED]) > Utilizar os relatos de experiências das visitas ao asilo e orfanato para escreverem contos.
- Matemática (Profª [REDACTED]) > Montar uma tabela calculando a idade média dos internos do asilo, se os mesmos possuem famílias e quem os mantém na Instituição.

- Educação Física (Prof. [REDACTED]) > Desenvolver atividades recreativas com as crianças do Orfanato envolvendo os estudantes do Projeto.
- História (Profª [REDACTED]) > Entrevistar os idosos buscando informações (política, econômica e social) de como era a situação do Brasil nas décadas anteriores (40, 50 e 60).
- Informática (Profª [REDACTED]) > Apoio na execução de atividades específicas de cada disciplina envolvida, além de fotografar e editar o material para posterior elaboração de um vídeo.
- Arte (Profª [REDACTED]) > Refletir sobre o respeito às diferenças “Como viver nas diversidades?”
- Geografia (Prof. [REDACTED]) > Estudo do Estatuto do Idoso.

Operacionalização

AGOSTO > Adolescente & Idoso

No primeiro momento, a professora entregará os nomes dos idosos para que cada aluno faça um kit de lembrança (perfume, pente, sabonete) com uma mensagem redigida pelo mesmo a ser entregue na chegada ao asilo.

Durante a visita o estudante terá um momento de integração com o idoso, desenvolvendo um diálogo, ouvindo histórias que o marcaram positivamente.

Eles também deverão colher dados para futura confecção das tabelas de matemática e ciências.

Durante o projeto os alunos poderão fazer comentários e trocar idéias, através do BLOG:

[www.\[REDACTED\]blogspot.com](http://www.[REDACTED]blogspot.com)

SETEMBRO – Campanhas de Conscientização e Arrecadação de brinquedos usados

Durante o mês de setembro, os alunos farão um trabalho de conscientização com os jovens da escola acerca da necessidade de apoio ao orfanato, doando brinquedos que não são mais utilizados por eles e até mesmo fazendo uma campanha de arrecadação no bairro.

OUTUBRO – Adolescente & Criança

Na semana da criança os alunos envolvidos no projeto farão uma visita descontraída e monitorada pelo professor de Educação Física, com pequenos grupos de fantoches, brincadeiras, recreação, etc.

DEZEMBRO – Adolescente & Adolescente

A conclusão do projeto ocorre através de um passeio a um parque aquático. No horário previamente marcado, todos os alunos e profissionais envolvidos terão um momento de reflexão sobre suas experiências ao longo do processo, através de dinâmica que oportunize a fala de cada participante.

A apresentação do projeto poderá ser feita na última semana de aulas para todo corpo discente da escola.

Recursos

- Humanos: alunos das turmas envolvidas (7ª e 8ª séries), professores, pedagogas e funcionários do turno matutino.
- Materiais: Livros, jornais, tintas, cartolinas, etc.

Avaliação

A avaliação deverá ser feita mediante todo o processo, porém de forma qualitativa.

ANEXO V



Prefeitura Municipal de Vitória
Estado do Espírito Santo

134

GABPREF / GDO
Publicado em
— A TRIBUNA —
DE <u>04/06/2008</u>

RUBRICA

LEI Nº 7.468

Obriga o Poder Executivo a incluir noções de geriatria e gerontologia nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e dá outras providências.

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono, na forma do Art. 113, inciso III, da Lei Orgânica do Município de Vitória, a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo Municipal, através da Secretaria de Educação, obrigado a incluir noções de geriatria e gerontologia nas escolas municipais de ensino fundamental.

§ 1º. A presente Lei tem por objetivo, possibilitar que crianças e adolescentes, aprendam acerca do papel desempenhado pelo idoso na sociedade, fator essencial para a coletividade, passando a ver os idosos como pessoas merecedoras de carinho e respeito, além de proporcionar a oportunidade de conhecer a história sobre o prisma de quem viveu de fato no passado.

§ 2º. A escola deverá providenciar noções de cidadania aos seus alunos, para que possam aprender acerca do devido respeito aos idosos, dos seus direitos, além de promover ações sociais, possibilitando uma convivência harmônica entre as crianças, adolescentes e a terceira idade.



Lei nº 7.468-08-fls. 2 -

Prefeitura Municipal de Vitória

Art. 2º. Para a inclusão de noções de geriatria e gerontologia nas escolas municipais de ensino fundamental, serão necessárias as seguintes ações:

I - a Secretaria de Educação será responsável por disponibilizar material necessário sobre o assunto, para melhor aprendizado das crianças e dos adolescentes;

II - orientar os professores das escolas, devendo estes, se preocuparem sempre com a atualização da matéria;

III - programar realização de visitas a asilos, órgãos sociais responsáveis pelo cuidado ao idoso, a fim de estreitar os laços entre estudantes e os cidadãos da terceira idade.

Art. 3º. As escolas municipais de ensino fundamental deverão propiciar aos seus alunos a integração com os idosos do Município, gerando aos estudantes um maior interesse pelos direitos dos idosos, sua importância para a sociedade e o cuidado com a terceira idade.

Art. 4º. Os alunos terão acesso à informação, através de livros, internet e outros meios disponibilizados pela escola, além da prática com a integração dos estudantes com os idosos.

Art. 5º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Jerônimo Monteiro, em 03 de junho de 2008.

João Carlos Coser
Prefeito Municipal

Ref.Proc.2801110/08
/stn