



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**



**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICAS DA PEDAGOGIA
INSTITUCIONAL: APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA EM CONSELHO DE
CLASSE**

KLEBER DE ARAÚJO

**ORIENTADOR: PROF. DR. FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2015

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICAS DA PEDAGOGIA
INSTITUCIONAL: APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA EM CONSELHO DE
CLASSE**

KLEBER DE ARAÚJO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (UFPB) em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Políticas Públicas em Direitos Humanos.

ORIENTADOR: PROF. DR. FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

JOÃO PESSOA – PB

2015

KLEBER DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICAS DA PEDAGOGIA
INSTITUCIONAL: APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA EM CONSELHO DE
CLASSE**

Banca avaliada em ____/ ____/ 2015, com conceito: ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Rosane Gumiero

Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR

Examinadora Externa

Prof.^a Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CCHLA

Examinadora Interna

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CE

Orientador

CATALOGAÇÃO NA FONTE:

BIBLIOTECA SETORIAL ENZO MELEGARI – DIREITOS HUMANOS

A663e Araújo, Kleber de
 Educação em direitos humanos em práticas da pedagogia insti-/
 tucional: Aprendizagem da democracia em conselho de classe/
 Kleber de Araújo.- João Pessoa: [s.n.], 2015.
 133 p.: il.
 Orientador: Profº. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.
 Esta monografia acompanha 01 CD.
 Inclui bibliografia, índice e anexos.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Pedagogia Institucional.
3. Conselho de Classe. 4. Aprendizagem da Democracia. I. Andra-
de, Fernando César Bezerra de.

CDU: 321.7(043.3)
AACR2

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais – Antônio Pedro de Araújo (in memoriam) e Genir Francisca de Araújo, os quais foram responsáveis, pela pessoa que eu sou hoje;

Aos meus irmãos e irmãs – Agnaldo Pedro de Araújo, Antônio Pedro de Araújo Filho, Luiz Pedro de Araújo, Marcos Fernandes de Araújo (in memoriam), José Roberto de Araújo, Virgínia Maria de Araújo, Liberalina Maria de Araújo e Maria de Lourdes Araújo – pelo apoio e incentivo;

Aos meus filhos – Ícaro Macedo Dantas de Araújo e Ives Macedo Dantas de Araújo – fonte de muita inspiração nessa minha jornada!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas – Agnaldo Pedro de Araújo Júnior, Ariclones de Almeida Melo Araújo, Jiuliane de Almeida Melo Araújo, Isabele Freitas Menezes de Araújo, Antônio Pedro de Araújo Neto, Eduardo Almeida de Araújo, Kaline Sampaio de Araújo, Vitor Sampaio de Araújo, Maybeth Marques Xavier Araújo, Éricles Marques Xavier de Araújo, Laís Araújo dos Santos, Taís Araújo dos Santos e Letícia Dias de Araújo – pelo carinho e o privilégio de ser tio;

Dedico à Democracia, aos Direitos Humanos e a Pedagogia Institucional, sem os quais, seria impossível a realização deste trabalho.

PERCEPÇÃO DISTORCIDA

Estava a observar e apreciar um arco-íris e me dei conta do espetáculo das cores que nele contemplamos! Senti naquele momento a infinita gama de cores que nos compõe, a fim de que possamos explorar a riqueza artística de nossas possibilidades, fazendo de nossas vidas verdadeiras obras de arte!

Precisamos desenvolver em cada um nós um espírito de coletividade que se opõe à cultura individualista à qual pertencemos.

*Não quero com isto, afirmar que somos pessoas com índoles egoístas, mas sim, carregamos uma cultura egoísta, ou seja, temos uma tendência à pseudo-superioridade em detrimento do outro, uma espécie de **percepção distorcida** que nos leva não apenas a nos enxergarmos como diferentes, mas também como melhores do que as outras pessoas.*

Dessa forma, estabelecemos a perigosa divisão entre o “eu” e o “outro”. A partir daí, o “nós” e “eles” torna-se inevitável. Precisamos romper esse ciclo e para fazê-lo, o/a convido para conhecer uma pessoa que não tenha os mesmos princípios, valores, ideologia e crença que você, com a tentativa genuína de conhecer sua maneira de pensar e compreender sua forma de construir o mundo e, talvez até mesmo, de perceber algumas similaridades em relação a tais percepções!

*Uma experiência assim, certamente, nos sensibilizará a construirmos um espírito coletivo onde todos possam comungar da verdadeira **democracia e cidadania** e nos ensinará, assim como as cores do arco-íris, a convivemos harmoniosamente com a diversidade e a diferença!*

(Kleber de Araújo)

AGRADECIMENTOS

Sempre é bom agradecer! Não poderia deixar de reconhecer e agradecer a todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho:

Em especial ao Professor Doutor Fernando Cézar Bezerra de Andrade, pela grande paciência, dedicação, incentivo, honestidade, sensibilidade e principalmente, pelo educador inteligente e crítico, que durante o percurso do Mestrado, sempre se mostrou disponível e comprometido com as suas atribuições como orientador. A ele reitero as palavras de Maurilio Guasco (2009): *“mestre não é apenas aquele que ensina noções, que deixa que você participe dos seus conhecimentos, mas é também aquele que com a sua vida e com as suas palavras ensina o respeito pelo outro, a recusa de todas as falsidades e superficialidades, a capacidade de escolher com base nos seus próprios princípios”*.

Às Professoras membros da banca examinadora: Professora Doutora Rosane Gumiero, pela aceitação do convite para participar da banca, sua disponibilidade e contribuições minuciosas, pertinentes e indispensáveis para o aprimoramento deste trabalho e Professora Doutora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, com a qual tive o privilégio de acompanhá-la por dois semestres em estágio docência, pelas suas contribuições e sugestões tão importantes para a conclusão deste trabalho.

À Professora Doutora Marta Helena Burity Serpa, pela oportunidade de conhecer o seu Projeto desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande, que aplica a Pedagogia Institucional, e por poder incluí-lo como parte deste trabalho.

Aos professores e professoras que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, em especial: Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias, Prof. Dr. Giuseppe Tosi, Prof.^a Dr^a Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Prof. Dr. Marconi José Pimentel Pequeno, Prof.^a Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, Prof.^a Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto, Prof. Dr. Timothy Ireland e demais professores/as do Núcleo de Cidadania em Direitos Humanos (NCDH) – meu muito obrigado aos ensinamentos e orientações.

Aos meus colegas de Mestrado – foi muito bom estar e aprender com vocês!

A todos/as os/as funcionários/as que fazem parte do PPGDH, do NCDH e da Biblioteca do Núcleo.

DEMOCRACIA

“Não é exagero dizer que uma sociedade democrática é fundamentada em uma espécie de fé: na convicção de que cada cidadão é capaz de assumir, e assume, total responsabilidade política. Cada um não apenas entende amplamente os problemas do governo como também estar disposto a tomar parte em sua solução. A democracia pressupõe que o cidadão saiba o que está acontecendo, entenda as dificuldades da situação e tenha elaborado por si mesmo uma resposta que o ajudará a contribuir, inteligente e construtivamente para o trabalho comum de governar sua sociedade.

Para que assim seja, é preciso muita preparação educacional sólida – um verdadeiro treinamento da mente, uma formação genuína nas disciplinas intelectuais e espirituais sem as quais a liberdade é impossível.

Deve haver uma troca de ideias completamente livre. As opiniões das minorias, inclusive as opiniões que possam parecer perigosas, devem ser ouvidas, claramente entendidas e seriamente avaliadas por seus próprios méritos, não meramente suprimidas. As crenças religiosas devem ser respeitadas. Os direitos da consciência individual devem ser protegidos contra todo tipo de abuso evidente ou oculto.

A democracia não pode existir quando os homens preferem ideias e opiniões que são fabricadas para eles. As ações e as declarações dos cidadãos não devem ser meras ‘reações’ automáticas – meras saudações mecânicas, gesticulações que signifiquem a conformidade passiva com os ditames de quem está no poder.

Para sermos verdadeiros teremos de admitir que não se possa esperar que isto seja realizado com todos os cidadãos de uma democracia. Mas, se não for realizado em uma proporção significativa de cidadãos, a democracia deixa de ser um fato objetivo para se tornar apenas uma palavra com carga emocional” (Thomas Merton).

RESUMO

Neste trabalho, estudou-se a aprendizagem da democracia em contexto de Conselho de Classe, segundo as orientações da Pedagogia Institucional (PI), de modo a demonstrar a viabilidade de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) pelas práticas pedagógicas daquele modelo. Levantou-se a hipótese de que é possível a aprendizagem da democracia no Conselho de Classe, desde que se levem em conta as práticas e formações da EDH, como também, os princípios fundamentais e dispositivos da PI. Para avaliar tal hipótese, considerou-se que Direitos Humanos (DH) e a democracia caminham juntas e evidenciou-se como aporte a Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir de sua definição, seus fundamentos, sua construção histórica e de seus desafios, (BITTAR, 2007, 2009; BENEVIDES, 2007; CARBONARI, 2007; COMPARATO, 2010; DALLARI, 2007; VIOLA, 2007,); como proposta pedagógica para a aprendizagem de uma cultura democrática na escola, (ARAÚJO, 2002; BOBBIO, 2000, 2004, 2006; BRANDÃO, 2013; CELLIER, 2000; PERRENOUD, 2005; ROSENFELD, 1999; SAVIANI, 2009; TOSSI, 2013). Por outro lado, aponta-se a contribuição da Pedagogia Institucional (PI) através dos princípios e dispositivos, tendo como principais teóricos (ANDRADE, 2009; CAMINHA, 2012; HÉVELINE; ROBBES, 2009; IMBERT, 1994; OURY; SANCHES, 2002; VASQUEZ, 1967; 1977; PAIN, 2009, 2010, 2012;) que concorrem para uma EDH como prática democrática viável dessa articulação. A metodologia utilizada consistiu em um estudo de caso, para investigar a aprendizagem da democracia que apresentavam práticas escolares envolvendo o conselho de classe segundo a PI: a primeira, registrada em documentário de uma escola privada da França; a segunda, registrada em vídeo de uma escola pública na Paraíba, Brasil. Disso, o resultado obtido foi: é possível a aprendizagem da democracia, assim como a sua construção nos espaços da escola (entre eles, o Conselho de Classe segundo a PI), valor intrinsecamente associado aos direitos humanos, com a participação das pessoas nos processos decisórios possíveis de ser compartilhados.

PALAVRAS CHAVES: Educação em Direitos Humanos. Pedagogia Institucional. Conselho de Classe. Aprendizagem da Democracia.

ABSTRACT

In this research, we studied the learning of democracy in the context of Class Council, according to the guidelines of the Institutional Pedagogy (IP), in order to demonstrate the feasibility of a Human Rights Education (HRE) for pedagogical practices that model. The hypothesis created was that democracy learning is possible in the Class Council, provided they take into account the practices and training of HRE, as well as the fundamental principles and IP devices. To evaluate this hypothesis, it has been considered that Human Rights (HR) and democracy go together and showed up as contribution to Human Rights Education (HRE), from its definition, its foundations, its historical and its challenges (BITTAR, 2007, 2009; BENEVIDES, 2007; CARBONARI, 2007; COMPARATO, 2010; DALLARI, 2007; VIOLA, 2007). As a pedagogical proposal for the learning of a democratic culture in school, defended by (ARAÚJO, 2002; BOBBIO, 2000, 2004, 2006; BRANDÃO, 2013; CELLIER, 2000; PERRENOUD, 2005; ROSENFELD, 1999; SAVIANI, 2009; TOSSI, 2013)). On the other hand, point out the contribution of the Institutional Pedagogy (IP) through the principles and devices, the main theoretical (ANDRADE, 2009; CAMINHA, 2012; HÉVELINE; ROBBES, 2009; IMBERT, 1994; OURY; SANCHES, 2002; VASQUEZ, 1967; 1977; PAIN, 2009, 2010, 2012;) competing for a HRE as a viable democratic practice this articulation. The methodology consisted of a case study to investigate the learning of democracy that had school practices involving the class council according to IP: the first, recorded in documentary of a private school in France; the second, recorded on video in a public school in Paraíba, Brazil. Addition, the result was: democracy learning is possible, as well as its construction in school spaces (among them, the Class Council according to PI), intrinsically associated value human rights, with the participation of people in decision-making possible to be shared.

KEY WORDS: Human Rights Education. Institutional Pedagogy. Class Council. Democracy Learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
AVPI – Associação por uma Pedagogia Institucional
CEPI – Coletivo de Equipes de Pedagogia Institucional
CF – Constituição Federativa do Brasil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONADE – Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos humanos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
GET – Grupo de Educação Terapêutica
GTE – Grupo de Técnicas Educativas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEM – Instituto Parisiense da Escola Moderna
LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PMEDH – Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PI – Pedagogia Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SNDH – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
TFPI – Associação Práticas da Cooperativa em Rede
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

FIGURA I – APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA NUMA VISÃO DE CONJUNTO.....	86
QUADRO I – AS LEIS DA TURMA E AS FAIXAS DE COMPORTAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL POETA ÁLVARO GUEDES PINHEIRO.....	103
QUADRO II – AS FAIXAS DE COMPORTAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL POETA ÁLVARO GUEDES PINHEIRO.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: A APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UMA CULTURA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	20
1.1 Conceitos, concepções e aspectos históricos da democracia.....	20
1.2 Democracia e a Educação em Direitos Humanos.....	37
1.3 Democracia e participação na escola.....	43
1.4 Políticas públicas para educação e a aprendizagem da democracia: o período Pós ditadura.....	49
1.5 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos: conceitos, aspectos históricos e avanços.....	53
CAPÍTULO II: A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CONTRIBUIÇÕES A DEMOCRACIA.....	69
2.1 Evolução Histórica da Pedagogia Institucional: contribuições de Célestin Freinet.....	69
2.2 A Pedagogia Institucional: princípios fundamentais e contribuições da teoria psicanalítica.....	77
2.3 Conselho de Classe Segundo a Pedagogia Institucional.....	82
CAPÍTULO III: A METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	88
3.1 Procedimentos da Pesquisa.....	88
3.2 Coleta, as técnicas e análises dos dados.....	92
CAPÍTULO IV: PRÁTICAS DE CONSELHO DE CLASSE COMO SITUAÇÕES E ESPAÇOS DA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA.....	94
4.1 Filme “Palavra – A Herança Dolto”.....	94
4.1.1 Aprendendo Valores Para a Convivência Democrática: a disputa entre Fabien e Marvin.....	96
4.2 Experiência da aplicação da Pedagogia Institucional na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro.....	101
4.2.1 Quando subir de faixa representa continuar juntos: Isabella e o Caderno de Registro.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

O tema dos Direitos Humanos (DH)¹ tem conquistado espaço e visibilidade na sociedade atual ainda que, uma grande parte da população não os identifique como tal. Nunca se falou tanto em direitos, levando em consideração o respeito pela diferença e diversidade, contemplando reivindicações específicas de camadas da sociedade: crianças, adolescentes, mulheres, idosos, negros, índios, homoafetivos, pessoas com deficiências, enfim, sujeitos que requerem da história do tempo presente, a observação e o reconhecimento de suas particularidades. Entretanto, ainda permanecem arraigados na opinião pública os mais variados preconceitos referentes aos Direitos Humanos.

O processo de reconhecimento e afirmação dos chamados Direitos Humanos constitui uma conquista e ao mesmo tempo um desafio para a sociedade moderna. Esse processo, desde o seu surgimento, deve-se em grande parte, à estreita conexão com o contexto histórico, político, econômico e cultural das sociedades. O seu conteúdo e formato são objetos de intensas lutas, avanços e conquistas nas sociedades. Os desafios são inúmeros e ainda há muito o que se avançar.

Ao considerar que Direitos Humanos e democracia andam juntos, evidencia-se que a consolidação da vivência democrática tenha vínculo direto com o desenvolvimento de processos educativos em Direitos Humanos fundamentados nos conteúdos precisos que representam sua abrangência e seus significados.

A Organização das Nações Unidas (ONU)² proclamou em 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)³ e após esta Declaração, foram assinados pactos e protocolos internacionais, a quantidade de direitos se desenvolveu em três tendências – universalização, multiplicação e diversificação; e, esse processo deu origem a quatro “gerações” de direitos: os direitos civis e políticos; os direitos econômicos, sociais e culturais; os direitos de uma nova ordem internacional e, uma categoria nova ainda em discussão, chamados direitos das gerações futuras.

¹ DH – neste momento em diante usaremos a sigla para a denominação de Direitos Humanos.

² Criada em 26 de Junho de 1945 com o objetivo de promover a paz entre as nações.

³ Marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos Direitos Humanos e que reconhece a igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa (COMPARATO, 2004).

A defesa, proteção e promoção daqueles direitos constituem o mecanismo consistente para identificar ou avaliar a democracia tanto em um sistema político quanto em uma sociedade.

Aliada aos Direitos Humanos e a democracia, trazemos os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos (EDH)⁴ – uma educação permanente, continuada e global; essencialmente inclinada às mudanças da sociedade moderna; alicerçada em princípios e valores cujos objetivos não sejam meramente transmissora de conhecimentos, enfim, uma proposta pedagógica para a aprendizagem de uma cultura democrática na escola.

Quando se refere à Educação em Direitos Humanos, fala-se da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, enfatizando, sobretudo, uma necessidade imediata de transformações, promovendo assim, a busca pela liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância, paz e outros valores essenciais à convivência humana e a vida em sociedade.

A busca e efetivação destes valores encontramos com muita propriedade na teoria educacional, uma resposta para a integração entre Direitos Humanos e Democracia. A Pedagogia Institucional (PI)⁵ através dos princípios⁶ e dispositivos⁷ que concorrem para uma EDH em uma prática democrática. A PI soma-se a EDH como proposta pedagógica alternativa e uma possibilidade viável e efetiva dessa articulação, pois a sua proposta é educar, vinculada a um projeto de sociedade democrática, ética e coletiva, mas, que dispõe do espaço necessário para as individualidades, tem uma história de experiências educacionais vinculadas a valores que são claramente democráticos. Herdeira de uma tradição inaugurada pela Pedagogia Freinet⁸, a PI busca, desde sua origem, pôr em prática nas escolas, princípios e dispositivos que visam à promoção da convivência através da gestão pacífica e democrática.

Além disso, desde a mais tenra idade, ouvindo falar de democracia nos diversos grupos que frequentava, o pesquisador escutava afirmações como: “vivemos em um país

⁴ EDH – neste momento em diante usaremos a sigla para a denominação de Educação em Direitos Humanos.

⁵ PI – neste momento em diante usaremos a sigla para a denominação de Pedagogia Institucional. Teoria de origem francesa, fundada no século XX por Fernand Oury (PAIN, 2009, p. 13).

⁶ Os princípios fundamentais são chamados os 4 L (“lugar”, “limite”, “lei” e “linguagem”).

⁷ Os dispositivos são “lugares de fala, tarefas, faixas de progressão, conselhos de classe e de escola” (HÉVELINE; ROBBES, 2000, p. 65-73).

⁸ A pedagogia Freinet trata de uma proposta pedagógica integradora, humanista, democrática, pluralista, aberta, crítica e, acima de tudo, sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e individuais. Freinet se inscreve, historicamente, nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno do aluno (SAMPAIO, 1989).

democrático”, “devemos decidir as coisas democraticamente”, “é bom viver em uma democracia”. Embora não tendo maturidade suficiente para compreender tais afirmativas, aquilo soava bem e considerava como algo positivo. Em contraponto, ainda nesse período, o autor da pesquisa vivenciou uma experiência desagradável, enquanto aluno da educação infantil em uma escola da rede particular de João Pessoa: lá uma ideologia era imposta, em forma de autoritarismo e subserviência, pois a palavra de ordem era “obediência”, para se sobreviver às punições advindas pela transgressão das “normas”. No entanto, não tínhamos ideia do real significado do conceito de democracia, do grande percurso e desafios para alcançá-la e de sua importância na vida pessoal, coletiva e institucional, uma vez conquistada.

Por fim, a trajetória profissional do autor como educador e psicólogo escolar, o levou à fascinação pela complexidade do cotidiano escolar e, nele, à busca pelo entendimento de uma educação democrática. Como exemplos: o/a aluno/a ficar impedido/a de entrar e sala de aula por ter chegado dez minutos atrasado/a; ser criticado/a ao se candidatar a presidente de sala porque não é um/a aluno/a com “bom rendimento escolar”; não opinar sobre decisões importantes tomadas pela gestão nem ser ouvido ao avaliar o docente; o/a gestor/a se apoderar do tempo de uma reunião sem dar a oportunidade dos outros profissionais se colocarem; docentes serem obrigados pelos órgãos competentes a aprovar alunos/as ou a realizarem “uma segunda chance”. E, ao tentar compreender esse emaranhado de sutilezas, feitas de episódios e relações no dia-a-dia de uma escola, foi levado a refletir sobre as condições para se construir uma escola democrática, como a elaboração de regras, a dialogicidade, a cidadania, a liberdade, a solidariedade, a igualdade, a dignidade e o respeito pela diversidade. Estes princípios, de importância ímpar nas práticas educativas para a fomentação de uma escola inclusiva e democrática, ainda, muitas vezes, não são percebidos ou estão incipientes na cultura escolar.

Considerando essas questões acima, elaboramos nosso objeto de pesquisa; ou seja, a aprendizagem da democracia em espaços de conselho de classe, segundo as orientações da Pedagogia Institucional, de modo a demonstrar a viabilidade de uma Educação em Direitos Humanos pelas práticas pedagógicas daquele modelo. Desse modo, supõe, pois, a aprendizagem da democracia como valor e como sistema de convivência dirigido segundo princípios dos direitos humanos, naqueles espaços de educação que se volta para a regulação do cotidiano escolar.

Para tanto, tem-se, como objetivo geral, examinar a aprendizagem da democracia como valor intrínseco aos direitos humanos em contexto da instituição dos conselhos de classe numa sala de PI. Consequentemente, elencam-se, como os objetivos específicos: a) Conceituar a democracia e evidenciá-la como proposta pedagógica da EDH e da PI; b) Analisar a EDH como uma cultura democrática; c) Examinar a aprendizagem da democracia em espaços de conselho de classe; d) Analisar a possibilidade de que, ao gerir pedagogicamente a democracia, a PI realize uma EDH na escola.

Do interesse em aproximar práticas da EDH e a PI nasceu essa dissertação. A EDH é indispensável no sentido de orientar a escola a entender que o convívio com a diversidade humana e com as diferenças sociais, ao mesmo tempo em que gera conflitos, pode servir de matéria-prima para a construção da convivência democrática. Sabe-se que as escolas carecem de muitas iniciativas visando uma educação orientada pelos princípios republicanos e laicos, em consonância com os direitos humanos e a democracia. A EDH também estabelece as condições da cidadania no cotidiano da escola e possibilita a vivência baseada nos princípios equitativos de quem dela participa e de enfrentamento às situações de desrespeito ao ser humano. Entende-se, nas práticas da PI, uma excelente oportunidade para otimizar a aprendizagem da democracia e de valores associados aos direitos humanos.

Como desembocadura desse percurso teórico, conceituar-se-á a EDH, tomando-se ainda um breve recorte histórico, para alcançar, então, o período de redemocratização no Brasil e seus avanços, através de Declarações, Conferências, Programas, Pactos, Planos, Resoluções, Estatutos, Leis e outros mecanismos, no sentido da promoção de uma sociedade pautada na cultura universal de respeito aos direitos do ser humano e de suas liberdades fundamentais.

A metodologia utilizada neste trabalho se caracterizou como estudo de caso que favorece, através de observações diretas no interior da escola, a análise dos registros audiovisuais (documentário e vídeo de observação direta), a possibilidade da aprendizagem da democracia em experiências escolares envolvendo a instituição do conselho de classe. É de natureza qualitativa e foi desenvolvida em duas etapas: a primeira corresponde à articulação teórica entre os conceitos de democracia, educação em direitos humanos e os princípios e técnicas da PI – em particular aqueles referentes aos conselhos; o segundo diz respeito à análise, à luz daquela articulação, de duas experiências pedagógicas de conselhos de classe, desenvolvidas na França e no Brasil, registradas pela bibliografia e pela filmografia sobre a PI, a fim de examinar, em situações empíricas, a aprendizagem da democracia.

No campo de pesquisa já se encontram trabalhos relacionados a EDH, contextualizando-a historicamente, desde seu surgimento durante o processo de redemocratização nacional, até as propostas de construção de uma cultura de participação cidadã (COMPARATO, 2010; DALLARI, 2007; FLORES, 2007; SADER, 2007; VIOLA, 2010). Tais estudos apresentam os princípios e perspectivas que regem a EDH (BITTAR, 2007, 2009; BENEVIDES, 2007; CARBONARI, 2007; DORNELLES, 1993; PEQUENO, 2007; RABENHORST, 2007; SILVEIRA, 2007; TOSI, 2005, 2007; VIOLA, 2007); suas políticas e fundamentos teórico-metodológicos, bem como suas condições de materialização em práticas voltadas para a formação da cidadania e vivência democrática na escola.

Dentre tais práticas, tem-se a inclusão, no currículo, da crítica às situações de desrespeito ao ser humano (RIBEIRO, 2010; SILVA, 2010; SILVEIRA, 2007; TAVARES, 2010); do diálogo intercultural (BOAVENTURA, 2010; FLORES, 2010; MAIA, 2008); e de experiências bem-sucedidas na formação de valores e atitudes associados aos direitos humanos (CARVALHO, 2009; SCHILLING, 2011; TAVARES, 2011; ZENAIDE, 1998, 2001, 2010;). No caso da formação docente continuada, a literatura apresenta, como recursos, por exemplo, o estudo de documentos sobre conferências mundiais, planos e programas de EDH (BENEVIDES, 2007, 2010; CANDAU, 2007, 2010; CARVALHO, 2012; DIAS, 2007, 2010; MEDEIROS; QUEIROGA; MESQUITA, 2007; PINHEIRO, 1998; PINI; MORAES, 2011; SACAVINO, 2007, 2010, 2013; TAVARES, 2007; TRINDADE, 1993; ZENAIDE, 2007).

Da mesma forma, a literatura sobre a PI trata, profusamente, de sua origem, seus conceitos (ANDRADE; CARVALHO, 2009, 2010; GUARÁ, 2009; HÉVELINE; ROBBES, 2009; IMBERT, 1994; PAIN, 2009, 2010; POCHET, 2007; SERPA, 2014; SILVA, 2005, 2011); de sua relação com a teoria psicanalítica (ANDRADE, 2009; CAMINHA, 2012; GONZAGA, 2011; IRELAND, 2009; PAIN, 2012); de processos educativos dialógicos a ela associados (ELIAS, 2010; FREINET, 2001; SAMPAIO, 1989); da sua abordagem para conflitos na escola (ANDRADE, 2010; CHARLOT, 2002; COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989; PAIN, 2006); da classe cooperativa, com que se apresenta a dimensão cooperativa do trabalho escolar (OURY; VASQUEZ, 1967; 1977); e experiências educativas inclusivas (SERPA; SILVA, 2014).

Por fim, existem trabalhos relacionados à democracia – definições, conceitos e contexto histórico (BOBBIO, 2000, 2004, 2006; BRANDÃO, 2013; ROSENFELD, 1999; SAVIANI,

2009); sua prática e aprendizagem na escola (CELLIER, 2000; TOGNETTA; VINHA, 2008), através da constituição de uma cultura organizada em termos de política social e participação (ARAÚJO, 2002; CHAUI, 2011; DEMO, 2001; GOHN, 1997, 2001; PERRENOUD, 2005), como nos casos da assembleia escolar (ARAÚJO, 2004; DALBEN, 1994, 2004; RICHTER, 2008) e da gestão democrática para a resolução de conflitos, elucidando as relações administrativas e se articulando com a comunidade (GHANEM, 1998; HORA, 2012; LUCK, 2011; PARO, 2005).

Entretanto, ainda não se encontram pesquisas em que foi feita a articulação entre os valores da EDH e aos princípios e dispositivos da PI, o que sugere tratar-se esta dissertação de um estudo importante tanto para a EDH quanto para a PI, de modo a evidenciar essa alternativa pedagógica e contribuir para a linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos e, portanto, para o conhecimento científico.

Diante disso, surgiram quatro questões:

1. O que é a democracia e como se dá sua aprendizagem teórico-prática na escola?
2. Como a EDH propõe-se a promover a aprendizagem da cultura democrática na escola?
3. Como se dá a aprendizagem da democracia nos conselhos de classe institucionalizada?
4. Qual a relação entre a EDH e a PI em situações de aprendizagem da democracia?

Afirma-se, como hipótese, que a prática de conselho de classe orientada pela PI é uma forma viável e desejável para a aprendizagem da democracia, valor intrinsecamente associado aos direitos humanos.

Esta dissertação é composta por uma introdução e quatro capítulos. Na introdução, será traçado um esboço geral sobre a importância da temática dos Direitos Humanos, sua articulação com a democracia e a associação com a EDH e a PI. Definir-se-ão o objetivo e as razões de sua realização, a metodologia empregada, a hipótese, a sua relação com outros estudos e o esclarecimento do significado dos principais termos envolvidos pelas questões problematizadoras.

No primeiro capítulo, serão analisadas as definições de democracia, a possível construção da democracia na escola e o seu papel na formação da mesma, como também, o processo de democratização das relações sociais no interior das escolas e sua articulação com a comunidade. Ainda nesse capítulo, será apontada a EDH como uma cultura democrática na escola, haja vista seus princípios e valores, sua construção histórica e os avanços alcançados a

partir dos documentos legais e oficiais que regem os direitos e deveres na construção da cidadania brasileira.

No segundo capítulo, apresentar-se-ão os conceitos da PI, algumas contribuições da Pedagogia Freinetiana para a democracia, um resumo de sua construção histórica, os seus princípios fundamentais e alguns dos dispositivos, as contribuições da psicanálise para a educação e a possibilidade da aprendizagem da democracia no conselho de classe.

No terceiro capítulo será apresentada a metodologia e os procedimentos da pesquisa, como as amostras, a coleta de dados e as técnicas utilizadas para a análise da aprendizagem da democracia em situações empíricas – uma na França e outra no Brasil.

No quarto capítulo, serão apresentadas e analisadas práticas de conselho de classe como situações da aprendizagem da democracia, articulando esta categoria, com os fundamentos teórico-metodológicos da EDH e os princípios e dispositivos da PI, evidenciando-se, assim, situações de aprendizagem da democracia em experiências realizadas em escolas na França e no Brasil.

Nas considerações finais, além das principais ideias defendidas, apontam-se sugestões para a prática e a formação pedagógica no que tange à aprendizagem da democracia no Conselho de Classe através da Educação em Direitos Humanos e da Pedagogia Institucional.

CAPÍTULO I: A APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UMA CULTURA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Neste capítulo, apresenta-se da Educação em Direitos Humanos como promotora de uma cultura democrática na escola, mas também como seu produto. Para tanto, inicialmente recorre-se à evolução da democracia na Antiguidade clássica e contemporânea para situar a EDH na América Latina e à história de redemocratização do Brasil, a partir daí, conceitua a democracia, fazendo-se referência à análise das ciências políticas (BOBBIO, 2000). Em seguida, conceitua-se a educação em direitos humanos como prática social, discutindo quem são os seus sujeitos de direito, suas etapas formativas e como direitos humanos remetem, histórica e necessariamente, à adoção da democracia como forma de governo e valor para a convivência.

Tudo isso, então, leva a pensar sobre a possibilidade da aprendizagem da democracia na escola – envolvendo um processo de forças contraditórias: a negociação de regras a partir da experiência dos conflitos, a transversalização do ensino de princípios e valores (como propõem os PCNs) num ambiente ainda marcado pela segmentação epistêmica e social, assim como por valores que demandam a permanente possibilidade de discussão coletiva; por um olhar atento ao currículo e à construção do Projeto Político Pedagógico; e pela preocupação com a gestão democrática. Por isso mesmo, neste espaço será utilizada a definição de Políticas Públicas (doravante PP), a fim de caracterizar se e como elas promovem garantias dos direitos fundamentais, em um recorte histórico do período pós-ditadura.

1.1 Aspectos Históricos, Conceitos e Concepções da Democracia

O termo democracia surgiu na Antiguidade clássica, em Atenas, na Grécia, para designar a forma de governo que caracterizava a administração política dos interesses coletivos dos habitantes das cidades-estados. Na Idade Média, o termo caiu em desuso. Só reapareceria por volta do século XVIII, durante as revoluções burguesas (Revolução Americana de 1776 e Revolução Francesa de 1789) que eclodiram no mundo ocidental (CANIAN, 2007).

Os dilemas acerca da democracia no Continente Latino Americano são ressaltados por Figueredo (2009, p.24), quando afirma:

Quando falamos da América Latina a reflexão não para nas particularidades de um país, mas nós sabemos que quando se enfocam critérios políticos, resolver problemas específicos, estes aspectos são cruciais. Mas, enfatizando outros fatores de política nacional ou características particulares eles não desaparecem, está claro, são relativos à força global de certas tendências, como o fenômeno do mercado ou comportamento político midiaticamente mobilizados pelos recursos da tecnologia.⁹

Aquele autor adverte-nos sobre a problemática da tendência à globalização ao considerar as transformações reais a partir de certos indicadores econômicos, políticos e ideológicos, como também, nos ajuda a posicionar criticamente às construções referidas a certas crenças e opiniões que acompanham as transformações em curso.

Outra dimensão relevante salientada pelo referido autor foram os nefastos resultados do neoliberalismo¹⁰, quando ele afirma:

A visão trazida produzida pela modernização neoliberal tinha duas expressões contraditórias. Por um lado, a mudança da política que em sua projeção hegemônica conseguiu estabelecer a ideia de que o “mais democrático” nestes tempos, era evitar os extremos do passado e posicionar-se teoricamente no centro. Neste sentido, até as expressões historicamente conservadoras e de direitas tornaram-se democráticas. Qualquer postura relativamente mais avançada frente a este esquema convertido praticamente em bom senso, que busque articular as respostas governamentais frente aos problemas sociais e estabelecer vínculos de compromisso entre sociedade e Estado, corre o risco de ser classificado de populista, de mau exemplo para ou de ameaça para a governabilidade (FIGUEREDO, 2009, p. 42-43).¹¹

⁹ No original: “Cuando hablamos de América latina la reflexión no se detiene en las particularidades de un país, aunque sabemos que a la hora de enfocar los criterios de política, frente a problemas específicos, esos aspectos resultan cruciales. Sin embargo, al enfatizar desde otro plano los factores de orden nacional o los rasgos particulares sin que desaparezcan, claro está, se relativizan ante la fuerza global de ciertas tendencias, como por ejemplo el fenómeno envolvente del mercado o los comportamientos políticos mediáticamente movilizados con el recurso de la tecnología informática.”

¹⁰ Doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo. Disponível em: <http://www.usp.br/>. Acesso em 21 de fevereiro de 2015.

¹¹ No original: “El espejismo producido por la modernización neoliberal tuvo dos expresiones contradictorias. Por un lado, el corrimiento de la política que en su proyección hegemónica logro establecer la idea de que lo más “más democrático”, en estos tiempos, era evitar los extremos del pasado y posicionarse teóricamente en el centro. En este sentido, hasta las expresiones históricamente conservadoras y las derechas se tornaron democráticas. Cualquiera postura relativamente más avanzada frente a este esquema convertido prácticamente en sentido común, que busque rearticular las respuestas gubernamentales frente a los problemas sociales y establecer vínculos de compromiso entre sociedad y Estado, corre el riesgo de ser calificado de populista, mal ejemplo o de amenaza para la gobernabilidad.”

Figueredo (2009) também nos faz lembrar que as consequências do neoliberalismo para os países da América Latina, inclusive o Brasil, dentre outros, aponta-se a alteração tanto da ordem social interna dos países, como da autonomia estatal ante o exterior, acarretando assim, aumento do desemprego, expansão do mercado de trabalho informal e da pobreza.

Na América Latina, segundo o relatório do PNUD¹² (2004), dos 18 países da América Latina considerados neste documento cumprem hoje os requisitos fundamentais do regime democrático; só três deles vivia em democracia há 25 anos. Contudo, ao mesmo tempo em que os/as latino-americanos/as consolidam seus direitos políticos, enfrentam altos níveis de pobreza e a mais alta desigualdade do mundo. Desse modo, indica-se que existem fortes tensões entre a expansão da democracia e a economia, a busca da equidade e a superação da pobreza (PNUD, 2004).

O relatório inicia com uma definição do desenvolvimento da democracia e de suas principais carências na região, contrastando as reformas aplicadas com as realidades políticas e econômicas. A partir daí, surge um conjunto de perguntas: quanta pobreza e quanta desigualdade as democracias são capazes de tolerar? Como esses contrastes influem na coesão social das nações? Qual a relevância da democracia para os/as latino-americanos/as? Os resultados da pesquisa de opinião revelam que 54,7 por cento dos/as latino-americanos/as estariam dispostos a aceitar um governo autoritário desde que ele resolvesse a situação econômica. As razões que explicam esse dado preocupante talvez se encontrem nos contrastes apontados (PNUD, 2004).

Os desafios da democracia na América Latina são historicamente singulares. Isso requer a definição dos fundamentos teóricos: os conceitos de democracia, cidadania e sujeitos na democracia, Estado e regime. Os quatro argumentos centrais são: 1) a democracia implica uma concepção do ser humano e da construção da cidadania; 2) a democracia é uma forma de organização do poder na sociedade, que pressupõe a existência e o bom funcionamento de um Estado; 3) o regime eleitoral é um componente básico e fundamental da democracia, no entanto, a realização de eleições não esgota seu significado e alcances; e 4) a democracia latino-americana é uma experiência histórica distintiva e singular, que deve ser, dessa maneira, reconhecida e valorizada, avaliada e desenvolvida (PNUD, 2004).

¹² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que tem como objetivo, valorizar os principais avanços da democracia como regime político na América Latina, e identifica a desigualdade e a pobreza como suas principais deficiências. Além disso, aponta a urgência de uma política geradora de poder democrático. Disponível em <http://www.pnud.org.br/pdf/TextoProddal.pdf>. Acesso em 02/02/2015.

No Brasil, trazendo um breve recorte, a construção da cidadania está distante de ser alcançada e, como processo nunca se completará, haja vista, a cada período histórico, são acrescentados novos conteúdos sociais, econômicos, culturais e políticos, próprios do exercício da Cidadania.

Durante o período colonial, o país vivia sob o Antigo Regime, implantado pela metrópole portuguesa, ou seja, um poder político fortemente centralizado e concentrado na realeza, configurava-se a monarquia absolutista e seu apoio político advinha de uma sociedade altamente estratificada e hierarquizada, baseada em privilégios. Nesse período, portanto, não havia, ainda, cidadãos, mas, súditos, indivíduos sujeitos ao poder do rei (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

Se atentarmos para os conflitos no período do Brasil – Colônia e Império e para as problemáticas que envolviam, existia uma grande unidade de aglutinação das reivindicações, das quais, citaremos: lutas em torno da questão da escravidão; lutas em torno das cobranças do fisco; lutas de pequenos camponeses; lutas contra legislações e Atos do Poder Público; lutas pela mudança do regime político e lutas entre as categorias socioeconômicas (GOHN, 2001).

Segundo Cittadino e Silveira (2005, p. 129),

A Carta outorgada de 1824, o primeiro texto constitucional do novo Estado, foi elaborado em gabinete e não mediante um processo democrático de debates entre as várias correntes políticas do país, demonstrava os limites postos à cidadania.

Ainda naquele período havia uma distinção e hierarquização inerentes à cidadania, restringindo-a em duas categorias: cidadãos, portadores apenas de direitos civis; e cidadãos ativos, portadores de direitos civis e políticos. Essa hierarquização constitucional entre os próprios cidadãos reconhecidos como tal e a interdição de cidadania à maioria da população brasileira era asseguradas por um sistema eleitoral baseado no voto censitário (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

Na colônia, as províncias nem sequer tinham tradição de se reportar a uma capital. A Inconfidência foi mineira, não brasileira. Os pernambucanos de 1817 defendiam uma confederação. O tema voltou logo após a outorga da centralizadora Constituição de 1824, com a eclosão da Confederação do Equador. Em 1828, o Uruguai tornou-se independente do Brasil. No Pará, a Cabanagem (1835-1840) derivou em guerrilha rural, matando 20% da

população. Na Bahia, a Sabinada, em 1837, sublevou tropas militares e a miuçalha urbana. A Balaiada, no Maranhão (1838-1841), virou guerrilha popular. No Sul, a Farroupilha (1835-1845), controlada pela elite, constituiu uma república (FAUSTO, 1986).

A república foi instaurada sob o estigma de elementos herdados do Império e, mantidos inalterados nos seus fundamentos sócio-políticos até 1930, impediram o avanço do processo de fortalecimento da cidadania. No que se refere aos direitos políticos, as mulheres continuavam excluídas do processo político-eleitoral, a Constituição Republicana de 1891 manteve a proibição ao voto do analfabeto, introduzida em lei imperial aprovada em 1881 (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

A cidadania continuaria a sofrer sérios obstáculos mesmo que o direito ao voto tivesse sido ampliado, uma vez que os direitos civis, categoria básica dentre os direitos humanos, também não eram extensivos a todas as parcelas da população. Na verdade, a República também teve como legado o estigma da discriminação racial e social que continuava a marcar as concepções a partir das quais as relações sociais e políticas deste país eram estabelecidas (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

A mudança concreta desse quadro restritivo da cidadania só começaria a ocorrer após a Revolução de 1930, com a implantação progressiva da legislação trabalhista e social. A própria forma como se deu o Movimento de 30, contou com a participação de massas populares e das camadas médias, desta feita, imbuídas do sentimento de pertencimento à nação, foi um indicativo do avanço do envolvimento da população com as questões políticas nacionais, colaborando assim, à ampliação da noção de cidadania (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

No campo dos direitos sociais, o Estado Novo proporcionou um avanço para o exercício da cidadania. O projeto nacional-desenvolvimentista do Governo Getúlio Vargas propunha um modelo de desenvolvimento econômico baseado em uma industrialização que substituísse as importações e produzisse bens de consumo no país. Progressivamente, ao longo do Estado Novo, institucionalizaram-se mecanismos de proteção ao trabalhador urbano, como exemplo: foi criado o Ministério do Trabalho (1930); estabelecida a jornada de oito horas de trabalho, regulamentado o trabalho feminino, criada a carteira de trabalho e instituídas as Comissões e Juntas de Conciliação e Julgamento (1932); instituídos os Institutos de Aposentadoria e Pensões (1933); foi regulamentado o direito às férias (1933 e 1934); adotado o salário mínimo

(1940); criada a Justiça do Trabalho (1941) e, finalmente, implantada a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT em 1943 (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

O período compreendido entre 1945 e 1964 foi marcado pela forte participação política dos diversos setores da sociedade, demonstrando a ampliação da sua capacidade de mobilização e reivindicação. Neste contexto, foram criadas diversas organizações voltadas para a defesa de interesses específicos dos diferentes grupos sociais, a exemplo: Escola Superior de Guerra (ESG); a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN); a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

A partir de 1964, o Brasil foi governado por militares dispostos a atender aos interesses do grande capital nacional e internacional. Para tanto, lançaram o país em um regime autoritário, configurando-se um “estado de exceção”, no qual os direitos civis e políticos foram duramente restringidos. A Constituição de 1946 foi inicialmente mantida, muito embora o governo federal tenha passado a editar Atos Institucionais, cujos poderes ultrapassavam as normas constitucionais. O Estado Autoritário então instituído tinha como suporte ideológico a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, que estabelecia a necessidade de se enfrentar a “guerra interna revolucionária” promovida pelos agentes subversivos (CITTADINO; SILVEIRA, 2005).

O país chegou ao ano de 1980 desesperançado. Emergíamos da ditadura, da qual os militares saíam. Mergulhávamos numa crise econômica, com inflação, moratória e recessão. Entre erros e acertos, havia vontade de mudar. A sociedade se organizava razoavelmente e o país se urbanizava. Indústrias e cidades criavam seus problemas, mas golpeavam as camadas menos favorecida da sociedade e a indistinção entre espaços público e privado (AXT, 2010).

Em 1985, a Lei da Ação Civil Pública reconheceu direitos indisponíveis, difusos, coletivos: um novo paradigma para a cidadania. A Constituição Federal de 1988 ampliou direitos sociais, sendo a previdência e o *habeas data* dois exemplos do universo descortinado. O Ministério Público ganhou garantias e atribuições na área civil, tornando-se instituição única no mundo. O Supremo Tribunal Federal (STF) foi empoderado e abastecido com o sistema de controle da constitucionalidade das leis à brasileira (AXT, 2010).

Se no campo político o país amadurecera, reconciliou-se com o mercado e construiu consenso em torno das reformas macroeconômicas. A moeda estável fortaleceu a autoestima. O crescimento foi retomado. O espectro do elitismo e o terror ideológico foram afastados com a eleição de um operário à Presidência. Programas sociais têm contribuído para minorar a pobreza. Dentre os grandes emergentes, conseguiu conciliar modernização e estabilidade institucional (AXT, 2010).

Segundo o dicionário de Ferreira (2002), a palavra democracia tem origem no grego “*demokratía*” e significa governo do povo. No sentido etimológico, a palavra democracia significa “a forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo”, ou ainda “o governo da maioria” (ROSENFELD, 2003, p.7).

Destaca-se como definição de democracia, “um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 2000, p. 30). Para esse autor, a democracia é essencialmente representativa e um sistema de regras de procedimento.

Segundo Tosi (2013), dentro do conjunto de princípios democráticos, podem-se distinguir três grandes concepções: a democracia direta (que se subdivide em duas formas: a dos antigos e a dos modernos), a democracia representativa e a democracia como competição entre elites. A democracia direta dos antigos é “o governo do *demos*, ou seja, de uma parte da população (da maioria, dos muitos), da massa e, portanto, é um governo dos pobres”, uma vez que, na democracia moderna, em princípio, “todos indistintamente são chamados a governarem e serem governados” (TOSI, 2013, p. 226; 229).

Tosi (2013), contribui ainda afirmando que a democracia representativa é a forma moderna de democracia que “nasce no contexto histórico do surgimento dos Estados soberanos modernos nos quais, devido à sua extensão e complexidade, o princípio da soberania popular é exercido não diretamente, mas através de representantes” (TOSI, 2013, p. 229). E a que gera competição entre elites, afirma Tosi (2013), “não poderia ser chamada de democrática *stricto sensu* porque nega o princípio fundador da democracia, ou seja, a competência política dos cidadãos” (p. 235).

Rubem Alves (2002), comentando o filme “Queijo Suíço”¹³, leva a refletir sobre a aprendizagem da democracia, perguntando-se sobre as condições de participação dos cidadãos comuns nessa forma de governo.

Ademais, a alegoria demonstra que, algumas vezes, os buracos através dos quais os “ratos entram” são devidos às atitudes políticas, tanto individuais quanto de grupos – sendo uma delas a indiferença. Daí que, se não se pensa em política, se não se identificam “os ratos” e se não se usam as ferramentas necessárias para expressar as vontades coletivas, de sorte que os ratos (e quem eles representam, na alegoria) podem “entrar no quarto dos queijos”, sem se importarem com regras ou leis (até porque, na natureza, a rigor, como dispositivo arbitrariamente estabelecido, elas não existem).

O reconhecimento da importância da democracia e de sua complexidade deve começar na escola. Acredita-se que desde os primeiros anos de escolarização, através do conhecimento, do pensamento, da construção de ações coletivas e do próprio exercício da democracia, a criança deverá desenvolver, na sua vida pessoal e social, habilidades e ferramentas imprescindíveis para, mais adiante, exercer a cidadania, tanto com os ratos como os buracos no queijo da alegoria mencionada, ambos integrando o jogo social, como por exemplo, pelo voto, na busca de conquistas e exercer deveres, no respeito às regras, o exemplo da participação em assembleias e conselhos – num permanente contexto de conflitos e acordos em que consiste a vida em comum.

Outro ponto que deve se levar em consideração é que a democracia não tem relação exclusiva com a forma de governo ou a forma de estado, mas, sim, com o modo com que o poder é exercido dentro de cada forma de governo. Aprende-se na escola que democracias só existem em repúblicas e que todas as monarquias são autoritárias e ultrapassadas, uma vez que existem pela concentração do poder. Para contrapor-se a esse pensamento e desconstruir estereótipos, lembra-se, rapidamente, que, de acordo com Carvalho (2002), o período do Estado Novo e a ditadura de 1964-1985 do Brasil, ocorreram, oficialmente, no período republicano, em contraste com o período de liberdade de pensamento que vigorou durante a monarquia no período de D. Pedro II. Desta forma, percebe-se que democracia e república, ainda que relacionáveis, são dois conceitos diversos e independentes entre si.

¹³ Conversas sobre políticas (ALVES, 2002, p. 29-31).

No mundo atual, existem diversas formas de conceber a democracia, algumas mais restritas e outras mais amplas. Para efeitos deste trabalho, apontam-se as seguintes: a democracia como forma de governo e a democracia na interação cotidiana como processo inacabado e complexo.

A democracia, como forma de governo,

[...] se apoia em um regime político caracterizado por garantir aos cidadãos/cidadãs, condições de igualdade, liberdade, e participação no manejo do poder. Isto significa que ele todo poder democrático deve ter como pressuposto o respeito e a promoção aos direitos humanos e aos princípios de igualdade, liberdade, autonomia de poderes, participação, diálogo, entre outros (IIDH, 2003, p.11).

Neste processo democrático, de modalidade representativa, os cidadãos/cidadãs elegem seus governantes e legisladores para as instituições públicas; todo sistema democrático, porém, tem como marco um sistema jurídico que regula as atividades do Estado e que reconhece (ao menos formalmente) os direitos humanos, através dos mecanismos para legitimá-los: leis, tratados internacionais, códigos, regulamentos, resoluções, normas, etc. Isto é, afinal, o que se entende por Estado de Direito.

Já a democracia na interação cotidiana

[...] se concebe como um estilo de convivência no contexto familiar, escolar e na sociedade em geral. Nestes contextos, a democracia se expressa através do diálogo, da participação nas tomadas de decisões, o respeito às diferenças, às diversidades e o respeito e reconhecimento dos direitos humanos em oposição às relações autoritárias, repressivas e abusivas. (IIDH, 2003, p. 12).

Tomada como conjunto de práticas e respectivos valores éticos, a democracia é meta de toda relação humana, independentemente do nível de poder institucional que alguém possa ter num dado momento. Neste sentido, a educação, como um processo social, tem um papel preponderante na construção e no desenvolvimento da democracia, motivo pelo qual a educação em e para os direitos humanos prioriza intervenções e propostas educativas que contribuam para o fortalecimento de cidadãos/ãs, da escola e da comunidade, como instâncias de empoderamento da dignidade humana.

Os princípios fundamentais que sustentam todas as manifestações de democracia são “o pluralismo e o respeito às diferenças, a participação, o diálogo e a solidariedade” (IIDH, 2003, p. 12-13). Devido a sua importância que, no decorrer deste trabalho, eles serão citados e comentados repetidamente.

A Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), reconhece que a democracia representativa é indispensável para a estabilidade, a paz e o desenvolvimento da região, e que um dos propósitos da OEA é promover e consolidar a democracia representativa, respeitado o princípio da não-intervenção. Os Chefes de Estado e de Governo das Américas, reunidos na Terceira Cúpula das Américas, realizada de 20 a 22 de abril de 2001 na Cidade de Québec, e resolvem aprovar a Carta Democrática Interamericana, da qual, destaca-se os três primeiros artigos:

Artigo 1: Os povos da América têm direito à democracia e seus governos têm a obrigação de promovê-la e defendê-la. A democracia é essencial para o desenvolvimento social, político e econômico dos povos das Américas; Artigo 2: O exercício efetivo da democracia representativa é a base do Estado de Direito e dos regimes constitucionais dos Estados membros da Organização dos Estados Americanos. A democracia representativa reforça-se e aprofunda-se com a participação permanente, ética e responsável dos cidadãos em um marco de legalidade, em conformidade com a respectiva ordem constitucional e; o Artigo 3: São elementos essenciais da democracia representativa, entre outros, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, o acesso ao poder e seu exercício com sujeição ao Estado de Direito, a celebração de eleições periódicas, livres, justas e baseadas no sufrágio universal e secreto como expressão da soberania do povo, o regime pluralista de partidos e organizações políticas, e a separação e independência dos poderes públicos (Carta Democrática Interamericana, 2001).

Além, das concepções sobre democracias apontadas pelo IIDH e o reconhecimento da democracia representativa apresentada pela Carta Democrática Interamericana (OEA) acha-se importante quando refere-se a aprendizagem da democracia no contexto escolar, assinalar a Conferência do México, realizada na cidade do México em 2001, organizada pela UNESCO que teve como objetivo, dentre outros, analisar o estado atual da educação em direitos humanos na América Latina e no Caribe. Nessa Conferência ainda, eles analisaram que na América e no Caribe são assistidas transições democráticas importantes, mas, ainda, se constata uma distância entre os marcos constitucionais e a realidade, emergindo uma sociedade civil que busca construir novas relações com o Estado – hoje a educação em direitos humanos é importante porque promove práticas que permitem às pessoas e à sociedade, o conhecimento e goze de seus direitos, seu empoderamento e a consolidação de uma cultura democrática e o fortalecimento do Estado de direito (Conferência do México, 2001)¹⁴.

¹⁴ Disponível em www.iidh.ed.cr . Acesso em 04 de Fevereiro de 2015.

A referência conceitual sobre a democracia mais utilizada internacionalmente é a do filósofo político Norberto Bobbio¹⁵, segundo quem fez um diagnóstico, entre o período de 1977 e 1980, no qual, afirmava que a democracia apresentava falhas e defeitos, mas ainda era o melhor regime para se governar sociedades complexas. Hoje, mais de três décadas após aquele diagnóstico, a democracia tornou-se convicção universal. Muitos se proclamam democratas e é em nome da democracia que tudo é proposto e discutido, porém, sabe-se que não há consenso quanto ao funcionamento efetivo dos regimes democráticos (BOBBIO, 2000).

Aquele autor reconhece na democracia a forma de governo que melhor permite aproximar ética e política. Além disso, a democracia supõe alguma impessoalidade de regras para arbitrar os jogos de interesses (BOBBIO, 2002).

Ainda, segundo aquele autor, há duas concepções de democracia: a ética e a procedimental. De acordo com Brandão (2013, p. 141), estudioso da democracia bobbiana,

[...] a concepção ética de democracia é a concepção de um Bobbio mais jovem, mais otimista, que dava mais relevância à participação da cidadania e acreditava na democracia como uma forma de governo capaz de educar os cidadãos para a liberdade. A concepção procedimental é a concepção mais realista, ora mais ora menos desencantado com as possibilidades da democracia, ora mais ora menos normativo, ora mais ora menos participativo [...]

Para compreender melhor tais concepções, Brandão (2013) esclarece essa diferença quando afirma “a concepção ética percebe a democracia como portadora de um determinado fim, enquanto a concepção procedimental da democracia vê como um mero método para a tomada de decisões, desprovida de qualquer finalidade” (BRANDÃO, 2013, p. 142).

Ao tratar este trabalho da aprendizagem da democracia em conselho de classe, levam-se em consideração as duas concepções, mas, inclina-se pela concepção ética, pois, esta concepção “é sentida como um valor, um princípio. É uma concepção participativa, descentralizadora e transformadora. É a educação dos cidadãos para a liberdade” (BOBBIO, 1996 p. 28, 29). De todo modo, para não se incorrer num idealismo estéril e romântico, não se pode esquecer que não haverá possibilidade de enxergar-se o valor democrático sem que procedimentos de convivência na escola deem suporte, com estratégias e técnicas

¹⁵ Norberto Bobbio (1909 – 2004) foi um filósofo político, historiador e senador vitalício italiano, que, ao longo de quase cinco décadas, produziu sólida obra acerca das possibilidades da democracia.

pedagógicas, à possibilidade de compreender e aspirar à democracia. Tal parece ser no caso da Pedagogia Institucional que, como se verá, conjunta procedimentos e princípios que concorrem para a aprendizagem da democracia.

E, ao referir-se à concepção participativa, ela não é entendida como um dado natural, fácil e preexistente. Como conceitua Demo (2001, p.18), “participação é conquista para significar que é um processo [...] é em essência, autopromoção, e existe enquanto conquista processual”. Desse modo, a democracia participativa supõe compromisso, envolvimento, ação e, por ser processo, não pode ser controlada autocraticamente. Ao contrário, quando em sua práxis em conselhos de classe, trata-se de uma forma de intervir na realidade da escola através da autocrítica (reconhecendo suas tendências impositivas) e do diálogo aberto (com todos os interessados).

Bobbio (2000) nos ensina a respeito de dois tipos de democracia: a direta e a representativa. Ele define a democracia direta como “a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes” (BOBBIO, 2000, p. 54). Todavia, em uma sociedade cada vez mais complexa como a contemporânea, o ideal da democracia direta parece mais e mais distante, de sorte que esperar pela decisão de todos acerca de cada necessidade tornou-se inviável e, por isso, muito provavelmente uma proposta equivocada.

O mesmo afirma que a democracia representativa significa “que as liberações coletivas são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (BOBBIO, 2000, p. 56). O próprio Bobbio teve tempo para reconhecer a crítica que sofre a democracia representativa – ao menos, como Urbinati (2007) ajuda a pensar, quando confundida com a democracia eleitoral – marcada tradicionalmente por uma distância entre as instituições políticas e a população que as mantém, atravessada por problemas como a corrupção e a impunidade e, para seus críticos mais ferrenhos, muito próxima da aristocracia, portanto. Assim, em nome de uma democracia mais ampla, mais completa – em suma, mais democrática –, é que autores defendem.

Ainda que a escola pudesse parecer um lugar ideal para a prática da democracia direta – em função de sua pequena extensão territorial e social, como ocorre muitas vezes em alguns níveis das experiências com a Pedagogia Institucional – é lá que se aprende também a lidar com a representatividade. Por isso, no âmbito escolar usa-se a democracia representativa em seus diversos segmentos, desde a eleição para gestores, conselho de classe e de escola, assembleias escolares, representantes de funcionários, representantes da comunidade,

representantes de turma, representantes do Grêmio Estudantil, orçamento democrático, entre outros.

Tanto em nível internacional quanto nacional, o percurso em busca de uma democracia plena foi árduo, com tensões e interesses pessoais, políticos, econômicos e sociais. É mister, quando se acompanha o contexto histórico da democracia, especialmente no Brasil, nos períodos de 1945 a 1964 e de 1988 aos dias atuais, dar-se conta dos gestos de segregação, de discriminação, de exclusão e da violação de direitos humanos, desde que a democracia surgiu nos seus primórdios. Sabe-se também, que com toda essa trajetória histórica, a democracia ainda é desafiadora como uma prática permanente na vida pessoal, nas relações, nas instituições (dentre elas a escola), na sociedade.

Segundo os pesquisadores do Programa Direitos Humanos Educação e Cidadania da organização não governamental Novamérica¹⁶, o processo de redemocratização no Brasil foi possível tanto é que

[...] Os militares abandonaram o barco antes mesmo de começar a afundar, mas também porque surgiram na sociedade civil fortes instituições, como exemplo, a Igreja Católica e seu órgão mais expressivo: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras fortalecidas na resistência durante todo o regime, tais como: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Estas instituições se tornaram verdadeiras fortalezas na defesa dos direitos civis e políticos, jurídicos, da imprensa e da pesquisa. (SACAVINO; CANDAU, 2008, p.22).

Ainda, segundo esta organização, a década de 1980 foi, sem dúvida, o período que se processou a redemocratização brasileira, sendo o processo de transição iniciado na década de 1970, com

[...] A Lei de Anistia para os envolvidos em crimes políticos e a volta dos exilados que estavam no exterior e se efetivou ao longo da década de oitenta. O pluripartidarismo e as eleições diretas para governadores marcaram o início da década de 1980. Em 1984, a redemocratização se consolida com o movimento Diretas Já! Em 1986, elege-se a Assembleia Constituinte e em 1988 é promulgada a Constituição, resultado e instrumento de um grande esforço para garantir direitos civis, políticos e sociais. (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 22-23).

¹⁶ Esta ONG em funcionamento desde 1991 e sediada no Rio de Janeiro tem como finalidade: promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil.

Diante disso, percebe-se que no Brasil dos anos 80, o período de redemocratização e consolidação democrática foi marcado por um avanço incontestável dos direitos civis e políticos em detrimento dos direitos sociais, econômicos e culturais, como: o desemprego, a má distribuição de renda, dentre outros, trazendo como consequências, as desigualdades sociais, como também, a ameaça aos direitos civis em razão da insegurança individual e coletiva e da inoperância do sistema judiciário.

Nesse processo de redemocratização a partir de 1985, os movimentos sociais no Brasil têm sua história marcada pelos grandes embates realizados contra os governos autoritários, sobretudo, na luta pela democracia. Exemplo de um desses embates foi “combinar as modificações do aparelho do Estado com a expansão dos espaços democráticos, a criação de uma cultura comprometida com os direitos humanos e a cidadania numa sociedade marcada pela desigualdade” (VIOLA, 2010, p. 156).

Segundo Viola (2010), no período da redemocratização, “os movimentos sociais, com suas ações político-sociais, assumiram formas alternativas de integração social e ao mesmo tempo anunciavam possibilidades de criar-se uma nova estrutura social” (p.156).

De acordo com aquele autor, as ações dos movimentos sociais podem ser assim sistematizadas:

- a) Luta por direitos civis e políticos – através da campanha contra a tortura, luta pela Anistia, pelas Eleições Diretas e pela Constituinte Soberana;
- b) Luta por direitos sociais e econômicos – reconhecidos por diversos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: como o movimento contra a carestia, o movimento dos sem teto e o movimento dos trabalhadores sem-terra.

Frei Beto (2006) afirma:

Os movimentos sociais são organizações da sociedade civil que pressionam a sociedade política (Estado e Instituições afins) visando à defesa e/ou conquista de direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais educacionais, ecológicos, etc. (p. 1).

Os movimentos e lutas sociais conseguiram avanços expressivos em todos os setores da sociedade. Neste trabalho, destacaremos os principais movimentos e lutas sociais espalhados

pelo país, os quais, Gohn (2001, p. 20-152) faz um mapeamento e os divide da seguinte forma:

- a) Lutas e Movimentos pela Independência: Inconfidência Mineira (1789); Conjuração do Rio de Janeiro (1794/1795); Revoltas Populares de Mulatos e Negros (1797) e Conspiração dos Alfaiates (1798);
- b) Lutas e Movimentos na primeira metade do Século XIX: Luta Sete Povos da Missão e Conspiração dos Suassunas (1801); Movimentos de Maçons (1802-1817); Revolta dos Escravos (1807); Ajuntamento de Pretos (1815); Revolução Pernambucana (1817); Agitações políticas de rua em torno da partida de D. João VI para Portugal (1821); Proclamação da Independência do Brasil (1822); Confederação do Equador (1824); Constituição de 1824 (1824); Guerra Cisplatina (1825-1828); Conflitos entre brasileiros e portugueses (1829-1831); A Balaiada (1830-1841); Noite das Garrafadas (1831); Caramurus e Movimento Cabanada (1832); Movimento Cabanagem (1835); A Guerra dos Farrapos (1835-1845); A Sabinada (1837); Revolução Praieira (1847-1849), entre outras;
- c) Lutas e Movimentos na segunda metade do Século XIX: Lei Eusébio de Queirós (1850); Primeira Greve de Escravos-Operários do Brasil (1857); Lutas pela Eleição Direta (1855); Protestos contra alta de gênero alimentício (1858); Guerra com o Uruguai (1864-1865); Guerra do Paraguai (1864-1870); Lei do Ventre Livre (1871); Movimento Quebra-Quilos (1873); Revolta de Canudos (1874-1897); Movimento Abolicionista (1878-1788); Movimento Republicano (1880-1889); Reivindicações populares por melhorias urbanas; Promulgação de Nova Constituição (1891); Movimentos Grevistas (1892); Movimento Estudantil (1896), entre outros;
- d) Lutas e Movimentos no Século XX (1900 a 1930): Movimento político contra o regime republicano e II Congresso Socialista Brasileiro (1902); Revolta da Vacina e Revolta da Escola Militar (1904); Passeata de populares em ruas centrais (1909); Revolta dos Marinheiros e Revolta da Chibata (1910); Constituição da Confederação Operária Brasileira (1913); Atos Contra o Desemprego e a Carestia (1914); Movimentos das Ligas Nacionalistas (1917); Movimentos do Cangaço (1920); Movimento de Criação do Partido Comunista do Brasil (1922); Criação da Associação Brasileira de Educação e Manifestação a favor do Voto Secreto (1924); Coluna Prestes (1925-1927); Primeiro Código de menores do Brasil (1927), entre outros;
- e) Lutas e Movimentos no Século XX (1930 a 1945): Revolução Política (1930); Marcha da Fome e Movimento dos Pioneiros da Educação (1931); Revolução Constitucionalista

- (1932); Nova Constituição (1934); A Aliança Libertadora Nacional (1935); Golpe do Estado Novo (1937); A Constituição do Estado Novo (1937); Novas Leis Trabalhistas(1940); Movimentos de Associações de Bairros (1942); Fim do Estado Novo (1945);
- f) Lutas e Movimentos no Século XX (1945 a 1964): Movimentos Políticos-Partidários (1945); Conflitos na Colônia Japonesa (1945-1948); Movimento Pró-Constituinte (1946); Nova Constituição (1946); Movimento por Reformas de Base na Educação (1947-1961); Movimento “O Petróleo é Nosso” (1954); Movimento Contra a Carestia da Vida (1953); Movimentos Religiosos Católicos junto a Jovens (1954-1964); Movimentos de Associações de Moradores (1954-1964); Criação do Movimento dos Agricultores Sem-Terra ((1960); Movimento de Educação de Base (1961); Movimentos pela Casa Própria ((1960-1961); Movimentos de Cultura Popular ((1960-1964); Movimentos Sociais no Campo pela Reforma Agrária (1958-1964); Criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura ((1963), entre outros;
- g) Lutas e Movimentos no Século XX (1964 a 1974): Movimento Estudantil (1964-1968); A Constituição do Golpe de 64 (1967); guerrilha do Araguaia (1967); Promulgação do AI-5 (1969); Implantação do Movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica no Brasil (1968); Movimento do Custo de Vida (1972), entre outros;
- h) Lutas e Movimentos no Século XX (1975 a 1982): Movimentos pela Redemocratização do país (1975); Lançamento de vários Movimentos Feministas (1975); criação da Comissão Pastoral da Terra (1975); Movimento pela Anistia (1976); Movimento Sindical (1976); Movimento Estudantil (1977); Movimento de Professores e outros Profissionais da Área da Educação, Saúde e outros Serviços Sociais Públicos (1979); Movimento do Sem-Terra e Movimento das Favelas (1979); Lutas pelo Pluripartidarismo ((1979); Criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (1980); I Congresso Nacional de Luta Contra a Carestia ((1980); Criação do Partido dos Trabalhadores, recriação do MDB e outros partidos nacionais (1980); Movimento dos Trabalhadores para a Construção de Centrais Sindicais (1981), entre outros;
- i) Lutas e Movimentos no Século XX (1982 a 1995): Criação da Confederação nacional de Associações de Moradores (1982); Criação da Confederação Geral dos Trabalhadores (1982); Onda de Saques em Supermercados e Lojas (1983); Criação da Central Única dos Trabalhadores (1983); Movimentos Diretas, Já (1984); Criação do Movimento dos Mutuários do Banco Nacional de Habitação (1984); Movimento dos Assentamentos Rurais (1984-1995); Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985); Criação

do Movimento dos Sem-Casas (1986); Promulgação de Nova Constituição (1988); Criação da União Democrática Ruralista (1987); Movimento em Defesa da Escola Pública (1988); Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Movimento pela Ética na Política (1992); Movimento dos Caras-Pintadas (1992); Invasão de Índios e Massacre de Ianomâmis (1993); Caravana pela Cidadania (1993-1994); Movimento Viva Rio (1994); Criação do Movimento pelas Reparações (1995), entre outros.

Ao apresentar esse mapeamento acima referente ao resgate das lutas e dos movimentos sociais ocorridos em vários períodos da História do país, Gohn (2001, p. 154-160) destaca nele: primeiro, a tese de que várias rebeliões foram deflagradas porque realmente existia um problema ou conflito social; segundo, nas lutas onde ocorreu maior participação de membros das camadas populares predominou a paixão e o arrebatamento nas ações desenvolvidas; terceiro, a participação de militares em lutas, movimentos e golpes foi sempre uma constante na História brasileira; quarto, as reivindicações de cada luta ou movimento correspondem às questões sociais da época, assim como os termos com os quais os participantes e os opositores denominavam a si próprios e aos outros; quinto, o princípio articulatório das lutas e movimentos sempre foi dado por elementos da conjuntura política existente e, sexto, ao longo do tempo as lutas e movimentos sociais no Brasil tiveram um desenvolvimento contraditório.

Em sua construção histórica, a expressão “democracia” passou a admitir significados multidimensionais, associados a diversos segmentos da sociedade. Segundo Reis (2012, p.164), a democracia tem “um significado peculiar e universal, associada aos direitos inerentes ao homem como ser humano”, independentemente dos aspectos culturais, linguísticos, étnico-raciais, de gênero, de credo, etc., específicos de cada sociedade.

Durante o período em que o autor deste trabalho esteve imerso nas escolas, percebeu (deixa-se claro aqui que não trata-se de fundamentação teórica, mas sim, de simples investigação) que muitos dos profissionais da educação mostravam-se confusos ao conceituarem ou definirem democracia, porém, nas rodas de conversa, ouviam-se comentários como “eu acho que é uma coisa importante [...]” ou “acho que precisamos dela [...]”. Em sentido semelhante, Dalton, Shin e Jou (2007) citam em um texto dedicado ao exame do “entendimento da democracia em lugares improváveis”, no ano de 1989, a experiência de um estudante chinês, que ao participar das famosas manifestações antiautoritárias na Praça de Tiananmen, portava um cartaz com a mensagem: “eu não sei o que significa democracia, mas sei que precisamos dela” (MOISÉS, 2010, p.275).

Diante dos fatos relatados no parágrafo anterior, leva-se em consideração a tese de Saviani (2010) quando ele afirma: “Quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática (p. 60).

Aquele autor faz uma crítica no sentido de que a escola, mesmo reconhecendo a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária e proclamando-se democrática, algumas vezes reforça as desigualdades e, com isso evidencia um efeito socialmente antidemocrático. Ele conclui:

Nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso [...] o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade [...] a democracia é uma conquista, não um dado (SAVIANI, 2012, p. 60, 78).

O chão da escola é um palco de múltiplas possibilidades para a práxis da democracia devido ao seu espaço sociocultural, em que se manifestam diversas dimensões como expressões de interesses, intenções e vontades. Estas se fundamentam em condições que demandam a atenção desse trabalho de pesquisa presentes nesse movimento cotidiano da escola e que se constituem momentos determinantes para a aprendizagem da democracia.

Leva-se em consideração a observação apontada por Moisés (2010), porque não se pretende aprofundar neste trabalho um estudo sobre as diversas práticas da democracia nem dos seus múltiplos conceitos, definições e concepções, mas, antes, examinar sua importância e sua práxis como possibilidade nos conselhos de classe e de escola segundo os princípios fundamentais e dispositivos da PI e dos princípios teóricos-metodológicos da educação em e para os direitos humanos.

A possibilidade de aprendizagem da democracia nesse contexto, remete ao imperativo de trazer à reflexão a relação entre os direitos humanos e a democracia.

1.2 Democracia e a Educação em Direitos Humanos

A linha que separa os Direitos Humanos e a Democracia é muito tênue, quase invisível, haja vista, ambos convergirem para objetivos comuns, dentre eles: o direito à liberdade, a

igualdade e o respeito pela dignidade do seres humanos. Além disso, eles estão ocorrendo em dinâmica histórica, com lutas políticas e sociais, com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais rumo a uma caminhada sem destino previsto.

Benevides (1996, p. 226) afirma que a

Educação para a democracia é um processo que comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser alternativamente um ou outro.

Com relação a primeira dimensão a autora refere-se às liberdades civis e os direitos sociais e a segunda dimensão diz respeito à cidadania ativa, consideradas imprescindíveis para o exercício da democracia na escola. Assim, o homem descobre que são sujeitos de direitos. E quem são esses sujeitos de direitos?

De acordo com Pequeno (2008) o sujeito dos direitos humanos é concebido como “uma pessoa que existe no tempo e no espaço e que possui pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e motivações, cuja existência encontra na convivência com o outro a sua plena realização” (PEQUENO, 2008, p. 30).

Mas o que significa ter um direito e a que tipo de direito nos referimos ao afirmar nossa condição de sujeito de direitos? Para o entendimento desse significado, aquele autor afirma:

Sua significação tanto pode estar relacionada à noção de natureza humana, fundamento de alguns direitos, como o direito à vida, à liberdade, à proteção, mas também, pode estar ligada ao mundo da política e à esfera do Estado, sob a forma de princípios legais destinados a garantir e defender nossa dignidade (PEQUENO, 2008, p. 31).

Carbonari (2007, p. 176) afirma que o sujeito de direitos “não é uma abstração formal, é uma construção relacional; é a intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença”.

Aquele autor aponta alguns aspectos essenciais para a compreensão dessa subjetividade, tais como: a singularidade do sujeito, a particularidade do sujeito e a universalidade do sujeito. O mesmo nos traz comentários sobre cada um desses aspectos:

Cada sujeito é singular em sua trajetória pessoal, em sua posição e em sua corporeidade. A singularidade faz de cada pessoa um ser único, cuja permanência histórica não pode ser interrompida pelos outros. Cada sujeito está inserida numa situação concreta, histórica e carregada de concepções e vivências que o caracterizam de forma particular. O sujeito constrói e se

constrói como identidade cultural, social, política e econômica. O sujeito de direitos é universal na medida em que se reconhece como e reconhece a humanidade que se constrói historicamente alimentando-a e alimentando-se de utopia. (CARBONARI, 2007, p. 180-181).

Para reforçar o seu raciocínio com relação à compreensão de quem são os sujeitos de direitos, ele diz:

A proposta de pluridimensionalidade do sujeito de direitos humanos pretende dar concretude à noção de subjetividade ao tempo em que indica os caminhos de sua efetivação como exigência institucional [...] a construção de uma nova cultura dos direitos humanos e da reparação de todas as formas de violação é o desafio básico daqueles/as que querem que haja espaço e tempo oportunos para a afirmação do humano como sujeito de direitos (CARBONARI, 2007, p. 181-182).

Mas, esses sujeitos de direitos não surgiram de uma hora para outra, os registros das questões concernentes aos direitos humanos e dos sujeitos de direitos acompanham a própria história da humanidade desde as primeiras manifestações escritas. Considera-se neste trabalho as etapas de formação do homem como sujeito de direitos, que são as seguintes:

A primeira etapa é o princípio da liberdade na formação do ser humano como ser de direitos. (COMPARATO, 1999).

A segunda etapa caracteriza-se como o reconhecimento da igualdade própria da essência humana, mas o princípio da liberdade não se basta por si mesmo: é preciso que se “garanta a possibilidade de ser livre” (DALLARI, 2004, p. 33).

A terceira etapa constitui-se com o postulado ético kantiano, segundo o qual o ser humano, como ser racional, possui a faculdade de agir segundo a representação de leis e princípios, com vontade própria e, portanto, com racionalidade e razão prática. (COMPARATO, 1999).

A quarta etapa decorre da racionalidade ética e está ligada à formulação e ao reconhecimento de valores como formas de condução da vida dos indivíduos e da sociedade. Os direitos humanos, a partir de então. Passaram a ser componentes sociais e jurídicos, como os valores mais significativos da convivência humana, como uma produção sócio histórica e não como uma imposição de uma cultura sobre a outra. (VIOLA, 2008).

A quinta etapa na construção sócio histórica dos direitos humanos está relacionada à modernidade e a seu espírito de racionalidade científica, mas também, aos movimentos sociais denominados como a Era das Revoluções. (HOBSBAWM, 1997).

Essa formação do homem como sujeito de direitos reuniu princípios e valores, como: a liberdade, a igualdade, a racionalidade e razão, componentes jurídicos e a construção sócio histórica que possibilitam a proposta da pluridimensionalidade do sujeito de direitos humanos.

Os direitos humanos tanto quanto a democracia são categorias articuladas e sócio historicamente construída, ou seja, a afirmação dos direitos humanos e o processo de regimes democráticos, de certa forma, têm uma trajetória comum. O que os diferencia é que aqueles primeiros já são legitimados, enquanto que a segunda, é um processo a ser conquistado social e politicamente.

Segundo Dallari (2010, p. 104)

Direitos Humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter assegurados as mínimas condições necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar.

Bobbio (1992, p. 18) nos ensina que “os elencos do direito do homem vai se modificando com a mudança da construção histórica”. Isso leva Pereira (2010, p.105) a afirmar que “a conquista de direitos leva a conquista de novos direitos”. Assim, cada momento histórico constrói um conjunto de direitos que são a expressão e o resultado dos conflitos sociais desencadeados por todos os que têm seus direitos violados. A autora completa o seu pensamento quando diz

Nesse sentido, os direitos civis, subjetivos, individuais, políticos e sociais vão sendo conquistados em períodos diferentes, como resultado da acumulação de forças das classes dominadas e pelo próprio avanço dos processos de democratização (p. 105).

Percebe-se que tanto a democracia quanto os direitos humanos são construções sociais. Mas a relação entre ambos, historicamente sempre foi desafiadora e tensa, sobretudo por causa das gerações de conquistas mencionadas por Pereira (2010) e isso nos leva a compreender que existem visões de democracia que possibilitam maior ou menor tensão com os direitos humanos. Nesse sentido a democracia é um processo dinâmico e que está em constante criação e recriação.

Assim sendo, Pereira (2010, p. 106) conclui

Se tomarmos ao longo da história, a relação entre teoria e prática da democracia evidencia-se que a mesma apresenta nuances que em muitas

situações são grandes obstáculos à efetivação dos direitos humanos. Assim, não obstante ser encarada hoje, como um valor universal, é preciso compreender que existem múltiplas concepções teóricas sobre o que apresentamos como democracia.

Historicamente, tanto a democracia direta como a representativa têm um elemento substantivo imprescindível: a participação. Mas, por si só, ela não define a qualidade da democracia. Ela se define com o seu compromisso ético somado a uma sociedade justa, portanto, solidária. Dessa forma, poderá se estabelecer um vínculo mais satisfatório entre democracia e direitos humanos.

A relação entre Direitos Humanos e a construção da democracia na escola se faz presente no emaranhado da restrição destes para a maioria da população, pois o que deveria ser garantido efetivamente, muitas vezes só ocorre no âmbito teórico. Torna-se essencial abordar os DH no ambiente escolar como forma de promover a democracia, essencial para o convívio e para a aprendizagem na escola.

De acordo com Benevides (2006, p. 56) direitos humanos e democracia “deveriam ser sinônimos”. Sabe-se que os fundamentos comuns determinam um atrelar-se necessário entre os conceitos e as práticas de Direitos Humanos e democracia. A autora afirma

[...] hoje o valor da liberdade está presente em nosso inconsciente coletivo. Porém o mesmo não ocorre com o ideal da igualdade. Numa democracia, o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença. Igualdade não é sinônimo de homogeneidade, assim como diferença não é sinônimo de desigualdade.

Segundo Silva (2010, p. 43) há uma conversão entre a EDH e a democracia. Na medida em que um é fortalecido o outro é conquistado, quando afirmam:

Desenvolver uma EDH imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada no contexto histórico-social, nos valores da tolerância em relação às diferenças, na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade é urgente, imprescindível e essencial. Possibilita avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e fortalecimento da democracia.

Com essa compreensão, a “defesa intransigente” da democracia no contexto escolar como direito dos que nela habitam, como afirma Silva (2010), é condição favorável para o exercício da cidadania, de conquista e de formação humana.

Cavalcanti Filho (2009, p. 605) defende

Em todas as situações, a questão essencial dos direitos humanos será sempre a da busca de uma igual dignidade para todos – sem distinção de sexo, orientação sexual, raça, religião, ideologia ou condição social. A compreender que essas diferenças enriquecem a todos, e a não permitir que ‘pessoas diferentes’ sejam tratadas como inferiores.

Para enriquecer a proposta do autor supracitado, Santos (1997) afirma: “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito a reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS *apud* CANDAU, 2007, p.400).

Ao refletir sobre o papel da educação escolar no que refere ao desenvolvimento de valores necessários à formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres numa sociedade democrática, defende-se uma escola que não só priorize o conhecimento científico, mas que dialogue com a educação pautada nos princípios e valores defendidos pela EDH desenvolvendo assim, mudanças de mentalidades e visões de mundo com os ideais e princípios de uma sociedade democrática, tais como respeito à vida, à diversidade, a liberdade e a fraternidade. Levando a todos que compõem a escola, uma melhor capacidade para decidir e atuar no enfrentamento e busca para os desafios surgidos na sociedade em que estão inseridos.

Concorda-se com Libâneo (2003, p.8) quando ele afirma:

[...] um mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultantes da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

De acordo com Libâneo, tem-se de buscar um equilíbrio entre duas forças que concorrem exponencialmente: as intensas transformações que alavancam o mundo e a crise de princípios e valores que reina em nossa sociedade. Diante de tal situação, é fundamental a construção da democracia e a participação da escola nesse processo.

1.3 Democracia e Participação na Escola

Para refletir sobre a democracia na escola, indaga-se: é possível a aprendizagem da democracia na escola? Em caso positivo, em que momentos e situações podem-se aprendê-la? O que se aprende? Quem a ensina? Como a escola pode promover o processo de aprendizagem da democracia? Que condições podem interferir no ensino-aprendizagem da democracia na escola? Que saberes e práticas preparam a instituição, seus profissionais e discentes para essa prática? A dimensão subjetiva e pessoal de cada um dos envolvidos nessa prática é levada em consideração? Como?

Não é intensa responder a todas essas provocações, mas, sabe-se da importância de refleti-las, como também, levar em consideração o papel da escola para o êxito desse aprendizado no processo educativo. Nesse sentido, concorda-se com Luckesi (2011, p. 112) quando refere-se à escola que idealizamos:

[...] é aquela onde os educadores estão profundamente interessados na educação dos seus alunos. Para tanto, trabalham efetivamente para que seus educandos adquiram os legados culturais elaborados pela humanidade [...] direcionada nessa perspectiva, será o local onde educadores e educandos em uma relação democrática, porque interessados em um objetivo único – a formação dos educandos –, dedicam-se conjuntamente em atividades que elevam o seu modo de ser e de viver (p. 112).

Porém, poderá se encontrar no espaço escolar, um locus em que as forças contraditórias se defrontam. Para isso, leva-se em consideração o grande alerta de Snyders (1977, p. 105, 106):

A escola é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. É simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo.

Logo, como resultado dessas forças de disputas e contradições, próprio da natureza democrática, busca-se uma educação pautada em princípios e valores no sentido de opor-se ao desrespeito pelas diferenças, aos preconceitos, às diversas formas de discriminações, às imposições de regras autoritárias, dentre outras situações que muitas vezes parecem reduzir os conflitos interpessoais apenas a seu aspecto negativo, aversivo. Nesse cenário, ainda mais, a

aprendizagem da democracia é instrumento valioso e “combate possível”, como sugere Snyders, visto que a escola é um espaço onde grupos sociais lutam por legitimidade de direitos e poderes.

Ao referir-se ao ambiente da escola como possível de ser democrático, não se afirma que a democracia está presente em todos os momentos, pois se sabe que poderá haver abuso de poder entre educadores/ras e alunos/as, gestores/ras e demais profissionais da educação, todavia, poderão evidenciar, nesse ambiente, situações para se vivenciarem relações mais democráticas e cooperativas. Para reforçar esse ponto de vista, Puig (2000, *apud* TOGNETA, 2007, p. 14) afirma:

É possível haver escolas democráticas desde que se consiga um equilíbrio no jogo entre a assimetria funcional nas relações entre as pessoas e a simetria democrática dos princípios que devem reger essas instituições (os direitos de igualdade e de liberdade de expressão, por exemplo, devem ser extensivos a todos) e quando contribui para o preparo do/a aluno/a para viver em uma sociedade também caracterizada pela democracia.

No âmbito escolar, aborda-se a democracia representativa em seus diversos segmentos, e como mecanismos de participação citam-se como exemplos: conselhos de educação, conselho de classe e de escola, assembleias escolares, audiências públicas, grêmio estudantil, orçamento democrático, entre outros.

A Constituição Brasileira de 1988, não só destacou, mas valorizou a democracia participativa. Logo em seu primeiro artigo lê-se “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (parágrafo único). Esse sistema participativo tem se afirmado em inúmeros dispositivos constitucionais. Destaca-se o Art. 206 que afirma: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei.”

Moreira Neto (1992, p. 181) traz comentário sobre este dispositivo quando afirma:

[...] a palavra ‘democrática’ aí está em sentido amplo. O ensino público é ‘democrático’, no sentido próprio, quando obedece aos valores que lastreiam um Estado democrático. O que se pretendeu dizer com o impreciso elástico vocabular é que a sociedade deve participar diretamente da gestão de ensino.

Como se vê, a Constituição contém inúmeros dispositivos matriciais do Direito de Participação, com o objetivo a uma melhor interpretação do seu conjunto como também do seu aperfeiçoamento na construção de uma instituição de uma democracia participativa.

Considera-se relevante neste trabalho apontar o valor das regras, aliás, elas são trazidas como princípios fundamentais da PI e também, fazem parte de qualquer instituição educativa. A crítica registrada aqui é a constatação por trás desses mecanismos que deveriam ter um caráter democrático (conselho de classe e de escola) da legitimação de práticas autoritárias e/ou coercitivas quando não usadas eficazmente como orienta a Pedagogia Institucional. A crítica pode ir mais além quando se observa o perigo desses “espaços democráticos” serem usados para legitimar regras que atendam às necessidades apenas da instituição e dos/as educadores/as, que não raro, são autoritárias e unilaterais, cabendo aos discentes somente obedecê-las, concordando ou não com elas.

Segundo Turiel; Enesco e Linaza (1989) as crianças mesmo muito jovens são capazes de distinguir entre regras morais e convencionais; corroborando essa proposição, Haste (1987, p. 179) afirma: “os jovens consideram que as regras morais transcendem as condições locais, enquanto as regras convencionais são relativistas”. Ainda, complementando esse raciocínio, Dallari (1998, p. 19) nos ensina que

[...] todos os seres humanos necessitam da convivência e esta, por sua vez, traz a necessidade de regras de organização e comportamento, para que haja harmonia e solidariedade em benefício de todos. Não basta, porém, a simples existência de regras, as quais teoricamente poderiam ser fixadas e impostas à obediência de todos. É necessário que tais regras sejam justas, levando em conta as características e os direitos fundamentais de todos os seres humanos.

Daí, o cuidado para não se impor regras e que os gestores/as e educadores/as tenham a contínua preocupação para o não impedimento dos discentes às experiências necessárias para a aceitação interior e, conseqüentemente, para a legitimação das regras, promovendo assim, uma convivência salutar na escola.

Ao falar de convivência, vale ressaltar aqui, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, resultado de um processo participativo de elaboração conjunta, envolvendo representantes de todos os poderes e esferas de governo, da sociedade civil organizada e de organismos internacionais, os quais compuseram a Comissão Inter setorial que elaborou os subsídios apresentados ao Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA) e ao Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (BRASIL, PR/SEDH/MDSCF, 2006).

Esse Plano representa um importante instrumento para a mobilização nacional e suas diretrizes certamente se transformarão em ações concretas 14 e articuladas de responsabilidade do Estado e dos diversos atores sociais, que assumem de forma renovada o

compromisso pela promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária (BRASIL, PR/SEDH/MDSCF, 2006).

A importância da convivência familiar e comunitária para a criança e ao adolescente está reconhecida na Constituição Federal e no ECA, bem como em outras legislações e normativas nacionais e internacionais. Subjacente a este reconhecimento está a ideia de que a convivência familiar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente, os quais não podem ser concebidos de modo dissociado de sua família, do contexto sociocultural e de todo o seu contexto de vida (BRASIL, PR/SEDH/MDSCF, 2006).

Acha-se relevante para a construção de uma escola democrática apontar as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). De acordo com os PCNs a escola deve (ou deveria) ser um lugar em que os princípios e os valores sejam refletidos e discutidos, e não meramente impostos, proporcionando assim, o convívio democrático pautado na justiça e no respeito mútuo e trazendo assim, um convívio saudável entre os/as alunos/as.

Não ao acaso, que nas escolas são sugeridos a trabalhar através dos PCNs a temática da ética e cidadania como eixo norteador no seu cotidiano e conteúdo imprescindível a ser difundido no contexto escolar.

Ao mencionar no sub-tópico anterior que a origem e uso do termo democracia referem-se tradicionalmente como o “o governo da maioria”, questiona-se que tipo de escola democrática pleiteia-se. Será que a escola que se diz democrática está organizada e pautada no princípio de que deve ser governada pelos interesses da “maioria” que são os discentes?

Outro viés que merece consideração é se pensar em democracia somente a partir do ideal de igualdade, pois, acaba-se por destruir a liberdade. Como defende Araújo (2002, p. 34-35): “se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de pensar de maneira diferente e de ser diferente?”. Para que essa democracia desejada seja justa e alcance a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e equidade sejam compreendidas como complementares.

Um fator indispensável quando se fala da escola democrática é considerar a inadequação dos conteúdos estudados nas diversas disciplinas do currículo. Vê-se que a maioria das escolas se nega a repensar seu currículo.

Para corroborar com esse pensamento, Apple e Bean (1997) aconselham:

As escolas democráticas como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam as tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia [...] esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize; a outra

é criar um currículo que ofereça experiências democráticas para os jovens (p.20).

Paulo Freire (1977), apesar de não ter desenvolvido uma teoria específica sobre currículo, mas tenha influenciado vários teóricos sobre a temática, já se sentia incomodado com o modelo engessado de currículo, a sua dicotomia entre a teoria e a prática, que permeou a educação brasileira durante muitas décadas. O autor afirma: “conhecer não é um ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe, ao contrário, o conhecimento requer sua ação transformadora sobre a realidade” (FREIRE, 1977, p. 27). Não se pode falar de currículo sem fazer menção sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Todavia, para pensar o currículo nessa perspectiva é pensar sobre o currículo crítico, é considerar um currículo permeado tanto pelo enfoque político, quanto pelas ações e práticas que priorizam a inclusão, a abertura à diversidade, à pluralidade, e o respeito pela dignidade humana das pessoas que convivem nos espaços educativos.

O currículo da educação básica é marcado por interrogações históricas que nos fazem refletir nas finalidades dessa etapa da vida dos jovens e nos sentidos da escolarização para esses sujeitos. Na verdade, esses sujeitos, não são (ou não deveriam ser) receptáculos de informações descontextualizadas, mas sujeitos de empoderamento do processo educativo. Por outro lado, os/as educadores/as não são (ou não deveriam ser) meros transmissores de conteúdo.

Assim, precisa-se superar esse descompasso entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as demandas da vida prática. Em outras palavras, quando os currículos dialogam com a realidade e/ou se aproximam do dia a dia vivenciado pelos discentes, pode ocorrer uma efetiva construção de significados sobre o conhecimento e o exercício de uma prática democrática na escola.

Por último, aponta-se a gestão democrática na escola. Apesar de todos os aspectos citados anteriormente serem de vital importância quando se anseia por uma escola democrática, fica óbvio que uma escola gerida de maneira em que todas as decisões sejam descentralizadas e que, a efetiva participação de todos os que compõem a comunidade escolar seja levada em consideração, na definição de políticas que regulam os espaços de convivência

coletiva e elaboração dos projetos administrativos e pedagógicos, só vêm somar para que tenhamos de fato, uma escola mais democrática.

Como afirma Luck (2011, p. 26)

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos.

Estes processos socioeducativos apontados por Luck (2011) demonstram-se quando orientados para a aprendizagem, dentre elas da democracia, por todos que participam da escola de modo a contribuir para que aqueles se tornem cidadãos e sujeitos de direitos.

A possibilidade de uma gestão democrática na perspectiva de uma construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educacional, o que resultará nas relações interpessoais, contribuindo assim para o aperfeiçoamento de uma gestão compartilhada. Para contribuir com essa afirmação, Hora (2012, p. 45) afirma:

Há uma exigência ao administrador escolar de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas.

Parte-se da opinião de que a gestão democrática é um princípio constitucional e nessa perspectiva, os sistemas de ensino são quem definem as normas da gestão democrática, conforme suas particularidades na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), da comunidade escolar (através de conselhos escolares) e em outras instâncias deliberativas da escola (BRASIL, LDB, 1996), este, poderá ser um instrumento pelo qual a prática democrática seja uma ação contínua dentro da escola.

Veiga (2002) quando construímos o PPP da escola “planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar”. Para ela, “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2002, p.12). Os termos político e pedagógico estarão sempre atrelados – o termo político retrata o acordo sociopolítico com a comunidade escolar e o termo pedagógico, por sua vez, indica o desejo da ação educativa.

Ainda segundo Veiga (2002, p. 13-14), deve-se compreender o PPP como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”.

Supõe-se que a ação de construção do PPP da escola poderá ser um movimento contínuo da aprendizagem da democracia com os que dele participam como também sua finalidade está em consonância com os princípios e dispositivos da PI, no sentido de promover o desenvolvimento pleno da cooperação com quem dele participam e seu preparo para o exercício da cidadania, conduzindo, conseqüentemente à prática de educação em e para os direitos humanos.

Nesse sentido, a escola e a educação, no geral, caminharão mais fortalecidas, com mais práticas e formações pedagógicas que envolvam a comunidade escolar, através da implantação de políticas públicas mais efetivas por parte do Estado e pelo exercício da democracia como: concursos públicos, eleições para gestores, a liberdade de expressão, respeito aos diferentes grupos, mediação de conflitos, a construção do Projeto Político Pedagógico, os grêmios estudantis, cultura de direitos, enfrentamento à violência, lidar com abusos de poder, entre outros.

1.4 Políticas Públicas para Educação e Aprendizagem da Democracia: Período Pós-Ditadura

Com o final do período da ditadura civil-militar no Brasil (1985), o aprofundamento e expansão da democracia e a função do Estado de promover o bem-estar da sociedade, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como: educação, saúde, segurança pública, dentre outras. Para atingir resultados nessas diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, o Estado se utiliza de Políticas Públicas (PP), que podem ser definidas como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro. Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Nesse choque, nascem tensões como a relação entre crescimento econômico e desenvolvimento social e entre o papel do Estado e da sociedade civil e o tema dos direitos

humanos e das práticas educativas e à violação de direitos fundamentais, pois, o ambiente escolar tem (ou deveria ter) um potencial ímpar como referencial organizador, de conhecimento, de princípios e de valores para os jovens. Portanto, seria indispensáveis PP mais específicas e mais eficazes para o enfrentamento desses direitos fundamentais.

Entende-se que ao referirem-se as PP para o ensino-aprendizagem da democracia, faz-se necessário percebê-la primeiro, como um processo histórico-social construído através de longos anos. Assim, levou-se em consideração neste trabalho, o período da ascensão de FHC à Presidência da República, onde a educação passou a ser lembrada e considerada no conjunto de políticas públicas desenvolvidas nesse período.

A Constituição de 1988 marca o elo entre o período ditatorial e a nova etapa de construção democrática – “ela foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana da grande parte da população brasileira” (SACAVINO, 2008, p.2)

Além disso, evidencia-se, Estatutos, Leis, Planos, Programas, Conselhos, Comissões, Comitês, Fóruns, Resoluções, etc.; identificando a relação das Políticas públicas com o processo democrático e a sua representatividade no espaço escolar.

Não podemos deixar de reconhecer e trazer à memória o fato de que no período do Governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁷ ocorreu decisivamente a aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro, os quais, serão citados e comentados no decorrer deste sub-tópico.

Antes, contudo, de adentrar propriamente nas políticas públicas do Governo Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário ressaltar os principais pontos de discussão na pauta educacional no final do Governo que lhe antecedeu (Itamar Franco)¹⁸: entrava no Senado o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava em discussão desde fins de 1988 e que foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de Maio de 1993 – projeto este que foi fruto de ampla discussão e razoável participação popular e que, em parte, conseguia representar os interesses daqueles segmentos compromissados com a construção de uma escola pública de qualidade, aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 30 de Novembro de 1994.

¹⁷ O Governo Fernando Henrique Cardoso deu-se no período de 1995 a 2002.

¹⁸ O Governo de Itamar Franco deu-se no período de 1992 a 1995.

É importante ressaltar também, a participação do Brasil, em março de 1990, na “Conferência de Educação para Todos”, na Tailândia, que resultou na assinatura da Declaração Mundial de Educação para todos. Essa Conferência, que teve como copatrocinador a UNESCO, a UNICEF e o BANCO MUNDIAL, vai inaugurar a política de priorização sistemática do Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino e de defesa de relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base a tese de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

Entretanto, esse evento, acabou trazendo algumas inquietações no Brasil, em função das mobilizações das entidades ligadas à educação naquele momento. Aquela Declaração estabelecia como meta principal, a universalização do acesso à educação básica a todas as crianças, aos jovens e adultos, assegurando-lhes a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1994).

Com essa rápida explanação sobre o contexto educacional no final do Governo de Itamar Franco, percebe-se, a pressão dos interesses privatistas no âmbito da LDB e de agências internacionais. Os movimentos sociais envolvidos na defesa da escola pública conseguiram avanços expressivos tanto no Legislativo quanto no Executivo. No Governo de FHC esse cenário vai sofrer um acentuado desvio (BRASIL, 1994).

Os primeiros quatro anos de mandato do governo de Lula¹⁹ podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assiste-se, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009).

Ainda segundo (Oliveira, 2009), foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei nº 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de

¹⁹ O Governo de Lula deu-se no período de 2003 a 2010.

Valorização do Magistério, o FUNDEF²⁰ – o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009).

Foi ainda desenvolvido no governo de Lula um Sistema Nacional de Avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB²¹, passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Tais exames concentraram-se na avaliação dos egressos, como o caso do Exame Nacional de Cursos – O Provão 4 – e o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM²² – com referência no mercado de trabalho. No entanto, a ênfase conferida à educação geral veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular, por meio das regras estabelecidas no decreto nº 2.208 de 1997 (BRASIL, Ministério da Educação).

A primeira ação mais incisiva no sentido de desenvolver políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) por meio da Lei nº 11.096/2005 que concede bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda. Em suma, o PROUNI foi uma iniciativa do governo Lula que, embora muito criticada por alguns setores, contribuiu para democratizar e dinamizar o acesso a um conglomerado de instituições que tinham se beneficiado da generosidade privatizadora e desregulamentadora do governo FHC (OLIVEIRA, 2009).

Outra importante ação do governo Lula foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência nas instituições universitárias federais. O programa foi instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de Abril de 2007, constituindo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (OLIVEIRA, 2009).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, procura, por meio de parcerias com os municípios,

²⁰ Lei n. 11.494/2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

²¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

²² Portaria ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão em fase de conclusão do ensino médio, ou aqueles que o concluíram em anos anteriores.

instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (BRASIL, Ministério da Educação).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)²³.

Foi através do Decreto nº 2.193/1997 que a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) foi criada no âmbito do Ministério da Justiça com o objetivo de coordenar, gerenciar e acompanhar a execução do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), conforme orientação da II Conferência Mundial de Direitos Humanos, ou seja, o governo brasileiro só reconhece os Direitos Humanos como política pública a partir de 1997 (BRASIL, 2011).

Em 1999, a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos foi transformada em Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, passando a participar das reuniões ministeriais. Através da Lei 10.683/2003, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos passou a integrar a estrutura da Presidência da República com o nome de Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com status de ministério (BRASIL, 2011).

Em 25 de março de 2010 a Secretaria foi transformada em órgão essencial da Presidência, com o nome de Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2011).

Como se vê, desde a expansão da democracia e seus avanços até a consolidação de Políticas Públicas para educação por parte do Estado, foi um árduo e longo caminho a ser percorrido. Passa-se agora, a considerar a importância da educação em e para os direitos humanos na promoção da dignidade e nos princípios da democracia.

1.5 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos: Conceituações, Aspectos Históricos e Avanços

Ao conceituar os Direitos Humanos, recorre-se, inicialmente, a origem da palavra direito que significa, segundo o dicionário de Ferreira (2001, p. 238), aquilo que é reto,

²³ BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 12/01/2015.

correto ou justo. Por outro lado, muitos filósofos acreditam na opinião de que os seres humanos são detentores de determinados direitos em razão de sua dignidade. Assim, segundo Rabenhorst (2008), os Direitos Humanos “são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos” (p. 16).

Pequeno (2008) complementa esse conceito quando afirma:

São aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida [...] os direitos humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência. Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero (PEQUENO, 2008, p. 24).

Não é uma tarefa fácil conceituar a educação em direitos humanos, pois, existem diversas formas de concebê-la, como também, diferentes visões sobre os direitos humanos, porém, pode-se afirmar que a EDH vai muito além do que um conjunto de técnicas, processos e métodos de ensinar pessoas a lidarem com o respeito à diversidade e a eliminação de todas as formas de violações de direitos – a EDH implica, principalmente, na afirmação dos direitos intrínsecos a todos os seres humanos. Benevides (2007) ratifica esse pensamento quando conceitua a EDH como

[...] essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da tolerância, da cooperação e da paz. Portanto a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos, os quais devem se transformar em práticas (p. 346).

Segundo Tavares (2007) faz-se necessário ter consciência de que a educação em direitos humanos é um dispositivo imprescindível de combate ao desrespeito aos seres humanos, pelo motivo de educar “na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos” (TAVARES, 2007, p. 487). Nesse sentido, a autora enfatiza o papel da educação em direitos humanos, incluindo preocupações com o respeito, a dignidade e a democracia.

Carbonari (2011) considera que a educação em e para os direitos humanos deva ser uma educação que: “prime pela construção da participação; ajude na compreensão dos/nos dissensos dos/nos conflitos; haja uma permanente abertura ao mundo e às diversidades; ajude a abrir janelas, lidando com urgências e persistências e, subsidie a promoção de condições de efetivação dos direitos” (CARBONARI, 2011, p. 123-124).

Segundo o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), a EDH pode ser definida como:

Um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados (BRASIL, PMEDH, 2012, p. 3).

Na concepção de Bittar (2007), uma educação para os direitos humanos prepara o homem para o desafio, para a emancipação, para a mudança e para a iniciativa. Ele afirma: “educação é, por essência, incitação à formulação da experiência em prol da diferenciação, da recriação do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar” (BITTAR, 2007, p. 315).

Portanto, educar em direitos humanos é desafiador, é um processo realizado por ações permanentes e contínuas que afirmam princípios e valores, é acima de tudo, um trabalho que seja capaz de sensibilizar e humanizar. Como afirma Bittar (2007) “sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura” (BITTAR, 2007, p. 316). Para isso acontecer, a educação em direitos humanos deve fomentar o exercício da democracia, prática fundamental para prática da cidadania.

A educação em direitos humanos pretende fortalecer uma cultura de direitos que se contrapõe a uma cultura autoritária em que não há diálogo, vivenciada por todos nós, ao longo de nossa história. Logo, a EDH propõe a formação do sujeito de direitos. Como afirma Dias e Porto (2007, p. 36):

A EDH implica, necessariamente, numa mudança de mentalidades, impulsionada pelo movimento constante de criação e recriação, invenção e reinvenção de outras sociabilidades que, efetivamente, contribuam para o processo de consolidação de relações democráticas na escola e na sociedade.

De acordo com Zenaide (2007), quando se traz à tona a origem dos direitos humanos, pode-se afirmar que fundamentalmente estes, são uma construção histórica, política e social, e não necessariamente, um universo de declarações, leis, planos, programas, pactos,

convenções, comitês, etc., apesar de se reconhecer a importância e a contribuição de todo esse universo.

Segundo Viola (2008), a primeira manifestação de direitos humanos na humanidade se vincula às cerimônias e ritos – cerimônias de nascimento e ritos de despedidas dos mortos. No nascimento, o primeiro rito é a nomeação, dar-se um nome a, ou seja, é o assumir-se como humano. Na morte, há o direito sagrado da humanidade de chorar pelos seus mortos.

Viola (2008) relata que segundo a história, houve duas experiências magníficas da construção dos direitos humanos na Grécia antiga: a primeira se manifesta na arte, especificamente no teatro grego, quando numa peça teatral dois personagens se defrontam – Antígona e o Rei. Antígona debate com o seu Rei o direito de enterrar o seus mortos e o Rei recusa à Antígona o sepultamento do seu irmão. Nesse momento Antígona lida com o direito sagrado da humanidade – o direito de chorar, de prantear os seus mortos. A segunda, na idade média, por conta da grande concentração das terras nas mãos de poucos, perante as epidemias de fome e de doenças, se constituía outro direito humano: “o direito da rebelião contra a injustiça e a desigualdade.” Essas manifestações foram buscas humanas de se tornar cada vez mais humanos, portanto, seres de direitos.

Ainda de acordo com Viola (2008), quando chegamos ao mundo moderno havia muito poder e muita riqueza concentrada nas mãos de poucos. Na França pré-revolucionária apenas 5% da população tinha o controle de quase 70% da renda nacional francesa. Os reis definiam as políticas e diziam que eles eram a lei, por exemplo, Luiz XIV manifestava claramente: “eu sou a lei”. E assim, se comportava o absolutismo francês e europeu. Nesse caso específico da França, os direitos humanos são proclamados pela primeira vez. Há um proclame baseado em três princípios fundamentais: a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Viola (2002) afirma que no século XIX, a humanidade mesmo tendo declarado o interesse pela igualdade, esta ainda não foi concretizada. A partir da Revolução Industrial e a consolidação da cidade como um lugar da vida humana, se recupera a luta pelo princípio da igualdade. Daí aparece outro ator social que são os movimentos sociais, que vem dizer ao mundo que existe e exige igualdade e que ela é um direito inalienável do ser humano.

Quando chega-se no século XX, segundo aquele historiador (2002), esses espaços de debates se transformam em espaços de guerra e nos espaços de guerra a humanidade se depara com o terror que ela ainda não havia vivenciado e humanos morrem a milhões. A humanidade

vai assistir a um espetáculo de terror pleno: campos de concentrações, a guerra de Hiroshima e Nagasaki e das explosões nucleares que mataram milhões de pessoas. A partir daí o medo passa a acompanhar a humanidade e desse tempo até os dias atuais não passamos um ano sem uma guerra declarada. Como a humanidade reage ao terror da segunda guerra mundial?

A humanidade reage com uma declaração universal, conhecida como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Não se trata mais dos direitos do homem, são os direitos humanos que se anuncia para a humanidade como uma possibilidade para além do terror. Um sonho que projeta paz, que recupera a dimensão da igualdade e da liberdade e que retoma o pressuposto da fraternidade (VIOLA, 2002).

Faz-se necessário fazer menções dos caminhos já percorridos pela EDH e a sequência de avanços que são importantes não só para a sociedade, como também no contexto escolar. Dentre eles destacamos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena (1993), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 (2002), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Pacto Interamericano pela EDH (2010) e as Diretrizes Nacionais para a EDH (2012).

Pretende-se focar aqueles avanços por considerar a importância de cada um para o entendimento desse processo histórico, social, econômico, cultural e político:

Começa-se por mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a sua contribuição inicial à educação, confiando-lhe a tarefa de lutar por um ensino e uma educação que promovam o respeito por estes direitos e liberdades. Assim, quando se trata de temas como a democracia, geralmente se recai na ideia de uma suposta omissão de determinados valores éticos que foram deixados para trás ou não ensinados às novas gerações, como os que foram consagrados pela DUDH.

Para este trabalho decidiu-se citar três artigos da DUDH que são considerados importantes para o objeto de estudo desta pesquisa: os Artigos I, VI e XIX, os quais, serão citados e comentados, apontando o direito aludido e o conteúdo específico de cada artigo com o intuito de pôr em evidência a validade e a relevância dos direitos já consagrados. Importante também enfatizar que são direitos “indivisíveis, indissociáveis e interdependentes.” (BENEVIDES, 2007, p. 339)

No artigo primeiro lê-se: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem proceder uns em relação aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 2006).

Dentre os princípios aqui propostos, o princípio da liberdade passa a representar um direito “natural”, isto é, inato à própria condição humana, no que se refere à dignidade de toda e qualquer pessoa. O nascimento de cada ser humano é uma experiência cercada de surpresa, encantamento, gratidão, certo sentimento de milagre da vida. O momento do nascimento é afirmação de liberdade e de igualdade. É também nosso primeiro encontro com a necessidade que temos e teremos para sempre da comunidade na qual e com a qual vivemos. A ideia de que nascemos iguais, embora sejamos bem diferentes uns dos outros, ainda é, nos dias atuais, algo difícil de ser compreendido – “o princípio da igualdade não se refere aqui à equidade em todos os planos da vida, mas tão somente ao plano da dignidade e dos direitos” (ARAÚJO e AQUINO, 2001, p. 30). Liberdade, igualdade e fraternidade são três princípios de uma vida em comum justa e digna.

O sexto artigo traz: “todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (BRASIL, 2006).

Este artigo debruça-se sobre o direito à justiça. Isto significa que em qualquer lugar do mundo democrático, qualquer um tem o direito de ser reconhecido como cidadão e esse processo inicia-se pelo direito de possuir um nome, uma identidade própria. A essência deste artigo nos revela que estejamos onde estivermos todo ser humano com quem nos deparamos é uma pessoa, com direito a ter todos os direitos estabelecidos na DUDH. Vale lembrar também, que “ninguém poderá ter seus atos julgados aquém ou além das leis do país em que vive o que abrange tanto os direitos quanto os deveres prescritos legalmente” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 52). Do ponto de vista jurídico pode-se afirmar que não há maior ou menor cidadania.

Por fim, o artigo décimo nono afirma-se “todo indivíduo tem o direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteira” (BRASIL, 2006).

Neste artigo, a liberdade de “expressão” do pensamento engloba inúmeras modalidades: a liberdade de opinião, a liberdade da palavra escrita ou falada, a liberdade de imprensa, a

liberdade de ensino, a liberdade de expressão artística, científica, intelectual, a liberdade de espetáculo e ainda a “liberdade de comunicação”. No arcabouço da liberdade do “direito a voz” tem várias faces, comporta bastante polêmica, suscita muitas armadilhas e algum consenso e, isso propõe uma via de mão dupla – do mesma maneira que é de direito externar e difundir ideias e informações, é igualmente de direito entrar em contato com opiniões e informações que não são nossas. Vale ressaltar que “o princípio de que todos devem ter a liberdade de opinião e de expressão é essencial para a construção de uma sociedade democrática” (ARAÚJO; AQUINO, p. 102).

Na medida em que os princípios de liberdade, igualdade, fraternidade, inclusão social e o direito de ter seus direitos consolidados sejam defendidos pela DUDH e garantidos para os que convivem na escola, avançamos no sentido de promover a democracia e fomentamos a necessidade de atitudes mais fraternais e solidárias, apontando assim, para um caminho extremamente frutífero a ser adotado por quem interessa em promover uma educação pautada na ética, na cidadania e para uma cultura de paz.

Por essa razão a DUDH é importante e deve ser conhecida, respeitada, protegida e praticada. Seu alvo é a democracia social, a qual, nunca se atinge por completo, está sempre em processo e em aperfeiçoamento. É preferível afirmar, então, que seu norte é a “democratização” das relações sociais. Esta é tarefa de cada um de nós no dia a dia e na escola, criando mecanismos permanentes de manutenção da democracia e de conscientização para a constituição de uma escola que respeita os direitos universais do ser humano.

Com a reabertura política em meados da década de oitenta demanda uma nova Constituição, promulgada em 1988, instituindo, assim, o Brasil como um Estado Democrático de Direito. A própria Constituição estabelece, em seu Art. 5º, § 2º, que os direitos e garantias nela expressos, “não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados” (BRASIL, 1988).

De acordo com Dallari (2007, p. 29), a Constituição

[...] foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade.

A Constituição de 1988, foi inovadora ao elucidar de forma extensa e detalhada direitos individuais e coletivos, sejam eles, de natureza econômica, política, social e civil. Segundo Koerner (2011, p. 13-14),

No que diz respeito aos direitos políticos, a Constituição incorporou as alterações dos anos anteriores quanto aos direitos eleitorais e à organização dos partidos políticos. Quanto aos direitos sociais, a Constituição os enuncia como direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

Com a Constituição Federativa de 1988, o Brasil ampliou outros processos, criando importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos, além disso, a atuação dos movimentos e organizações junto ao Congresso tem levado à adoção de inúmeras mudanças legislativas cujo objetivo é tornar efetivos os direitos constitucionais, os quais devem ser acompanhados e defendidos na escola, tais como: a Lei nº 7.716/89 – que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei nº 8.069/90 – que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 9.459/97, que tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional; a Lei nº 10.048/2000 – lei de acessibilidade; a Lei nº 10.098/2004, que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência, e a Resolução CNE/CP 1/2012 (BRASIL, 2006).

Com a ampliação desses processos e, conseqüentemente, da criação de tais mecanismos nacionais houve um avanço no sentido da proteção aos direitos humanos, no que tange ao combate dos diversos tipos de preconceitos e discriminações, da abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena no ano de 1993, foi outro marco importante na conquista pelo reconhecimento da EDH e no que tange a promoção de relações harmoniosas baseadas no respeito mútuo, na igualdade, na liberdade e na solidariedade, como afirma Baxi (2007):

[...] a Declaração de Viena reitera a noção ampliada de educação articulada originalmente na Recomendação da UNESCO de 1974, fazendo com que a educação e a EDH ultrapassem elementos exclusivos do discurso de direitos humanos para a inclusão de paz, democracia, desenvolvimento e justiça social; inova a EDH com uma missão específica de gênero; reconstrói a iniciativa da EDH, para torná-la inclusivamente comunitária [...] (BAXI, 2007, p. 236).

Através daquela Conferência, a comunidade internacional atualizou a compreensão sobre os elementos básicos desses instrumentos, fortalecendo os postulados da universalidade,

indivisibilidade e interdependência. A universalidade estabelece que a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade desses direitos. A indivisibilidade indica que os direitos econômicos, sociais e culturais são condições para a observância dos direitos civis e políticos e vice-versa (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 16).

A Conferência de Viena (1993) também firmou acordo sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ter conteúdos programáticos da ação dos Estados Nacionais. Por isso, recomendou que os países formassem e implementassem Programas e Planos Nacionais de Direitos Humanos (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 16).

Outra inegável contribuição para a EDH foi a regulamentação da educação através da aprovação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que contém em suas linhas as indicações fundamentais que garantem a organização dos sistemas educacionais do país.

Destacam-se aqui dois artigos permeados por princípios de uma proposta educativa fundamentada na igualdade, na democracia e na liberdade:

Artigo 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Artigo 3º - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, LDB, 1996).

A LDB trouxe inúmeras transformações causando mudanças e ampliando o conceito de Educação, dentre elas, as leis protetoras dos direitos sociais, contempladas em âmbito educacional preocupadas em formar um indivíduo mais crítico, participativo, questionador e cidadão, permeando de certa forma, uma abertura para a EDH.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, em vigor desde 1990, é considerado um marco na proteção integral de crianças e adolescentes. O Estatuto defende e reconhece como sujeitos de direitos os que tiverem dentro da faixa etária de zero a dezoito anos de idade.

Destaca-se do ECA o Capítulo II, que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Quando refere-se ao direito à liberdade, leva-se em consideração o seguinte: ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais; opinião e expressão; crença e culto religioso; participar da vida familiar e comunitária sem discriminações. Com relação ao direito ao respeito, consiste na inviolabilidade da integração

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. Com relação à dignidade, é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, ECA, 1990).

O Capítulo IV que se refere ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Desse capítulo destaca-se “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “direito de ser respeitado por seus educadores”, “direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores” e “direito de organização e participação em entidades estudantis” (BRASIL, ECA, 1990).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) é um programa do Governo Federal e foi criado, com base no art. 84, inciso IV da Constituição, pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, "contendo diagnóstico da situação desses direitos no país e medidas para a sua defesa e promoção". Já existem três versões. As versões 1 e 2 foram publicadas no período de 1996 e 1998 e a última, ou PNDH-3, foi publicada no final de 2009 (BRASIL, 1996).

O PNDH-3 foi desenvolvido pela participação popular, por meio de conferências nacionais e regionais. Ele dá continuidade ao processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil. Diferente das versões anteriores, que listavam ações programáticas em áreas de governo. O PNDH-3 foi organizado a partir de seis eixos temáticos: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos e Direito à Memória e à Verdade. (BRASIL, PNDH-3, 2009).

Destes, considera-se ressaltar os eixos I e V, pois, mesmo compreendendo a importância dos demais, os dois eixos ressaltados evidenciam esse trabalho pelo o que eles propõem:

EIXO I – com a Constituição de 1988, a sociedade brasileira conquistou um aspecto importante dentro do Estado Democrático de Direito: o direito e a responsabilidade dos cidadãos/ãs de participar ativamente da construção da democracia. Tem por finalidade estreitar a relação entre estado e sociedade civil na busca desta construção conjunta. EIXO V – a educação e a cultura em direitos humanos visam uma formação que contribua para o desenvolvimento da pessoa e seja fundamentada em valores que respeitem a diversidade existente em nossa sociedade. Tem como principal objetivo

promover o respeito, combater o preconceito de qualquer natureza, enfrentar o racismo, sexismo, e qualquer sectarismo, e combater a violência e a criminalização (BRASIL, Decreto 7.037/2009).

Em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), com o objetivo de promover a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores (BRASIL, PMEDH. Plano de Ação, Primeira Fase, 2012, p. 4).

Com o intuito de contribuir para que o pleno gozo dos direitos humanos seja uma realidade em todas as comunidades, o Programa Mundial tem como objetivo: promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades (PMEDH. Plano de Ação, Primeira Fase, 2012, p. 4).

Os objetivos do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos são os seguintes:

a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos; c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes; e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis; f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (BRASIL, PMEDH, Plano de Ação, Primeira Fase, 2012, p.15).

A ênfase dada neste trabalho é voltada para a educação básica, Nesse sentido, a educação em direitos humanos promove um enfoque da educação com base nos direitos e deve ser entendida como um processo que inclui o seguinte:

a) os direitos humanos pela educação – assegurar que todos os componentes e processos do aprendizado, inclusive os planos de estudo, os materiais didáticos, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam à aprendizagem dos direitos humanos; b) os direitos humanos na educação – assegurar o respeito aos direitos humanos por parte de todos os agentes, e a prática dos direitos dentro do sistema educacional (BRASIL, PMEDH, Plano de Ação, Primeira Fase, 2012, p. 20).

Por conseguinte, a educação em direitos humanos na educação primária e secundária inclui:

a) as políticas – elaborar de maneira participativa e aprovar políticas, leis e estratégias de educação coerentes, que sejam baseadas nos direitos humanos e que incluam o aperfeiçoamento dos planos de estudo e das políticas de capacitação para professores e para outros profissionais do ensino; b) a implementação das políticas – planejar a implementação das políticas educacionais acima mencionadas pela adoção de medidas organizacionais apropriadas, e facilitar a participação de todos os interessados; c) o ambiente de aprendizagem – o próprio ambiente escolar deve respeitar e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Deve proporcionar às crianças a possibilidade de expressar livremente suas opiniões e de participar na vida escolar ; d) o ensino e a aprendizagem – todos os processos e instrumentos de ensino e aprendizagem devem ser fundamentados nos direitos; e) a educação e o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais – capacitar o pessoal docente e as autoridades escolares, por meio de cursos de capacitação prévios e/ou simultâneos à prestação de serviços, quanto aos conhecimentos, à compreensão, às técnicas e à competência necessários para facilitar o aprendizado e a prática dos direitos humanos nas escolas, bem como promover as condições de trabalho e o reconhecimento profissional apropriados (BRASIL, PMEDH, Plano de Ação, Primeira Fase, 2012, p. 20 -21).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 10).

Em cumprimento às recomendações contidas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Brasil, como Estado Democrático e país signatário da Declaração de Viena, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) cria o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) com a finalidade de construir um Plano Nacional, que propõe um olhar contemporâneo dos direitos humanos, “inspirados em valores humanistas e embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade, e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (BRASIL, PNEDH, 2003, p. 23).

Essa primeira versão do PNEDH foi revisada e a segunda versão foi publicada em 2006 e expressa o posicionamento e os compromissos do Estado brasileiro com a efetivação de uma política pública de educação em direitos humanos. O PNEDH tem cinco eixos de atuação:

Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação e Mídia, e Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança (BRASIL, 2007).

Com o PNEDH, trata-se de compreender a educação em direitos humanos para a formação de sujeitos de direitos. Com esse objetivo, o Plano propõe articular as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b)) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d)desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, PNEDH, 2006).

Essas dimensões, no geral, são alicerçadas nos direitos humanos, na afirmação de valores e práticas sociais, na formação de uma consciência cidadã em toda sociedade, inclusive na escola, quiçá a sua relação direta ao fortalecimento da democracia. Portanto, a escola pode, através da EDH, promover, proteger e defender os direitos humanos a partir da articulação das dimensões do PNEDH e dos princípios norteadores propostos pelo mesmo.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), a educação contribui também para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 18).

Destacam-se alguns princípios norteadores da educação em direitos humanos propostos pelo PNEDH, tais como:

a) desenvolver uma cultura de direitos humanos; b) estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão; c) ser um dos eixos da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; d) ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, PNEDH, 2006).

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) considera inviável qualquer ação dirigida à convivência pacífica, a superação da pobreza e o desenvolvimento social e econômico que esquivem o investimento sustentado e oportuno para o cumprimento destes direitos, pois são condicionantes do exercício dos demais direitos humanos (IIDH, 2010).

Com relação ao reconhecimento legal do direito à educação em direitos humanos, o IIDH defende:

A educação em direitos humanos, mais que um simples conteúdo intelectual, deve ser entendida como mediadora entre a prescrição normativa e a realização dos direitos na cotidianidade. Por isso, a incorporação destes conteúdos teóricos à sala de aula, tem sentido enquanto estão inspirados e inspiram certos valores e atitudes que conduzem ao desenvolvimento de determinadas competências cidadãs de convivência. Portanto, sua efetividade é medida em quanto este ensino impregna e transforma a inter-relação entre os agentes educativos, sobre a base comum da dignidade humana (IIDH, 2010, p. 2).

Por fim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologa através da Resolução nº 1 de 30 de Maio de 2012, as Diretrizes Nacionais para a EDH. Ressaltam-se aqui três artigos com seus respectivos comentários:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, DNEDH, 2012).

O objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL, 2012).

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI – transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, DNEDH, 2012).

O conceito de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social (BRASIL, 2012).

Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Tendo uma perspectiva de globalidade, a EDH deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações (BRASIL, 2012).

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, DNEDH, 2012).

A Educação em Direitos Humanos também ocorre mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade, a inserção de conhecimentos, valores e práticas

convergentes com os Direitos Humanos nos currículos de cada etapa e modalidade da educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação, nos (PPPs) nas escolas, nos (PDIs) e nos (PPCs) das instituições de educação superior. Em suma, nos diferentes espaços e tempos que instituem a vida escolar e acadêmica.

Foram ressaltados os três artigos acima, sem desconsiderar a importância dos demais, visto o objeto de pesquisa deste trabalho e a ênfase que os mesmos trazem com respeito a: promoção, proteção, e aplicação dos direitos fundamentais; a promoção da educação para a mudança e transformação social e na construção de projetos, regimentos, programas e materiais didáticos e pedagógicos considerados ações e mecanismos que promovem a aprendizagem da democracia no contexto educacional.

No capítulo seguinte, pretende-se, na versão final da dissertação apresentar a PI e suas contribuições, particularmente os conselhos, a fim de que possa trazer a possibilidade para a construção da aprendizagem da democracia.

CAPÍTULO II: A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CONTRIBUIÇÕES À DEMOCRACIA

Neste capítulo, objetiva-se historicizar, conceituar e apresentar alguns aspectos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Institucional. Assim como, algumas contribuições da Pedagogia Freinetiana para a democracia, evidenciando uma das vértices da PI na aprendizagem da democracia na escola: o conselho de classe. Para esta investigação, apresentam-se as contribuições de Freinet e os fundamentos teóricos da PI, a partir de sua evolução histórica, considerando suas principais técnicas e a influência que sobre elas recai oriunda da teoria psicanalítica. Em seguida, enfoca-se o conceito de Conselho de Classe – sua importância, formação e funcionamento, bem como sua relação com a possibilidade da aprendizagem da democracia em ambiente escolar.

2.1 Evolução Histórica da Pedagogia Institucional: contribuições de Célestin Freinet

Para nós, não é possível falarmos da Pedagogia Institucional sem antes apresentarmos os estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos pela Pedagogia de Freinet. Nesta encontra-se uma das veias, talvez o motivo maior de existir a P.I. Uma teoria de origem francesa, fundada no século XX por Fernand Oury, seguidor de alguns conceitos teóricos e epistemológicos de Freinet. Além da Pedagogia Freinetiana, outras teorias compõem os fundamentos e princípios da Pedagogia Institucional também com muita propriedade, entre elas, a Psicanálise e a Dinâmica de Grupo.

Neste sentido, segundo Pain, Héveline e Robbes (2009), Freinet foi um dos mentores da PI. Professor em Bar-sur-Loup²⁴ em 1920, foi profundamente marcado pela I guerra Mundial. Quando retornou, estudou nos movimentos educativos, com o intuito de promover uma educação que evitasse a guerra. Assim pensando, engajou-se no sindicalismo revolucionário que deu às suas práticas pedagógicas uma orientação política, influenciado por Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, William James, Comenius, Ribot, dentre outros.

²⁴ Cidade do sudoeste francês, na região dos Alpes Marítimos, próxima a Nice e Cannes (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 101).

Célestin Baptistin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, na cidade de Gars, Alpes marítimos franceses, grande data hoje em que se comemora o dia do professor no Brasil, vindo de uma família de camponeses e pastor de ovelhas. Ingressou na escola em 1908, formou-se na Escola Normal de Professores na cidade de Nice. Em 1921 iniciou sua trajetória com a educação como escritor e educador, partindo do princípio filosófico que o aluno deve viver e entender o mundo (SANTOS, 2014).

Quando elegemos Freinet e abordamos os seus ensinamentos, os princípios, as técnicas e práticas pedagógicas (inclusive práticas e/ou ações democráticas) pensamos em sua rica contribuição à educação e, na possibilidade do olhar para os discentes de forma mais atenta, mais empática a fim de permitir-lhes explorar o mundo a sua volta e interagir-se com ele.

Suas contribuições para a educação contemporânea são inúmeras, visando à renovação de paradigmas tradicionais da época, inovando com aulas interativas partindo das necessidades de experimentações e documentações realizadas pelos alunos, objetivando dar ênfase à prática educacional sempre com a participação ativa das crianças. Estes princípios foram tão intensos que chegou a afirmar que: “A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola” e que: “Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos” (FREINET, *apud* BARRÉ, 1995, p15).

São afirmações como estas que já se demarca a sensibilidade desse pedagogo frente a uma educação conscientizadora e transformadora, como também, indícios da sua importante contribuição para a democracia na escola. Um grande legado do seu trabalho de pedagogo e de sua atividade de militante. Para ele, a educação era um projeto político no sentido mais profundo do termo, o do lugar do homem na polis. É de sua autoria a frase “formar na criança o homem do amanhã” (FREINET, 1975, p. 34), uma citação tão célebre e ao mesmo tempo pode-se soar até uma retórica no ambiente escolar, mas, implica, com efeito, uma definição prévia do que deverá ser o homem amanhã - mais instruído, mais participativo, mais responsável, mais cidadão.

Na teoria do educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano, a ponto de defender, em contraste com outros pedagogos, que “é o trabalho a função essencial, natural, que atende sem encenação, sem substituição, primariamente por assim dizer, às necessidades específicas das crianças, o jogo parecerá ser uma atividade subsidiária, menor, que não merece ser alçado ao primeiro plano do processo educacional” (FREINET, 1998, p. 205).

Para Freinet, a atividade é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce. Um dos deveres do professor, segundo ele, é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho (FERRARI, 2011).

A fim de atingir todos estes objetivos, Freinet dedicou parte de sua vida na elaboração de técnicas de ensino (as quais veremos detalhadamente mais adiante), que funcionavam como canais da livre expressão e da atividade cooperativa, com o objetivo de criar uma nova educação, colocando professores e alunos no mesmo nível de igualdade e convivência, minimizando assim, a distância entre eles e facilitando a convivência de um sistema republicano desde a tenra idade.

É preciso lembrar que o educador francês criou tais recursos para atingir um objetivo maior, o despertar nas crianças, de uma consciência de seu meio, do seu cotidiano, de sua realidade, enfim, de suas necessidades. E nos alerta de que:

Elas precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior (FREINET *apud* LEGRAND, p. 65).

Freinet (2004) nos convida a refletir sobre a democracia quando indaga:

Seria útil, ou mesmo prudente, dar aos alunos hoje, nas nossas escolas, iniciativas e liberdades que lhes serão proibidas nas escolas que frequentarem amanhã? E não valerá mais habituá-los, desde já, a obedecer e a dobrar-se às exigências de uma sociedade sempre madrasta para o trabalhador “desadaptado”? [...] porém, a democracia espera de você, os trabalhadores ativos de iniciativas generosas; os cidadãos ciosos das suas liberdades, mas capazes de se disciplinar para servir cooperativamente as causas justas (p. 126-127).

Enfim, Freinet acreditava que a educação é para a vida, por isso trabalhava o que era de interesse e de necessidade de seus alunos aprenderem. O que era significativo, o que fazia parte do cotidiano e que o conhecimento se constituiria de maneira prazerosa, com participação efetiva das crianças (aqui, parece óbvio o exercício da aprendizagem da democracia), não havendo reservas de dúvidas sobre as informações repassadas. Para ele, “é

bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho” (FREINET *apud* LEGRAND, 2010, p. 44).

Segundo Sampaio (1989), Freinet já definira sua escolha ideológica - a necessidade de uma revolução para destituir a educação de todo e qualquer doutrinamento, criando técnicas e propostas teóricas, que aos poucos irão compor o corpo de sua pedagogia - a Pedagogia Freinetiana. Em consequência, ele preconizou, para o processo educativo, uma escola viva, onde se trabalhasse e construísse o conhecimento, a partir da verdadeira significação social do trabalho.

Freinet (1977, p. 14) afirma:

[...] nenhuma, absolutamente nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É a caminhar que a criança aprende a andar. É a falar que se aprende a falar. “É a desenhar que se aprende a desenhar”.

Então, para aquele autor, os métodos naturais de ensino-aprendizagem são livres do engessamento imposto pelos métodos pedagógicos tradicionais, razão pela qual, o mesmo, prioriza e tem como ponto de partida, o interesse e a livre expressão da criança.

Segundo Elias (2010), Freinet acreditava que educar é construir junto. A sua Pedagogia se alicerça em cinco princípios fundamentais:

- Cooperação – como forma de construção social do conhecimento;
- Comunicação – como forma de integrar esse conhecimento;
- Documentação – como registro da história que se constrói diariamente;
- Afetividade – elo entre as pessoas e o objeto de conhecimento; e
- Trabalho em Grupo – como forma de interagir-se. (p.40)

Percebe-se que para Freinet, a escola e os profissionais nela envolvidos, necessitam exercitar-se nas relações interpessoais, desenvolvendo a responsabilidade de cada um, a importância aos registros e respeitar-se mutuamente, tendo como meta o crescimento pessoal/social da classe. Para tanto, suas técnicas são utilizadas, ou seja, além de serem aplicadas como práticas pedagógicas no Brasil e em outros países, são elas os instrumentos que podem ser e que demarcam com toda seriedade a sua utilização para se trabalhar a democracia e os direitos humanos; além do que, esta, pela sua importância, foram inseridas na Pedagogia Institucional. São elas:

- O estudo do meio local (aulas-passeio/aulas-pesquisas);
- O texto livre através da impressora, do limógrafo e do Livro da Vida;
- A correspondência e os intercâmbios interescolares;
- O jornal escolar (mural, falado e de circulação);
- Os fichários escolares cooperativos;
- O desenho e a expressão artística (modelagem, cerâmica, gravura, etc.);
- A biblioteca de consulta;
- A literatura infantil;
- A cooperativa escolar;
- O fichário escolar autocorretivo (Matemática, Geografia, Gramática);
- A música, o teatro livre e o cinema;
- O plano de trabalho semanal e diário; e
- O contato da escola com os pais.

Mas, quais os objetivos dessas técnicas em sua Pedagogia? Freinet chegou à conclusão que as práticas pedagógicas daquela época estavam ultrapassadas e que durante muito tempo os progressos em pedagogia estagnaram porque se supunha que a pedagogia era um dom e, todo aquele/a que gostasse de crianças e se soubesse fazer se respeitar, teria a possibilidade de tornar-se um grande pedagogo, porém, isso só não bastava. Reconhecia a urgência das opções novas que o mundo nos impõe, apontando a semente de uma “educação de liberdade”, na qual, os/as professores/as eram quem trabalhariam a terra onde ia germinar a semente e estavam incumbidos de levar terra a planta e de regar as jovens, plantas tenras, acompanhando-as com solicitude até darem frutos (FREINET, 1975).

Desse modo, encontrava-se na origem de suas investigações a necessidade de melhorar as condições de trabalho, para alcançar uma eficiência se possível maior, assim como, havia também nele, uma obstinação insensata que o levava a honrar uma profissão que amava e que tinha decidido segui-la (FREINET, 1975). Portanto, organiza novas técnicas que o ajudariam em sua práxis como educador. Sua preocupação era:

[...] tentar modernizar os utensílios da escola, melhorar suas técnicas, para modificar progressivamente as relações entre a Escola e a Vida, entre as crianças e os professores, de maneira a adaptar ou a readaptar a escola ao meio, para obter um melhor rendimento de nossos esforços comuns (FREINET, 1975, p. 12).

Não é objetivo dessa pesquisa, aprofundar cada uma dessas técnicas, que, certamente, seguem uma ordem e são importantes na construção do ensino-aprendizagem. Também são

ricas em princípios e dispositivos defendidos pela PI, de valores importantes preconizados pela EDH e em práticas pedagógicas que permitem e incentivam o exercício da democracia. Portanto, será útil destacar algumas delas e tecer comentários, pois, são importantes não apenas para se entender os conselhos, como também, para a construção da cidadania.

De acordo com Sampaio (1989), Freinet era audacioso e não obedecia às regras preestabelecidas. Se o interesse dos/as alunos/as estava lá fora, por que ficar dentro da escola ou da classe? Assim, diariamente organizava aula-passeio, saía com seus alunos pelos campos para descobrir a força da natureza; faziam pesquisas, enquetes nos bairros da cidade; observavam os artesãos trabalharem, entre outros. Todos estes passeios, entrevistas, observações, pesquisas, aguçava a curiosidade dos/as alunos/as, sendo que em sua volta à sala de aula a atmosfera da classe era outra:

Cada um queria contar o que vira, o que descobrira, queria mostrar o que trouxera nos bolsos ou lembrar um fato ocorrido durante o passeio, como o encontro com a mãe de um colega que batia a roupa nas pedras do rio, o eco ressoando pelo vale [...] era a vida entrando na sala de aula” (p.16).

Imagina-se que tais aulas-passeio constituíam uma experiência única, um momento mágico na vida daqueles discentes, possibilitando a cada um/uma vivenciá-la de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e sua curiosidade, situações de alegria, de liberdade e de amizade.

De acordo com Héveline e Robbes (2009), Freinet, em razão de suas marcas de guerra, falava menos que ouvia: valorizava as narrativas e questões que seus/suas alunos/as traziam para a sala de aula – dessa forma nasceu o texto-livre.

Sampaio (1989) lembra que naquela época a escola tradicional não exigia, por não acreditar na ideia, que as crianças nos primeiros anos de escolaridade, fossem capazes de expressar um pensamento próprio. Freinet propiciou isso e foi muito mais além – as crianças, com as quais, Freinet trabalhava, tinham liberdade de escrever suas ideias da forma que desejassem e ainda eram estimuladas a imprimir o próprio texto, como explica Sampaio:

Como as frases para impressão tinham de ser corretas, pois eram montadas letra por letra, elas organizavam uma forma de realizar a correção: o texto, previamente escolhido por votação, era de um dos alunos, mas a correção ficava aos cuidados de toda classe. Assim todos trabalhavam para que o texto ficasse o mais correto possível. Discutiam a diagramação e também o tipo de ilustração. Quando chegavam a um acordo, dividiam-se em grupos que assumiam diferentes tarefas. E assim, um texto individual se transforma num produto de toda a classe (p. 25).

Numa experiência como essa, pode-se observar claramente a aprendizagem da democracia dentro da escola, sendo posta em prática: tudo era decidido em cooperação sem coerção. Havia participação, cooperação, descentralização das decisões, permitiam-se regras e direitos de todos participarem de cada etapa da construção do texto-livre.

A ideia da correspondência e os intercâmbios interescolares surgiram porque Freinet desejava aumentar o círculo de leitores com relação ao material produzido com suas crianças – depois de ser lido e relido por toda classe, era também levado para os pais e amigos. Portanto, outro colega seu que morava no Norte da França o escreveu e contou o seu desejo de trabalhar com suas crianças usando as mesmas técnicas na produção e impressão de textos (SAMPAIO, 1989).

Com a adesão do amigo de Freinet, os/as alunos/as das duas escolas e também os/as professores/as passaram a se corresponder, animados pelo mesmo propósito. Com esse intercâmbio, os discentes começaram a trocar pequenos bilhetes, cartas e até desenhos que eram enviados junto com os jornais, ou seja, as crianças relatavam tudo o que era importante para elas:

As do Sul da França, por exemplo, contavam como eram as plantações, as colheitas, as festas, as comidas típicas, enfim, como era a vida na numa aldeia nas montanhas: as do Norte, com a mesma regularidade, enviavam seus textos falando de sua vida junto ao mar, escreviam sobre as pescarias de lagostas e sobre os perigosos dias de tempestades que enchiam de temores todos os habitantes daquela pequena aldeia de pescadores (SAMPAIO, 1989, p. 26).

Nesse clima, foi crescendo um princípio essencial para que as crianças se sentissem verdadeiramente presentes e atuantes em seu mundo, o que chamamos de democracia participante, pois, ao escrever, elas sabiam que seus textos chegariam a alguém que o leriam e que receberiam, em seguida, um retorno.

Por fim, destaca-se o princípio da cooperação na chamada cooperativa escolar. Freinet concebeu um movimento cooperativo, de ajuda mútua, que não suprimia a individualidade. Como ressalta Sampaio (1989),

Os alunos se reuniam semanalmente, sendo um deles o coordenador das reuniões e outro o redator das sugestões, dúvidas e decisões. Nessas reuniões tratavam de todos os assuntos relevantes para eles. A responsabilidade de cada um era ressaltada, cobrando-se a participação individual [...] nessa troca de ideias, cada criança aprendia a se colocar perante o outro (p. 40).

Era através da cooperativa que cada classe “demonstrava ser uma pequena sociedade, capaz de ter as suas próprias regras de funcionamento” (SAMPAIO, 1989, p. 40). Na verdade, a organização de cooperativa da classe deve ser considerada a essência da Pedagogia Freinet, pois:

O trabalho cooperativo, que exige autodisciplina, desperta o interesse dos alunos. A classe se torna uma verdadeira comunidade de indivíduos que participam da elaboração de regras para alcançar o melhor desenvolvimento em seus projetos e atividades (ELIAS, 2010, p.66).

E para colaborar com esse pensamento, Sampaio (1989, p. 192) afirma:

O jornal escolar, o texto livre, a correspondência, os planos de trabalho, as conferências, as entrevistas, etc. devem ser marcados pelo espírito de cooperação. Cada uma dessas atividades tem uma significação profunda, se exercida através de uma organização realmente cooperativa.

Assim, aos poucos, as crianças aprendem a determinar as regras de vida e se tornam responsáveis por aquilo que decidem. O cuidado para não se negligenciar o espírito cooperativo é princípio de solidariedade com o outro, é respeito pelo outro, é educação em e para os direitos humanos. Aprender a determinar regras e se tornar responsável por aquilo que decide é o exercício pleno da democracia (VINHA; TOGNETA, 2007).

Com o intuito de garantir que os professores interessados na Pedagogia Freinet conseguissem utilizar as técnicas de maneira eficiente, Célestin organizou esta coleção de princípios que guiam o professor em sua utilização. A cada uma das invariantes, Freinet associou um teste que permite ao professor avaliar sua prática pedagógica. Ele as chamou de invariantes porque se aplicam identicamente a indivíduos de qualquer procedência cultural, qualquer povo (SAMPAIO, 1989).

De acordo com Sampaio (1989), Freinet organizou trinta e duas invariantes subdivididas em três grupos:

- A natureza da criança – 3 invariantes;
- As reações da criança – 9 invariantes, e;
- As técnicas educativas – 20 invariantes (p. 81).

Não cabe aqui, enunciar cada um desses princípios, mas, resumidamente, apresentaremos as características de cada grupo.

As invariantes que tratam da natureza da criança lembram que crianças e adultos têm a mesma natureza e, portanto, os mesmos direitos e necessidades básicas e que seus comportamentos têm determinantes da mesma ordem, isto é, dependem de seu estado fisiológico, orgânico e emocional (SAMPAIO, 1989).

No segundo grupo, estão invariantes que tratam do papel contraproducente do autoritarismo, das normas de disciplina pré-impostas e sem razão evidente e da coerção. Também neste grupo se explicita o papel positivo que têm a escolha do próprio trabalho pelo aluno e da motivação para o trabalho (SAMPAIO, 1989).

O terceiro grupo de invariantes trata diretamente das técnicas e práticas de trabalho em sala de aula (SAMPAIO, 1989), as quais podem ser as ferramentas que possibilitam a aprendizagem para o diálogo, a inclusão, a solidariedade e o respeito.

Neste contexto acima, trouxemos um recorte sobre uma pedagogia precursora, cujas importantes técnicas foram assimiladas pela Pedagogia Institucional, a qual se engrandeceu posteriormente por seus próprios métodos e fundamentos além Freinet. Neste avanço científico e acadêmico, a Psicanálise se mostra outra aliada em seu desenvolvimento.

2.2 A Pedagogia Institucional: princípios fundamentais e contribuições da teoria psicanalítica

A formação da Pedagogia Institucional passou inicialmente pela dissolução do Instituto Parisiense da Escola Moderna (IPEM) em 1961, do qual, Fernand Oury fazia parte, em seguida criou-se, o Grupo de Técnicas Educativas (GTE) e, em decorrência desse Grupo, duas influências explodiram nos anos 1964-1966: uma composta por Aida Vasquez e Fernand Oury (os quais, aprofundaram os aspectos terapêuticos das técnicas Freinet e publicaram o livro célebre “Por uma Pedagogia Institucional”) e outra, liderada por Fonvieille, iniciou-se uma segunda corrente inspirada pelas pesquisas de psicossociólogos e pela não-diretividade Rogeriana, o Grupo de Educação Terapêutica – GET (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Apesar de não ser tão difundida no Brasil, a P.I. está muito presente na Europa (especialmente na França) e também em outras partes do mundo, proporcionando estágios e

formações sistemáticas para aqueles que reconhecem que em toda pedagogia encontra-se o institucional.

Atualmente, a Pedagogia Institucional desenvolve dois importantes grupos de trabalhos, nos quais, reúnem professores que seguem os trabalhos de Fernand Oury: “Associação por uma Pedagogia Institucional” (AVPI) e a “Associação Práticas da Cooperativa em Rede” (TFPI). Criado em 1978, o Coletivo de equipes de Pedagogia Institucional (CEPI) também organiza estágios e formações em pedagogia. Vale ressaltar o nome dos pesquisadores como Jacques Pain e Francis Imbert, que mantêm pesquisas vinculadas à PI, apoiando-se em Fernand Oury (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Vasquez e Oury (1978) defendem que toda a atividade necessita de organização e de leis de funcionamento. “Sem instituir regras, determinar funções, por vezes estatutos, nada funciona” (VASQUES; OURY, 1978, p. 24). Para a PI é importante criar instituições instituintes, em que todos estão em situações de propor, decidir e instituir. Isso lembra as palavras de Pain (2012):

É o institucional quem governa. Isso significa que a palavra final será sempre da instituição. Haverá tratamento em grupo, em coletividade, em conselho, em tempos de fala. Será colocada em prática toda uma série de instâncias, inclusive de correspondentes ao longo da existência, para tentar responder à demanda e aos problemas, mas, em última instância é a instituição quem comandará (p. 29).

Vale lembrar, o que já foi exposto que, segundo Pain (2009), a PI surgiu no século XX, em 1958, com o professor Fernand Oury no Congresso do Movimento Freinet²⁵, ocorrido naquele ano em Paris, França. Jean Oury psiquiatra e aplicador da psicoterapia institucional em sua clínica, além de promover a aproximação entre as duas teorias e as reflexões da teoria psicanalítica²⁶ sobre a escola, apadrinhou a teoria de Fernand Oury de Pedagogia Institucional, a qual anteriormente não tinha esta denominação. Fernand Oury utilizava em suas aulas as técnicas de expressão e de trabalho em grupo – as dinâmicas de grupo que experimentou durante colônias de férias e o pensamento social da escola do pós-guerra.

Héveline e Robbes (2009) ressaltam o caráter decisório das instituições, entre as quais o conselho tem lugar privilegiado:

²⁵Os Congressos do Movimento Freinet reúnem regularmente, até hoje, o Movimento da Escola Moderna, criado pelo próprio pedagogo, e as instituições dele derivadas, na França, sobretudo, para discutirem os progressos relativos às experiências pedagógicas orientadas pela teoria freinetiana, voltadas ao ensino fundamental.

²⁶Teoria que surgiu no século XX, através de Freud como uma técnica específica de psicoterapia.

Instituição é o que surge como resultado de decisão do coletivo da turma. Isso supõe que o/a professor/a instaure de maneira inicial a instituição central e primeira da classe, o conselho cooperativo, que justamente permitirá o nascimento de outras instituições (p.71).

Por isso a definição já clássica da PI como

Um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas nascidos da práxis das salas de aula orientadas por uma pedagogia ativa, ou seja, um conjunto de mediações que articulam o desejo de fazer do/a aluno/a e a lei necessária a toda vida social (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 29-30).

Em se tratando da aprendizagem da democracia, qual o avanço produzido pela Pedagogia Institucional? De acordo com Baptista (2001),

A palavra institucional adquire um significado que privilegia a dialética caracterizada pela relação entre os dois elementos que são primordiais para a existência de uma instituição: o grupo e as regras. Trabalha-se na identificação das dimensões: instituída (portanto estabelecida com maior rigidez) e instituinte (que oferece espaço para a estruturação de novas regras) (p.4).

Desse modo, acreditamos ser possível tratar da aprendizagem da democracia orientada pela referida proposta que se toma intencionalmente o caráter institucional como fundamento da aprendizagem para a convivência democrática na escola. Ou seja, a democracia não será apenas produto e processo pedagógico, mas institucional – visto que mobiliza toda uma série de variáveis inconscientes consideradas pela PI. Aprender a democracia é constituir-se como humano, em função dos limites estabelecidos pelas instituições. Conforme Zaniolo (2011),

O termo institucional não se refere à instituição representada por um prédio e seu funcionamento interno de forma hierárquica com seus regimentos e comunicações verticais, mas sim a instituição, por um grupo de pessoas, de uma prática que é constantemente observada, refletida, estudada e, portanto, transformada (p. 2522).

Segundo Héveline e Robbes (2009), numa sala de aula institucionalizada, há três elementos indissociavelmente ligados, que trazem equilíbrio e estabilidade: as técnicas, o grupo e o inconsciente.

De acordo com esses autores, as técnicas são os materiais pedagógicos – as fichas, a imprensa, os documentos, os jornais, o desenho, a música, a expressão artística, etc. Assim, “uma pedagogia ativa, materialista no sentido de que a criança apropria-se de um instrumento

de produção concreto, controla o produto de seu trabalho e participa na organização social de sua produção” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.31, 32).

Com relação ao grupo, a PI considera os aportes psicológicos do Sociodrama²⁷ de Lewin e o Psicodrama²⁸ de Moreno:

Há no grupo/turma fenômenos dinâmicos não redutíveis à soma dos indivíduos que o compõem. São processos que constituem lideranças, tomadas de poder, condutas de obediência e submissão, bodes expiatórios, comportamentos agressivos, jogos de aliança que criam subgrupos e provocam tanto aspectos benéficos quanto conflitos (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 32).

A despeito de inconsciente, os mesmos autores chamam a atenção:

Ainda que o/a professor/a não entenda tudo, mesmo que não interprete, ele acolhe a pessoa do/a aluno/a na sua globalidade, arranjando lugares de expressão (texto e desenho livres), de fala (o que há de novo? / isso está bem, aquilo não está, conselho) e permitindo ao sujeito que exista de modo inteiramente autônomo na sala de aula (atividades, faixas de progressão) (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 33).

Assim, numa sala de aula institucionalizada, esses três elementos (as técnicas, o grupo e o inconsciente) são considerados indissociáveis e como uma tríade indispensável formam o arcabouço teórico e prático da Pedagogia Institucional. Nelas encontram-se três respectivos campos disciplinares: as técnicas de Freinet, o sociodrama/o psicodrama e a psicanálise.

Sabe-se que a psicanálise é uma técnica psicoterapêutica específica, possibilitando um maior conhecimento dos indivíduos e dos vários processos psíquicos que levam as pessoas a agirem de uma ou outra maneira. Freud nos ensina, através de sua teoria, que o homem não é transparente à sua própria consciência, ou seja, uma grande parte de sua vida mental acontece à despeito de suas intenções racionais que são expressadas através de desejos e fantasias.

Diante disso, o que se pode dizer da aplicabilidade da psicanálise à educação? Segundo Jolibert (2010),

O ponto de partida do pensamento de Freud sobre a educação situa-se na confluência de dois questionamentos: um biológico e outro histórico [...] Ele vê nas transformações da infância a origem dos transtornos dos adultos. Se o adulto é filho da criança, como deixar de lado a questão da infância e sua educação? A cultura pessoal de Freud o conduziu a perceber uma problemática: a condição do homem como ser cultural [...] Por toda parte há uma porção da natureza, do biológico, dos instintos, mas o homem se torna

²⁷Trata-se de um dos métodos sociométricos, criado no século XX, para pesquisar e tratar os grupos e as relações intergrupais, seus conflitos e sofrimentos.

²⁸Propõe o desempenho de papéis pela dramatização como método de desenvolvimento de papéis.

homem porque esse instinto passa pelo outro, pela disciplina da cultura. Essa passagem, cujo protótipo é o Édipo²⁹, é que define a condição humana (p. 16).

Compreende-se então, diante desse pressuposto teórico, que a criança passe, através das práticas pedagógicas, do imediatismo do desejo à realidade social. Deduz-se, segundo a teoria psicanalítica que a ação da educação consiste em substituir o desejo pela regra social. E como se dá esse processo?

Ainda, de acordo com Jolibert (2011)

A educação seria, então, a prática (técnicas, procedimentos, métodos, conteúdos pedagógicos) pela qual os adultos imporiam às crianças, mais ou menos rigorosamente, a renúncia ao imediatismo do prazer instintual, substituindo-o pela obediência à realidade (p. 18).

Portanto, segundo o fundamento psicanalítico, se o objetivo da educação é estabelecer o princípio de realidade como princípio regulador dos comportamentos individuais, esse estabelecimento não implica necessariamente uma substituição. Não se trata de renunciar ao prazer, mas ao seu caráter imediato, não se trata de rejeitar a vida pulsional³⁰ ou de negá-la, mas de adaptá-la a uma realidade na qual deve encontrar sua expressão.

De acordo com Pain (2012), há três maneiras de fazer psicanálise na educação ou escola:

A primeira é ocupar-se psicanaliticamente dos alunos, ou seja, de promover uma intervenção psicanalítica, psicoterapêutica; a segunda é aquela segundo a qual os professores submetem-se à psicanálise pessoal e, a terceira implica criar dispositivos, atividades, mediações; intervir por meio da função intermediadora própria ao terceiro elemento na relação edípica (p. 22 – 24).

Para corroborar com essa ideia, Andrade (2012) afirma:

Os campos da Psicanálise e da Educação, ainda que dirigidos em sentidos opostos, tangenciam-se num ponto que as articula e que permite a interlocução entre elas: o psiquismo humano, feito, de um lado, por fatores biológicos, sociais, culturais, históricos que convergem para a constituição da cognição; e, de outro pelo inconsciente que é sexual, infantil e recalcado, cuja energia pulsional, uma vez sublimada, contribui para os processos epistêmicos primários, ou, ao contrário perturba a afetividade subjacente ao

²⁹Está ligado à fase fálica da sexualidade infantil. Aparece quando o menino começa a sentir sensações voluptuosas. Apaixonado pela mãe, ele quer possuí-la, colocando-se como rival do pai, outrora admirado. Mas adota igualmente a posição inversa: ternura em relação ao pai e hostilidade para com a mãe (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 167-168).

³⁰Definida como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 628).

processo de aprendizagem, à relação de ensino-aprendizagem e à convivência na escola (p. 38).

2.3 Conselho de Classe Segundo a Pedagogia Institucional

Em trabalhos e artigos sobre a Pedagogia Institucional, Pain (2003) considerava a relevância dos princípios básicos conhecidos como os quatro L: Lugar, Limite, Lei e Linguagem.

Segundo aquele autor, uma sociedade onde o poder e a fala são compartilhados, uma sociedade em que as regras e as leis são construídas juntas, um espaço no qual as leis maiores são discutidas e ainda respeitadas, que pertencem tanto aos adultos quanto as crianças de forma clara, é parte da aprendizagem e do crescimento. Esses quatro princípios é que formam uma sociedade humana, uma sociedade embasada na Pedagogia Institucional – em que há lugares comuns, limites claros e leis compartilhadas e linguagem de dimensão humana e simbólica, uma linguagem que produz humanidade (PAIN, 2006).

O lugar, na concepção da PI, diz respeito tanto ao espaço real, quanto ao espaço simbólico, constituído pelo papel de cada um e pelo conjunto de forças de todos os indivíduos em relação, suas funções nas relações com o coletivo e no individual. O lugar oportuniza distinguir-se diante do outro e do grupo, reconhecer-se diferente do outro, dizer “eu” entre os outros (HEVÉLINE; ROBBES, 2000).

As leis, que são os acordos fundadores, as regras básicas inegociáveis, materializam os limites e servem de parâmetros a serem respeitados nas relações interpessoais. Elas permitem o desenvolvimento da sociedade e o progresso do indivíduo nas suas relações sociais e não podem ser questionadas nem pelo professor e nem pelo aluno. Elas estruturam o jogo escolar e pedagógico, fazendo do espaço um meio para a expressão dos desejos daqueles que dele participam (HEVÉLINE; ROBBES, 2000). Segundo Pain (2012) “o desejo e a lei andam de mãos dadas. É a lei que dá sentido ao desejo e é o desejo, que apoiando-se ou se contrapondo à lei, despregando-se dela, ganhará forma e velocidade” (PAIN, 2012, p. 32)

Os limites são as regras negociadas coletivamente. Limites também são leis, só que leis negociadas em conjunto e que vão se desenhando a cada situação que vai surgindo. Além disso, eles colaboram também na conscientização do lugar de cada um, demarcando esses

lugares, o que auxilia na diferenciação, no caso da escola, entre professores e alunos (HEVÉLINE; ROBBES, 2000).

Dispostos entre si, lugar, lei e limites só são possíveis mediante a linguagem. O diálogo que decorre de toda e qualquer interação social é aspecto central da PI, tendo em vista que precede os outros três dispositivos – o lugar, a lei e os limites. Assim, ela deve ser utilizada como meio para a construção da aprendizagem da democracia nos conselhos de classe.

Pain (2012) defende a ideia de que “privilegiar a palavra significa valorizar uma conversação estruturada conforme as normas da polidez e da educação” e, ainda acrescenta: “falar, sim, mas não como ao modo de uma conversa tola ou superficial” (p.31).

Somente quando se estabelecem lugares de fala, preferencialmente em grupos em que o lugar, as leis e os limites estejam estruturados, é que se torna possível a aprendizagem da democracia. Esses espaços poderão ser potencializados nos Conselhos de classe e de escola como veremos a seguir.

Segundo o Aurélio, o termo conselho refere-se “ao corpo consultivo e/ou deliberativo que se reúne para tratar de assunto de interesse público ou particular” (FERREIRA, 2001, p. 177).

A utilização de conselhos teve origem na França em 1945, surgindo em classes experimentais, para orientar o acesso dos alunos ao ensino clássico ou técnico, conforme aptidão, acontecendo de forma espontânea nas escolas que consideravam a sua importância pedagógica e pela necessidade de um trabalho disciplinar. Em 1959, com a reforma de ensino francesa, foram instituídos três tipos de conselhos: o conselho de classe – no âmbito da turma; o conselho de orientação, no âmbito do estabelecimento; e o conselho Departamental de Orientação, em esfera mais ampla (ROCHA, 1982).

Compreende-se a importância dos conselhos para a construção da aprendizagem democrática na escola. De acordo com Puig (2000), os conselhos são “momentos institucionais da palavra e do diálogo” e cumprem funções importantes das quais aquele autor destaca:

Todos os participantes do conselho podem utilizar o espaço para apresentar tudo o que considera importante. O conselho é um momento a que se dedica conjuntamente a explorar o sentido do que se viveu, as causas dos problemas que estão ocorrendo e os motivos que dificultam as atividades escolares. No conselho se decide e se organiza o que se quer fazer. Frequentemente, os conselhos servem como um espaço para desafogar, para decidir tudo e, também, para recomeçar (p.88).

Existem diferentes conselhos escolares, mas ressaltamos neste trabalho o conselho de classe definidos pela P.I., o qual é considerado a reunião mais importante da classe institucionalizada.

Para que esta reunião aconteça, inicialmente, leva-se em conta a organização espacial e material da sala de aula, pois, a organização de uma turma é concebida de modo que as instituições, os lugares, os objetos propostos para o ensino-aprendizagem sejam suficientemente estáveis e claros para que possam ser pensados pelos/as alunos/as, ou seja, é a estruturação da turma que vai mobilizar as energias e levar ao trabalho num nível superior ao do mero acúmulo de conhecimentos (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

No conselho de classe, tratam-se de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, resolução de conflitos por meio do diálogo, assim como, é o espaço onde são reconhecidos os progressos, supervisionados os projetos coletivos responsabilizados de cada participante (HEVÉLINE; ROBBES, 2009; POCHET; OURY, 1997; PUIG, 2000).

Este é constituído por docentes e discentes que se reúnem regularmente, durando e 30 a 60 minutos, de preferência com horário fixo e previamente definido e animado por um presidente. É comum o presidente dar início as atividades do conselho, anotando as ausências, relendo as decisões tomadas anteriormente e definindo a pauta do dia (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

A pauta pode ser construída pelos membros do conselho, cada um apresentado uma questão e para cada questão o presidente deve prever o tempo necessário e a ordem de discussão, seguindo a palavra ao primeiro inscrito. Outra função cabível ao presidente é assegurar que as proposições em votação respeitem as leis, assim como resguardar que cada membro tenha o direito e o poder sobre o voto.

Após a abertura da discussão no conselho pelo presidente, o mesmo deve atentar para que diferentes proposições sejam reformuladas, ao passo que se segue à votação, a qual o secretário – o conselho deve contar com um – toma nota. É possível tomar decisões provisórias e retomá-las num encontro posterior. Outra característica desse conselho é designar um responsável pela execução de cada decisão tomada (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

No conselho de escola, trata-se de temas que extrapolam o âmbito de cada sala, visando regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços

coletivos. Com periodicidade mensal e coordenada por algum integrante da direção, delas participam os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Ambos, os conselhos de classe e de escola são propositivos para o exercício da aprendizagem da democracia e, mais que isso, como sugere Araújo (2004):

O foco da mobilização inicial dos conselhos deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da escola e das salas de aula, ao mesmo tempo em que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais (p. 49).

Defende-se que a prática de conselhos, tanto o de classe quanto o de escola, pode trazer mais vida e mais democracia para escola, como também permitir que medos, inseguranças e resistências que estão na base da convivência, uma vez evocadas, sejam elaboradas, de modo a não se tornarem empecilhos, mas situação de aprendizagem para a convivência pacífica. Neste sentido, se espera que os conselhos sejam ocasiões de conquistas para aqueles que deles participam, entendendo o diálogo, a manutenção de regras (que demarquem limites e padrões) e a importância do coletivo como maneira mais democrática de se regular as relações pessoais e interpessoais, já que as crianças e adolescentes necessitam de alguém “forte o suficiente para impedi-los de realizar gestos destrutivos para si mesmo ou para o outro” (SANCHES, 2002, p. 13).

À guisa de entendimento, baseado em estudos desenvolvidos por Heloísa Luck (2011), decidiu-se criar um diagrama (ver Figura I), que analisou profundamente as concepções e processos democráticos na escola. Este diagrama é desenvolvido a partir da perspectiva de conjunto, representado por quadrantes³¹ para se compreender melhor a aprendizagem da democracia através do Conselho de Classe, da prática pedagógica da EDH, dos princípios e dispositivos da PI e da participação da comunidade escolar.

Ao observar o diagrama (ver Figura I), é possível visualizar a distribuição em eixos à medida que são realizadas práticas pedagógicas ou atendidas demandas de áreas entre si no exercício da democracia, como é o caso da “Participação” e do “Conselhos de Classe” (eixo horizontal), da PI e da EDH (eixo vertical) na construção da democracia.

Na medida em que essas práticas pedagógicas são efetivadas com frequência ou intensidade aproximada, entre os diferentes eixos, verifica-se o equilíbrio das práticas

³¹ Em Geometria Descritiva, quadrantes seria cada uma das partes porções, imaginárias e iguais, em que fica dividido o espaço, devido à interseção de dois planos perpendiculares entre si.

pedagógicas e, conseqüentemente, uma visão de conjunto, ou seja, uma verdadeira aprendizagem da democracia.

Porém, na medida em que ocorre maior destaque sobre uma prática pedagógica e desatenção em relação à outra, verifica-se a tendência vivida por nós no contexto escolar: uma escola autoritária, sem regras claras, exclusiva, tendenciosa, desmotivada, enfim, há um desequilíbrio das práticas pedagógicas e, portanto, a ausência da democracia.

Deve-se pensar a aprendizagem da democracia numa visão de conjunto representada por um diagrama inspirado em Luck (2011).

Ainda como se pode observar no Diagrama I, pontuando-se a condição de um eixo e estabelecendo-se uma linha de ligação com o ponto de realização das demais condições, nos seus respectivos eixos, pode-se observar a inclinação ao desequilíbrio. Em um caso hipotético, supõe-se que as ações com relação a EDH foi pontuado com 9 enquanto o “Conselho de Classe” tenha sido pontuado com 5, a “Participação” com nível 4 e nível 2 para a PI.

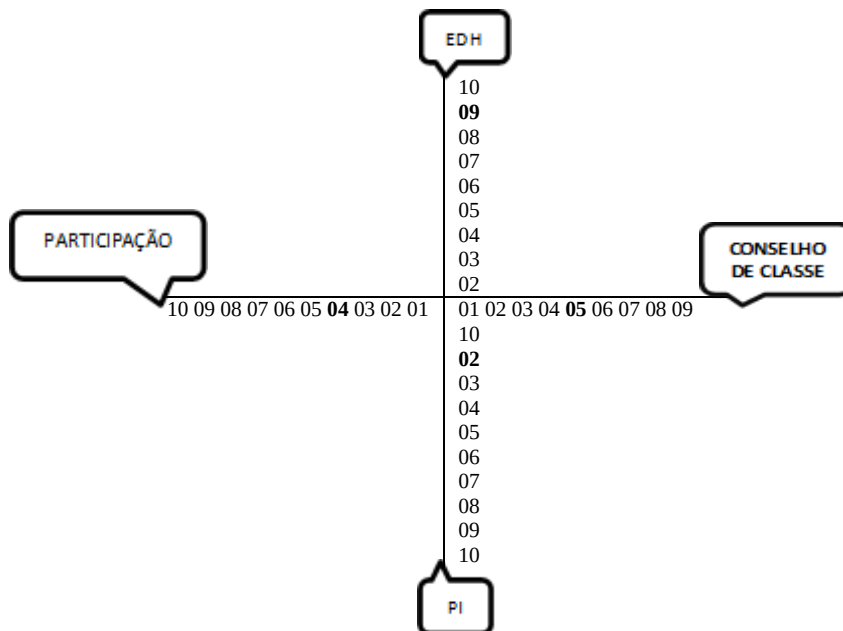


DIAGRAMA I

Fonte: Elaboração do autor

Verifica-se, pois, que a democracia constitui um pilar importante e necessário para a educação e a escola. Exerce-se e interfere-se a democracia através de práticas pedagógicas

mediante visão de conjunto e a sua construção dar-se-á com visão estratégica e práticas pedagógicas interligadas.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso utilizado metodologicamente para a investigação da aprendizagem da democracia em experiências escolares (na França e no Brasil) envolvendo o Conselho de Classe.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, que se caracterizou como estudo de caso, uma vez que pretendeu investigar a aprendizagem da democracia em experiências escolares envolvendo o conselho de classe, segundo a Pedagogia Institucional – a primeira, registrada em documentário que apresenta o cotidiano de escola privada na França; a segunda, registrada em vídeo de autoria deste pesquisador, no interior de uma escola pública na Paraíba, sujeitos à análise fílmica, com foco no conteúdo dos registros (comportamentos, interações e falas dos sujeitos).

3.1 Procedimentos da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, referente à revisão da literatura, correspondeu à articulação teórica entre os conceitos de democracia, educação em direitos humanos e os princípios e técnicas da PI – em particular aqueles referentes aos conselhos; a segunda disse respeito à análise, à luz daquela articulação, de duas experiências pedagógicas de conselho de classe, desenvolvidas na França e no Brasil, registradas pela bibliografia e pela filmografia sobre a Pedagogia Institucional, além de por vídeo produzido para esta pesquisa, a fim de examinar, em situações empíricas, a aprendizagem da democracia.

Os critérios de predefinição da escolha dessas experiências foram: relação direta, abrangente e detalhada com princípios, conceitos e técnicas associados à Pedagogia Institucional, em momentos de conselho de classe; isto pode ser identificado no documentário “Parole – L’Héritage Dolto (“Palavras – Herança Dolto”), (BLANCHET, 2006), que retrata como são desenvolvidos os Conselhos de Classe da Escola *de la Neuville* localizada em Chalmaison, França, em pleno funcionamento nos dias atuais e considerada referência da Pedagogia Institucional. Da mesma forma, a partir da consulta à bibliografia e de contatos com pesquisadora local³², a Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro³³ foi escolhida,

³² Professora Doutora Marta Helena Burity Serpa, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), coordenadora do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar, Sociabilidade e Sustentabilidade (CNPq).

por acolher projeto de extensão inspirado naqueles princípios, em turmas (1º, 3º e 4º ano) da primeira fase do Ensino Fundamental.

A partir dos registros visuais feitos nessa escola, foi selecionado o Conselho de Classe do 4º ano do Ensino Fundamental Menor, com nove meninos e sete meninas com idades entre 10 e 13 anos, porque a faixa etária das crianças permite o emprego de um grau mais elevado de abstração, necessária à compreensão dos princípios implícitos no Conselho e a participação mais efetiva das crianças naquele espaço. Nesse sentido, um Conselho tende a favorecer o processo ensino-aprendizagem das crianças, na resolução de conflitos e problemas inter-relacionais (Informação verbal)³⁴, como afirmou a professora (aqui ficticiamente nomeada) Fátima³⁵.

Por conta de nosso interesse em observar práticas específicas, em particular, a aprendizagem da democracia em conselho de classe institucionalizada, a escolha por dois estudos de casos proporcionou-nos mais evidências inseridas em diferentes contextos (França e Brasil), sendo possível, portanto, realizar um estudo comparativo entre as duas experiências, com subsídios para o exame da nossa hipótese – a possibilidade da aprendizagem da democracia naqueles Conselhos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso consiste num estudo profundo e exaustivo de um objeto, com diferentes propósitos, tais como: “explorar situações da vida real cujos limites não estão bem definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias” (p. 54).

Ainda segundo aquele autor, os propósitos do referido método, não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas, sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2008, p. 55).

³³ Fundada em 08 de Fevereiro de 1984 e localizada na Rua José Firmino da Silva, S/N, Jardim Paulistano, bairro periférico da cidade de Campina Grande/PB. Funciona nos turnos manhã e tarde. Havia 260 alunos matriculados (no período em que foi realizado a pesquisa) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Menor. No seu quadro administrativo, ela é composta por: uma gestora, quinze educadores, uma Psicóloga, uma Supervisora Escolar, uma Orientadora Escolar e duas Assistentes Sociais.

³⁴ Informe e comunicação do registro de áudio gravado pelo pesquisador.

³⁵ Como foi indicado em relação à professora Fátima, todos os nomes listados na transcrição de diálogos são fictícios, a fim de proteger-se a identidade dos participantes

É de natureza qualitativa, “atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível” (FLICK, 2009, p. 16). Ainda segundo Flick (ibidem), essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de interpretações, incluindo: “notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais”, com que se seleciona material e se documentam rotinas cotidianas.

Considerando que os interesses desta pesquisa voltaram-se para práticas pedagógicas coletivas, optou-se pela análise do conteúdo de registros de experiências escolares, por meios audiovisuais, que “são um amálgama complexo de sentidos, imagens técnicas, composição de cenas e muito mais” (ROSE, 2000, p. 343). Registros fílmicos (como o documentário sobre a Neuville) ou audiovisuais de observação direta (como aquele feito na escola paraibana) presta-se a esse tipo de análise, quando se trata de explorar os sentidos explicitados pelas práticas, interações e falas dos sujeitos envolvidos no conselho de classe.

Nesse sentido, vale lembrar o que afirma Silverman (2009) sobre a análise do conteúdo: é um método aceito de investigação textual e visual, sobretudo no campo das comunicações de massa – “a exigência crucial é que as categorias sejam suficientemente precisas para capacitar diferentes codificadores a chegar aos mesmos resultados quando o mesmo corpo de material é examinado” (p. 149).

Creswell (2007) acrescenta que os procedimentos qualitativos de análise de dados de texto e imagem têm passos e usam estratégias diversas de investigação, valorizando algumas características da pesquisa qualitativa – que “ocorre em um cenário natural; usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos, é emergente em vez de estritamente pré-configurada; é fundamentalmente interpretativa; o pesquisador qualitativo vê o os fenômenos holisticamente” (p. 186-187).

Creswell (2007) ainda acrescenta que a discussão da análise de dados deve ter diversos componentes. O processo de análise de dados consiste em “extrair sentido dos dados de texto e imagem. Isto envolve preparar os dados, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento desses dados, fazer representação e trazer uma interpretação do significado mais amplo dos mesmos” (p. 194).

A inclusão de registro filmográfico enriquecerá este trabalho. Segundo Fantin (2007), o filme pode ser entendido “como veículo de consciência intercultural, como lugar de

reconhecimento local e como oportunidade de afirmação de discutíveis domínios culturais” (FANTIN, 2007, p. 3-4). Desse modo, a análise do filme selecionado por sua representatividade – como documentário que registra a realização de conselhos em uma escola francesa (BLANCHET, 2006) – foi feita levando em conta, nesta pesquisa, apenas o conteúdo da sua mensagem, ou seja, a prática de dispositivos institucionais. Desprezou-se, aqui, o que é comum a outras pesquisas que envolvem o cinema, a saber, uma análise do discurso do diretor, com sua estética (especialmente no tocante às técnicas fílmicas) e seus implícitos (como a ideologia presente na narrativa, próxima de uma ética). Esta escolha apoia-se na convicção de que tal exclusão simplifica o processo de análise, sem desprezar o que é relevante para os objetivos deste estudo.

Para aplicações de métodos visuais, ressaltam-se três razões básicas: a primeira, a imagem, com ou sem acompanhamento de som oferece um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais; a segunda, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita de números e, terceira, o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes dependem de elementos visuais e não podem ser ignorados (LOIZOS, 2007).

A análise dos registros audiovisuais (documentário e vídeo de observação direta) adotou os seguintes passos: transcrição da cena, seguida pela análise do conteúdo das falas, dos gestos e expressões (o visto e o ouvido, mostrados pela câmera, sem pôr em questão as intenções implícitas de qualquer natureza), fossem as do diretor ou as deste pesquisador (responsável pelo registro da observação direta). Presume-se que tais dados mostraram o que diziam apresentar.

Segundo Resende (2008), há opções relativas aos métodos ou abordagens que podem ser usados no registro fílmico: “a pesquisa bibliográfica, a análise descritiva ou a observação direta, abordando indiretamente um tema, adotando um recorte mais substancial ou particular” (RESENDE, 2008, p. 27). Neste trabalho, optou-se por uma combinação de métodos na coleta, ou seja, pela escolha do filme/documentário, uma vez já produzido e pela observação direta do registro em vídeo produzido, pelo pesquisador, o que implicará em interpretar esse olhar sensível à proposta de convivência democrática em duas escolas: uma, já célebre por se fazer inteiramente orientada pelas práticas da Pedagogia Institucional (a Escola de *La Neuville*, na França); e outra escola em caráter experimental e incipiente (a Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pereira, no Brasil).

3.2 Coleta, as Técnicas e Análise dos Dados

Com relação à coleta de dados do documentário, optou-se pelo material audiovisual em forma de objeto de arte, fita de vídeo e o som. Foi observada a película aproximadamente oito vezes (“Parole – L’Héritage Dolto”) e registradas os Conselhos de Classe, como situações e espaços para a possibilidade da aprendizagem da democracia. Na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, decidiu-se pela utilização de dados visuais através do registro em vídeo de observação, utilizando uma câmera portátil, de três turmas (1º, 3º e 4º ano) do ensino fundamental menor. Em ambos os casos, foi escolhido a gravação digital visto que a pesquisa tratar-se da aprendizagem da democracia e esta se dá, de maneira dinâmica, processual e, através da imagem e do som poderíamos ter dados mais próximos desse processo dinâmico (a aprendizagem da democracia). Foram, também, tomadas anotações em caderno de campo (serve como um instrumento de registro do contexto no qual a pesquisa se realizou) sobre comportamentos e atividades das educadoras e das crianças, de maneira não estruturada.

Optou-se pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), “é o conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Ainda, segundo aquela autora, a análise de conteúdo “absorve o investigador para a atração do escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (p. 9). Para colaborar, trazemos Penafria (2009), afirmando que este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. A autora complementa: “a aplicação deste tipo de análise implica, em primeiro lugar, identificar-se o tema do filme. Em seguida, faz-se um resumo da história e a decomposição do filme tendo em conta o que o filme diz a respeito do tema” (p. 6). Estima-se que tais considerações apliquem-se do mesmo modo ao registro audiovisual, em arquivo digital, da observação direta que, mesmo não se pretendendo uma narrativa completa (como o filme), oferece características similares.

A análise e interpretação dos registros audiovisuais (tanto do documentário quanto do registro em vídeo) deram-se da seguinte forma: transcrição literal, o que se vê da cena – análise do conteúdo dos agentes, das falas e dos gestos, das expressões e comportamentos (o visto e o ouvido, mostrados pela câmera, sem pôr em questão as intenções implícitas do diretor, de qualquer natureza) para se chegar ao conteúdo nuclear da cena. Presume-se que

tais registros mostram o que dizem apresentar. Levar-se-á, também, em consideração, a cronometragem de cada cena, seu contexto, os problemas a serem resolvidos e os personagens envolvidos.

Nesse sentido, para análise dos dados coletados decidiu-se optar por três etapas: a pré-análise (a escolha das amostras a serem submetidas à análise, a formulação da hipótese e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final); a preparação e a exploração do material (esta fase consiste essencialmente da transcrição do material); e a interpretação dos resultados obtidos (utilização dos resultados de análise com fins teóricos e outras orientações para uma nova análise).

Visto que este trabalho foi de natureza predominantemente qualitativa, a análise e interpretações dos dados dialogaram com os teóricos da Educação em Direitos Humanos, da Pedagogia Institucional e da Democracia. Foram apresentados sob a forma de narrativas, e a descrição de cenas em tópicos separados para cada estudo de caso no quarto capítulo desta dissertação.

Ademais, no que tange aos dados produzidos por este pesquisador, cabe lembrar que as vistas realizadas à Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro foram efetivadas após a anuência da UFCG através da Coordenadora do Projeto, bem como foi apresentada à gestora daquela escola e a todos/as envolvidos na pesquisa o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), constando o título da pesquisa, o nome do mestrando, o nome do orientador e da instituição da qual eles fazem parte (Anexo nº 01).

Solicitou-se também a autorização para que as observações das reuniões de conselho de classe fossem filmadas e gravadas (ocorridas nos meses de Novembro e Dezembro de 2014), mantendo os nomes das crianças e dos/as educadores/as em sigilo (para isso utilizaram-se nomes fictícios ao referir-se às crianças, às educadoras e a gestora da escola citada). Também, foi solicitada a autorização da coordenadora do Projeto para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações em revistas científicas.

No próximo capítulo, analisar-se-á um vídeo de uma experiência na França e de outra no Brasil, mostrando, dentre outras coisas, que o diálogo e os valores democráticos presentes nos conselhos escolares sejam situações e espaços para a aprendizagem da democracia.

CAPÍTULO IV: PRÁTICAS DE CONSELHO DE CLASSE COMO SITUAÇÕES E ESPAÇOS DA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA

Neste capítulo, serão apresentadas e analisadas práticas de Conselho de Classe como situações e espaços da aprendizagem da democracia, a que são articulados àquela aprendizagem aos fundamentos teóricos-metodológicos da EDH e aos princípios e dispositivos da PI. Inicia-se com uma experiência francesa, um breve histórico da escola *de la Neuville* e a análise descritiva de cena relativa a um conselho de classe no documentário “Parole – L’Héritage Dolto”³⁶ (BLANCHET, 2006). Em seguida, na experiência brasileira, será analisada uma cena relativa a um conselho de classe, registrado digitalmente em vídeo por este pesquisador no contexto da experiência desenvolvida na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro em Campina Grande/PB com a Pedagogia Institucional, durante o ano de 2014.

4.1 Filme “Parole – L’Héritage Dolto”

O documentário retrata a rotina da escola localizada em Chalmaison, França, conhecida como *de la Neuville*³⁷ onde é desenvolvida, há mais de quarenta anos, a proposta da Pedagogia Institucional. Trata-se do retrato da vida institucional em si mesma, com a duração de quatro horas, com registros, históricos ou atualidades trazidas pelos profissionais de educação que ali trabalham (gestores/as, educadores/as, terapeutas) e os discentes³⁸.

O vídeo é composto por dois DVDs e cada um está estruturado da seguinte maneira:

³⁶ Cujas falas estão originalmente em Francês, tendo sido traduzida pelo pesquisador a partir das legendas em Inglês.

³⁷ Há aulas no turno da manhã e são desenvolvidas outras atividades no resto do dia – atividades esportivas, culturais, grupo de coros diários e espaços para rodas de conversas. Há três tipos de salas, a saber: a sala “Staircase” que vai do 1º ao 6º ano, com estes, fundamentalmente é empregado o método Freinet – correspondência, jornal e investigações. São trabalhados o sistema de faixa, o qual, permite cada criança a trabalhar de acordo com o seu ritmo e várias disciplinas. A sala “11 Steps”, cobre do 7º ao 8º ano e tem o mesmo tipo de dinâmica individual e coletiva com uma maior abertura para outras disciplinas. A sala “Angle” corresponde ao 9º e 10º ano. Eles têm outro sistema que os preparam para o pós-Neuville. O ensino nessa fase é muito mais clássico que os preparam para o ensino médio ou para a orientação profissional (d’ORTOLI, 2006).

³⁸ As crianças e adolescentes: Angélique; Agnès; Anthony; Aurore; Charlene; Cyril; David l’ancien; David l’ainé; Djamila; Eleidine; Eulalie; Fabien; Fanny; Gavin; Hamza; Isabelle; Jaida; Jennifer; Jérémy; Julien; Ludovic; Malik; Marie; Marvin; Mélissa; Pascaline; Riwall; Siga; Soulemane; William; Zachée e Zaiden. Os adultos: Bouchaib; Emmanuel; Emmanuelle; Fabienne; Michel; Rania; Sébastien; Saturnin e Zoé.

O DVD nº 1, com duração de uma hora e meia, é composto por uma introdução (por Catherine Dolto filha de Françoise Dolto, cuja inspiração dá nome ao documentário, conforme se explica mais adiante), uma apresentação da escola pelo diretor do filme (Blanchet) e seis capítulos subdivididos em cinco partes – uma reunião sobre o início das aulas, outra reunião no primeiro dia de aula, uma reunião de conselho de meninos e meninas, duas assembleias gerais e uma atividade extra-classe (no cinema).

O DVD nº 2, com duração de duas horas e meia é composto de duas partes: uma, sobre o filme, incluindo seis cenas comentadas pela psicanalista Caroline Eliacheff; uma conversa com o diretor Vincent Blanchet e uma viagem para Portugal; outra, sobre a escola *la Neuville*, na qual, se encontram os capítulos “Os passos de Isabelle, Yacine e Luc”; “A Classe (comentado por Fabienne d’Ortoli); “A Instituição (Michel Plon) e sobre “*de la Neuville de A a Z*” (apresentado por Françoise Dolto, Fernand Oury, Catherine Dolto, Jacques Pain e Michel Plon).

Naquela escola, crianças e jovens têm o poder da fala, de decidirem e de ter responsabilidade. A ideia parece simples, mas, a sua implementação tem a complexidade da interação humana. Lá, é um lugar onde há instrução, com um currículo similar ao de outras escolas – como aprender a ler e escrever, aprender história, matemática e geografia, mas, aprender tudo isso em um contexto de vida – em que a criança e o jovem podem fazer atividades manuais e artísticas, em que são capazes de descobrir todos os aspectos da natureza e da sociedade através do cinema, do teatro e da música. Uma escola que se torna integrada, porém, com restrições e regras.

Na verdade, existe uma espécie de postulado – o postulado Neuvilliano, pelo que, segundo Plon (2006),

A escola *de la Neuville* tenta adaptar-se, o quanto possível, às crianças e jovens que ali chegam, e não ao contrário. Isso implica em achar o que os educadores daquela escola chamam de “os pontos fortes” das crianças – quais situações elas excedem, o que mais apreciam e as satisfazem, ou seja, aquele postulado envolve tentar encontrar esses pontos positivos em que as crianças e jovens investem seus desejos e os permitem florescer nessas áreas, para que em outras áreas que elas forem inibidas, possam ser abordadas com confiança (Informação verbal, 13m09s a 13m54s, DVD nº 2)³⁹.

O diretor do filme, o cineasta Vincent Blanchet (2006), escolheu filmar à sua própria maneira – usou uma pequena câmera no seu colo, não no seu ombro a fim de que pudesse

³⁹ Informe e comunicação do filme/documentário “Parole – L’Héritage Dolto” (BLANCHET, 2006).

estar presente como uma pessoa [...] percebendo-se como um humano entre humanos [...] o que contava era a sua atenção, a sua presença. Ainda de acordo com Blanchet (2006), o filme foi produzido coletivamente e a escolha por “Parole – L’Héritage Dolto” teve três razões, das quais, duas pensa-se serem importantes: a primeira, é o alicerce no qual a escola *de la Neuville* é construída – a parte essencial do trabalho desenvolvido ali é feito através de “fala”; segunda, uma referência a Françoise Dolto, porque a mesma promoveu a ideia psicanalítica de que a fala é essencial, que o não dito é “perigoso” e que as coisas devem ser ditas (Informação Verbal, DVD nº 2).⁴⁰

4.1.1 Aprendendo Valores para a Convivência Democrática: a disputa entre Fabien e Marvin

Optou-se, como material de análise, pela cena em que se mostra um fragmento do Conselho de Classe dos meninos, com duração de 2 minutos e 29 segundos (de 22m25s a 24m54s no DVD nº 1). Ela não chega a mostrar todo o Conselho de Classe, apenas um momento seu, escolhido pela riqueza de seus detalhes, por sua coesão sequencial (tomada contínua) e sua coerência temática. Lembra-se também que aquele trecho mostra uma prática recorrente no documentário.

Naquela reunião encontravam-se: o diretor da escola, dois educadores e garotos entre 11 e 16 anos, discutindo conflitos, mais especificamente um entre Fabien e Marvin. Fabien queixa-se que Marvin adicionou combustível ao fogo numa oficina pedagógica, razão pela qual Marvin fora expulso da atividade (o episódio gerador da discussão não foi apresentado ao espectador, que fica sem dados sobre o que se passou antes de chegarem àquele momento do conselho).

No que diz respeito àquilo sobre que o conselho se detém, é a disputa entre um menino mais antigo na escola (Fabien) e outro mais novo (Marvin), sendo o calouro aquele que acusa o veterano. Segue a transcrição da interlocução no fragmento da cena. Por sua literalidade, a transcrição é relativamente longa (ainda que não apresente todo o conselho de turma, não registrado pelo documentário).

⁴⁰ Informe e comunicação do filme/documentário “Parole – L’Héritage, (BLANCHET, 2006).

DIRETOR: - *É isso Marvin?*

MARVIN: - *Fabien faz isso o tempo todo.*

DIRETOR: - *Você pode descrever o que aconteceu, por favor?*

MARVIN: - *Estava no lado de fora. Ele estava olhando para mim, tipo ... [Marvin imita um cacoete que Fabien fez – subindo as sobrancelhas várias vezes para o lado direito]. Eu gritei por Michel [o educador]. Daí, ele disse “para”. Então Fabien continuou ... [imita novamente o cacoete, levantando as sobrancelhas repetidas vezes]. Eu disse “Agnès [colega de turma], diz alguma coisa”. Ela disse “vá contar para o Michel”. E depois, ela sorriu também, juntamente com ele e Jennifer [outra colega de turma]. Eles continuaram [repetindo o cacoete] e Agnès ficou sorrindo tanto. Ela estava sorrindo, e você e Jennifer continuaram ... [fazendo cacoetes].*

FABIEN: - *Vocês estavam fazendo coisas esquisitas, dançando...*

DIRETOR: [Interrompe] - *Por que você está falando sobre isso? Isso não vem ao caso ... ele [referindo-se a Marvin] foi expulso, então ele estava fazendo-se de bobo [o diretor retoma o problema em pauta].*

FABIEN: - *Estava prestes a responder.*

PROFESSOR: - *Diga-nos porque você fez os cacoetes ... eu estava chegando lá ... comece a partir daí ... esse é o assunto.*

FABIEN: - *[este pesquisador faz a inferência, ao observar a cena detalhadamente, que Fabien traz um sorriso malicioso] ... bem ... a princípio ... eu estava fazendo ... eu não sabia [sorriu novamente].*

DIRETOR: - *Isso parece muito como se fosse zombaria.*

FABIEN: - *Para acompanhar Jennifer ...*

DIRETOR: - *Não vamos falar sobre ela; ela não está aqui.*

FABIEN: - *Oh, eu sei ... farei uma anotação ... ele estava me ameaçando [referindo-se a Marvin] ... ele disse: “você está morto. Eu vou acabar com você”.*

DIRETOR: - *Coisa de Soulemane novamente [referindo-se a outra aluna] ... não, não pode ... você está fazendo a mesma coisa ... Marvin, levante-se, por favor. Poderia se levantar? Poderia se levantar, Fabien? ... [depois que os dois alunos se encontram em pé] ... [continua o diretor] ... Você está com medo de Marvin? Você se assusta quando ele te ameaça? [dirigindo-se a Fabien].*

FABIEN: - *Não.*

DIRETOR: - *Então, por que você responde com desdém? ... ele é jovem ... ele é novo na escola ... [Neste momento, Fabien cruza as pernas, pega no seu tênis e olha disfarçadamente para Marvin] ... ele*

foi expulso da oficina pedagógica ... ele foi excluído e disse que você está fazendo coisas piores ... você faz cacoete para ele, como se dissesse: “pior para você” ... “você foi expulso, eu não” ... não é isso que você quer dizer? [Neste momento Fabien abaixa a cabeça] ... por que você está com medo de Marvin?

FABIEN: - *Não ... eu concordo ... ok.*

DIRETOR: - *Você não fez isso só uma vez ... você faz isso o tempo todo.*

FABIEN: - *Sim, eu sei. Eu concordo.*

Ora, quando se supõe que a democracia participativa é descentralizadora e transformadora constituindo-se numa educação dos cidadãos para a liberdade (BOBBIO, 1996), observa-se que a escola *de la Neuville* busca colocar esse entendimento na prática através, dos Conselhos de Classe e de Escola e da Assembleia Geral, em que os profissionais de educação e os discentes são convocados para discutir e solucionar os mais diversos problemas surgidos na escola, de forma institucionalizada, isto é, os gestores e os profissionais de educação não tomam as decisões da/para a escola sozinhos, sem criar momentos e espaços onde os discentes decidam conjuntamente, ou seja, quando uma escola é gerida de maneira em que todas as decisões sejam descentralizadas e que, a efetiva participação de todos os que compõem a comunidade escolar seja levada em consideração, se constituem espaços para uma escola mais democrática e cidadã.

O Conselho de Classe pode ser utilizado como esse espaço para apresentar tudo o que se considera importante e, coletivamente, um momento que se dedica a explorar as causas e motivos dos problemas (PUIG, 2000). Neste caso, foi realizado o Conselho de Classe para ser apresentado, discutido e analisado o comportamento de Marvin, ao jogar combustível no fogo durante uma oficina pedagógica. Mas, o cerne daquele conflito tratava-se da disputa pelo território daquele espaço escolar, ou seja, por sentir-se veterano, Fabien possivelmente imaginava ter direitos inerentes ao fato de ser veterano e que nada poderia acontecer-lhe: dessa forma, passou a caçoar de Marvin o tempo todo. Ora, caçoar de alguém sugere fortemente que o caçador supõe-se superior e que o caçado seja inferior pelo motivo da chacota. Fabien humilha seu colega, recentemente chegado à escola, tanto pela conduta inadequada de Marvin quanto, sobretudo, pelo fato deste último ter sido expulso de seu território. Era, portanto, de disputa de espaço (território) que se tratava naquela cena anterior à

outra do conselho e que neste foi posta em questão pelos educadores, graças ao dispositivo do conselho.

É no conselho, então, que a mediação garantida pela lei viabiliza – e no caso, restabelece – a possibilidade da convivência. Note-se que, de acordo com a PI, a lei identifica-se com as garantias dos dispositivos. No caso do conselho, é lei ouvir tanto quanto falar; sujeitar-se à crítica, tanto quanto fazê-la. Por isso, Fabien vê-se sujeito à mesma crítica que faz, mas, desta feita, com outra qualidade: já não se trata de humilhar nem de ser humilhado para manter-se algum território em face da diferença eventualmente trazida pelo estranho; trata-se, em verdade, de aprender as condições de possibilidade da convivência, o que, nos regimes democráticos, remete às leis, normas e ao arbítrio cultural (no que este implica de condições de humanização – entre elas, a linguagem que permite falar, queixar-se, elogiar; a inclusão numa rede de relações – o lugar; e os próprios limites estabelecidos, inicialmente, pelas instituições de pertença, que vão atribuindo posições e, ao mesmo tempo, movimentando-as).

Desse caso, duas hipóteses podem ser inferidas para pensar os princípios condutores da intervenção daqueles que conduziram gradual e progressivamente aquela reunião: primeira, a existência da lei, que eles (diretor e professor) estavam ali representando e que deveria ser obedecida por todos/as; segunda, o gestor e o educador, baseados na perspectiva da EDH e PI, manejavam aquele conflito com respeito aos sujeitos nele envolvidos (particularmente aos alunos, que precisavam aprender tal valor). O respeito é um sentimento positivo que implica no reconhecimento e na consideração da alteridade, com peso importante na interação social. Aqueles garotos e a turma foram ensinados sobre a reciprocidade que esse sentimento requer: para serem respeitados é preciso saber respeitar, o que inicialmente não acontecia entre Fabien e Marvin – sendo essa uma das razões centrais do conflito. O gestor e o docente puderam ensinar-lhes, também, que o respeito leva à obediência e ao cumprimento de algumas normas comuns que, afinal, são necessárias à convivência com todos – a julgar pelo que advoga a PI.

Posto o problema em pauta em tal Conselho, foi dada a ambos (tanto ao acusador quanto ao acusado) a oportunidade de se retratarem livremente, ou seja, a garantia do livre direito de expressão; e a todos que participaram do Conselho (o diretor, os professores e demais alunos) a possibilidade de conscientizar-se sobre sua responsabilidade e participar diretamente na vida da coletividade. Para tanto, eram consideradas a lei (*“não, não pode ...*

“você está fazendo a mesma coisa”), o limite (*“você não fez isso só uma vez”*), o lugar (*“você está com medo de Marvin? Você se assusta quando ele te ameaça?”*) e a linguagem (*“Não ... eu concordo ... ok”*), defendidos pela PI para uma convivência democrática.

Naquele Conselho percebeu-se ainda o que se chama de assumir o desafio de ensinar e aprender, pautados em princípios e valores defendidos pela EDH e pela PI, como a igualdade, o respeito, a liberdade, a solidariedade e a inclusão, pois, para se desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva de uma cultura democrática, leva-se em consideração tais princípios e valores que, espera-se, são gerados no seio da família, mas que devem ser resgatados e inseridos no Conselho de Classe, fortalecendo, assim, a formação humana e a condição de se viver a cidadania plena.

Durante o Conselho levaram-se em conta todos os princípios e valores mencionados acima, porém, na interlocução registrada, chama-se atenção para o princípio da honestidade – Fabien (o aluno veterano) negou as acusações feitas contra ele ou sobre elas se justificou por algum tempo, – até quando reconheceu e admitiu sua responsabilidade. Isso aconteceu graças aos princípios e dispositivos da PI usados pelas inferências feitas pelo diretor da escola (*“Isso parece muito como se fosse zombaria ... então, por que responde com desdém? ... você faz isso o tempo todo”*) e por um dos professores (*“nos diga porque você fez os cacoetes ... eu estava chegando lá ... comece a partir daí ... esse é o assunto”*) ali presentes.

Ora, para que se concretize uma educação norteadada pela prática de uma democracia participativa, cria-se naquele Conselho um espaço dialógico (em que se pode fazer questões, estabelecer relações, compartilhar, ensinar, aprender e emergir novas ideias) aberto não apenas a Marvin e Fabien, mas a todos que dele participam, para o exercício de seus direitos e deveres. Constrói-se, assim, através de uma classe institucionalizada, que permite a cada um assumir a sua parte de responsabilidade, a matriz da cidadania.

Isto porque quando se melhora a convivência na comunidade escolar, por meio do cultivo de valores e virtudes: naquela ocasião os participantes daquele Conselho puderam aprender sobre a importância do respeito e da igualdade de direitos e deveres (Fabien, apesar de ser veterano teve que respeitar o seu colega e aprender que os direitos e deveres que lhes eram concedidos também valiam para Marvin, que era calouro). A virtude aprendida naquele fragmento da cena referiu-se à honestidade ensinada a Fabien, cujas respostas, ao final da cena (*“Sim, eu sei. Eu concordo”*) indicaram uma mudança de posição em relação a sua omissão e negação do que lhes eram expostos, atestando sua aprendizagem sobre a

honestidade e integridade. Tal transformação relaciona-se à aprendizagem da democracia porque nada foi imposto por parte dos colegas, do professor e do diretor, ao contrário, tudo ocorreu com o teor de respeito, solidariedade e participação efetiva de todos os componentes daquele Conselho.

Além disso, no que diz respeito aos valores da convivência, Fabien aprendeu algo sobre a igualdade – este princípio está relacionado com o conceito de uniformidade, de continuidade, ou seja, quando há um padrão entre os sujeitos envolvidos (Fabien e Marvin). A Declaração Universal Dos Humanos, em seu Artigo primeiro diz que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, BRASIL, 2006), leva em consideração todas as formas de igualdade, sejam elas, sociais, raciais ou de gênero. Ora, a regra básica naquele Conselho foi a de que todos fossem tratados por iguais, da mesma forma e de maneira imparcial, para que fosse reconhecido o direito de cada um e, para que isso ocorresse, o diretor e o professor usando de inferências, proporcionaram a todos, naquela ocasião do Conselho, a aprendizagem e a reflexão de que todos eram iguais, inclusive, Fabien e Marvin.

Portanto, aquela transcrição da interlocução no fragmento da cena, contribuiu para um clima democrático, de modo que todos tiveram acesso a participação direta (através da fala) e/ou indireta (através do voto) e ajudarem-se mutuamente a encarar a vida com capacidade de interpretar os fatos mais importantes, relacionados quer com o seu destino pessoal (neste caso de Marvin e Fabien), quer com o destino coletivo (da turma e da escola). Dimensões estas, que dialogam e determinam princípios, valores, atitudes e comportamentos que, certamente, contribuem para uma convivência democrática.

4.2 Experiência na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro

A Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, como a maioria das escolas públicas no Brasil, tem suas limitações e desafios desde a estrutura física, ainda não totalmente adequada, ao número insuficiente de profissionais da educação, como também, recursos insuficientes para que possam ser desenvolvidos todos os projetos e práticas pedagógicas inerentes a uma educação de excelência. Embora com tais dificuldades, desenvolveu-se lá um

trabalho pioneiro no Estado da Paraíba, na referida escola municipal, fundamentado nos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Institucional e da educação inclusiva.

A Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, acolheu o projeto intitulado “A Pedagogia Institucional no combate ao Bullying e à violência escolar: valorizando os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento”, ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande (PROBEX/2012-UFCG) e vinculado ao Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar, Sociabilidade e Sustentabilidade (CNPq); inspirado nos princípios e dispositivos da PI e o implantou na primeira fase do Ensino Fundamental, como prática pedagógica e experiência inovadora naquela instituição, onde foram analisadas as contribuições da PI para a educação inclusiva.

Algumas ações⁴¹ também foram desenvolvidas pela Equipe do Projeto e seus estagiários – observaram a rotina da escola para fazer as adaptações necessárias à implantação de alguns princípios da Pedagogia Institucional, aos integrantes da escola e realizaram reuniões com os familiares dos discentes para que eles pudessem compreender o propósito do projeto e da PI.

Além disso, foram elaboradas juntamente com a equipe e toda comunidade escolar as “Leis da Turma e da Escola” e o “Sistema de Faixas de Comportamento” (ver, respectivamente, os Quadros I e II, mais adiante) para a aplicação de leis e regras orientadas pelos princípios da PI. Aquelas leis ou regras foram organizadas com uma linguagem clara, simples e detalhada para que todos os discentes as compreendessem, inclusive as crianças, e não só as seguissem, mas refletissem sobre a sua aplicabilidade (BURITY SERPA, 2014).

Acha-se pertinente considerar a criação daquelas leis à luz da EDH e, apontar, como as mesmas podem facilitar a aprendizagem da democracia – havia leis semelhantes àquelas mencionadas acima, que pertenciam à escola francesa; portanto, por não poder usá-las de forma original, foi necessário fazer uma adaptação das mesmas para a escola brasileira, devido a suas particularidades.

Tais leis foram elaboradas pela equipe do projeto com a participação da comunidade escolar, pais e responsáveis dos discentes, concorrendo dessa forma, para o exercício da aprendizagem da democracia naquela escola e comunidade.

⁴¹ Outras ações realizadas foram – ministração de minicursos sobre os aspectos teóricos-metodológicos da PI, o paradigma da educação inclusiva, discussões com todos/as os/as envolvidos/as no projeto e a comunidade escolar e propostas para o combate ao “bullying” e a violência escolar (BURITY SERPA, 2014, p. 55).

QUADRO I – AS LEIS DA TURMA E DA ESCOLA

1. Ninguém tem o direito de agredir fisicamente os colegas (bater, empurrar, machucar, morder, beliscar, etc.), porque põe os outros em perigo. Todo mundo tem o direito de viver em segurança na escola.
2. Ninguém tem o direito de ser violento verbalmente
3. Ninguém tem o direito de discriminar a criança com deficiência (excluir, isolar, zombar, rejeitar, etc.), porque todos merecem o respeito.
4. Ninguém tem o direito de revidar ações de violência (descontar, bater de volta). O senso de justiça surge do diálogo e sua decisão deve diminuir os conflitos entre colegas, porque é conversando que as pessoas se entendem.
5. Ninguém tem o direito de pegar objetos do outro escondido ou sem permissão, porque todos necessitam e merecem confiança.
6. Para circular livremente no espaço escolar, todos devem andar devagar para evitar confusão, choques e quedas entre os colegas, principalmente na hora da fila para o recreio e merenda.
7. Ninguém tem o direito de sujar o meio ambiente (jogar lixo no chão, riscar as carteiras, paredes e portas, etc.), porque todos têm o direito de viver em um ambiente limpo e saudável.
8. Ninguém tem o direito de desperdiçar água e energia, porque todo mundo precisa respeitar a natureza
9. Ninguém tem o direito de desrespeitar os membros da escola ((Professores, diretores, coordenadores, merendeira, porteiro, assistente social, psicólogo, etc.), porque todos desempenham importantes funções na escola.

Percebe-se também, que há uma relação entre os conteúdos elaborados em cada lei com os princípios evocados pelos espaços democráticos, em que os participantes não podem sofrer agressões físicas e/ou verbais, não podem ser discriminados, se prevaleça o senso de justiça através do diálogo, possam circular livremente, serem respeitados, entre outros.

Como se verifica no Quadro I, há uma recusa (como interdito) a qualquer prática de violência, o cuidado de preservar o ambiente, e o respeito por todos os membros da escola, os quais implicam em princípios básicos para a convivência e o fortalecimento de vínculos. Chama-se a atenção para o aspecto daquela interdição, em que as nove leis desembocam em afirmações, como: “todo mundo tem o direito de viver em segurança, porque todos merecem respeito”; “porque é conversando que as pessoas se entendem”; “porque todos necessitam de confiança e merecem respeito”; “porque todos têm o direito de viver em um ambiente limpo e saudável”; “porque todo mundo precisa respeitar a natureza”; “porque todos desempenham importantes funções na escola”.

Nesse sentido, a interdição se completa com a garantia de direitos – afirmados como princípios geradores do limite. Ora, se todos estão sujeitos à lei, isto não nos serve apenas como referência negativa, mas, ao contrário, positiva, o que faz pensar na democracia não só

como resultado de imposições arbitrárias, mas, antes de qualquer coisa, como efeito de uma escolha sempre reassumida por indivíduos que, desde a infância, vivem-na e se apossam, gradualmente, de sentidos cada vez mais complexos dos princípios fundadores da convivência pacífica – posto que democrática.

A democracia revela-se, assim, num objeto de eleição, melhor que outras formas de regulação do poder, desde logo pelo fato de que nela é possível fazer circular o poder em caráter de mais igualdade. As leis da escola municipal, formuladas inicialmente como proibições, derivam em afirmações organizadas em torno da igualdade.

Desse modo, reafirma-se o caráter universal preconizado e defendido pelos princípios dos direitos humanos, no sentido da garantia de direitos e deveres (como revelam os pronomes “todos” e “ninguém”, por exemplo) como processo de realização integral da humanização em contexto coletivo, para cuja execução se exigem atitudes de corresponsabilidade, compromisso e cooperação de cada um(a).

Com relação ao sistema de faixas também adotado pela turma cujo conselho foi observado naquela escola municipal, deve-se lembrar que ele foi adotado, após adaptação, por Fernand Oury desde os anos 1950, baseado em sua experiência de judoca. Ora, ele concluiu que havia, num mesmo lugar, pessoas fazendo coisas diferentes, sendo cada nível de competência ou de habilidades marcado por uma faixa de cor diferente.

A adoção desse sistema de faixas adaptado pela Pedagogia Institucional, por si só, tem algo de democrático: ao invés de desprezar hierarquias e escalas, mantém-nas, só que fundadas sobre outros alicerces: aqueles relativos ao mérito. Numa sociedade democrática, o mérito é avaliado não apenas pelo que se faz, mas pelo que o fazer revela de quem se é: a equanimidade, então, é garantida, pois o fazer se sujeita ao ser. Tanto na cena da escola de *La Neuville*, antes discutido, quanto naquela outra cena a ser analisada detidamente mais adiante, vê-se que a cada discente em conflito (ou tensão) é administrada a devida atenção, a fim de que, atendendo a necessidades individuais, seja possível garantir o progresso sociocognitivo, afetivo e comportamental de cada pessoa – considerada em suas diferenças, em seu ritmo próprio, reconhecendo-se, inclusive, seus valores (sejam positivos ou não).

Além disso, não se pode deixar de ressaltar que o sistema de faixas tende a universalizar direitos e deveres, no melhor sentido propugnado pela política de EDH: não obstante serem únicas, todas as crianças (nas escolas francesa e brasileira) são chamadas a assumir padrões comuns de existência – forma mais garantida (senão única) que permite a convivência pacífica. Nesse sentido, as faixas contemplam normas sujeitas aos princípios universais,

igualitários e justos da lei existente, fazendo com que esta seja assimilada no cotidiano, sem tantas pressões acabrunhantes (por vezes, pretende mesmo ser motivadora!)

Veja-se, no Quadro II, a seguir, como o sistema de faixas foi adaptado pela equipe de intervenção e pelas educadoras do projeto da escola municipal campinense:

QUADRO II – AS FAIXAS DE COMPORTAMENTO

FAIXA	O QUE DEVO...	O QUE TENHO DIREITO...
MARROM	ALÉM DOS DEVERES PRECEDENTES: - Ser um aluno educado e responsável.	ALÉM DOS DIREITOS PRECEDENTES: - Monitor de informática; - Ter acesso a um tempo maior na sala de informática e outros; - Exercer todos os deveres já mencionados.
AZUL	ALÉM DOS DEVERES PRECEDENTES: Saber realizar as tarefas em grupo sem incomodar	ALÉM DOS DIREITOS PRECEDENTES: - Monitor de leitura e Monitor de recreação; - Coordenar o conselho; - Coordenar os grupos de apoio: - galera do meio ambiente; - galera da amizade
VERDE	ALÉM DOS DEVERES PRECEDENTES: - Respeitar as leis e as regras da escola; - Resolver os desentendimentos tranquilamente; - Realizar as tarefas sozinhas sem incomodar	ALÉM DOS DIREITOS PRECEDENTES: - Auxiliar do monitor da faixa azul; - Participar dos grupos de apoio: - galera do meio ambiente; - galera da amizade. - Aprender a coordenar o conselho
LARANJA	ALÉM DOS DEVERES PRECEDENTES: - Esforçar-se para realizar as tarefas sem incomodar os colegas - Esforçar-se para resolver um desentendimento pelo diálogo ou por uma reclamação levada ao conselho. - Esforçar-se para ajudar um colega - Respeitar as leis e as regras	ALÉM DOS DIREITOS PRECEDENTES: - Auxiliar a professora em atividades fora da sala (Organizar a fila da merenda; ficar olhando a sala enquanto a professora estiver ausente, etc.) - Auxiliar a professora em algumas atividades na sala do AEE. - Anotar as decisões do conselho
AMARELO	ALÉM DOS DEVERES PRECEDENTES: - Respeitar o material da escola - Não demorar nas idas-vindas ao banheiro - Esforçar-se para respeitar as leis da escola - Esforçar-se para realizar as tarefas escolares	ALÉM DOS DIREITOS PRECEDENTES: - Auxiliar a professora em algumas tarefas na sala (Apagar o quadro; organizar as carteiras; distribuir as atividades aos colegas, etc.)
BRANCO	ALÉM DOS DEVERES PRECEDENTES: - Vir para a escola na hora	ALÉM DOS DIREITOS PRECEDENTES: - Participar das atividades escolares

Como pode ser observado no Quadro II, há seis cores, uma para cada faixa, em que as progressões são feitas partindo-se da faixa mais baixa na hierarquia (a branca) até a mais alta (marrom): para cada uma, são mostradas deveres de um lado, e, do outro, os direitos, além, dos “deveres precedentes” e “direitos precedentes” relativos a cada cor. Essas faixas estão carregadas de valores tais como: “ser educado e responsável; não incomodar o próximo; respeitar leis e regras; ajudar o colega; ser pontual”, entre outras.

Esse sistema de faixa disponibiliza algo significativo para os/as alunos/as envolvidos/as no Conselho: o reconhecimento. Este considera ou admite que alguém possua legítima qualidade ou condição de ser aceito pelo outro (foi o que ocorreu com Isabella, cuja cena será analisada adiante). Além disso, a condição do reconhecimento pelo outro atribui-lhe status e poder, que se expressam nas diversas relações sociais e se caracteriza pela sua condição de assimetria. De posse do poder, os discentes terão, também, o direito de exercerem a sua autoridade, permitindo-lhes desta forma (no Conselho de Classe e em outros espaços democráticos): agir, deliberar, liderar (os/as alunos/as vão se apoderando desses direitos, na medida em que sobem de faixa), como, por exemplo: “ser monitor de informática; coordenar o conselho; coordenar os grupos de apoio; auxiliar a professora em atividades fora da sala; anotar as decisões do conselho”, entre outras.

As faixas definem e organizam lugares – constituído pelo papel de cada um e de todos, suas funções nas relações, tanto individual como coletivamente, definidos em função das leis (acordos e regras básicas inegociáveis) e decorrentes de direitos e deveres usados como mecanismos para a construção da aprendizagem da democracia.

As referidas faixas também apontavam para o nível de desenvolvimento de cada um e situavam cada qual no grupo, mostrando o caminho para trocar de faixa. Transferiu-se, portanto, essa constatação para a sala de aula em que a indicação do nível de desenvolvimento de cada aluno/a poderia ser feito por meio de faixas, possibilitando, dessa forma, cada um trabalhar de acordo com o seu ritmo (BURITY SERPA, 2014).

Também procurou-se utilizar uma linguagem simples e direta no tocante às normas apresentadas para regular as adaptações das faixas de comportamento, e, no intuito de estimular as crianças a se interessarem pelas mudanças de faixa, elaboraram-se algumas funções para que os/as alunos/as ajudassem as professoras em pequenas tarefas, tais como: apagar o quadro, ir pegar algum material na secretaria, organizar a fila da merenda, auxiliar

algum colega com deficiência, etc. Os/as alunos/as com faixas mais elevadas poderiam ser monitores de leitura, de recreação e de informática (BURITY SERPA, 2014).

Além disso, criou-se, também, junto à comunidade escolar, os grupos de apoio formados pelos discentes, os quais, foram denominados Galera. Assim, surgiram a Galera da Amizade e a Galera do Meio Ambiente: o primeiro grupo auxiliava os colegas, caso estes se machucassem no recreio, sofressem agressões físicas ou verbais, se evadissem da escola ou se encontrassem ausentes por muitos dias; o segundo grupo se responsabilizaria pelo trabalho de prevenção e/ou cuidado do ambiente da escola, como por exemplo, evitar jogar papel ou lixo no chão, desperdiçar água e energia, etc. (BURITY SERPA, 2014). Orientaram-se, portanto, pela ideia resumida por Héveline e Robbes (2009), quando afirmam:

Cada cor corresponde uma série de competências a que são associados direitos e deveres [...] em nossas turmas, direitos e deveres são definidos não somente em função das necessidades dos/as alunos/as mas também, de sua possibilidade de exercê-los. Com isso, direitos e deveres são adaptados a cada aluno [...] graças à qual a criança pode exercitar-se progressivamente na aprendizagem das regras de funcionamento da vida coletiva, evoluir em seu ritmo com os (e graça aos) outros (p. 76-77).

O sistema das faixas de progressão coloridas funciona em múltiplos níveis: afetivo, pedagógico, social, mas é acima de tudo uma estratégia essencial de regulação do dispositivo de ensino, através do qual o/a aluno/a ganha gradualmente autonomia. A avaliação é, por conseguinte, diagnóstica, somativa e formativa (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Finalmente, como era uma experiência nova para aqueles professores, utilizando aquela prática pedagógica, foi introduzida a noção de como se deve organizar e executar as reuniões dos conselhos sob a orientação da PI (BURITY SERPA, 2014).

Porém, no processo de um projeto como esse, podem-se encontrar dificuldades e problemas no que tange aos procedimentos, como por exemplos, a necessidade permanente de uma equipe escolar motivada e focada no ensino de valores inerentes a tais leis. Isto requer, estabilidade do *staff*, projetos permanentes na escola, vínculo permanente com a família, entre outros.

Em decorrência disso, algumas dificuldades puderam ser elencadas: o fato de estar o projeto centrado no compromisso de algumas pessoas (sabe-se que a PI não pretende desenvolver atividades nas quais os indivíduos envolvidos produzam individualmente; ao contrário, sua proposta tem uma perspectiva coletiva e cooperativa); a possibilidade da não aplicabilidade em todas as turmas (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental Menor daquela

escola onde o projeto foi implantado (destaca-se aqui a importância de um trabalho prévio de motivação para a equipe na escola), podendo trazer, dessa forma, a descontinuidade de sua execução permanente. Isto se refere às garantias de apoio institucional, tanto nas escolas como nos órgãos que a auxiliam em sua execução e fiscalização, através da criação e efetivação de políticas públicas referentes às práticas democráticas e de valores intrínsecos aos direitos humanos. Tais dificuldades, caso verificadas, podem apresentar, como consequência, prejuízos para a escola e para a comunidade.

Numa cena com a duração de oito minutos, vê-se, em uma sala ampla com todos/as os/as alunos sentados em forma de semicírculo, tal disposição geométrica não favorece ninguém e permite a comunicação direta. A Professora Fátima, que abre o Conselho, dando as boas vindas às crianças. Em seguida é reproduzida uma música⁴², usada regularmente para indicar o início do Conselho.⁴³

4.2.1 Quando Subir de Faixa Representa Continuar Juntos: Isabella e o Caderno de Registro

Antes de começar e analisar o progresso de cada aluno/a que se encontrava no Caderno de Registro⁴⁴, a professora Fátima lembrou das Leis da Turma (ver Quadro I) e das Faixas de Comportamento (ver Quadro II). Ela também decidiu (juntamente com a turma) registrar na lousa o nome de cada aluno citado (nomes fictícios) no Caderno de Registro para facilitar a visualização e a votação pelos demais colegas, enfatizando a importância da participação de todos ativamente.

Em seguida, a professora Fátima, solicita que seja realizada a leitura do Caderno de Registro e, depois de lidos os comentários sobre as “boas ações” e “reclamações”, os/as alunos/as apontados/as naquele caderno podem ter o “direito à palavra”, para explicar-se. Recorre, então, à aluna Andréa, a fim de que leia, no Caderno de Registro, as “boas ações” e, à aluna Eliana, que leia naquele mesmo documento, as “reclamações”.

Como amostra, decidiu-se pela cena em que a aluna Isabella foi citada no Caderno de Registro, porque tal passagem mostrava o processo de uma incomum tomada de decisão em

⁴² “Paz pela paz”, de autoria de Nando Cordel, 2007.

⁴³ Readaptado pela Coordenadora do projeto, haja vista, nas escolas francesas ser usado uma ampulheta, conforme orientações da PI.

⁴⁴ Caderno utilizado para ser registrado todas as “boas ações” e “reclamações” dos/as alunos/as.

torno de dois princípios inerentes ao sistema de faixas, associados à EDH: a solidariedade a inclusão. Com duração de 2 minutos e 10 segundo (01m30s a 04m05s), segue a transcrição da interlocução no fragmento da cena:

ANDRÉA: [cita as boas ações de Isabella] – *ajudou Maria; pegou água para Jáder; emprestou a borracha para Vânia e compartilhou o seu caderno com Socorro.*

ELIANA: [cita as reclamações contra Isabella] – *estava falando as respostas durante a prova; fica me pedindo as respostas das questões; estava “pegando” as respostas do caderno e demora muito quando vai escrever no Caderno de Registro.*

ISABELLA [“direito à palavra”]: *eu fiz isso porque não estava encontrando as respostas (em seguida abaixa a cabeça).*

PROFESSORA: - *Qual a situação de Isabella?*

PROFESSORA: - *quatro “boas ações” e quatro “reclamações” (faz a anotação na lousa) ... Vamos fazer o quê, gente?*

TURMA: - [em voz alta e em uníssono] ... *Votar!*

PROFESSORA: - *Exatamente ... votar!*

COORDENADORA: - *Neste caso, como houve um empate entre as “boas ações” e as “reclamações” vocês [se referindo aos/as alunos/as] vão fazer a votação e decidir agora – se ela [Isabella] permanece na mesma faixa ou se ela sobe.*

PROFESSORA: - *Vamos fazer a votação ... Quem acha que Isabella deve permanecer na faixa laranja, onde ela está, levanta a mão.*

PROFESSORA: - [faz a contagem em voz alta] ... *sete votos.*

PROFESSORA: - *Quem acha que ela deve ir para a faixa verde, levante a mão.*

PROFESSORA: - [faz a contagem da mesma forma, ou seja, em voz alta] ... *nove votos.* [Foi pedido a Isabella que ela fosse até a faixa de comportamento exposta na parede da sala de aula e elevasse o seu nome da faixa laranja para a faixa verde sob os aplausos da turma. A aluna o fez com satisfação e sorriso nos lábios].

Ao analisar a cena anterior, leva-se em consideração a relevância apontada pela PI como relação aos princípios básicos conhecidos como o lugar, o limite, a lei e a linguagem. Em um espaço como o Conselho de Classe – no qual aqueles princípios são considerados. Na acolhida realizada pela professora Fátima, percebeu-se, além do clima de camaradagem, o sentimento espontâneo de pertencimento e motivação daquelas crianças; tais princípios foram

apontados pela professora Fátima no início da reunião do Conselho de Classe, quando a mesma lembrou aos alunos as Leis da Turma (Quadro I) – que são as regras construídas conjuntamente pela equipe e pela comunidade escolar e das faixas de Comportamento daquela escola (Quadro II) – em que há as indicações do nível de competência ou de habilidade de cada aluno/a, os quais se encontravam fixados em um lugar visível na parede da sala.

Um aspecto a ser observado foi a participação direta de discentes naquela reunião. A concepção de democracia participante supõe compromisso, envolvimento e ação e não pode ser controlada autocraticamente (DEMO, 2001). Naquele fragmento do Conselho de Classe, percebe-se a participação de todos/as os/as alunos/as, ao votarem, ao expressaram-se livremente, ao opinarem etc. Em especial, a participação efetiva das alunas Andréa e Eliana, pois, além de participarem como os outros alunos, com direito a voz e votos, elas auxiliaram a professora Fátima, ao lerem o Caderno de Registro, apontando as “boas ações” (Andréa) e as “reclamações (Eliana) de cada aluno antes de serem votados. Isto é, foi atribuído a Andréa e Eliana um papel ativo na turma, transformando o Conselho num momento vivo, dinâmico, embora, respeitando o ritmo de cada participante.

Lembrando Andrade (2005), quando afirma que a PI “valoriza a riqueza de explorar a interação a partir de visões e de ações dos envolvidos”, isso pôde ser constatado naquele Conselho através dos registros de “boas ações”, quando os alunos, obviamente não violavam as regras (leis da escola) e cumpriam o que deveriam fazer nas cores em que se encontravam (faixas de comportamento); também, com os registros “das reclamações”, quando os mesmos violavam as regras (leis da escola) e não cumpriam com o que deveriam fazer em suas respectivas cores (faixas de comportamento).

No caso específico de Isabella, a mesma encontrava-se numa situação atípica, ou seja, obteve quatro “boas ações” e quatro “reclamações”. Nesse momento, todos os componentes do Conselho, inclusive Isabella, através do voto (instrumento democrático), decidiram se Isabella continuaria na mesma faixa de comportamento (laranja) ou se progrediria de faixa (verde), democraticamente.

Na turma institucionalizada, o lugar de fala é um espaço simbólico que servirá essencialmente para diferenciar a palavra da criança, a fim de melhor ouvi-la (HÉVELINE; ROBBES (2009). Nesse momento, as crianças são capazes de falar, de ouvir, de expressar-se livremente. No instante em que as crianças fazem o uso da linguagem, elas não expressam apenas palavras, mas, também, gestos, sentimentos e emoções, ou seja, tudo que possa ser

comunicado. Isso foi demonstrado na hora em que Isabella tem o “direito à palavra”. Lembra-se também do décimo nono artigo da DUDH que diz “todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e expressão”, pois Isabella teve a oportunidade, por meio da palavra falada, de externar o que a levou a infringir às regras e, igualmente, o direito de entrar em contato com as opiniões dos colegas individual e coletivamente. Embora aquela aluna, fosse conhecedora das leis e estivesse consciente da violação das mesmas, ela teve o seu momento para retratar-se perante os colegas, apresentando o(s) motivo(s) que a levaram a infringir as leis (“*eu fiz isso porque não estava encontrando as respostas*”), abaixando a sua cabeça como um gesto de reconhecimento do seu “erro” e talvez, como um gesto de desculpar-se aos colegas.

Observou-se, também, que naquele Conselho foi preservado um ambiente onde se concebia, alguns valores e princípios, dos quais, destacam-se a solidariedade e a inclusão, princípios estes defendidos tanto pela PI quanto pela EDH, que dignificam o ser humano. Pensar na solidariedade como a reciprocidade de obrigações e interesses (aqueles/as alunos/as estavam ali para estudar, aprender e progredir em suas vidas individuais e coletivamente) e como a dependência mútua entre as pessoas (naquela turma, cada um dependia do outro e de todos) remete a promover (ou aproveitar), na sala de aula, situações em que as tensões não excluam, mas preservem relações, empoderando-as. Foi assim com os colegas de Isabella, que, ao proporcionarem mais uma oportunidade à colega, favoreceram condições para que ela se mantivesse no circuito de reconhecimentos mútuos (representado pelas faixas) e preservasse um lugar, de modo a valorizá-lo ainda mais (provavelmente a menina terá feito mais esforços para não cometer erros semelhantes no futuro).

Com relação à inclusão, pensa-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e conviver com pessoas diferentes de nós. A turma institucionalizada, como a referida, acolheu a todos sem exceção, inclusive Isabella, ao valorizar o que ela era e o que poderia vir a ser, no momento em que votaram (nove votos, a favor e sete votos, contra) e decidiram que a mesma subisse de faixa. Destaca-se nessa experiência o estar com o outro, o interagir com o outro e o reconhecimento, como um ganho para as relações entre iguais.

Em seguida, será apresentada as considerações finais, em que serão defendidas as principais ideias e apontadas sugestões para a prática pedagógica referentes à aprendizagem da democracia no Conselho de Classe através da EDH e da PI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Merton (1970), um monge que inspira em muitos a busca da vida contemplativa, na epígrafe deste trabalho, defende a proposição de que, para se conquistar uma sociedade democrática, cada cidadão deveria assumir a responsabilidade política e, assim, contribuir eficazmente para governar a sua sociedade. Diante de todas as questões expostas neste trabalho, acreditamos que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos (EDH) e os princípios e dispositivos da Pedagogia Institucional (PI) serão os alicerces imprescindíveis, sem os quais, a democracia ficaria mais distante de ser conquistada e exercida pelos cidadãos/ãs.

Quando refere-se à democracia, se remete também, à educação em direitos humanos – são temas que andam lado a lado, se completam, se fortalecem e ganham uma nova dimensão no sentido em que ambos defendem o que há de mais nobre entre os seres humanos: a sua dignidade. Esse brio, poderá se fortalecer e tornar-se uma qualidade essencial à quaisquer sociedades, quando imbuídos de princípios e valores e, da mesma forma, tornar-se num processo que envolve avanços e conquistas, mas também, está sujeito a recuos e fracassos.

A Pedagogia Institucional tem sido divulgada aqui no Brasil, já consolidada na Europa, especialmente, na França, como uma teoria e prática pedagógica ativa, criativa e participativa, que permeia as questões sociais, afetivas, e, naturalmente, educacionais. Ela defende instituir algumas situações normativas para a comunicação e a regulação de relações intersubjetivas, em qualquer circunstância grupal, por isso, ela contribui e converge para as diretrizes da EDH, inclusive aquelas relacionadas à aprendizagem da democracia.

A articulação das práticas da Pedagogia Institucional e a Educação em Direitos Humanos contribuiu para esta pesquisa, no sentido de evidenciar princípios e valores inerentes a ambas e orientar a escola a entender que o convívio com a diversidade humana e com as diferenças sociais pode servir de subsídio para a construção da convivência democrática, norteadores da construção de uma sociedade mais humanizadora, fundada na justiça social e numa formação humana integral. Tudo isso levou esta pesquisa a adentrar a sala de aula, a fim de investigar a possibilidade da vivência pedagógica democrática através da participação em Conselho de Classe à luz da Educação em Direitos Humanos e da Pedagogia Institucional.

Para isto, levaram-se em consideração os fundamentos teóricos e metodológicos da EDH (a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, e outros documentos legais e oficiais que norteiam os direitos fundamentais do ser humano), tanto quanto os princípios (leis, limites, lugar e linguagem) e dispositivos (lugar de fala, faixas de progressão e conselhos) que regem a PI. Ao considerar que o objeto de pesquisa foi a aprendizagem da democracia em espaços de Conselho de Classe, se presumiu a aprendizagem da democracia como valor e como sistema de convivência dirigido segundo princípios dos direitos humanos.

Ao adotar o Conselho de Classe como espaço democrático, naquela prática pedagógica, foram analisados dois estudos de caso: no primeiro, registrado em documentário (Palavras – Herança de Dolto) em uma escola francesa (*de la Neuville*), optou-se por uma cena, que mostra a disputa entre um menino mais antigo na escola (Fabien) e outro mais novo (Marvin). Foi dada a ambos a oportunidade (no Conselho) de se expressarem livremente e de se respeitarem mutuamente, intervenção esta norteada pela prática da democracia (através da construção de um espaço dialógico) e, pautados em princípios e valores defendidos pela EDH e pela PI (igualdade e honestidade)

Já no segundo caso, através do registro em vídeo de observação em uma escola no Brasil, foi analisada uma cena na qual a aluna Isabella, do 4º ano, foi citada no Caderno de Registro e, então, teve seu nome incluído na lista de críticas. E, diante de uma situação não usual, a turma institucionalizada decidiu, através do voto (instrumento democrático), sobre a progressão de Isabella da faixa laranja para a faixa verde. Além disso, foi utilizado naquele momento o dispositivo da PI (lugar da fala), no qual, Isabella teve o “direito à palavra”. Também, foram conservados, naquele ambiente, princípios e valores mantidos pela EDH e pela PI (respeito, liberdade, solidariedade e inclusão).

Reitera-se aqui a hipótese de que é possível a aprendizagem da democracia e sua construção nos espaços da escola (entre eles, o Conselho de Classe segundo a PI). Como valor intrinsecamente associado aos direitos humanos, a participação das pessoas nos processos decisórios compartilháveis dirigiu as duas cenas analisadas nos respectivos Conselhos, o que reforça o argumento pelo qual, dessa forma, gestores, equipe técnica, educadores/as, alunos/as, profissionais da educação, pais e representantes da comunidade poderão na prática experienciar os princípios que regulam o exercício da cidadania tanto na escola quanto em uma sociedade democrática. Além disso, se for preservado o diálogo, o respeito às diferenças,

o estímulo ao trabalho cooperativo, a promoção da autonomia de pensamento e de ação e às decisões negociadas coletivamente, poder-se-á promover ações orientadas pelo conceito de democracia e que a busquem como um fim.

Orientado por tais pensamentos (e ideais), neste trabalho ressaltou-se a aprendizagem da democracia em contextos de conselho de classe – compreendendo-se a democracia em todas as suas nuances, por se tratar de uma temática complexa, dinâmica, polêmica e inesgotável. Portanto, na introdução, foi apontada a importância social da temática dos Direitos Humanos nos dias atuais, mesmo atrelados a mal-entendidos e certos preconceitos. Apresentou-se também a contradição de experiências deste pesquisador enquanto jovem, ambas, relacionadas à democracia. Em seguida, comentou-se da sua fascinação pela complexidade do cotidiano escolar e a busca do entendimento de uma educação democrática.

No primeiro capítulo, conceituou-se o termo democracia, foram apontadas as duas concepções de democracia segundo Bobbio, e tratados os aspectos históricos considerados importantes para a sua construção, principalmente, na América Latina e no Brasil e a sua prática na escola. Refletiu-se sobre a aprendizagem da democracia e as condições de participação dos cidadãos comuns nessa forma de governo. Em seguida, foram citadas algumas Políticas Públicas para a educação no período pós-ditadura, conceituou-se a EDH, apontados recortes de seus aspectos históricos nacional e internacionalmente e a relação entre os DH e a democracia no contexto escolar.

No segundo capítulo, foram ressaltadas algumas contribuições da Pedagogia Freinetiana para a democracia, também, uma exposição sobre a evolução histórica da Pedagogia Institucional com seus princípios fundamentais (lugar, limite, lei e linguagem) e dispositivos (lugares de fala, tarefas, faixas de progressão, conselhos de classe e de escola). Por fim, a apresentação, funcionamento e objetivos do conselho de classe segundo a PI.

No terceiro capítulo foram apresentados a metodologia e os procedimentos da pesquisa, os dados coletados e as técnicas utilizadas. Ela se caracterizou como estudo de caso e de natureza qualitativa, que favorece através de observações diretas no interior da escola, a análise dos registros audiovisuais (documentário e vídeo de observação direta), a possibilidade da aprendizagem da democracia em experiências escolares envolvendo o conselho de classe.

No quarto capítulo foram apresentadas e analisadas práticas de Conselho de Classe como situações e espaços da aprendizagem da democracia – uma na França (vídeo/documentário “Palavras – Herança Dolto”) e outra no Brasil (na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro), no município de Campina Grande.

Ao analisar práticas de Conselho de Classe como situações e espaços da aprendizagem da democracia, pôde-se perceber, a possibilidade e a viabilidade daquela aprendizagem na sala de aula, desde que, sejam levadas em conta os princípios e dispositivos da PI tanto quanto os princípios teóricos e metodológicos que regem a EDH nas duas experiências analisadas: do documentário “Parole – L’Héritage Dolto” e da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, quanto os Conselhos de Classe.

Entende-se que para discutir e refletir sobre a democratização da educação e da escola de uma forma mais ampla, defende-se não apenas a ideia do acesso à escola como garantia de direito, não só a permanência desse/a aluno/a na escola, mas, uma escola de qualidade em que os discentes efetivamente aprendam, porém, para que isso se realize efetivamente, aponta-se a necessidade de espaços e situações que garantam a construção da cidadania e a aprendizagem da democracia. Um desses espaços é o Conselho de Classe orientado pela PI e alicerçado em valores e princípios defendidos pela EDH.

Verifica-se que um dos fatores que favoreçam as condições de concentricidade no processo da aprendizagem da democracia em conselho de classe sob à luz da PI e da EDH, escopo principal deste trabalho, é o princípio participativo pela comunidade escolar. Constatase que essa participação se dá, como em qualquer processo democrático, através de um caminho que se faz ao caminhar (através de práticas pedagógicas que atendam suas necessidades, da formação permanente de professores para a execução daquelas práticas, de políticas públicas voltadas à educação, de parcerias entre instituições, etc.), o que pressupõe a sua construção no cotidiano escolar (seja no Conselho de Classe ou em outros espaços), e também, não se pode dispensar uma reflexão crítica permanente a esse processo, haja vista, sempre haverá lacunas a serem aperfeiçoadas e redimensionadas.

O caminho a percorrer na perspectiva de garantir em todos os espaços da escola uma democracia plena parece ainda ser longo e árduo, especialmente quando não orientadas à luz da EDH e da PI, mas seguramente, sem democracia não há possibilidades mínimas para um cidadania plena, como também, para a construção de uma escola, na qual, haja o respeito, a tolerância, a participação e a cooperação, valores estes, imprescindíveis nas relações humanas.

Com essa pesquisa, levantaram-se novas questões a serem exploradas em outras investigações como, por exemplo: que outras mediações teóricas ou metodológicas e outros dispositivos da Pedagogia Institucional podem colaborar para uma Educação em Direitos Humanos? De que modo os pesquisadores de Gestão Democrática no Brasil articulam com a EDH? Qual a importância da formação do educador que facilita um Conselho de Classe? Até que ponto a sua preparação acadêmica lhe dar condições reais para as inferências realizadas em um Conselho? Como são identificadas as subjetividades que ventilam dentro de uma reunião de Conselho de Classe e, uma vez reconhecidas, como são tratadas? Quais motivações levariam a permanência de alunos/as numa escola instituída onde são respeitados os direitos humanos fundamentais dos seus atores? Até que ponto o Conselho de Classe e a vivência democrática proporcionam a integração do saber e a autonomia dos indivíduos?

Diante dos questionamentos, da revisão da literatura e na busca de produzir conhecimentos, acredita-se na contribuição que este trabalho possa somar ao conhecimento acadêmico, especialmente aquele relativo às Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, no sentido de compreender-se melhor a temática da aprendizagem da democracia pautada na complexa dimensão cultural e educacional dos direitos humanos, pois, uma das principais funções da democracia é a proteção dos direitos humanos fundamentais, promovendo assim, mais liberdade, igualdade e solidariedade das sociedades, como também, oportunidades na vida política, econômica e cultural na perspectiva de mais avanço e da efetivação de Políticas Públicas que proporcionem a educação em direitos humanos.

Sabe-se que a aprendizagem da democracia é um processo dinâmico e complexo, mas se espera que, para essa tornar-se possível, se dê na escola primariamente em Conselho de Classe: para tanto, concorre favoravelmente que a escola seja institucionalizada; que ela possa, dessa forma, articular e manejar o processo, às vezes, conflitante e contraditório da turma, a partir do respeito e valores recíprocos, reconhecidos entre os participantes, para que se tenha a possibilidade, na prática pedagógica, a aprendizagem da democracia no espaço escolar.

A democracia parece ser algo desejado pela maioria; porém, decorre, dentre outros fatores, de um processo de aprendizagem nas interações cotidianas. É uma meta importante para a educação quando se propõe a educar em e para os direitos humanos, portanto, não se deve ofertar na escola exclusivamente a instrução curricular, mas transmitir os princípios e

valores, defendidos também pela PI, no sentido de poder proporcionar uma prática pedagógica que permita educar para uma cultura democrática.

Ainda, como nos ensina Merton (1970), para sermos congruentes conosco mesmos, teremos de recusar a conformidade passiva com os ditames de quem está no poder: como no conselho de classe de uma escola institucionalizada, o poder se materializa nas interações de todos, como ocorre com os cidadãos de uma democracia. Logo, assim como em relação às decisões coletivas em sala de aula, se o poder não for compartilhado e exercido por todos (ou, ao menos, por uma parcela significativa de cidadãos), a democracia deixará de ser um fato objetivo para se tornar apenas uma palavra, um desejo. As palavras de Freire são inspiradoras nesse sentido e com elas encerramos nossa reflexão: “estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia, e a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2000, p. 136). Através do Conselho de Classe, essa aprendizagem começa na menor unidade institucionalizada da escola, em que se procura exercitar a democracia, desde os menores e mais cotidianos eventos que constituem a convivência e que, no futuro, levarão ao exercício da cidadania, na vida pessoal, coletiva e institucional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas sobre políticas**. Campinas, SP: Verus, 2002.
- AMORIM, A. L. N. **O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática da Escola**. In: FLORES, E. C. et al (orgs.). **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- ANDRADE, F. C. B. **Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do/a educador/a na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. Tese de doutorado, PPGE, UFPB, 2007.
- ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. ... [et al] – **Instituir para ensinar e aprender: Introdução a Pedagogia Institucional**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; João Pessoa, 2009.
- _____. **Do saber desejar ao desejar saber: contribuições da psicanálise à Educação Escolar**. In: SALES, V.; BATISTA, J.; SILVA, M. **Psicologia na Educação: Um referencial para professores**. João Pessoa, PB: Ed. UFPB, 2003.
- APPLE, M; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, K. **Percepção Distorcida**. Crônica publicada na Revista Paraíba Investments, p.42, Abril de 2015.
- ARAÚJO, U. F. et al. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Organização FAPE (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. **Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos**, 1 ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**, São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. et al. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social** / FAPE (USP), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, 4v.
- ARAÚJO, T. B. **Ensaio sobre o Desenvolvimento Brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2000.
- AXT, G. Democracia no Brasil: um breve histórico. **Revista Cult**, Edição 137, Editora Bregantini, São Paulo, SP, 2010.
- BARDIN, M. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora: Martins Fontes, 1977.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BENEVIDES, M. V. **Direitos Humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.

BETO, F. **Os movimentos sociais na luta contra a pobreza**. ADITAL Jovem, 2006. Disponível em www.adital.com.br. Acesso em: 15/08/2014.

BITTAR, E. C. B. (Coord.) **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BLANCHET, V. **Filme/documentário “Parole L’Héritage Dolto”**, 2006.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Elogio da serenidade: e outros escritos morais**. São Paulo: Unesp, 2002.

BITTAR, E. C. B. (Coord.) **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRANDÃO, A. **As duas concepções de democracia de Bobbio: a ética e a procedimental**. In: TOSI, G. (org.) *Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz*, Vl.1. João Pessoa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

BRASIL, **Audiência Pública na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal**, Brasília, 2011. Disponível em www.direitoshumanos.gov.br . Acesso em 25/09/2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em 04/08/2014.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Direitos Humanos: documentos internacionais. Brasília: SEDH, 2006.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos**. MEC/CNE. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos, (PNEDH)**, Brasília: SEDH/ MEC/ MJ/UNESCO, 2006.

BURITY SERPA, M. H. **A Pedagogia Institucional no combate ao Bullying e à violência escolar: valorizando os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.** Relatório Probex/UFCG, 2013.

CANDAU, M. V. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, V. 13, n. 37, 2008.

_____.; SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Editora: DP&A, 2ª ed., 2003.

_____. **Educação em direitos humanos: desafios atuais.** In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos.* João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.

CAMINHA, I. O. (org). **Inconsciente e educação.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

CARBONARI, P. C. **Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção.** In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos.* João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.

_____. **Educação Popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH.** In: SILVA, A. M. M. e TAVARES, C. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação em Direitos Humanos: por uma nova pedagogia.** In: Fundamentos para educação em direitos humanos. VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs). São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

CAVALCANTI FILHO, J. P. **Primeiras lições de democracia.** In: BENEVIDES, M. V. M. et al (orgs). Direitos Humanos, Democracia e República: Homenagem a Fábio Konder Comparato – São Paulo: Quartier Latin, 2009.

CELLIER, H. **La démocratie à l'école: apprendre, maisensemble,** L'harmattan, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas,** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CITTADINO, M.; SILVEIRA, R. M. G. **Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica.** In: TOSI, G. Direitos Humanos: história teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos,** 3. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Saraiva, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática,** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DALLARI, D. A. **Contextualização histórica da educação em direitos humanos.** In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos.* João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.

DALTON, R. J.; SHIN, D. C. and JOU, W. **“The meaning of democracy: democratic understanding in unlikely places”**. Paper of the Annual Meetings of the Midwest Political Science Association, Chicago, IL, 2007.

DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (orgs). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. **A pedagogia e a educação em direitos humanos; subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia**. In: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira et al (orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELIAS, M. DEL C. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. **Mídia-educação e cinema na escola**. 1º Colóquio de Pesquisa, Educação e Mídia: diálogo entre culturas. Teias: Rio de Janeiro, ano 8, n. 15 – 16, Jan/Dez, 2007.

FALEIROS, V. P.; E. S. FALEIROS. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FAUSTO, B. **História Geral da Civilização Brasileira**, V. 4, 2ª Edição, São Paulo: DIFEL, 1986.

FERRARI, M. **Célestin Freinet**. Pedagogia. Abril Mídia, 2011. Disponível em: www.educarparacrescer.abril.com.br. Acesso em: 11/02/2015.

FERREIRA, L. F. G. et al. (Coord.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FIGUEREDO, D. S. América Latina y las tendencias de la globalización: referencias, invocaciones y desafíos. In: SANTOS, J. V. T. (Org). **Democracia, violências e lutas sociais na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, E. C. et al (orgs). **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. 8ª ed. Vila das Letras Editora, Indaiatuba, São Paulo, 2007.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução: J. Batista, 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

_____. **Ensaio de Psicologia Sensível**. Tradução: Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A educação do trabalho**, Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **As Técnicas de Freinet na Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Editora Estampa, 4ª edição, 1975.

GALLUP, G.; ERA, S. F. **The Pulse of Democracy – The Public Opinion Poll and How It Works**. Nova York: Simon and Schuster, 1940.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**. 2ª edição. Edições Loyola, São Paulo, SP, 2001.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs). **Violências e Bullying na Escola: análise e prevenção**, 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. **Questions d'Ecole: Démarrer une classe em pédagogie institutionnelle**. Paris: HATIER, 2000.

_____. Praticando a pedagogia institucional. In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. ... [et al] – **Instituir para ensinar e aprender: Introdução a Pedagogia Institucional**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; João Pessoa, 2009.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola**, 18ª ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2012.

JOLIBERT, B. **Sigmund Freud**. Tradução: Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KOERNER, A. **A Cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988**. Disponível em www.e-science.unicamp.br. Acesso em 20/09/2014.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. Série Pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; vol. 67, 2003.

_____. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítica social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOIZOS, P. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores). 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, L. G. B. **Educação e direitos humanos: interfaces**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MERTON, T. **Reflexões de um espectador culpado** (Conjectures of a Guilty Bystander). Editora: Vozes. Petrópolis, p. 115-116, 1970.

MORGADO, M. A. **Autoridade e sedução na relação pedagógica**. *Psicol. educ.*, Jun 2011, no.32, p.113-130. ISSN 1414-6975

MOISÉS, J. A. **Os significados da democracia segundo os brasileiros**. Opinião Pública, Campinas, v. 16, nº 2, Novembro, 2010.

NOVAES, R. R. **Política de Juventude no Brasil: continuidades e rupturas**. In: Juventude e Contemporaneidade, Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE, v. 25. n. 2, 2009. Disponível em www.seer.ufrgs.br. Acesso em 01/11/2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993. Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de Junho de 1993. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em 20 de Agosto de 2014.

OURY, F.; VASQUEZ, A. **Vers une pédagogie institutionnelle?** Vigneux. Matrice, 1998.

_____. **Da classe cooperativa à pedagogia institucional**. Tradução de Francisco Paiva Boléo. Editora Estampa. V. I, V. Biblioteca de Ciências pedagógicas, 1977.

PENAFRIA, M. **Análise de filmes: conceitos e metodologias**, VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009.

PEQUENO, J. M. **O Sujeito dos Direitos Humanos**. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*, João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

PEREIRA, C. M. R. C.; SILVA, I. N. **Direitos Humanos e Democracia: um desafio para as ciências sociais**. In: FERREIRA, L. F. G. et al (orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PERRENOUD, F. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINI, F. R. O.; MORAES, C. V. (orgs). **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

POCHET, C.; OURY, F. **Qui c'est l'conseil? La loi dans la classe**. Éditions Matrice, 1997.

REIS, F. **Democracia e Direitos Humanos**. *Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado de Goiás*, n. 2, p. 163-182, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/revista/dados_revista2/revista2_dados9.htm. Acesso em 31/07/2014.

RESENDE, L. **Como analisar um documentário? Questões estéticas e éticas**. In: *Debate: Cinema documentário e educação*. Revista Salto para o Futuro. Ano XVIII, boletim 11, Junho de 2008.

ROCHA, A. D. C. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** – Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. (Coleção Educação Prática).

ROSENFELD, D. L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos; 219, 2008.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro; Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis (RJ): DP et Alii Editora, 2008.

_____. CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008.

_____. **Direitos Humanos e Políticas Públicas no Brasil**. 2008. Disponível em www.dhnet.org.br. Acesso em 08/09/2014.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. Editora Scipione, 1989.

SANCHES, R. M. **Psicanálise e Educação: questões do cotidiano**. São Paulo: Escuta, 2002.

SANTOS, J. M. C. T. (Org.) et al. **Paulo Freire: teorias e práticas em Educação Popular. Escola Pública, Inclusão, Humanização**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SANTOS, J. V. T. (Org). **Democracia, violências e lutas sociais na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SANTOS, R. C. **Gestão democrática no processo ensino-aprendizagem frente às contribuições de Freinet**, 2014. Disponível em www.webartigos.com. Acesso em: 06/02/2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**, ed. Campinas, SP: autores associados, 1995.

SILVA, A. M. M. e TAVARES, C. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R. G. D. **As políticas educacionais e o ensino de psicologia no ensino médio: uma análise de implementação na rede pública estadual de Maringá/PR. (1999-2002)**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos-Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**, Lisboa, Moraes, 1977.

SÓFOCLES. **A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, R. A. **Democracias, representação e participação na gestão educacional**. In: FERREIRA, L. F. G. et al. (Coord). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TOSI, G. (org.) **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**, Vl.1. João Pessoa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. **A democracia como “forma mista” de governo em Norberto Bobbio**. In: TOSI, G. (org.) **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**, Vl.1. João Pessoa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. **O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948**. In: **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. ZENAIDE, M. N. T. et al. Vol. 1. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

URBINATI, N. O que torna a representação democrática? **Lua Nova** [online]. 2006, n.67, pp. 191-228. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a07n67.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2014.

VASQUEZ, A.; OURY, F. **Da classe cooperativa à pedagogia institucional**, Vols. 1 e 5. Editorial Estampa, 1978.

VERALDO, I. (org). **Tensões no espaço escolar: violência, bullying, indisciplina e homofobia**. Maringá: Eduem, 2014.

VIOLA, S. E. A. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. UNISINOS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

WEFFORT, F. **Qual Democracia?** São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

_____. **Políticas de Educação em Direitos Humanos**. In: SILVA, A. M. M. e TAVARES, C. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; ZENAIDE, M. N. T. **A Produção Histórica dos Direitos Humanos**. In: FERREIRA, L. F. G. et al. (Coord.). Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

XAVIER, Ismail. (Org). **A experiência do cinema: antologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ZANIOLO, L. O.; MANZOLI, L. P.; DALL'ACQUA, M. J. C.; SIGOLO, S.R. R. L. **Levantamento de indicadores de qualidade para Inclusão Escolar: relato de uma proposta para o Município de Araraquara**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, de 08 a 10 de Novembro de 2011 – ISSN 2175-960X. p. 2522.

ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**, João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

_____. **Os Desafios da Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior**. In: SILVA, A. M. M. e TAVARES, C. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; JUNIOR, F. S. B. **Cidadania e Educação**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ANEXOS