

## RESUMO

Na 2ª metade do Século XX, a escola passou a desempenhar um novo papel, distinto daquele que realizava, não mais se restringindo a ensinar aos alunos o conhecimento básico, devendo assegurar a eles também a formação da cidadania infanto-juvenil. O desenvolvimento da criança e do adolescente, dentro de uma perspectiva legal, implica em ações que venham contemplar o que estabelece a lei, em especial, no que diz respeito à família, educação, esporte e lazer. A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar se e como os educadores em sua atuação profissional, numa situação específica, utilizam-se dos princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e demais legislações que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes e do direito educacional para a construção da cidadania infanto-juvenil. Para atingir tal escopo, iniciamos nossa pesquisa a partir da análise do direito à educação nas principais Constituições Federais, fundamentalmente na nossa Carta Cidadã, de 1988, e posteriormente partimos para a análise do ECA (1990), a fim de observar a relação existente entre a lei e a atuação docente. Logo, frente a esta realidade, a presente pesquisa visa investigar a relação do (ECA) e das principais leis que tratam do direito infanto-juvenil com estes profissionais, observando os reflexos destas normas nas suas atuações pedagógicas para o efetivo cumprimento de seus ofícios de educadores em busca da construção da cidadania dos alunos, que é um dos objetivos da educação. No aspecto teórico, analisou-se a atuação do professor como um intelectual crítico-reflexivo, ressaltando a questão da educação como preparo para o exercício da cidadania. Durante este trabalho, realizou-se a investigação empírica com professores de 7ª e 8ª Série de uma Escola Estadual da cidade de Jaboticabal, através da coleta de entrevistas gravadas, para a identificação da sua atuação profissional, conhecimento e concepção que possuem do ECA, buscando compreender os reflexos desta norma na prática pedagógica destes profissionais. Ademais, foram colhidas redações nos alunos destas séries com o intuito de investigar as percepções que os alunos possuem acerca da questão objeto de nossa pesquisa. Para isso, adotamos como tema da redação “Descreva sua escola e um dia na sala de aula”. Os resultados demonstram que existem reflexos do Estatuto da Criança e do Adolescente na atuação do professor, uma vez que os temas descritos nesta norma dizem respeito ao cotidiano escolar. Entretanto, os educadores ignoram o conteúdo da lei e por esta razão não conseguem fazer uso dos dispositivos que esta propõe. Além disso, as condições denunciadas pelas redações ferem o Estatuto em muitas das suas proposições.

## INTRODUÇÃO

Dentro da realidade educacional brasileira, há algumas inquietações que justificam e exigem a realização de pesquisas e investigações, tal como a questão da atuação pedagógica dos educadores para a formação de cidadãos.

A ação docente na sala de aula e no contexto educacional em geral é admitida como uma preocupação importante uma vez que tais estudos são direcionados à melhoria da qualidade da educação, proporcionando ao final uma ação social, posto ser a escola uma instância socializadora fundamental que pode proporcionar tanto a transformação quanto a manutenção do *status quo*.

De acordo com Facci (2003), vivemos um momento de intensificação da crise de identidade profissional do professor, o que de certa forma contribui para o fracasso escolar. Evidentemente, contudo, reconhecemos que a crise educacional engloba diversos fatores, o que significa dizer que temos consciência plena de que a atuação pedagógica do educador não é a única responsável por tal situação. Dizemos, porém, que se trata de um fator bastante complexo, visto que estes profissionais são os personagens principais dentro do contexto escolar.

À escola cabe exercer a instrução e a educação como duas funções imprescindíveis e complementares dentro do contexto da socialização. Porém, tais funções vêm sendo executadas de maneira desagregada, e quase que excludente, adotando-se uma postura pedagógica que visa ou instruir ou educar (Di Giorgio, 2001).

Entretanto, à medida que se considera que a instrução se encerra com a mera transmissão de conhecimentos técnicos, enquanto que a educação ultrapassa este limite, alcançando a formação integral da pessoa, evidencia-se que nenhuma das duas pode ser descartada, à medida que se tenha como meta o oferecimento de uma educação escolar que prepare cidadãos críticos e ativos.

Para tanto, cumpre salientar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, juntamente com o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante denominado ECA), ao preceituar que a educação é um dever do Estado, da família e da sociedade, estabelece que ela deve ser capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa; garantindo o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação

para o trabalho, constituindo-se assim, nas sociedades industriais, no principal caminho para a inclusão social.

Com base nestes pressupostos, por meio desta pesquisa, buscou-se uma investigação que favoreça novas descobertas sobre se, e como, ocorre a mudança de concepção do papel da escola e dos profissionais que nela atuam, tendo em vista especificamente a promulgação do ECA.

A justificativa deste trabalho tem como premissa a idéia de que a educação precisa ser compreendida para além da mera transmissão de conhecimentos, devendo contemplar a difusão de valores e essencialmente colaborar com a construção da cidadania infanto-juvenil.

Neste contexto, frente às mudanças impostas pela sociedade moderna é preciso, como estabelece Di Giorgio (2001), admitir o educador como um profissional destinado a desenvolver a função de intelectual crítico-reflexivo, atuando ativamente em relação à educação e à formação dos alunos; vinculando-se à prática na sua atuação, sem desconsiderar a teoria historicamente constituída; promovendo e contribuindo com a transformação social; desenvolvendo suas atividades tendo em mente sempre um dos objetivos essenciais da educação: educar para o exercício da cidadania.

Entendemos que, através desta pesquisa, podemos compreender a ação de professores reflexivos, capazes de atuarem na linha de um “diálogo reflexivo” (Shön, 1987).

Para tanto, a presente pesquisa volta-se para um estudo de caso feito em uma Escola Estadual da cidade de Jaboticabal, com professores e alunos de 7ª e 8ª Séries, com o intuito de captar as relações sociológicas entre esses sujeitos, no sentido de investigar as possibilidades de construção da cidadania a partir destas relações. Neste propósito, articula a Educação e o Direito como dois ramos do saber que visam aperfeiçoar os mecanismos de proteção às crianças e adolescentes, buscando a consolidação de uma base necessária e capaz de transformar efetivamente estes sujeitos em cidadãos.

No contexto atual, em que vigora a Constituição Federal de 1988, podemos dizer que a educação é encarada de uma maneira distinta, se a compararmos com as anteriores.

Ocorreu com esta Carta Magna uma opção pelo Estado Social e Democrático de Direito, no qual novas tarefas são impostas aos Poderes Públicos com a realização de finalidades coletivas. Desta forma, a implementação de políticas públicas torna-se o eixo condutor da ação estatal. (Duarte, 2003)

Sendo assim, o direito à educação passou a ser compreendido como um direito social – público subjetivo<sup>1</sup>, cabendo ao Estado a obrigação de oferecer a todos indistintamente, gerando por conseqüência o direito dos interessandos de exigirem o cumprimento desse direito fundamental.

Neste horizonte, tal direito passou a ser regulamentado por significativas leis que regem o país (das quais destacamos as mais importantes: Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990). Com isso, a questão educacional deixou de ser um assunto restrito àqueles profissionais que atuam diretamente com a questão, já que outros atores sociais foram invocados para garantir o cumprimento deste direito, como conselheiros, juízes, o Ministério Público, bem como, o advogado que cada vez mais vem participando de questões públicas, desenvolvendo uma função social.

Entendemos que a contribuição destes profissionais à efetivação da cidadania favorece sua atuação no universo do Direito Educacional, a qual pode advir de uma resignificação da Educação e do Direito, justificando a interdisciplinaridade, e possibilitando a produção de um texto com um universo vocabular interdisciplinar, como ocorreu no nosso caso.

A prática da interdisciplinaridade vem avançando dentro dos programas de pós-graduação, onde áreas distintas interagem na busca de soluções para os mais diversos dilemas. Sendo assim, nos dizeres do pró-reitor de pós-graduação da USP, Arnando Corbani Ferraz (2006, p. 28): “(a interdisciplinaridade) é uma tendência salutar, porque aproveita competências em projetos conjuntos. É bom que uma área ajude a outra. A pesquisa não pode ter limites”.

---

<sup>1</sup> Conforme explana Duarte (2004), o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). O direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve.

É neste contexto que Carvalho (2002) declara que a concepção da escola voltada para a construção de uma cidadania plena está, nos dias atuais, longe de ser um tema limitado aos estudos de profissionais da educação, tornando-se um assunto de interesse público, devendo, portanto, ser abordado também de maneira interdisciplinar.

Logo, esta pesquisa tem o intuito de investigar numa situação específica, se é possível um sistema educacional contemplar as legislações protetivas das crianças e dos adolescentes, especialmente o ECA, visando o efetivo cumprimento do papel de educador, colaborando na construção da cidadania infanto-juvenil.

A presente dissertação, resultado da pesquisa desenvolvida, está estruturada em quatro capítulos. No primeiro deles apresentamos os pressupostos teóricos e a opção metodológica adotada no estudo, traçando os passos percorridos para a coleta e análise de dados que compõem o processo da pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos uma breve descrição da educação à luz do Direito brasileiro, refletindo sobre a educação na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

No terceiro capítulo enfocamos o professor como um intelectual crítico-reflexivo. Para tanto, dividimo-lo em dois sub-capítulos: no primeiro relatamos a atuação do professor crítico-reflexivo na visão de alguns teóricos críticos; e no segundo tratamos da educação como base para o exercício da cidadania.

Organizamos o quarto capítulo de modo a apresentar e analisar os dados coletados através da pesquisa empírica. Assim, no primeiro sub-capítulo, analisamos as entrevistas coletadas com os professores da Escola Estadual que foi nosso universo da pesquisa. Já no segundo sub-capítulo abordamos as observações apreendidas através das redações que foram aplicadas aos alunos da referida escola.

Finalmente, nas considerações finais tentamos relacionar todas as reflexões realizadas durante a pesquisa, trazendo à tona as possibilidades e as reais dificuldades da existência de uma ação crítica e reflexiva dentro da escola que conduza a uma educação democrática que efetivamente forme cidadãos.

Não tivemos e tampouco poderíamos ter com esta pesquisa a pretensão de realizar uma análise completa sobre a ação pedagógica do professor. Tivemos sim, a intenção de levantar algumas questões e provocações, que certamente sinalizarão pela

necessidade de novos estudos e investigações frente às inúmeras lacunas que este estudo possa deixar.

## **CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) trouxe o surgimento de um novo cenário jurídico e social. Costa (1998) salienta que a partir desta legislação protetiva dos direitos das crianças e adolescentes, evidencia-se uma estrutura marcada pela defesa de todos os direitos destes novos sujeitos, incluindo a sobrevivência, o desenvolvimento pleno e a integridade psicológica e moral. Diante destas conquistas, o ECA se apresenta como um instrumento de promoção da concretização da cidadania infanto-juvenil.

Especificamente quanto à educação, o ECA tratou de incluir, em capítulo próprio, vários temas relacionados à educação, bem como aos direitos e deveres das crianças e adolescentes. Ora, uma vez que os temas percorridos em tal capítulo refletem-se no cotidiano escolar, pode-se sujeitar a existência de uma relação direta e/ou indireta que se estabelece entre as disposições legais e a instituição escolar, no que diz respeito à atuação profissional dos educadores.

Neste prisma, torna-se fundamental voltar a atenção à Gramsci (1989), pensador marxista que refletiu sobre o papel da educação na formação social, concentrando-se no caráter transformador dessa atividade. Ademais, contribuiu bastante para a ênfase acerca do papel dos intelectuais no processo da formação de uma nova moral e cultura.

Para Gramsci (1989), os intelectuais têm a função de unificar os conceitos para criação de uma nova cultura, que não se reduz apenas a formação de uma vontade coletiva, mas também a difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento. Nessa empreitada, torna-se fundamental o papel das instituições privadas da sociedade civil como a escola, a família e outros, como entidades concretizadoras de uma nova vontade e moral social.

Atualmente a educação depara-se com uma nova realidade sócio-política. A escola necessita visar o desenvolvimento da criança e do adolescente para o futuro. Esta instituição deve proporcionar oportunidades para que os jovens alunos se tornem aptos

ao exercício amplo e consciente da cidadania, para amanhã tornarem-se adultos críticos e criativos.

Neste sentido, a escola foi chamada a desempenhar um papel que já fora cobrado no passado, mas nem sempre cumprido. Assim, deixou de ter como escopo a mera transmissão do conhecimento formal básico, passando a assegurar aos educandos também a formação da cidadania infanto-juvenil (Araújo e Aquino, 2001).

Logo, os profissionais da educação também tiveram (ou necessitam ter) seus papéis reestruturados para atender a estas novas exigências, com a designação de novas atribuições. O desenvolvimento da criança e do adolescente, dentro de uma perspectiva legal, implica em ações que venham contemplar o que estabelece a lei, em especial, no que diz respeito à família, educação, esporte e lazer.

Frente a esta realidade, a presente pesquisa visou investigar a relação destes profissionais da educação com o Estatuto da Criança e do Adolescente, observando os reflexos desta norma em suas atuações pedagógicas, para o efetivo cumprimento de seus ofícios de educadores em busca da construção da cidadania dos alunos, visto como um dos objetivos da educação.

O desenvolvimento desta pesquisa apoiou-se nos seguintes objetivos: a) verificar, através de um estudo de caso específico, se a educação voltada para a construção da cidadania infanto-juvenil, conforme está previsto na Constituição Federal e no ECA tem sido efetivada; b) observar se os educadores contemplados no estudo atuam como intelectuais crítico-reflexivos, verificando suas adequações às exigências legais frente a estas questões; c) observar se na instituição escolar investigada existe uma mudança de paradigma na relação pedagógica como resultado das novas questões colocadas pela garantia da cidadania implícita no ECA.

Este trabalho configurou-se como um estudo de caso<sup>2</sup>, para o qual investigamos os docentes que atuam nas séries terminais (7ª e 8ª série) de uma Escola Estadual de Jaboticabal, verificando a perspectiva desses sujeitos acerca do direito

---

<sup>2</sup> “O estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Às vezes pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerado globalmente. Em todo o caso observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc. O objectivo consiste em estudar profundamente e analisar intensivamente os fenómenos que constituem o ciclo vital da unidade, em vista a estabelecer generalizações sobre a população à qual pertence” (Bisquera, 1989).

educacional, a fim de se observar como tem se dado a atuação destes profissionais frente às determinações que a lei propõe.

Ademais, foram realizadas coletas de redações de alunos destas mesmas séries, como procedimento capaz de apreender as representações de tais adolescentes acerca do que compreendem como educação para formar cidadãos.

A ênfase metodológica desta pesquisa é qualitativa, o que configura uma preocupação com a investigação de uma realidade concreta, marcada por suas particularidades, não nos prendendo à aferição de números e quantificações (Lüdke e André, 1986).

A pesquisa qualitativa se justifica pela possibilidade dos entrevistados se expressarem livremente sobre a problemática proposta, possibilitando a emergência de aspectos subjetivos que possam atingir as motivações e valores não explícitos, ou conscientes. Assim traduz Biklen e Bogdan (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação (...). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Seu uso se pauta na busca das percepções e do entendimento dos agentes acerca do verdadeiro objetivo da educação e a respeito da concepção que os educadores têm do ECA, observando a interferência deste Estatuto em suas práticas profissionais, possibilitando interpretações e análise de conteúdo em profundidade (Demo, 1986).

Entende-se que os métodos qualitativos são menos estruturados e podem proporcionar um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados. Assim, permitem informações mais subjetivas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos (Dias, 1999).

Marli André (1983, p. 66) compreende que o método qualitativo possui dentro da pesquisa educacional várias vantagens, entre elas, o poder de:

Capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Além



disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como “criatividade” e pensamento crítico” (...).

Nossa investigação, portanto, realizou-se no plano teórico e no plano da pesquisa de campo, tendo como objetivo a verificação da existência ou não de uma relação entre o ECA e a atuação pedagógica dos educadores, numa situação específica.

A investigação foi feita, num primeiro estágio de desenvolvimento, através de uma pesquisa exploratória, visando a familiarização com o tema e a descrição inicial do quadro observado. Por meio de um levantamento na Delegacia de Ensino da cidade de Jaboticabal/SP foram obtidos dados gerais quantitativos e contatos iniciais com os sujeitos a serem pesquisados. A partir daí, efetivamos a relação das Escolas Estaduais da cidade que poderiam servir como universo da pesquisa.

Após este delineamento, nos comunicamos com os Coordenadores Pedagógicos das Escolas selecionadas, com o objetivo de nos apresentar e marcar um contato pessoal. Neste momento da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas no que diz respeito à permissão que nos deveria ser concedida para a realização da pesquisa.

Vários Coordenadores barraram a realização da nossa pesquisa por diversas justificativas, tais como, o atraso no Calendário Escolar devido aos Jogos Regionais realizados na cidade; em razão das Eleições Municipais; ou simplesmente por não permitirem este tipo de pesquisa em suas Escolas. Frente a tais dificuldades, apenas uma Escola, ou melhor, uma Coordenadora Pedagógica, nos permitiu a realização de todo o processo de coleta de dados previsto para a concretização da investigação empírica.

Num segundo estágio da pesquisa, realizamos uma visita à Escola selecionada e em reunião com a Coordenadora Pedagógica explicamos o objetivo de nossa pesquisa e solicitamos que para haver uma boa coleta de dados, precisaríamos entrevistar um docente de cada disciplina destas séries teminais.

Rapidamente obtivemos resposta da Coordenadora sobre os docentes que poderiam participar da pesquisa e as datas previamente agendadas com cada entrevistado. Assim, logo no primeiro contato com os sujeitos investigados, que totalizaram oito, sendo cada um responsável por uma disciplina (Educação Física, História, Geografia, Educação Artística, Matemática, Inglês, Ciências e Português) foram aplicados formulários, formando o “pano de fundo” da pesquisa.

Já no terceiro estágio da pesquisa, foi realizado o trabalho de coleta de entrevistas, com uso de gravador, sem direcionamento prévio, visando o aprofundamento da compreensão da atuação pedagógica dos docentes frente ao exigido pelo ECA. Estas entrevistas foram simultaneamente transcritas e analisadas.

Por fim, num quarto estágio de desenvolvimento do estudo efetuamos a coleta de redações dos alunos destas mesmas séries terminais com a ajuda da Professora de Português, que prontamente aceitou nos ajudar. Adotamos como tema da redação “Descreva sua escola e um dia na sala de aula” devido à orientação recebida pela coordenadora pedagógica de que os alunos teriam dificuldades em escrever sobre alguma temática específica. Para tanto, solicitamos à professora que deixasse os alunos escreverem sozinhos para que o resultado não fosse alterado.

Com isso, construímos “quadros comparativos” (Whitaker, 1984) onde os principais pontos elencados pelos alunos aparecem destacados, facilitando a análise das redações. Tal método foi desenvolvido por Whitaker (1984) em sua tese de doutorado, e foi utilizada em nossa pesquisa tendo em vista a dificuldade de se entrevistar adolescentes a respeito de uma problemática complexa como esta que está em pauta nesta investigação. Crianças e adolescentes, em geral, não dão vazão ao discurso verbal com muita seriedade e tendem a não se manter concentrados durante muito tempo numa conversa com tema específico; a escrita, por meio de redações prevê a superação destas limitações.

Assim sendo, este foi o caminho metodológico escolhido para a coleta dos dados da pesquisa. Vale ressaltar que procuramos adotar uma metodologia que pudesse captar com maior riqueza as informações solicitadas.

Antes porém, de apresentarmos os dados coletados, desenvolveremos a seguir um interface teórico entre direito e educação, no sentido de elucidar aqueles elementos que no direito positivo brasileiro estão voltados para a defesa de princípios e garantias que favoreçam a educação e a cidadania.

## **CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO À LUZ DO DIREITO BRASILEIRO**

### **2.1. A Educação na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): Uma breve descrição**

O direito à educação é anacrônico no ordenamento jurídico brasileiro, aparecendo de forma mais evidente no Texto Constitucional de 1934, o qual mencionou os direitos sociais. Neste, a educação ganhou espaço não apenas no transcorrer do texto legal, como também em um capítulo específico, que detalhou um plano educacional. Em um capítulo inteiro destinado à “Educação e Cultura”, o legislador especificou no artigo 149, entre outras palavras que, a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Outra Constituição Brasileira importante foi a de 1946, que conservou as novidades trazidas pela Constituição de 1934, porém estendeu o conteúdo constitucional englobando os direitos econômicos e sociais. Em capítulo reservado à educação e à cultura, tal Carta Magna estabeleceu que embasada nos princípios da solidariedade e liberdade humana, a educação é um direito de todos e dever da família e do Estado.

Esta Constituição teve sua importância na construção da legislação educacional, como evidencia Boaventura (2001, p. 106) ao advertir que “com ela (Constituição de 1946) começa o ciclo das leis de diretrizes e bases. A Lei nº 4.024 de 1961 foi a primeira lei geral da educação”.

Em seguida, emerge a Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã. Ilustra Carvalho (2003) que esta Constituição tem tal denominação em decorrência de suas marcantes características de democracia e liberdade.

Dentro do contexto brasileiro, compreende Fernandes (1999), que a Constituição Federal de 1988 caracteriza-se como o resultado de diversos debates com o intuito de promover a abertura política no país através de um processo de democratização, após vários anos de governos militares.

Neste prisma acrescenta Fernandes (1999, p. 50):

As promessas de melhorias sociais não cumpridas e o imenso contraste econômico e social entre as camadas da

população fizeram com que, em meados da década de 70, houvesse um renascimento da sociedade civil. Novos atores coletivos entram em cena, culminando com um vigoroso protesto contra o regime autoritário.

Ainda segundo essa autora, a política educacional adotada nos anos 70 trouxe reflexos nos anos 80, evidenciando que as mudanças ora realizadas não solucionaram os problemas básicos da educação brasileira. Assim, foi neste ambiente de exaustão ocasionada pelo autoritarismo dos governos militares que ocorreu a redemocratização do regime político brasileiro culminando com a eclosão da Constituição de 1988 e com o renascimento da sociedade civil.<sup>3</sup>

Através desta Lei Maior a educação tornou-se legalmente um direito social – direito público subjetivo – possibilitando o desenvolvimento de ações por todos os legitimados na sua efetivação, quais sejam, o Estado, família, sociedade e a escola. Conforme consolida Pontes de Miranda (apud Cury, 1998, p. 97): “a escola para todos e ao alcance de todos”.

Com a Constituição Federal de 1988 houve uma opção pelo Estado Social e Democrático de Direito. Assim, outras atribuições passam a ser exigidas dos Poderes Públicos. A partir deste momento a elaboração e a execução de políticas públicas tornam-se o centro direcionador da atividade estatal. Neste prisma, a educação posta como um direito social, requer a prestação positiva do Estado, buscando garantir o direito à igualdade.

De acordo com Bobbio (1992, p. 79), no Estado de Direito, o indivíduo tem, em face ao Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos, fazendo com que o Estado de Direitos seja o Estado dos cidadãos:

A existência de um direito implica sempre um sistema normativo, onde por “existência” entende-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

---

<sup>3</sup> De acordo com Germano (apud Fernandes, 1999, p. 50): “A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70: instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, Sindicatos de Trabalhadores, Entidades representativas de Professores e estudantes se mobilizam contra a ditadura.”

A Carta Magna de 1988 tratou da educação com bastante cuidado, fixando regras e princípios gerais. O artigo 6º foi o que principiou a alusão à educação, caracterizando-a como um direito social, o que significa uma importante conquista, uma vez que, como traduz Moraes (1998, p. 181), os direitos sociais são:

Direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo artigo 1º, IV da Constituição Federal.

Os direitos sociais, como alude Duarte (2003), dentre os quais destacamos o direito à educação, tem como escopo minimizar, ou pelo menos reparar os efeitos das desigualdades próprias das sociedades de classes, de forma a tornar mais próximos os grupos marginalizados.

Depois de considerar a educação como direito social, a Constituição de 1988, regulamentou-a de forma mais específica no capítulo da educação, cultura e desporto. Ademais, fixou como regras da educação: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos; a gestão democrática do ensino público na forma da lei e a garantia de padrão de qualidade.

Tal Constituição possui grande relevância jurídica e social pois, como fundamenta Kozen (1999, p. 09):

A educação, ainda que afirmada como direito de todos, não possuía, sob o enfoque jurídico e em qualquer de seus aspectos, excetuada a obrigatoriedade da matrícula, qualquer instrumento de exigibilidade, fenômeno de afirmação de determinado valor como direito suscetível de gerar efeitos práticos e concretos no contexto pessoal dos detinatários da norma.

As normas delineadas pela Constituição Federal determinaram as principais leis que tratam do direito à educação e do direito da criança e do adolescente, destacando-se entre elas o ECA, que contemplou os princípios, valores e regras traçados pela Constituição de 1988.

No âmbito educacional, o ECA possui grande importância sócio-jurídica pois, posteriormente à Constituição Cidadã, ele foi a primeira lei que tratou do direito fundamental à educação. As demais leis que postergaram esta Carta Magna e que também trataram desta temática, como a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, datam de 1996 e 2001, respectivamente.

É incontestável que, por vários anos, vivenciamos experiências colidentes tendo em vista as regulamentações do ECA e a prática efetivamente encontrada no ambiente escolar, bem como fora dele, no que se refere à efetividade material desta lei.

Entretanto, pensando no futuro das crianças e dos adolescentes e visando extinguir a ordem social e educativa existente, marcada por uma realidade na qual estes não eram tratados como sujeitos de direitos, o conhecimento e a aplicação do ECA passaram a ser obrigatório a todos aqueles que trabalham com a educação (Silvestre, 2003).

Este Estatuto estabeleceu uma ligação entre o direito à educação e as crianças e adolescentes, colocando-os no lugar que merecem, ou seja, como prioridade absoluta para o governo, família, escola e para a sociedade em geral, uma vez que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, juntamente com o artigo 53 do ECA, ao preceituar que a educação é um dever do Estado, da família e da sociedade, estabelece que ela deve ser capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, constituindo-se assim, num caminho para a inclusão social.

Assim, crianças e adolescentes passaram a ser tratados (ao menos juridicamente) como sujeitos de direitos. Verifica-se com isso, que o ECA necessita estar presente na rotina das escolas como um instrumento de auxílio na efetivação de ações pedagógicas, para que as regulamentações jurídicas (formais) se concretizem materialmente.

Ao propor o projeto do Estatuto da Criança e do Adolescente ao Congresso Nacional, o então Senador, Ronan Tito (1990, p. 23) reforçou o valor da lei, caracterizando-a como uma “pequena Constituição”, já que abrange mais da metade da população brasileira e atinge uma variedade de assuntos, como por exemplo, a assistência materno-infantil, o acesso à justiça e à educação.

Visando executar o papel para o qual foi criado, o ECA regulamentou os direitos fundamentais destinados à criança e ao adolescente, assegurando os caminhos legais para a sua efetivação e descrevendo as medidas judiciais cabíveis para sua concretude. É neste sentido que podemos dizer que o ECA é um instrumento imprescindível para a efetivação dos direitos sociais elencados na Constituição Federal.

O mérito do ECA está no cuidado dispensado à criança e ao adolescente, buscando garantir, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais, dentre eles o da educação.

Ademais, trata-se de uma legislação bastante rica pois consegue abarcar a criança e o adolescente em sua totalidade, uma vez que seu conteúdo traz relação direta com áreas como a psicologia e a educação, o que visa garantir o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Esta afirmação se torna evidente ao observarmos alguns temas tratados pelo ECA, como o capítulo destinado ao direito à educação, direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, responsabilidade penal e administrativa dos professores e diretores de escola, ato infracional e indisciplina e Conselho Tutelar.

Visando assegurar a faculdade legal do acesso à educação, o ECA, através dos incisos do seu artigo 53, estabelece que são direitos da criança e do adolescente:

**2.1.1. A igualdade de condições para acesso e permanência na escola:** este direito já estava previamente sacramentado no artigo 206, inciso I da Constituição Federal e origina-se do artigo 5º do ECA que trata do princípio da igualdade e da proibição da discriminação. Ademais, tal direito tem como objetivo asseverar a permanência do aluno na escola, evitando desta forma, a evasão escolar.

**2.1.2. O direito de ser respeitado por seus educadores:** O direito ao respeito deriva do artigo 17 do Estatuto e resume-se na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral das crianças e dos adolescentes, visando evitar qualquer tipo de castigo por parte dos educadores. Deve-se aqui preservar a imagem, a identidade, a autonomia, os valores, as idéias, os objetos e espaços de cada criança e adolescente. Contudo, este direito atende ao princípio da reciprocidade, ou seja, tanto os educadores devem respeitar os educandos, quanto estes devem respeitar aqueles.

**2.1.3. O direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores:** este direito visa garantir à criança e ao adolescente não resignado com a avaliação (leia-se: não somente a nota, mas a maneira como a avaliação é realizada) a chance de procurar sua mudança com o educador ou nas instâncias superiores. Na maioria das vezes, este direito é exercido pelo responsável legal da criança e do adolescente, visando assegurar que sua cidadania seja respeitada.

**2.1.4. O direito de organização e participação em entidades estudantis:** este direito encontra seu fundamento no artigo 5º da Constituição Federal e decorre do principal objetivo que a educação deve atender, qual seja, o preparo para o exercício da cidadania. Esta é uma das expressões do direito à liberdade garantido pelo ECA (artigo 16, VI) – participação na vida política.

**2.1.5. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência:** Este direito tem como objetivo o cuidado do legislador em evitar a evasão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 abarcou em seu artigo 3º alguns desses direitos, caracterizando-os como princípios que norteiam o ensino, tais como: a liberdade de aprender; valorização do profissional da educação e garantia do padrão de qualidade.

O ECA (artigo 54) trouxe também as obrigações que o Estado deve ter quando o assunto é educação, estabelecendo as condutas governamentais que levem desde ao acolhimento das pessoas nas creches, pré-escolas, no ensino fundamental e médio até ao atendimento de pessoas portadoras de deficiência.



Ademais o Estatuto fixou como dever do Estado o oferecimento de ensino noturno regular ao adolescente trabalhador e o desenvolvimento de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Vale lembrar ainda que o ECA caracteriza o ensino fundamental como sendo um direito público subjetivo, isto é, constitui obrigação do Estado o oferecimento de escolas a todos aqueles que possuam condições de freqüentá-la, sendo que caso esta norma seja violada, acarreta em responsabilidade da autoridade competente.

O ECA fixou algumas regras para os pais e responsáveis que possuem filhos ou pupilos em idade escolar, tais como: 1) o direito de ter ciência do processo pedagógico; 2) participar da definição das propostas educacionais (parágrafo único do artigo 53); 3) a obrigatoriedade de matricular o filho na escola, como prevê o artigo 55.

Acrescenta ainda que o não cumprimento destas normas traz aos pais e responsáveis sanção civil – ligada ao poder familiar (o dever dos pais em relação à educação dos filhos está prevista no artigo 1634, I do Código Civil e artigo 22 do ECA), e penal – ligado ao crime de abandono intelectual previsto no artigo 246 do Código Penal.

Os dirigentes dos estabelecimentos de ensino também possuem obrigações, conforme consolida o artigo 56 do Estatuto, quais sejam, o dever de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: 1) maus tratos envolvendo os seus alunos; 2) reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares (a lei não fixou o número mínimo de faltas injustificadas, logo, a comunicação deverá ser feita quando a ausência do aluno prejudicar sua atuação escolar); 3) elevados níveis de repetência.

Nota-se que o ECA, em seu artigo 70, convencionou que todos possuem o dever de prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, dentro do ambiente escolar, os educadores e diretores têm a obrigação de prevenir eventual violação dos direitos fundamentais dos alunos, entre eles o direito à educação.

Finalizando este capítulo, gostaríamos de ressaltar que estamos focando nesta pesquisa os títulos e artigos do ECA que trabalham com a questão educacional, especialmente por dois motivos: 1) o direito à educação é um assunto que possui lugar

de destaque dentro do ECA, fixando uma relação com a atuação do profissional da educação, principalmente do docente; 2) o objeto da nossa investigação é o direito à educação, ou seja, verificar se, e como, os educadores têm colocado em prática as diretrizes deste Estatuto, visando uma educação que verdadeiramente forme cidadãos.

## **2.2. A Educação como base para o Exercício da Cidadania**

Ao tratar do conceito e abrangência que envolve a cidadania é preciso ter muita cautela para não cair no senso comum. Por esta razão torna-se necessário tratar deste assunto, que é fundamental neste trabalho, não de maneira isolada, mas relacionando-o com o contexto educacional e legislativo no qual está inserida a temática educacional.

A cidadania consiste em um dos principais pilares de sustentação do Estado Democrático de Direito (Fernandes, 1999). Porém, ninguém nasce sabendo exercer todas as prerrogativas inerentes à condição de cidadão. Por isso, a preparação para a prática da cidadania deve ser desenvolvida através da educação, em seu sentido mais pleno, de modo que também a escola deve oportunizar aos educandos formas de exercer a cidadania.

O conceito de cidadania tem sido interpretado de diversos modos ao longo da história. A noção liberal e democrática de cidadania nunca foi estática. É uma concepção que estabeleceu uma série de princípios normativos liberais, democráticos, sociais, nacionais e funcionais nos últimos 200 anos. (Requejo, 1999)

O entendimento convencional de cidadania liberal-democrática está associado a um conjunto uniforme de direitos e deveres individuais. No entanto, a emergência recente dos movimentos pelo pluralismo cultural no fim do século passado, apresentaram um tipo diferente de desafio ao conceito de cidadania.

O que está sendo questionado atualmente não é apenas o status do cidadão democrático como depósito de um conjunto de direitos, deveres e mesmo de “virtudes” públicas e responsabilidades, mas também a inclusão da cidadania como identidade, ou, em outras palavras, a idéia de indivíduos pertencentes a um coletivo político específico (Requejo, 1999).

Especificamente com relação às crianças e aos adolescentes, que são nossos sujeitos da presente pesquisa, pode-se afirmar de forma sintética, que assegurar a eles a condição de cidadãos significa garantir o cumprimento dos dispositivos contidos no artigo 227 da Constituição Federal e nos artigos 3º, 4º e 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, a proteção integral por estarem em condição peculiar de desenvolvimento, com o respeito aos direitos que formalmente a eles são garantidos.

O direito à educação é um genuíno direito social de cidadania porque o objetivo da educação durante a infância e adolescência é construir o adulto. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Assim alude Carvalho (2004, p. 92) ao afirmar que “negar à maioria da população um direito fundamental como o direito à educação é restringir aos poucos o ideal de uma cidadania plena”. Nesta ótica, cumpre evidenciar que, o cidadão pleno é o detentor dos três conjuntos de direitos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, num processo de construção que se dá ao longo da história de cada formação social.<sup>4</sup>

De acordo com Duarte (1993), a escola tem um papel fundamental na construção da cultura humana universal. Segundo o autor, a individualidade dos sujeitos é construída através da apropriação da cultura que se acumula objetivamente na história. Ou seja, o trabalho educativo possui como função primordial propagar aquilo que é imprescindível no processo de humanização dos sujeitos, ou seja, difundir o conjunto de conhecimentos construídos ao longo da história.

Assim, de acordo com Di Giorgio (2001, p. 147) a escola precisa se nortear tendo em vista o seguinte entendimento:

A escola deve avançar no sentido de ser, legitimamente, institucionalmente e no imaginário social, uma entidade que cumpra socialmente uma função de dinamizadora cultural e social do seu entorno e é a partir do cumprimento dessa função

---

<sup>4</sup> Conforme Carvalho (2003), o direito civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça.

Por direito político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o Parlamento e Conselhos do Governo local.

O direito social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

mais ampla que ela poderá efetivamente atuar eficazmente no sentido de não mais instruir, mas educar crianças, jovens, adolescentes e também adultos.

A educação apresenta concepções bastante distintas em diferentes momentos históricos. O entendimento que existe hoje, embora infelizmente ainda prevaleça muito mais na teoria do que na prática, é de que a escola, e mais diretamente os educadores, precisam contemplar o aprendizado além da mera transmissão de conhecimento, devendo incluir no conteúdo pedagógico a transmissão de valores, e fundamentalmente a formação da cidadania infanto-juvenil.

Também expõe dessa maneira o Parecer n.º 009 do Conselho Nacional de Educação de 08 de maio de 2001:

Reforça a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar-se e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas, por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição de aprendizagem e de contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia e cultura.

Para que isso se torne possível e efetivamente realizado na prática é imprescindível que os professores assumam um papel ativo de profissional crítico e reflexivo, aptos a formar cidadãos no sentido mais amplo da expressão. Ademais é fundamental que o professor se liberte da idéia de ser um professor de determinada disciplina, reduzido à ação técnica, assumindo a característica de educador, que envolve a competência técnica, mas que a supera.

Neste sentido corrobora Carvalho (2004, p. 96-97):

O ensino de uma disciplina isolada como a matemática ou a história, demanda especialista que desejavelmente tenham as informações e capacidades que o habilitam a ocupar o lugar institucional de um professor. O trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. Não podemos tomá-lo, nas atuais condições históricas, como resultante de uma relação pessoal isolada ou

como se cada professor fosse um “preceptor” em sua relação pessoal com os alunos. Da mesma forma, é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória dessas relações individualizadas. Ela é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.

Nota-se que o avanço social e legislativo alcança a instituição escolar e especialmente os educadores, levando em conta suas atuações pedagógicas, uma vez que a tecnicidade, típica do contexto educacional dos anos 70, são incompatíveis com a demanda atual.

Afirmam Araújo e Aquino (2001) que a educação escolar precisa ser voltada para a observância dos fatos da realidade social, ou seja, a formação do aluno/cidadão não deve ser limitada à aquisição de conhecimentos puramente teóricos e técnicos. Isto não significa dizer que os conhecimentos básicos sejam dispensáveis, pelo contrário, eles podem e devem ser complementados com a transmissão de valores e ideais capazes de contribuir com a formação ética e social destes cidadãos.

É inegável que no passado, à educação escolar cabia também a preocupação com a transmissão de valores. No entanto, isso não fazia parte do sistema, fluindo apenas no discurso sobre a escola. No entanto após a LDB este direcionamento da educação passou a ser algo exigido, e por consequência, cobrado.

O professor enquanto profissional da educação inserido neste novo contexto sócio-político-legal assume os reflexos destas transformações de modo que necessita incorporar uma nova maneira de atuar. Assim, descreve Monteiro (1998) que o direito à educação implica na composição de um corpo docente capacitado de tal forma que sejam cumpridas as disposições mencionadas na lei.

Tal percepção é corroborada pelos dizeres de Carvalho (2004, p. 97) ao afirmar que:

O êxito maior ou menor, nessa tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende, pois, de um esforço conjunto de toda a instituição, na qual cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar.

O educador deve trabalhar o conteúdo, abordando as informações como parte do seu conhecimento, sem se restringir a elas, a fim de colaborar para a construção de uma nova ordem cidadã. Neste prisma Cruanhes (2000) salienta que o conhecimento intelectual e científico constitui um dos pilares da construção da cidadania de um indivíduo. Entretanto, a cidadania plena somente é construída quando também são observados nas atividades educacionais valores que são essenciais para a vida em sociedade.

Ora, nosso ordenamento jurídico é claro quando se refere ao objetivo da educação, evidenciando a que escopo ela se destina, como determina a Constituição Federal no artigo 205:

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

Da mesma forma institui o Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 53:

A criança e o adolescente têm **direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, o **preparo para o exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho (...)

Arrematando, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394 de 1996 que regulamenta o sistema educacional também fez referência à questão da educação para o exercício da cidadania, quando determina no artigo 2º que:

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.

Através da análise das legislações acima mencionadas é possível chegar a conclusão que elas possuem um denominador em comum, qual seja, que a educação

deve preparar os alunos para o exercício da cidadania. Logo, estabelecem uma relação direta entre a educação e a cidadania.

Também assim enuncia Cruanhes (2000, p. 83) ao dizer que: “educação e cidadania caminham juntas, são indissociáveis, pois, quanto mais educados, mais serão capazes de lutar e exigir seus direitos e de cumprir seus deveres”.

A concepção de cidadania anteriormente a 1980 era restrita, pois, limitava-se ao direito de votar e ser votado e de ser alfabetizado para exercer tais direitos. Vigorava uma educação que tinha como objetivo preparar o indivíduo para o trabalho e não para o exercício da cidadania (Carvalho, 2002).

No decorrer dos tempos, somou-se a esta concepção, a relação entre educação e cidadania, alargando a idéia central da cidadania, que passou a abarcar a participação política e a consciência crítica. Logo, neste momento apareceu com clareza a noção de que para ser cidadão era necessário “passar pela escola” (Carvalho, 2002).

Entretanto, alude Carvalho (2003, p. 11) que a relação que pode ser feita entre a educação e cidadania extrapola tais concepções restritivas, pois tal relação pode ser vista como base para expansão de outros direitos:

(Foi a educação) que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

Com a Constituição Federal de 1988, pode-se fazer uma leitura clara e expressa deste vínculo existente entre a educação e a cidadania, visto que esta estabelece de forma evidente em seu texto legal que um dos objetivos da educação é o preparo do aluno para o exercício da cidadania.

Assim também anuncia Covre (1991, p. 66): “é preciso haver uma educação para a cidadania (...). É preciso criar espaços para reivindicar os direitos, mas é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar”.

Isto posto, afirma-se que a educação possui, antes de tudo, uma função social, e conseqüentemente, deve preparar a criança para ocupar seu lugar na sociedade e exercer um papel útil na realidade em que se insere.

A idéia de coletividade é fundamental no trabalho de construção de cidadãos, uma vez que, quando um dos responsáveis falta com sua parte, os demais ficam sobrecarregados, o que acaba por comprometer o escopo desejado pela educação. Neste sentido lembra Pimenta (2000, p. 23): “(a educação) enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola” (Grifos Nossos).

Entretanto, estamos direcionando o estudo para o papel do professor para melhor encaminhamento do tema, uma vez que nosso universo de pesquisa é a escola. Porém, também poderíamos nos dirigir ao Estado, à família e à sociedade que igualmente são responsáveis pelo trabalho educacional.

Finalizando este capítulo, pode-se afirmar que o educador deve exercer dentro da instituição escolar uma função de suma importância, tendo em vista que se trata de um mediador destinado a levar conhecimento, ensinamentos, pensamento crítico e valores, visando a construção de uma cidadania plena. Deve desempenhar portanto, o papel de agente social, comprometido com a transformação e emancipação social.

Nestes ditames se enquadra o ECA, pois é nele que encontramos diretrizes para a efetivação da cidadania, já que estabelece quais são os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes que os incluem como cidadãos.

Assim dita o Conselho Nacional de Educação nº 009/2001:

(...) reforçar a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio política. Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas.

Diante de tal proposição, evidencia-se um direcionamento para a escola, ainda que não de forma exclusiva, como instância que concentra a competência de promover a igualdade social, comprometida com a efetivação dos princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana presentes nas letras da lei.



Com base em tais considerações elabora-se o próximo capítulo, no qual é trabalhado o papel do professor crítico-reflexivo, como agente essencial na práxis transformadora que visa efetivar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

### **CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS**

Mediante o poder da prática educativa, os educadores desempenham uma função vital na transformação do mundo. A atuação dos professores possui grande relevância em nossa sociedade, tendo em vista que são eles que formam os cidadãos de amanhã. Neste sentido corrobora Nóvoa (1992), quando aponta que somente podemos dizer que um ensino é de qualidade se existir uma adequada atuação de professores.

Neste capítulo, trataremos da atuação dos professores, baseando-nos em suas práticas crítico-reflexivas, visando verificar se estas buscam a formação de cidadãos, já que conforme enuncia Carvalho (2004, p. 85-86):

O ideal de uma educação que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano – ou seja, o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética, está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar.

As discussões que serão trazidas aqui nos propõem pensamentos e questionamentos que nem sempre possuem respostas prontas e cabais. Logo, não é nossa intenção esgotar o assunto, nem tampouco garantir respostas definitivas a todas as questões, mas buscar reflexões a respeito da temática. Isto porque adotamos a idéia de que nossa sociedade é mutável, portanto, as práticas pedagógicas devem estar sempre em constante transformação.

#### **3.1. A Atuação do Professor Crítico Reflexivo na Visão de Alguns Teóricos Críticos**

O conceito de professor reflexivo, segundo Alarcão (1996, p. 176): “originou-se nos Estados Unidos como reação à concepção tecnocrata de professor, mero

aplicador de *packagens* curriculares pré-enlatadas, numa perspectiva descendente de racionalidade técnica (...).”

Quando se discute a questão do ensino reflexivo é necessário se reportar às suas raízes no pensamento sobre a educação. Implica, desta forma, destacar genericamente como o termo reflexão é descrito por Donald Schön (2000), bem como conhecer brevemente as contribuições dadas por Philippe Perrenoud (1999) e Henry Giroux (1997) a respeito do assunto.

Schön (1983) em seu livro “O profissional reflexivo”, sugere uma nova epistemologia da prática, cujo ponto central é o saber profissional, partindo sempre da reflexão na ação, que se realiza quando o profissional se depara com momentos incertos e conflituosos.

Já em sua segunda obra “A formação dos profissionais” que data de 1987, nos relata Campos e Pessoa (2000, p. 187) que Schön entendia que os Centros Superiores de Formação de Profissionais:

Deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, que tem em comum a formação tutorada e onde a formação se processa a partir da reflexão-na-ação.

Vale lembrar que a contribuição dos estudos feitos por Schön (2000) não se restringe somente à questão da formação de professores, estendendo-se à formação de profissionais de diversas áreas. Entretanto, ela colabora diretamente com a aplicação de novas teorias para a formação e atuação de professores.

Sendo assim, Schön (2000) apresenta o conceito de prática reflexiva sendo compreendida em 3 esferas:

**3.1.1. O conhecer-na-ação** – De acordo com Schön (2000), todas as ações realizadas são produto do processo de conhecimento construído pessoalmente por alguém durante sua vida. O autor ainda nos lembra que um contexto profissional difere do outro, possuindo cada qual suas especificidades. Logo, o conhecer-na-prática exige o conhecimento desses contextos, próprios de cada profissão.

Na visão de Pimenta (2002), trata-se de um conhecimento subentendido, que está na ação; logo, não a antecede. Assim, o processo de conhecer-na-ação de

determinado profissional possui suas origens no contexto social e institucional do qual este participa. Esse processo, praticado nos ambientes profissionais e/ou institucionais do qual a pessoa faz parte, tem como objetivo primeiro a busca pelo sucesso profissional.

Entretanto, se essas práticas efetivamente conduzem a uma ação revolucionária, transformadora da realidade social, depende necessariamente do fato desses profissionais possuírem concretamente uma praxis altamente consciente e reflexiva.

**3.1.2. A reflexão na ação** – Schön (2000) afirma que podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente, ou seja, depois da ação realizada, ou ainda podemos fazer uma pausa no meio da ação, parando para nela pensar. Nestes dois casos, segundo Schön trata-se de (2000, p. 32):

Um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. Nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação.

Vale dizer que esta esfera, no entender de Pimenta (2002), é caracterizada pelos momentos em que diante de situações novas, alheias à rotina diária, os profissionais desenvolvem soluções inovadoras.

**3.1.3. Reflexão sobre a reflexão na ação** – a partir do processo de reflexão-na-ação, ou seja, diante dos novos caminhos construídos frente às situações estranhas ao habitual, se constrói um conjunto de experiências que se repetem em diversas ocasiões, formando um conhecimento prático (Pimenta, 2002).

Para Schön (2000), os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, atuando nas esferas acima citadas.

Por sua vez, Gómez (1997, p. 104) examina estas esferas apontando que:

O conhecimento na ação (conhecimento técnico ou solução de problemas, segundo Habermas) é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer.

A reflexão na ação (deliberação prática, segundo Habermas) ocorre quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Este momento se traduz num processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode se considerar o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (reflexão crítica, segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória para intervenções anteriores.

Neste horizonte ressalta-se, como bem contempla Gómez (1997), que tais esferas formam o conhecimento prático do educador, constituindo-se processos interligados, que se completam visando a execução de uma ação racional. Ao refletir na e sobre a ação, o educador assume o papel de investigador. Assim, dentro da sala de aula, ele se afasta da instrumentalidade advinda das técnicas, regras e receitas oriundas de uma dada teoria ou de um currículo imposto pela administração escolar, para assumir uma postura ativa e prática, própria de um investigador.

Vale ressaltar que as reflexões de Schön (1987) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A denominação “professional artistry” é empregada pelo autor com o intuito de imputar as habilidades que os profissionais manifestam em determinadas ocasiões, principalmente quando estas se apresentam de forma única e conflituosa.

De acordo com Schön (2000, p. 40) um tipo muito importante de aprendizagem pode ser o de uma aula prática:

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho.

De acordo com Schön (1983) e Vieira (1995), uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional.

Ainda neste direcionamento, Perrenoud (1999) estabelece que é necessário fazer uma contraposição entre a formação prescritiva e a reflexiva. Entende que o profissional da educação precisa ser transformado em alguém que exerce seu ofício de maneira a formar sua própria prática para que possa encarar as inconstâncias e transformações das suas condições de trabalho.

Assim, propõe o autor que diante de acontecimentos habituais ou na presença de situações duvidosas ou conflituosas não será a prescrição, mas a reflexão crítica, isto é, a competência em analisar a situação com base em suas referências teóricas e experiências anteriores, que norteará a atitude ou o procedimento a ser tomado pelos profissionais da educação, sejam eles docentes ou diretores.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 26):

Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, esse “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

Nesta visão, o ensino é entendido como uma atividade prática e interativa, assumindo o professor a função de articular o processo educativo, estruturando e gerindo os conteúdos pedagógicos, de modo que sua atuação garanta a interatividade das atividades em sala de aula, favorecendo a reflexão dos alunos, a fim de que a aprendizagem não se limite a mera transmissão de conteúdos.

Assim confirma Perrenoud (2001, p. 26):

A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos o aprendizado em cada intervenção.

Conceber o educador com o atributo de intelectual significa dizer que estes profissionais, na atual realidade, precisam deixar de ostentar uma atitude passiva, transformando-se em sujeitos ativos no desempenho de suas obrigações (Giroux, 1997).

Numa visão histórico-crítica, pode-se falar em intelectual orgânico tomando como base as contribuições de Gramsci (1981). De acordo com o autor, os intelectuais

orgânicos são aqueles que lidam com o bom senso (“núcleo sadio do senso comum”), de modo a transformar a consciência dividida das massas em uma compreensão de mundo coerente e homogênea.

É o que nos traduz Gramsci através das palavras de Mochcovitch (1981, p. 21):

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.

Sendo assim, Mochcovitch (1990) afirma que Gramsci entende que a função dos intelectuais orgânicos é imprescindível, qual seja, a de conduzir as massas através da filosofia da práxis, relacionando a prática diária e as experiências políticas das massas com a reflexão. Ademais acrescenta Mochcovitch (1990, p. 17) que: “a construção dessa filosofia da práxis é um processo contínuo, permanente, para que ela possa responder aos problemas atuais do momento histórico”.

No entender de Gramsci (2001), são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social. Intelectual Orgânico, dentro de uma visão Gramsciana, é o sujeito que possui ao mesmo tempo um comprometimento com a classe a que se vincula e um saber (erudito e técnico-profissional) que o distingue dos demais.

Segundo Gramsci (2001), todos os homens são intelectuais, mas nem todos assumem essa função na sociedade. A escola, o partido político, a participação em organizações são exemplos de espaços criadores de intelectuais. O papel da educação, para Gramsci (2001), deve ir além de uma mera qualificação, proporcionando uma formação crítica aos dominados, contribuindo com o projeto de humanização, gerando não apenas cidadãos, mas, governantes.

Confirmando os ensinamentos de Gramsci (1981) e opondo-se à idéia de que o ensino-aprendizagem seria um processo neutro, transparente e sem convívio com a história e o contexto social, Giroux (1997) também esteve interessado nos fundamentos

da teoria social crítica para a instrução escolar. Para ele, os professores devem exercer uma prática de transformação social contra a neutralidade política, o exercício e o conhecimento especializado.

Assim corrobora McLaren (1997, p. 192):

Os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto não pode mais ser dignamente endossada.

O trabalho educativo é uma atividade que deve envolver a transformação dos seres humanos. Ele age sobre a consciência dos indivíduos e indiretamente sobre a prática social.

O desenvolvimento subjetivo das novas gerações depende dos conteúdos objetivos trabalhados dentro da escola. Os conteúdos escolares deveriam ser a referência para a verificação da subjetividade do gênero humano, e não para a manutenção da divisão social em classes. É o que se pode depreender da afirmação de Saviani (2003, p. 17) ao defender que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

A referência para a educação no conceito de trabalho educativo proposto por Saviani (2003) é a referência da universalidade do gênero humano. De acordo com o autor, a educação escolar, na sua essência, volta-se para a formação do indivíduo como membro do gênero humano. Ora, quando se fala em um conhecimento valorativo universal que a escola deveria transmitir às gerações futuras, quer dizer que o conhecimento pode tornar-se para a humanidade um valor que ultrapassa o da circunstância em que foi criado. Neste prisma, relata McLaren (1997, p. 266):

Adquirir conhecimento não oferece aos estudantes uma reflexão sobre o mundo, mas cria uma representação específica do mundo que só é entendida numa configuração ideológica particular, em formações sociais ou sistemas de mediação.

(...)

A tarefa do professor deve tomar a forma da pedagogia crítica, isto é, o professor deve fazer mais do que simplesmente legitimar pressuposições partilhadas, conveniências de consenso ou convenções estabelecidas. Deve fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura – isto é, a maneira como a realidade é usualmente construída – como uma coleção de verdades inalteradas e relações sociais imutáveis.

Ressalta-se que a escola tem um papel fundamental na construção da cultura humana universal. Ela é parte indispensável na luta pela superação do capitalismo, na medida em que a superação da alienação somente pode ocorrer por meio de uma ação coletiva. Logo, o trabalho educativo possui como função primordial propagar aquilo que é imprescindível no processo de humanização dos sujeitos, ou seja, difundir o conjunto de conhecimentos construídos ao longo da história.

Segundo Giroux (1997), o pensamento crítico estabelece uma estreita relação entre teoria e fatos, e adota a idéia de que o conhecimento não se constrói independente de valores humanos. Isso significa que os fatos, os temas, os acontecimentos nos estudos sociais deveriam apresentar-se de forma problemática aos alunos e que grande parte do tempo escolar deveria estar dedicada ao estudo dos assuntos do cotidiano, assim como a utilidade dos mesmos como ferramentas interpretativas teórico-conceituais.

É fundamental que qualquer assunto seja apresentado aos estudantes como algo mais que um referencial conteudista, devendo também incluir uma dimensão crítico-reflexiva. Além disso, isolar os fatos dos valores é correr o risco de ensinar aos alunos como lidar com os meios sem a preocupação de se chegar ao propósito final, ou reproduzir-se a máxima maquiavélica de que os fins justificam os meios.

Sendo assim, Giroux (1997) compreende o educador reflexivo como aquele que assume um papel ativo na educação e formação dos alunos, contrapondo-se a uma mera atuação tecnicista. Logo, ele passa a ser reconhecido como um profissional reflexivo quando não restringe a sua prática pedagógica apenas ao cumprimento de normas e teorias pré – estabelecidas (Alarcão, 1996).



Conforme Mewborn (1999), o pensamento reflexivo é constituído do conhecimento pessoal (crenças, experiências prévias), do conhecimento do ofício (habilidades para ensinar) e do conhecimento proposicional (oriundo da pesquisa e da teoria). A autora enfatiza que o pensamento reflexivo compreende um reconhecimento da complexidade de ensinar, em que a ação é parte integrante do pensamento reflexivo, e que a reflexão envolve experiência individual e compartilhada.

Nota-se como é evidente a necessidade de formarmos professores que em suas ações pedagógicas levem em conta a importância de se explorar a capacidade intelectual dos estudantes, de modo a fazerem refletir, criticar e opinar sobre os diversos assuntos, tornando-os cidadãos aptos a exercerem as atribuições que lhes cabem.

Neste debate insere-se um dos maiores educadores e teóricos da educação brasileira, Paulo Freire (2000, p. 104) que com muita propriedade ensina que “a educação não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Trata-se sem dúvida de um conceito que confirma que a educação necessita ser dialógica e reflexiva. Logo, acrescenta Freire (2000, p. 98), como seria imprescindível uma educação que:

Possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido as prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.

Esta constatação sugere a existência de professores reflexivos, aptos a conduzirem suas práticas educativas como nos propõe Schön (2000) através da expressão “reflexão-na-ação”.

Nestes termos corrobora McLaren (1997, p. 223):

Se o ensino for caracterizado pelo que Henry Giroux refere como uma “linguagem de possibilidade”, então existe um potencial maior para tornar o aprendizado relevante, crítico e transformador. O conhecimento é relevante somente quando começa com as experiências que os estudantes trazem consigo

da cultura ao seu redor; é crítico somente quando essas experiências são mostradas como sendo, algumas vezes, problemáticas; e é transformador somente quando os estudantes começam a usar o conhecimento para ajudar a conferir poder aos outros, incluindo os indivíduos da sua comunidade. O conhecimento liga-se então, à reforma social.

Ainda, acrescentando, anuncia Giroux (1997, p. 163), que, para que o professor seja um intelectual transformador, é fundamental que o pedagógico se trone mais político e o político mais pedagógico:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Diante de todo o exposto, constata-se que o professor como intelectual crítico reflexivo precisa cumprir com algumas atitudes como as que seguem:

- 1) Assumir uma postura ativa na sua atuação pedagógica;
- 2) Priorizar a prática sem deixar de lado a teoria, tendo em vista que esta permite a percepção dos contextos históricos, sociais e culturais;
- 3) Atuar de forma coletiva, já que a educação é uma prática social que não pode caracterizar-se pela individualidade;
- 4) Ter a noção de que sua atuação possui um caráter político e social;

Sendo assim, para que os educadores possam auxiliar na mudança da sociedade, possibilitando aos educandos a apreensão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sua utilização no exercício efetivo da cidadania faz-se necessário que eles possuam uma formação intelectual crítica-reflexiva, conforme estabelece Pimenta (2000, p. 23):

A educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo

trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

É exatamente neste horizonte que se encaixa a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, objetivando orientar e dar suporte à atuação dos educadores como promotores de uma mudança social. Ou seja, é neste contexto de diversificação, em que o conhecimento deve ser o mais amplo possível, que o ECA ganha especial atenção, justamente por ser uma lei que evidencia a relação professor, aluno e administração.

Assim, o ECA deve ser considerado na formação dos profissionais da educação (inicial ou continuada) para melhor desempenho de suas funções, bem como para a efetividade da lei. Sua análise vem reforçar o novo perfil dos profissionais da educação, adequado às mudanças sociais, econômicas, políticas e legais, uma vez que os dispositivos legais que relacionam educação e cidadania deixam de ter importância e veem seus efeitos paralisados se os responsáveis pela promoção da educação não estiverem empenhados para o desenvolvimento deste fim.

## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA EMPÍRICA COM OS DOCENTES**

A pesquisa desenvolveu-se através de um estudo de caso, realizado em uma Escola Estadual da cidade de Jaboticabal/SP, com professores e alunos de 7ª e 8ª série. Com os professores foi aplicado um questionário inicial proporcionando-nos o perfil desses profissionais, observando-se a formação profissional; a faixa etária; o estado civil e se a carreira de docente configura-se a única fonte de renda, elementos que podemos visualizar no quadro a seguir apresentado:



Em seguida foram entrevistados os professores, sendo um de cada disciplina (Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Artes, Ciências e Educação Física). Por meio das entrevistas buscou-se analisar a questão da atuação do professor frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, sua leitura, compreensão e aplicação.

Dos oito professores entrevistados, seis eram do sexo feminino, o que evidencia uma tendência do magistério, trabalhada pela autora Jane Soares de Almeida (1998), em sua obra “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, que apresenta a forma como as mulheres ganharam espaço profissional no terreno da educação, especificamente no Estado de São Paulo, a partir do século XIX.

Almeida (1998) demonstra que, historicamente, profissões vinculadas ao “cuidado” com outros sempre estiveram associadas às mulheres. Tal elemento favoreceu a construção de um imaginário social acerca do papel feminino como estando fundamentado na ética do cuidado, bem como na missão de educar.

Logo, o resultado encontrado reafirma a existência de um processo de feminização docente, surgido no final do século XIX, justificado por Almeida (1999, p. 24), como sendo “uma das poucas opções profissionais abertas às mulheres e, também, por oferecer salários iguais aos pagos aos homens”.

Cumprido considerar que esta estatística não deve ser analisada apenas sob a ótica negativa da discriminação de gêneros, uma vez que a mulher tem atingido níveis de escolaridade tão significativos, tornando-se natural que cada vez mais aumente o número de mulheres no mercado de trabalho em geral.

Ou seja, com a entrada no magistério, verificou-se que a inserção formal da mulher no mercado de trabalho, permitiu que fossem percebidas numa perspectiva profissional, capaz de alterar a representação social acerca delas. Assim, a luta pela igualdade de direitos e a independência conquistada pelas mulheres configuram fatores que também contribuem para a compreensão do perfil encontrado na escola pesquisada.

É preciso lembrar ainda que, através desta “porta de entrada” a mulher galgou a Universidade, na qual se acomodou inicialmente aos cursos de Humanas (desvalorizados pela tecnologia em ascensão aos anos 70). No entanto, estava ali o curso de Direito e através dele a mulher “invadiu” as carreiras de status (Whitaker, 2000).

Além disso, o aumento do acesso ao ensino superior e ao trabalho assalariado fez com que as mulheres se distanciassem da esfera privada e das funções meramente reprodutivas para alcançarem o espaço público.

Neste sentido, referendo-se à formação escolar, afirma Bourdieu (1999, p. 107):

De todos os fatores de mudanças, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares.

Quanto à faixa etária dos professores entrevistados, evidenciamos que dos oito professores, três deles encontram-se na faixa entre os 40 a 45 anos; dois estão compreendidos na faixa etária de 45 a 50 anos; dois possuem mais de 50 anos e apenas um está inserido na faixa entre 25 e 30 anos.

A aferição da faixa etária dos sujeitos entrevistados é relevante uma vez que a presente pesquisa tem como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente, que data de 1990. É possível observar que a maioria dos educadores investigados já havia concluído a formação universitária antes da entrada em vigor da referida lei.

Assim, é correto afirmar que tanto a Constituição Federal de 1988, como o ECA (1990), foram instituídos durante a formação ou o desenvolvimento da carreira da maioria dos professores entrevistados, já que se trata de leis recentes, o que em tese deveria facilitar o seu conhecimento por parte dos sujeitos investigados.

Outro aspecto analisado foi o estado civil, levando-nos a verificar que do total dos entrevistados, quatro são casados; dois são viúvos; um é separado e apenas um é solteiro, o que demonstra a presença da mulher casada no mercado de trabalho, e o magistério como “solução” possível para a dupla jornada.

Finalmente, observamos que a atividade docente constitui a única fonte de renda dos professores investigados. Dos oito entrevistados, apenas um deles respondeu que a docência não era sua única fonte de renda.

No que diz respeito à formação profissional, temos que todos os docentes sujeitos da nossa pesquisa possuem formação em nível superior na área em que

lecionam. Logo, apresentam uma qualificação compatível com as novas exigências de políticas educativas do nosso país, que buscam aumentar a formação dos docentes para o ensino superior.

No segundo estágio da nossa pesquisa, entrevistamos todos esses docentes procurando apreender como se dá a sua atuação pedagógica, tendo em vista os dispositivos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Foram adotadas perguntas abertas, que garantiram aos entrevistados maior liberdade ao descrever seus cotidianos escolares. Deste modo, após a coleta de dados foi feita a transcrição das fitas, a qual se seguiu de uma análise de resultados. Os entrevistados, por razões de sigilo e ética serão representados por números e não por nomes (ex: Entrevistado 1).

#### **4.1. Análise das Entrevistas Coletadas com os Educadores**

A seguir são apresentadas algumas das observações e reflexões obtidas durante o trabalho de coleta de dados realizado, com a finalidade de articular as verificações empíricas com as contribuições teóricas abordadas.

Iniciamos a nossa entrevista solicitando aos educadores investigados que nos relatessem o porquê das suas escolhas profissionais, ou seja, o motivo que os levaram a escolher a docência como profissão.

A resposta foi unânime: a escolha profissional se deu devido a “falta de opção”, principalmente porque na cidade não existiam muitas Faculdades, o que restringia a escolha, e a falta de condições financeiras impossibilitava o deslocamento para outras cidades, como podemos denotar em três depoimentos que seguem:

Na época eu escolhi Matemática por falta de oportunidade. Eu entrei em 1981 e não havia na cidade tantas Faculdades e a gente tinha que se deslocar para outras cidades e eu trabalhava e não tinha condições para isso. Porque se eu pudesse escolher mesmo eu tinha escolhido fazer Psicologia. (Entrevistada 5)

Eu não sabia o que eu ia fazer, e fazer um curso em outra cidade ficaria caro, e eu não teria dinheiro pra fazer, e como tinha o curso aqui e eu gostava de esportes, resolvi fazer Educação Física. (Entrevistado 1)



Na verdade, embora eu sempre tenha gostado de História, eu queria fazer mesmo Arqueologia. Meu sonho era fazer Arqueologia, mas na época eu não tinha condições para estudar durante o dia, então, como era uma disciplina que eu gostava, resolvi fazer. (Entrevistada 3)

Nota-se uma consonância nas falas destes três professores, que se traduz pela falta de autonomia no momento da escolha profissional. Embora a falta de condições tenha se sobressaído sobre a vontade destes docentes, temos que evidenciar as conseqüências desta conformidade no contexto educacional.

O cotidiano é permeado por escolhas, complexas ou simples, planejadas ou impulsivas, que satisfazem ou que decepcionam no futuro. A escolha do estudante quanto à profissão que deseja seguir é instigante, pois é um processo de angústias, indefinições e projeções (Moretto, 2002).

É evidente que a importância da escolha profissional é de responsabilidade de cada indivíduo, porém, as conseqüências desta escolha apresentam inúmeras implicações na sociedade. Assim, aquele que tem na profissão uma realização, possui mais motivação para prestar um serviço de melhor qualidade à sociedade (Soares, 2002).

Logo, a escolha profissional da docência deveria ser consciente, a fim de que estes profissionais pudessem estar aptos a assumir todos os encargos que caminham junto com esta profissão. Iniciar desmotivado uma carreira, tão importante quanto a de um educador, é certamente arriscar-se ao desempenho insatisfatório.

Como já dissemos, o professor pode ser considerado o principal agente para que o processo educacional numa perspectiva crítica se estabeleça. É ele quem possibilita, a partir de questionamentos sobre sua própria prática, valores e concepções, um ambiente onde os alunos possam discutir a realidade, compartilhar experiências e efetivar uma ação social.

Por sua vez, como já destacamos, o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei recente, que entrou em vigor no mesmo lapso temporal em que a maioria dos nossos investigados se formaram, e reflete-se diretamente na atuação profissional do docente, uma vez que os temas elencados nesta legislação traduzem a rotina escolar.

Por essa razão, formulamos outra pergunta aos professores, de modo a investigarmos se eles já haviam consultado o ECA, e em caso afirmativo, o que os levou a fazê-lo. Ao explicar a pergunta reiteramos que nossa intenção era avaliar se eles conheciam esta legislação em sentido amplo, ou seja, se já haviam estudado seu conteúdo a fim de saber discutir a respeito do mesmo.

A surpresa foi grande: Apenas uma professora possui um entendimento maior com relação ao ECA uma vez que sua filha trabalha como Assistente Social e por esse motivo o aplica com constância. Já a grande maioria dos professores entrevistados teve pouco contato com o Estatuto, dirigindo-se ao mesmo em uma leitura passageira, apenas em caso de concurso público em que esta legislação faz parte do edital, como podemos observar abaixo:

Já consultei uma vez. Eu queria conhecer. E também cai muito em concurso, e como a gente está sempre prestando eu achei que era interessante eu conhecer um pouco. (Entrevistado 8)

Já li. Uma vez que eu fui prestar um concurso e caía o ECA eu estudei a parte relacionada à educação. (Entrevistada 2)

Já tive algum contato. A gente faz vários concursos, e por essa razão eu já li. (Entrevistada 5)

Esse dado nos revela algo interessante, que é a idéia reduzida que esses profissionais possuem de que basta ler o Estatuto da Criança e do Adolescente para conhecê-lo. Em nenhum momento de suas falas demonstram preocupação em consultá-lo de modo a conseguirem assimilar seu conteúdo e articulá-lo à sua prática pedagógica.

Ora, o ECA engloba um conjunto de normas, princípios e diretrizes que regem sujeitos que estão em desenvolvimento, e por isso possui um vocabulário complexo. Assim, por meio de uma simples leitura não se é capaz de compreender e absorver todo seu conteúdo e assimilar um bom entendimento. No discurso apresentado, os entrevistados reduzem esta normativa, portanto, a uma mera apostila de concurso público.

Se a Constituição Federal de 1988 assegura-nos que um dos objetivos da educação é preparar o aluno para o exercício da cidadania, e o ECA (1990) exhibe os

elementos indispensáveis para efetivar esse escopo, é evidente que a falta de conhecimento desta lei impossibilita ou dificulta que o educador desempenhe com competência o papel que lhe foi reservado.

Denotamos também a partir deste questionamento, que alguns docentes apresentam um sentimento de “ameaça” frente ao ECA. Ou seja, pudemos perceber através da fala de alguns educadores que, quando em sala de aula, o assunto possui qualquer ligação com o ECA, não há cumplicidade entre o professor e o aluno, mas conflito, como destacamos abaixo:

Alguns alunos se interessam e acabam se informando sobre o ECA, lendo, e procuram apreender o que é bom pra eles, só os direitos deles, e não dos deveres, e aí automaticamente a gente precisa conhecer pra ter uma noção de quais são os direitos e deveres, para a gente poder se defender também. (Entrevistada 3 – Grifos Nossos)

Nos livros se aborda muito a questão do trabalho infantil, aí eu comento alguma coisa sobre o ECA mas nada de muito profundo. Porque como eles não têm muita maturidade, se eu começo a falar muito dos direitos, direitos e direitos deles, é complicado. A gente precisa saber o que a gente dá, para não virar contra a gente. Então eu não fico cutucando muito não. (Entrevistada 4 – Grifos Nossos)

Nota-se como a falta de conhecimento impede que a correta noção daquilo que realmente seja o Estatuto seja disseminada. Ou seja, como esses educadores possuem uma noção muito superficial do que engloba o ECA, o traduzem como um “rival”, um instrumento que pode ser usado contra e não a favor, e por isso não o discutem em sala de aula para não levantar possíveis brechas.

Vale notar que até mesmo nossa única entrevistada que demonstrou possuir um pouco mais de conhecimento do contexto do ECA descreveu em sua fala que já teve um dia esse tipo de pensamento:

Hoje, depois que eu conversei bastante com minha filha, que trabalha na liberdade assistida, é que eu passei a ser a favor do ECA, porque antes eu era totalmente contra. (Entrevistada 7)

É recorrente entre uma parcela da população que ignora o verdadeiro sentido da aplicação do ECA, principalmente no ambiente escolar, entre os educadores, a idéia

de que o Estatuto enfraquece o professor. A partir deste entendimento se posicionam contra o mesmo, o que se traduz em evidente “pré-conceito”. Surge, assim, no espaço escolar um verdadeiro “campo de poder”, conforme enunciado por Bourdieu (2001, p. 52):

O campo de poder não é um campo como os outros: ele é o espaço das relações de força entre os diferentes tipos de capital, ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão; isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo de poder são ameaçados.

As forças que abrangem tais lutas dependem daquilo que estes conflitos desejam manter ou modificar. No nosso estudo de caso, podemos afirmar que os professores procuram não comentar o pouco que conhecem sobre o ECA em sala de aula, evitando que os alunos aprendam ainda mais sobre ele, uma vez que temem que este aprendizado possa prejudicá-los de alguma forma. Tal atitude expressa claramente a sala de aula como um campo de poder, onde se antagonizam forças que se percebem como opostas, em contradição.

Percebemos que a falta de conhecimentos suficientes sobre esta legislação infanto-juvenil faz com que os educadores tenham um entendimento distorcido sobre a questão, abandonando um projeto inovador de transformação social e colaborando para a manutenção do *status quo*. Não atuam portanto, como intelectuais orgânicos, no sentido de se manterem em consonância com a ordem social vigente, não se articulando com uma proposta contra-hegemônica (Gramsci, 1981).

Assim contribui os dizeres de McLaren (1997, p. 266):

Os esforços atuais de reformas demonstram uma falta de vontade de construir e sustentar um projeto político claramente articulado, no qual a pedagogia possa ser relacionada à criação de práticas educacionais e referências morais necessárias para a construção de uma esfera pública democrática.

Questionamos também aos professores se, mesmo apesar do pouco conhecimento que possuem, podem perceber algum reflexo do ECA nas atuações pedagógicas diárias, e se esses reflexos interferem em suas práticas profissionais.

Denotamos pelas respostas que os professores fugiram totalmente daquilo que lhes estava sendo questionado, convergindo quase que em geral para o mesmo sentido negativo e pejorativo, evidenciando o recorrente desconhecimento da utilidade e importância do Estatuto para a sociedade:

Olha, eu acho que depois que inventaram esse tal de ECA as coisas mudaram muito. Isso porque as crianças só sabem dos direitos e não enfatizam seus deveres. Não sei se é uma transformação assim mundial... mas que houve uma inversão de valores houve. Porque eu vejo assim, quando eu estudava eu não sabia dos meus direitos. Na escola, mesmo que nós tivéssemos razão diante ao professor nós não respondíamos e nem falávamos isso em casa. Então eu quando fazia o Ensino Fundamental e o Médio, eu não sabia dos meus direitos, só dos deveres. Pra nós era passado, tanto na escola quanto na família, só os deveres. (Entrevistada 4 – Grifos Nossos)

Eu observo que as crianças tem alguns deveres que não os cumprem, mas os direitos eles reclamam. (Entrevistada 3)

Em alguns casos eu acho que essa proteção dada pelo ECA deveria ser direcionada de maneira diferente, e isso não acontece. Por exemplo, um aluno que chega numa escola com uma arma, eu acho que deveria haver uma punição pra ele. E isso não acontece, porque como ele é menor ele está amparado pelo ECA. Sabe, até mesmo mal criação desses adolescentes eu acho que deveria ter assim, não punição, mas uma suspensão talvez. Sabe, tem aluno que bate porta na cara do professor, empurra o professor, e a justificativa sempre é a falta de estrutura familiar, econômica, e o professor é quem fica sempre sem amparo. Sabe, às vezes o professor fala alguma coisa na intenção de corrigir e ajudar aquele aluno, e às vezes por complexo dele mesmo, porque às vezes você nem está pensando nisso, ele leva para o lado da discriminação. Então você tem que tomar muito cuidado com o que se fala na sala de aula, porque se você falar alguma coisa brincando e a criança levar pelo lado mal, e contar pra mãe, e a mãe não entender, dá o maior problema. (Entrevistada 5)

Há aqui mais uma vez o reducionismo do Estatuto da Criança e do Adolescente, abordando-o como um conjunto de leis injustas, que visam apenas a defesa

dos direitos dos adolescentes, sem sequer regulamentar penas para os eventuais atos infracionais que possam vir a cometer. Fica exposto também, ainda que de modo não explícito, uma percepção distorcida da criança ou adolescente, que é visto pelo adulto (professor) como delinqüente, oportunista, etc, e não como sujeito de direitos, muitas vezes desconsiderado, que necessita de proteção e defesa.

Logo, restou-nos claro através das falas dos professores que, a noção que eles possuem do que venha a ser o ECA, sua eficácia e aplicabilidade, é traduzida por aquilo que a mídia evidencia ou mesmo o senso comum. Não é caracterizado por um estudo crítico e responsável que possibilite o embasamento de toda essa linguagem e uma interpretação segura.

Junto a isto, torna-se relevante salientar a condição de desprestígio que o professor vem sofrendo de forma cada vez mais intensa. Desvalorizado pela sociedade em geral, bem como pela família e pelo aluno, o professor parece sentir-se frágil, sem proteção, sem direitos. Evidentemente, o antagonismo se instala, e o campo de lutas se estabelece.

Alinhada à questão que envolve os direitos e deveres infanto-juvenis, e tendo em vista que os educadores investigados ressaltaram constantemente que as crianças e os adolescentes reivindicam apenas seus direitos ignorando os deveres, pedimos a estes profissionais que nos destacassem quais são os direitos e os deveres previstos no ECA.

Diante do cenário que presenciamos de ausência de discernimento a respeito do ECA, nossa expectativa era a de que estes educadores não tivessem nenhuma noção da resposta. Entretanto, nos enganamos em parte, já que a maioria deles soube relatar, superficialmente, quais eram os direitos e deveres desses alunos.

Acreditamos que isso tenha ocorrido devido à leitura que eles geralmente fazem para se prepararem para concursos públicos. Além disso, como limitamos nossa pergunta aos direitos e deveres previstos no ECA, mesmo os professores que não o leram, conhecem de alguma forma, ainda que uma parcela deste rol.

Entretanto, analisando as respostas dos professores, evidenciamos que eles concentram suas afirmações nos direitos à vida, saúde, educação, lazer, alimentação, liberdade e respeito. Esquecem, por exemplo de outros direitos fundamentais, como direito à cultura, à dignidade, à cidadania, à profissionalização e ao proteção ao trabalho. Cumpre lembrar aqui que os deveres estão inscritos de forma coercitiva na

cultura e não necessitam tanta ênfase como os direitos, que são conquistas históricas recentes.

Embora as respostas dos professores investigados nos tenham surpreendido, talvez não seja o bastante. Não é suficiente, para garantir uma educação que forme o aluno para o desenvolvimento da cidadania, que o professor conheça superficialmente os direitos destes sujeitos. Os direitos e deveres são imprescindíveis quando examinados frente à atuação docente, no sentido de incorporar-se à prática pedagógica o conceito de cidadania.

Nota-se que apesar de ser uma legislação que está em vigor há quase 19 anos, o ECA ainda é cercado por muitos mitos que fazem com que sua credibilidade seja colocada em cheque. Nesta linha, podemos também citar a título de ilustração, um outro mito que circunda o pensamento popular, que é a idéia de que “é melhor a criança trabalhar do que ficar ‘vadiando’ nas ruas”, conforme pudemos ouvir de uma de nossas professoras entrevistadas:

Quando meu irmão que é mais velho era criança, ele já fazia pequenos trabalhos, dentro e fora de casa. Isso foi uma conduta dos meus pais, talvez por necessidade financeira, não sei, mas em contrapartida, ele foi um rapaz que nunca ficou pra rua, nunca se drogou, venceu na vida, cresceu, amadureceu. Esse meu irmão carregava barro desde os 9 anos de idade. Então eu acredito que esses adolescentes não podiam ser impedidos de trabalhar. A lei tinha que ser mais flexível no que diz respeito a essa questão. (Entrevistada 4)

Podemos depreender deste depoimento como é forte a reprodução destes mitos. Porém, a falta de conhecimento a respeito da proteção que a lei garante a estes adolescentes impede-os de enxergar que o trabalho precoce provoca seqüelas além de dificultar ou impedir os mesmos de estudarem.

Não podemos nos esquecer da concepção que a criança e o adolescente possuem de serem pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, com quem a ação deve ser pedagógica. Assim, a erradicação do trabalho infantil e o impedimento da exploração do trabalhado adolescente significam a condição primeira para que esses sujeitos tenham uma expectativa de futuro aceitável.

Incentivar que crianças e adolescentes trabalhem para não ficarem “vadiando” nas ruas, implica em colaborar para que no futuro, eles tenham grande chance de se

tornarem analfabetos ou semi-analfabetos, sobrevivendo com poucas perspectivas de inserção na sociedade em geral, e quase sem oportunidade nenhuma de serem cidadãos no sentido mais amplo da palavra.

Deve-se lutar, todavia, para que as escolas sejam cada vez mais inclusivas e que, com professores cada vez mais preparados, possam garantir a todos uma educação que realmente forme cidadãos aptos a lutarem por um futuro melhor.

Já na análise dos deveres das crianças e dos adolescentes apresentados pelos professores, observa-se que apesar da maioria ter respondido saber “mais ou menos” quais eram tais direitos, observa-se uma redução acerca daquilo que realmente são. Examinemos alguns depoimentos:

Os deveres estão ligados ao cumprimento de suas tarefas, de suas obrigações escolares. E quando eles não cumprem eu escrevo bilhetinho para os pais, até hoje. Eu brigo com eles... e falo pra eles que alunos de 7ª e 8ª série não tem mais idade pra levar bilhetinho pra casa... mas eles têm que cumprir com as obrigações deles dentro da escola pelo menos. (Entrevistada 3)

Ah, deveres.... de cumprirem com suas obrigações dentro da escola, em casa, de respeitar os colegas e os professores. (Entrevistada 2)

Os deveres estão ligados à obrigação de frequentar a escola, de cumprir com as obrigações da escola, as tarefas, respeitar a direção da escola, os professores, os funcionários. (Entrevistada 7)

Os depoimentos mencionados acima demonstram mais uma vez que não há a presença do ECA na prática pedagógica destes professores. Por desconhecimento, possuem uma noção restritiva desta lei, ou seja, uma visão conteudista do mesmo, considerando-o uma “matéria” que os alunos deveriam cumprir, mas que não é ministrada pelos professores por diversas desculpas por eles mesmos conferidas. Contestando esse posicionamento, ensina-nos Carvalho (2004, p. 99):

O ensino de valores fundamentais não é objeto de um momento especial, de uma preocupação pontual ou de simplesmente de uma “tematização transversal”, à qual se expõe o aluno, como a um ponto de um programa. Ao contrário, os princípios e



valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos. Assim, o cultivo de valores fundamentais pode – e deve – estar presente no desenvolvimento de cada uma das atividades e disciplinas de nosso ensino.

Logo, assim como descrevemos a respeito dos direitos, podemos afirmar que estes professores que conhecem os deveres infanto-juvenis sem nenhuma profundidade, possivelmente terão dificuldades de desempenhar suas tarefas como professores críticos reflexivos, pois lhes faltará a base teórica que não pode ser ignorada.

Frente a esta realidade, ressaltamos que até este momento é perfeitamente possível afirmar que a atuação dos professores da escola investigada, não apresenta um nexos harmônico necessário com os objetivos da educação elencados na legislação, já que o conhecimento superficial dos direitos e deveres dos alunos compromete o pleno desenvolvimento destes para o exercício da cidadania.

Ainda, procurando aprofundar nossa entrevista, perguntamos aos professores como eles encaram a proteção que o ECA oferece às crianças e aos adolescentes. Curioso observar que os educadores possuem um raciocínio marcado por “compartimentos estanques”, e às vezes contraditórios.

Afirmamos isso pois, durante a maior parte das nossas entrevistas, os educadores demonstraram rejeição com relação à existência do ECA. Entretanto, quando entramos no mérito desta pergunta, percebemos que, apesar de alguns ainda continuarem afirmando que o ECA trouxe mais malefícios do que benefícios, a maioria reconhece a importância de haver um instrumento legal que garanta proteção às crianças e aos adolescentes, como podemos observar:

O ECA, pelo pouco que eu sei... ele é legal? É legal, mas ele na teoria é uma coisa, na prática é outra... é muito difícil se colocar em prática o que o ECA diz sem o apoio do governo, por mais que a gente se esforce. Infelizmente é isso que acontece.... Eu acho que o governo não está muito preocupado com os jovens. Se ele estivesse preocupado com o jovem, ele daria uma educação decente. (Entrevistado 1)

Eu acho que tem que ter esse tipo de proteção mesmo, porque as crianças e os adolescentes são indefesos. Acredito que em

geral a sociedade até cumpre com seu papel de protetora das crianças. (Entrevistada 2)

O ECA serviu para fortalecer a denúncia de agressões contra crianças, a negligência de alguns pais, ou de quem cuida dessas crianças. Mas de outro lado, o Estado abandonou essas crianças. No meu ver, na área da educação, a partir do momento em que você tem todas as leis que o ECA traz, o Estado deveria dar condições para que essas regras fossem executadas. Então quando a gente fala sobre o ECA na área de educação a gente percebe que está muito difícil colocar em prática tudo o que está proposto ali. (Entrevistada 3)

Eu acho que as crianças devem ser protegidas pelo ECA, mas eu acredito que não sejam. Eu acho que a lei não funciona, pelos diversos casos que a gente já conhece, principalmente porque a polícia não sabe lidar com esses adolescentes, não conhecem o ECA, e por isso não o entendem. (Entrevistada 7)

Os depoimentos confirmam a importância desse Estatuto na vida das crianças e dos adolescentes, e evidenciam que o ECA é mais do que uma lei, é um plano de ação social e pedagógica que visa dar às crianças e aos adolescentes o que de melhor existe em recursos, respeito, e prioridade absoluta. Apesar dessa grandeza, trata-se de um plano ainda não entendido na íntegra.

Evidenciam que, a realidade ainda está longe daquela descrita no Estatuto: uma realidade em que todas as crianças e os adolescentes gozem de todos os direitos fundamentais da pessoa humana; onde a família, a sociedade e o Poder Público assegurem-lhes o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito e à liberdade; um país que não os tornem objeto de discriminação, exploração, violência, e opressão.

Esbarramos neste ponto com a problemática essencialmente sociológica da eficácia social da norma jurídica. De acordo com Ana Lúcia Sabadell (2008), o fato de vivermos um momento de grandes conflitos sociais como o atual, faz com que o Direito se manifeste de maneira menos eficaz, denunciando sua inaptidão na solução de inúmeros embates. Cumpre notar que os elementos que favorecem a eficácia social da norma jurídica, segundo aponta Sabadell (2008) são, dentre outros, a coesão social e a participação social.

Como foi levantado por nossos próprios entrevistados, precisamos buscar os efeitos concretos da norma. Porém, o primeiro passo para que isso ocorra é a mudança de mentalidade, ou como defende Morin (2000), uma reforma do pensamento.

Neste sentido cumpre lembrar Morin (2000, p. 35-36):

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Para que os dispositivos do ECA relativos às medidas de proteção sejam cumpridos, é necessário, antes de tudo, que tanto os responsáveis por sua aplicação quanto seus executores tenham não apenas conhecimento do Estatuto, mas também partilhem dos seus objetivos, acreditando realmente na necessidade de sua eficácia social.

Um outro aspecto transpassa os depoimentos nas entrevistas realizadas e, apesar de não ter uma relação direta com nosso objeto de estudo, nos instigou bastante. Todos os professores, em determinado momento da entrevista, relataram haver uma diferença muito grande de comportamento entre alunos do período da manhã e do período da tarde, como se pode observar nos depoimentos:

As crianças que estudam no período da tarde são mais difíceis, e por isso são excluídas, sempre foram, isso desde quando eu dou aula isso sempre teve.... todos os professores reclamam do período da tarde. (Entrevistada 3)

Eu percebo que o período da tarde é diferente do período da manhã. No período da tarde é impossível se trabalhar qualquer conteúdo. Eu fico dando uma de louca aqui, e saio acabada. (Entrevistada 2)

No período da tarde aqui nós trabalhamos com adolescentes muito problemáticos (Entrevistado 8)

Aqui nesta escola nós temos duas realidades. De manhã parece que é um planeta, a tarde é outro. Mas é interessante, porque de manhã você consegue levar, resolver os problemas, mas a tarde é uma tragédia. Você não consegue convencer os alunos a ficarem quietos, a prestarem a atenção na aula, é bem difícil. (Entrevistada 7)

Nota-se que são falas coincidentes que caracterizam de forma positiva o período da manhã e negativamente o período da tarde. Assim, através das conversas estabelecidas com os professores, foi possível perceber que este fato nos remete a uma pesquisa há décadas realizada em uma escola primária no Distrito de Escolas Unificadas do Sul de São Francisco (EUA), a Oak School, que efetuou um estudo baseado no conceito de “profecia auto-realizadora”, da qual faz parte a forte influência das “expectativas sociais” lançadas sobre o indivíduo.

Nesta linha de raciocínio já descreviam Jacobson e Rosenthal (1968, p. 27):

O aspecto essencial desse conceito é que a predição, feita por uma pessoa quanto ao comportamento da outra, de algum modo chega a realizar-se. Evidentemente, a predição pode realizar-se apenas na percepção de quem fez a predição. No entanto, é também possível que a expectativa de quem faz a predição de algum modo seja comunicada a outra pessoa – por exemplo, sob formas muito sutis e não-intencionais – e assim tenha uma influência em seu comportamento real.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Rosenthal e Jacobson (1968), o desempenho escolar não é simplesmente uma questão de habilidade natural do aluno, mas também, entre outras coisas, da expectativa do professor em relação ao mesmo. Isso traduz a idéia por eles desenvolvida de que “o professor consegue menos porque espera menos do aluno”. Expectativas sociais agem de forma a exercer uma pressão social sobre os indivíduos, favorecendo a realização de comportamentos e práticas esperados socialmente.

Ramos (2001) reflete que o professor desenvolve estratégias de ensino diferenciadas para os alunos, de acordo com o julgamento que ele faz de suas capacidades de aprender e de suas competências, ou da ausência delas. Contudo, não se deve analisar esses fenômenos como uma relação de causa e efeito, mas sim como um processo complexo, composto por diversas discussões que se dão entre as

representações, expectativas e profecias dos professores e os valores que os alunos dão à escola, seu significado e a importância do professor e do ato de aprender para eles.

Interessante articular esta análise àquela elaborada por Bourdieu (2001), quando o autor afirma que as expectativas familiares são determinantes na escolha da trajetória social do indivíduo. Expectativas estabelecem padrões; padrões são fortemente condicionantes na “moldagem” do indivíduo. Também assim pode ser reforçada a importância do papel desempenhado pelos professores, tendo em vista que eles colaboram tanto para o progresso quanto para o regresso intelectual, dependendo do que estimulam e esperam dos seus alunos.

Dando continuidade à nossa investigação, perguntamos aos professores qual é, na opinião deles, a utilidade do conhecimento do conteúdo do ECA para a prática docente. Percebemos através da análise das respostas, que apesar de não conhecerem com profundidade os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente, os professores entrevistados declararam que consideram muito importante a apreciação e conhecimento desta normativa, como segue abaixo:

Eu tenho pouco conhecimento, mas acho que deve ser muito importante pra você saber como agir em situações, de posicionamentos, principalmente em situações de escola, de indisciplina de aluno, pra você saber como se posicionar frente aos problemas pedagógicos. (Entrevistado 1 – Grifos Nossos)

Ah, pra ficar por dentro da Lei. Pra saber como a gente tem que tratar esses adolescentes. A gente tem que ter esse tipo de conhecimento pra gente poder ser maleável. (Entrevistada 6 – Grifos Nossos)

Eu acho que serve pra gente saber lidar com diversas situações, pois principalmente a gente que dá aula na periferia da cidade, às vezes a gente vê situações que são completamente contrárias àquilo que a gente está acostumado a ver em casa. Então eu acho que é bom a gente conhecer. Acho que todo professor tinha que ler alguma vez, porque apesar de ter muita coisa que a gente não entende, o fato de você ler sempre é importante. (Entrevistada 7 – Grifos Nossos)

Com estes discursos não nos resta dúvida de que os professores reconhecem a importância do conhecimento do ECA para a existência de uma educação democrática.

Entretanto, não buscam meios de solucionar esta lacuna em suas atuações pedagógicas por diversos motivos. É perceptível também uma postura pragmática perpassando a fala dos entrevistados, a medida em que apontam o Estatuto como um instrumento que deve servir a uma prática, no sentido de “saber como agir”, “saber como tratar”, “saber lidar”...parece existir nas entrelinhas uma expectativa por fórmulas e receitas sobre “como lidar com o adolescente”... Observamos assim, um forte descompasso entre a teoria contemplada por eles e a prática comentada.

Sendo assim, com o objetivo de verificar com mais detalhes a falta de interesse nessa complementação, indagamos a eles se o ECA já foi discutido na escola, ou seja, no ambiente escolar, na sala de aula, nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), ou em outros momentos, quer junto ao aluno, quer apenas entre os professores e coordenadores, possibilitando um maior contato com a lei e sua inserção nos projetos pedagógicos e institucional.

Mais uma vez as respostas caminharam para o mesmo sentido: o ECA não faz parte das discussões e conversas realizadas dentro da instituição de ensino, conforme podemos visualizar, a título de exemplo, nos dois depoimentos abaixo transcritos:

Nunca discuti o ECA na escola. Eu acho que isso é uma falha, porque durante os HTPC que a gente tem deveria ser discutido e falado. Mas isso é com as coordenadoras e diretora né. E também coitadas, é tanto papel que elas têm que preencher, tantas coisas para passar pra gente que nem dá tempo. (Entrevistada 7)

A gente não discute o ECA na escola não. Só quando surgiu esse “boato” do ECA em 1990, e eles estavam muito envolvidos com isso, aí sim a gente falava alguma coisa, que ia vir o ECA e tal, mas depois disso ninguém falou mais nada. (Entrevistado 1 – Grifos Nossos)

Algumas reflexões podem ser levantadas frente às falas acima citadas. Em primeiro lugar, temos a questão da burocratização, ou seja, existe na instituição escolar a precedência do burocrático sobre o pedagógico, que acaba sobrepondo o supérfluo sobre o essencial. É o que nos ensina Tragtenberg (1976, p. 4-5) ao afirmar que:

O diretor funciona como mediador entre o poder burocrático do quadro administrativo e a escola. Como conjunto, sofre pressão

dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, e dos pais, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. Tem de possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo e ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais.

O comportamento estereotipado do burocrata não se adapta às exigências dos problemas individuais. O tratamento impessoal que ele confere a assuntos de grande significado pessoal para a parte interessada (aluno, professor) o leva a ser visto como arrogante e insolente.

Em suma, a conduta burocrática implica uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança e configura os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico.

Ora, há nessa situação um desvio de finalidade, uma vez que a escola deve ser destinada à formação intelectual e psicológica dos indivíduos em geral e não à constituição de “pessoas robóticas” que limitam suas atividades no exercício mecânico de técnicas previamente estabelecidas. Assim, novamente corrobora Tragtenberg (1976) quando diz que o mercado de trabalho exige que os indivíduos sejam conscientes de suas obrigações dentro da empresa. Para tanto, é fundamental que a educação possua objetivos definidos, capaz de formar cidadãos críticos e não “operários embrutecidos”.

Em segundo lugar podemos relatar através do segundo depoimento supra citado que existe por parte do entrevistado uma desvalorização inconsciente do Estatuto, revelado pela expressão por ele utilizada: “esse boato do ECA”. Por outro lado, constatamos também que realmente o ECA ficou esquecido na história. Assim, o que no início foi combatido pela inovação que trazia, hoje está banalizado pelo esquecimento da sociedade.

Isso revela que a escola ainda se encontra presa somente ao aspecto formal que caracteriza a burocratização do ensino e desvinculado do contexto humanizador que deveria ser o guia desta instituição social. Assim não proporciona aos educadores um contato, debate ou uma análise da lei, denotando um descomprometimento com a formação continuada desses profissionais, o que acaba por descaracterizar a importância deste conhecimento como conteúdo útil na atuação docente.

Ademais, essa conduta desmotiva o professor na busca por uma complementação pedagógica, limitando sua formação ao seu diploma universitário, o que muitas vezes o impede de adquirir uma bagagem cultural e pedagógica maior, capaz de colaborar para a construção do seu caráter intelectual-crítico-reflexivo, fundamental no desenvolvimento de cidadãos.

Tal percepção está de acordo com o entendimento teórico de McLaren (1997, p. 267):

O ensino é antecipatório, enraizado numa lógica dialética que faz da crítica e da transformação seu desafio central. A imensa e perigosa tarefa à nossa frente é o engajamento nas reais necessidades dos oprimidos e a adoção de um comprometimento ilimitado em conferir-lhes poder. Devemos trabalhar duramente para reverter o atual declínio da paixão moral e a depleção do espírito humano. A cólera e a violência sombria, que preenchem o hiato entre a necessidade e a satisfação dessa necessidade para muitos dos nossos jovens, com a pedagogia redentora de comprometimento e compaixão. É só através desse comprometimento que poderemos, como agentes da transformação e da esperança, começar a sentir e entender o sofrimento e alienação do mundo, e também encontrar vontade, propósito e compreensão para superá-los.

Até este momento da pesquisa, nossos questionamentos buscaram verificar o entendimento que os professores investigados possuem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir de agora, trataremos mais especificamente da relação estabelecida entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a prática docente de cada um.

Sendo assim, nesta segunda bateria de perguntas, primeiramente questionamos os docentes sobre a relação que eles estabelecem entre a educação e o ECA. Na análise que fizemos desse ponto podemos relatar que quase todos os professores mudaram o alvo do assunto para disfarçar a falta de conhecimento sobre o ECA.

Contudo, aqueles que se arriscaram a responder, mais uma vez reduziram o ECA a um instrumento regulamentador de relações pessoais, principalmente do respeito mútuo, conforme os depoimentos que seguem:

Eu acho que o ECA veio para colocar um pouco mais de respeito que uns devem ter com os outros. (Entrevistada 7)



Eu acho que tem a ver com a forma que você lida com as pessoas. É preciso ter respeito. Então, como eu consigo respeitar meus alunos, da mesma forma eu exijo que eles me respeitem. (Entrevistada 3)

Diante dessas assertivas vazias de conteúdo, e tentando abarcar com mais propriedade a relação existente entre a educação e a aplicação que os professores fazem das diretrizes colocadas pelo ECA, tornou-se importante conhecer qual é, para estes profissionais, o papel da educação na formação do cidadão crítico. Vejamos:

Eu acho que é através da educação que se aprende o que é certo e o que é errado; se aprende a ter argumentos para se cobrar e criticar. (Entrevistada 2)

A educação tem obrigação de formar o cidadão crítico; passar informações para que ele seja um crítico, para que ele possa analisar aquilo que está errado e o que está certo, essa é a função da educação. Mostrar o que está certo e o que está errado, mostrar os dois lados, para que o aluno consiga saber que lado escolher. (Entrevistado 1)

É possível destacar que tais atitudes não produzem resultados favoráveis quando se findam no discurso distante da práxis. Deste modo, nos traz Scheffler (1978, p. 70-71) que:

Ensinar a alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou modo de ensino. Além disso, ensinar implica que, ao tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, busquemos, ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia por razões que, dentro dos limites de sua capacidade de apreensão, são nossas razões.

É preciso ter a ciência de que o verdadeiro aprendizado não se resume a mera veiculação verbal. Muito pelo contrário, a propagação destes conhecimentos depende da prática social dos seus agentes e transmissores. É justamente aquilo que Schön defende como sendo o fundamento de uma boa educação, ou seja, o aprendizado embasado nas experiências concretas.

Assim aponta Freire (2007, p. 77):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Isto significa dizer que, a prática pedagógica deve levar os indivíduos a refletirem e a se apropriarem das objetivações originadas no âmbito da experiência, de tal forma a gerar nos educandos necessidades que vão além daquelas colocadas pelo cotidiano. Caso contrário estaremos diante de um evidente processo de alienação.

Aprofundando um pouco mais este aspecto, indagamos aos educadores que ações eles têm enquanto professores, no sentido de se colocarem como mediadores no processo de formação de cidadãos críticos.

Analisando os depoimentos, observa-se que as respostas se dividem em três grupos. O primeiro deles caracterizou-se totalmente pela fuga da responsabilidade da função de educadora, como podemos denotar:

Eu leciono ciências, então é mais complicado, acho que isso é mais pra matérias como história. Eu ensino aquilo que está ali na apostila. (Entrevistada 2)

Ora, conforme já discutimos, os professores em geral assumem um importante papel na concretização de um dos principais objetivos da educação, que é o preparo para o exercício da cidadania. Ademais, não se trata de se recorrer a uma disciplina específica para ensinar cidadania, como se fosse possível e suficiente em si mesmo.

Como esclarece Carvalho (2002, p. 163) “o trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele”. Abarca um projeto maior, um programa completo e complexo, em que o professor é o principal referencial, e neste caso, sua formação como intelectual crítico reflexivo é essencial, uma vez que, a sua ação deve estar voltada para este objetivo referente à cidadania.

O segundo grupo de respostas ficou marcado pelo tecnicismo presente na prática pedagógica descrita. Neste caso o professor se insere como um mero transmissor

de conteúdos, tornando a aprendizagem algo pronto e limitado, como relatam nossos entrevistados:

Nossa! Eu pego no pé deles, eu brigo, eu faço com que eles estudem. Eu procuro dar todas as condições para que eles tirem nota. É como diz aquele ditado popular, eu não entrego o peixe, eu ensino a pescar. Mas sabe.... vou te falar uma coisa: o Estado joga na mão da gente e não dá condições para que a gente forme o aluno integralmente. O professor não tem nada nas mãos, ou muito pouco. Por exemplo, se eu quiser dar um debate, ou alguma coisa diferente em sala de aula, eu já não tenho condições, porque eu tenho que tirar xérox pra todos os alunos, porque o Estado não dá verba para xérox, e eu não tenho nem como cobrar isso dos alunos, então fica difícil. Então é isso... o Estado não dá condições para que o professor faça um trabalho legal. Eu tenho 33 aulas para tentar ganhar um pouquinho melhor. Então eu não tenho tempo de estar lendo, me informando, me atualizando, porque não adianta só eu ter um livro didático. Eu teria que ter tempo para ler os paradidáticos, deveria ter tempo para preparar melhor minhas aulas, fazer cursos de complementação, porque você vê eu tenho só graduação, mas eu não dou conta de fazer uma especialização, porque primeiro eu não tenho condições de pagar, ou eu direciono minha renda para educar minha filha ou eu me preparo melhor, então eu prefiro deixar pra ela. (Entrevistada 3)

Nós estamos aqui para ensinar e não para educar. Então o professor tem que dar informações para esse “cidadão”, porque aí ele vai se tornar uma pessoa crítica e vai saber diferenciar uma coisa da outra. Porque da maneira como está indo o professor está tendo que educar, e essa não é a nossa função. O professor está aqui para passar conhecimentos, exclusivamente, e não para educar. A gente que tem que se virar pra ensinar e educá-los. Eles jogam tudo pra escola. Então eu vejo que, por exemplo, a Lei diz que a escola tem que oferecer um ensino de qualidade, mas não dá nenhum tipo de ajuda, sabe, a escola não tem estrutura, nem física, nem profissional pra isso, e aí o ensino fica prejudicado, e quem perde são os alunos. (Entrevistado 8 – Grifos Nossos)

Ao examinar esse grupo, constatamos que há uma frágil fronteira entre uma tentativa frustrada de expor uma visão crítica e uma auto-justificativa, utilizada para fundamentar seus limites, que não podemos negar que são absolutamente reais. Trata-se de uma tentativa frustrada pois, mais uma vez expõem uma noção de educação completamente distorcida daquela empregada pela CF/88 e pelo ECA.

Interpretam como educação o ato de narrar aos alunos conteúdos e conhecimentos. Entretanto, esta idéia não proporciona a formação integral do indivíduo, pois, afasta do processo educacional a reflexão e a crítica, como corrobora Freire (2007, p. 68):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Entretanto, temos consciência de que enfrentamos uma realidade educacional cruel, sem recursos e com poucas possibilidades de sucesso. Assim relata Libanio (2002, p. 114): “evidentemente, nessa terrível situação não se prepara ninguém para a cidadania. Faltam condições básicas para a educação”.

Assim, quando se discute a carreira docente é fundamental levar em consideração as atuais condições da educação brasileira. São vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação e conseqüentemente a atuação dos professores no país, destacando-se o salário injusto e a precariedade do trabalho escolar.

Neste prisma, relata Facci (2003, p. 30):

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* que a profissão ocupa em nível social. Os professores recebem baixos salários, seus trabalhos nem sempre são valorizados pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostram o descaso com a educação.

Neste contexto, observa Facci (2003) que os professores vivenciam uma situação de “mal-estar”, que pode ser traduzida pelos sentimentos que os professores têm diante das situações que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como a desmotivação pessoal e a insatisfação profissional.

Facci (2003, p. 34) acrescenta que:

É patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e conseqüentemente do trabalho do professor. A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais.

Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar, no entanto, é necessário entender o processo, que vem ocorrendo, de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento, em prol de uma “sociedade do conhecimento” onde o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, onde a competência, a aquisição de habilidades é mais importante que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.

Contudo, temos que considerar que a educação é, como traduz Freire (2000, p. 104) “um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Inicialmente, essa concepção corre alguns riscos, pois poderíamos incorrer na ingenuidade de ver a educação como um ato generoso de alguém que faz um favor para um necessitado. E, neste sentido estaríamos caindo na armadilha da “vocação”, meio muito utilizado por algumas autoridades para remunerar mal os educadores.

Porém, a constatação feita por Freire não vem carregada desta característica da ingenuidade, muito pelo contrário, uma vez que os educadores que possuem esta concepção de amor destinada para a formação de cidadãos sabem das exigências que isso acarreta.

Logo, ao assumir a incumbência de educar, os professores necessitam enfrentar todos os dissabores da desvalorização profissional em prol da construção de cidadãos. E para que consigam atingir esse fim é fundamental que se esforcem o máximo possível.

Já o terceiro grupo, que ilustraremos com um depoimento, trouxe como particularidade de sua prática pedagógica exatamente aquilo que o ECA aborda como sendo uma educação para formar cidadãos. Entretanto, tal depoimento não se afina com o restante da entrevista, uma vez que durante todo o tempo demonstrou que se mantém distante das diretrizes impostas pelo ECA. Observemos o seguinte trecho:

Eu conto minhas experiências de vida pra eles. Meu exemplo, o exemplo da minha família, as minhas angústias, os meus sonhos, minhas frustrações. Eu acho que eu sou o exemplo pra eles; sempre mostro que tudo o que eles fizerem tem que ser sempre direcionado para o bem; sempre da maneira mais honesta possível. Ensino que nunca se deve cruzar os braços, que é preciso sempre lutar. Sabe, o que eu falo pra eles, o que eu medio em sala de aula. Nossa, eu acho que eu sou um papel fundamental pra eles. Sou perfeita? Não, tanto que falo pra eles dos meus erros, das minhas frustrações. Como eu trabalho muito com interpretação de texto, eu vou a fundo, de modo com que eu consiga fazer com que eles pensem, com que eles reflitam, saibam discutir, levantar polêmicas. (Entrevistada 5)

Diante desta fala evidencia-se que, na maioria das vezes, os professores sabem o que deve ser feito para conseguir uma educação democrática que atenda os dispositivos legais. Porém, não sabem como fazer, uma vez que alegam como já discutimos, não haver por parte do Estado um apoio que favoreça essa prática.

Entretanto, estamos diante de um exemplo que demonstra que é possível a concretização de uma prática pedagógica que promova uma formação mais completa do indivíduo contando com algo que é intrínseco ao educador, que é sua experiência de vida (Freire, 2000).

Nestes termos confirma Carvalho (2002, p. 102):

É sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta.

Fazendo um gancho com essa questão acima posta, indagamos a estes profissionais, quais ações pedagógicas eles consideram que um educador crítico e reflexivo deve ter, e se no Brasil podemos considerar que os educadores assim o são.

No que diz respeito à primeira pergunta, tivemos os seguintes posicionamentos:

Eu acho que o professor tem que estar sempre se atualizando, orientando os alunos, fazendo cursos de complementação, porque o professor não pode fazer faculdade e ficar parado, se não ele fica pra trás. (Entrevistada 7)

Acredito que conhecimento da sua área, conhecimento de vida, do ponto de vista social, político. (Entrevistada 3)

Ah, tem que dar atividades, debates, dar opinião, fazer com que os alunos dêem a opinião deles, para que eles possam refletir sobre as coisas. (Entrevistada 2)

Ora, se os professores contemplam as práticas que deve ter um intelectual crítico e reflexivo, por que no desempenho de suas atividades pedagógicas não agem dessa forma?

Diante da realidade que nos foi mostrada através das entrevistas e que expusemos aqui, podemos dizer que os depoimentos acima citados traduzem um sonho, uma idealização ou um imaginário. Isso significa dizer que os professores gostariam de desempenhar a docência de uma maneira mais eficaz, possibilitando aos educandos oportunidades reais de sucesso. Entretanto, o Estado não contribui para que tal tarefa seja executada com êxito, uma vez que os educadores contam com o mínimo possível de verbas e recursos para esse fim.

Logo, frente à realidade por todos nós conhecida de todas as situações que conduzem a educação brasileira para a atual condição em que se encontra, e diante do caso concreto que investigamos, não poderíamos deixar de mencionar o esforço de alguns educadores em busca de uma educação mais democrática, e porque não dizer, mais completa, que forme integralmente o ser humano.

Entretanto, percebemos que nossos investigados não conseguem modificar essa situação educacional que torna a educação de nosso país fraca e ineficaz. Sem a participação efetiva do Poder Público, os professores não colocam em prática as diretrizes legais no que diz respeito à educação para formar cidadãos, e acabam por assumir diante da sociedade uma responsabilidade e uma carga de culpa que não é exclusiva deles.

Quanto à segunda questão, a maioria dos professores foi categórica na resposta, dizendo que acreditam que os professores são críticos e reflexivos, o que contraria nossas evidências até então, e caracteriza algo comum entre profissionais da mesma área, que é o corporativismo.

Dando continuidade às entrevistas, solicitamos aos educadores que nos respondessem a seguinte pergunta: “A escola mudou para se adequar aos princípios propostos pelo ECA?” Tendo em vista o primeiro questionamento, as respostas foram conduzidas a um mesmo raciocínio:

Acho que mudou um pouco. Porque eu acredito que o Estado deveria ter dado condições para que a escola mudasse. Não adianta nada ter legislações, projetos e propostas com programas educacionais maravilhosos, se nós educadores não temos condições de executar. (Entrevistada 3)

Ah! Aparentemente mudou, mas eu sinto que a gente, os professores, e mesmo a instituição escolar, ainda não acompanha o pensamento do ECA. Veja só, a escola não tem uma estrutura para atender aquilo que a lei diz que deveria ser. A gente fica desmotivado. Não tem nem papel higiênico no banheiro das crianças. Então tem o ECA, mas não tem estrutura para cumpri-lo. (Entrevistada 7)

Novamente nos deparamos com o dualismo existente entre a eficácia da justiça/norma formal posta no Estatuto da Criança e do Adolescente, e a justiça material, que deveria ser colocada em prática nas instituições escolares, mas que ainda não o é devido a falta de aceitação plena desta pela sociedade. Nestes termos corrobora Oscar Mellim Filho (2008, p. 146):

A eficácia do Direito, portanto, diz respeito à sua aceitação pela sociedade como um todo ou por parte dela e à efetiva produção de efeitos, o que traz à tona o tema das relações entre as normas postas e a sociedade.

Sendo assim, diante desta realidade, tentamos resgatar destes professores alguma justificativa para este distanciamento entre a regra posta e ausência de prática da mesma. Logo, perguntamos: “o que deve ocorrer para que os educadores passem a observar as diretrizes colocadas pelo ECA em suas práticas pedagógicas?”

Após a análise deste questionamento, notamos certo interesse por parte destes profissionais em conhecer melhor o ECA, com um intuito bem maior daquele que inicialmente detectamos. Neste prisma relatamos alguns trechos:



Uma especialista como você vir aqui nos orientar, nos ensinar o que o ECA fala, e como e em que hora utilizar os seus princípios, para que a gente saiba aplicá-lo, um estudo mesmo, é preciso, esta discussão que a gente está tendo aqui é fundamental. Deveria ter sempre, e com todos os professores. (Entrevistada 4)

Deveria ter cursos para os professores aprenderem também para saber ensinar o que o ECA fala para os alunos. (Entrevistada 2)

Primeiro deveriam ler, entrar em contato e se informarem. Depois eu acredito que a escola deveria promover debates e discussões acerca do ECA, porque assim que ele entrou em vigor se discutia, aí depois caiu em esquecimento. (Entrevistada 3)

Eu acho que deveria ter mais discussões, cursos, pra que a gente pudesse ficar mais por dentro das regras. Nós não temos muito conhecimento sobre o ECA, e seria importante ter. (Entrevistado 8)

Eu acho que deveria haver mais discussões na escola, porque tem muitos professores aqui na escola que são contra o ECA. Eu também pensava assim, até que a minha filha me mostrou que eu estava errada, aí eu mudei de pensamento e passei a ver que o ECA é uma coisa positiva. Então, precisa conhecer antes de julgar. (Entrevistada 7)

As falas acima transcritas revelam que os profissionais da educação mostraram-se dispostos a ter um contato maior com o ECA, através de discussões e cursos, uma vez que, o direito à educação ganhou destaque com o Estatuto, o qual apresenta mecanismos legais para a sua garantia, estabelecendo uma interface com a atuação docente.

Assim, é fundamental que tais profissionais conheçam melhor a lei para poderem cumprí-la adequadamente. Entretanto, declara Scheffler (1978) que, para que isso ocorra é preciso antes de tudo que os mesmos se libertem do preconceito que toma conta de seus valores, e que pode ser atribuído a um efeito de mídia, veiculado por repórteres policiais que divulgam ideologias contrários ao ECA.

Por fim, pedimos que os professores nos descrevessem como são as aulas de cada um, como eles se comportam frente aos alunos e vice-versa. Com esta indagação

buscamos absorver alguns elementos que nos possibilitassem complementar toda a entrevista coletada:

Como eu dou Inglês, que é uma matéria um pouco mais complicada para os alunos, eu procuro trazer textos que envolvam eles. Procuro ensinar o nome das roupas, das comidas, de coisas que eles vem na televisão, porque isso interessa mais, e prende a atenção deles. Minha aula é expositiva, mas às vezes eu passo filmes que mostram a realidade Americana, e depois a gente compara com a realidade Brasileira. Porque eles acham que lá só tem coisa boa, e a gente mostra que lá também tem problemas. E os alunos se interessam, prestam a atenção e aprendem. Eles têm facilidade de aprender quando a gente consegue colocar a matéria na realidade, como as Olimpíadas, as Eleições. (Entrevistado 8)

Então, aqui a gente não tem laboratório, e ciências tem muita experiência, então as vezes fica a desejar. Mas eu sigo aquela proposta do governo, que é uma apostila, aí eu explico, dou atividade, tarefa, passo na lousa, dou trabalho pra casa, em sala. (Entrevistada 2)

Como eu trabalho com textos, eu sempre dou a oportunidade para eles opinarem. Então, eu sou super aberta para eles tirarem dúvidas, mas eu deixo claro pra eles que eu não sei tudo, e que se eles me perguntarem alguma coisa que eu não souber responder, eu vou pesquisar e vou trazer. Porque eu não aprendi tudo ainda. Então é uma troca de experiências. E tudo o que eles falam eu procuro aproveitar. Por exemplo, um aluno deu um maior fora, eu falo: “Nossa, sabe que você tem razão, pra ele não se sentir diminuído”. (Entrevistada 4)

Minha aula é expositiva, com debates, participações em sala, com seminários, porque eles gostam e se sentem importantes. Aqui na escola nós temos alunos surdos, e eu não sei libras. E uma vez quando eu dei seminário, um dos grupos foi de surdos, e quando eles foram apresentar todos ficaram quietos. E a maioria da sala já sabe libras, e eles fizeram sinais, e foi super legal, e quando eles acabaram todos bateram palmas. Só que um deles ficou bravo, porque disse que as palmas não eram daquele jeito. Foi muito emocionante de ver como os colegas deram importância para a apresentação deles. (Entrevistada 7)

A abordagem deste item foi importante pois observamos que se os educadores investigados tivessem um conhecimento sobre os dispositivos contidos no ECA, que nada mais são do que orientações de como devem ser tratadas essas crianças e esses

adolescentes que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento, desempenhariam a docência com muito mais qualidade, efetivando o objetivo maior da educação, que é a formação de cidadãos.

Ademais, um ponto fundamental, que podemos destacar, é a questão da educação inclusiva. Trata-se de um processo que está ocorrendo dentro da escola e ao qual os professores precisam se adequar para poderem atender esses sujeitos com dignidade. Nota-se que tanto as libras quanto o ECA constituem instrumentos de inclusão social e devem ser utilizados para que o desenvolvimento de crianças e de adolescentes ocorra de forma plena.

## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA EMPÍRICA COM OS ALUNOS**

Fundamentado na relação direta existente entre a educação e o exercício da cidadania, procuramos, através das redações coletadas, compreender a percepção que os alunos desta escola investigada possuem acerca desta temática.

Para tanto, foram coletadas redações nos alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries com a ajuda da professora de Português, adotando como tema: “Descreva a sua escola e um dia na sala de aula”, a fim de observarmos como os alunos se posicionam frente às questões que envolvem o cotidiano escolar, buscando evidenciar nas entrelinhas dos textos por eles produzidos seus entendimentos com relação a algumas temáticas, como a cidadania.

É mister ressaltar que tais redações recuperam uma fala social, ou seja, um discurso de uma categoria social que constitui uma representação social acerca de si mesma e de sua condição como membros de uma sociedade.

Portanto, de acordo com Novaes (2000, p. 263):

A partir da história social dos sujeitos, em suas relações objetivas e subjetivas, são construídos e adquiridos valores sociais, os quais são comunicados através da palavra. Nesse processo de objetivação e subjetivação, a palavra torna-se um instrumento de comunicação dos elementos que estão presentes no cotidiano – seus símbolos, signos, significados. É a partir da construção do significado que os símbolos tornam-se públicos, tendo enfim, significação.

(...)

A palavra, nesse aspecto, é vista como a materialização verbal da subjetividade.

Assim sendo, as redações coletadas manifestaram nos dizeres de Novaes (2000, p. 263) “representações de sujeitos voltados para suas histórias de vida articuladas a uma história social, revelando seus conformismos, suas valorizações ou resistências, expressando, portanto, sua subjetividade”.

Segundo Dunn (1991), desde tenra idade as crianças participam de uma rede comunicativa que faz com que elas compartilhem os significados sociais. Para esta autora, esta construção do significado origina-se, principalmente, no contato com os outros.

Com base nestes fundamentos teóricos, as redações coletadas foram lidas em profundidade, sendo construídas “redes de categorias” (Whitaker, 1984) referentes às

redações coletadas, de modo que os principais temas levantados pelos alunos pudessem ser evidenciados, e posteriormente analisados e interpretados.

Neste sentido destacamos os seguintes: espaço físico da escola, o mau uso das estruturas escolares, falta de respeito mútuo, falta de gestão dentro da escola (ausência de diretoria fixa), falta de investimento do governo e vandalismo praticado por alguns alunos. Verificamos que são problemas que estão interligados e que portanto, a ausência de um prejudica a existência do outro. Passamos a descrever a partir de agora o produto deste estudo.

### **A) Espaço Físico da Escola**

Este tema foi destaque em todas as redações analisadas, tanto dos alunos de 7<sup>a</sup> quanto de 8<sup>a</sup> série. Notamos que pouquíssimos alunos julgam o espaço físico da escola de forma positiva. Pelo contrário, a grande maioria expressa sentimentos negativos com relação a este item, desvalorizando completamente o espaço físico da escola em que estudam.

Apreciamos com bastante surpresa as redações que elogiaram o espaço físico da escola, uma vez que constatamos que a escola está fisicamente bastante maltratada. Entretanto, apreendemos nestas redações uma vontade tão grande de evolução e crescimento pessoal e intelectual por parte destes alunos, que faz com que o espaço físico passe despercebido por eles, ficando em segundo plano, como podemos verificar:

Minha escola é um prédio confortável interiormente e exteriormente, que me fornece aprendizado e me garante uma expectativa de futuro. Mas se passasse por uma reforminha melhoraria e muito. (Aluna - 7<sup>a</sup> Série)

Minha escola é grande e bastante espaçosa. Ela é muito bonita. Eu aprendo bastante e cresço também. Quando eu sair daqui vou levar muitas lições de vida. Mas acho que precisa de algumas reformas para que o ensino melhore para que a gente seja alguém na vida. (Aluno – 8<sup>a</sup> Série)

Examinando estas falas, atentamos para o fato de que os elogios conferidos à escola estão associados à expectativas de melhoras, e também ao afeto pela escola. Os alunos se

posicionam de forma a manifestarem que as melhorias na estrutura física da escola são essenciais e necessárias para que o ensino seja garantido com qualidade.

Entretanto, a maioria dos alunos demonstrara descontentamento com relação a este tema. Trata-se de uma temática que muito inquieta esses adolescentes, gerando-lhes uma grande revolta e indignação. É o que podemos depreender nos depoimentos que se seguem:

Eu esperava muito mais desta escola. Ela está um caos, está tudo deprimente. Só pra citar, os vidros são colados com cola quente; os ventiladores podem cair a qualquer momento; as carteiras são quebradas; a iluminação é uma droga. Há um enorme desinteresse com a gente. (Aluna – 7ª Série – Grifos Nossos)

A minha escola está horrível. Na minha sala o ventilador está bambo e todo mundo tem medo que ele caia. A lousa está quebrada. O chão da escola só é limpo porque os alunos é que tem que limpar porque a escola está sem faxineira. A água que a gente bebe não tem nenhuma qualidade. (Aluno – 7ª Série – Grifos Nossos)

Essa escola não tem como falar coisas boas, porque sinceramente ela é péssima. A gente fica muitos dias sem energia. O ventilador está caindo aos pedaços e só ventila pra cima. A sala tem infiltração e cheira mofo. Os vidros estão quebrados e por isso tem muitos furtos. A quadra parece um lixo. (Aluna – 8ª Série – Grifos Nossos)

Aqui é tudo ruim, as carteiras são quebradas; a sala não tem fechadura; as lâmpadas estão queimadas aí nós temos que abrir as cortinas pra enxergar e o sol vem na cara da gente. Os banheiros são nojentos, e nem papel higiênico tem. (Aluno – 8ª Série – Grifos Nossos)

Está aí o desabafo de alunos, justificado pela falta de elementos fundamentais numa instituição social que tem o objetivo de preparar alunos para o exercício da cidadania. São falas que revelam a dificuldade que eles enfrentam no dia-a-dia da escola. Nota-se através destes depoimentos o quanto o ECA é ferido dentro do espaço escolar. De forma mais específica é possível destacar destes trechos acima, direitos fundamentais que estão sendo violados, entre eles, o direito de aprender, quando não se garante uma iluminação adequada dentro da sala de aula; o direito à segurança, quando privam os educandos de terem acesso a uma água de qualidade; o direito à saúde, quando se permite que alunos freqüentem salas de aula mofadas e quadras de esportes assemelhando-se a lixões; o direito à dignidade, quando

retiram destes adolescentes a possibilidade de utilizarem banheiros compatíveis com suas condições de sujeitos, colocando-os em situações desconfortáveis e humilhantes.

Vale ressaltar que as críticas à estrutura física da escola parecem ser colocadas para exprimir a necessidade de mudança que promova a melhora da qualidade da educação. Observamos na maioria das redações que, apesar deste problema grave, os adolescentes gostam de estudar nessa escola, revelando um carinho pelos colegas e professores.

Estes trechos traduzem um dos prolemas enfrentados pela escola pública brasileira: o descaso com a educação. O espaço físico da escola não deve ser visto como algo separado do processo de aprendizagem, mas intrínseco a ele. Não é possível oferecer uma educação de qualidade capaz de formar plenamente cidadãos, contando com uma estrutura escolar decadente.

Lewin (1965) aborda a problemática da relação sujeito-ambiente. Na teoria Lewiniana, o ambiente físico é colocado explicitamente ao lado do ambiente social, considerando-o como componentes em um único processo de investigação psicológica.

Os sujeitos possuem uma relação direta com o ambiente escolar, uma vez que devemos ter em mente que para esses adolescentes, a escola é um universo caracterizado pela presença de escolarização, de amizade, de convivência e sustento diário. Daí a necessidade de ser um espaço organizado, seguro e agradável, onde eles possam permanecer com dignidade.

Ora, como podemos colocar em prática as diretrizes impostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, se nem mesmo a estrutura física da escola é compatível para “atender sujeitos de direitos”? Como podemos falar em educação para o preparo da cidadania se dentro da própria instituição escolar os alunos têm que limpar o chão por falta de funcionários?

Importante ressaltar que a simples tarefa de limpar o chão, em si mesma não é danosa, ela assim se torna a medida que é posta como uma necessidade frente a ausência de infra-estrutura, bem como à medida em que reduz o tempo de aula e aprendizado do aluno. Além disto, evidencia-se nesta situação uma problemática de classe social, uma vez que alunos de escolas privadas jamais são postos a limpar as dependências da escola.

Sem dúvida, ainda estamos longe de promover uma educação de qualidade que atenda às propostas legais e que encare os adolescentes como sujeitos de direitos merecedores de respeito e dignidade.

## **B) Mau uso da Estrutura da Escola**

Através da fala dos alunos sobre este tema, evidenciamos que a escola não coloca em prática os dispositivos contidos no ECA, visto que adota uma concepção circunscrita de aprendizado, que não extrapola o ambiente “programático” da sala de aula, conforme podemos observar nestes depoimentos:

Aqui na escola tem uma biblioteca mas ninguém pode usar porque não está organizada. Tem uma sala de informática cheia de computadores novos, mas a gente nunca entrou naquela sala porque a direção não deixa, não sei direito porque, parece que estão faltando algumas papeladas. (Aluno – 8ª Série)

Nós temos e não temos uma biblioteca, pois não há ninguém com capacidade de organização para monitorá-la adequadamente. E quando os alunos precisam de livros ou querem fazer alguma pesquisa, ou mesmo ler não podem pegar. (Aluna – 7ª Série)

A escola tem uma sala de informática que está à toa. Então já que a gente não pode usar, deveria fazer uma sala de aula porque a nossa está apertada, ou então um laboratório que nós não temos, e aprender ciências só no papel é chato. (Aluno 7ª Série)

Aqui existe uma sala de computadores, mas não funciona; existe a biblioteca mas também não funciona; tem uma sala de vídeo que é muito raro a gente usar. Nossa sala de aula é apertada e tem uma sala que serve de depósito de carteiras quebradas, e ninguém pensa em usá-la. (Aluna – 8ª Série)

Em todos esses depoimentos perpassam queixas sobre a má utilização da estrutura disponível. Como foi possível observar, novamente nos deparamos com a questão da prevalência do burocrático sobre o pedagógico, como já discutimos anteriormente (Tragtenberg, 1976).

A escola é uma instituição social dependente, presa aos regulamentos e disposições previamente fixados, o que impede uma atuação mais flexível dos gestores e educadores. Entretanto, a consequência desta conduta é nociva, já que impossibilita que os alunos tenham acesso àquilo que possuem de direito, que é uma educação completa, que ultrapassa os conteúdos tecnicistas da sala de aula.



Assim traduz Paro (apud Carvalho, 2004, p. 259):

A defesa da idéia de educar como equivalente à tarefa de “passar informações” desqualifica a função mesma do professor. As enciclopédias, os livros e a internet, por exemplo, são redutos muito mais ricos de informação do que a mente do professor.

A estrutura da escola colabora com a formação dos alunos, uma vez que possibilita aos educadores agirem de maneira mais ampla, excedendo à exposição de conteúdos que infelizmente caracteriza a aula de muitos professores. Ter acesso a salas de informáticas, laboratórios e bibliotecas é direito de todos os alunos, e deve fazer parte da educação que conduz ao exercício da cidadania.

Neste horizonte, assinala Galvão (apud Carvalho, 2004, p. 198):

Um elemento importante a ser observado no contexto pedagógico diz respeito à disposição e às possibilidades do espaço físico da escola. Normalmente ele não é visto como um fator de interferência, mas como um dado neutro. É, porém, fundamental que o educador se aproprie do espaço como uma ferramenta de trabalho, isto é, uma variável que participa da dinâmica de aprendizagem que se deseja provocar e da qual dependerá a consecução de certos objetivos.

Logo, percebe-se que a estrutura física disponível deve ser a primeira indicadora da qualidade em educação, devendo ser suficiente, de boa qualidade e bem aproveitada, a fim de garantir aos alunos um estudo digno de sujeitos de direitos.

Diante das falas dos alunos pudemos apreender que os mesmos percebem que a ausência de atividades extra-curriculares interfere negativamente no aprendizado final, como descrito no fragmento abaixo:

A cada dia o ensino das matérias fica melhor, mas o que falta é mais oportunidade, como por exemplo, temos salas de vídeo, computação e biblioteca, mas são raras as vezes em que usamos. Será que ninguém percebe que o acesso a estas coisas também é bom pra nós?  
(Aluna – 8ª Série)

Em outros termos, analisa Novaes (2000, p. 277) que:

(A escola é) um espaço que pode e deve ultrapassar a educação formal tradicionalmente definida como conteúdo conceitual. Espera-

se da escola que esta desempenhe um trabalho voltado para a vida cotidiana, com formação de atitudes e posturas socialmente necessárias.

Tudo isso nos leva a pensar que a escola parou de certa forma no tempo, pois não incorporou no seu cotidiano as tecnologias e conteúdos que estão disponíveis na modernidade, limitando a prática pedagógica à antiga aula expositiva marcada pelo uso do giz e da lousa. Por sua vez, os alunos reivindicam aulas mais dinâmicas, mais criativas e participativas, ao mesmo tempo em que não sentem a escola como sendo “sua”. A percepção da escola como “coisa pública” talvez signifique “coisa de ninguém”, enquanto deveria ser de todos. Mas para que isto ocorra, caberá à Escola e ao Estado um trabalho de real envolvimento do aluno com o espaço escolar, para que ele o sinta como sendo seu também.

### **C) Falta de Respeito Mútuo**

Em diversas redações esta temática foi ressaltada como sendo uma das causas que atrapalham o bom desempenho dentro da escola, e mais especificamente, na sala de aula, como podemos observar em alguns fragmentos:

Os alunos não respeitam ninguém. Agridem verbalmente os professores e demais funcionários da escola (Aluna – 8ª Série)

Na minha escola todos dizem que ela é uma porcaria, mas são os alunos que fazem a escola ser ruim, porque, se todos respeitassem uns aos outros a escola seria bem melhor. (Aluno – 7ª Série)

Existe muito desrespeito com o professor, que muitas vezes recebe ofensas e tem que engolir sem reclamar. (Aluna – 7ª Série)

O estudo do relacionamento humano, em particular, da convivência professor/aluno, traz à tona uma discussão altamente complexa, já que vários fatores estão envolvidos na questão e incidem diretamente na relação existente entre os principais atores do processo educacional (Carvalho, 1995).

A partir deste contato mais próximo que tivemos com professores e alunos, pudemos perceber que existe uma diferença entre a maneira como os professores e diretores

encaram a questão da falta de respeito dentro da escola e a percepção dos alunos sobre o assunto.

Para os alunos, a relação existente entre professor e aluno nem sempre é boa, por falta de respeito e compreensão dos mesmos, como no relato que segue:

Tem muitos professores aqui estressados, gritam muito. Eu nem sei porque eles levantam cedo pra ficar em frente de um monte de adolescentes se não sabem lidar com a gente. (Aluna – 7 – Série)

Por outro lado, os educadores defendem a idéia de que, a falta de respeito advém dos alunos, e por isso os caracterizam como agressivos. Entretanto, geralmente os mesmos não se percebem como atores promotores de atitudes desta natureza para com os alunos. É como se os docentes e diretores fossem livres de tais atitudes.

Contudo, a falta de respeito é um problema escolar que provém de ambos os lados. Esta posição é de certa forma confirmada nos seguintes trechos das redações:

Normalmente na minha escola as pessoas não tem muito respeito com o próximo. Até mesmo os professores que deveriam colaborar para uma boa escola, às vezes não colaboram e são desrespeitosos com a gente. (Aluno – 8ª Série)

Aqui na escola nós temos um problema muito chato, que é a arrogância e a falta de educação da nossa diretora. Ela não sabe falar com a gente, já chega gritando. Não tem nenhum tipo de respeito por nós. (Aluna – 8ª Série)

A diretora é muito sem educação, grossa. Ela não respeita nem um pouco os alunos. Ela fala aos berros com a gente. Acho que ela pensa que nós somos animais. (Aluno – 7ª Série)

Não entraremos a fundo no mérito desta questão, uma vez que não possuímos dados que nos possibilite fazer afirmações fidedignas. Logo, para não cairmos no pré-conceito ou no senso comum, a respeito deste assunto apenas podemos afirmar que, as causas que conduzem à falta de respeito na escola não se limitam à família. Assim, é preciso lembrar que o sucesso da educação escolar depende de uma ação conjunta, que merece ser estudada.

#### **D) Descontinuidade da Gestão dentro da Escola e Falta de Investimento do Governo**

Apesar destas duas categorias terem sido destacadas separadamente pelos alunos, entendemos que uma não pode ser analisada de forma desvinculada da outra, principalmente porque o contexto de uma decorre da outra.

Isto em razão de há algum tempo a escola investigada estar enfrentando a falta de uma direção fixa, dado que a diretora efetiva da escola foi afastada devido a um processo administrativo ao qual está respondendo.

Desde então várias diretoras se revezam no comando, uma vez que o governo não autorizou a abertura de concurso público para provimento de vaga de diretora para a escola, por entender que existe (formalmente) uma diretora no cargo.

Esta situação tem gerado uma grande insegurança não só para os alunos, como também para todo o corpo docente. Há entre eles uma sensação de não pertencimento, de não envolvimento do diretor com a escola.

Pecebe-se este sentimento em diversas redações coletadas:

Várias coisas são complicadas na minha escola. Um exemplo é a diretoria. Mas espera um pouco: existe isso na minha escola? Cadê?  
(Aluna – 7ª Série)

A falta de organização é um dos principais problemas da minha escola. Os corredores são uma bagunça, e os alunos fazem o que querem. Ninguém obedece a diretoria, que também é uma bagunça, porque cada hora entra uma diretora diferente. Acho que o governo podia investir na nossa escola pra gente poder ter pelo menos uma diretora pra sempre. (Aluno – 7ª Série)

Sobre a direção da escola, o que eu tenho pra falar é que fica trocando muito de diretora, e aí a gente fica sem saber quem a gente tem que obedecer, e o que obedecer. Aí já viu, né? Vira uma baderna só. Acho que isso também é culpa do governo que vira e mexe fala que não tem verba pra contratar diretor e professores pra nossa escola. (Aluno – 8ª Série)

Será que o governo não percebe que nós temos que ter uma diretora só, que tenha braço forte pra comandar essa escola que é grande?  
(Aluna – 7ª Série)

Essa história que nós temos aqui na escola de cada hora ter um diretor faz com que os diretores sejam todos incompetentes. Ninguém consegue por ordem aqui. Isso aqui está um caos. Os funcionários, professores e nós alunos ficamos perdidos. Mas também o governo nunca contribui com a gente. (Aluno – 8ª Série)

A partir destas declarações, achamos por bem nos posicionarmos registrando nosso entendimento no sentido de isentar os diretores desta instituição de qualquer responsabilidade nesse processo em que a escola está enfrentando de trocas constantes de diretoria. Temos ciência de que apesar dos esforços dispensados por aqueles que vêm assumindo a direção da escola (conforme nos foi assegurado pela grande maioria dos professores) torna-se complicado falar em uma boa gestão diante de tais circunstâncias.

Toda gestão escolar necessita de um Planejamento, que deve ser entendido como uma prática histórica e contínua, atento às mudanças ocorridas no contexto (Coombs, 1975). Ainda neste viés, relata Testa (1992) que é preciso conhecer o processo histórico-político antes de se iniciar um Planejamento, pois os métodos utilizados para desenvolver os propósitos almejados são contagiados pela historicidade e pelo contexto político.

Sendo assim, não é possível assegurar uma boa gestão quando os responsáveis por esta função são substituídos com frequência, sem dar-lhes oportunidade de conhecer o trabalho educacional que os antecedeu. Portanto, gerir uma escola não é uma tarefa fácil, tornando-se mais complicada quando existe como agravante a constante mudança de gestor.

Dentro de uma gestão os métodos devem se relacionar com os propósitos a serem alcançados. Assim, é preciso haver uma relação de coerência entre os propósitos e as intenções que o Governo tem com os recursos e métodos empregados por ele para efetivá-los.

Infelizmente vivenciamos uma realidade em que o governo regateia as verbas destinadas à educação, e lamenta os gastos feitos com professores e equipamentos, encontrando sempre algum local mais urgente para se investir do que a escola.

Certamente o governo que não enxerga, ou não quer enxergar o que a educação pode realizar em benefício comum, não consegue destinar corretamente o orçamento que possui, uma vez que os encargos educacionais quando bem empregados e geridos, rendem grande aumento no índice geral de riqueza do país.

Nota-se que para que a educação escolar atinja seu objetivo maior de formadora de cidadãos, conforme determina o ECA, é preciso um trabalho conjunto da escola (diretores, coordenadores, professores e alunos), juntamente com o Estado, que tem o dever de prover

uma educação de qualidade para todos, como fixa o artigo 53 deste estatuto. Entretanto, para que o mesmo consiga tal desiderato é fundamental que todo investimento feito por ele seja envolto por em esforço de absoluta seriedade, administrando corretamente as verbas, para que não haja nenhum desvio que se dissipe na falsa educação (Bucci, 2002).

### **E) Vandalismo praticado por alguns Alunos**

Finalmente estamos diante de um assunto que certamente está na pauta da maioria das escolas públicas brasileiras, e que foi muito destacada nas redações coletadas, como passamos a ilustrar:

Os próprios alunos não ajudam a escola ser melhor. Um exemplo é o banheiro. Os alunos urinam fora do vaso, jogam papel molhado no teto do banheiro e muitas vezes quebram o vaso sanitário. (Aluno – 7ª Série)

Tem gente que depois que termina de comer a merenda da escola, joga os pratos debaixo dos bancos, ou vão derrubando comida no chão. Eles fazem isso de propósito, acho que tentando chamar a atenção. (Aluna – 8ª Série)

Alguns alunos fazem suas necessidades no lixo e depois chutam o lixo pra que a sujeira escorra pelos corredores da escola. E também tem alunos que comem a merenda e jogam os pratos e colheres no chão e ainda jogam futebol com os pratos. (Aluna – 7ª Série)

Pudemos verificar através dos diversos depoimentos coletados que a escola enfrenta inúmeros problemas, e um deles, são os próprios alunos.

Diante da realidade observada nesta instituição escolar em especial, acreditamos que o vandalismo praticado pelos estudantes configura em boa parte um protesto contra a desesperança de encontrar na escola a chave para um futuro melhor. O vandalismo praticado parece ser uma forma caótica de chamar a atenção para os repetidos erros e omissões das políticas educacionais.

Assim traduz Sposito (apud Carvalho, 2004, p. 185):

A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e

materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades.

Portanto, o vandalismo praticado por esses estudantes, nada mais é do que um grito de revolta pela precariedade das condições escolares e pela debilidade da formação docente.

Certamente, trata-se de um protesto difuso, explosivo e não elaborado, que tende a abalar a estrutura educacional. Infelizmente, este tipo de manifestação reflete o grau de desorganização e descaso com o processo educativo.

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada concentrou a atenção no Estatuto da Criança e do Adolescente, visando investigar a sua relação com a educação, e como este se reflete na atuação pedagógica do professor em prol do cumprimento de seu papel de educador, em busca da construção da cidadania infanto-juvenil.

Visando captar os reflexos citados, principiamos nossa pesquisa através da análise do direito à educação nas Constituições Federais, em especial a de 1988, para posteriormente ingressarmos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Através deste levantamento pudemos atestar que o direito à educação deixou de ser um direito natural dos indivíduos, passando a ser formalizado pelas Cartas Magnas.

Constatamos que a temática educacional é anacronicamente mencionada nos textos legais, já que, apesar do direito à educação ter sido assegurado como um direito social apenas na Constituição de 1934, desde a primeira Carta Política Brasileira (Constituição do Império do Brasil de 22 de abril de 1824) existe alusão a este direito.

É certo, entretanto, que a Constituição que trouxe mais benefícios para a sociedade foi a de 1988, que garantiu a educação como um direito social público subjetivo, oportunizando o exercício de ações por todos os responsáveis pela sua efetivação, quais sejam, o Estado, a família, a sociedade e a escola (incluindo aqui os educadores).

Esta Constituição destacou-se de tal forma que suas diretrizes influenciaram as principais leis que tratam do direito à educação e dos direitos das crianças e adolescentes em geral, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reflete até hoje os imperativos desta Carta Constitucional.

Por essa razão dizemos que o ECA configura-se como a primeira lei após a CF/88 que tratou do direito à educação como sendo um direito fundamental, além de relacioná-lo às crianças e aos adolescentes, passando a considerá-los como sujeitos de direitos.

Destacando-se como uma legislação que trouxe grandes conquistas ao direito infanto-juvenil, o ECA exhibe na sociedade e, no sistema educacional, reflexos de suma importância, fazendo com que a rotina escolar seja direta ou indiretamente influenciada por suas normas.

Há, portanto, uma estreita relação entre o ECA e a atuação docente, uma vez que os temas abordados por esta legislação referem-se ao dia-a-dia da escola. Ou seja, a conclusão



de que esta relação existe é fundamental porque reforça a importância do conhecimento desta legislação pelo professor visto que, sua atuação perpassa os temas destacados pelo ECA.

Vistas sob a proteção deste ordenamento jurídico, as crianças e os adolescentes deixam de ser objetos, passando a ser tratadas como sujeitos de direitos fundamentais, merecedoras de proteção integral por estarem em uma condição peculiar de desenvolvimento.

Diante deste novo cenário, o Estatuto da Criança e do Adolescente assume o atributo de ser um instrumento que conduz à construção de jovens cidadãos. Para tanto, garantiu a todas as crianças e adolescentes, entre outros direitos, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à dignidade, à cultura, e à educação.

Com relação ao direito à educação, o ECA determinou em capítulo específico a maneira como esta se consolida, explicitando de forma abrangente todas as temáticas ligadas a esta questão.

Sendo assim, ao instruir que um dos objetivos da educação deve ser o preparo para o exercício da cidadania, o ECA, indiretamente indica como deve ser a atuação do professor para atingir tal desiderato. É exatamente neste aspecto que podemos afirmar que a educação e a cidadania caminham juntas, e devem ser inseparáveis.

Ou seja, o professor, ao avocar esse papel, deve inovar sua maneira de atuar no sistema educacional, visto que a concepção meramente tecnicista até então adotada, já não é mais suficiente.

Neste prisma, frisamos que, em nossa pesquisa adotamos como referencial a concepção do professor como um intelectual crítico-reflexivo, que deve possuir entre outras particularidades: uma postura ativa em sua atuação pedagógica; ter a prática como ponto central de sua atuação, sem que para isso tenha que afastar-se da teoria; buscar fazer sempre que possível em sua atuação educacional uma reflexão; ter consciência do caráter político de sua atuação, fazendo com que sua prática gire em torno de conceitos como cidadania.

É mister ressaltar que o papel do professor dentro do processo educacional de formação de cidadãos aptos para o mundo de amanhã é imprescindível. Ele assume o papel de personagem principal no cenário de mudança social.

Entretanto, através da nossa investigação pudemos perceber que não existe no atual contexto educacional uma realidade favorável, que garanta uma educação capaz de formar cidadãos. Muito pelo contrário, encontramos educadores desmotivados e despreparados para este ofício.

A escola ainda é marcada por uma realidade bem distante daquela descrita pelo Estatuto, segundo o qual todas as crianças gozariam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, e onde trabalhariam nesta instituição social professores capacitados e estimulados para o exercício da docência.

Infelizmente observamos que os educadores pouco sabem acerca do conteúdo do ECA, e por essa razão possuem com relação a ele muito preconceito, julgando-o como uma legislação que visa exclusivamente proteger os direitos das crianças e dos adolescentes, sem exigir que os mesmos cumpram com seus deveres.

Nossa investigação demonstrou que os professores da realidade educacional estudada não possuem uma preocupação com a lei no que diz respeito a inteirar-se verdadeiramente de seu conteúdo para o pleno desempenho de suas atividades docentes, limitando seus conhecimentos para concursos públicos e defesas pessoais.

Notamos, entretanto, que os professores revelam que o ECA possui uma relação com o cotidiano escolar, e que seu conhecimento é importante, devendo, na concepção deles, haver uma maior discussão na escola sobre o assunto a fim de que eles possam compreender melhor sua aplicação.

Tal ignorância nos leva a constatar que de nada adianta o estabelecimento de direitos fundamentais às crianças e adolescentes em uma lei inovadora e progressista, como é o ECA, se os responsáveis por sua aplicação a desconhecem e a ignoram. Assim, o simples fato de prevê-los não assegura nenhuma mudança da realidade social vivenciada pelas crianças e adolescentes.

Neste ponto deparamos com a questão que já discutimos em outra ocasião sobre a dualidade existente entre a garantia legal da cidadania que é fixada na lei; e a garantia real da cidadania que ainda é algo a se construir.

Assim sendo, o professor no exercício da sua atuação docente possui o ECA como instrumento necessário para atingir seu objetivo. Não negamos que existem diversos problemas na instituição escolar. Pelo contrário, constatamos de perto as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente em colocar em prática algumas das diretrizes apontadas pelo ECA.

Entretanto, como fora mencionado anteriormente, o discurso apreendido representa um tema pelo qual o ECA é freqüentemente lembrado, como sendo uma lei que só

estabeleceu direitos e esqueceu de prever os deveres e obrigações das crianças e dos adolescentes.

O ECA é visto por muitos com desconfiança e hostilidade. Entretanto, ao contrário do que estas pessoas pensam (pelo fato de não conhecerem suas normas), o Estatuto não só garante direitos, mas também fixa responsabilidades para as crianças e adolescentes, funcionando como um importante instrumento de pedagogia social.

Exatamente como os adultos, crianças e adolescentes não podem praticar nada daquilo que a lei brasileira diz que é crime. Vigora o princípio de que cada direito corresponde a um dever. Assim, a lista de deveres não está expressa na legislação, mas estes estão previstos no mesmo lugar onde estão os direitos.

Logo, por exemplo, ter direito à vida, significa ter o dever de não tirar a vida de ninguém; o direito à saúde corresponde ao dever de conservar o ambiente limpo; se lhe é garantido o direito de não ser discriminado, o adolescente está proibido de humilhar ou agredir outras pessoas; ter direito a uma educação de qualidade é ter o dever de zelar pela escola, não a depredando e respeitando colegas e professores.

Comumente ouvimos dizer que o ECA não pune aquele que comete ato infracional. É como se a lei defendesse o crime sendo benevolente para com o criminoso. É um grande equívoco. O artigo 112 do Estatuto prevê a aplicação de medidas sócio-educativas ao adolescente pela autoridade judiciária e, de acordo com o grau de gravidade do ocorrido estão previstos diferentes caminhos de atuação.

No entanto, como estabelece Silvestre (2003, p. 4), é verdade que o ECA inovou “estendendo aos adolescentes garantias, como direito à defesa e à presunção de inocência, próprias do direito penal dos adultos”. Portanto, o que o ECA faz é cuidar da situação daqueles que estavam em condição hiposuficiente, propondo garantias que favoreçam a equidade social, e não a simples vantagem ou privilégio desta parcela infanto-juvenil.

Assim, esperamos que o professor possua uma postura mais ativa e crítica na sua atuação docente, agindo realmente como um intelectual crítico-reflexivo, pautando suas ações em princípios como a ética e a cidadania.

Neste raciocínio, insistimos que o educador não pode ignorar o sistema legal, representado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que disponibiliza noções para a efetivação do objetivo maior da educação que é a construção de cidadãos.

Acreditamos que a partir do momento em que os educadores compreenderem a fundo a legislação infanto-juvenil, perceberão nela uma grande aliada para suas atividades profissionais enquanto docentes, e assim estarão contribuindo para a construção de uma nova ordem cidadã.

Através desta pesquisa procuramos estabelecer a relação entre a educação e a cidadania. Contudo, não temos a pretensão de conceber a lei e a educação como uma panacéia, transferindo ao educador a responsabilidade exclusiva na solução de todos os problemas educacionais.

A educação é fundamental para a formação do ser social, capaz de criar um indivíduo novo agregado de valores e conhecimentos. Assim, os educadores atuando conjuntamente com a família e o Estado – cada um exercendo sua parte na responsabilidade - possuem uma tarefa fundamental dentro do processo educativo, qual seja, a de mostrar e ensinar como deve ser o comportamento de um verdadeiro cidadão.

Pretendemos com essa investigação observar uma realidade educacional específica e pontual, e com isso compreender os problemas que permeiam o ECA, especificamente as contradições entre a lei e a realidade social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora de professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo. São Paulo, 1999.
- ANDRÉ, M. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1983.
- ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BISQUERA, R. **Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática**. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A, 1989.
- BOAVENTURA, E. M. **A educação na Constituinte de 1946: Comentários**. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001 – Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília, DF: CNE, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

BUCCI, M.P.D. **Direito Administrativo e Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. **Discutindo a formação de Professoras e de Professores com Donald Schön**. In: GERALDI, C. M. A. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a) Pesquisador (a)*. 1ª reimpressão. Campinas – SP: Mercados de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2000.

CARVALHO, J. M. **El Desemvolvimiento de la ciudadanía en Brasil**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, J. S. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** n. 13. São Paulo: Proposições, 2002.

CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COOMBS, P. **Fundamentos de Planejamento Educacional?** In: “O que é Planejamento Educacional?”, *Cadernos de Pesquisa do CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento)*, 1975.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia e Justiça**. Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, v. 5, 1998.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CRUANHES, M. C. S. **Cidadania: educação e exclusão social**. Porto Alegre: Fabris, 2000.

CURY, C. R. J. **A constituição de Weimar: um capítulo para a educação**. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 19, n. 63, 1998.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DI GIORGIO, C. A. G. **Por uma escola da consciência universal: a escola dinamizadora do seu entorno em tempos de globalização**. Tese (Livre-docência). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2001.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa – características gerais e referências**, 1999. [www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf](http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf). Acesso: 20/03/2006.

DUARTE, C. S. **O Direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal Brasileira de 1988**. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Direito: Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: *Perspectiva*, 18 (2): 113-118, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas - SP: Autores Associados, 1993.

DUNN, J. **The beginnings of social understanding.** Oxford: Blackuell, 1991.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, 2003.

FERNANDES, A. V. M. **Entre o texto e o contexto. Análise comparativa das leis de diretrizes e bases da educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996).** Araraquara: Cultura Acadêmica, 1999.

FERRAZ, A. C. **A hora do diálogo.** In: MARQUES, F. Ciência e Tecnologia no Brasil – Revista Pesquisa FAPESP. São Paulo, n. 127, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Volume 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-editor, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira – 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1997.

KONZEN, A. A. **O direito a educação escolar.** In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M. e VIEIRA, A. G. (org). O direito é aprender. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999.

LEWIN, K. **Teoria de campo em Ciência Social.** São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBANIO, J. B. **Ideologia e Cidadania.** São Paulo: Moderna - Coleção Polêmica, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

- MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Trad. Lucia Pellanda Zimmer (et al.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MELLIN FILHO, O. **Sociologia geral e do direito: A eficácia do direito.** Campinas - SP: Alínea, 2008.
- MEWBORN, D. **Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers.** Journal for Research in Mathematics Education, v. 30, n. 3, 1999.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1990.
- MONTEIRO, A. R. **O direito à educação.** Lisboa: Livros Horizonte, 1998.
- MORAES, A. de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Atlas, 1998.
- MORETTO, C. F. **Ensino Superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOVAES, E. D. **Considerações sobre a vida na periferia segundo a visão infanto-juvenil – relato de uma pesquisa.** In: Revista Faculdades Integradas de Jaú, Ano I, n. 1. Jaú: JC Mídia editora e marketing Ltda, 2000.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação, nº. 12, 1999.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: \_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, W. M. **A pluralidade cultural e a construção da identidade do professor.** Disponível em: [www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/plc/plctxt1.htm](http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/plc/plctxt1.htm), 2001.
- REQUEJO, F. **Pluralismo Cultural e Cidadania Democrática.** São Paulo: Lua Nova, n. 47, 1999.



ROSENTHAL, J.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. Nova York: Holt, Rineart & Winston, 1968.

SABADELL, A. L. **Manual de Sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do Direito**. 4ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Eduz/Saraiva, 1978.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

SILVESTRE, E. **Estatuto da Criança e do Adolescente – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer**. Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. UEM, 2003.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

TESTA, M. **Tendências em Planejamento**. In: “Pensar em Saúde” (Testa, M., org). Editora Artes Médicas, 1992.

TITO, R. **Criança e paz**. Brasília: Publicação Própria, 1990.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa**. In: Revista Espaço Acadêmico, Ano II, n. 12, 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>.

VIEIRA, F. **A autonomia na aprendizagem das línguas**. In: Ciências da educação: Investigação e ação. Ata do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. I. Porto: SPCE, 1995.

WHITAKER, D. **Ideologia e Práticas Culturais: o controle ideológico do trabalhador da cana**. Tese de Doutorado apresentada à FFCH – USP. São Paulo, 1984 (mimeo).

WHITAKER, D. **Mulher e educação**. IN: D’ Incao, M. A. (org.). **O Brasil não é mais aquele**. São Paulo: Cortez, 2000.