XXV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - BRASÍLIA/DF

DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE: FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS

ENEÁ DE STUTZ E ALMEIDA

PAULO CÉSAR CORRÊA BORGES

Copyright © 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP
Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:
Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches – UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)
Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF
Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDi
Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC
Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG
Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA
Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D598

Direitos humanos e efetividade: fundamentação e processos participativos [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UnB/UCB/IDP/UDF;

Coordenadores: Eneá De Stutz E Almeida, Paulo César Corrêa Borges – Florianópolis: CONPEDI, 2016.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-182-1
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: DIREITO E DESIGUALDADES: Diagnósticos e Perspectivas para um Brasil Justo.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Direitos Humanos. 3. Efetividade. 4. Processos Participativos. I. Encontro Nacional do CONPEDI (25. : 2016 : Brasília, DF).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - BRASÍLIA/DF

DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE: FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS

Apresentação

Como coordenadores do Grupo de Trabalho (GT) n. 19 – Direitos Humanos e Efetividade: Fundamentação e Processos Participativos do XXV Encontro Nacional do CONPEDI, em Brasília, tivemos a grata satisfação de acompanhar as diversas comunicações de altíssimo nível que foram realizadas e propiciaram um debate riquíssimo sobre os vinte e três trabalhos apresentados, naquele evento científico, congregando pesquisadores e pesquisadoras do todo o país.

Os artigos trataram da efetividade dos DDHH sob diversos aspectos:

a) teoria crítica dos DDHH; b) direito global e humanismo; c) crítica descolonial de DDHH; d) enfrentamento da lógica colonial; e) gênero; f)gênero neutro; g) discriminação de gênero e direito à diferença; h) Lei Maria da Penha; i) violência obstétrica; j) estatuto da juventude; k) L.D.B.; l) educação e participação na esfera pública; m) educação em DDHH através do Rap; n) empoderamento na mediação escolar; o) intolerância religiosa na escola; p) saúde; q) direito humano à água; r) cobrança do uso da água; s) imigração forçada; t) repercussão geral e terceiros interessados; u) teoria do reconhecimento e o processo como forma participativa; v) reforma do Estado e cidadania; w) excessos da imprensa; x) restrição de acesso à internet; e, y) arbitragem e DDHH.

A perspectiva crítica à concepção geracional e à universalidade dos direitos humanos ficou evidente nos debates dos artigos apresentados, tangenciando a sua genese e a historicidade presente nas mobilizações, cujo protagonismo revelou-se essencial para a construção e efetividade dos direitos humanos fundamentais.

A variedade dos temas tratados nos excelentes artigos aprovados, e que formaram o conjunto do grupo de trabalho, refletiu a participação dos pesquisadores e pesquisadoras de diversos pontos do país, preocupados com os caminhos que ainda devem ser trilhados na consolidação dos fundamentos e dos processos participativos que garantem a sua construção e a efetividade, para além da sua declaração em instrumentos internacionais e na positivação legislativa interna.

Os estudiosos da temática dos direitos humanos fundamentais, sob um enfoque crítico, poderão aprofundar suas pesquisas a partir de diferentes perspectivas que os trabalhos propiciaram, revelando o atual estágio das pesquisas desenvolvidos no Brasil e os avanços buscados pelas contribuições que foram reunidas pelos renomados autores.

Brasília-DF, 6 a 9 de julho de 2016

Coordenadores

Prof. Dr. Paulo César Corrêa Borges – UNESP

Prof. Dra. Eneá de Stutz e Almeida – UnB

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA – UMA REFLEXÃO SOBRE O ESPAÇO DOS DIREITOS HUMANOS COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.

RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND PARTICIPATION AT PUBLIC SPHERE - A REFLECTION ABOUT HUMAN RIGHTS AS A BASIS FOR DEMOCRATIC EDUCATION.

Ana Carolina Amaral de Pontes

Resumo

Estabelecendo reflexões sobre os desafios de representatividade e sua formação de identidade com os aspectos da educação que buscam estimular e/ou qualificar participação na esfera pública, o presente artigo sob contribuições arendtianas, verifica como a educação formal que opta por uma perspectiva inclusiva de direitos humanos interfere na participação. Como tema central, a reflexão sobre o estreitamento da relação do fomento à noção de participação política nas esferas decisórias e como isso pode ser estimulado e compreendido nos espaços educativos formais. Objetiva fortalecer e ampliar as discussões sobre a educação para participação nos espaços públicos na esfera dos DH.

Palavras-chave: Educação democrática, Direitos humanos, Esfera pública, Sistema escolar

Abstract/Resumen/Résumé

Establishing critical reflections on the challenges of democratic representation in the Brazilian context and identity formation with aspects of education that seek somehow stimulate or qualify participation in the public sphere, we analyses using Arendt's view, as education which opts for an inclusive perspective of human rights and democratic participation that can support this construction. As theme, the need for reflection on the narrowing of the development of the relationship to the notion of political participation in decision-making spheres. This vision that will help to strengthen and broaden the discussion on education for participation of the public spaces in HR.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Democratic education, Human rights, Public sphere, Escolar system

1 - Notas introdutórias sobre as reflexões aqui propostas

Vivemos a noção da educação cidadã no interior de um contexto de relativa democracia, e nesta; de igualdade formal, ainda que não material. A ideia recorrente de que a similitude dos votos nas eleições diretas representaria uma igualdade de participação nas decisões de maior porte, todavia, há muito carece de razoabilidade. E há varias razões pelas quais é possível compreender o caráter limitante da democracia representativa atual, na qual aqui teceremos algumas reflexões sobre as ações educativas que contribuiriam para uma possível compreensão desta estrutura e adequada representação, ainda que, preliminarmente, já observemos as amarras e limitações que o processo democrático atual ainda carrega.

Dentro de um processo de identificação, percebemos que esta capacidade representativa permanece física e por vezes ideologicamente distante dos/as representados/as, sendo porém este apenas um dos aspectos. Em colocação sobre o tema, Hannah Arendt comenta serem as cabines em que depositamos as cédulas "muito pequenas onde "só tem lugar para um". Observando a manipulação dos partidos e a manipulação do eleitorado, reflete a importância de mecanismos mais amplos para assegurar essa representatividade." (ARENDT, 2004, p. 200). À partes as sobejamente conhecidas discrepâncias sociais brasileiros e sua influência no processo representativo, em nosso modelo democrático a partir da Constituição de 1988, já encontrava-se prevista a gradual instalação de conselhos e a crescente participação da sociedade civil na tomada de decisões coletivas, ampliando as possibilidade de representação e participação na vida pública.

Naturalmente, em atenção aos fatos que delinearam nossa estória política, a consolidação desta conformação encontrou-se prejudicada por um período de militarização e suspensão dos direitos políticos gerais que deixou ecos mesmo após 1988. Isto se traduz, correntemente, numa espiral perversa, na qual, necessitando da criação, aplicação e manutenção das políticas para o fortalecimento destes e outros espaços; não possuem, contudo, fortalecimento suficiente para pressionar de forma eficaz o Estado para sua ampliação atenção e manutenção. Desta forma, por conseguinte, a formação e o fortalecimento de associações, movimentos sociais, que muitas vezes atuam embrionariamente na conscientização para participação em espaços de discussão, contribuição, decisão e intervenção restam prejudicadas.

No presente artigo, temos como **tema central** a necessidade da reflexão sobre a o estreitamento da relação do fomento à noção de participação política nas esferas decisórias e como isso pode ser estimulado e compreendido nos espaços educativos formais. Tal visão tem por **objetivo** trazer uma análise que contribua para fortalecer e ampliar as discussões sobre a educação para participação dos espaços públicos na esfera dos direitos humanos. A temática

mostra-se fortemente necessária, **justificada** tanto pelas recentes discussões e eventos ocorridos durante o processo (ainda não acabado) de "reorganização" escolar em algumas cidades, como em São Paulo, bem como a ofensiva crescente no patrulhamento de uma suposta neutralidade ideológica à fórcepts na docência de primeiro e segundo graus nacionais em temáticas como sexualidade e política através de surpreendentes projetos de lei e supressões de currículos. Nesse sentido, nosso **problema** consiste em investigar os fatores que se constituem relevantes para o fortalecimento de uma prática educativa nas escolas que contribuam para uma educação para a participação pública cidadã, calcada em Direitos Humanos.

2-Contribuições na educação popular para a participação pública- movimentos e ONGs

A criação de organizações não-governamentais experimentou um grande crescimento nas últimas décadas, e tem contado, muitas vezes, com uma parceria mais vez mais franca do Estado. O que frequentemente tem sido percebido é que a participação cidadã - na maioria das vezes representada por entidades da sociedade civil ou organizações não governamentais, bem como parcerias entre o Estado e o terceiro setor- por vezes tem ocorrido como ***substitutos*** para iniciativas que partiriam, em princípio, dos poderes públicos. Isto não constituirá, talvez, um problema maior do que a constatação de que não tem partido mais do Estado o conhecimento das necessidades da sociedade a qual supostamente foi criado para servir. Por outro lado, ainda é válida a incorporação pelo Estado como política pública de experiências positivas desenvolvidas por ONGs e movimentos sociais, sinalizando positivamente uma valorização pelo mesmo de uma iniciativa social vitoriosa. É possível que isto tenha se dado, entre outras razões, pelo fato de que o Estado, em comparação com entidades privadas, não tem sido exitoso na estruturação para eficiência, na maioria das vezes. Se o motivo correto estaria no fato em que o Estado não pode deixar de proporcionar bens e serviços não-lucrativos (como, por exemplo, eletrificação rural de baixa renda), este motivo pode estar servindo de neblina para outras situações que resvalam para estratégias anormais de análise de competência, como podemos citar a crescente "deusificação" do papel da de tecnologia, aplicativos e plataformas digitais na Educação que podem mascarar privilégios e relações pouco transparentes entre governos, empresas de comunicação e paliativos injustificáveis para a real valorização docente, por exemplo[1]. Ainda assim, apesar da vantagem

[1] Podemos citar aqui casos como as parcerias com a Fundação Civita e o Instituto Ayrton Senna, como polêmicos em vista da transferência de recursos, mas por outro lado, a visão da tecnologia no aspecto da informática como panaceia para todos os males nos parece mais uma vez, apenas um "fast food" educativo a desviar a fome perene de investimentos seguros e constantes em valorização docente.

da incorporação, é visível o choque gerado na administração dos recursos, quando o Estado incorpora uma iniciativa antes levada a cabo por uma entidade da sociedade civil, além dos desafios da continuidade, diante da prática comum na sucessão de governos de extinguir programas adotados com sucesso, por comezinhas questões de rivalidade política com antecessores ou sucessores. Dessa forma permanece entre a população vinculada ao programa dantes exitoso a desconfiança de sua efetividade quando da transição de uma sustentação do programa de uma Organização Não Governamental para o Estado[2].

Uma vez que não constituem titulares de direitos prontos e acabados, sabemos que coexistem, além dos espaços conhecidos, a possibilidade de ampliação e criação de novos direitos, novos espaços e novos instrumentos, qual o papel da escola pública na educação para esta participação? A questão então consiste no alcance e validade destes instrumentos em relação ao conhecimento e compreensão das pessoas que atuam. Outro ponto, o alcance real destes espaços enquanto esfera decisória. Tratando-se porém de ampliações às pretensões aqui propostas, desejamos aqui lançar as provocações sobre quais os sentidos da educação para a participação cidadã percebemos.

3- Espaço e do desafio do protagonismo na fala pública: falar com ou falar por?

Vale a pena abordar, antes de quaisquer análises sobre os canais de discussão e espaços de reivindicação, qual seja a referência corrente sobre o que vem a ser espaço público. Com entender espaço público? Mais: neste espaço, como se estrutura a fala pública? E onde se cruzam os caminhos da escola e desta fala e compreensão do espaço? De maneira ampla a esfera pública pode ser considerada um espaço onde as demandas e reivindicações se exteriorizam; trazidas de origens estatais ou não estatais, traduzindo-se num espaço do agir pública e coletivamente, visando interesses comuns.

A ideia de esfera pública é um tema conhecido no pensamento de Hannah Arendt pela sua defesa da autonomia e da dignidade da política, que considera uma condição perdida pela inversão de valores ocorrida na modernidade; quando a lógica privada ganha dimensão

[2] Em Ipojuca, a Associação Beneficente de Camela, pequena localidade predominantemente canavieira em Ipojuca, mantinha com suporte de uma ONG local, (sendo esta já suportada por uma ONG internacional) uma creche para cerca de cinqüenta crianças. A entidade internacional decidiu encerrar seu auxílio ao Brasil e beneficiar o continente africano, e na reunião sobre saídas possíveis, a associação apontou como caminho almejado... a busca de outra ONG. A possível pressão a ser exercida por ela – e sugerida pela ONG local- que era a incorporação da educação infantil pela prefeitura de Ipojuca, esbarrou na realidade: com a justificativa de que o custeio do ensino de um a quatro anos não está entre as prioridades da Prefeitura de Ipojuca, a prefeitura concordou em custear ***apenas*** a merenda da creche, oferecendo 0,19 centavos por criança/dia, em face dos 0,45 centavos oferecidos pela ONG, sem sequer discutir a remuneração de professoras. Dados colhidos em trabalho voluntário, ocorrido em 2007 e publicizado em nossa tese citada ao fim nas referências.

pública e a política começa a se constituir numa esfera administrativa atribuída ao Estado. Aqui vemos, entre outras razões, possivelmente, a justificativa de posturas como as capitaneadas pelo movimento Escola Sem Partido[3], quando a dissociação entre a educação e a participação política não seria, na verdade, possível nem desejada. O espaço público, acrescenta Hannah Arendt, transcende o ciclo vital das gerações, "perpetuando os feitos dos homens célebres, constituindo-se na memória e no capital de um povo". Mesmo a igualdade, necessária no espaço público, constitui-se de uma igualdade de desiguais, que, a despeito de suas particularidades e peculiaridades, atuam sob a necessidade de serem considerados iguais sob certos aspectos e por motivos específicos (ARENDT, 1987, p.257). Não por acaso, a mesma teórica reflete que a educação compreende a tarefa histórica de decidirmos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós (ARENDT, 1972, p.247.).

Fortalecidos os movimentos e ONGS pelo período de oposição e pós Ditadura Militar no Brasil, a ideia de sociedade civil terminou em alguns casos, a tornar-se sinônimo do que se contrapunha ao Estado ditatorial. Nessa concepção, também ganhou corpo a ideia discutível de que tudo que proviesse da "sociedade civil" seria positivo, em oposição ao Estado. Nas prática a ideologia neoliberal parece que tomou posse de um perigoso maniqueísmo que demoniza o estatal e desloca para um suposto terceiro setor que no fundo se situaria para além do Estado e do mercado, acriticamente.

Naturalmente, desta forma, nem todo movimento nomeado social representa uma aspiração coletiva ou fortalecimento dos direitos humanos. Há diversos movimentos cuja principal característica é a presença de forças desagregadoras, à medida que implicam em geral na destruição de pessoas, e não de atitudes, ***razão pela qual é inócua a noção de fortalecimento para participação pública acrítica, que não contemple o respeito aos direitos humanos como base para discussão.*** Mais que isso, a diferença primordial, acima de qualquer outra, é o fato de que ***elas visam o não reconhecimento do outro.*** Relembrando Van

[3] O movimento "Escola Sem Partido" fala em "neutralidade" e "educação sem doutrinação", propondo projetos de lei com forte conteúdo contraditório, como, por exemplo, a associação entre pluralidade como resultado da suposta neutralidade e "o Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos" para na mesma sentença concluir que esta orientação deve obrigatoriamente ter "harmonia com a identidade sexual biológica" do indivíduo. Mis concepções curiosas como a denúncia anônima, pode ser encontrada em <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa> acesso em 27 de março de 2016.

Gunsteren, “as ações próprias dos cidadãos são somente aquelas que tendem a manter, e possíveis de incrementar, o exercício da cidadania (VAN GUNSTEREN, 1987, p.26).

Na década de noventa, as Organizações Não-Governamentais (ONGS) passaram a ter muito mais importância que os próprios movimentos sociais que inicialmente as inspiraram. A despeito das críticas, indispensáveis, o valor relevante neste resgate de espaços de discussão, atualmente impulsionado por estas organizações, o saldo ainda pode ser caracterizado em sentido positivo. Eventuais ajustes no agir e pensar não devem ser apontadas como fatais. A questão é que ONGs, “pedagogicamente”, assumiram inicialmente a tarefa da capacitação para o espaço público, na recriação do sentimento da unidade em discutir demandas coletivas.

Uma das críticas significativas corresponde que ONGs, por vezes, acabam por caracterizar um espaço essencialmente de pesquisa, o que em si não seria um problema se não fincassem sua existência em cunho diverso. Parece-nos o caso onde as pesquisas tornam-se substitutos para ação, ou na fala de Gohn, é grande o número de militantes/assessores de movimentos, advindos de ONGS, que tem adentrado aos programas de pós-graduação da academia. Completa a pesquisadora: “vários deles, após qualificados, tornam-se professores universitários e voltam-se inteiramente para a academia, ficando o movimento apenas como objeto de estudos e pesquisas. As ONGS permanecem como estágios laboratoriais de iniciação participativa” (GOHN, 2003, p.17) Tal postura subverte a noção de formação educativa e compartilhamento de saberes para vícios velhos conhecidos. Aliás, nesse sentido, filiamo-nos, visto em testemunho pessoal que muitos/as até retornam. Na bem remunerada categoria de consultores/as.

Para nós, a pedra angular deste item pode ser focada claramente na discussão do falar ***com*** ao falar ***por***. Vemos aqui, novamente, uma espiral perversa: é comum a opção pelo falar ***por***, calcada numa possível dificuldade de se identificar no espaço de opressão (e nesse sentido a utilidade dos Holidays de ocasião[4]. E ao mesmo tempo não apenas essa ausência de qualificação crítica pode decorrer em parte das lacunas nos espaços de educação formal como, presentemente, o discurso do apartidarismo e “rejeição de ideologias” (sic) sobre sexualidade apenas agudizam esses abismos de compreensão. Em resumo: se por um lado queixas sobre falta de crítica, de interesse e percepção da importância da participação social, empoderamento e fala pública cidadã são fatos, parece-nos bastante perigosa sua justificação para o surgimento

[4] Personagem controverso, o estudante Holiday posiciona-se como jovem negro contra cotas e apoiador de movimentos contraditórios. Para saber mais, recomendamos o artigo “Quem inventou Fernando Holiday?” disponível em <http://www.blogdacidadania.com.br/2015/03/quem-inventou-fernando-holiday/> acessado em 22 de março de 2016.

de ídolos e heróis que falarão pelas “massas oprimidas”. Por outro lado, o fortalecimento de ações democráticas na escola, o espaço para a reflexão, o debate e o indispensável lócus de transição de espaço semipúblico no espaço escolar poucas vezes se assemelhou tanto ao período ditatorial, com ameaças de prisão a docentes e violações ao debate sobre os direitos humanos neste espaço. Aliás Arendt coloca uma provocação interessante: “se você se atém à história das revoluções verá que nunca foram os próprios oprimidos e degradados que mostraram o caminho, mas aqueles que não eram degradados e oprimidos e não podiam suportar que os outros o fossem” (ARENDT, 2004, p.176). A linha, vemos, é muito tênue.

No processo, ainda encontram-se à margem movimentos sociais de pequeno porte, e centenas de pequenas organizações, que ainda não possuem identidade institucional clara ou visibilidade, mas que lutam em torno de questões específicas e locais, como agricultura, associações de moradores/as, meio ambiente, cuja relevância é justamente de demonstrar a capacidade autônoma da cidadania por pessoas comuns (CASTRO, 2004, p.75). A essas pessoas, contudo, por vezes, não resta possibilidade de interação e participação em outras esferas, que terminam por serem representadas repetidamente por organizações maiores, nem sempre com “capilaridade social” marcante. Nas palavras de Leda Castro, “é como se essa organização se mantivesse na superfície do tecido social, não chegando às bases, não impregnando os indivíduos, seus valores, suas condutas. E não levando a um novo modo de fazer política e de regular a ação do Estado” (CASTRO, 2004, p.75).

Não se trata, aqui, de meramente criticar o trabalho realizado pelo terceiro setor, até porque, se as ONGs têm assumido o importante papel da capacitação da fala pública constitui-se pelo fato que acreditam na necessidade da representação política ir além da mera democracia representativa. A crítica presente está na proposta para que se abandonem ideias românticas no sentido de que através dos espaços e dos representantes integrados às organizações não governamentais e movimentos sociais essa pessoa exercerá plenamente sua cidadania.

Lamentavelmente, a velha pedra do falar ***por*** e falar ***com*** ainda não foi removida. Os espaços se multiplicam infinitamente (até porque não se esgotam no Estado, e nos que este cria), contudo a encenação desta democracia participativa onde a sociedade civil participa por vezes a contragosto, ou eternamente no caráter deliberativo, constitui um dos problemas que geram a manutenção de conselhos como mero cumprimento formal. Com estrutura mantida pelo Estado e por vezes sofrendo o controle prático deste, também podem sofrer simples asfixiamento quando o Estado se recusa ou ignora a participar de espaços determinantes para a consecução de políticas públicas, se nega- ou protela- a implantá-los. O excesso de caráter deliberativo dos espaços, em detrimento do decisório, a repetição dos membros dos conselhos,

como “participantes profissionais”, muitas vezes exatamente pela ausência de interesse gerada desde sua negação de prática educativa indispensável na realidade escolar.

Jelin fala sobre a “democratização nas práticas da vida cotidiana”, a questão, talvez, seja de que não haja, claramente, para muitas pessoas, os processos de aprendizado de práticas referentes à condição de cidadania (JELIN 1994, p.41). Isto nos leva a questão do porque destes processos serem “iniciados” na vida adulta, como se o debate político, a participação social e a compreensão para o respeito aos direitos humanos fossem temáticas indiferentes à infância e adolescência.

Infelizmente, somam-se aos ataques correntes à “partidarização” das escolas uma constante negligência ao papel dos conselhos escolares como espaços de representatividade e democracia nas escolas. Isto nos leva a observar que não se torna razoável repetir a postura da outorga da fala pública, aguardando que, como mágica, estas crianças e adolescentes sensibilizem-se à participação, e, nela, transformem-se nos futuros membros participantes e qualificados de outros conselhos e espaços.

4- Educação cidadã participativa –muito além da libertação das necessidades da vida.

Ao listar características possíveis de uma escola de qualidade (aliás, muitas delas realmente recomendáveis e vitais), elencam Isabel Sole e César Coll:

- É proporcionada uma atmosfera favorável para a aprendizagem, em que há um compromisso com normas e finalidades claras e compartilhadas;
- Os professores trabalham em equipe, colaboram no planejamento, co-participam da tomada de decisões, estão comprometidos com a inovação e responsabilizam-se pela avaliação da própria prática.;
- Há uma direção eficiente, assumida, que não se contrapõe às necessárias participações e colegialidades;
- Há considerável estabilidade no corpo docente;
- Há oportunidades de formação permanente relacionadas com as necessidades da escola;
- O currículo é cuidadosamente planejado e inclui tanto as matérias que permitam que os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades básicas quanto as indicações para uma avaliação contínua, e, ao mesmo tempo, refletindo os valores adotados pela escola;
- Os pais apóiam a tarefa educacional da escola, e esta se encontra aberta para eles;
- Há certos valores próprios da escola, reflexo de sua identidade e propósitos, que são compartilhados por seus componentes;
- Racionaliza-se o emprego do tempo de aprendizagem, articulando as matérias e as seqüências didáticas de modo a evitar duplicidade e repetições desnecessárias;

- Existe o apoio ativo das autoridades educativas responsáveis, cuja missão é facilitar as mudanças necessárias na direção das características assinaladas (SOLE E COLL,2006, 16).

Observamos, portanto, que a despeito de uma desejada e sincera mudança de referencial para as necessidades e construções do/a educando/a, não figura nesta detalhada listagem de ambiente ideal nenhuma perspectiva clara de intervenção deste/a no processo decisório da aprendizagem possível no que tange à própria escola e seus rumos como espaço educativo. A participação sugerida, e bastante implícita, parece se esgotar no processo de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, como se a política escolar e alguns de seus desdobramentos, como a direção, o currículo e, observemos - até a previsão de mudança - encontra seus/as protagonistas entre mestres, diretores/as, pais e "autoridades educativas".

Tal modelo, por mais que bem intencionado, não supre as necessidades de um ambiente escolar que proporcione uma educação para cidadania que contemple o que almejamos. Parece-nos claro que num ambiente em que se busque educar para a cidadania compreendendo-a como um processo complexo, que não implique tão somente discutir os conteúdos apresentados, mas incluir a discussão da pauta destes conteúdos e mesmo como estes são materializados nas práticas democráticas e políticas de um ambiente escolar; não poderia atender um modelo escolar que privilegie unicamente o direcionamento e a decisão partidos de pais, diretores/as, mestres e "autoridades educativas" (seja isto o que o termo efetivamente buscou expressar, uma vez que o próprio conceito de autoridade comporta discussões secundárias).

A etapa de construção de conceitos (ou reconstrução, posto que temos freqüentemente uma postura de foco nas respostas e não nas perguntas, o que proporciona o paraíso da opinião "pré-formada") é de importância especial, portanto, onde é possível a condução do/a educador/a para explicitar conceitos prévios, compartilhá-los, e, nas palavras otimistas, mas necessárias, aparentemente, para "ajudar aos alunos a se conscientizarem de suas próprias representações, idéias e crenças, a averiguar algumas de suas limitações e a se predisporem positivamente a modificá-las" (SOLE e COLL, 2006, p.107) Embora tenhamos consciência que conceitos não apresentam seu aprendizado descolado de procedimentos e atitudes, a divisão nesta exposição tem por fito apenas seu destaque dimensional. O fato é que a questão conceitual deve possibilitar (numa perspectiva de educação para cidadania), a negociação de significados, o confronto de ideias e suas novas relações estabelecidas.

É preciso insistir na tecla que, se muitas questões transversais contribuem na conceituação, procedimento e atitude voltada à educação para participação, apenas sua

disponibilização não auxiliará em sua consecução. Em uma perspectiva prática, a implantação de coleta seletiva no ambiente escolar, por si, não compreende educação para participação cidadã e discussão sobre direitos difusos, especialmente se a iniciativa não faz parte de um planejamento curricular, coeso, que implique uma interdisciplinaridade, por exemplo, com as disciplinas de ciências, geografia, história. E que faça parte de um objetivo anteriormente traçado e compatível, que use como linha a cidadania sob o ponto de vista, por exemplo, das esferas públicas, privadas, incluindo discussões sobre direitos de terceira geração. Por outro lado, não é possível – ou melhor, nada é impossível em muitas escolas brasileiras- mas é um simulacro irônico discutir democracia quando as próprias estruturas decisórias da escola não comportam participação, intervenção e planejamento coletivo com as pessoas envolvidas no processo educativo.

Isto, inclusive, encontra-se por vezes algo semelhante ao calendário de eventos nos quais quaisquer atividades "extra-classe" que sugira conhecimento não necessariamente preso ao conteúdo programático, às vezes parece entrar na "transversalidade" melíflua dos direitos. Parece então existir um vazio nos procedimentos possíveis de serem incorporados a esse aprendizado (talvez por estar sendo preenchido com as salsichas imaginárias de alguns calendários de eventos). Excluindo-se da temática os obstáculos brasileiros de entraves à educação básica no que tange à apropriação da alfabetização e expressão em linguagem escrita, por exemplo, partamos para dois pontos relevantes: primeiro; que os procedimentos mais indicados para a educação para participação requer informações gerais que, a despeito de vários esforços didáticos, ainda precisam ser consolidadas, como a criação construída de roteiros para consecução de metas sobre os conceitos (como posso compreender direitos políticos apenas lendo sobre eles? Como posso estabelecer relações entre direitos sociais e a minha realidade doméstica? Que dinâmicas seriam mais indicadas neste processo?) de forma a tornar o aprendizado da cidadania "uma experiência interessante e significativa", onde seja possível "proporcionar situações nas quais seja possível que os alunos atuem para testar ou ensaiar o procedimento (SOLE e COLL, 2006, p.15)". Em tese apresentada em 2011 no Centro de Educação da UFPE, comentamos a ironia de que parte destas bem-intencionadas tentativas de procedimentalização esgota-se na experimentação reduzida e hipotética. Era fácil observar o estabelecimento de um grupo de coleta seletiva, por exemplo, apresentações artísticas e/ou palestras sobre a indispensável preservação da natureza; mas raríssima a possibilidade de discussão de um procedimento que contemple, por exemplo, a gradual inserção dos/as educandos/as na discussão do currículo escolar ou dos conteúdos programáticos (PONTES, 2011). Qual nossa surpresa, portanto, ao ver a polêmica causada

apenas em 2015 com estudantes secundaristas paulistas ocupando física e simbolicamente seus espaços educativos e estabelecendo discussões de currículos com os voluntários e voluntárias na ausência do cronograma tradicional de disciplinas em função da ocupação (com o "módulo prático" de "violações ao estatuto da Criança e do Adolescente" sendo "ministrado" pela ação de policiais militares no período)[5].

Percebe-se que há escassez de experiências práticas escolares que possibilitem aos/as educandos/as se apropriarem dos conceitos e há também a escassez de conhecimento dos procedimentos reais de exercimento da cidadania numa perspectiva prática, o que, ***entre outras coisas, poderiam proporcionar aos educandos/as verdadeiro desejo de conhecer, sensibilização para o conhecimento no momento de visualização de uma concretitude de seu aprendizado em sua vida dentro e fora da escola***.

A visão de que, debatendo política, a escola padeceria de uma cooptação de esquerda capitaneada por professores e professoras de História, Filosofia ou Sociologia não é apenas tacanha e risível, é de um pretenso simplismo atroz, que, a nosso ver, tem muito pouco de ignorante e bastante de deliberada. Talvez imaginar que tais movimentos agem por ignorância apaziguem nossa alma dos prejuízos que causam. Ilustrando o comentário, Oliveira observa um episódio onde, num canteiro de obras, dois homens misturavam igualmente o cimento, vestidos de forma praticamente igual: pés descalços, calções e camisetas de propagandas políticas:

> O que me chamou a atenção não foi essa miséria comumente partilhada, afinal tão trivial num país como o Brasil, mas o fato de que um dos trabalhadores vestia uma camiseta do PT, enquanto o outro vestia uma camiseta do extinto PFL. A cena, por um efeito de contraste, pareceu-me uma ilustração perfeita da concepção grega da *polis*: um espaço onde vige a liberdade no qual os homens, libertos das necessidades da sobrevivência, aparecem, falam e agem como iguais. Os dois trabalhadores, apesar da igualdade existencial à qual estavam submetidos, eram obrigados a ostentar no próprio corpo duas mensagens políticas opostas, justamente porque, submetidos à pobreza, não eram livres o bastante para escolher o que vestir.(OLIVEIRA, 2011, p.29)

Essa igualdade existencial não dista muito de um comentário básico sobre a liberdade constituir frequentemente apenas a troca de amos. A falta de liberdade das necessidades da vida não apenas não contribuiu como obviamente obstacula o desejo humano de participação na esfera pública defendido pela autora judia. Ora, observa-se, se é fato que quem está submetido a condições tão desfavoráveis (como é o caso de muitos/as estudantes

[5] Uma das inúmeras reportagens sobre os atos de resistência à chamada "reorganização escolar" que tinha entre suas decisões o fechamento de diversas unidades escolares pode ser vista em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/27/politica/1448630770_932542.html>, Jornal El País, acessado em 22 de março de 2016.

nas escolas públicas, que, entre suas privações, podem sequer contar com estrutura básica para higiene pessoal, por exemplo), porque superar essas condições, se não for o principal, deveria ser um dos mais razoáveis objetivos da política. Esta é uma armadilha fácil de cairmos, e que leituras apressadas servem a cunhar a visão de suposta indiferença de Arendt para as causas da pobreza e injustiças sociais. Não é difícil observar a tentação de acusar a autora de indiferença à questão social "pra dizer o mínimo", obtempera Oliveira (2011, p.31)

Por isso a postura arendtiana de que a participação não deve ter esta finalidade não é imediata ou fácil, todavia lógica. Ainda que a redução das desigualdades possa vir a ser um efeito secundário da educação para participação cidadã, em especial em se tratando das crianças e jovens mais vulneráveis econômica e socialmente, a superação destas condições ***não pode ser o objetivo.*** Não se pode alinhar ao discurso de que deva existir cidadania para "excluídos/as" porque significa, muitas vezes flertar perigosamente com a velha Poor Law.

Possivelmente isso ocorra justamente porque estamos, em especial na experiência brasileira, condicionados/as a crer que a política foi criada para resolver a questão social, o que, no fundo, não condiz com o real. Nas palavras lúcidas de Oliveira relativas ao tema:

> Para Arendt, quando essa compaixão captura o domínio da política e, por meio dela, tenta modificar as condições materiais a fim de aliviar o sofrimento humano, "evitará os longos e cansativos processos de persuasão, negociação e acordo, que são os processos da lei e da política, e emprestará sua voz ao próprio sofrer, que deve reivindicar uma ação rápida e direta, ou seja, a ação por meio da violência". Por isso, o rumo inicial da Revolução Francesa, que era "a fundação da liberdade e o estabelecimento de instituições duradouras" tarefas que ela considera o objetivo de todas as verdadeiras revoluções, foi desviado "pela imediaticidade do sofrimento".(OLIVEIRA 2011,p.30)

Entender a necessidade de educação para participação política nas escolas como um caminho para libertação de necessidades peca por alguns aspectos: reforça a compreensão de que "cidadania seja para excluídos/as", e que resolvida a questão social brasileira, a política se tornasse dispensável, pela perda do objeto. Pior, não vislumbra que o preparo para a valorização, compreensão e participação nas esferas públicas, estimuladas por um projeto escolar democrático, que mantenha espaços múltiplos de interferência e diálogo, passa obrigatoriamente por um forte conteúdo de conhecimento, fortalecimento e reconhecimento dos direitos humanos, no respeito e reconhecimento às identidades de gênero, às questões étnico raciais, à compreensão da caminhada histórica brasileira e a reflexão sobre teorias políticas que orientam e expandem a percepção humana através dos tempos.

A ideia, portanto, de confundir bem-estar privado com felicidade pública é perigosamente comum. Essa concepção não poderia ser defendida neste trabalho, quando tantas vezes chamamos a atenção para o fato de que, se assim o fosse, estudantes de escolas

privadas, que aparentemente não apresentariam dificuldades em terem suas necessidades de sobrevivência atendidas, não teriam "necessidade" de estimular e qualificar sua participação pública em comparação com quem enfrentassem condições econômicas francamente desfavoráveis.

Observa Oliveira (2011, p.30) que as ações livres de que a autora fala não se encontram na "mera felicidade privada do liberalismo, mas da liberdade pública de participação democrática"

Complementando o pensamento, Oliveira observa que Arendt era forte defensora das formas democráticas diretas:

> Apesar do fato de que todas essas formas de democracia direta fracassaram, Arendt recusa-se a fazer coro com os que consideram "impossível o povo conduzir diretamente os assuntos públicos nas condições modernas"; ao contrário, critica o "realismo" (as aspas são dela própria) dos que assim pensam, que ela acusa de "descrença nas capacidades políticas do povo". É de chamar a atenção a auto-suficiência com que Arendt desdenha toda a discussão sociológica, que remonta pelo menos a Rousseau, sobre o problema da democracia direta nas condições do mundo moderno, formado por sociedades extensas e complexas como são as nossas. Ela nunca escondeu o desdém que sentia pela ciência política convencional, que, é verdade, assume um "realismo" muitas vezes rasteiro na análise do fenômeno político. Mas daí a desconsiderar, com o recurso a uma fórmula que é sem dúvida retórica: "as "capacidades políticas do povo", todas as questões que a participação direta dos cidadãos comuns nos assuntos de governo levantam, vai um passo muito ousado (OLIVEIRA 2011, p.32).

Trabalhar direitos humanos como valores inegociáveis no projeto político pedagógico escolar enquanto se fortalece o estreitamento das relações com espaços públicos de conselhos temáticos, tanto para atuar nas necessidades percebidas pela equipe docente e pelos/as discentes, pode proporcionar a troca de conhecimento no que tange ao conteúdo dos direitos e na aproximação de famílias, estudantes e equipe escolar nestes espaços. Essa transição, porém, não se perfaz obviamente num ambiente escolar que rejeite as decisões democráticas e participativas e este ainda é um ponto nevrálgico.

5- Duas ou três palavras sobre aspectos estruturais e organização escolar comuns.

Não é surpresa que ainda há fortes hiatos no incentivo e crescimento dos espaços democráticos nas escolas brasileiras. Num contexto de endeusamento de escolas "adotadas" pela Polícia Militar (onde disciplina e ênfase conteudística se confundem com eficiência), com o recrudescimento dos ataques à escola laica (as escolas públicas pernambucanas correntemente vivem uma saturação de substituição de aulas por filmes de cunho evangélicos

como “lições de moral”, quando tanto mais precisávamos simplesmente de lições de tolerância e, com sorte, algum consideração pelos direitos humanos[6]).

Poucas escolas contam com a criação de condições para a organização de estudantes, ademais nem sempre é possível constatar que, quando existem, estas organizações são ouvidas ou reconhecidas suficientemente, prejudicadas por uma postura de “recepção de direitos” pré-determinados, sem pauta para a discussão de novas formas. Outros desafios também se colocam (não é fácil, é verdade, pois é necessária uma sensibilização, dispêndio de tempo, espaço) como proporcionar a participação de familiares, comunidade, estudantes, na construção coletiva do projeto político-pedagógico da unidade escolar. Até em questões mais comezinhas, nem sempre são democráticas as definições das regras disciplinares vividas (ou pelo menos tentadas) na escola. Nesse patamar, também é importante observar que muitas vezes, as regras não preveem a posição e participação da equipe da escola, como se estivessem à parte no que compreendem direitos e deveres. Aliás, alguns conflitos na escola se fixam no desrespeito à autoridade estabelecida, esquecendo-se, talvez, de que muitas atitudes de discentes não representam tão somente uma violação à autoridade do docente, por exemplo, mas a seus direitos, ao próprio docente enquanto pessoa.

Conforme mencionado, é fato que muitas destas proposições esbarram em necessidades muito reais, para não dizer concretas, que passam até pela arquitetura do espaço físico das escolas. Nesse sentido, o fomento de locais como a instalação de um grêmio, de um espaço permanente para o conselho escolar, uma rádio escola, para o atendimento e reunião da comunidade, familiares e equipe escolar ficam em segundo plano, mesmo que o esforço tenha ganhos óbvios, com a apropriação positiva do espaço da escola por estudantes, familiares e comunidade como um todo.

Sobre este aspecto, Antunes (2008, p.49) faz comentários que vêm bem ao encontro de nossas observações:

> Quando há Grêmio Estudantil, é sempre uma grande dificuldade conseguir um lugarzinho na escola para esse colegiado se reunir e organizar seu trabalho e sua atuação. Oferecem aos alunos (quando oferecem!) o vão embaixo das escadas, parte do almoxarifado abandonado, um cantinho do pátio, etc. Da mesma forma, não há sala para os pais e mães se reunir. Nas escolas, há espaço para o mato alto, para o lixo, para o cimento, mas faltam jardins, hortas, pomares. Cobre-se quase todo o chão da escola com uma “pele” de cimento, para que as crianças não sujem o uniforme. Olhemos para as paredes. Estão repletas de pichações? O que elas

[6] Pesquisa de campo em andamento pela autora deste artigo notou no ambiente de três escolas públicas diversas no Estado a prática costumeiramente. “Deus não está morto” e “Desafiando Gigantes” são os títulos preferidos por docentes que não hesitam em ignorar a laicidade brasileira. Aliás, diante de situações evidenciadas de prejuízo à cultura negra por preconceitos religiosos, a exibição dos filmes pode ser a parte menos hostil deste problema.

> querem dizer? Ou, se não estão pichadas, se estão limpinhas, pintadas, sem um único cartaz, sem painéis de comunicação, isso nos diz alguma coisa? Nas salas de aula, como estão organizadas as carteiras? Sempre enfileiradas, um aluno atrás do outro, olhando a nuca do colega. Por que organizamos o espaço dessa forma? Quem determina que assim deve ser?

Vale observar também, a prática comum de manter relações com familiares apenas em caso de problemas específicos com a criança ou jovem, solidificando a ideia de que comparecer à escola seja sinônimo de problemas. Nesse sentido, falta um posicionamento de crítica semelhante à "formação continuada" descontínua: são as reuniões descontinuadas, que não atendem ao objetivo de construir laços com a comunidade de forma mais perene, de forma a obter na comunidade pontos de apoio para a prática escolar, para os projetos a desenvolver ou que estão em andamento. É comum falar-se em avaliação do corpo discente, mais comum ainda discutir a necessidade de "alertar" a tempo, e não apenas nas ocasiões finais, responsáveis para desempenhos sofríveis ou ausências de alunos e alunas, entretanto, onde fico o espaço para que a escola avalie sua atuação em relação à comunidade, ao corpo discente ou à própria equipe escolar?

6- Qual participação? Quais humanos direitos?

Finalmente, mas não de maneira finalizadora, vale a observação de uma temática, paradoxalmente prioritária e preliminar: a vivência dos direitos humanos na escola. Sem prejuízo da necessidade de construção de espaços e situações democráticas na escola, mas, muito mais apenas que estabelecer estes espaços o estabelecimento de uma política escolar que preserve como valores indispensáveis o respeito e o fortalecimento dos direitos humanos compreende a base para qualquer tentativa de educação com pretensões à participação na esfera pública. A capacidade de participação e autonomia predispõe uma conduta de respeito incompatível com um projeto político que não contemple um ambiente inclusivo e acolhedor. Não se pode estabelecer um espaço por meio do qual alunos e alunas se apropriem da herança cultural e intelectual, sem a viabilização de uma convivência sadia, solidária e democrática, o cenário necessário para essa proposta.

Dessa forma, o papel da escola não pode ser a apropriação de conteúdos e práticas visando, por exemplo, apenas a empregabilidade, posto que compreende visualizar uma emancipação apenas através da libertação de necessidades econômicas individuais. Acrescenta Antunes que

> relações autoritárias, fundamentadas no "eu penso, você executa; eu mando, você cumpre; eu decido, você se submete" negam, na relação pedagógica, a vivência daquilo que nos caracteriza como humanos: pensar, refletir, avaliar, projetar,

> propor, recriar, agir sobre a realidade, transformando-a e transformando a nós mesmos. A relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educativo. Então, poderíamos dizer que uma das razões que explicam a importância da democracia na escola é que não há relação verdadeiramente pedagógica estruturada em bases autoritárias. A democracia é condição para a existência da relação pedagógica (ANTUNES, 2008, p.50)

Para crianças e jovens, o professor ou professora representa uma imagem muito expressiva do mundo adulto, e mais especialmente, do que ele ou ela almeja a ser, ou não ser. Mas essa influência vai além da sala de aula, traduzindo–se na escola com o mundo encontrado inicialmente, onde se materializam posturas constituídas não apenas pelos docentes, mas pela equipe da escola como um todo. Nesse sentido, reconhecer-se numa conduta de violação de direitos provoca danos incalculáveis não apenas na postura corrente e futura de estudantes (com a naturalização de agressões e o crescimento de posturas de opressão), mas o prejuízo da autoimagem de crianças e adolescentes vitimados por posturas de invisibilização e discriminação. Desta maneira, estudantes mais vulneráveis por diversas condições como pessoas com deficiência, negras, de religiões de matriz africana ou provenientes de famílias ateias ou agnósticas, terminam sendo duplamente atingidas e ainda forçadas a viver em situação de tolerância negativa (no sentido de suportar) de violações constantes ("o filme é sobre persistência, não precisa ser evangélico para assistir... a mensagem é universal"- sic).

Em outra análise, Ângela Antunes (2005, p.157) coloca, também, que os agentes representam, para a população, a corporificação do Estado, numa crítica bastante ácida, em que este

> se revela à maioria da população pelo funcionário público, pelo ser humano que atende ao telefone e atende ao balcão, pelo cidadão que trabalha na secretaria da escola, pelo profissional que atende ao pedido do pai que deseja o histórico escolar do seu filho, pelo médico que realiza uma consulta em um posto de saúde, pelo professor que realiza uma reunião de pais na escola, etc. (...) Dependendo da forma como o funcionário atende à população, ele reforça o conceito de que tudo que vem do Estado não é de boa qualidade e endossa o discurso daqueles que, insistentemente, desqualificam essa categoria. A mídia e o mercado, em geral, reforçam uma imagem do funcionário público como alguém preguiçoso, incompetente, corrupto (cria dificuldades para realizar o trabalho para o qual foi contratado para tentar ganhar um dinheiro extra), acomodado (resiste a mudanças), antiético (aceita acordos ilícitos em benefício próprio), corporativista, etc. Apresentam o servidor pela sua "frieza" (procura deixar claro ao cidadão que ele é um estorvo e que o melhor é que desapareça), pelo "automatismo" (apresenta o mesmo comportamento ou a mesma solução para todos os problemas, ou seja, adota procedimentos padronizados e automatizados: "obrigado-tenha-um-bom-dia-o-próximo.

Desta forma, a postura de descaso da escola pelos direitos humanos, pela tolerância e respeito às diferenças simbolizam não apenas o já conhecido distanciamento da compreensão

dos direitos humanos, tão distanciados quanto de Genebra para uma escola em Afrânio- PE. Certamente, reflexos destes sentimentos também podem se estabelecer na escola, onde a sensação discente pode constituir a de menor valor, onde sua fala não é estimulada ou encontra espaço. Na outra ponta, a equipe escolar sente os efeitos deste raciocínio perverso dentro da própria administração do Estado, quando este não proporciona sua formação continuada, reflexões sobre a prática, suporte docente, lhe desvaloriza remunerando de forma vexatória, não oferecendo condições favoráveis de trabalho através da recorrente oferta de equipamentos obsoletos (quando existem), espaços inadequados, além do famigerado clima de insegurança para com pessoas e patrimônios. Infelizmente, frequentemente as duas pontas desta equação não se fecham: enquanto sofrem a violação de seus direitos, muitos integrantes da equipe escolar não enxergam o quanto reproduzem estas ações para com o corpo discente[7].

7- Das saídas possíveis: sugestões de fortalecimento despidas de soluções mágicas.

Trabalhar a escola como espaço privilegiado de formação para a participação cidadã ancorada nos direitos humanos passa por questões de base.

Uma delas compreende perpassar a discussão e popularização no ambiente escolar do debate dos direitos humanos. A discussão do projeto político pedagógico da escola contemplando uma abordagem baseada nos direitos humanos compreende um passo básico e que pode permitir o vivenciamento preliminar para a apropriação destas regras como valores de constituição escolar. A partir desta premissa se pode pensar em fomentar e criar espaços de construção democrática. A representatividade adequada na diversidade de representações no conselho escolar, bem como a transparência e abertura de suas reuniões e decisões. Em outra ponta, a condução adequada de incentivo e apoio à formação de grêmios escolares, conduzindo debates preliminares para a apropriação dos valores baseados nos direitos humanos na condução destes espaços. Um instrumento importante para a disseminação e apropriação da compreensão dos direitos humanos constitui a formação de rádio escola. Em outro aspecto, para a indispensável afinação dos valores da escola, de forma a não criar indiscriminadamente uma ilha de respeito à parte da realidade dos lares (ainda que fosse bem mais palatável que a situação atual), a aproximação ou estímulo para a criança e manutenção de associações de familiares de estudantes. A busca dos estreitamentos dos laços com diversas

[7] Um dado curioso: durante a ocupação, estudantes de algumas escolas alegam ter encontrado em salas fechadas uma série de materiais cuja distribuição não era realizada sob justificativa de falta, como mochilas, cadernos, livros didáticos e até papel higiênico. Informações sobre o fato podem ser encontradas em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2016/01/alunos-mostram-condicoes-em-que-vao-devolver-predio-da-fernao-dias.html>, acesso em 12 de março de 2016.

esferas da comunidade ampliam o espaço de discussão e consolidação dos valores definidos pela escola. Nesse sentido, ainda que sejam gerados choques iniciais com instâncias mais conservadoras da comunidade, a transparência e o reforço da clareza sobre a pauta dos direitos humanos na escola permite um diálogo ao menos posicionado e defendido.

Como instrumentos para fortalecer a participação nestes espaços, é fundamental apoiar a formação continuada dos professores e professoras para compreender o funcionamento, a importância e validade destes, contudo incluindo a proposta do "fazer", apresentando sugestões didáticas para abordar esses conteúdos (conhecimento do funcionamento, conhecimento sobre direitos, importância e capacitação para fala pública), evitando que se trate apenas de abordar questões teóricas sobre os direitos humanos, mas que se traduzam em sugestões de abordagens práticas para que não fiquem meramente encampadas no discurso, mas não pareçam saltar da verbalização para a realidade dentro e fora da sala de aula.

Não há, porém fórmulas milagrosas. Uma teia bem tramada de relações democráticas na escola, formação continuada de toda equipe escolar em conteúdos teóricos (como direitos civis, políticos, sociais, responsabilidade, alteridade) instrumentais (como funcionamento de espaços, atribuições) e didáticos pedagógicos (como o caminho para conduzir estes conteúdos teóricos e instrumentais em projetos, eventos e discussões coletivas). Fomentar espaços, formar a equipe, estreitar laços com a comunidade e com conselhos, trabalhar em conjunto com discentes, criando condições para serem protagonistas do projeto político pedagógico almejado, favorecendo a fala pública, a defesa de idéias, a organização e a articulação de propostas, representações, a avaliar suas ações, decisões, escolhas e rumos. Estas compreendem as dimensões que podem e devem ser criadas após uma apropriação dos direitos humanos como valores basilares da prática escolar.

Mas, como já afirmamos, é necessário investir na formação e no exercício, e, preliminarmente, desde sempre na definição anterior dos valores humanos que nortearão esse caminhar.

O discurso relativo à participação política ou mesmo a preparação para esta não pode ser esgotada como o meio de solução de problemas sociais, mesmo diante das situações lamentáveis e injustas de exclusão que assistimos. Menos ainda podemos esperar que a apropriação dos conteúdos dos direitos humanos promoverá obrigatoriamente o respeito à diversidade e o fim das injustiças discriminatórias. Poderá, quem sabe, manter permanentemente aberto o diálogo para que estas violações sejam apontadas e discutidas. É um peso demasiado a pôr-se nos ombros das crianças e jovens que estes e estas se tornem "aqueles/as" que vão redimir a exclusão do presente, no futuro. Não cabe a pessoas adultas,

ainda que investidas do lócus educativo, definir o alcance dos novos significados que serão dados pelas crianças e jovens ao mundo que lhes foi apresentado.

É um trabalho desafiador, posto que permanente, visto que necessita desconstruir, muitas vezes, posturas arraigadas de ignorância, desprezo ou violação aos direitos humanos. Implica discutir interna e externamente ao espaço escolar o que são os direitos humanos e como se perfazem no cotidiano.

Isto trará uma participação pública de qualidade? Formará gerações conscientes e preservadoras dos direitos humanos? É preciso humildade para compreender que, a despeito da convicção que sim, este seja o melhor caminho, esse resultado não está em nossas mãos. Não podemos determinar como se integrarão as crianças e jovens como cidadãos e cidadãs, na prática de suas vidas, simplesmente porque não podemos determinar como as coisas serão depois de nossa partida, o surgimento de novos significados e leituras do mundo posteriores às nossas, daí, possivelmente, o que Arendt nomeou de um testamento aberto. Frequentemente a educação encanta as pessoas que se envolvem com ela pela possibilidade de legar, por paixão, cartas com o melhor que acreditamos para um destinatário em aberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ângela. **Conselhos de Escola: formação para e pela participação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Democracia na escola: do discurso à prática**. Revista Múltiplas Leituras, volume 1, n2, p.47 a 66, julho, dezembro de 2008.

ARENDT, Hannah. **Reflexões Sobre Política e Revolução**, em Crises da República. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A Crise na Educação**. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

_____. **Reflexões Sobre Política e Revolução**, em Crises da República. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CASTRO, Leda. **Participação que Não Chega às Bases**. Revista Democracia Viva, nº 23. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GOHN,Maria da Glória Gohn, **Movimentos Sociais no Início do Século XXI**. Antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes. 2003.

JELIN, Elizabeth. **Construir a Cidadania**. Uma visão desde baixo. Revista Lua Nova, 1994.

OLIVEIRA, Luciano. **Dez lições sobre Hannah Arendt**. São Paulo: Vozes, 2011.

PONTES, Ana Carolina Amaral. **Educação para Cidadania. Uma análise sobre o aprendizado para a participação e democracia, numa leitura arendtiana**. Tese de Doutorado defendida em 2011. Centro de Educação,UFPE.

VÁRIOS. O Construtivismo Na Sala de Aula**. Os professores e a Concepção Construtivista**, SOLÉ, Isabel; COLL, César. Editora Ática, 6ª edição, 2006.

VAN GUNSTEREN, **Notes in a Theory of Citizenship** in Pierre Birnbaum, Jack Lively e Geraint Parry (orgs). Democracy, consensus and social contract. London: Sage. 1978.

.