

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
NÍVEL MESTRADO

LARISSA MESSIAS MORAES

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE -

A escola e os direitos humanos no enfrentamento
à intolerância

GOIÂNIA
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007; sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

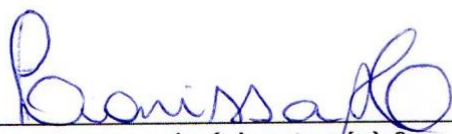
Nome completo do autor: Larissa Messias Moraes

Título do trabalho: Educação e barbárie – a escola e os direitos humanos no enfrentamento à intolerância

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 20 / 09 / 16

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

LARISSA MESSIAS MORAES

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE -

A escola e os direitos humanos no enfrentamento
à intolerância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – FCS/UFG – como requisito para obtenção do título de mestra em Sociologia, sob orientação do Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Direitos humanos, diferença e violência.

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Messias Moraes, Larissa

Educação e Barbárie [manuscrito] : a escola e os direitos humanos
no enfrentamento à intolerância / Larissa Messias Moraes. - 2015.
CLX, 160 f.

Orientador: Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Ciências Sociais (FCS) , Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, Goiânia, 2015.

Bibliografia.

Inclui siglas, gráfico, tabelas.

1. Educação. 2. Barbárie. 3. Escola. 4. Educação em Direitos
Humanos. 5. Intolerância. I. David de Oliveira, Dijaci , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LARISSA MESSIAS MORAES

Aos treze dias do mês de março de 2015, às 14h30min, no mini-auditório da Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento de dissertação da mestrandia **LARISSA MESSIAS MORAES**, intitulada "Educação e barbárie: a escola e os direitos humanos no enfrentamento à intolerância". A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº 04/2015-PPGS, de 02 de março de 2015, pelos seguintes Professores/as Doutores/as: Dijaci David de Oliveira (UFG-presidente), Eliane Gonçalves (UFG), Angelita Pereira de Lima (UFG). Suplente: Tania Ludmila Dias Tosta (UFG). A mestrandia apresentou o trabalho, os/as examinadores/as a arguíram e ela respondeu às arguições. Às 14h30 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta, atribuindo à mestrandia os seguintes resultados:

Aprovado Reprovado

Dijaci David de Oliveira _____ *Di*

Aprovado Reprovado

Eliane Gonçalves _____ *Eliane Gonçalves*

Aprovado Reprovado

Angelita Pereira de Lima _____ *Angelita*

Resultado Final

Aprovada

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Marcelo Augusto Parrillo Rizzo, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Marcelo Augusto Parrillo Rizzo _____ *Marcelo Rizzo*

A todos os meus amados alunos e alunas da Fraternidade Espírita que já partiram, aos atuais e aos futuros.

A todos os educadores que fazem da sua docência uma luta por um mundo mais justo.

Aos meus pais, pelos sonhos que sonhamos juntos.

Ao meu amor, meu companheiro de jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha existência estive rodeada de pessoas que para mim foram verdadeiros exemplos de como eu gostaria de ser “quando crescer”. Por sorte, hoje descobri que cresço a cada dia, com cada experiência e cada desafio, e é uma satisfação ver o quanto tantas pessoas me influenciaram e ajudaram nesta conquista especial: a obtenção do título de mestra.

Gostaria, portanto, de manifestar a minha eterna gratidão primeiramente a algo que não se enquadra na categoria de pessoa: à inteligência que rege o cosmos, à qual concordei chamar de Deus, que pela harmonia e perfeição das suas criações me possibilita o existir. Saber que a energia que rege o universo é a mesma que me move, me encoraja a cada dia buscar colaborar ainda mais com a sua criação.

Agradeço ao meu pai Elias, meu sociólogo preferido (que me desculpem os outros) pela contribuição ímpar neste trabalho. De fato não sei o que seria de mim sem as suas leituras, correções, empurrões e puxões de orelha. Pelas conversas como colegas de área e também pelas conversas de pai para filha. Não tenho palavras para descrever a alegria que senti em conseguir empolgá-lo com a leitura desta pesquisa. À minha mãe Iracilda, pelas suas contribuições como pedagoga, pelas palavras sempre doces, pela paciência, por vir ao meu quarto tantas vezes verificar se eu estava viva, pelos afagos, beijinhos e trocas de energia, e por tantas vezes enxugar minhas lágrimas. A ambos pelos debates tão frutíferos durante as refeições, por me apoiarem em minhas escolhas e por serem meus companheiros de ideal: não tenho palavras que caibam em gratidão.

Ao Diego, meu companheiro nas jornadas desta vida, por amenizar as agruras destes últimos dois anos, pelas leituras, pelos diálogos, pelas trocas de experiência, pela paciência, pelo carinho, pelo devotamento, e por tantas outras coisas, mas principalmente, por tornar a minha vida mais leve ao aceitar compartilhá-la. Espero transformar este sentimento de gratidão em atitudes, pelas próximas décadas de nossa vida juntos.

Aos meus irmãos, Danilo (Dandam), Taciano (Taci) e Thais (Irmã) pelo companheirismo, pelos debates, dilemas, pelas brigas e risadas; por me fazerem exercitar a arte da argumentação; por aguentarem com heroísmo a minha maratona de estresse que se iniciou no TCC e termina só agora, com o mestrado. Agradeço também à minha “Dinha”, que torceu e vibrou tanto por mim e pelo sucesso dessa empreitada.

Ao professor Dijaci, meu orientador, exemplo de acadêmico, de professor e de pessoa. Por sempre querer saber das minhas “novidades”, e não só da minha dissertação; pela eterna prestatividade em ler meus textos em prazos apertados; pela paciência com as minhas inúmeras dúvidas e inseguranças; por me amparar e me dar liberdade para escolher os meus caminhos teóricos e metodológicos; por compartilhar comigo a sua fé na educação, tornando os dois últimos anos uma experiência ainda mais rica, pelo que lhe sou muito grata.

À professora Eliane Gonçalves, pelas contribuições na gestação desta pesquisa, do TCC à qualificação e, enfim, à banca de defesa. À professora Angelita Lima, por aceitar tão amigavelmente participar desta etapa final. Ao professor Ricardo Barbosa, por todas as contribuições acadêmicas, principalmente aquelas por meio da “educação informal”, no meio do corredor, e por, sem perceber, durante uma entrevista (que não foi publicada por conta das intempéries do percurso desta dissertação), me despertar para uma das principais questões que, a partir de então orientou este trabalho.

Às famílias Veloso Gomes, à família Mota Cirino, a todos da família Fraternidade, e aos meus companheiros do mundo acadêmico, que me apoiaram incansavelmente nesta jornada, por fazerem parte das minhas conquistas, perdendo a minha ausência e me encorajando nos últimos dois anos.

Agradeço à CAPES, cujo auxílio permitiu me dedicar integralmente ao mestrado e a esta pesquisa.

E por fim, mas nunca menos importante, manifesto a minha gratidão aos alunos e alunas da Fraternidade, onde sou a “tia Larissa”, por me preencherem de amor e de ideal, por me motivarem a buscar nesta pesquisa um meio de amenizar a cruel realidade que nos cerca.

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar."

Nelson Mandela

MORAES, Larissa Messias. *Educação e barbárie – a escola e os direitos humanos no enfrentamento à intolerância*. 2015. 160p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

RESUMO

A figura do bárbaro remonta a tempos longínquos no imaginário do ocidente, desde os primórdios da ascensão grega. Consecutivamente, a ideia de barbárie, ao longo dos séculos e até os dias de hoje, figura em meio ao linguajar social, sendo atribuída com diferentes significados em cada acontecimento e contexto. Reconhecendo a multiplicidade de análises teóricas possíveis, optamos por nos focarmos na barbárie enquanto mecanismos de negação do outro, como a indiferença e a intolerância, e que eclodem em atos de discriminação e violência. Encontramos na Teoria Crítica, em especial nas contribuições de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Axel Honneth, grande auxílio para a construção deste conceito de barbárie. O pensamento de Adorno, em especial, nos leva a buscar na educação escolar um meio de fazer frente a estes mecanismos de negação, na intenção de possibilitar uma sociedade onde prevaleçam a justiça, a igualdade e a valorização da diversidade. Todavia, Adorno ressalva que apenas uma educação voltada para a emancipação dos seus indivíduos, amparada pelos direitos humanos, pode ser capaz de tal feito. Desta forma, buscamos em leis, planos, princípios e pesquisas sobre a educação brasileira, elementos que pudessem nos mostrar se a nossa atual educação escolar tem atuado de forma a perpetuar a intolerância e a opressão de nossa sociedade, ou se ela tem se direcionado rumo a esta formação que emancipe, conseguindo, por meio da formação crítica e da conscientização dos seus indivíduos sobre os direitos humanos, reverter os mecanismos que nos levam à barbárie.

Palavras-chave: Barbárie; Educação; Escola; Educação em Direitos Humanos; Intolerância.

MORAES, Larissa Messias. *Education and barbarism - the school and human rights against the intolerance*. 2015. 160p. Dissertation (Master's degree in Sociology) - Federal University of Goiás, Goiânia.

ABSTRACT

Since the dawn of the Greek ascension, the barbarian figure retraces back to ancient times in the Western imagination. Consecutively, over the centuries and until present days, the idea of barbarism figures amid the social language, being associated with different meanings in each event and context. Recognizing the range of possible theoretical analyses, we chose to focus on barbarism as a denial mechanism of alterity, such as indifference and intolerance, and that it comes out with acts of discrimination and violence. We found great help in the 'Critical Theory' to build this concept of barbarism, especially with the contribution of Theodor Adorno, Walter Benjamin and Axel Honneth. Adorno's view particularly leads us to seek in education a way to confront these denial mechanisms as an attempt to provide a society where justice, equality and valorization of diversity prevail. However, Adorno points out that only an education for the emancipation of its individuals supported by human rights, could achieve that. Thus, we seek in laws, plans, principles and researches on the Brazilian education, elements that could show us if our current education system has acted in order to perpetuate intolerance and oppression in our society, or if it has been directed towards this emancipation formation, getting through the critical formation and awareness of their individual about human rights, reversing the mechanisms that lead to barbarism.

Keywords: Barbarism; Education; School; Human Rights Education; Intolerance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 - A BARBÁRIE	19
1.1 - Conceituações de barbárie: quem é o bárbaro	20
1.2 - Barbárie versus civilização ou barbárie e civilização?	25
1.3. -Da civilização à barbárie: fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana	34
<i>1.3.1 - A Dialética do Esclarecimento e a crítica à barbárie do projeto iluminista</i> ...	35
<i>1.3.2 - Walter Benjamin e a “história a contrapelo”</i>	39
<i>1.3.3 - Axel Honneth e a luta pelo reconhecimento</i>	42
1.4 - Contraposições à barbárie: encontro entre teoria e realidade prática	44
2 - A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE	54
2.1 - A perspectiva de Adorno para a educação como enfrentamento à barbárie	55
2.2 - Escola e realidade social	58
<i>2.2.1 - A realidade escolar brasileira - conquistas, limites e avanços</i>	65
<i>2.2.3 - Da teoria crítica para a realidade concreta: alternativas para uma escola emancipadora</i>	72
2.3 - A educação em direitos humanos – princípios, meios e fins	81
<i>2.3.1. Fundamentos e objetivos da Educação em Direitos Humanos</i>	83
2.4 - A escola e a EDH à luz da teoria crítica – emancipação contra a barbárie	87
3 - A REALIDADE DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À BARBÁRIE	95
3.1 - Diálogo com dados – colocando a realidade escolar na balança	96
<i>3.1.1 - Indicadores de dificuldades e entraves da educação</i>	98
<i>3.1.2 - Indicadores de avanços: iniciativas que triunfaram</i>	124
3.2 - A escola e os direitos humanos contra a barbárie	140
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CF – Constituição Federal

EDH – Educação em Direitos Humanos

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPM – Instituto Paula Montenegro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF – Fundação das Nações Unidas pela Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Comparativo entre notas e metas do IDEB em âmbito nacional	112
Tabela 2 - Tipo de preconceito manifestado pelos entrevistados	117
Tabela 3 - Porcentagem de respondentes que preferem manter algum tipo de distância social em relação a pessoas com características específicas	118
Tabela 4 - número de respondentes que concordaram com a discriminação ou já discriminaram alguém por diferentes motivos	119
Quadro 1 - Comparativo entre características dos respondentes e comportamentos observados	120
Gráfico 1 - Quantidade de escolas adesas ao Programa Mais Educação.....	129

INTRODUÇÃO

A figura do bárbaro está presente na história do ocidente¹ desde os tempos remotos da civilização grega, onde “bárbaro” ainda era um adjetivo usado para denominar aqueles que tinham linguajar tão rude que mal conseguiam pronunciar a própria língua. Desde então a perspectiva de quem é o bárbaro tem se moldado ao longo dos séculos de acordo com o imaginário social, cultural e político de cada época. Concomitantemente, ganhou força com o tempo o substantivo “barbárie”, utilizado das mais variadas formas para designar acontecimentos e contextos com que não nos identificamos, enquanto sociedade, ou que não admitimos fazer parte do nosso modo de vida, da nossa condição humana.

Em decorrência da multiplicidade de situações em que o termo “barbárie” tem sido utilizado, hoje vincula-se o seu significado à selvageria, incivilidade, brutalidade, crueldade, ignorância. Nestes sentidos, ela surge nas notícias, textos e diálogos associada à agressividade, à violência, a atitudes cruéis e crimes de diversos tipos, à guerra e conflitos entre nações. Por uma perspectiva teórica, a barbárie pode ser analisada tendo como ponto de partida o antagonismo com a ideia de civilização; a sua relação com o sistema capitalista e a exclusão social; partindo da civilização e da filosofia grega, onde se deu a origem do termo; pelo viés psicológico, da agressividade humana; como consequência da globalização e do individualismo contemporâneo; enfim, mais uma vez são inúmeras as possibilidades.

A primeira vez que me lembro de ter associado o termo “barbaridade” a algum acontecimento por minha própria conta foi quando soube que uma menina de catorze anos, minha aluna na instituição educacional em que colaboro como voluntária, em uma tarde na sua escola, por um motivo fútil, agrediu outra aluna a tal ponto que a deixou em estado de coma por três dias e parálitica até hoje. Lembro-me de, na época, ter questionado o que difere esse incidente pontual, acontecido na periferia de uma capital como Goiânia, dos crimes hediondos noticiados nas diversas mídias, e das guerras que estouravam em diferentes pontos do planeta, sendo que todos eram tidos, ao menos popularmente, como barbárie?

¹ Para os fins desta pesquisa, é preciso salientar que a nossa análise centrou-se dentro da história ocidental e, portanto, os temas em discussão foram analisados tendo em vista perspectiva e a trajetória do ocidente.

Essa inquietação se transformou na presente pesquisa e, à medida em que me debruçava sobre as leituras necessárias para a revisão bibliográfica deste assunto, percebi que me preocupavam em especial as formas de violência que provinham de atitudes que tinham em comum a total desconsideração da humanidade do outro. Por este motivo, ao longo do sinuoso caminho reflexivo por que transitei ao realizar este trabalho, escolhi o conceito de barbárie que mais despertou meu interesse tendo em vista essas reflexões: a barbárie proveniente das formas de negação do outro, como resultado da intolerância e da indiferença.

Chamamos de “desfechos da barbárie” às manifestações de desrespeito, discriminação, os crimes, conflitos e guerras que vemos eclodir nos diversos cantos do planeta a todo momento, e eles possuem em comum, dentre outros aspectos, o fato de desconsiderarem seus alvos como sujeitos de direitos, como seres igualmente humanos, detentores de medos e aspirações, de famílias e sonhos.

As reflexões suscitadas por essa discussão me levaram a um segundo questionamento: há alguma forma de impedir ou minimizar os impactos desses mecanismos de negação em nossa sociedade?

Na Teoria Crítica de Frankfurt, em especial no pensamento de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Axel Honneth, encontramos subsídios para pensar a barbárie enquanto negação do outro, e foi nela que também encontrei uma possibilidade de resposta a essa pergunta: sim, um dos meios possíveis de se reverter a barbárie é pela educação.

Theodor Adorno, o principal expoente a defender esse ponto de vista, sustenta que a educação² possui o papel vital de orientar os indivíduos contra as condições que geram a barbárie. Essa sua preocupação surge com maior força na reflexão que ele produz sobre o papel da formação escolar para “que Auschwitz não se repita”³. Analisando o holocausto ele alerta sobre a necessidade de desmistificarmos as estruturas de nossa sociedade que um dia levaram a civilização ocidental àquele momento trágico da nossa história, e que continuam agindo em nosso meio sem que delas tenhamos consciência.

Para Adorno, esta finalidade só é possível por meio de uma educação em sentido emancipatório, pautada nos princípios da humanização e dos valores humanos, na reflexão e atuação crítica dos sujeitos em sociedade. Buscando trazer esta sua proposta para compreendermos a realidade do nosso país, nos deparamos com os seguintes

² Aqui entendida como a educação formal, que se dá por processos sistematizados e regulamentados, sob responsabilidade do Governo.

³ Esta é sua célebre frase no texto “Educação após Auschwitz”, no livro Educação e Emancipação (1996).

questionamentos: a educação escolar brasileira possui condições de realizar esta educação em sentido humano, de forma a minimizar os efeitos deletérios da intolerância em nossa sociedade? E mais ainda, por acaso a nossa educação tem atuado neste sentido, ou ela tem, por outro lado, reproduzido as estruturas que nos conduzem à barbárie? Buscar uma possibilidade de resposta a estas duas perguntas se tornou o objetivo deste estudo.

Essas indagações me conduziram à seguinte hipótese: sim, a educação escolar pública brasileira possui os elementos necessários para colaborar na emancipação dos indivíduos de nossa sociedade.

Buscando comprovar ou refutar essa afirmação delineamos as reflexões do segundo capítulo, onde primeiramente buscamos compreender melhor a relação que pode ser estabelecida entre educação e barbárie e, em seguida, conhecer como tem sido organizada a nossa educação escolar, qual a estrutura legal sobre a qual ela se apóia, seus princípios norteadores, quais políticas e planos tem sido implementados nos últimos anos.

Em seguida, admitindo que a proposta de Adorno refere-se a uma formação emancipadora, procuramos traçar um paralelo entre os elementos presentes na nossa escola e aqueles apresentados pelo autor com a intenção de pensar a viabilidade de uma nova realidade escolar para o Brasil. Identificando a consonância entre a educação emancipadora e a proposta dos Direitos Humanos, dedicamos algumas páginas a compreender a recém instituída Educação em Direitos Humanos, ação que, a nosso ver, favorece iniciativas dentro da escola que propiciem a autonomia, a conscientização e a formação humana dos estudantes.

Todavia, reconhecendo que leis, políticas e projetos nos dizem sobre o que se espera da realidade e não sobre a realidade como ela é de fato, decidimos, no terceiro capítulo, seguir a sugestão de Walter Benjamin e “escovar a ‘escola’ a contrapelo”⁴. No primeiro momento da análise, selecionamos diversas pesquisas quantitativas realizadas em âmbito nacional por órgãos governamentais e privados, das quais destacamos: o Censo Escolar, o Relatório Educação para Todos , a Pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, todas estas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) por meio do Ministério da Educação (MEC). Utilizamos ainda o Anuário da Educação Brasileira, produzido por iniciativa do Movimento Todos pela Educação, que é um movimento da sociedade civil brasileira que se estabeleceu com a

⁴ Walter Benjamin, na sua tese de número sete “Sobre os conceitos de história”, nos sugere “escovar a história a contrapelo”, de modo a expor toda a injustiça e opressão escondidas por trás da história na forma como tem sido contada pelos vencedores. No nosso caso, pelos agentes públicos que fazem a escola.

missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de Qualidade. Outras pesquisas ainda concorreram para a análise do tema⁵ e nelas buscamos informações que pudessem nos ajudar a construir um panorama da realidade da educação, bem como suas principais dificuldades e possíveis entraves à possibilidade de que as nossas escolas consigam emancipar seus sujeitos.

Num segundo momento analisamos outros dados quantitativos destas mesmas pesquisas que, por sua vez, demonstrassem avanços relativos à qualidade da educação, explorando também duas pesquisas qualitativas em âmbito nacional – a pesquisa Aprova Brasil, promovida pelo UNICEF, e a Escolas Inovadoras, realizada pela UNESO – que trouxeram exemplos de escolas que conseguiram sair de situações extremamente precárias e violentas para integrar o grupo de “escolas de sucesso”, cujas experiências têm servido para inspirar e motivar instituições por todo o Brasil.

A análise da realidade da educação brasileira sob a ótica dos seus resultados mostrou um quadro preocupante da realidade com que convivem diariamente milhões de estudantes pelo país. Observa-se que há muito em termos de programas e políticas, mas que quase sempre isso não se materializa em benefícios reais para as pessoas que estão do outro lado, ou seja, a própria escola, os professores, estudantes, famílias e a sociedade como um todo. Mesmo assim, a crença em minha hipótese inicial se sustenta nos diversos casos identificados do que pode ser apresentado como sucesso em termos de educação, e que integram a parte final do capítulo 3.

Ao final deste conjunto de reflexões, esperamos ter conseguido apresentar um panorama mesmo que geral da atuação das escolas brasileiras, compreendendo se a forma como nosso sistema de educação básica pública está estruturado incita, ou ao menos permite, a emancipação dos seus indivíduos, podendo com isso se configurar como um instrumento de enfrentamento à barbárie. Em tempos em que é preciso defender o “óbvio”, a proposta de emancipação apoiada nos princípios dos direitos humanos abordados por esta pesquisa surgem com a intenção de resgatar princípios básicos de respeito à diversidade, buscando os meios de salvaguardar valores que preservem a nossa sociedade da destruição da xenofobia, do racismo, da homofobia e de tantas outras formas de intolerância.

⁵ A saber: a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE 2012), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Relatório Nacional PISA 2012 – resultados brasileiros, produzido pelo INEP por meio do MEC; e o INAF Brasil – Indicador de Analfabetismo Funcional 2011, pelo Instituto Paula Montenegro (IPM).

Esperamos que os trajetos percorridos nos apontem quais os desafios a serem vencidos para alcançar uma escola que seja um ambiente de respeito, justiça e solidariedade entre os indivíduos e, principalmente, que seja um dispositivo social eficaz no enfrentamento à barbárie.

Nada É Impossível De Mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

1 – A BARBÁRIE

A dicotomia “barbárie X civilização” marcou de tal forma o conhecimento e o imaginário ocidental que até hoje encontramos autores que insistem nessa abordagem. As diversas compreensões de barbárie demarcadas na história nos mostram que a obstinação nesse antagonismo traduz em parte a não aceitação por parte dos ocidentais de serem igualados a algo que eles consideram inferior.

Nas páginas abaixo mostraremos, entretanto, que o termo “bárbaro”, do qual derivou posteriormente a palavra “barbárie”, surgiu não de um antagonismo concreto, mas de uma mera adjetivação a um grupo considerado inferior apenas por não conseguirem pronunciar bem a própria língua. Nos primeiros parágrafos será a nossa intenção, portanto, compreender (mesmo que parcamente) a etimologia deste termo, bem como os momentos históricos que influenciaram as suas transformações no decorrer dos séculos.

Em seguida, analisaremos o conceito de “civilização” ao qual o termo barbárie por tanto tempo representou oposição, e como essa dicotomia está marcada pela recusa à admissão da igualdade enquanto valor universal humano, o que por sua vez, abre portas para a intolerância à diversidade, para o repúdio à convivência ou à aceitação daquilo que se toma como pior por ser diferente.

Essa negação do outro é a porta de entrada para a nossa compreensão daquilo que chamo de barbárie como sendo tudo aquilo que decorre dessa negação, e que normalmente nega também os direitos do outro à liberdade de expressão, à justiça e à vida digna em sociedade. Na concepção que defendemos neste estudo, a barbárie se inicia na recusa por enxergar o outro como igualmente sujeito de direitos, e se concretiza na erupção da violência para com este outro, alvo da intolerância, tendo como conseqüências, muitas vezes, confrontos, crimes e genocídios.

Buscaremos a colaboração da Escola de Frankfurt, mais especificamente de questões pontuais do pensamento de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Axel Honneth, para traçarmos uma compreensão crítica acerca da barbárie como negação do outro, e as suas conseqüências em nossa sociedade. A partir da contribuição destes autores daremos seguimento às reflexões posteriores acerca da relação que pode ser estabelecida entre barbárie e educação.

1.1 Conceituações de barbárie: quem é o “bárbaro”

Reconhecendo a diversidade de possibilidades de análise para o termo barbárie, admitimos que a nossa intenção neste estudo não será esgotar este conceito, mas sim buscar as possibilidades de entendimento que melhor nos permitam compreender a relação que se pode estabelecer entre este termo e a educação. Para tanto, neste item será feita uma breve digressão das utilizações históricas dessa ideia e a sua evolução no espaço-tempo, de modo a introduzir a compreensão de barbárie que concebemos como a que melhor ilumina as reflexões aqui propostas.

As referências à ideia de barbárie surgiram inicialmente enquanto adjetivo (*bárbaro*), e não como substantivo (*barbárie*). Nos primórdios da sua criação, na Grécia Antiga, o termo “bárbaro” era uma adjetivação usada para designar aqueles povos cuja fala rude não era compreendida pelos gregos. De acordo com François Mattéi, “a primeira aparição da palavra ‘bárbaro’, associada a uma fala rude, brutal e ininteligível, se encontra no verso 867 do canto II da *Iliada*” (MATTÉI, 2002, p. 76). Este verso remete à memorável guerra entre aqueus⁶ e troianos, ocorrida quatro séculos antes de Homero redigir sua obra.

Mattéi ressalta que a “barbárie” da língua dos cários, referida por Homero, não se deve à sua inferioridade em relação à língua grega, mas sim à evidente dificuldade de dicção e à pronúncia grosseira dos próprios cários. Para este filósofo, portanto, a referência inicial de Homero aos cários como bárbaros se dá pela incapacidade destes em pronunciarem adequadamente a própria língua. Esta seria, na tese de Mattéi, a gênese dos diversos desdobramentos posteriores do termo *bárbaro*:

Se os filólogos hesitam a respeito da etimologia exata do termo *bárbaros*, talvez uma onomatopeia proveniente de *bambaino*, “bater os dentes”, “tremor de medo” (cf. o latim *balbutio*), não há dúvidas de que a palavra soa mal em grego, com a repetição da primeira sílaba (*bar-bar*) e a rugosidade das duas consoantes *b* e *r* que retiram por duas vezes a liquidez da vogal. Falar em bárbaro significa falar por borborismos, o que não é a melhor maneira de se fazer entender. (Idem, p.77, grifos do autor).

Com esta afirmação Mattéi busca defender a hipótese de que no princípio não havia um valor etnocêntrico ou uma questão de alteridade étnica no adjetivo *bárbaro*. Só

⁶ A denominação “aqueus” (também chamados por Homero de “dânaos”) se remete a um dos diversos povos indo-europeus que constituíam a Grécia antes de chamarem a si mesmo “helênicos”.

posteriormente que esta denominação se daria não somente para os cários ou os troianos, mas para todos aqueles que não falavam a língua grega, se estendendo em seguida para abarcar todos que estavam para além do território, da cultura e, por fim, para além de toda a civilização helênica.

Na definição da Enciclopédia da Edições Delta *barbárie*, enquanto substantivo feminino, é o mesmo que *barbaria*, que significa “falta de civilização: povos mergulhados na barbaria./ Crueldade, ferocidade: praticar atos de barbaria./ Multidão de bárbaros”. (HOUAISS & KOOGAN, 1997, p. 188). Há também o termo *barbarismo*, que é o substantivo no masculino para designar “estado ou condição de bárbaro./ Ato praticado por bárbaros.” (Idem).

A Enciclopédia define também o *bárbaro* enquanto adjetivo, como aquele “que não tem leis nem civilização: *povo bárbaro*./ Rude, grosseiro; cruel, feroz, selvagem” (Idem). O termo *bárbaros* enquanto substantivo masculino no plural leva a seguinte definição:

Nome dado pelos gregos a todos os povos, inclusive os romanos, situados fora de sua civilização. Mais tarde, quando os romanos se identificaram aos gregos, chamaram-se bárbaros todos os bandos armados (godos, vândalos, burgúndios, suevos, avaros, francos, etc.) que, do séc. III ao VI de nossa era, impelidos pelos hunos, invadiram o Império Romano, destronaram os imperadores do Ocidente e fundaram Estados mais ou menos duráveis (HOUAISS & KOOGAN, 1997, p. 188).

Deduz-se, a partir destas definições enciclopédicas, que, para que existam pessoas na condição de barbárie, antes é necessário que haja uma constatação do que é ser bárbaro. E olhando por este ângulo a tese de François Mattéi de fato faz sentido: é possível que, historicamente, primeiramente tenha surgido a noção de bárbaro enquanto classificação trivial de um povo, para depois serem ampliadas as compreensões de barbárie enquanto aquilo que faz oposição a um ideal de povo ou, como veremos em breve, a um ideal de civilização.

A definição da Enciclopédia nos dá um aparato abrangente do que ocorreu após a difusão do termo *bárbaro* na sociedade grega e, futuramente, romana, local onde, ainda de acordo com Mattéi (2002), nascerá mais tardiamente no século IV d.C, o termo *barbárie* como forma de designar as forças ofensivas ao Império Romano.

Percebemos, desta forma, que desde os primórdios da formação do Ocidente a expressão barbárie denota a ideia de oposição à concepção de civilização. O antagonismo

neste contexto se dava não só porque “bárbaros” designava todos aqueles que estavam além das fronteiras da civilização, mas também porque, pelo fato de serem diferentes do ideal de cultura, de moral e de convívio social defendido pelos gregos e romanos, involuntariamente já eram por isso classificados como rudes, incultos, ignorantes e grosseiros. A diferença, naquela conjuntura, implicava, portanto, inferioridade.

Na fala de Antônio José Brito, “Desde a Antiguidade, a barbárie imaginada em relação ao Outro, construída com base na miopia etnocêntrica, serve de justificativa para se estabelecer relações de poder e domínio”. (BRITO, 2010, p. 21). A separação entre gregos e romanos *versus* bárbaros, ou seja, superiores *versus* inferiores, foi o princípio de uma hegemonia opressora que hoje se diversificou e se ampliou, alcançando diversas relações entre sociedades e nações, onde a justificativa da superioridade cede espaço para que práticas cruéis e perversas sejam executadas em nome da “civilização” (BRITO, 2010).

Para compreender as transformações que influenciaram o atual entendimento de barbárie, é preciso que compreendamos, antes de tudo, as evoluções da imagem do bárbaro na história do Ocidente.

O auge do Império Romano se deu quando, não só grande parte da Europa, mas também parte da Ásia Menor e o norte da África, estavam sob o domínio de governadores romanos nomeados pela administração central romana. Neste intermédio, o bárbaro consistia no estrangeiro de fora dos limites da fronteira romana, mesmo que estar dentro desta fronteira não significasse compartilhar dos costumes, crenças e cultura romanas. Com o início das crises do Império, devido a inúmeros fatores⁷, iniciou-se um processo gradual de ruralização da Europa e, com isso, a descentralização do poder de Roma entre outros povos bárbaros que agora passavam a constituir seus próprios reinados. Era o início da Idade Medieval Europeia.

Quando Constantino tornou o cristianismo religião oficial romana, no século IV, ainda antes do declínio de Roma, principiou-se a formação eclesiástica da Igreja enquanto instituição apadrinhada pelo Estado, que ganhou ainda mais força com o contexto de transição e insegurança da Idade Média. Brito nos mostra como nesse período a

⁷ Com o início das crises internas - decorrentes do declínio do escravismo, da ascensão do cristianismo e da crise econômica - e externas - decorrentes da dificuldade de se gerir tão vasto território e de impedir a sua invasão pelos povos bárbaros que, por sua vez, fugiam dos ataques dos hunos - Roma viu o seu grande e impetuoso império se esfacelar paulatinamente. A invasão do território romano por parte dos bárbaros gerou uma onda de êxodo urbano, decorrente do medo dos ataques às cidades. Neste processo de ruralização, o domínio do Imperador sobre as cidades diminuiu drasticamente e novos povos aos poucos passaram a constituir novas coletividades, que posteriormente dariam origem aos feudos medievais (SILVA, 2010; GUARINELLO, 2010).

conotação de barbárie alterou-se e passou a abarcar tanto as culturas pagãs quanto os movimentos hereges contra a hegemonia da Igreja:

A ideia da barbárie como negação do Outro por causa da diferença se fortaleceu no período medieval, tendo como resultado a fogueira, a perseguição e o martírio. Por dissidência religiosa, o rosto do bárbaro excluído esteve presente no processo hegemônico do poder temporal da Igreja, pois o herege medieval trata-se, em boa parte, do bárbaro convertido ou, em última instância, a influência da cultura pagã dos bárbaros no seio da cristandade latina romanizada (BRITO, 2010, p.27).

Além disso, como mostra Edgar Morin, a ideia de purificação religiosa das recém nascidas nações europeias abriria espaço também para que um outro ideal perigoso ganhasse espaço: o da purificação étnico-religiosa, que culminou em forte perseguição aos judeus, muçulmanos e mouros durante as Cruzadas e a Inquisição Católica. A cada época novos bárbaros eram criados como forma de justificar a perseguição e a pregação da intolerância a todos que divergiam das crenças católico-cristãs (MORIN, 2009).

Nos séculos que viriam a seguir, outro grande projeto dos países europeus permaneceria marcado na história da humanidade pelo grau de extensão dos seus danos a inúmeros povos e nações: a colonização das Américas, da África e da Oceania. Tendo como pano de fundo o processo de centralização da Europa enquanto ideal de civilização, duas diferentes empreitadas seriam legitimadas por este propósito: levar para além-mar a salvação dos povos “selvagens” e transformar as terras improdutivas e ociosas das exuberantes colônias em riqueza, desenvolvimento e prosperidade. Surgia então, nesse período, duas novas identidades de bárbaro: o indígena nativo e o negro escravo, o primeiro enquanto hospedeiro inconveniente, e o segundo, como mal necessário.

Temos nesse período histórico uma das mais concretas demonstrações de que muitas vezes, na história do Ocidente, em nome da civilização – do ideal de sociedade para um povo – instaurou-se a barbárie, validando e justificando a selvageria do branco ocidental. A desconsideração da humanidade tanto dos índios quanto dos negros africanos abriu margens para demonstrações absurdas de desumanidade e perversidade, as quais são ilustradas por Antônio José Brito com alguns relatos de religiosos e intelectuais da época:

[...] A crueldade dos conquistadores foi bem denunciada pelo Bispo de Chiapas, Las Casas (1991, p. 32): “Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria melhor as entranhas de um homem de um só golpe”. O autor (1991, p. 32) ainda cita: “Arrancavam os filhos

do seio das mães e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos enquanto que outros os lançavam à água dos córregos rindo e caçoando [...]”. (BRITO, 2010, p.33).

[...] a melhor escrita sobre a condição do escravo africano é redigida por ninguém menos que Montesquieu, quando declara que “[...] possuem o nariz tão chato que é quase impossível ter compaixão deles. [...] É impossível admitir que essas pessoas sejam homens [...].” Ainda, salienta que Voltaire (1999, p. 97) observou que “A grande questão entre eles (os negros) é se são descendentes dos macacos ou se os macacos descendem deles. Nossos sábios disseram que o homem é a imagem de Deus: eis aqui uma curiosa imagem do Ser eterno [...].” (Idem, p.53).

Tais atrocidades não passaram despercebidas a todos e é também nesse período que se verifica o despontar de questionamentos sobre “quem de fato era o bárbaro”, fugindo da omissão que normalmente caracterizava o posicionamento hegemônico da Igreja e dos pensadores da época (BRITO, 2010; MATTÉI, 2002; MORIN, 2009; NOVAES, 2004). Por mais abafadas, essas indagações se fortaleceram com o tempo e, em parte, foram responsáveis pelos estudos posteriores que relacionariam a civilização à barbárie, questionando essencialmente sobre “o que é ser bárbaro” e que critérios normativos determinam essa denominação.

Entretanto, com o advento do racionalismo iluminista a ideia de civilização fortaleceu-se, reforçando ainda mais a ideia de barbárie enquanto seu oposto direto. Como afirma Brito, “a tarefa da modernidade era organizar cientificamente a humanidade, tendo como modelo o homem europeu, iluminista, branco, cientista” (BRITO, p. 93), o que faz com que a noção de barbárie passe a abranger todos aqueles que estão fora do ideal de costume, cultura e racionalidade apregoados pela burguesia europeia.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o movimento pela racionalidade abriu margens para afrontas ao princípio da igualdade humana (como, por exemplo, com o racismo científico e o evolucionismo social), também facultou o surgimento de áreas do conhecimento que, indo na contramão do pensamento científico corrente na época, representaram importante papel em trazer o foco dos estudos sociais, culturais e psicológicos para a compreensão da diversidade enquanto característica constitutiva da humanidade.

À medida que novas possibilidades de compreensão da relação com o outro diferente eram apresentadas, rompia-se paulatinamente com noções evolucionistas e eurocêntricas de cultura e de sociedade. A pouco e pouco se abria espaço para novos estudos que questionariam não só o termo barbárie, mas também a dicotomia “civilização

versus barbárie”, colocando não mais a barbárie como oposto de civilização, mas como seu elemento inerente.

1.2 Barbárie versus civilização ou barbárie e civilização?

As diferentes construções imagéticas do bárbaro criadas no decorrer da história do Ocidente possuem um ponto em comum: independentemente da língua, da localização, da cor da pele, do modo como se vestem, comem, andam, creem e se expressam no mundo, o simples fato de serem diferentes do ideal do indivíduo civilizado, branco, europeu, ocidental e cristão já os coloca no patamar comum de bárbaros.

Como há pouco introduzimos alguns entendimentos de *barbárie*, focaremos agora na ideia de *civilização* buscando delinear brevemente três momentos diferentes de compreensão desse termo:

- 1) Enquanto um ideal de progresso, como modos de se expressar refinados e disciplinados;
- 2) Dentro de uma noção relativista e multiculturalista, em oposição à ideia de um evolucionismo social; e
- 3) Enquanto uma marcha devastadora que carrega e dissemina os germes da barbárie.

De início é importante destacarmos que, por mais que seja historicamente evidente a oposição entre as noções de barbárie e de civilização, estas se tratavam, como já foi dito, apenas de “noções” de entendimento e não de termos ou conceitos bem definidos e delimitados pontualmente na história da humanidade. Justificamos também que a análise dos três aspectos propostos acima foi apenas uma escolha teórico-metodológica visando facilitar o encaminhamento da discussão.

Para Caio Moura (2009) o termo *civilização* foi utilizado pela primeira vez em 1757, na obra *L'Amis des Hommes*, de Mirabeau. Luís Filipe Lima (2011), em seu notável estudo sobre a história desse conceito no Império Português, nos mostra que essa primeira aparição de *civilização* “está associada não a pressupostos de secularização e racionalidade, que identificamos às Luzes setecentistas, mas à necessidade da religião como freio da humanidade, para que nos civilizemos, adoçando os corações e nos confraternizando” (LIMA, 2011, p. 17).

Isso demonstra que o conceito de *civilização*, tal como *barbárie*, foi algo construído paulatinamente, tendo como fatores influenciadores os contextos políticos, os pensamentos e os costumes de cada época. Moura salienta que “é preciso esperar ainda cerca de uma ou duas décadas para que, ao menos entre os franceses, a palavra *civilização* possa adquirir o conteúdo que ainda hoje conhecemos, quando começa a ser pensada em moldes iluministas numa oposição frontal à *barbárie*”. (MOURA, 2009, 168).

Na célebre obra “O processo civilizador” (1994) Norbert Elias problematiza amplamente esse conceito, demonstrando a difícil tarefa enfrentada por todos que se propõem a analisá-lo. Para ele:

O conceito de "civilização" refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode-se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. (ELIAS, 1994, p. 23).

Todavia, para este sociólogo essas definições não captam integralmente o emaranhado de possíveis acepções que este conceito suscita. A sua tentativa de analisar os impactos da *civilização* sobre as relações sociais se volta então para a ideia de *civilização* enquanto contenção da violência, onde ele constata que:

Como todos os demais instintos, o padrão de agressividade, seu tom e intensidade, não é hoje exatamente uniforme entre as diferentes nações do Ocidente. Mas essas diferenças, que de perto às vezes parecem muito grandes, desaparecem se a agressividade das nações "civilizadas" for comparada com a de sociedades em um diferente estágio do controle de emoções. (...) ela é condicionada, mesmo em ações visivelmente militares, pelo estado adiantado da divisão de funções, e pelo decorrente aumento da dependência dos indivíduos entre si e face ao aparato técnico. É confinada e domada por inumeráveis regras e proibições, que se transformaram em autolimitações. Foi tão transformada, "refinada", "civilizada" como todas as outras formas de prazer, e sua violência imediata e descontrolada aparece apenas em sonhos ou em explosões isoladas que explicamos como patológicas. (ELIAS, 1994, p. 190).

Retomando a diferença entre cultura (na compreensão alemã) e *civilização* (nas correntes francesa e inglesa), Elias afirma que este conceito objetivamente:

expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. (...) Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais (Idem).

Portanto, ele mostra como a ideia de civilização até então esteve diretamente aliada à ideia que o ocidente faz de si enquanto sociedades de hábitos racionais, contidos, e sempre voltadas para o progresso e o desenvolvimento de suas potencialidades. A amplitude das influências do “ocidente civilizado” é percebida em escala global em decorrência das diferentes formas de poder de que algumas de suas potências são possuidoras, e a ânsia notável por demonstrarem seus progressos se dá justamente porque esta é uma das formas mais eficazes de atestar poder.

Starobinski confirma a relação entre civilização e progresso afirmando que “a palavra civilização, que designa um processo, sobrevém na história das ideias ao mesmo tempo que a aceção moderna de progresso. Civilização e progresso são termos destinados a manter as mais estreitas relações”. (STAROBINSKI, 2001, p. 15)

Depreende-se disso que, se a civilização é a representação do progresso, a barbárie é a imagem do retrocesso e do primitivo, já que presume aquilo que está fora desse ideal civilizado. Essa perspectiva abre margens para uma concepção evolucionista perigosa, pois permite pressupor que todas as sociedades do planeta caminham igualmente por um processo progressivo cujo fim último é este “patamar de civilidade” urbanizada, racional e tecnológica.

Nesse entendimento hierarquizado, encontramos as imagens do bárbaro como as já descritas anteriormente: como o reles não greco-romano, como o herege que não se curvava ao catolicismo, como o índio preguiçoso e sem pudores, como o negro sem alma, bestial, e também como o favelado sujo e violento, como o sertanejo rude e inculto, como o oriental fundamentalista e obsoleto. Todos estes, de acordo com a perspectiva do evolucionismo cultural, um dia ainda alcançarão a luz da civilização, serão tocados pelos costumes refinados e salvos pela racionalidade.

O perigo dessa visão preconceituosa foi justificado pelo filósofo francês Francis Wolf, em seu artigo que busca exatamente questionar “quem é o bárbaro”. Para ele,

Quando um país, uma sociedade ou uma cultura se identifica à civilização, qualificando como bárbaros seus adversários, quase sempre é para justificar iniciativas imperialistas menos recomendáveis. Há então outro risco, simétrico ao anterior: o de que uma pretensão universalista (a civilização é única, é a mesma para toda a humanidade) esteja a serviço de um desejo de uniformização (um único modelo de humanidade para toda a humanidade) ou, pior, de um objetivo expansionista (“nós somos a civilização, eles são a barbárie”). Nesse caso, a escolha histórica com que depararíamos hoje já não seria entre “civilização e barbárie”, e sim uma

entre duas formas de barbárie: a barbárie destrutiva do fanatismo versus a barbárie devastadora da civilização (WOLF, 2004, p.20).

Contrapondo a visão linear de desenvolvimento das sociedades, surgem no século XX algumas correntes de pensamento que aos poucos conseguirão romper com esses paradigmas hierarquizantes, demonstrando que é possível olhar o mundo a partir de outras lentes que não a etnocêntrica.

Destacamos a contribuição do relativismo cultural na busca por romper com noções normativas de bem e mal, certo e errado, civilizado e bárbaro, negando qualquer valoração moral ou ética de quaisquer sistemas sociais. Franz Boas, pai dessa corrente de pensamento, mesmo não tendo cunhado pessoalmente o termo “relativismo”, acentuava a importância de se disseminar o entendimento de que a “(...) civilização não é algo absoluto, mas sim relativo, e que as nossas ideias e concepções são verdadeiras somente até onde vai a nossa civilização” (BOAS, 2012, p.128, tradução nossa).

Sob esse prisma verifica-se que não há base concebível para se declarar que uma cultura é melhor ou pior do que a outra, visto que ser diferente não implica em ser inferior. Relativizar e estranhar a nossa própria condição para compreender a condição daquele que é diferente do que se entende por normal é uma estratégia indispensável quando se quer extinguir os patamares dicotômicos de bem e mal, tão comuns na nossa sociedade até os dias de hoje.

Na apresentação do livro *Antropologia Cultural*, uma coletânea de escritos de Boas organizada por Celso Castro, este destaca um trecho do diário de Boas que nos permite compreender melhor este exercício de “relativizar”:

Frequentemente me pergunto que vantagens nossa "boa sociedade" possui sobre aquela dos "selvagens" e descubro, quanto mais vejo de seus costumes, que não temos o direito de olhá-las de cima para baixo. Onde, em nosso povo, poder-se-ia encontrar hospitalidade tão verdadeira quanto aqui? ... Nós, "pessoas altamente educadas", somos muito piores, relativamente falando Creio que, se esta viagem tem para mim (como ser pensante) uma influência valiosa, ela reside no fortalecimento do ponto de vista da relatividade de toda formação [*Bildung*], e que a maldade, bem como o valor de uma pessoa, residem na formação do coração [*Herzensbildung*], que eu encontro, ou não, tanto aqui quanto entre nós. (CASTRO, 2005, p. 9).

A proposta relativista sugere, portanto, que se abandone a posição de árbitros ocidentais da cultura alheia, para se admitir a possibilidade de uma humanidade

multiculturalista, colocando abaixo os parâmetros que reduzem ou enaltecem qualquer forma de organização social a partir de uma perspectiva etnocêntrica.

Reconhecemos que, por vezes, esta proposta abre margens para alguns conflitos que não podem deixar de ser pensados, como por exemplo: a relativização da própria posição relativista; o fato de este entendimento ser, de qualquer modo, defendido por intelectuais ocidentais, e não igualmente por todas as culturas humanas, havendo, pelo contrário, grupos que combatem o próprio relativismo; a negação da existência de valores universais que impede, conseqüentemente, que se busque e se alcance dignidade, respeito e igualdade em qualquer cultura que seja (WOLF, 2004).

Todavia, a nossa intenção neste momento não é aprofundar no entendimento do relativismo em si, ou de seus conflitos. Por agora cabe ressaltar apenas que, como um dos diversos movimentos contrários ao evolucionismo cultural, o relativismo contribuiu grandemente para que surgissem correntes que fossem além das dicotomias modernas costumeiras, permitindo pensar a construção de um conceito de barbárie autônomo, desvinculado da ideia de civilização (RABINOVITCH, 2005).

Se o questionamento até o final do século XIX buscava identificar “quem é o bárbaro”, com as mudanças dos paradigmas antropológicos e sociológicos a nova questão passava a ser: “que é barbárie”. O foco da discussão deixa de estar centrada na posição do sujeito na sociedade para se focar nas atitudes e práticas dos sujeitos e grupos em geral, independentemente da sua ascendência.

Antônio Brito em sua tese de doutoramento (2010) destacou dois grandes pensadores que, mesmo antes das transformações acima citadas, já se posicionavam contra a visão etnocêntrica de mundo: Montaigne e Rousseau. O primeiro no renascimento e o outro no iluminismo, ambos destoavam do pensamento predominante de suas épocas, publicando amplamente seus questionamentos sobre o tratamento opressivo e humilhante conferido pelos europeus aos chamados *bárbaros* da época. Os seus escritos afirmavam abertamente que, por vezes, aqueles que eram denominados bárbaros demonstravam compreensão e respeito uns pelos outros e pela vida que a arrogância europeia jamais alcançaria (BRITO, 2010).

O pensamento desses dois autores, amplamente contestados em suas épocas, conquistou força com o desabrochar do relativismo e das discussões sobre alteridade no início do século XX, favorecendo que ganhassem espaço no meio intelectual reflexões que,

além de proporem a “desbarbarização” de culturas tradicionais, passavam a questionar a barbárie da própria civilização ocidental.

Rompe-se aos poucos com o imaginário da ascensão da racionalidade e do indivíduo no centro do conhecimento, consequências de um tempo de intensas transformações no seio da sociedade. Os pressupostos do cientificismo, do racionalismo e do desenvolvimento tecnológico deixam de ser suficientes para salvaguardar a bárbara dominação alastrada pelas “civilizações ocidentais”, e as duas Grandes Guerras Mundiais ajudaram a fomentar ainda mais o questionamento sobre quem são os verdadeiros bárbaros.

O projeto de progresso, tão almejado pelos países ocidentais, passa a revelar o seu custo para a humanidade. Rompendo com a dicotomia *civilização versus barbárie*, Edgar Morin explicita a tênue relação entre estes dois entendimentos, afirmando que

Mesmo que alguns traços da barbárie pudessem caracterizar as sociedades arcaicas, é nas sociedades históricas que assistimos ao surgimento dos traços de barbárie ligada ao poder do Estado e à desmedida demencial, a *hybris*. Conquistas são levadas a cabo para garantir matérias-primas ou reservas de subsistência para os períodos de seca ou de excesso de chuva. Mas se produz, sobretudo, uma verdadeira série de conquistas, que ultrapassa a simples necessidade vital e se manifesta através de massacres, destruições sistemáticas, pilhagem, estupros, escravidão. Há, portanto, uma barbárie que toma forma e se desencadeia com a civilização (MORIN, 2009, p. 15).

O progresso pode mudar a feição das sociedades ditas civilizadas, mas elas sempre estarão sob diferentes formas de barbárie. Na sua percepção, então, a barbárie e a civilização são tanto antagônicas quanto interdependentes. Uma será sempre contingência da outra enquanto a civilização estiver fundada na dominação, na conquista e na desconsideração do outro.

Seguindo a preocupação dos pensadores da Escola de Frankfurt denunciar as agruras do propósito civilizatório, Walter Benjamin apresenta uma perspectiva voltada para o projeto de progresso técnico da sociedade capitalista como sendo o responsável por desencadear a barbárie moderna, denunciando a sua nova roupagem, que pode ser percebida na impessoalidade dos massacres, na legitimação burocrática da guerra e no aperfeiçoamento tecnológico dos extermínios (BENJAMIN, 1986).

Essa proposição de Benjamin sintoniza-se com a afirmação de Rosa Luxemburgo a respeito de uma barbárie eminentemente moderna, por meio da qual a autora critica a concepção de história como progresso irresistível desencadeado pelo

domínio da natureza que levará ao desenvolvimento econômico (LUXEMBURGO, 1998). A supremacia da técnica sobre a natureza, para esses dois autores, longe de ser o cume do desenvolvimento humano, representa na verdade o seu declínio em direção à inconsciência de si.

Em nome da civilização industrializa-se a guerra e a morte, legitima-se a destruição e a opressão, ignora-se a violência e a barbárie que acompanham a riqueza e o progresso. Em seu ensaio sobre a palavra “civilização”, Starobinsky denuncia a violência dissimulada que substitui, nas civilizações contemporâneas, a barbárie explícita. Ele conclui suas reflexões afirmando que: “A oposição entre a civilização e a barbárie equilibra-se em uma suspensão interrogativa. Isso não leva a renegar a civilização, mas a reconhecer que ela é inseparável de seu avesso” (STAROBINSKI, p. 56).

Destacamos um ponto importante da afirmação acima: não se trata de negar a civilização e a sua contribuição para o aprimoramento dos homens enquanto grupos organizados em torno dos seus ideais, em busca do aprimoramento intelectual e ético que os leve à sua própria emancipação; trata-se de expurgar deste conceito todo e qualquer sentido hierárquico e etnocêntrico que ainda reste da influência evolucionista (ROUANET, 1993) e, junto a isso, denunciar as bases do projeto de civilização que traz em si os germens da barbárie que vemos despontar pelo mundo dia após dia.

Além de Morin (2009), Benjamin (1986), Luxemburgo (1998), Starobinsky (2001), Rabinovitch (2005) e Wolf (2004), diversos outros autores tentarão compreender a barbárie e sua relação com a civilização. Todavia, fora este, há diversos outros ângulos possíveis, atestando que são múltiplas as compreensões de barbárie quando procuramos compreendê-la em seus variados contextos histórico-sociais: barbárie como o “não civilizado”; como oposição ao humanismo, à ética e aos direitos humanos; como consequência direta do sistema capitalista; barbárie significando o retrocesso no processo civilizatório; como efeito dos processos de exclusão e desigualdade social; como a violência consequente da globalização; como agressividade primitiva humana em forma de impulsos de destruição que visam destruir as conquistas da civilização (LIMA, 2005).

Um ponto em comum pode ser encontrado na grande parte destas conceituações sobre barbárie: a indiferença, a insensibilidade e o menosprezo à condição do outro, entendido aqui como o “diferente do eu”, são condições *sine qua non* para a propagação da barbárie.

Diante de tamanha diversidade de concepções é preciso que, visando o sucesso desta reflexão teórica, deixemos de lado as contribuições das outras perspectivas e adotemos uma que melhor se aplique à proposta desta pesquisa. Por este motivo, optamos por tentar captar a perversidade da barbárie como um conjunto de forças e ações produzidas por um sistema complexo de engrenagens que perpassam comumente tanto os indivíduos quanto a sociedade.

Primeiramente, lançamos mão da contribuição de Georg Simmel (1983) e Henrique Dussel (1977) para compreendermos a barbárie enquanto atitudes, práticas e condutas que tem como ponto de partida a indiferença dos indivíduos uns com os outros.

Um dos grandes legados de Simmel à sociologia está na sua teoria do conflito, onde ele nega o entendimento explicitamente negativo do conflito enquanto embate ou hostilidade. Para ele os conflitos são inerentes tanto às relações entre indivíduos quanto às entre o indivíduo e a sociedade e suas instituições. Na opinião de Alcântara Júnior, uma das grandes contribuições de Simmel é trazer aspectos positivos do conflito, onde

Este atributo positivo residiria no fato de que ele, - o conflito - cria um patamar, um tablado social, à semelhança de um palco teatral, espaço onde as partes podem encontrar-se em um mesmo plano situacional e, desta maneira, impõe-se um nivelamento. Uma condição necessária para que as partes, às vezes, ásperas e díspares possam, de fato, efetuar a trama que ele encerra. (ALCÂNTARA JÚNIOR, 2005, p. 9).

Esse caráter positivo diz respeito também à forma como o conflito atua como uma força social integradora, pois coloca os sujeitos sociais frente às suas diferenças e similaridades, obrigando indiretamente que as pessoas lidem com os seus posicionamentos conflituosos e os transformem, se não em respeito, ao menos em convivência harmônica. (SIMMEL, 1983). Simmel não teoriza especificamente a barbárie, mas a sua teoria nos permite compreender que a indiferença é a negação do conflito, é a não aceitação da diferença do outro, e sem conflito não há como a sociedade e as pessoas construir-se.

Neste mesmo sentido Dussel propõe, em sua Filosofia da Libertação, que “O Outro é a origem primeira e o destinatário último de todo o nosso ser-no-mundo. O face-a-face é a experiência primeira, radical do nosso ser homens” (DUSSEL, 1977, p. 116). O “Outro” a que Dussel se refere é aquele exterior ao mundo individual cotidiano; é aquele que causa um estranhamento ao romper com as fronteiras da exclusão social e se afirmar como igual enquanto diferente. Lidar com essa “alteridade criadora” é compreender a

dimensão humana em seu direito absoluto de ser o que se deseja ser, sem por isso ser coibido ou oprimido (DUSSEL, 1977).

Depreende-se disso que há na individualidade dois elementos: a igualdade e a diferença, e ambos são inerentes à condição humana. A alteridade na concepção de Dussel, por sua vez, “é a atitude humana de estar com o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diversidade” (CARBONARI, 2013, p. 30), portanto perpassa o reconhecimento dessa igualdade. A indiferença, por sua vez, é o não importar-se com o outro, e por isso, não reconhecê-lo, negando os seus direitos e abrindo espaço para todas as transgressões e atrocidades que possam advir dela, já que “quanto menos alteridade nas relações pessoais e sociais, mais a violência impera” (Idem).

No entendimento delineado para este estudo, portanto, o termo barbárie perpassa pela compreensão de que a indiferença abre margens para, dentre outros, dois fenômenos preocupantes que achamos por bem destacar: o da barbarização do “outro” a partir do não reconhecimento deste como sujeito de direitos e potencialidades, que por sua vez permite uma distinção hierárquica entre o eu e o outro, sendo o primeiro sempre superior ao segundo; e o extremo oposto da indiferença, ao mesmo tempo em que é a sua manifestação mais aguda, que é a intolerância e a incapacidade de conviver com o diferente a tal ponto que se justifica (ilusoriamente) a sujeição e o extermínio desse outro.

O foco das reflexões subsequentes se dará nas duas dimensões da barbárie enquanto consequência extrema da intolerância e da indiferença. A incapacidade de lidar com conflitos em relação às diferenças do “outro” enquanto indivíduo, grupo, comunidade, cultura, país ou nação, permite que estes conflitos não resolvidos culminem em confronto, hostilidade, violência e, conseqüentemente, no que denominamos de “atos de barbárie” enquanto práticas que violam os direitos fundamentais à liberdade de expressão, à segurança, à justiça, e a outros elementos que permitam a coexistência da diversidade na sociedade.

A pretexto de uma hierarquia inexistente, de um ideal fundamentalista ou de uma superioridade imaginária, indivíduos e grupos incorrem em assassinatos, genocídios, etnocídios, mutilações atrozes, sacrifícios e holocaustos - como diz Francis Wolf, “fenômenos essencialmente destruidores, manifestações de desumanidade incontrolada” (WOLF, 2004, p. 23). Da intolerância irracional resultam desfechos lastimáveis que são noticiados cotidianamente por todo o mundo, bastando um clique no controle da televisão

ou no computador para se ter acesso aos dados aterradores de morte por intolerância racial, sexual, religiosa, de gênero, dentre outras.

Mais do que discutir a barbárie, neste estudo buscamos principalmente compreender os meios para romper com a sua perpetuação através da transformação dos conflitos humanos não em hostilidade, violência ou opressão, mas em expressões da diversidade e caminhos para o entendimento. Como na fala de Mário Fleig,

Considerando que a relação com o outro nunca é pacífica, visto que o encontro com este sempre produz disrupções, o convívio humano requer algo que possa sustentar o encontro, evitando seus efeitos deletérios. Podemos denominar de pacto simbólico ou acordo a dimensão da lei humana fundamental que permite temperar este encontro. (FLEIG, 2009, p. 212).

Encontramos na Teoria Crítica de Frankfurt inúmeras contribuições que nos auxiliam a deslindar tanto a compreensão de barbárie apresentada acima quanto os meios possíveis de se fazer oposição às condições que resultam na intolerância e na indiferença que a perpetuam. Em especial, destacamos a contribuição de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Axel Honneth, que se sobressaíram aos demais frankfurtianos por questionarem através de interessantes vieses onde estão, nas estruturas de nossa sociedade, os germens que suscitam a barbárie e o que é possível fazer para evitar que eles reproduzam-se.

1.3 Da civilização à barbárie: fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana

O passar dos anos foi remédio salutar para minimizar as chagas que o Holocausto deixou na memória da civilização ocidental. Entretanto, recorrentemente as lembranças indigestas voltam à tona diante de novos horrores, novas demonstrações de intolerância ou novas situações que nos levam a questionar o que será que confere à nossa raça a classificação de “humana”.

Essa inquietação alcançou em diferentes níveis os pensadores frankfurtianos e motivou parte das discussões a que se dedicaram alguns dos seus representantes. Além disso, o fato de terem adotado a alcunha de *teóricos críticos* também demonstra uma identidade em comum, uma vez que, como mostra Bruno Pucci,

O termo “teoria crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 “*Teoria tradicional e teoria crítica*”, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista (PUCCI, 2001, p. 14).

Todavia, ao contrário do que vem à mente quando se imagina uma “escola de pensamento”, não há entre estes autores uma linearidade temporal ou temática. De acordo com Bárbara Freitag, discípula de Jurgen Habermas, os frankfurtianos que possibilitaram o que chamamos hoje de Teoria Crítica

(...) revelam sensíveis diferenças entre si, tanto em sua postura epistemológica quanto em suas estratégias políticas, enfatizando de forma bastante diversa os aspectos da realidade analisada. (...) O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada. (FREITAG, 2004, p. 33-34).

Todavia, por mais que com olhares diferentes, três eixos temáticos se destacam quando pensamos na Escola de Frankfurt em razão de terem sido tratados repetidamente pelos seus pensadores: “a dialética da razão iluminista e a crítica à ciência; a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; e a questão do Estado em suas formas de legitimação na moderna sociedade do consumo” (FREITAG, 2004, p. 32).

Retornaremos a partir de agora ao núcleo da Teoria Crítica, destacando alguns pontos que consideramos relevantes de três conceituados estudos: a obra *Dialética do Esclarecimento* e sua crítica à razão instrumental e à indústria cultural; a crítica de Walter Benjamin à teoria da história e ao processo de transmissão da cultura enquanto propagação da barbárie; a proposta de Axel Honneth de buscar nas formas de reconhecimento a solução para os conflitos sociais.

1.3.1. A *Dialética do Esclarecimento* e a crítica à barbárie do projeto iluminista

Na primeira parte desta incursão, buscaremos especificamente os fundamentos que levaram Adorno a afirmar que as origens da barbárie da civilização moderna podem

ser encontradas no projeto iluminista de esclarecimento. Para ele, o que faz oposição à barbárie não é a civilização, mas sim a razão instrumental.

A obra *Dialética do Esclarecimento* foi escrita por Horkheimer e Adorno quando a 2ª Guerra Mundial chegava próxima ao seu desfecho, e foi publicada dois anos depois, em 1947. Com o horror do extermínio patrocinado pelo Partido Nazista alemão o mundo assistiu atemorizado ao genocídio de cerca de seis milhões de judeus e outros milhões de ciganos, negros, deficientes, homossexuais, marginais e prisioneiros de guerra.

Instigados pelo motivo que poderia ter levado a tamanha barbárie, perpetrada tanto pela Alemanha quanto – embora com menor intensidade – por alguns outros países europeus, estes dois filósofos encontraram no projeto iluminista de esclarecimento as origens da vergonha que marcou este triste episódio da civilização ocidental moderna.

A explicação sobre a escolha do termo “esclarecimento” para o título da referida obra, em detrimento de “iluminismo” ou “ilustração”, é justificada de maneira muito elucidativa pelo tradutor da edição utilizada neste trabalho⁸. Ele justifica que a escolha deste termo não se deu somente pela exatidão do sentido coloquial de *Aufklärung* para “esclarecimento”, mas também por denotar, observando-se o significado histórico-filosófico, uma correlação do termo em alemão com o processo de “desencantamento do mundo” através do qual os indivíduos conseguem, ao longo da história, se libertar das amarras das construções míticas para darem lugar ao processo de racionalização decorrente da ciência e da filosofia.

Se por um lado o termo “esclarecimento” expressa a perda do medo do desconhecido, o intento de Adorno e Horkheimer nesta obra é, em contrapartida, tecer considerações que expliquem o porquê de mesmo com todo o desenvolvimento científico e com a difusão da racionalidade na sociedade moderna “a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 11).

No intrincado enredo das ideias que se seguem, estes dois sociólogos aos poucos nos possibilitam compreender que a causa da recaída do esclarecimento ao obscurantismo do fascínio déspota, da demência racista ou da vulnerabilidade destrutiva do poder está na fraqueza da capacidade de compreensão do próprio pensamento teórico efetivo e, conseqüentemente, na paralisação do esclarecimento pelo temor da verdade.

⁸ ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER. Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Em um mundo onde até então as superstições, lendas, mitos e medos populares reinavam no imaginário social, determinando regras e sentidos, o projeto do esclarecimento que propunha colocar por terra tudo aquilo que não pudesse ser explicado através de comprovações empíricas ou construções lógicas, foi um empreendimento realmente revolucionário e levado a sério por muitos. Todavia

A credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos; o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar (Idem, p. 19).

Enquanto o mito torna-se esclarecimento, a natureza converte-se em objetividade, uma vez que o controle e o poder sobre a natureza dá aos homens a sensação de que não há mais nada a temer, visto que tudo está racionalmente explicado. A relação do homem com a natureza passa a ser expressamente de dominação e de busca pelo controle tanto do natural quanto dos próprios homens.

Como consequência, a ânsia por controlar a natureza e seus fenômenos deu lugar para que a técnica ocupasse posição central na sociedade, já que o conhecimento por si deixou de ter sentido quando desacompanhado de procedimentos eficazes e métodos precisos que indicassem a melhor forma de se sujeitar à natureza às necessidades dos homens. Adorno e Horkheimer classificaram de alienada essa relação utilitária e pragmática estabelecida pelos homens entre a natureza e a técnica.

Na compreensão de Mauricio Rodrigues de Souza, esse domínio científico sobre a natureza anula a qualidade pensante daquele que a domina, transformando-o em escravo dos fatos por transferir para a probabilidade e para os dados a crença de que estará plenamente livre de superstições. A redução axiológica da ciência às limitações do fato a conduziram exatamente para próximo daquilo que se buscava distância: o próprio mito (SOUZA, 2011).

É por este motivo que o título proposto por Adorno e Horkheimer para esta renomada obra nos remete à dialética, elucidando que, se a princípio o projeto do esclarecimento e do desencantamento do mundo visava à destruição dos mitos, por sua vez estes próprios mitos já traziam em si o propósito de tecer uma explicação lógica, mesmo

que pautada na religiosidade e na superstição, para os fenômenos ainda não compreendidos pelos homens.

Por outro lado, na pretensão de substituir o mito pela explicação racional pautada em princípios científicos, os homens, em sua ânsia por dominar a natureza e as técnicas e métodos necessários por manipulá-la, inebriados pelas suas próprias leis, pelo rigorismo e pela objetividade científica acabaram por, sem perceber, instrumentalizar a razão e retornar à essência da mitologização.

Preocupado com o que levou a este contracenso, Adorno, nas suas diversas obras, enaltece a necessidade de uma filosofia auto-reflexiva e auto-crítica, que seja capaz de perceber e denunciar as condições que levaram à exaltação do iluminismo e à deturpação do esclarecimento, através da racionalização exacerbada e da instrumentalização da natureza.

Ainda denunciando o iluminismo como mistificação das massas através da expansão do domínio da indústria cultural, Adorno e Horkheimer apresentam a sua indignação com a padronização, a baixa qualidade e a parca importância cultural dos valores oferecidos. Já naquela época se questionava tanto a facilidade com que os meios de comunicação manipulavam seus públicos com programações vazias de reflexão e entretenimentos fúteis quanto a alta lucratividade que a indústria de cultura conseguia à custa da alienação das massas e da mercantilização da cultura.

Na visão destes autores a indústria cultural se apropria dos sonhos, ambições e anseios das massas e transforma-os em ambições padronizadas e sonhos generalizados. Por outro lado, a imbecilização dos espectadores também torna mais fácil fazer aceitar condições antes não aceitáveis, culturas antes não cultiváveis, e o que antes eram situações degradantes ou produtos desinteressantes aos poucos agora se tornam naturais e até mesmo atraentes.

Feitas estas considerações sobre os principais pontos desta obra, é necessário trazermos também, mesmo que brevemente, outro ponto de vista a respeito das reflexões apresentadas.

Na percepção de Jürgen Habermas a teoria de Adorno e Horkheimer requer algumas críticas. Para este autor o radicalismo com que a explicação teórica foi conduzida nos deixa com a sensação de unilateralidade e incompletude por conta da “desconsideração dos traços essenciais da modernidade cultural” (HABERMAS, 2000, p. 163). Além disso,

Habermas alega que essa teoria do esclarecimento, em sua crítica generalizada que refere-se a si mesma, acabou por se tornar reflexiva, afirmando que:

Horkheimer e Adorno consideraram a crítica marxista da ideologia como esgotada e deixaram de acreditar que a promessa de uma teoria crítica da sociedade pudesse ser cumprida com os meios das ciências sociais. Em vez disso, exercem uma radicalização e uma auto-suplantação da crítica da ideologia para esclarecer o esclarecimento sobre si mesmo (Idem, p. 168).

Como explica Marcos Nobre na apresentação da obra *Luta por Reconhecimento* de Axel Honneth⁹, “para Habermas, apoiar conscientemente a possibilidade da crítica em uma aporia (como fizeram Horkheimer e Adorno) significa colocar em risco o próprio projeto crítico” (NOBRE, 2003, p. 12). Habermas deixa entendido, portanto, que o fato de Adorno e Horkheimer não terem conseguido transpor os limites do plano teórico e conceitual para o plano da prática, demonstra que não houve por parte de seus dois predecessores um esforço para se colocar a razão em favor de buscar respostas para a questão do declínio da emancipação pelo esclarecimento.

Entretanto, se analisarmos a obra *Mínima Moralía* (1993) e as entrevistas e palestras concedidas à Rádio de Hessen entre 1965 e 1969¹⁰, percebemos que, apesar de todas as críticas contundentes e ainda assim coerentes de Habermas, Adorno não desconsiderou completamente a vital importância de proposições práticas para se evitar o regresso da emancipação ao mito. Foram essas reflexões que, por sinal, desencadearam o percurso lógico que o levou a dar posterior destaque à questão da educação como meio de enfrentamento à barbárie.

Por mais que não tenha sido esse o foco do seu legado teórico para a filosofia social, as contribuições de suas diversas obras sobre as possibilidades da educação ainda assim se configuram vivas até os dias de hoje, representando uma rica herança para todos aqueles que querem pensar a função social da escola.

1.3.2. Walter Benjamin e a “história a contrapelo”

Trazer à tona a história dos injustiçados é um dos principais apelos deixados por Benjamin nas suas teses “*Sobre o conceito de história*”, seus derradeiros escritos

⁹ Nesta apresentação, Marcos Nobre faz uma digressão sobre o surgimento da Escola de Frankfurt contextualizando as contribuições dos seus precursores, onde destaca este pensamento de Jürgen Habermas.

¹⁰ Informação concedida ao final da obra *Educação e Emancipação*, 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

publicados em 1940, após a sua morte. Tendo como pano de fundo o radicalismo da Alemanha nazista, este filósofo judeu procurou propor nesta obra um olhar crítico sobre os discursos recorrentes, rompendo com uma concepção historiográfica que valorize somente a história dominante.

Utilizando-se de imagens poéticas, alegorias e metáforas, Benjamin se opõe a uma concepção linear de tempo, afirmando que “apropriar-se do passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.” (BENJAMIN, 1987, p.224).

Michael Löwy nos auxilia a assimilar essa complexa compreensão histórica de Benjamin esclarecendo que contra essa visão linear e quantitativa, Benjamin opõe uma “percepção *qualitativa* da temporalidade, fundada, de um lado, na *rememoração*, de outro na ruptura *messiânica/revolucionária da continuidade*” (LÖWY, 2002, p. 205, grifos do autor).

Defendendo postura diversa à dos investigadores historicistas que seguem o método da empatia, que propunha uma aproximação objetiva entre historiador e o fato a ser observado, Benjamin denuncia esta forma de observação que, na sua perspectiva, ao estabelecer sempre uma relação de empatia com os vencedores, beneficia somente a história dos dominadores, suprimindo os despojos culturais de todos os outros que à sua forma também fizeram história, mas que dela foram excluídos.

Por este motivo Benjamin convoca para a historiografia o materialismo histórico, defendendo que caberá a ele “fixar uma imagem do passado como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso” (BENJAMIN, 1987, p.224). A sua crítica à opressão que se faz através da história surge como forma de um convite colocado nas últimas palavras da sua afamada tese número sete, em que ele afirma:

[...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa *escovar a história a contrapelo* (BENJAMIN, 1987, p.225).

Portanto, para ele toda cultura é erigida sobre alguma forma de barbárie, e o seu processo de propagação perpetua essa barbárie na medida em que sufoca uma parte da história que deverá ser esquecida para que outra possa começar. A metáfora “escovar a história a contrapelo” nos remete exatamente ao seu chamado para que nos esforcemos por

trazer à tona a história dos injustiçados, a história que não é contada – a história dos barbarizados pelo ocidente. Benjamin afirma ainda que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador, convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (Idem).

É neste ponto que a nossa proposta reflexiva se aproxima do convite de Walter Benjamin, de trazer para a superfície o “eco das vozes que já emudeceram”. Ao estabelecer uma nova relação da humanidade com o seu passado, o filósofo vê a possibilidade de que os próprios oprimidos, escrevendo e contando a sua própria história, consigam consumir a “tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (Ibidem, p. 228) que ficaram para sempre esquecidos. Benjamin ressalta que:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção. (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Rejeitar a perspectiva resignada de história e, a partir de um olhar crítico, ressaltar a história enquanto memória dos grupos injustiçados e vitimados pela opressão, é uma das principais conquistas almejadas quando se pretende romper com a tradição de opressão às diferenças que se pode perceber nas práticas sociais do nosso país.

Na releitura de Castor Bartolomé Ruiz a respeito das teses de Benjamin, este autor ressalta a importância de uma compreensão crítica da realidade que veja o “sofrimento das vítimas das injustiças no lugar onde os dominadores festejam suas vitórias” (RUIZ, 2013, p. 126). Ruiz afirma ainda que: “Ao decretar o verdadeiro estado de exceção proposto por Benjamin, os oprimidos se propõem a implementar a negação da exceção. Ou seja, uma negação da negação da vida humana para afirmá-la fora de qualquer ameaça excludente.” (Idem, p. 127).

Para Benjamin, vivemos em permanente ausência de direitos e desmandos de poder, portanto não há estado de exceção: a exceção é a regra. Ele estendeu essa crítica não só ao contexto de totalitarismo em que vivia, mas a todas as sociedades onde haja qualquer forma de negação dos direitos do indivíduo. E com isso ele aponta o caminho a ser seguido: construir uma história que corresponda à realidade, e lutar para se alcançar um verdadeiro estado de exceção, que não aceite a negação do direito da vida humana.

Benjamin nos convoca para resgatarmos no passado a memória daqueles que foram emudecidos pela história arbitrária da ideologia hegemônica. Este seu apelo traduz o empenho da Teoria Crítica em transformar o conhecimento humano em um instrumento de emancipação e libertação das amarras do sistema opressor, e mais à frente nos demoraremos mais atentamente neste aspecto da sua contribuição para a nossa proposta de emancipação pela via da educação.

1.3.3. Axel Honneth e a luta pelo reconhecimento

Honneth é atualmente o diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, tendo sucedido Habermas neste posto a partir de 2001. Todavia, o fato de ele ser diretor no instituto não o inclui automaticamente no que conhecemos como Escola de Frankfurt, dentro da visão originária de Horkheimer, mas, como afirma Marcos Nobre na apresentação do livro de Honneth, a própria trajetória acadêmica e o caráter crítico dos seus estudos filosófico-sociais lhe possibilitou integrar o que conhecemos atualmente como Teoria Crítica (NOBRE, 2003).

Na sua obra *Luta por reconhecimento* Honneth apresenta o percurso por ele percorrido na tentativa de formular uma teoria pautada nos conflitos sociais como meio de desvelar o processo de formação da identidade a partir do processo intersubjetivo de busca por reconhecimento. Essa sua empreitada pode ser resumida como busca por “esclarecer os processos de mudança social reportando-se às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco” (Idem, p. 155).

Esse seu modelo teórico possui seus alicerces em dois elementos principais: na concepção hegeliana de luta pelo reconhecimento, ainda com lacunas e falhas a serem superadas, de acordo com Honneth, e na teoria de George Herbert Mead sobre a construção da identidade enquanto intersubjetividade possível pela socialização.

Para compreender como se dá o processo social de construção da individualidade pelo reconhecimento Honneth lança mão de uma “tipologia fenomenológica que procura descrever os três padrões de reconhecimento de modo que eles se tornem empiricamente controláveis” (HONNETH, 2003, p. 156), que são: amor, direito e estima. Estes três padrões, para ele, perpassam o desenvolvimento da confiança subjetiva a partir do reconhecimento do outro e do reconhecimento de si mesmo a partir

dos níveis de confiança obtidos na relação com esse outro ou, mais tarde, com os outros que compõem toda a sociedade.

Honneth coloca grande ênfase nesses três tipos de reconhecimento, pois será a partir deles que explicará como a estas três formas "correspondem três tipos de desrespeito, cuja experiência pode influir no surgimento de conflitos sociais na qualidade de motivo da ação" (Idem, p. 24).

Saavedra e Sabottka (2008) destacam que a compreensão de Axel Honneth sobre esses três termos aparentemente tão amplos e vagos – amor, direito e estima – sustentam níveis de elaboração empírica tão profundos que se torna difícil captar toda a elementaridade atribuída por ele para essas três dimensões.

Estes autores destacam que, pela perspectiva da teoria do reconhecimento, o amor é o núcleo fundamental de toda a moralidade, como nas palavras de Honneth:

Falar do amor como um "elemento" da eticidade pode significar em nosso contexto que a experiência de ser amado constitui para cada sujeito um pressuposto necessário da participação na vida pública de uma coletividade. Essa tese se tornará plausível se for entendida no sentido de um enunciado sobre as condições emotivas de um desenvolvimento bem-sucedido do ego: só o sentimento de ser reconhecido e aprovado fundamentalmente em sua natureza instintiva particular faz surgir num sujeito de modo geral a medida de autoconfiança que o capacita para a participação igual na formação política da vontade. (HONNETH, 2003, p. 79).

A partir dessa explicação sobre o amor como forma de reconhecimento, percebe-se que este autor busca compreender os elementos da formação do indivíduo que possam, se bem conduzidos, resultar em interações sociais bem sucedidas ou, em caso oposto, culminarem em conflitos sociais.

De igual forma e em linhas gerais, o direito perpassa pelo reconhecimento recíproco que o indivíduo constrói de si e do outro como iguais em questão de direitos e, além disso, reconhecem-se como igualmente "capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais" (Idem, p. 182).

A estima, por outro lado, representa o reconhecimento a partir não das propriedades universais que unem os indivíduos, mas sim das propriedades que distinguem singularmente cada um, sendo necessário, por isso, um sistema referencial valorativo que possibilite "medir o 'valor' das propriedades características" (Ibidem, p. 187).

Para cada uma dessas três formas de reconhecimento há inúmeros outras formas possíveis de esse reconhecimento ser negado ou desrespeitado, e disto advém

igualmente outras tantas consequências em forma de conflitos sociais. Como ressaltam Saavedra e Sobottka,

Para que os atores sociais possam desenvolver um *auto-relacionamento* (*Selbstbeziehung*) positivo e saudável, eles precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem sofrerem os sintomas das patologias oriundas das experiências de *desrespeito* (*Mißachtung*). (SAAVEDRA & SOBOTTKA, 2008, p. 14, grifos dos autores).

Devido à improvável possibilidade de que os indivíduos de qualquer comunidade desenvolvam a sua subjetividade sem desrespeitos traumáticos, Honneth esclarece também quais são as possíveis vias de degradação do reconhecimento, que são sintetizadas por Saavedra e Sobottka como: maus tratos onde o auto-respeito é atacado (violação no que se refere ao amor); privação de direitos onde agride-se a integridade social; e a degradação moral e injúria onde a dignidade e a autoestima são ameaçadas (Idem).

Este é o ponto central da contribuição de Axel Honneth para esta pesquisa: a identificação dos fatores que conduzem à erupção dos conflitos sociais, favorecendo com isso a possibilidade concreta de mediá-los. Ainda de acordo com os dois autores, "É exatamente porque os seres humanos nunca reagem de forma neutra a esse tipo de enfermidade social, que o sentimento de injustiça acaba sendo o estopim da luta por reconhecimento". (Ibidem, p. 16)

Honneth não crê, portanto, em uma sociedade onde reina o consenso social. Ao contrário, ele percebe que os conflitos são parte inerente de nossa sociedade, que se constrói e se molda a partir das construções históricas coletivas. Portanto, os conflitos que surgem da luta pelo reconhecimento podem tanto serem orientados a favor da emancipação dos indivíduos, na construção de uma nova realidade de respeito e solidariedade, como podem conduzir a violações dos mais diversos níveis, tendo na barbárie o seu extremo.

1.4 Contraposições à barbárie: encontro entre teoria e realidade prática

Quando refletimos sobre as configurações da barbárie na nossa sociedade, uma frase de Theodor Adorno a respeito da trágica experiência do holocausto nos chama a

atenção: “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 2006, p. 119).

Nesta etapa da discussão buscaremos delinear melhor a concepção de barbárie que norteará o presente estudo. Para isto, tendo como base a afirmativa acima, lançaremos mão das contribuições de Adorno, Benjamin e Honneth já introduzidas no tópico anterior, buscando agora evidenciar as contribuições pontuais de cada um no tocante às possibilidades concretas de dissolver as condições da nossa sociedade que nos encaminham para a barbárie.

Enxergamos na atualidade fenômenos, episódios e incidentes que frequentemente recebem a qualificação de “bárbaros”. Presenciamos constantemente através da mídia escrita, televisiva e digital, manifestações violentas em forma de crimes, transgressões e injúrias que geralmente recebem grande atenção desses meios: linchamentos por grupos que se autodenominam “justiceiros”; conflitos entre gangues e torcidas organizadas; rivalidades étnico-religiosas entre grupos de países tradicionais que culminam em atentados, mortes e guerras civis; hostilidades e perversidades por divergências políticas, culturais, ideológicas, religiosas, que geram depredações e crimes de intolerância; ataques neonazistas a toda e qualquer manifestação que se diferencie da sua ideologia (além de negros e homossexuais, também nordestinos, indigentes, mulheres, indígenas, etc), enfim, inúmeros são os conflitos que culminam em violência, recebendo a alcunha de “barbaridade” por alguns braços da sociedade, principalmente aqueles ligados à defesa dos direitos dos indivíduos, e aos quais optamos por intitular “desfechos da barbárie”.

Há uma tendência comum por achar que essa barbárie é decorrente de um fato extremo, de um transtorno psíquico, de um impulso agressivo ou de um ato de violência, e com isso as pessoas se recusam a perceber que a barbárie na verdade é um processo amplo, que engloba questões estruturais de nossa sociedade e não apenas atos pontuais.

Como afirmou Zygmunt Bauman, os oficiais que mataram milhões de judeus, ciganos, deficientes e negros durante o Holocausto Nazista não eram, como muitas vezes quer o nosso imaginário social, psicopatas sanguinários, ansiosos por extirparem da raça aariana os vermes parasitas das raças imperfeitas. Ao contrário, este autor comprova que, acima de tudo, eram cidadãos representando notavelmente o seu papel burocrático e técnico de seguirem as normas exigidas para serem considerados “cidadãos de bem”. (BAUMAN, 1998). Discorrendo sobre isso, Bauman ressalta que:

O sucesso técnico-administrativo do Holocausto deveu-se em parte à hábil utilização de "pílulas de entorpecimento moral" que a burocracia e a tecnologia modernas colocavam à disposição. Dentre elas destacavam-se a natural invisibilidade das relações causais num sistema complexo de interação e o "distanciamento" dos resultados repugnantes ou moralmente repulsivos da ação ao ponto de torná-los invisíveis ao ator. Mas os nazistas se sobressaíram especialmente num terceiro método, que também não inventaram, mas aperfeiçoaram a um grau sem precedentes. Foi o método de tornar invisível a própria humanidade das vítimas (BAUMAN, 1998, p. 46).

Portanto, como afirma Mattéi (2002)¹¹, há uma necessidade eminente de se romper com o distanciamento que nos afasta diariamente da barbárie ao nosso redor e da nossa barbárie interior. A insensibilidade e a indiferença criadas pela estrutura da vida moderna, sempre acelerada, são grandes responsáveis para que a barbárie nossa de todos os dias continue existindo como uma constante que, de tão presente, mal se faz notar. De igual forma, não enxergar no outro um igual detentor de direitos, potencialidades e esperanças, é permitir que essa insensibilidade para com o sofrimento e a miséria humanos ganhe ainda mais espaço em nossa sociedade.

Exatamente por denunciar os riscos dessa indiferença é que a proposta de Adorno se mantém tão atual. Na perspectiva deste filósofo social, o iluminismo, que era o projeto de desencantamento do mundo, de valorização do conhecimento científico e da emancipação humana pela racionalidade, favoreceu a formação do embrião de sociedades repressoras e totalitárias, de práticas desumanas e ideologias arbitrárias. O domínio da técnica sobre a natureza se estendeu também ao domínio sobre os indivíduos, e o conhecimento se tornou uma forma de poder e de legitimação dos ideais sociais, possibilitando que qualquer sociedade que se identificasse com esses padrões pudesse se tornar uma porta para o totalitarismo¹².

Adorno acrescenta a isso a dominação da Indústria Cultural que se encarregou de, ao longo dos anos, ludibriar e alienar os cidadãos das nações ocidentais modernas. O público sadomasoquista¹³ que ri, aprova e se identifica com as tragédias e desgraças alheias

¹¹ Para François Mattéi a barbárie é a eclosão das pulsões violentas do indivíduo que ameaçam igualmente a paz social e a paz interior. Desta forma, segundo este autor, devemos buscar principalmente no interior do homem as tendências que o levam a cair na barbárie, nesse "colapso do humano e sua regressão a uma violência despida de significado" (MATTÉI, 2002, p. 12)

¹² Hannah Arendt, como Adorno, compreende o totalitarismo a partir da sua experiência trágica com o Holocausto e o descreve como um regime político baseado no terror, no poder arbitrário, na burocratização da organização social e na manutenção do poder político pela ideologia. (ARENDR, 1989)

¹³ Adorno e Horkheimer utilizaram o termo "sadomasoquismo" para ilustrar a forma encontrada pelos grandes detentores das mídias para acostumar os espectadores às desgraças, infortúnios e tragédias alheias,

transmitidas nos rádios, cinemas e programas de televisão é o mesmo público que vê a desgraça e a tragédia dos judeus perseguidos pelos alemães com olhos distantes, frios e calculistas. A famosa tática de após as notícias de tragédia se falar de esportes, comédia ou banalidades colaborou muito para desviar o foco das pessoas para o terror nazista.

Lutar para que os horrores que levaram ao Holocausto não se repitam, como defendia Adorno, é batalhar para que as pessoas não deixem de reconhecerem-se enquanto seres pertencentes à mesma raça: a humana. Cabe aos indivíduos desenvolverem a sua autonomia crítica para que, conhecedores dos seus ímpetos e das suas tendências destrutivas, consigam refrear os seus impulsos que desencadeiam a barbárie.

Adorno concebe a barbárie como um conjunto de “práticas e atos que denunciam a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada das pessoas” (ADORNO, 2006, p.158). Na sua concepção a barbárie se manifesta nas relações humanas onde ocorre uma regressão à violência física primitiva, quando a identificação com a erupção da violência física se dá sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade. E isso faz parte de um processo constante de “dessensibilização” da nossa sociedade.

No decorrer da leitura de suas reflexões percebemos que Adorno recusa algumas percepções que afirmam que a barbárie se encontra em grupos “não-civilizados”, ou que a barbárie é um tipo comportamental, a ausência de etiqueta, ou a falta de educação. Para ele a barbárie se encontra relacionada a pessoas, sociedades ou grupos não pelas suas características inerentes, mas sim pelas práticas adotadas, permitidas e perpetradas por estes. Um “impulso destrutivo”, enquanto está latente na subjetividade do indivíduo, é apenas um impulso. Ele só se transforma em barbárie quando exteriorizado, o que explica o entendimento de que não somos bárbaros por natureza, mas sim, como na denominação de Freud (1997), contemos em nós pulsões destrutivas.

A partir das reflexões de Theodor Adorno e dos questionamentos apresentados acima se torna possível delimitar o entendimento de barbárie que exploraremos nesta pesquisa. Primeiramente, é necessário destacar que o conceito de barbárie não é excludente, mas sim cumulativo. Diferentes significados são possíveis de serem atribuídos a este termo, dependendo daquilo que se busca explicar e da intenção que orienta a reflexão.

preparando-os psicologicamente para a possibilidade de que estes mesmos infortúnios e tragédias acontecessem com eles próprios.

Cabe aqui uma discussão: por que não utilizar para este fim termos como agressividade, violência, ou crimes de ódio? Porque optar pela escolha do termo *barbárie*? A explicação pode ser fundamentada em dois argumentos: 1) na historicidade desta ideia que deve ser levada em conta para que compreendamos os fenômenos que levam ao ato denominado bárbaro; 2) no fato de a violência, a agressividade, etc., serem apenas desfechos da barbárie e formas de legitimação desta como processo de negação do outro.

Relativamente ao primeiro argumento, já discutimos anteriormente que há toda uma construção complexa desse conceito pelas suas diversas formulações ao longo da história da humanidade. Pretendia-se barbárie como oposto de civilização, concluindo-se por isto que, estando em uma sociedade civilizada, ali a barbárie estaria extinta. Presumia-se que a conduta moral, a polidez nos hábitos, o rigor das leis e o controle da violência pelo estado impediria qualquer ato bárbaro. Todavia, os autores contemporâneos nos mostram que a barbárie pode estar presente sempre que existir qualquer forma de relação interpessoal.

Por sua vez, o segundo argumento retoma a ideia de que a barbárie é um complexo de fatores que levam à negação do outro enquanto sujeito de direitos, onde destes fatores destacam-se a intolerância e a indiferença como aqueles que favorecem o consentimento friamente justificado da discriminação, da violência e da eliminação do outro.

O livro *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago (1995), retrata a fragilidade das regras sobre as quais nossa sociedade se apoia, e como elas facilmente podem dar lugar a um cenário de condescendência com a barbárie. Quando uma epidemia de cegueira denominada de “treva branca” começa a se espalhar pela cidade um grupo de pessoas contaminadas é levado em quarentena a um manicômio desativado, e a partir de então passam a viver em condições aviltantes. Num local onde todos se encontram em iguais condições, não importando a classe, cor ou posição social, dissolvem-se as leis e as regras de convivência. Nesse contexto um grupo se organiza pela imposição da força e passa a abusar dos outros usando as mais grotescas formas de dominação. Quando os sobreviventes conseguem sair daquele manicômio transformado em inferno, encontram a cidade tomada pelo caos e uma sociedade que sucumbiu à desumanidade e à barbárie.

Situações como essa criada por Saramago, onde a barbárie eclode das fragilidades sociais, não são apenas possíveis, como irrompem todos os dias pelo mundo, motivadas por inúmeras causas: pela luta por poder; por questões políticas envolvendo

território, matéria prima, armamentos, ideologia, etc; por questões trabalhistas ou conflitos entre classes; por insatisfação para com a desigualdade e a exclusão social; por questões familiares ou envolvimento pessoais; por intolerância para com as diferenças alheias (étnico-raciais, religiosas, de gênero, por opção sexual, territorial, geracional, etc.); enfim, inúmeros são os motivos pelos quais vemos estourar a barbárie entre pessoas, grupos ou países.

Em nome do que alguns defendem como sendo “correto”, “adequado” e “necessário” do ponto de vista de cada indivíduo ou cultura, justificam-se o crime, a guerra, o genocídio. Para os homens cegos do manicômio de Saramago, era completamente cabível que as mulheres se sujeitassem ao abuso sexual em troca da comida de que necessitavam; para os estupradores de Mukhtar Mai¹⁴, o estupro coletivo era a única forma de lavarem a sua honra pela “infração” da casta inferior; para os nazistas, todos aqueles que tornassem a raça ariana menos pura não mereciam viver. Michael Lowy nos traz um exemplo assustador de a que ponto a lógica “racional” nos levou em circunstâncias de guerra:

Em um relatório secreto de Maio de 1945 ao presidente Truman, o Target Committee - o "Comité de Alvo", composto pelos generais Groves, Norstadt e do matemático Von Neumann - observa friamente: "A morte e a destruição irão não somente intimidar os japoneses sobreviventes a fazer pressão pela capitulação mas também (*como bônus*) assustar a União Soviética. Em síntese, a América poderia terminar mais rapidamente a guerra e, ao mesmo tempo, ajudar a moldar o mundo do pós-guerra". Para obter esses objetivos políticos, a ciência e a tecnologia mais avançadas foram utilizadas e centenas de milhares de civis inocentes, homens, mulheres e crianças foram massacrados – sem falar da contaminação pela radiação nuclear das gerações futuras. (LOWY, 2000, p. 4, grifos nossos).

Neste relato temos representantes dos Estados Unidos, país que historicamente se vangloria de levantar a bandeira dos Direitos Humanos e da democracia, optando friamente pela destruição e pelo morticínio como os melhores caminhos para se alcançar com “sucesso” o fim da guerra. A contradição norte-americana assusta ao demonstrar que,

¹⁴ Mukhtar Mai é uma paquistanesa que ficou conhecida em todo o mundo quando, após ser estuprada coletivamente por quatro homens de uma casta superior como forma de punição por uma acusação a seu irmão menor, ela decidiu por denunciar os seus agressores, decisão incomum entre as mulheres de seu país. Mukhtar ficou ainda mais conhecida internacionalmente quando a jornalista francesa Marie-Thérèse Cuny resolveu escrever sua história, que foi publicada no Brasil em 2007, um ano após receber do Conselho Europeu o North-South Prize, pela sua contribuição aos direitos humanos.

quando convém, democracia e Direitos Humanos são desprezados, como se tudo isso nada mais fosse que um discurso vazio.

A barbárie, portanto, é a desconsideração da humanidade do outro a ponto de desprezar o seu sofrimento, a ponto de justificar exterminá-lo, se necessário for; é a incapacidade de elaborar criticamente e conter as nossas pulsões de ódio individuais e coletivas; é a justificação “racional” do ódio, da violência, da crueldade. O processo de negação do outro enquanto igual é o que permitiu que os generais do *Target Committee* olhassem para o seu estratagema e vissem um objetivo a ser cumprido, e não um massacre que imporia um fim brutal à vida de milhares de japoneses inocentes que, como eles, possuíam famílias, sonhos e ambições.

Esta é a nuance da barbárie que nos interessa neste trabalho: aquela cujo desfecho é decorrente da negação do outro, da indiferença que invisibiliza os indivíduos, e da intolerância que promove a discriminação, a agressão, a violência ou a guerra, e que solapa a convivência com o outro por motivos individuais ou coletivos, seja este o “outro gênero, a outra cor diferente, a outra sexualidade, a outra raça, a outra nacionalidade, o outro corpo diferente, enfim, a outra identidade”. (SILVA, 2000, p. 97); e da indiferença, que torna o ser humano imune ao infortúnio alheio a tal ponto de perceber ou provocar a dor e a desgraça de outrem sem qualquer demonstração de empatia, pesar ou arrependimento.

Esse conceito de barbárie abrange tanto as relações interpessoais quanto as manifestações coletivas de um grupo, sociedade ou nação, diferenciando-se apenas pelo grau de alcance dos atos perpetrados. Francis Wolf delimita os elementos que de fato, dentro deste enfoque, diferenciam uma cultura bárbara de uma cultura civilizada. Na definição deste autor:

Chamaremos de bárbara toda cultura que não disponha, em seu próprio cerne, de estruturas que lhe permitam admitir, assimilar ou reconhecer outra cultura (...) Também chamaremos de bárbaro, conseqüentemente, todo costume ou toda prática que, qualquer que seja a cultura específica a que pertença, tem como finalidade ou efeito negar uma forma específica de existência humana. (...) Em compensação, chamaremos de “civilizações” os momentos históricos, os espaços geográficos, as áreas culturais que permitam a coexistência, tanto de fato quanto de direito, de vários povos, sociedades ou culturas. (...) Uma civilização é, portanto, a simples possibilidade formal da diversidade das culturas (WOLF, 2004, p.41).

Esta delimitação, muito austera a um primeiro olhar, nos leva a considerar que a barbárie não é apenas o ato de violência brutal, que nos horroriza e choca. Para além do ato devemos considerar todas as estruturas sociais que permitem, apoiam e propagam os mecanismos de negação do outro, possibilitando proliferar a barbárie (ADORNO, 2006).

É justamente neste sentido que identificamos a grande contribuição dos três frankfurtianos para a formulação desse conceito uma vez que, além de denunciarem as estruturas da nossa sociedade que nos tornam aos poucos indiferentes à miséria alheia, também elaboram, cada um à sua maneira, alguns caminhos que nos ajudam a contornar essa realidade.

Adorno considera que as condições que podem levar à barbárie estão constantemente presentes em nossa sociedade, cabendo-nos diminuir-lhes o poder de ação. Uma vez que

(...) todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça. (Idem, 2006, p. 158)

Com preocupação semelhante, Benjamin contribui grandemente para que compreendamos que evidenciar a história dos injustiçados não é só um meio de refrear a intolerância que conduz à barbárie, mas é também uma forma de empoderamento daqueles que sempre estiveram à margem da sociedade – classificados outrora como bárbaros.

Escovando a história a contrapelo se põe à mostra as desigualdades, os preconceitos, as injustiças e as variadas formas de exclusão social; surge a olhos nus tudo aquilo que antes muitos grupos faziam questão de ignorar ou esconder. Não encarar esses problemas é uma das formas que a sociedade encontra para amenizar o “desconforto” que representa para alguns viver em uma sociedade plural.

Além disso, evidenciar a dominação e a opressão pela história e pela cultura não é só uma contribuição às vítimas da dominação; é, acima de tudo, uma responsabilidade social e histórica para transformar o “ser no mundo” em uma ação crítica. Sônia Kramer reitera este compromisso social ao afirmar que

Aos filhos e filhas de sobreviventes, bem como aos que se opõem a que haja escravos, oprimidos, excluídos, descendentes liberados, a nós cabe o compromisso de mudar o passado, como tarefa histórica, a contrapelo da direção esperada, contra o fatalismo que

considera que as coisas aconteceram como deveriam acontecer, são como deveriam ser, irão se desencadear linearmente como as contas de um rosário. (KRAMER, 2010, p. 4)

Contar a história dos negros escravizados que estiveram nos pilares da construção do nosso país; dos índios, que hoje são coagidos e massacrados dentro de suas próprias terras; dos imigrantes de diversos países que à sua maneira contribuíram para o processo de expansão industrial nacional; das mulheres que, com a luta pelos seus direitos, incentivaram e motivaram diversos outros grupos a também reivindicar o direito à dignidade; dos idosos remanescentes de guerras e conflitos internacionais que foram esquecidos nas páginas do tempo; enfim, contar essas histórias é apoiar todos os descendentes que ainda sofrem com os resquícios do esquecimento.

Libertar os indivíduos do esquecimento implica também possibilitar a toda a sociedade uma formação voltada para a emancipação e a autonomia, para que seja possível interromper o ciclo de opressão para com grupos subalternos. Adorno já defendia, em consonância com essa ideia, que emancipar os indivíduos perpassa também por torna-los conhecedores dos seus direitos, de forma a muni-los de todos os instrumentos necessários para refletirem e agirem criticamente sobre/na sua realidade.

Neste sentido a grande contribuição de Benjamin foi evidenciar um dos caminhos a serem seguidos para proporcionar essa emancipação: romper com a indiferença para com a contribuição das histórias alheias, em especial, a história dos vencidos, que é a história daqueles cujos direitos foram suprimidos. Sobre Benjamin, Ruiz destaca que a sua “leitura crítica da realidade vê o sofrimento das vítimas da injustiça no lugar onde os dominadores festejam suas vitórias” (RUIZ, 2003, p. 126) e é exatamente isso que ele nos sugere, que potencializemos o nosso olhar crítico para que saibamos identificar e nos posicionar contra essa supressão dos direitos dos oprimidos.

Por sua vez, Honneth nos permite pensar as possibilidades concretas de enfrentamento à barbárie da indiferença e da intolerância, uma vez que “é em razão de ser reconhecido como sujeito de direitos e deveres que ele (o sujeito) pode compreender suas ações como expressão de sua autonomia” (CENSI, 2013, p.102). Por sua vez, o processo de construção da autonomia pela emancipação do indivíduo, essencial para o enfrentamento à barbárie, perpassa pela necessidade que o indivíduo possui de ter reconhecidas as suas reivindicações de amor, direito e estima.

Relativamente às formas de reconhecimento pautadas no direito, concernentes às discussões que serão abordadas no próximo capítulo, podemos afirmar que a valoração social baseada em princípios conservadores e intolerantes coíbe e oprime muitos indivíduos e grupos sociais que são desrespeitados e tem seus direitos negados apenas por fazerem parte de uma sociedade onde suas ideologias, culturas, hábitos ou princípios não são aceitos como apropriados. Honneth destaca que:

(...) os atores sociais só conseguem desenvolver a consciência de que eles são pessoas de direito, e agir conseqüentemente, no momento em que surge historicamente uma forma de proteção jurídica contra a invasão da esfera da liberdade, que proteja a chance de participação na formação pública da vontade e que garanta um mínimo de bens materiais para a sobrevivência (Honneth, 2003, p. 190).

Depreende-se desta afirmação que a luta pelo reconhecimento perpassa igualmente pela conquista dos direitos fundamentais, e que por isso, nos casos em que esses direitos não são respeitados, o sentimento de injustiça deve vir acompanhado pela mobilização social e pela luta política pela conquista dos direitos que assegurarão ao indivíduo o reconhecimento da sua condição de ser humano.

Se o que está em questão é a tentativa de fazer oposição à barbárie, então primeiramente devem-se buscar os meios para voltar a consciência dos indivíduos para a necessidade de refletir sobre os conflitos que nos levam à negação do outro, de elucidar as tendências que nos impulsionam, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, para a barbárie.

2 - A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE

Aprender a barbárie enquanto processo de negação do outro como sujeito de direitos nos permite vislumbrar as estruturas de nossa sociedade que a perpetuam. Tendo sua fonte na indiferença e, principalmente, na intolerância, essa forma de barbárie se manifesta constantemente ao nosso redor por meio de diferentes denominações: discriminação, agressividade, violência, crime, guerra. Todas elas são desfechos da intolerância, da desconsideração da condição do outro como igual.

A partir disso, surge a preocupação: há alguma forma de conter a propagação desta barbárie em nossa sociedade? Se estamos a cada dia mais fechados em nossos mundos particulares, preocupados com a satisfação das nossas próprias necessidades e alheios às dores que nos circundam, como voltar a atenção de nossa sociedade para a urgência de percebermo-nos enquanto coletividade plural, onde somos iguais em nossa diversidade? Como diminuir a intolerância para com tudo aquilo que difere do que pensamos ser o “certo”? Há alguma forma de conscientizar os indivíduos de que o fato de sermos iguais em direitos, também implica que somos todos merecedores de respeito, reconhecimento e justiça?

Se pensarmos que tal consciência precisa ser interiorizada e compreendida pelos cidadãos de uma sociedade desde os primeiros anos da sua convivência em sociedade, então alcançamos o ponto central deste capítulo: as possíveis contribuições da educação no enfrentamento à barbárie. Parte-se do pressuposto que por meio da formação educativa dos indivíduos é possível orientar os rumos da nossa sociedade em oposição à barbárie, já que é desde os primeiros anos da infância que construímos a nossa formação humana como cidadãos.

Para os fins desta pesquisa, salientamos que, quando pensamos em educação, pretendemos dizer sobre os processos de formação que se dão pela escola, em particular, pela escola pública. Reconhecemos a extensa contribuição de todas as formas de educação possíveis na sociedade, sejam formais, informais ou não formais. Todavia, a educação escolar é regulamentada por leis e resoluções e sistematizada por planos, projetos e parâmetros comuns à toda a nação, o que nos possibilita avaliar o que tem sido feito pela escola a favor da formação dos indivíduos contra a barbárie.

No primeiro item nos deteremos na contribuição da teoria crítica, em especial a de Theodor Adorno, para a proposta de uma educação que faça frente aos mecanismos de

negação do outro. Para ele, a escola é essencial para transmitir valores de direitos humanos, igualdade e respeito, e com isso ela se torna o instrumento social de maior eficácia para anular a barbárie em nosso meio. Todavia, a sua defesa se funda em uma educação que emancipe seus indivíduos, e não em qualquer forma de transmissão de conhecimento que muitas vezes apenas colabora para reproduzir a intolerância, ao invés de revertê-la.

A partir da compreensão dessa perspectiva buscaremos identificar a forma como o nosso sistema de educação básica tem se estruturado, quais são suas principais normas, planos e princípios, reconhecendo que admitir que a escola tem condições de fazer frente à barbárie não significa que ela de fato esteja conseguindo concretizar este intento, de formar sujeitos autônomos, críticos, que compreendam e se posicionem a favor dos direitos humanos.

A este respeito percebemos que a proposta da Educação em Direitos Humanos (EDH), recém aprovada no país como conteúdo interdisciplinar obrigatório em todas as escolas, é uma importante iniciativa no sentido de neutralizar as condições geradoras dos lastimáveis desfechos da barbárie, uma vez que coloca os indivíduos frente à pluralidade de nossa sociedade, contestando preconceitos e instigando a reflexão crítica.

2.1 A perspectiva de Adorno para a educação como enfrentamento à barbárie

Após a Segunda Guerra Mundial Adorno fez várias palestras sobre o papel da educação e da cultura para o enfrentamento da “barbárie”, conforme percebida nos eventos do conflito, em especial no holocausto nazista. Para ele o processo educativo formal pode e deve dar uma contribuição fundamental para o enfrentamento a práticas intolerantes e, com isso, evitar a ascensão de modelos políticos extremistas e excludentes como, por exemplo, o nazismo.

De acordo com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “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” (BRASIL, 1996, p. 1). Todavia, por mais que a família também esteja sob essa incumbência, a principal instituição social que se responsabiliza pela formação dos indivíduos, intelectual e

moralmente, é a escola. Pode-se esperar uma contribuição neste sentido por parte da família, da religião, da mídia, dos amigos, dos grupos esportivos, das organizações sociais, mas não há nada que possa obrigá-los a fornecer esse tipo de subsídio. Já a instituição escolar é incumbida de, além de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, também assegurar o aprendizado a respeito da cidadania e dos princípios sociais (BRASIL, 1996).

Partindo deste pressuposto, justifica-se a afirmativa acima de que a educação (formal) é um dos meios mais propícios para a promoção de saberes que levem os alunos a refletirem sobre as consequências funestas da intolerância, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade e da dignidade humana, atuando na “formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência.” (BRASIL, 2010, p.18).

Como dito anteriormente, para Adorno a cultura e a humanização através da escola são peças fundamentais para se reverter a barbárie e expor os elementos que levam a ela. Ele afirma que:

A educação, enquanto esclarecimento crítico pode criar um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível. (ADORNO, 2006, p. 123).

Entretanto, Adorno defende que uma responsabilidade de tal dimensão para a escola, qual seja o enfrentamento à barbárie, só pode ser encarada por uma instituição que tenha como finalidade não apenas a formação intelectual, mas algo ainda mais fundamental: a emancipação dos seus indivíduos. Para ele, é preciso promover o domínio pleno do conhecimento e da capacidade de reflexão crítica, permitindo uma formação pautada nos princípios de dignidade humana, no reconhecimento e na valorização das diferenças e das diversidades e que, principalmente, seja capaz de se posicionar e de agir contra as condições de opressão (ADORNO, 2006).

A compreensão de *emancipação* para Adorno é algo complexo, que permeia múltiplas dimensões. Pode-se dizer que ele compreende emancipação “não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (ADORNO, 2006, p.181). Esse processo implica o domínio do conhecimento e da racionalidade de maneira crítica, humana, que encoraja o sujeito a agir no mundo de

maneira a transformá-lo e a não aceitar alienadamente o processo de massificação e dominação. A educação para ele, portanto, deve ser um processo que vise à emancipação dos indivíduos, voltada para a compreensão dos direitos humanos, para a denúncia das contradições sociais e para a resistência, sempre como um ato político, uma vez que visa transformar as condições opressoras de nossa sociedade (ADORNO, 2006).

Para Sílvia Zanolla, o ponto de maior relevância da teoria de Adorno relativa à educação defende que nos concentremos na preocupação relacionada aos rumos da cultura e aos desafios à humanização na luta contra a violência proveniente da barbárie, colocando de maneira transparente as reflexões sobre a finalidade humana da educação. (ZANOLLA, 2010). Além disso, Adorno acredita que a emancipação pela ação educativa é parte essencial de um projeto maior, que busca a emancipação de toda a sociedade.

Enquanto enfrentamento à intolerância e à erupção violenta dos conflitos, compreendemos que trata-se de evidenciar o esforço voltado para a práxis de que será incumbida a escola enquanto ambiente de formação intelectual, moral, ética e cultural, fortalecendo assim as bases para a sua ação como instrumento na luta contra a barbárie através do esclarecimento.

Reconhecemos que a escola, dentro das estruturas econômicas que pautam as relações e conformações de nossa sociedade, e por ser uma instituição predominantemente de dominação e reprodução de arbitrários sociais hegemônicos (BOURDIEU, 1975), não é capaz de garantir por si só a convivência respeitosa entre os cidadãos de uma comunidade. Portanto não queremos defender aqui uma educação redentora, pois reconhecemos que ela também é permeada por disputas e hostilidades.

Entretanto, estamos certos de que também não podemos desconsiderar a capacidade ímpar do ambiente educativo em acessar os indivíduos e levantar indagações que influam na consciência dos sujeitos que ali se encontram em processo de formação. (BRASIL, 2008).

É preciso, portanto, buscar os meios que possibilitariam à escola se tornar o que compreendemos como uma instituição emancipadora, que significa, para além de um espaço de formação intelectual, também um espaço de defesa dos direitos humanos, de convivência dos alunos com as diferenças, de incentivo ao pensamento crítico, de promoção da autonomia da consciência, de estímulo à reflexão sobre os conflitos e pulsões subjetivas e de valorização da diversidade e da pluralidade humana em sua dupla expressão como igualdade e diferença (ARENDRT, 2004).

Adorno afirma a importância de que os processos de negação do outro que conduzem à barbárie sejam problematizados e questionados desde tenra idade, visando que os estudantes percebam a si e aos outros enquanto sujeitos de direitos. Por este motivo esta sua defesa pode ser associada à proposta da Educação em Direitos Humanos, enquanto conjunto de valores universais que podem contribuir para a emancipação e, portanto, para a minimização das ocorrências de barbárie.

Os princípios defendidos pelos Direitos Humanos de valorização da diversidade e de defesa da pluralidade humana trazem em seus alicerces um quê de subversão, por deslegitimarem práticas há muito perpetradas das mais variadas formas de negação, como o racismo, o machismo, a homofobia, e por colocar em xeque violências que por muito tempo foram tratadas com indiferença. A construção de uma cultura em direitos humanos é fundamental para que estas práticas deixem de fazer parte da nossa sociedade, e este é mais um motivo pelo qual a EDH pode ser associada à proposta de educação emancipadora, por percebemos que juntas possuem maiores possibilidades de eficácia no combate à barbárie.

Sendo assim, nos próximos tópicos buscaremos conhecer melhor os elementos da realidade escolar brasileira, seus conflitos e dificuldades, e também as possibilidades reais de fortalecimento de um projeto de escola emancipadora.

2.2 Escola e realidade social

Buscaremos neste item apresentar os princípios sobre os quais a nossa educação escolar tem se sustentado, o que ela tem oferecido de formação aos estudantes, quais as dificuldades enfrentadas, o que permanece de contribuição mesmo com as dificuldades, etc. A nossa pretensão não é realizar um histórico completo da educação e muito menos explicar toda a estrutura na qual ela têm se sustentado. A exposição que faremos pretende apenas subsidiar as reflexões que nos levarão a compreender se de fato a escola possui elementos para fazer frente às estruturas da barbárie.

A educação enquanto prática de socialização é um fenômeno essencialmente humano (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 168), que está presente na vida do indivíduo desde o início da sua existência, ainda nas primeiras interações no seio da família. Émile Durkheim ratifica a dimensão social da educação ao afirmar que “a sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade

suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige” (DURKHEIM, 1975, p. 52).

A instituição de um ambiente formal de educação tem a finalidade de orientar a convivência e transmitir aos membros de um grupo os elementos necessários para preservar as suas condições socioculturais. Essa compreensão em parte justifica o motivo pelo qual definimos a hipótese de que a escola é elementar na reversão da barbárie: por ser ela a instituição social da qual todos os indivíduos da nossa sociedade obrigatoriamente fazem parte, ou ao menos deveriam fazer, durante a infância e a adolescência. Ainda que a realidade escolar seja distinta para os alunos de cada conjuntura social, todos aqueles que passam pelo seu núcleo recebem, em diferentes níveis, as suas influências intelectuais, culturais e sociais.

Há que se levar em conta a diferença entre analisar os objetivos da escola, seus pressupostos e projetos, e observar a escola como ela é na sua realidade prática. Ambas as reflexões são importantes para se compreender que o espaço de formação escolar implica desvelar o jogo de forças sociais do qual a escola faz parte. Os próprios estudos acerca da instituição escolar são permeados por diversos conflitos e múltiplas críticas, sendo que alguns alegam a falta de estrutura física, outros enfatizam a estrutura pedagógica; uns defendem a necessidade de maior autonomia da escola enquanto outros querem maior responsabilização das famílias e do Estado. Há quem critique a sociedade e o governo por sobrecarregar a escola de funções e quem a defenda como redentora social. Reconhecendo o universo de contradições que permeiam a situação da escola, influenciando tanto em sua estrutura quanto em sua prática, Luiz Dourado assevera que a educação

(...) é entendida como um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias. Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas. É fundamental, ainda, ressaltar que tais políticas expressam os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista (DOURADO, 2010, p. 680).

Há, portanto, uma complexa rede de fatores políticos, sociais, econômicos ou culturais que, condicionando a forma de organização da nossa sociedade, interfere também na configuração das suas instituições de maior visibilidade, como a escola.

Tendo sempre em mente que tudo ao nosso redor perpassa essa rede de relações divergentes e desiguais, uma vez que também envolvem disputas de poder, analisaremos neste tópico algumas das principais políticas educacionais já implementadas que nortearam a atual configuração de escola pública em nosso país. A intenção dessa discussão inicial é trilhar um caminho que nos aproxime de um dos objetivos centrais desta pesquisa, que é o de avaliar se a escola brasileira possui meios de alcançar o projeto de escola emancipatória tão idealizado pelos pensadores da teoria crítica.

Desde a última década de 90 pôde ser percebida no Brasil uma multiplicação de produções intelectuais preocupadas em delinear, sistematizar e avaliar as reformas educacionais que vinham sendo articuladas na intenção de acompanharem, por sua vez, as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas pelo qual passavam os países ocidentais.

A nova face do capitalismo que se instaurava rapidamente no ocidente - o neoliberalismo – desencadeou uma enxurrada de transformações que decorreram, sobretudo, “dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 51).

A corrida pelo desenvolvimento econômico a qualquer custo colaborou para colocar a educação em destaque como alternativa útil para acelerar o crescimento da nação. Todavia, esta propulsão da educação por interesse da nova ordem econômica mundial afetou a escola brasileira em diversos âmbitos, influenciando principalmente o teor das reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir de 1980, uma vez que exigiam:

- a) (...) um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses de mercado;
- c) Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores. (Idem, p. 52)

Frente a essas condições, ditadas principalmente por grandes entidades financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) (ALTMANN, 2002), confrontaram-se demandas da sociedade civil, representada por intelectuais, educadores e movimentos sociais que por sua vez buscavam alcançar, através das reformas em curso, dentre outros pontos, a universalização da educação, a diminuição da desigualdade e da exclusão social, e a ampliação do acesso da classe trabalhadora ao emprego digno. A dificuldade de conciliação dos objetivos destes dois grupos desde sempre fez pano de fundo para as decisões governamentais para a educação, e grandes conquistas decorreram da pressão dos educadores e dos movimentos sociais.

A mais importante proposição normativa para a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), alcançou em 1996 um marco histórico com a tentativa vitoriosa de estabelecer um amplo conjunto de determinações legais com base na Constituição Federal (CF) de 1988, encarregadas de normatizar a educação em todo o território brasileiro. Ela proclama, de acordo com o seu Art. 3º, que o ensino será norteado pelos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996, p. 1)

Estes onze princípios orientam todas as políticas e metas instituídas em nome da educação no Brasil.

Dentre os avanços conquistados a partir destes princípios, destacamos na educação básica a relevância da inserção da “criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 2002, p. 328). Além disso, Cury ressalta que apenas a garantia da educação básica gratuita e obrigatória como responsabilidade do Estado já é um grande passo, uma vez que a

própria educação básica é “um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. (CURY, 2002, p. 170).

Além disso, foram regulamentados outros pontos e princípios primários, porém cruciais para o desempenho da educação básica, como a igualdade de acesso e permanência, a defesa da liberdade de pensamento e da pluralidade de ideias e a gratuidade do ensino público (Art. 3, LDB); o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, e às crianças com necessidades especiais (Art. 4); a determinação da elaboração de um currículo unificado nacionalmente que valorize as especificidades culturais de cada etnia, grupo e região do país, com atenção especial à cultura afro-brasileira (Art. 26); garantia do fornecimento das modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial (Seção V do Cap. II, Cap. III e Cap. V, respectivamente); assunção da valorização profissional do professor, principalmente pela garantia do piso salarial e pelo plano de carreira (Art. 67); responsabilização por recursos elementares e estruturais como aquisição de materiais e instrumentos didáticos, pagamento de bolsas de estudo, financiamento de pesquisas sobre educação, etc. (Art. 70).

Posteriormente, outras duas grandes propostas foram redesenhadas e tomaram corpo e força em nosso país com o intuito de atenderem a exigências presentes na Constituição Federal e na LDB: o Plano Nacional de Educação (PNE), o mais recente aprovado em 2014, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007. O primeiro cumpre determinações diretas do Art. 214 da Constituição Federal, que estabelece um plano de metas decenais para a educação com a finalidade de orientar as responsabilidades das instâncias municipais, estaduais e federais ligadas à educação, e o segundo visa, principalmente, traçar estratégias para a efetivação do primeiro. Ambos tiveram algumas proposições em comum: a descentralização administrativa, a implementação da gestão da educação, a regulamentação do financiamento, a sistematização do currículo e da avaliação, e a formação continuada de professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

O recém aprovado PNE de junho de 2014 traz diretrizes importantes que nos ajudam a compreender como está sendo pensada atualmente a educação básica brasileira. Um rol de propostas passa a contar, a partir de sua aprovação, com um aumento significativo de verba, uma vez que até o ano de 2024 o percentual de gastos com a educação alcançará 10% do Produto Interno Bruto (PIB), facilitando que sejam alcançados:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MEC, 2014, p. 1).

Estas propostas basilares propõem a superação de algumas dificuldades históricas e a implementação de mudanças que prometem avanços significativos no acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Todavia, de nada servem se não forem monitoradas e fiscalizadas em seu processo de concretização.

Tendo isso em vista o PDE traz ações que visam operacionalizar as diretrizes do PNE e estruturar o repasse de verbas de forma sistêmica nos quatro eixos norteadores: educação básica, superior, profissional e alfabetização. Na tentativa de compreender este plano, já que não houve muita divulgação oficial a respeito, Demerval Saviani (2007) observa que nele plano são abarcados 30 projetos já em curso no Ministério da Educação (MEC), sendo que destes, 17 referem-se à educação básica, 12 abordando-a globalmente e 5 em níveis específicos de ensino.

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

Estas ações foram pensadas em parceria com diversos ministérios federais responsáveis por cada área e visam propiciar à educação as condições básicas para o seu funcionamento. O aumento de verbas para financiamento e incentivo, a partir da conquista dos 10% do PIB, permitirá não só a ampliação de cada uma dessas ações, mas também a proposição de outras que visem a qualidade didática e pedagógica do ensino oferecido.

Os inúmeros termos técnicos, expressões e fraseologias utilizados nestes documentos – LDB, PNE e PDE –, se colocados fora de contexto, podem confundir qualquer leitor que não esteja familiarizado com o “dialeto” da área. Mas tudo isso evidencia um esforço que merece ser refletido. O principal desafio das últimas décadas para a educação era transformar em políticas públicas, planos e programas aquilo que antes não estava explicitado sob responsabilidade legal de nenhuma entidade municipal, estadual ou federal. E tantos jargões denotam que, se antes faltava à educação um caráter burocrático e técnico, agora ela está plenamente tomada por eles.

Isso está diretamente relacionado ao pano de fundo que tem norteado as últimas resoluções para a educação, ligada à sua função de alavancar o desenvolvimento da nação, como ficou claro no programa de governo do partido recém eleito no país (PT, 2014).

E por trás da ideia de educação como motora de transformação e desenvolvimento social, encontramos também princípios que dizem respeito muito mais aos interesses do mercado econômico neoliberal do que aos benefícios possíveis para os próprios cidadãos envolvidos. Os pressupostos do neoliberalismo podem ser verificáveis na consolidação da ideia de escola como um mercado a ser gerenciado de forma a garantir produtividade e competência, onde os alunos e pais tornam-se consumidores, deixando de serem seus sujeitos (MARRACH, 1996). Como consequência de práticas, currículo e didáticas voltadas apenas para a aprovação no ensino superior e para a competência no mercado de trabalho, há um esvaziamento do sentido da escola como espaço para a autonomia e cidadania. A crítica a esta face da educação fica clara na afirmação de Leda Scheibe:

O atendimento aos parâmetros internacionais voltados sobremaneira a uma visão economicista e mercadológica da educação não atende a uma visão que priorize a qualidade social da EB alicerçada num projeto de emancipação e inserção social de todos os que a frequentam. A busca por uma definição de qualidade precisa ser de ordem diferente daquela em que se consideram predominantemente, na sua avaliação, apenas os resultados da ação educativa, medidos de forma quantitativa. (SCHEIBE, 2014, p. 102).

A tendência que tem se cumprido de compreender, planejar e executar projetos na área da educação apenas com base nos resultados de *rankings*, índices e avaliações quantitativas é um dos reflexos dessa necessidade de se atender aos padrões internacionais. Estatísticas são fundamentais para se conhecer a realidade, mas nortear-se apenas por meio

delas incorre no risco de que aspectos abstratos e subjetivos da formação dos alunos se mantenham invisíveis às políticas públicas.

Não convém deixar de considerar como conquista a quantidade de leis, normas e metas que foram traçadas nas últimas décadas para a educação básica, agora muito bem estabelecidas para cada agente público. Chegamos, todavia, em outra fronteira a ser vencida: é preciso que tantos planos e programas saiam do papel, sejam rigorosamente implementados, geridos e fiscalizados.

2.2.1. A realidade escolar brasileira - conquistas, limites e avanços

A visão da educação como redentora dos indivíduos remonta a tempos longínquos no imaginário social brasileiro. Desde os primórdios da nossa colonização os padres jesuítas que aqui chegavam traziam para os índios e negros a redenção das suas almas pelo dogmatismo católico, e para os filhos dos brancos, a iluminação das produções intelectuais e culturais europeias (FEITOSA, 1985). Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, inicia-se uma efusão cultural que transforma o ideal de intelectualidade e o progresso em elementos indissociáveis, e o acesso ao ensino superior em sinônimo de erudição e notoriedade social (OLIVEIRA, 2004).

Com a transição para a república e a posterior abolição da escravatura, “é atribuída à educação a tarefa heroica de promover a reconstrução da sociedade” (Idem, p. 949), e aos poucos ela mostra mais uma face redentora: a de emancipar os indivíduos e extirpar da sociedade os resquícios do imperialismo.

Essa discussão abre margem a vários outros questionamentos acerca das representações que a educação assumiu desde o advento da modernidade brasileira, passando pelos anos de censura da ditadura até os dias de hoje. Todavia o ponto para o qual nos interessa chamar a atenção é: o conjunto dessas visões redentoras – cuja tendência é serem cumulativas, e não excludentes – unidas ao contexto sócio econômico, político, tecnológico e cultural das últimas décadas, foi um dos grandes fatores que colaboraram para que atualmente tenhamos um acúmulo de responsabilidades e encargos para a educação formal.

Não mais apenas transmitir o saber historicamente acumulado, formar para a cidadania ou para o mercado de trabalho; agora pressupõe-se também que a escola consiga

atender às necessidades psicológicas dos indivíduos e solucionar seus conflitos íntimos, reprimir seus impulsos agressivos, fornecer-lhes elementos culturais e artísticos que estimulem a criatividade, prepará-los para a multiplicidade de exigências do mercado sempre em transformação, permitir o acesso às novas tecnologia da informação, desviá-los de escolhas nocivas como os vícios e a marginalidade, ensiná-los a valorizar e respeitar a diversidade e a lidar com a inclusão. Mais uma vez espera-se que a escola consiga sucesso no que falharam as outras instituições e com isso preencha algumas das principais lacunas da nossa sociedade.

Vitor Paro nos ajuda a compreender esse acúmulo de responsabilidades ao destacar as duas dimensões da formação do indivíduo às quais a escola está inevitavelmente vinculada: a individual e a social. Para ele, “a dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos” (PARO, 2000, p. 1). Trata-se, portanto, de formar o indivíduo para que ele saiba viver no mundo. Já a dimensão social “liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do ‘viver bem’ de todos.” (Idem).

Este autor ressalva que, por diversos motivos, o que a escola tem conseguido atender dessas dimensões está muito aquém do idealizado. Mas nem por isso a sociedade deixa de esperar que ela corresponda às expectativas geradas, e de se frustrar, caso não corresponda. Principalmente porque, para alguns setores da sociedade, o processo educativo alcança uma importância ainda maior, como fica muito bem elucidado na fala de Gilda Gouvêa:

Quanto mais pobre for a população, maior o papel desempenhado pela escola no seu processo de inserção na sociedade. A escola representa para muitas dessas crianças e jovens o único ambiente estruturado de convivência, antes até de ser um ambiente de aprendizado de letras e números. Se pensarmos nas populações das periferias das cidades médias e grandes, cujas condições habitacionais são bastante precárias, compostas de famílias que apresentam um grau elevado de desagregação (basta lembrar o número crescente de famílias mantidas apenas pela mãe) e taxas de desemprego que atingem os níveis mais elevados nos momentos de crise econômica, a escola deveria cumprir o papel de acolhê-las, situá-las, exercitar a convivência e a tolerância, e nunca de expulsá-las. (GOUVÊA, 2000, p. 14).

As políticas e os planos citados no tópico anterior foram pensados para a educação no Brasil reconhecendo essa diversidade de demandas. Mas a possibilidade concreta de atendê-las surge apenas depois que algumas necessidades imprescindíveis estabelecidas pela LDB começaram a serem sanadas, como por exemplo: a diminuição do índice de analfabetismo; o aumento do número de vagas na educação básica; o provimento de recursos básicos como energia, água e saneamento para as escolas; a instituição do piso salarial para os professores.

De fato, algumas pesquisas demonstram que aos poucos a educação pública em nosso país tem alcançado índices mais compatíveis com os de um país em desenvolvimento¹⁵. Na década de cinquenta, entre a população de 15 a 64 anos pesquisada pelo Censo, 50,6% era analfabeta, número que reduziu pela metade nos anos oitenta, indo para 25,9% (INEP, 2000), e que alcançou o índice de 9,6% no ano de 2010 (Censo IBGE, 2011). Evidentemente que, quando se trata de analfabetismo funcional as taxas não são tão otimistas, mas o fato de continuarem em queda já é um sinal positivo: em 2001, dos entrevistados pelo Instituto Paula Montenegro (IPM) para o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), 39% eram analfabetos funcionais, e 61% eram alfabetizados funcionalmente, número que cai para 27% e 73%, respectivamente, na avaliação de 2011 (INAF, 2011)¹⁶.

No que se refere à estrutura das escolas, em estudo feito por pesquisadores do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – a partir do Censo Escolar do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – em 2005, revelou que no ano de 1997 aproximadamente pouco mais de 85% das escolas possuíam abastecimento de água, 60% possuíam energia, 75% possuíam esgoto, e 85% possuíam sanitário. Estes índices

¹⁵ O Brasil integra a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que compara o progresso de 34 países desenvolvidos, utilizando para a educação indicadores como: gasto Educacional por estudante; gasto nas Instituições de Ensino relativo ao Produto Interno Bruto (PIB); investimento Público e Privado nas Instituições de Ensino, etc. Os dados apresentados no *Education at a Glance*, publicação da OECD voltada para a educação, demonstram que aos poucos o Brasil tem alcançado os investimentos dos outros países em educação, o que já demonstra um importante avanço, mesmo que isso não signifique alcançar a mesma qualidade (OECD, 2014).

¹⁶ É importante apresentar a divisão estruturada pelo INAF para captar os quatro níveis de alfabetismo: compreendem o “analfabetismo funcional” os níveis “analfabetismo” (que corresponde à incapacidade de realizar tarefas simples de leitura de palavras, frases e números, mesmo que reconheçam informações familiares como telefones e preços) e “nível rudimentar” (que é a capacidade de ler e localizar informações em textos curtos e escrever números e realizar operações matemáticas simples). E estão dentre os “alfabetizados funcionais” aqueles que estão no “nível básico” (que leem e compreendem textos maiores, localizam informações com menor dificuldade, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas e operações matemáticas simples) e “nível pleno” (pessoas em quem as habilidades consideradas básicas de leitura, escrita, interpretação e compreensão matemática estão plenamente desenvolvidas). (INAF, 2011).

subiram em 2005 para 97% possuindo água, 85% energia, 92% esgoto e 94% possuindo sanitários, sendo que as principais regiões não atendidas continuam sendo rurais (SÁTYRO & SOARES, 2007).

Relativamente ao número de vagas no ensino superior, tivemos nas décadas anteriores um aumento significativo. De 426.558 ingressos em 1991 fomos para 1.591.654 em 2003 e para 2.749.803 em 2013. Destes, 994.812 concluíram o seu curso superior, número que em 2003 era de 554.230 e em 1991 de 236.410 concluintes (INEP, 2007b e 2013). O fato de o número de ingressos no ensino superior ter quase dobrado de 2003 para 2013 indica que mais pessoas estão tendo a oportunidade de dar continuidade à sua formação por meio de capacitação para o mercado profissional, o que valoriza ainda mais a educação básica aos olhos da sociedade.

À medida que se cumpre o prescrito no Art. 6 da Constituição Federal brasileira, que sanciona o acesso à educação como direito social básico de todos os cidadãos, abrem-se possibilidades de aprimoramento de outros estágios da educação no país ou, como dito anteriormente, possibilita-se atender outras das competências transferidas à escola. Todavia, apesar dos avanços apontados acima, ainda há alguns aspectos do sistema educacional brasileiro (em especial o ensino básico, que nos interessa no presente estudo) que precisam ser colocados em questão.

Por mais que nos dados antes apresentados – e em tantos outros disponibilizados pelo INEP – possamos identificar melhoras quantitativas em alguns setores da educação, têm preocupado os pesquisadores quais medidas proporcionarão que alcancemos também uma melhora qualitativa no padrão da educação pública, já que se o acesso é garantido pela quantidade de vagas, a permanência e a aprendizagem dos alunos, por outro lado, dependerá da qualidade da educação oferecida. A questão da qualidade está diluída de maneira muito confusa nas políticas e planos atuais, e a este respeito Luana Almeida denuncia:

Em relação à *qualidade*, embora o PNE em seu Art. 2º expresse a preocupação com a melhoria da qualidade da educação, ele não define de forma mais clara o que seria essa qualidade, colocando grande peso no IDEB e nos exames de proficiência, os quais, em muitos momentos, são tomados como *proxy* de uma educação de qualidade. (ALMEIDA, 2014, p. 34).

Uma vez que a nossa principal preocupação centra-se na formação humana dos indivíduos que estão inseridos no cotidiano escolar e em como a sua formação tem contribuído para a nossa sociedade, questionamos: em que medida essas reformas estão de

fato contribuindo para um modelo de educação que traga frutos não só à sociedade e ao mercado, mas principalmente aos estudantes, que são os cidadãos que poderão transformar para melhor o mundo de amanhã? Reiteramos que, enquanto instituição social, a escola está rodeada de conflitos, relações de poder e jogos de interesses, e isto influi diretamente na qualidade e na forma como a educação será conduzida.

Com efeito, a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos dos professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 297).

Em meio às disputas e embates, vence quem possui maior poder de influência. Não se pode esquecer que aqueles que estão por trás das leis, planos e metas estabelecidos não sentem diretamente na pele as agruras enfrentadas nas escolas públicas do país, que sofrem mais intensamente as consequências das falhas no nosso sistema educacional. Todas as resoluções para a educação são definidas na esfera política por um corpo burocrático de representantes que estão em constante disputa de (seus) interesses, e que raras vezes ouvem ou aceitam o que é discutido por sindicatos, organizações e pesquisadores na sociedade civil¹⁷.

Dentro da lógica da produtividade e da busca por resultados, ao longo do tempo foram admitidas na educação básica medidas que, da forma como foram pensadas, prometiam melhorar em muitos aspectos a qualidade do ensino nas escolas do país. Os exemplos que traremos abaixo, todavia, retratam algumas dessas iniciativas que acabaram por se tornar prejudiciais à educação pela forma como foram geridas:

¹⁷ A este respeito, conferir: ALMEIDA, Luana Costa. *Avaliação da Educação Básica e qualidade da educação: comparando o texto da CONAE e do PNE sancionado*. Campinas: (Anais) IV Seminário Internacional do Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) - Privatização da Educação Básica na América Latina. Ano IV, Publicação I, p. 32-37. 2014. O texto desta autora explica os principais pontos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) para a elaboração do PNE que foram desconsideradas pelo Planalto.

- O SAEB¹⁸, que a princípio parecia uma alternativa eficiente para ajudar a monitorar a qualidade do ensino oferecido, mas que, aliado a mecanismos de premiação às escolas e professores que cumprissem as metas, e pressão sobre as/os que não cumprissem, acabou se tornando um conjunto de dados maquiados¹⁹;
- O regime de ciclos e a progressão continuada como forma de diminuir a evasão e a distorção idade-série. Esta proposta, promissora no início, foi implementada de maneira rudimentar, sem o apoio devido à revisão dos currículos, à adequação dos professores, das avaliações e da comunidade escolar à nova realidade, e tornou-se o que Moacir Gadotti chamou de uma formação automática de “analfabetos diplomados” (GADOTTI, 2003).
- O PROINFO, política pública voltada para a inclusão digital e para a promoção da informática como ferramenta pedagógica. A crítica consiste em que a distribuição dos computadores não veio acompanhada de cursos de formação aos professores e aos alunos sobre maneiras construtivas de usá-los como ferramenta pedagógica. Esse programa tornou-se um “trunfo” para muitos políticos que se vangloriaram de ter implementado o uso de *notebooks* individuais nas escolas, quando elas mal possuem uma infraestrutura mínima de funcionamento²⁰.

Todas essas iniciativas tinham, no seu projeto inicial, a intenção de aumentar a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Agora, o que elas têm em comum é que, pelo

¹⁸ SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), implementado oficialmente no ano de 1990 com o objetivo de avaliar as escolas e o desempenho dos alunos.

¹⁹ Demerval Saviani intitulou esta política de avaliação de “pedagogia de resultados”, onde o “governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253). Para não serem punidas, as escolas passaram a falsear parte dos dados, algo possível pela impossibilidade de se captar satisfatoriamente os procedimentos usados pelas escolas apenas com a aplicação de questionário (COELHO, 2008).

²⁰ A este respeito, presenciei um relato interessante de uma colega coordenadora de uma escola do município de Trindade, região metropolitana de Goiânia. Ela comentou que a escola havia recebido dezenas de computadores, mas que infelizmente eles ficariam envelhecendo nas caixas, num depósito, pois a escola reclamava há anos para a Secretaria da Educação do município que não havia infraestrutura suficiente para os alunos, quanto mais para os novos computadores. Esta situação ilustra a necessidade primordial de que, junto ao investimento em tecnologia, seja providenciada também a infraestrutura básica adequada ao bom funcionamento das escolas.

fato de terem sido implantadas sem a atenção adequada a todo o aparato de investimentos que deveria tê-las acompanhado desde o início, os seus efeitos inesperados sobressaíram aos resultados positivos, resultando em mais uma situação de desperdício de um volume considerável de recursos.

Resultados assim são esperados quando a educação centra-se em propósito meramente funcional, qual seja formar os cidadãos para o mercado de trabalho, de maneira que eles possam contribuir para o crescimento sócio econômico do país, e conseguir isso com o menor “custo/benefício” possível. Vitor Paro critica as políticas que trazem como pano de fundo essa abordagem produtivista e questiona se o que tem sido apresentado como “escola”, de fato merece o nome consagrado a esta instituição:

É preciso perguntar se escola não seria mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, que são acomodados em edifícios com condições precárias de funcionamento (com falta de material de toda ordem, com salas numerosas, que agridem um mínimo de bom senso pedagógico) e são atendidos por funcionários e professores com salários cada vez mais aviltados (que mal lhes permitem sobreviver, quanto mais exercer com competência suas funções). Em outras palavras, para entender o que há por trás do discurso oficial, é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria (PARO, 2001, p. 91).

A responsabilidade social da escola é muito grande e as expectativas que se constroem em torno dela, como dito no início do tópico, são ainda maiores. Mas se permitido fosse perguntar às crianças que ali adentram o que esperam de si mesmas ao sair, com certeza as respostas permeariam qualquer coisa que as fizesse sentir orgulho de si mesmas, seja através da conquista de um emprego ou de um sonho de infância qualquer. Os alunos, antes de serem sujeitos do progresso, precisam ser sujeitos de si mesmos. Novamente, na fala de Paro:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. (PARO, 2002, p. 97).

E ter coerência com os objetivos significa rever todo o complexo de engrenagens do sistema educacional para que não ocorra de, ao invés de trabalhar para a emancipação dos seus sujeitos, explorando o seu potencial de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, acabe por reduzir o processo de ensino-aprendizagem a

uma mera transmissão e repetição de conhecimentos visando sustentar índices do interesse dos governos.

2.2.3. Da Teoria Crítica para a realidade concreta: alternativas para uma escola emancipadora

A proposta deste último item da nossa discussão sobre a educação formal é olhar para a escola a partir de uma perspectiva crítica e buscar transcender as reflexões de cunho meramente teóricas, para alcançar propostas adequáveis à realidade das nossas escolas. Nos últimos tópicos debatemos as pretensões das políticas educacionais recentes; analisamos brevemente o imaginário historicamente construído para a escola, bem como a sua função social; detivemo-nos sobre alguns dados que demonstram algumas conquistas de base alcançadas nas últimas décadas; criticamos a política que faz pano de fundo para a atual estrutura do nosso sistema educacional e expomos, através de alguns exemplos, como ela bloqueia o sucesso de grande parte das iniciativas que digam respeito à qualidade da educação oferecida.

Neste momento analisaremos, por uma perspectiva da teoria crítica, outros ângulos possíveis de se explorar o processo educativo: o currículo escolar, bem como as formas didáticas de se trabalhá-lo; a estrutura física e pedagógica da escola; e a formação dos professores, buscando alternativas que enriqueçam a experiência de todos os envolvidos no ambiente escolar. E no próximo item, nos atentaremos às contribuições dos direitos humanos para a instauração de um projeto de emancipação nas escolas.

Vertentes mais extremistas da educação consideram que, enquanto não forem transformadas as condições sócio econômicas que a conduzem ao fracasso, nenhuma proposta será capaz de melhorar de fato a qualidade em termos de formação integral do ser humano. Contudo, desconsiderando a possibilidade de permanecermos inertes enquanto as estruturas não mudam, optamos por considerar, em nossa hipótese, que é possível atuar no limite das possibilidades concretas, das alternativas e meios disponíveis no próprio cotidiano escolar visando promover a emancipação de seus indivíduos. Nessa perspectiva, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos e do seu papel político na sociedade, tornar-se-á possível, com o tempo, alcançar as mudanças

sociais imprescindíveis à construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa, livre da barbárie.

Para se repensar os elementos da formação escolar que pretendemos, todavia, é necessário apresentarmos uma nova visão a respeito da sua configuração em nossa sociedade: não mais apenas como espaço de socialização, de (con)formação intelectual e preparação para o mundo do trabalho. Buscaremos agora entender a escola enquanto espaço de conflitos e contradições, e o seu papel político de formação humana neste ínterim.

Em seu célebre livro “A vida nas escolas”, Peter McLaren questiona a sua própria experiência como professor em uma escola primária da periferia de Toronto, no Canadá. Este autor, hoje grande expoente da teoria crítica da educação, levanta a partir da crítica à sua atuação docente, reflexões que poderiam ter contribuído para que a sua prática educativa adquirisse um caráter mais emancipador, ao invés de permanecer reproduzindo as desigualdades sociais.

Ao apresentar em seu diário a amarga realidade de seus alunos e alunas que conviviam diariamente com a fome, o descaso, o crime e a violência, McLaren chama a atenção para uma grande ilusão criada a respeito da proposta escolar, tão imbricada em suas bases que é reproduzida irrefletidamente por muitos dos seus profissionais: a de que o sistema educacional é o “grande equalizador” social, que permite que os estudantes diminuam, através do seu próprio esforço, as desigualdades que imperam entre eles e os mais abastados (MCLAREN, 1997).

Essa ideia de que o aluno colherá de acordo com os seus méritos, não importando o sexo, a raça ou sua origem social, serve para desviar o foco dos educadores das contradições e conflitos sociais que adentram e permeiam todas as esferas da sociedade, inclusive a escola. A vida escolar não deve ser entendida como

(...) um sistema de regras e regulamentos unitário, monolítico e rigoroso, mas como um terreno cultural caracterizado por graus variados de acomodação, contestação e resistência. Além disso, a vida escolar é entendida como uma pluralidade de linguagens e lutas conflitantes, um lugar onde culturas de sala de aula e de rua colidem e onde professores, estudantes e administradores escolares, com frequência, diferem em relação a como as experiências e práticas escolares devem ser definidas e compreendidas. (MCLAREN, 1997, p. 219)

A escola pode ser pensada como um alongamento da sociedade. Se fora dos seus muros há tensões entre grupos que tentam manter a hegemonia, há ideologias

conflitantes e opressão a tudo aquilo que contraponha à apatia social almejada, então estas mesmas influências estarão presentes dentro de seus muros e das paredes das salas de aula.

Enquanto espaço de tensões e conflitos, os teóricos da teoria crítica da educação buscam munir a escola dos recursos necessários para que ela possa lidar e confrontar estes conflitos, ao invés de abafá-los, como normalmente ocorre em prol da “harmonia do ambiente” educativo. E confrontá-los implica, por sua vez, que eles sejam problematizados, refletidos coletivamente, não apenas pelos representantes da escola, mas principalmente pelos próprios membros que se sentem confrontados, oportunizando espaço para a diversidade de pensamentos e para a reflexão crítica sobre o mundo.

Todavia, estes conflitos não estarão restritos ao ambiente da escola, e não basta aprender a lidar com eles em um espaço onde a reflexão seja facilitada. Peter McLaren defende que a principal contribuição que as escolas podem dar aos seus alunos é conferir poder²¹ para que eles aprendam a “questionar e apropriar-se seletivamente daqueles aspectos da cultura dominante que vão provê-los com a base para definir e transformar, em vez de simplesmente servir à grande ordem social” (Idem, p. 219).

É neste sentido que a educação assume o seu papel político. Para Paulo Freire, mentor intelectual de McLaren, não há “educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (FREIRE, 2001, p. 24). E na impossibilidade de se fazer neutra, “a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado” (Idem, p. 35).

Ao admitir para os seus alunos a possibilidade de fazer escolhas, assume-se também a capacidade de decidir e transformar as condições ao seu redor. A compreensão desta capacidade, por sua vez, é a força motriz para uma educação emancipadora, que ajude os indivíduos a tornarem-se sujeitos de si e a existirem e agirem de forma consciente no mundo (ADORNO, 2006).

Ainda na fala de Freire, ao se reconhecer como prática política, a prática educativa “se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos

²¹ É importante ressaltar que McLaren usa o termo "conferir poder" não de forma hegemônica, como algo que agrega poder e o transfere para alguém que não o possui. Ele se refere "ao processo através do qual o estudante aprende a apropriar-se criticamente do conhecimento que existe fora de sua experiência imediata para ampliar seu conhecimento de si mesmo, do mundo e das possibilidades para transformar as suposições preestabelecidas sobre a maneira como vivemos" (MCLAREN, 1997, p. 219).

escolarizantes” (Ibidem, p. 16). Isso significa uma mudança enérgica nas próprias ações dos professores e dos gestores da educação. Como alertou McLaren,

(...) devemos começar cândida e criticamente a enfrentar a cumplicidade de nossa sociedade com as raízes e estruturas de desigualdade e injustiça. Isto significa também que, como professores, devemos enfrentar nossa própria culpa na reprodução da desigualdade no nosso ensino e devemos lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade, e estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais. (MCLAREN, 1997, p. 44)

Todavia mudar hábitos, práticas e noções que estão culturalmente imbricadas tanto nos profissionais da educação como na comunidade que gira em torno dela não é um passo fácil. Até os dias de hoje permanecemos sob a perspectiva da educação tradicional, à qual Paulo Freire denominou de “educação bancária”, que visa à conformação dos estudantes, levando-os a aceitar

- a) que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;
 - b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
 - c) que o educador é quem fala; o educando, o que escuta;
 - d) que o educador prescreve; o educando segue a prescrição;
 - e) que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando recebe na forma de "depósito";
 - f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
 - g) que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto.
- (FREIRE, 1997, p.13).

Esta concepção é a que predomina nas relações que se dão no seio da escola e, enquanto ela persistir, os estudantes não compreenderão o importante papel que representam como agentes transformadores da nossa sociedade.

Dentre os diversos elementos da prática pedagógica optamos por nos deter na análise de três que julgamos primordiais: 1) a forma de abordagem do currículo e a didática utilizada para se trabalhá-lo; 2) a estrutura da escola, abarcando elementos físicos e pedagógicos, desde a disposição e utilização dos ambientes à organização da gestão; 3) a formação de professores e oportunidades de integração e produção em equipe.

A escolha destes três âmbitos se dá pela correlação direta que existe entre cada um deles e a concepção de educação emancipadora. Uma educação que forme para a valorização da diversidade, do respeito à diferença, dentro da proposta de uma cultura em direitos humanos, tem necessidade imanente de repensar o seu currículo, a sua estrutura, as

suas práticas e a formação dos seus professores, uma vez que tudo isso influi na qualidade da educação oferecida no processo de formação dos sujeitos.

Currículo e didática são elementos interligados, que sempre coexistem no cotidiano escolar. Compreendemos como currículo todo o arcabouço de conhecimento oficialmente selecionado pelo Estado para orientar a aprendizagem dos alunos nas escolas através dos Parâmetros e das Orientações Curriculares Nacionais (PCN's e OCN's²²) e dos livros didáticos. Por sua vez, entendemos didática como um conjunto de técnicas e métodos utilizados para se ensinar e orientar a aprendizagem. Simplificadamente, o primeiro seria o conteúdo, e a segunda seria o método utilizado para se promover a aprendizagem desse conteúdo.

Primeiramente, é preciso considerar que, tal como tudo na educação escolar, também o currículo e a didática não estão alheios a questões políticas. As teorias sobre o currículo há tempos questionam e investigam as relações de poder que envolvem a sua elaboração, e neste embate Tomaz Tadeu da Silva (2010) nos presta grande contribuição. Ao indicar que o caminho para compreendermos o currículo se inicia não na pergunta sobre “o quê?” deve ser ensinado, mas no “por quê?”, este autor indica o motivo pelo qual a perspectiva pós-estruturalista afirma que o currículo também é uma questão política: selecionar e privilegiar um determinado conhecimento e uma determinada identidade em detrimento das outras, é uma operação que envolve poder (SILVA, 2010).

Bourdieu e Passeron elucidam a afirmação acima ao afirmar que os conteúdos transmitidos na escola estão sempre em consonância com a ideologia da classe dominante, uma vez que eles são necessários para reproduzir os arbitrários culturais que mantém a classe hegemônica no poder (BOURDIEU & PASSERON, 1982). Além disso, esses conteúdos, quando interiorizados, transformam-se em hábitos, crenças e valores reproduzidos por dezenas de milhões de crianças e jovens no Brasil inteiro. É interessante para quem está no poder que o conhecimento coloque os pequenos aprendizes a favor da ideologia dominante, mantendo a coesão social através da conformação intelectual e ideológica.

Igualmente se dará com o método selecionado para que esses conteúdos sejam trabalhados. A didática pode rever o conhecimento, criticá-lo e reformulá-lo, apresentando-

²² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são um conjunto de referências básicas que orientam a elaboração das matrizes curriculares de cada disciplina. As Orientações Curriculares Nacionais (2006), por sua vez, indicam aos educadores os melhores caminhos para que cada temática seja abordada, evitando assim disparidades e ajudando a padronizar o conhecimento compartilhado em sala de aula.

o por um viés de questionamento e não apenas de aceitação, ou pode apenas reproduzi-lo no que Paulo Freire denominou de “educação bancária” (FREIRE, 1987). Este educador defendia que, mais do que apresentar o conhecimento, o aluno deve estar capacitado a construí-lo dentro do processo de ensino aprendizagem, o que requer do professor uma prática que liberte os seus educandos, ao invés de conforma-los.

Peter McLaren relata em seu livro a dificuldade que teve em elaborar e instituir um método que tornasse seus alunos responsáveis pelo seu próprio conhecimento. Ao tentar desconstruir a estrutura de horários para o estudo das diversas disciplinas, concedendo autonomia para que os estudantes tomassem sua própria decisão a respeito do que e quando estudar, McLaren enfrentou oposição não dos pais e demais professores, mas principalmente dos próprios alunos que, já conformados e acostumados a serem dirigidos, não aceitaram com naturalidade a ideia de se auto direcionarem. Ao perceber isto, o autor capta o motivo de tamanha inquietação:

Durante todas suas vidas, eles tinham recebido ordens de professores e pais, tendo que seguir regras. Eles se afirmavam, o que é suficientemente lógico, quebrando tantas regras quanto podiam. A remoção das regras deixou-os pouco à vontade; deixou-os sem nada contra o que lutar (MCLAREN, 1997, p. 117).

O que MCLAREN propõe é que os estudantes sejam admitidos como sujeitos do seu próprio aprendizado. Isso não significa deixar de seguir o currículo, mas sim que ele seja explorado, por exemplo, de forma a explicitar os arbitrários sociais que perpetuam a dominação. Significa que a didática, ao invés de desestimular os indivíduos a exercerem a sua criatividade, deverá propiciar métodos que estimulem a curiosidade, a vontade de conhecer e a capacidade transformadora de cada estudante.

Novamente utilizando a fala de McLaren a respeito do conhecimento a favor da emancipação,

Os professores deveriam examinar, então, o conhecimento tanto em relação à maneira em que este representa inadequadamente ou marginaliza visões particulares do mundo como pela maneira em que ele oferece uma compreensão mais profunda de como o mundo do estudante é de fato construído. O conhecimento adquirido em salas de aula deveria ajudar os estudantes a participarem em questões vitais que afetam suas experiências cotidianas, em vez de simplesmente endeusar os valores do pragmatismo mercantilista. O conhecimento escolar deveria ter um objetivo mais emancipatório do que abater os trabalhadores (capital humano) e ajudar as escolas a se tornarem a cidadela da ideologia corporativista. O conhecimento escolar deveria ajudar na criação de

condições produtivas para a autodeterminação do estudante na sociedade mais ampla (Idem, p. 216).

É impossível, todavia, se alcançar um espaço de aprendizagem favorável aos pontos apresentados acima quando, por exemplo, a própria estrutura da escola parece agredir e violar aqueles que dela usufruem. Paredes pichadas, muros despedaçados, pinturas descascadas, carteiras quebradas, banheiros estragados e malcheirosos, lousas degradadas, salas abafadas, espaço de lazer insuficiente.

A precariedade e a insalubridade da estrutura da grande maioria das escolas desestimula qualquer um que tenha que passar várias horas em seu meio (ABROMOVAY, 2002). É por este motivo que destacamos também a estrutura física como peça importante para se promover a emancipação. Sentir-se à vontade num espaço em que se passa diariamente no mínimo quatro horas por dia não pode ser visto como utopia, é premissa vital para que haja condições mínimas de uma aprendizagem saudável.

Os resultados da pesquisa Aprova Brasil (2004) desenvolvida pelo INEP em parceria com a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) deixa claro o quanto o simples repensar a estrutura da escola, tanto física quanto pedagógica, é essencial para se alcançar melhor desempenho e engajamento de todos os envolvidos em seu meio. No seu relatório final é explicitado o quanto uma boa estrutura pedagógica, uma gestão democrática, que institua atividades diversificadas (novas formas de se vivenciar o conhecimento e de se trocar saberes) e espaços de aprendizado interdisciplinar (que explore todos os recantos da escola, que ressignifique os espaços e busque o aprendizado também fora dos muros da escola) motiva e envolve não só os alunos, mas também os pais, os professores e gestores, e até a comunidade do entorno.

Mais uma vez McLaren contribui com seus exemplos: nas vezes em que ele usou o rio no fundo da escola, algo trivial para os alunos, para as suas aulas de ciências, foi quando lhe foi possível vivenciar as aulas mais profícuas. Em outra ocasião, quando uma professora de educação especial assumiu o lugar de bibliotecária da escola e reorganizou o espaço da biblioteca de forma que ali fosse mais do que um espaço monótono de leitura, para que se tornasse “um centro de atividade criadora” (MCLAREN, 1997, p. 154). Nesse novo formato a biblioteca passou a ter diversos espaços, sendo um espaço para pesquisa sobre qualquer tópico, outro de artes manuais com argila, de criação de gibis, de gravação de áudios, e até de dramatização em um palco improvisado. O novo espaço (ressignificado)

foi não só adorado pelos alunos como também contribuiu para o seu aprendizado, pelo que depois demonstraram a notas (Idem).

Reinventar a estrutura física e pedagógica é condição *si ne qua non* para qualquer escola que se pretenda emancipadora por contribuir com o que Maria do Rosário Resende denomina de “processo de esclarecimento em busca permanente de superação da ideologia, do sujeito cativo, desenvolvendo a capacidade de os indivíduos realizarem experiências, as quais são pressupostos para os mesmos se tornarem autônomos” (RESENDE, 2003, p. 45).

No que se refere à formação de professores, pode-se pensar na exigência de que eles sejam graduados no ensino superior ou de que estejam atuando de acordo com suas áreas de ensino. Obviamente estes pontos são importantes, mas para uma educação emancipadora é a sua formação crítica que concentra maior importância.

Soltar as amarras do formalismo, do tradicionalismo e da concepção bancária de educação não é um passo fácil quando toda a nossa vivência social e cultural sempre reproduziu esse modelo. Todavia, na medida em que o professor percebe que reproduzindo a dominação em sua ação docente ele colabora também para a opressão de seus próprios alunos, há possibilidade de surgir o motor propulsor para a transformação necessária à sua própria prática.

Não há dúvida de que quando a carga horária, a quantidade de alunos por sala, o número de trabalhos a serem levados para a casa e a péssima condição salarial batem à porta, é difícil falar de emancipação e de autonomia para qualquer professor. Contudo, é preciso reconhecer que uma mudança nessas condições depende também da tomada de consciência dos docentes, dos seus alunos e de toda a sociedade. Reproduzir a alienação dos conteúdos pedantes e das práticas dogmáticas é contribuir para que a realidade política e social do país se mantenha, e que o mesmo aconteça em relação às péssimas condições de trabalho dos professores. O papel essencial desta classe não está só na possibilidade de mudarem a realidade de seus alunos, mas também na de mudarem paulatinamente a sua própria realidade.

Uma prática docente emancipadora perpassa não só por desvelar aos alunos os conhecimentos que mantém as amarras da opressão, mas principalmente transformar isso em práxis²³. Viabilizar condições para que os alunos problematizem e questionem a sua

²³ Em uma das diversas acepções deste termo cunhadas no Dicionário de Política, de Norberto Bobbio, tem-se que “O conceito de Práxis exprime precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente

própria realidade, transformar os seus saberes em objeto de reflexão e propiciar-lhes momentos de criatividade e produção livre é criar as condições reais necessárias para que aos poucos estes indivíduos percebam-se como sujeitos e agentes sociais, capazes de existirem e atuarem no mundo para o qual estão sendo preparados (FREIRE, 1997).

Os dados apresentados pela pesquisa Aprova Brasil destacaram o quanto o simples fato de os professores acreditarem em seus alunos, não os recriminando ou criticando o tempo todo, faz diferença no desempenho escolar. A pesquisa mostra ainda que as escolas em que os docentes possuem espaço para dialogarem entre si ao menos mensalmente, onde desenvolvem projetos interdisciplinares e em equipe, são escolas onde há maior produtividade e prazer em se trabalhar e, conseqüentemente, em estudar. Não foi por acaso que em 32 das 33 escolas o êxito dos alunos na Prova Brasil foi atribuído aos professores por gestores, pais e alunos. (INEP/UNICEF, 2007).

Além da necessidade de mudança na sua própria prática, surge também a importância de que haja constante espaço para que eles planejem atividades em conjunto, troquem experiências e busquem complementar sua formação acadêmica. No mundo em constante transformação em que vivemos não há mais espaço para saberes congelados no tempo. A realidade educacional cobra que o professor esteja constantemente atualizando nas novas propostas educativas, que tenha domínio sobre temas recentes²⁴, que consiga dominar recursos tecnológicos e temas polêmicos que eclodam em sala de aula.

De fato a cobrança sobre os professores é grande. Mas ao se inteirar dessa nova realidade, é a si mesmo e à sua própria prática que ele está enriquecendo. Além do que, dedicando um espaço à sua própria formação, o educador colabora para motivar-se e manter ativo o interesse que o encaminhou à docência (FREIRE, 2002).

Evidentemente não podemos colocar apenas nas mãos das escolas ou dos docentes o papel de sozinhos transformarem a realidade da educação, e muito menos de por ela se transformar a nossa sociedade. A ação e o empenho de toda a sociedade civil se faz essencial para que os valores humanos propagados pela escola consiga reverberar por nossa sociedade, já que todos são responsáveis pelo porvir do nosso país, formando uma rede de atuações interconectadas. Em especial destacamos a contribuição das organizações de defesa aos Direitos Humanos que enfrentam uma histórica luta contra a opressão e a

externo, tanto natural como social; é por isso que Marx concebe o real como atividade sensível subjetiva". (BOBBIO, 1998, p. 988).

²⁴ A exemplo do *bullying*, que surgiu como demanda a partir da realidade dos alunos e motivou cursos e espaços de reflexão a respeito da temática entre professores, alunos e comunidades por todo o país.

injustiça, buscando através da conscientização dos indivíduos estabelecer a igualdade, a valorização da diversidade e o respeito em nossa sociedade.

A favor deste propósito, a Educação em Direitos Humanos, agora obrigatória nas escolas, surge como um recurso capaz de abrir caminho para que a educação se volte para a necessidade de uma formação humana dos seus estudantes, tornando mais acessíveis aos alunos reflexões acerca do seu papel em sociedade, bem como os meios para que eles conquistem a sua autonomia, essencial para se romper com os mecanismos de negação do outro que conduzem à barbárie.

2.3 A educação em direitos humanos – princípios, meios e fins

Declarações, documentos oficiais, pactos e planos a respeito dos direitos humanos remontam datas longínquas na nossa sociedade. Uma das primeiras declarações formais em defesa dos direitos do cidadão, a Petição de Direitos da Inglaterra, está datada de 1628. Não longe tivemos também o *Bill of Rights* na Inglaterra (1689), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França (1789), a Carta de Direitos nos Estados Unidos da América (1791), e várias outras publicações e determinações importantes a respeito dos direitos do homem.

É certo que cada uma destas se deu em um determinado contexto, onde os conceitos de “humano” e de “cidadão” nem sempre estiveram muito bem definidos, às vezes abarcando somente uma pequena parcela da sociedade. Entretanto, todas essas conquistas anteriores foram consideráveis contribuições, cada uma representando um passo à frente em seu período sócio histórico específico, para consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948).

O temor generalizado propagado pela Guerra Fria em grande parte contribuiu para que, findos os conflitos e com a vitória do ocidente capitalista, se instalasse uma urgência coletiva por parte dos líderes e representantes internacionais em colocar os direitos humanos na ordem do dia. Foi nesse contexto que o mundo viu ser convocada a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida no ano de 1948 em Viena, para a elaboração da célebre Declaração que, de acordo com Flávia Piovesan, demarcou sua concepção contemporânea.

Seja por fixar a ideia de que os direitos humanos são universais, inerentes à condição de pessoa e não relativos a peculiaridades sociais e culturais de determinada sociedade, seja por incluir em seu elenco não só direitos civis e políticos, mas também direitos sociais, econômicos e culturais (...). (PIOVESAN, 2008, p. 23)

Diante da necessidade de reforçar o sustentáculo ideológico que fundamentaria o “novo mundo” do pós-guerra, firmaram-se acordos que se responsabilizariam por buscar a manutenção da paz, da democracia e da liberdade. Por mais que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não tenha sido um decreto legal, dela decorreram dois importantes pactos que foram assinados e ratificados pela grande maioria dos países do globo: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Conjuntamente a isso, a ampla repercussão desse momento político deu margem para que muitas transformações ocorressem no âmbito das leis fundamentais dos diversos países envolvidos.

Entretanto, por mais que muitas lutas tenham sido travadas para que conseguíssemos usufruir a conquista de alguns direitos, percebemos que, por outro lado, muitas das afirmações que ornamentaram esses documentos e pactos infelizmente até hoje não conseguiram ser transpostas para o plano concreto. Questionamos, portanto: o que separa a lei da sua real efetivação? Por que, mesmo com vários séculos de luta pela dignidade humana, este fim ainda parece tão distante da nossa realidade social, com tantas transgressões sendo noticiadas diariamente pelo país?

É fato que muitas conquistas particulares ao caso brasileiro foram significativas para que se conseguisse um aumento na qualidade de vida dos nossos cidadãos, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Maria da Penha (2006), o Estatuto do Idoso (2003) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010), os diversos programas implementados contra a homofobia e contra a tortura, os projetos pela inclusão dos deficientes físicos, enfim, uma grande diversidade de ações são inauguradas todos os meses pela defesa dos direitos do cidadão. Por que, ainda assim, estes direitos são tão dificilmente reconhecidos e tão facilmente violados cotidianamente?

Uma das prováveis respostas a este questionamento perpassa pela necessidade de implementação de uma cultura em direitos humanos que saia da teoria e alcance a realidade prática. Muito além de ocupar espaço político, de garantir liberdades ou direitos, ou conquistar dignidade e respeito, a luta pelos direitos humanos perpassa por uma tentativa de transformação cultural da sociedade, pela busca por romper com dogmas,

confrontar a opressão, o conservadorismo e o tradicionalismo. Os caminhos a serem percorridos em nome dos direitos humanos devem ser feito com a bandeira da igualdade hasteada, para que todos reconheçam-se como iguais no direito de serem diferentes.

É justamente neste ponto que surge a necessidade de uma educação que atenda melhor as premências humanas dos seus estudantes, fornecendo tanto o conhecimento necessário para a sua vida profissional quanto a formação humana com base nos direitos dos cidadãos, necessária para a sua convivência em sociedade. Se pretendemos alcançar uma cultura mais humana, é necessário que os cidadãos da sociedade tenham o conhecimento a respeito do que são os direitos, do porquê de eles serem assegurados internacionalmente e da implicância do respeito a esses direitos para a vida em sociedade. E neste contexto surge a proposta dos direitos humanos na escola, que será melhor explicada no próximo tópico.

2.3.1. Fundamentos e objetivos da Educação em Direitos Humanos

A Constituição Federal de 1988 foi um marco jurídico no processo de transição dos anos de chumbo da ditadura para a recém-instaurada democracia. Para os Direitos Humanos, significou a restituição do direito à liberdade de expressão, ao *habeas corpus*, à diversidade de pensamento e de manifestação, ao pluralismo político e à dignidade da pessoa humana, se não plenamente na prática, ao menos no resguardo legal.

Todavia, passados mais de vinte e cinco anos da promulgação da nova Constituição, conhecida também como *Constituição Cidadã*, percebe-se que no cenário social pouco ainda se sabe sobre este tema, tão comumente deturpado pelo senso comum. Sabrina Moehlecke (2008) destaca que, se no período da Ditadura Militar os direitos humanos eram associados à defesa de presos políticos e dos subversivos, com a retomada da democracia eles passaram a ser identificados com a defesa dos “direitos de bandidos” (MOEHLECKE, 2008, p. 8), uma vez que o princípio da universalidade abrange a todos em qualquer condição.

Percebe-se então que há uma necessidade de que a discussão sobre os direitos humanos deixe de estar limitada apenas ao âmbito político, às discussões acadêmicas e aos movimentos sociais para alcançar a compreensão popular e assim passar a pertencer ao

domínio daqueles a que são negados tanto os direitos civis e políticos quanto econômicos, sociais e culturais.

Neste sentido, a proposta de uma “cultura em direitos humanos” busca definir o que seria essa nova vivência e equacionar os meios pelos quais essa proposta de difusão dos direitos humanos seria possível. De acordo com o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), esta cultura visa a

(...) formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (BRASIL, 2010, p. 150).

E não é por acaso que no PNDH-3 essa proposta foi denominada como “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. Na perspectiva da Organização das Nações Unidas, daqueles que pensaram a construção desse plano e de inúmeros outros intelectuais da área, a educação é a via mais eficaz para se direcionar a mentalidade coletiva para a compreensão dos direitos humanos. Tanto que em 1994 a Assembleia Geral da ONU declarou a década de 1994 a 2004 como a Década para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995) com o objetivo de fomentar a elaboração de propostas, programas de governo e ações sociais no intuito de solidificar essa temática na sociedade civil.

O debate sobre a EDH que ganhou maior evidência a partir da segunda metade do ano de 1980, durante o processo de redemocratização do país (RAITZ & ZLUHAN, 2014), ganhou ainda mais espaço com a promulgação da Década, em 1995, mas pouco foi feito de concreto no Brasil em termos de programas e ações de governo nesse sentido. Foi apenas no início de 2007 que tivemos o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), abrindo caminhos e possibilidades para uma consciência em torno dos Direitos Humanos dentro das instituições de educação formal e não formal do país, “abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (BRASIL, 2008, p. 25).

A ampliação do debate a respeito da EDH significava que também o interesse sobre a problemática dos direitos humanos estava, aos poucos, ganhando evidência no Brasil. Em 2010 veio a reformulação do PNDH-3, terceira edição do Plano Nacional de Direitos Humanos, levantando reflexões acerca da interação democrática entre Estado e Sociedade Civil, desenvolvimento e Direitos Humanos, universalização de direitos em um

contexto de Desigualdades, segurança pública, acesso à justiça e combate à violência, educação e cultura em Direitos Humanos e direito à memória e à verdade.

Às primeiras conquistas mais concretas neste meio tempo, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) relacionada à violência contra a mulher, e a obrigatoriedade do ensino da História da África e afrobrasileira na Educação Básica (Lei 10.639/2003), se somou uma outra grande vitória que se deu em 30 de maio de 2012. Nesta data o governo aprovou então uma Resolução Oficial que determina a obrigatoriedade da integração da Educação em Direitos Humanos de maneira interdisciplinar e transversal nas instituições educativas do país, inserção esta que, de acordo com o seu Art. 6º, se dará dentro da escola.

(...) na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, p. 2).

Estas conquistas, e primordialmente a determinação da obrigatoriedade da EDH na educação Básica, significam para a sociedade brasileira que, não só a discussão a respeito dos direitos humanos será fortalecida no âmbito do estado e da sociedade civil, como também serão instituídas diretrizes e metas aliadas a órgãos públicos já previamente responsabilizados, para dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação já existentes, bem como criar novos meios de construção, ampliação e monitoramento das políticas públicas sobre direitos humanos no Brasil (BRASIL, 2010).

Por se tratar de um esforço que envolve diversos setores sociais e por ser uma proposta que propõe a transformação cultural de toda a sociedade o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi instituído como uma política pública. À medida que se transformam em projeto de Governo ou de Estado estas propostas ganham força e possibilitam mais efetivo acompanhamento e cobrança por parte dos grupos sociais interessados para que elas saiam do papel e alcancem a sociedade.

A proposta do PNEDH articula a educação em um processo que engloba múltiplas dimensões, a saber:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (MEC/PNEDH, 2008, p. 25).

Portanto, o Plano envolve também diferentes forças para atuarem na renovação curricular das instituições educacionais, na sugestão de práticas educativas, na formação dos professores como multiplicadores dos direitos humanos, na sistematização do conteúdo dos direitos humanos para os diferentes públicos, no âmbito do monitoramento das políticas públicas, etc.

A defesa dos princípios de respeito, justiça, igualdade e solidariedade perpassa o grande objetivo por trás de todas essas lutas, que é a busca por uma sociedade mais digna e justa. Martins (1998) confere a esta questão uma importância ainda maior do que uma “contribuição” que possa ser prestada. Para ele, estes princípios não são mera abstração; ao contrário, são "questões de sobrevivência da humanidade" (MARTINS, 1998, p. 30).

Os princípios defendidos pelos Direitos Humanos estão constantemente acompanhados por pensamentos conservadores, insistências por segregações, ameaças e escárnio por parte de muitos setores da sociedade civil que insistem na ideia de hegemonia de culturas, identidades e ideologias consideradas dentro dos padrões de “normalidade”. As dicotomias "certo X errado", "adequado X inadequado", "civilizado X bárbaro" ainda estão presentes no imaginário social contemporâneo, e romper com estas reduções demanda tempo e esforço coletivo.

Para isso devemos ter em mente um dos objetivos centrais da EDH, que é a busca por alcançar uma cultura em direitos humanos entendida “como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa” (PNEDH, 2006, p.13). A cultura em direitos humanos é um dos passos essenciais para que os direitos fundamentais consigam ultrapassar as barreiras do formalismo e da burocratização e alcancem a vivência cotidiana de todos os indivíduos, marginalizados ou não.

Neste sentido, justifica-se então o papel central da escola para a difusão dos valores dos direitos humanos. Ao mesmo tempo em que é um ambiente de conformação e, muitas vezes, de opressão e dominação, ela também é um espaço de construção e de trocas

de identidade, de expressão da diversidade de pensamento, onde os indivíduos são confrontados em suas certezas e chamados a repensarem seus preconceitos e os seus impulsos agressivos (ADORNO, 2006).

Há maiores possibilidades de que os direitos humanos sejam problematizados, compreendidos e defendidos através da formação escolar do que por meio da formação que se dá em casa, no grupo religioso, no grupo esportivo, com os amigos, na mídia ou nas redes sociais, campos estes que muitas vezes, ao contrário, configuram-se como forças conservadoras e opressoras. A partir da resolução de 2012 a escola é obrigada a trazer o debate dos direitos para dentro das suas atividades, a problematizar, de acordo com as cartilhas e materiais distribuídos pelas secretarias de educação, o *bullying*, a homossexualidade, as diferentes representações de família, a raça. Com essa medida, a escola passa a experimentar o desafio de rever a própria postura em relação a todas essas questões, sendo os seus agentes convocados a repensarem suas posições trazidas de além muros, e que permeiam os valores vigentes nas práticas de ensino.

Todavia, se tomarmos como exemplo a família que, de acordo com o Art. 2º da LDB, também é responsável pela formação dos indivíduos, perceberemos que os pais não possuem nenhuma obrigação legal de dizerem aos seus filhos que o preconceito é uma negação do direito do outro a ser diferente, ou que a diversidade religiosa é uma riqueza cultural e não um mal de nossa sociedade. A instituição social cujas ações voltadas para a difusão dos Direitos Humanos alcançam um maior número de indivíduos é a escola.

Por este motivo, analisaremos a partir de agora a relação entre EDH e escola em uma relação de reciprocidade, a saber, as dificuldades e possibilidades de contribuição da EDH para as escolas e para um possível projeto de educação emancipadora, e igualmente em que a escola favorece o debate e a solidificação dos direitos humanos em nossa sociedade.

2.3 A escola e a EDH à luz da teoria crítica – emancipação contra a barbárie

Nesta última etapa de discussões teóricas, a intenção é deslindar ainda mais a relação dos objetos desta pesquisa – barbárie, educação e direitos humanos – entre si, e explicitar as contribuições da teoria crítica que nos ajudam a compreender o que falta à escola para que ela consiga alcançar uma formação voltada para a emancipação dos seus estudantes.

Nas páginas anteriores deste capítulo refletimos acerca da atual configuração da instituição escolar na nossa sociedade, apresentando-a como um palco de inúmeros conflitos provenientes de diferentes fontes. Apontamos brevemente as influências que a nossa educação básica sofre dos órgãos econômicos internacionais e como isso influenciou e influencia parte das diretrizes dos planos e projetos aprovados para a área. Após isso, analisamos as principais proposições normativas em vigor e como elas, ao mesmo tempo em que desempenham importantes papéis para o crescimento da educação, também deixam a desejar tanto pela lógica da produtividade que as permeia quanto pelo mau gerenciamento e fiscalização da sua implementação, que abre margens para diversos equívocos nas esferas federais, municipais e estaduais.

Dentro do propósito de emancipação, o projeto de fortalecer nas escolas o debate sobre os Direitos Humanos é um dos pilares centrais para se abrir espaço na sociedade para a valorização de diferentes concepções de mundo a favor da diversidade e da pluralidade humana. Os alunos de hoje serão os trabalhadores, pais de família, agentes políticos, representantes sociais e eleitores de amanhã, portanto são agentes cruciais de qualquer transformação paulatina que a sociedade necessite em termos culturais.

Antes mesmo da promulgação da Resolução²⁵ que institui a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos nas instituições educativas do país, os Direitos Humanos já haviam timidamente adentrado as dependências das escolas. Seguindo o curso normal de toda sociedade plural, inúmeras transformações sociais e culturais facilitaram para que alguns assuntos, antes considerados tabus, adentrassem o rol de temas debatidos popularmente.

A educação tradicional de poucas décadas atrás não incluía como pauta nas discussões de sala de aula, muito menos em seus currículos, temas como o *bullying*, a homossexualidade, a igualdade de gênero, a liberdade sexual e religiosa, a xenofobia ou o racismo. À medida que estes temas foram ganhando espaço na sociedade, na televisão, na literatura e nos jornais, eles passaram a fazer parte da realidade e dos questionamentos dos alunos, e isso os levou para dentro das escolas mesmo sem convite ou permissão.

Discussões sobre sexualidade, *bullying*, uso de drogas, inclusão e diversidade passaram a fazer parte das demandas que a escola deveria atender, e aos poucos

²⁵ A Resolução nº 1 do dia 30 de Maio de 2012 foi uma tentativa do governo de impulsionar a Educação em Direitos Humanos nas políticas nacionais. O Brasil conseguiu cumprir pouco do compromisso firmado na ocasião da Década pela Educação em matéria de Direitos Humanos da ONU, que findou-se em 2004. Portanto a obrigatoriedade firmada na Resolução foi um meio de forçar as instituições educacionais do país a se comprometerem com a implantação da EDH.

educadores e gestores passaram a buscar ampliar sua bagagem intelectual para prover as novas necessidades que surgiam.

Se a Resolução não foi a responsável pela entrada dos Direitos Humanos na escola, por outro lado a sua contribuição tem sido essencial para que essas iniciativas se fortaleçam e ganhem corpo dentro do Projeto Político Pedagógico escolar. Pressões vindas da família, dos grupos religiosos e de parcelas tradicionalistas e conservadoras da sociedade muitas vezes impediam que estas questões fossem debatidas de maneira profícua dentro da escola. Com a Resolução isso se torna obrigatório, o que significa um forte respaldo jurídico nessa direção.

Mas será que apenas “falar” sobre os direitos humanos é o suficiente? Antes de iniciar a discussão deste capítulo fiz um exercício de imaginação: refleti sobre as inúmeras salas de aula onde os alunos, enquanto escrevo, tem aula com um/uma professor/a que se expressa inadvertidamente de maneira sexista ou homofóbica, ou com um/uma professor/a que propositalmente pula o conteúdo sobre história da África em suas aulas, ou que oprime os alunos que possuem uma opção religiosa diferente da sua, ou que faz piadas sobre pessoas obesas, deficientes ou com qualquer outra característica estigmatizada. Imaginei os alunos tendo apenas pequenos momentos esparsos entre uma aula e outra sobre questões de direitos humanos e inúmeros momentos em que veem e experienciam a discriminação dentro da escola.

Ainda neste exercício imaginativo, pensei nos alunos que tem em suas casas e em suas comunidades exemplos diários de infrações aos direitos prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que chegam às escolas e encontram, muitas vezes, estruturas insalubres que os obrigam a aprender em condições mínimas degradantes. E pensei nestes alunos ouvindo seus professores falando sobre um mundo distante, onde o respeito, a justiça e a igualdade reinam, e onde não há espaço para a realidade vexatória em que eles vivem.

Estas reflexões me levaram a questionar: o que é necessário para que os Direitos Humanos sejam de fato compreendidos por esses alunos? O que é preciso para que eles não só compreendam, mas também respeitem, busquem e defendam esses direitos?

Retomamos agora a esta última discussão, destacando um ponto em comum que a ação pedagógica emancipadora possui com a proposta dos direitos humanos: o empoderamento dos indivíduos. Para os defensores dos direitos humanos, as ações de valorização à diversidade e de respeito às diferenças devem ser paralelas às atividades que

conscientizem os indivíduos e grupos dos seus próprios direitos, da sua própria condição de oprimidos na sociedade.

Maria da Glória Gohn (2004) faz uma diferenciação importante da categoria “empoderamento”, jargão que de acordo com ela ganhou força no Brasil do século passado a partir das discussões das políticas públicas. Para ela:

(...) o significado da categoria “empowerment” ou empoderamento como tem sido traduzida no Brasil, não tem um caráter universal. Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los (GOHN, 2004, p. 23).

Da mesma forma, é possível falar em direitos humanos sem explicitar o sistema injusto por trás, mas não há como se transformar a realidade de transgressões sem buscar também a transformação da ordem que lhes dá sustentação. Afirmar os direitos humanos exige que sejam desmascarados os sistemas que mantêm a desigualdade, a violência, a discriminação e a repressão, e exige que os sujeitos se tornem conscientes desse sistema. Como na fala de Henry Giroux (1987), conhecimento e poder estão intrinsicamente relacionados na medida em que “há o pressuposto de que, para mudar a vida de maneira a torna-la possível, é necessário compreender as precondições necessárias para lutar por ela” (GIROUX, 1987, p. 32).

Portanto, empoderar os educandos implica ajudá-los a compreender os processos que perpetuam a dominação e a opressão, que subjuga os grupos minoritários e, através desse conhecimento, muni-los do poder necessário para enfrentar e romper com essas barreiras. Na fala de Jorge Romano.

Através do empoderamento se busca conscientemente quebrar, eliminar as relações de dominação que sustentam a pobreza e a tirania, ambas fontes de privação das liberdades substantivas. Com o empoderamento se procura combater a ordem naturalizada ou institucionalizada dessa dominação (seja ela pessoal, grupal, nacional, internacional; seja ela econômica, política, cultural ou social) para construir relações e ordens mais justas e equitativas. O empoderamento implica em tomar partido (ou lembrando a antiga palavra de ordem: compromisso) pelos pobres e oprimidos e em estar preparado para lidar quase todo o tempo com conflitos (ANTUNES & ROMANO, 2002, P. 12).

O empoderamento se configura, então, em instrumento essencial tanto para a Educação em Direitos Humanos, quanto para a proposta da educação emancipadora. Além disso, há outra permuta entre essas duas frentes: a ação dos direitos humanos enriquece as iniciativas de emancipação nas escolas que, por sua vez, também favorecem a difusão dos direitos humanos na sociedade. Essa relação de reciprocidade faz da escola um ambiente ímpar de defesa dos direitos humanos, se exploradas as possibilidades favoráveis a isto.

Das 27 ações programáticas propostas pelo PNEDH (2007), diversas tratam da inclusão dos direitos humanos no currículo da educação básica, da formação de professores e nos projetos pedagógicos da escola. A fim de demonstrar como essa relação tem sido pensada, destacamos as ações abaixo:

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;
2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
- (...)
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
- (...)
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
- (...)
23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos;
- (...)
25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos. (BRASIL, 2007, p. 33-35).

As ações propostas acima favorecem as sugestões do item 2.2.3²⁶ deste trabalho, que dispõe sobre medidas plausíveis de serem efetivadas para se contornar a educação bancária e opressora predominante nas escolas. Trazer para o currículo discussões críticas sobre a sociedade, sobre a cultura e o conhecimento hegemônico; lançar mão de didáticas que estimulem a criatividade, a independência e a autoanálise, que valorizem a diversidade e as diferentes identidades; providenciar ambientes onde estes aprendizados possam se manter em horários extraescolares, e tornar a escola um espaço inclusivo, diversificado, que permita aos seus alunos ficarem à vontade; permitir aos professores espaço para diálogos e troca de conhecimento sobre percepções a respeito dos alunos, das suas experiências, e estimular a formação extracurricular em temas de direitos humanos; todas estas são pautas que poderiam tanto pertencer a um projeto de escola emancipadora, quanto de educação em direitos humanos.

Desta forma, os direitos humanos, em especial as suas propostas de ações na educação, vem colaborar com a proposta de emancipação via atividade pedagógica na medida em que estimula os alunos a refletirem sobre a sua própria condição, a partir da compreensão da diversidade enquanto princípio imanente da humanidade, e a libertarem-se das amarras das opressões sociais, ao permitirem a si mesmo e aos outros serem como desejarem ser.

Todavia, como alerta Oliveira (2009), a liberdade de escolha permite que os indivíduos optem por não se emanciparem, por serem indiferentes, alheios aos problemas e dilemas sociais. Mas este autor ressalva que, ainda assim, a educação escolar detém um importante papel, uma vez que

cabe ao processo de ensino estimular uma formação para a construção da autonomia (aprender a ser), da criatividade (aprender a fazer), da crítica (aprender a pensar). Ao dar conta desse processo, pode-se considerar que alguns passos já foram executados no processo de individuação (...) (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

A educação para a emancipação é, portanto, uma via de mão dupla, já que à escola será dada a responsabilidade de propiciar os meios necessários à esta formação, e aos alunos caberá o compromisso de utilizarem esta oportunidade a favor da sua emancipação.

²⁶ Cf. *pág. 72*

Para Theodor Adorno a educação emancipadora não é só uma conveniência, trata-se acima de tudo de uma urgência social (2006). Ela não é apenas uma iniciativa para se alcançar uma educação escolar de maior qualidade de aprendizado ou para contribuir com a formação de sujeitos ativos na sociedade, ou para confrontar as condições de opressão, por mais que todas estes propósitos sejam legítimos.

Ela é também a saída com maiores possibilidades de sucesso para se deter as consequências do projeto de massificação e de desencantamento do mundo que conduziram a civilização ocidental à barbárie. Wolfgang Leo Maar, na abertura da obra “Educação e Emancipação”, de Adorno, sintetiza esta posição exemplificando a iniciativa da própria Escola de Frankfurt.

O desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel a educação e a formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou, para dizer o mesmo pelo reverso: o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (LEO MAAR, 2006, p. 11).

Portanto, para solucionar os conflitos que irrompem em sociedade é preciso buscar as condições históricas e materiais que favorecem o seu surgimento, é preciso questionar as estruturas, explicitar as contradições e escancarar as dominações e opressões que, sufocando os conflitos em um momento, potencializam o seu poder de destruição em outro.

Isso denuncia um erro recorrente diante de situações de conflito: procurar abafá-los, ao invés de mediá-los para superá-los. O pressuposto de Adorno para a educação emancipadora requer um esforço contínuo por algo que também está dentro dos parâmetros da EDH: utilizar o potencial transformador do conflito para converter as situações de injustiça ao redor em respeito e entendimento.

Leo Maar chama a todos à responsabilidade de tornarmo-nos “sujeitos refletidos da história” que implica, retomando a proposta benjaminiana na leitura de Ruiz, “educar o olhar crítico para possibilitar a práxis transformadora (revolucionária)” uma vez que “o olho crítico vê a realidade a partir dos injustiçados da história” (RUIZ, 2013, p.

125). O olhar crítico proporcionado pela experiência conjunta de educação emancipadora e EDH e transformado em práxis a partir da experiência de autonomia cotidiana na educação escolar é o que permitirá aos sujeitos em formação resolverem seus conflitos de forma racional, refletida, e não com base em impulsos precipitados.

Admite-se que os conflitos são elementos constitutivos da vida em sociedade, uma vez que a contradição, a busca pelo poder e a luta por reconhecimento (Honneth, 2003) também são inerentes à condição social. Uma vez que o conflito está diretamente relacionado à incapacidade dos indivíduos em lidarem com seus impulsos destrutivos, com as suas frustrações e, principalmente, com a sua intolerância, Adorno preocupa-se com as consequências destes conflitos que nos conduzem à barbárie. Por este motivo, para ele

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto (ADORNO, 2006, p. 117).

Na perspectiva de Adorno, portanto, a barbárie e a educação, quando emancipadora, possuem uma relação bem delimitada de oposição. Caberá à educação escolar emancipadora, dia após dia, explicitar as “condições que geram essa regressão” (Idem, p. 119). À educação pertence a tarefa de sacudir os indivíduos de sua indiferença e de sua apatia, mostrando-lhes o terror que os ronda de regressão à barbárie, caso optem por não afrontarem as estruturas que a possibilitam.

3 - A REALIDADE DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À BARBÁRIE

No caminho que temos percorrido para compreender a relação entre educação e barbárie, primeiramente começamos por definir o conceito de barbárie, buscando a leitura crítica feita deste termo a partir dos frankfurtianos, e como a educação é colocada por Adorno como instrumento para a sua oposição. Em seguida, perpassamos rapidamente pela função social da educação na tentativa de compreender o nosso próprio sistema de educação básica, levantando algumas influências que o determinam, a principal lei que o alicerça, e as políticas e planos que mais tem ganhado foco nos últimos anos. Discutimos o que seria uma educação emancipadora na prática, e analisamos os fundamentos básicos da educação em direitos humanos com a intenção de tecer os caminhos pelos quais seria possível uma educação mais humana que formasse os sujeitos para a valorização da diversidade, para o respeito, a igualdade e a justiça.

Embora, como propõe Adorno, a Escola seja a instituição em melhores condições de se opor à barbárie, reconhecemos que ela pode, ao mesmo tempo, figurar como agente facilitadora e até mesmo reprodutora desta, ao omitir-se diante das injustiças e da opressão, ou ainda, ao utilizar a opressão como mecanismo de coerção; ao reproduzir conteúdos históricos, culturais e sociais sem problematizá-los criticamente; ao inibir nos seus estudantes a criatividade e a individualidade, tornando-o meros repetidores de conteúdo; ao abafar os conflitos que ocorrem em seu meio e excluir os alunos que não se enquadram em seus moldes; enfim, inúmeras são as formas pelas quais a formação escolar pode voltar-se contra os próprios indivíduos.

Reconhecemos, portanto, a necessidade de apreender a realidade da escola para além do discurso oficial buscando alcançar também as vozes dos estudantes e da sociedade civil. Neste sentido, retomamos a proposta de Walter Benjamin e nos propomos neste capítulo a tentar “escovar a ‘escola’ a contrapelo”, de forma a buscar trazer à tona os elementos que possam nos responder, a partir do que ocorre no chão da escola, à nossa pergunta central: se ela de fato tem propiciado a formação humana a que se propõe em sua legislação e normas ou se ela tem apenas permitido e reproduzido a barbárie pelos meios acima descritos.

Para tanto, nesta etapa de investigação empírica, pretendendo compreender melhor a realidade do chão da escola, analisamos parte do vasto repertório de pesquisas já produzidos por iniciativa de órgãos governamentais, privados ou acadêmicos, que digam

sobre os progressos e entraves de nossa educação. Foi realizada uma pesquisa documental, a partir de fontes primárias, como dados governamentais, sinopses e relatórios estatísticos, e secundárias, a partir de pesquisas desenvolvidas por institutos renomados.

Para tanto, na primeira etapa procedemos uma análise não estruturada dos dados das diversas fontes visando identificar os entraves e as dificuldades que a nossa educação escolar ainda enfrenta. Sempre que possível foi feita uma análise comparativa envolvendo diferentes fontes, como o Censo Escolar do INEP, o Anuário da Educação Brasileira do Movimento Todos pela Educação, a Pesquisa PENSE, do IBGE, o Relatório Educação para Todos, sempre com a intenção de identificar o ritmo do progresso que temos tido no que se refere à educação escolar na rede pública do Brasil.

Na segunda etapa buscamos analisar dados estatísticos a respeito dos investimentos que têm sido feitos visando a melhoria da qualidade do ensino, bem como pesquisas em torno de experiências bem sucedidas na área da educação. Neste sentido, duas delas apresentam relevância, que são a Aprova Brasil e a Escolas Inovadoras, que apresentam os casos de escolas por todo o país que conseguiram transformar a sua própria realidade. Após todas essas análises, esperamos ter possibilitado algum norte para responder se as nossas escolas têm ou não atuado contra a barbárie, e o quão longe (ou perto) estamos de alcançar uma educação emancipadora.

3.1 Diálogo com dados – colocando a realidade escolar na balança

A partir da análise da realidade das escolas do país pretendemos avaliar como está o jogo de forças entre, de um lado, os elementos do seu cotidiano que reproduzem a opressão e o tradicionalismo, e de outro, as propostas que esclarecem, emancipam e conferem poder aos indivíduos.

Não queremos criar análises dicotômicas ou fazer comparações superficiais baseadas apenas em dados que apontem sucessos ou fracassos da educação escolar. A nossa intenção, ao avaliar estas pesquisas, é perceber o que elas apontam dentro do contexto no qual estão inseridas e em que medida elas contribuem para os diferentes projetos de escola que levamos em consideração neste trabalho: a proposta reprodutora e opressora do *status quo*, concretizada em uma educação bancária, e a proposta

emancipadora, pautada no empoderamento e na defesa dos direitos humanos como forma de capacitá-los contra a barbárie.

Entretanto, temos consciência de que, independentemente de suas origens, formas de produção ou de análise, quaisquer dados são construídos a partir de perspectivas e pontos de vista determinados, não estando imunes a interesses de diferentes partes. Natália Gil já afirma que

Essas diferentes interpretações, em torno das estatísticas oficiais de ensino, remetem à consideração do poder simbólico que está colocado em jogo nas lutas em torno das representações. Tais lutas são travadas pelo monopólio do poder de estabelecer, nas estruturas mentais do grupo social, a percepção da realidade reconhecida como a mais adequada (GIL, 2007, p. 124).

Por este motivo, não acreditando na imparcialidade dos dados, igualmente não temos a pretensão de realizar uma análise neutra. Todos os elementos que farão pano de fundo para as investigações e reflexões que se seguirão já foram discutidos nos capítulos anteriores, e não desconsideramos que estas “lentes” nos influenciarão no ato de selecionar o que consideramos pertinente para atender à presente proposta.

Também não almejamos, nesta última etapa de discussão, esgotar as pesquisas selecionadas para compor a nossa análise, e muito menos avaliar todos os seus desdobramentos. Vamos nos limitar à análise livre dos resultados, buscando levantar dados que se configurem como:

- 1) indicadores de dificuldades e entraves enfrentados pela estrutura escolar que não só impeçam o projeto emancipador de escola, como também favoreçam elementos da barbárie dentro de sua estrutura; e
- 2) indicadores de avanços, que nos apontem caminhos que estão dando certo ou que possam ajudar na proposta de uma escola voltada para a autonomia e para a defesa dos direitos dos indivíduos.

Reconhecemos que qualquer análise da realidade não é a realidade em si e que a pretensão deste estudo permitirá apenas uma visão limitada e parcial do todo complexo no qual esta problemática está envolvida. Assim sendo, nessa reta final esperamos que estes dados nos esclareçam acerca da relação entre a educação e a barbárie, e nos ajudem a responder se estamos no caminho certo para alcançar uma educação capaz de romper com as estruturas da barbárie que ainda persistem em nossa sociedade.

3.1.1. Indicadores de dificuldades e entraves da educação

Sabemos que a educação escolar é em grande parte fruto das políticas de sua época, da natureza e da intenção que as move. Além disso, compreendemos a escola como um campo de intensas disputas e tensões, onde os conflitos que permeiam a nossa sociedade também adentram os portões das escolas e que, portanto, as suas responsabilidades ultrapassam a responsabilidade de apenas formar intelectualmente seus indivíduos.

Neste sentido é importante reafirmar que a qualidade do saber por ela ofertado não depende apenas do ensino ofertado em sala de aula e da sua apreensão pelos alunos, mas de toda uma complexa estrutura que funciona em rede, onde uma área fragilizada ou fortalecida é capaz de prejudicar ou revigorar todas as outras.

Buscando compreender as principais fragilidades da nossa educação, portanto, nos atentaremos nesta etapa em três eixos de análise, onde avaliaremos dados e discutiremos sobre:

- 1) características necessárias ao bom funcionamento das escolas;
- 2) eficácia ou ineficácia do sistema escolar em formar os indivíduos;
- 3) preconceito e discriminação nas escolas, e as dificuldades e conflitos decorrentes da intolerância.

Selecionamos estes três eixos por acreditarmos que eles nos proporcionarão subsídios para aprofundarmos temas que já foram discutidos anteriormente: a influência da estrutura física, pedagógica e profissional da escola na qualidade do ensino ofertado e como a postura das escolas diante dos conflitos por ela enfrentados também influi na postura e desempenho dos seus alunos.

Compreender os fatores responsáveis pelo fraco desempenho da nossa instituição escolar tem sido a intenção de muitos pesquisadores da área. Recebendo merecido destaque por sua pesquisa neste campo, Maria Helena Souza Patto questiona o discurso recorrente que tende a transferir a responsabilidade do sucesso ou do fracasso no processo de aprendizagem aos alunos, ignorando-se toda a complexa rede de influências advindas das condições socioeconômicas, culturais, políticas, históricas e ideológicas que interferem neste resultado (PATTO, 1990).

Desta forma, iniciamos esta investigação buscando analisar dados que nos permitam captar melhor a realidade concreta das nossas escolas. Na busca por dados

oficiais relativos à educação básica, nos deparamos com uma dificuldade metodológica: a carência de publicações periódicas que sigam o mesmo padrão. Existem publicações esporádicas a respeito de diversas questões da educação e, de fato, há um esforço para se apresentar dados básicos, como número de matrículas, de escolas e de docentes. Todavia, faltam pesquisas periódicas com análises mais profundas dos dados para quem não quiser se contentar com a mera apresentação dos resultados do Censo Escolar apresentado nas Sinopses Estatísticas anuais.

Por outro lado, há uma extensa gama de pesquisas realizadas no meio acadêmico e técnico do Ministério da Educação e de instituições privadas que tem suprido algumas lacunas. Diversos pesquisadores todos os anos publicam seus levantamentos, compilações e análises a respeito da educação básica, prestando colaboração ímpar para a compreensão da realidade do nosso sistema educacional.

Eixo 1: Características necessárias ao bom funcionamento das escolas

De acordo com as Sinopses Estatísticas do Censo Escolar²⁷, no ano de 2013 50.042.448 alunos foram matriculados na Educação Básica, sendo que deste número, 41.432.416 foram matriculados no ensino público, aí incluídas as modalidades infantil, fundamental, médio, especial, profissionalizante e para jovens e adultos. Do número dos matriculados em escolas públicas, 171.538 ingressaram pelo sistema de correção de fluxo por estarem atrasados em relação à série adequada para a sua idade. Ademais, até o ano de 2013, das 190.706 instituições de educação básica, 3.059 estavam cadastradas para oferecer educação indígena, e 2.235 para atuar em áreas remanescentes de quilombos.

Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2013, no tocante à ampliação da educação integral, foco dos governos federais, estaduais e municipais nos últimos anos, tem-se que no Brasil foram ofertadas um total de 3.171.638 vagas para essa modalidade,

²⁷ O Censo Escolar é uma pesquisa de cunho quantitativo realizada todos os anos sob coordenação do INEP, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais e das escolas privadas e públicas de todo o país. Todos os dados são divulgados no site do INEP, de acesso público, e dizem respeito ao número de matriculados na educação infantil, fundamental e de nível médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e na educação especial. Em alguns anos, o Censo trouxe também estatísticas relativas à aprovação, repetência e evasão dos alunos, e também relativas à atividade dos professores, mas não são uma constante no Censo. A partir do ano de 2007 o Censo passou a contar com o *Educacenso*, um sistema online que permite que as próprias escolas cadastrem os seus dados (INEP, 2014).

número que, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica²⁸, era de 1.987.588 no ano de 2011. A sexta meta estabelecida no PNE-2014 define que, até o ano de 2024, o país deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL/MEC, 2014, p.28). Atualmente são ofertadas pouco mais de 6% das vagas, portanto ainda há muito que ser feito.

A educação integral ganha destaque nas políticas públicas de educação pela sua relevância, pois ela implica menor tempo ocioso da criança ou do adolescente, menor possibilidade de contato com a violência, as drogas e o crime que povoam suas comunidades, e maior possibilidade de aprendizagem, de interação, de desenvolvimento da criatividade (SANT’ANNA, 2012). Todavia, como destacado no próprio Anuário:

O próprio conceito de Educação Integral — que transcende o de tempo integral e remete ao projeto pedagógico para essa modalidade — precisa ser mais discutido pela sociedade. Afinal, a simples extensão do tempo de permanência da criança na escola não garante melhoria na aprendizagem nem ampliação de sua formação como um todo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p.44).

Para além de maior tempo sob a tutela da escola, a ampliação da educação integral perpassa também pela necessidade de mais verbas e de um remanejamento da estrutura e dos projetos políticos pedagógicos das escolas. A própria precariedade dos ambientes escolares já apresenta grande empecilho para essa ampliação, uma vez que, de acordo com o Censo Escolar de 2013, das 190.706 escolas ativas existentes no país, 92.450 (48,5%) funcionam com de uma a cinco salas (o que prejudica a estrutura pedagógica, uma vez que torna praticamente impossível que dentre estas exista ainda alguma que possa funcionar como laboratório de informática, sala de apoio à inclusão, ou como sala de leitura). Ou seja, se mal possuem estrutura física para funcionarem com qualidade, quanto mais para ofertarem atividades diversas em período integral.

Outro ponto a ser destacado a respeito das nossas escolas é referente às condições básicas de funcionamento: conforme os dados avaliados por pesquisadores do IPEA apresentados no capítulo anterior²⁹, no ano de 1997 apenas 85% das escolas possuíam abastecimento de água, 60% possuíam energia, 75% possuíam esgoto, e 85%

²⁸ O Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma iniciativa da Editora Moderna junto ao Movimento Todos pela Educação que analisa as publicações estatísticas de cada ano para a educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

²⁹ Cf. pág. 68.

possuíam sanitário. De acordo com os resultados lançados em 2005, último ano em que isto foi analisado e publicado institucionalmente, estes índices subiram para 97% das escolas possuindo água, 85% energia, 92% esgoto e 94% possuindo sanitários, sendo que as principais regiões ainda não atendidas continuam sendo rurais (SÁTYRO & SOARES, 2007).

De acordo com esses pesquisadores (SÁTYRO & SOARES, 2007), esta análise não faz sentido em pesquisas de países desenvolvidos, uma vez que subentende-se que para uma escola funcionar é imprescindível que existam essas condições básicas. Todavia, reconhecemos que a realidade do Brasil exige que isso seja levado em consideração, uma vez que, mesmo em 2005, ainda existiam 6% de escolas funcionando sem sanitários, e 15% funcionando sem energia, e que ainda assim elas continuavam atendendo a um número considerável de alunos, mesmo que precariamente.

O PNE-2014 também contempla a questão da infraestrutura destas escolas mais fragilizadas e, buscando conceder a elas maior atenção, criou o PDE-Escola, iniciativa que a partir da auto avaliação feita pelas escolas e encaminhada para as respectivas secretarias, dispõe que sejam destinados a elas o apoio e os recursos para realizar as melhorias necessárias.

Essa proposta é importante porque algumas informações compõem variáveis ocultas, por serem mais difíceis de se mensurar dentro de uma pesquisa de grandes dimensões. Por exemplo: os dados acima não nos dizem quantas escolas possuem banheiros em número adequado ao número de alunos, ou se eles estão em plenas condições de uso; não dizem se as salas de aula possuem iluminação ou arejamento adequado; se as estruturas de esgoto estão bem alocadas; ou se o abastecimento de água é regular, ou se são frequentes problemas de escassez de água, o que obriga a paralisarem as aulas. Estas informações não estão disponíveis em nenhuma pesquisa oficial, mas são constantemente relatadas através de pesquisas de campo realizadas Brasil afora.

Além de condições de funcionamento, é de responsabilidade também da Educação Básica prover os meios para que os alunos se mantenham na escola, como determina o Art. 4º, no inciso VIII da LDB, que incumbe ao Estado propiciar “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2006, p.3).

Tendo isso em vista, há alguns anos, quando a fome ainda era um problema social alarmante e, portanto, uma das principais preocupações do país, criou-se o Programa

Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) visando fornecer meios de que a torturante sensação de barriga vazia (que confere fraqueza, dores de cabeça e incapacidade de concentração) não prejudicasse o aprendizado dos alunos e lhes possibilitasse manter os seus estudos.

De acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil³⁰ o PNAE, também conhecido como Merenda Escolar, teve um aumento de investimento nos últimos anos, indo de 910 milhões de reais em 2000, para 1,23 bilhões em 2005, 3,03 bilhões em 2010 e para 3,51 bilhões investidos em merenda escolar no ano de 2013, um aumento de 60% de 2000 a 2013, descontada a inflação. A dificuldade de repasse integral de verbas no Brasil é uma realidade, por isso o acompanhamento e a fiscalização do programa são feitos pelos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Secretaria Federal de Controle Interno (SFCI) e pelo Ministério Público.

Pode-se dizer que até hoje, dos milhões de alunos que vão às escolas todos os dias, para um número considerável talvez a merenda da escola ainda seja uma das únicas refeições nutritivas do dia, considerando-se os alunos que vivem com apenas duas refeições diárias, sendo uma à tarde na escola e outra quando a mãe chega do trabalho. Esta é uma das consequências da desigualdade brasileira, e a falta de apoio social a famílias de baixa renda perpassa não apenas por recursos monetários, mas também por meios pelos quais as crianças estejam amparadas no período em que seus pais não se encontram em casa. Por este motivo as condições de permanência e a qualidade do aprendizado dos alunos na escola é tão relevante quanto a necessidade de estrutura adequada, pois a escola pública acaba tendo a responsabilidade de, na medida do possível, amenizar as situações de desamparo social em que se encontram muitos dos seus alunos.

Com importância comparada à necessidade de estrutura física e de condições de permanência, pode-se dar relevância também à estrutura de recursos humanos, com especial atenção ao professor. Muito embora a visão tradicional a respeito do papel do professor se limite à responsabilidade pela transmissão do conteúdo escolar, numa perspectiva da educação bancária criticada por Paulo Freire, o fato de se atribuir à Escola o

³⁰ Este relatório foi produzido pelo MEC em 2014 para compor o “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos” da UNESCO, que é uma iniciativa global entre os 164 países que participaram do Fórum Mundial de Educação de Dakar em 2000. Estes países estabeleceram seis metas a serem atingidas até o ano de 2015, que dispõem sobre: cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação. O relatório produzido pelo Brasil apresenta as conquistas do país nesse intervalo de tempo (ETP/MEC, 2014).

papel de transmissão de valores, princípios éticos, motivação para o aprendizado, dentre outras obrigações, estende-se naturalmente aos professores, na condição de seus agentes, a responsabilidade por cooperarem nesse sentido. E é sobre eles que recai a maior parte da cobrança dos pais e da sociedade.

Por este motivo o Censo Escolar dá atenção especial à questão dos professores, e aponta que dos 2.148.023 que lecionam na Educação Básica brasileira, apenas 1.607.181 possuem formação em ensino superior, ou seja, mais de 25% não possuem graduação; dos 509.403 professores que atuam no Ensino Médio, 265.882 (mais da metade) dão aula de 5 a 10 turmas por semana, e 146.929 atuam em mais de uma disciplina, com o elevado número de 43.717 docentes que dão aulas de mais de três disciplinas por semana.

É sabido que com uma grande quantidade de turmas ocorre uma sobrecarga no trabalho do professor. Sabe-se também que, em responsabilizando-se por várias disciplinas essa sobrecarga pode assumir uma feição ainda mais complicada, já que compete a ele desenvolver planos de aulas, elaborar atividades, provas e listas de exercícios, ajudar e participar na organização de eventos, feiras, datas comemorativas, passeios e festas, e ainda fechar diários de turmas e prestar conta de suas ações à diretoria e aos pais dos alunos.

É por este motivo que a remuneração dos professores é uma questão tão reivindicada na área da educação, pois como se não bastasse a extensa carga de trabalho e de responsabilidades, eles ainda possuem um salário irrisório. O Anuário de 2013 destaca a lei 11.738, denominada Lei do Piso, sancionada em 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. No ano de 2009, logo em seguida à implementação da lei, o piso para os professores era de R\$950,00. Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) definiu em R\$1.451,00 o valor do piso nacional do magistério, um aumento de 28,5% com base no ano em que foi estabelecido, 2009, já descontada a inflação do período. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 96).

Todavia, estes aumentos não mudam o fato de que a carreira de professor, na maioria dos estados do Brasil, ainda é uma das que possui menor remuneração dentre as que exigem formação acadêmica. Esta desvalorização é tão evidente que tornou-se a meta de número dezessete do PNE-2014 “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais

profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (BRASIL/MEC, 2014, p. 53).

Além da questão da formação, deve-se levar em conta que o salário dos professores ainda está muito aquém do que condiz com o valor do seu ofício se considerarmos que, além de tudo o que já foi colocado, eles são responsáveis anualmente pelo desempenho de até algumas centenas de alunos, em uma das principais fases da formação do sujeito; trabalham tanto nas escolas como em casa, preparando e corrigindo atividades; muitas vezes passam boa parte do seu dia de pé e/ou caminhando; e muitos lidam com contínuas situações de risco e *stress*.

Dando sequência às condições relativas à qualidade da nossa educação, há que se considerar que os dados das pesquisas oficiais dizem muito pouco quanto à convivência dentro da escola, por ser esta uma informação difícil de ser levantada quantitativamente. Mesmo assim a PENSE 2012³¹ conseguiu levantar que 28,2% dos alunos pesquisados afirmaram raramente ou às vezes terem se sentido humilhados pelas provocações de colegas da escola nos últimos trinta dias, e 7,2% afirmaram se sentirem quase sempre ou sempre humilhados. Ou seja, quase um em cada dez alunos sentem-se mal em seu ambiente de aprendizado e possuem a sua confiança subjetiva abalada por terem negadas as formas de reconhecimento que perpassam o amor e a estima, numa perspectiva honnethiana, uma vez que são vítimas de maus tratos e degradações morais.

Além disso 20,8% dos alunos confessaram que “esculacharam, zombaram, zoaram, caçoaram, mangaram, intimidaram ou humilharam algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado”. (IBGE, 2012, p. 200). Em suma, em cada dez alunos pesquisados, quase três praticavam atitudes ofensivas para com outros colegas.

Isso demonstra que, ao invés de se colocar como um agente contra a barbárie, muitas vezes a escola se apresenta como mais um ambiente onde ela se reproduz do mesmo modo como observado na sociedade, sem que se perceba de sua parte uma ação concreta no sentido de suprimi-la. Em deixando de valorizar as diferenças que constituem a diversidade, o que tornaria esse ambiente profícuo e estimulante, essa omissão torna o

³¹ A Pesquisa Nacional de Saúde na Educação (PENSE) de 2012 foi realizada com parceria entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação. Ela apresenta resultados relativos aos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, e foi desenvolvida a partir das escolas cadastradas para o Censo Escolar 2010

ambiente penoso e nocivo para alguns, o que acaba possibilitando a reprodução da barbárie que ocorre fora dos seus muros.

Os dados que temos trazido até então para discutir a respeito da estrutura de funcionamento da escola foram realizados com finalidade estatística e retirados de pesquisas quantitativas que tiveram que efetuar recortes do universo pesquisado para que fossem viáveis. São dados valiosos no sentido de permitirem um panorama da realidade, mas não representam a realidade em si.

Tendo esta preocupação em vista, Maria Tereza Esteban (2004) propõe que busquemos dar ouvidos também aos “dados marginais”, que emergem

(...) dos silêncios, dos fatos secundários; são elementos desprezados, sua irrelevância contribui para que sejam menos censurados, o que os faz portadores de importantes informações que servem para ampliar a visibilidade da realidade cuja opacidade muitas vezes se mantém nas evidências. (ESTEBAN, 2004, p.130).

Estes dados ocultos são perceptíveis, por exemplo: nos inúmeros casos de crianças que estão matriculadas, mas que não frequentam a escola e, portanto, não fazem parte do processo de ensino aprendizagem; nas escolas que estão ativas, porém em condições mínimas e precárias, desfavorecendo tanto a atuação dos professores quanto a formação dos alunos; nas escolas que passam semanas sem aula, por diversos motivos, entre eles, porque a verba para a merenda não foi repassada;

Esses dados ocultos, por não serem captados nas estatísticas e índices, permanecem à margem das preocupações das políticas educacionais, transformando-se com o tempo em lacunas que prejudicam a qualidade da educação. Esses dados nos despertam um interesse especial porque eles surgem das narrativas de pesquisadores que tiveram contato com o chão da escola e da voz dos alunos entrevistados por eles, o que é uma forma de recontar a escola a partir da perspectiva do lado mais vulnerável, conforme proposto por Walter Benjamin. No Relatório de Cidadania do Observatório de Direitos Humanos (SEDH/MJ, 2003) construído mediante uma parceria de professores pesquisadores e alunos de escolas de São Paulo, uma aluna descreve a sua sensação ao adentrar a escola:

Logo que você chega na entrada vê as famosas pichações. Entrando nas salas você se espanta, é pior que a noite do terror no Playcenter. Os tacos do chão das salas estão soltos e as louças estão em péssimo estado. Por isso, algumas salas já foram desativadas. Indo aos banheiros você até desmaia. A falta de higiene é tanta, tanto nos banheiros masculinos como

nos femininos. Nos banheiros femininos a maioria está sem portas e as torneiras não funcionam mais. A caixa d'água vive suja. Definitivamente é um caos. Os banheiros masculinos nem precisa falar, porque é lá que soltam a maioria das bombas. Bom, uma vez por semana você encontra os banheiros limpos, claro que é para quem estuda de noite. Quando se estuda no período noturno tudo é melhor, a não ser por aqueles vidros quebrados, na época de frio parecemos pinguins da Antártida. Isso tudo envolve um ciclo muito grande, que nem se eu quisesse daria para contar, só escrevendo uns cinco livros, no mínimo (SEDH/MJ, 2003, p. 40).

Esse olhar de “quem está de dentro”, que nos permite sentir o desapontamento e o mal estar causados pelas péssimas condições da escola, é o que nos mostra de fato a sua realidade. Além desse relato, outros alunos dessa mesma escola denunciaram uma realidade comum em diversas instituições educativas do país: as escolas-prisão.

Para eles, o excesso de grades, portões de segurança, trancas de portas de sala de aula feitas a partir de chapas de aço, faz com que o ambiente se pareça com um presídio, reforçando o “clima pesado” e a sensação de estarem em um lugar perigoso, o que os desmotiva. Todos eles demonstram compreender que isso é uma necessidade para se evitar roubos e depredações, mas na fala destes estudantes permanece no ar a dúvida se essa é a única alternativa, se não há outro caminho diferente que possibilite à escola ser um ambiente respeitado, e não temido (SEDH/MJ, 2003).

Por outro lado, ter a escola conservada não significa necessariamente que ela ofereça as condições adequadas ao aprendizado, chamando a atenção para outros aspectos que também precisam ser considerados. Maria Tereza Esteban (2004, p. 128) relata o caso de uma aluna que, quando perguntada pela professora a respeito dos motivos pelos quais havia sumido da escola após um período em que as aulas haviam sido suspensas, respondeu: “Eu sumi, ou foi a escola que sumiu?”. A pesquisadora utiliza esse fato trivial para escancarar a ausência de diálogo da escola com “as margens sociais, com os sujeitos insignificantes que emergindo delas transitam na escola, com as práticas negadas, com os resultados não celebrados” (Idem, p. 129). Na perspectiva dessa autora,

A menina com sua resposta informa que, para ela, não basta um prédio, recheado de objetos, denominados recursos materiais, onde estão presentes pessoas, chamadas de recursos humanos. Podemos inferir que o seu questionamento coloca em discussão os processos que cotidianamente se realizam no interior daquele prédio. Escola, para a criança, pode ser espaço tempo vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar. É preciso ressaltar que a mera presença do outro não garante a interação pedagógica. Aprendizagem demanda encontro com o outro, portanto, ruptura com a cultura do silêncio que vem caracterizando as

práticas escolares. Cultura que se inscreve em práticas escolares cotidianas que impedem a expressão dos conhecimentos que as crianças possuem, que desqualificam os saberes das classes populares, que não reconhecem a validade dos seus modos singulares de aprender e de fazer. (ESTEBAN, 2004, p. 134).

É por este motivo que, no capítulo anterior deste trabalho, discutimos a necessidade de que, além da quantidade de escolas e de vagas ofertadas, de professores formados, de verbas repassadas, exista um esforço intenso e constante pela melhoria da qualidade do espaço, do ensino oferecido, das condições de atuação do professor, pelo emprego eficiente dos recursos.

Se analisarmos pontualmente cada uma das disposições dos artigos, incisos e parágrafos da LDB, perceberemos que a grande maioria das que dizem respeito à Educação Básica já estão implementadas e regularizadas, mesmo que parcialmente ou com limitações, como é o caso do inciso IV do Art. 4º que estabelece o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” e do inciso VIII do mesmo artigo que dispõe sobre o “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 1996 p. 2-3). Ademais, os dados nos mostram também que há uma quantidade considerável de políticas para a educação e que a grande maioria delas são de fato muito bem elaboradas, com finalidades justas e orientadas para a obtenção de importantes resultados.

Os dados têm nos mostrado, portanto, que o problema não está na ausência de políticas, ou no objetivo destas, mas na má implementação, gestão e fiscalização por parte dos governantes e dos agentes públicos nas três esferas. Por este motivo cabe questionar se de fato a busca pela qualidade está sendo pensada no momento de suas execuções ou se a necessidade de que elas sejam implementadas a qualquer custo está suprimindo essa preocupação.

Cada vez mais as reflexões acadêmicas têm demonstrado que o que de fato faz diferença para os indivíduos no ambiente escolar é a qualidade dos processos educativos dos quais eles participam. E para que mudanças qualitativas se tornem possíveis é necessária também uma transformação geral nos discursos das políticas de governo, onde números e metas abram espaço nos holofotes para iniciativas que verdadeiramente sejam capazes de transformar a realidade da nossa educação.

Eixo 2) Eficácia ou ineficácia do sistema escolar em formar os indivíduos

Neste eixo serão analisados dados sobre a aprovação, a reprovação e a evasão de alunos na educação básica, esperando que eles nos digam um pouco a respeito da eficácia ou ineficácia do sistema escolar, reconhecendo que inúmeras variáveis não podem ser mensuradas quantitativamente, mas que podem ser problematizadas a partir dos números.

De acordo com o Censo Escolar de 2011, último a disponibilizar índices relativos ao rendimento escolar, dos 2.469.248 alunos concluintes do ensino fundamental, apenas 1.268.767 (51,4 %) concluíram essa etapa na idade correta, até 14 anos; 1.111.436 (45 %) concluíram entre 15 e 17 anos. Restam ainda 3,6 % que concluíram o ensino fundamental em idade absolutamente incompatível, inclusive com mais de 20 anos. A preocupação do governo para com esta distorção resultou na segunda meta do PNE-2014, que busca meios de “(...) garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL/MEC, 2014, p. 19), ou seja, até o ano de 2024.

No Ensino Médio, dos 1.825.980 que concluíram essa etapa em 2011, apenas 67.107 (3,6 %) a concluíram entre 16 e 17 anos, de acordo com o Censo; 1.475.245 a concluíram entre 17 e 19 anos (idade ainda dentro do limite) o que leva a um percentual de 84,5 % de alunos concluindo essa etapa dentro do limite previsto. Restaram, entretanto, 283.628 (15,5 %) que só a concluíram após os 20 anos de idade.

Do total de alunos que ingressam no Ensino Fundamental 87,6% são aprovados, 9,6% são reprovados e 2,8% abandonam a escola. Nas regiões Norte e Nordeste as taxas de abandono são maiores, de 4,6%, enquanto no restante do país são de 1,4% para a região Sudeste, 1,5% para a Sul, e 2% para o Centro Oeste.

No ensino fundamental as taxas de abandono são maiores quanto mais avançada é a série, e sobem ainda mais nos anos em que há passagem de fase: são de 1,4% a 1,7% até o quinto ano e sobem para 4,7% no sexto ano. Após isso, permanecem relativamente altas até o final: 3,9% no 7º ano, 4,1% no 8º ano e 4,2% no 9º ano.

A taxa de abandono de 2,8% é significativamente mais baixa nas redes federais, onde é de 0,2%, se comparada à rede estadual e municipal, onde alcançam respectivamente 3,4% e 3,1%. Essas taxas sobem no Ensino Médio onde há 77,4% de

aprovação, 13,1% de reprovação e 9,5% de abandono dos estudos. A taxa de abandono alcança índices alarmantes no estado e no município, onde respectivamente 10,9% e 10% dos alunos abandonam seus estudos. Esta taxa é de 2,7% para o ensino federal.

Há que se levar em consideração, entretanto, que a taxa de analfabetismo funcional está estacionada em 27%, conforme dados do Instituto Paula Montenegro (IPM) com base nos dados de 2012³², o que mais uma vez nos leva a questionar o programa de progressão continuada adotado pelo sistema brasileiro de educação básica.

Além do mais,

- Entre as pessoas com ensino médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetismo pleno, temos apenas 35% nesse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%).
- Mesmo entre as pessoas com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, abarcando apenas a 62%. (INAF, 2011, pág. 8)

A eliminação da reprovação, por mais que seja uma tentativa de diminuir o índice de evasão escolar, têm colocado o país numa situação vexatória diante das avaliações internacionais³³, já que o país mostra altos índices de aprovação, baixos índices de evasão, mas possui quase um terço da sua população incapaz de compreender um texto com exigência de nível médio de entendimento.

A Taxa de Distorção Idade Série é outra informação que merece destaque. O seu cálculo permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade acima à recomendada para a sua turma. Pelos dados do Censo, de todos os alunos do ensino fundamental em 2011, um total de 22,9% estava em série diferente da indicada para a sua idade, distorção que é de 24,2% e 26,5% para os ensinos estadual e municipal, respectivamente, e de 12,9% para o federal. Nos anos iniciais do fundamental (entre 1º e 5º ano) essa taxa é de 17,8%, e sobe para 28,8% nos anos finais (6º e 9º ano). Isso significa dizer que, nos anos finais do fundamental, cerca de 3 em cada dez alunos estarão na série inadequada para a sua idade. Essa taxa é maior no Ensino Médio onde 32,8% dos alunos apresentam distorção, sendo de 36,5% no estadual, 37,2 no municipal e 21,6% no ensino

³² Cf. pág. 67.

³³ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*) é uma iniciativa de avaliação trienal da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para comparar o nível de aprendizado de alunos de 15 anos de idade em diferentes países. Este programa avalia os conhecimentos dos alunos nas áreas de ciências, matemática e leitura., e dos 65 países participantes em 2012, o Brasil ocupou a 58ª posição, sendo o 8º pior classificado. Historicamente, o Brasil nunca conseguiu sair das quinze últimas posições. (MEC/INEP, 2012).

federal. Isso implica que cerca de três em cada dez alunos estão fora do ano indicado à sua idade.

A reprovação é um dos motivos que conduzem à distorção idade-série e ambas estão diretamente relacionadas às causas da evasão. Essas problemáticas todas juntas, por sua vez, levam um nome bastante conhecido, já introduzido no início deste item: fracasso escolar.

Gilda Gouvêa ainda em 2000 escreveu um interessante artigo buscando compreender e contextualizar os motivos que levavam a tão altos índices de evasão na educação básica, e nos propõe imaginarmos a seguinte situação:

A criança entra na escola e começa a apresentar dificuldades para alfabetizar-se. Solução: repetir o ano, uma, duas, três vezes ou mais se necessário, sendo ela considerada a única responsável pelo próprio fracasso. Quando consegue superar a barreira da alfabetização, não se desenvolve em matemática, e novamente “repete”. Não estuda, não presta atenção, é “fraca da cabeça”, dizem. Numa mesma classe, já tendo às vezes 12 anos, convive com colegas de 7. Os colegas a consideram burra, para a escola é incapaz, e os pais são convencidos de que ela é incapaz mesmo. Por que continuar na escola, se todos acham que é perda de tempo? Sua autoestima está destruída, está marcada pela sociedade. Seu futuro já está definido: está excluída. (GOUVÊA, 2000, p. 13)

Evidentemente o problema não é apenas a repetência, mas múltiplos fatores que se correlacionam e ajudam a construir esse quadro de fracasso. Miriam Abramovay, na pesquisa *Escolas Inovadoras* (2002) levantou alguns destes fatores que estão diretamente relacionados ao sistema de ensino, e que foram destacados pelos próprios diretores, professores e alunos.

Desrespeito às condições culturais dos jovens e adultos; metodologias inadequadas; multirrepetências; falta de interesse do aluno; dificuldades de encontrar estágios; atividade profissional que atrapalha os estudos, provocando cansaço físico e mental; horário de aulas incompatíveis; ausência de disciplinas; currículos desinteressantes; falta de qualidade no ensino; ausência de preparação para o trabalho; carência de professores; alunos matriculados por uma central de atendimento em escolas distantes de suas comunidades (ABRAMOVAY, 2002, p.87).

Entre os fatores relacionados a questões externas à escola os respondentes destacaram:

Toque de recolher imposto pelo tráfico, dificultando a permanência de jovens oriundos de área de risco nas escolas noturnas; alunas que têm filhos e não têm com quem deixá-los (falta creche); famílias desestruturadas; mudanças sucessivas de trabalho; a atuação dos jovens

no mercado informal, e no tráfico; dificuldades impostas pelas empresas que não liberam os alunos; empregos temporários; conflitos no entorno; alunos armados; discriminação quanto à cor, sexo, local de moradia; venda ou uso de drogas; ruas sem iluminação (Idem).

Estes dados servem para mostrar que o fracasso não é responsabilidade apenas dos alunos, como muitos discursos de governos e representantes conservadores querem fazer crer. Muitas vezes o fracasso escolar decorre até mesmo das dificuldades em termos de ação integrada entre as diferentes esferas de ação do próprio estado. Por exemplo: as crianças de uma família com histórico de criminalidade cuja mãe não recebeu a orientação adequada no sistema de saúde, e que por isso teve cinco filhos e ainda tem que trabalhar fora, experimentam problemas na escola sempre que ocorre alguma dificuldade na “creche”, já que nessas famílias os filhos maiores é que cuidam dos recém-nascidos.

Tendo consciência da complexidade da realidade dos alunos das escolas públicas, Maria Tereza Esteban alerta que, se pretendemos alcançar uma maior qualidade da educação escolar, é preciso também “desenvolver práticas pedagógicas articuladas a outros processos de inclusão social” (ESTEBAN, 2004, p.139), de forma que não recaia apenas sobre a escola a responsabilidade de diminuir as desigualdades e reparar as injustiças sociais.

Retornando à questão do desempenho escolar, instaurou-se em 2007 o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como forma avaliar melhor o índice de repetência e de aprendizado e propiciar a criação de metas para a melhoria da qualidade do ensino. O índice é calculado a partir da taxa de aprovação das escolas e das médias de desempenho alcançadas na Prova Brasil (que avalia conhecimentos em língua portuguesa e matemática nas turmas de 5º e 9º ano do fundamental, e 3ª série do Ensino Médio).

Todavia este Índice com o tempo tornou-se vítima do que no capítulo dois chamamos de “dados maquiados”³⁴, uma vez que muitas secretarias estaduais e municipais de educação, na intenção de conquistarem notas altas, passaram a pressionar as escolas para que elas consigam bom desempenho na Prova Brasil. Essa coerção gerou situações absurdas como “aulas específicas” com simulados da Prova Brasil, como tem sido denunciado pela imprensa³⁵, exclusão dos piores alunos das turmas durante a aplicação da

³⁴ Cf. pág. 70.

³⁵ Em Foz do Iguaçu uma mãe registrou queixa na polícia denunciando o fato de o professor ter disponibilizado cartazes nas paredes com “colas” para os alunos realizarem a prova do IDEB, conforme noticiado pelo jornal Tribuna Popular Online em 13/11/2013.

Prova³⁶ e até mesmo fornecimento de “colas” pelos próprios professores. Práticas semelhantes estão sendo denunciadas em outras regiões do país, comprometendo inteiramente os seus resultados. Assim, mais uma vez um importante instrumento do nosso sistema educacional mostra-se carente de credibilidade por estar sendo fraudado e prejudicado pela corrupção dos seus agentes.

Portanto, o IDEB se apresenta hoje como um índice absolutamente carente de credibilidade, mas que ainda determina muitas medidas e programas governamentais. Os cálculos das notas expressam valores de 0 a 10 e baseiam-se nas metas estabelecidas para o ano, que por sua vez consideram diversas variáveis como: número de investimento planejado para a educação; bons resultados de outras pesquisas, etc.

A tabela abaixo apresenta os resultados em âmbito nacional ao longo dos anos após sua criação:

Tabela 1: Comparativo entre notas e metas do IDEB em âmbito nacional

Ano / Fase	5º ano		9º ano		Ensino Médio	
	Meta	Realizado	Meta	Realizado	Meta	Realizado
2007	3,9	4,2	3,8	3,5	3,4	3,5
2009	4,6	4,2	4,0	3,7	3,5	3,6
2011	5,0	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7
2013	5,2	4,9	4,4	4,2	3,9	3,7

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB disponibilizados pelo INEP em seu site.

A intenção manifestada pelo governo brasileiro é alcançar até o ano de 2021 a nota 6,0, que o colocaria no patamar dos países em desenvolvimento de acordo com a pontuação do PISA (*Programme for International Student Assessment*). Contudo Marchelli denuncia que a meta seis também foi fixada para o IDEB, sendo que “o MEC poderia ter fixado a média 6 como meta do Brasil no Pisa, mas no caso do IDEB esse valor é destituído de sentido, uma vez que é calculado com base em médias obtidas pelos municípios no Saeb, uma outra realidade de exame”. (MARCHELLI, 2010, P. 580).

A nota do IDEB representa a aprovação e reprovação dos alunos e suas pontuações em provas apenas de português e matemática, avaliando alunos de duas etapas diferentes do ensino (5º e 9º ano), enquanto o PISA analisa apenas a pontuação na prova, que pode ser de leitura, ciências ou matemática, e é aplicado apenas com alunos na faixa dos 15 anos de idade (que normalmente estão no 1º ou 2º ano). Portanto são duas

³⁶ Situação semelhante foi denunciada por uma diretora de escola em Senador Canedo que se assustou com a naturalidade com que o aplicador das provas sugeriu tal medida.

avaliações de natureza díspares e que deveriam, por isso, possuir metas de pontuação diferentes.

Isso demonstra que o atual funcionamento do nosso sistema escolar, da forma como tem sido conduzido para atender às estatísticas e aos números, tem tentado adequar realidades diferentes a mesmos objetivos e forçado as escolas a cumprirem no menor prazo possível demandas que foram criadas para serem atendidas em vários anos. Na opinião de Marchelli, há um contraponto que precisa ser efetivamente alterado na realidade da nossa educação básica:

O planejamento dos sistemas educacionais tem passado definitivamente pela ótica econômica dentro das políticas públicas contemporâneas, mas os indicadores de avaliação da educação básica precisam ir além disso, para que de fato se produza melhoria na qualidade de ensino (MARCHELLI, 2010, p. 580).

Afonso (2009) faz uma interessante crítica à *accountability* que tem se instaurado na educação com base em testes estandardizados e *rankings* escolares, e demonstra que estas medidas “sustentam-se ainda numa visão despolitizada e tecnicizada da educação” (AFONSO, 2009, p.25). Para este autor, a avaliação centrada apenas nestes procedimentos “é uma forma parcelar, incompleta e redutora face à complexidade e pluralidade dos objetivos, missões e funções da educação escolar” (Idem, p. 15).

Essa negação do fracasso pela maquiagem dos números retrata um pouco da crítica de Walter Benjamin à necessidade que o nosso sistema econômico possui de exaltar apenas as histórias dos vencedores, suprimindo a dos vencidos. Os estudantes vítimas das falhas do sistema educativo são também vítimas da opressão, que por sua vez é uma forma de barbárie, e aceitar que este sistema se mantenha é conformar-se com a perspectiva resignada de história (BENJAMIN, 1987)

Ademais, essa perspectiva despolitizada vai em direção contrária à proposta de emancipação trazida por Adorno como necessária à desbarbarização da nossa sociedade. Para ele, ter consciência crítica do processo educativo é essencial para transformá-lo de forma a atender às necessidades humanas dos indivíduos. Por isso, talvez seja hora de fortalecer as iniciativas escolares ainda tão tímidas que visam aos poucos transformar as didáticas engessadas, as pedagogias tradicionais e o currículo ultrapassado e as formas de relação conservadoras, tanto entre professores e alunos, alunos com alunos, e de todos com o saber.

Algumas práticas são reproduzidas há décadas dentro das nossas escolas sem serem questionadas pelos professores, diretores, funcionários, alunos ou pais, sem o olhar crítico da realidade tão rigorosamente recomendado pelos frankfurtianos. Elas não são práticas instituídas por nenhuma norma, apenas repetidas por gerações e gerações sem contestação, como mostra o exemplo observado pela professora Márcia Jacomini, na pesquisa de campo realizada durante o seu doutorado, em uma escola pública de ensino fundamental da grande São Paulo:

O funcionamento do cotidiano da escola Carlota é bastante parecido com o de outras escolas municipais. Quando as crianças chegam à escola, permanecem com os responsáveis num amplo corredor ao lado das salas de informática e de apoio pedagógico. Normalmente, as crianças concentram-se bem próximo ao portão, que é aberto somente cinco minutos antes de o sinal ser tocado. Devido ao grande número de crianças, elas entram empurrando umas às outras, formam filas em locais previamente marcados e esperam os professores. Nesse momento, geralmente o professor auxiliar de período tenta fazer com que os alunos permaneçam em fila e em silêncio, mas encontra bastante dificuldade para conseguir isso. As crianças querem conversar com os colegas, às vezes ir ao banheiro ou deslocar-se livremente pelo amplo espaço do pátio (JACOMINI, 2008, p.80).

Essa prática de querer que as crianças se organizem sempre em fila é um mecanismo de controle característico das primeiras escolas fundadas no Brasil há séculos atrás e serve apenas para inculcar nos alunos que a escola não é um ambiente livre, que eles não devem sentir-se à vontade sem a permissão de algum professor, e que o respeito às normas é o principal caminho para se garantir boa formação escolar³⁷.

Uma educação emancipadora, ao contrário, pressupõe que seus sujeitos compreendam e respeitem o espaço e os outros sem necessidade de coerção ou opressão. Além disso, possibilitar aos estudantes a compreensão de si e dos outros enquanto sujeitos de direitos – um dos pressupostos da educação emancipadora - perpassa também conceder a eles o direito de sentirem-se livres, de se expressarem e se portarem como julgarem adequado, desde que respeitem os seus deveres e os limites alheios.

A força do discurso de ordem, tão característico da educação tradicional, pode ser percebida através da descrição de outro momento, dessa vez em sala de aula, onde os princípios rígidos e tradicionalistas da escola ficam em evidência:

³⁷ Para discussões mais aprofundadas acerca deste debate, conferir a obra de Foucault “Vigiar e Punir”, que disserta sobre o poder disciplinar e a domesticação dos corpos. Cf. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Ed. Vozes. 1986.

A professora dirigiu-se aos alunos para apresentar a pesquisadora e dizer que ela escolheria um bom aluno para fazer uma entrevista. Após a apresentação e certa expectativa dos alunos para ver quem seria escolhido, a professora perguntou aos alunos o que significava ser bom aluno. As crianças responderam em coro que era "obedecer à professora, fazer a lição, prestar atenção à aula, ficar quieto". (JACOMINI, 2008, p. 84).

Talvez o aspecto mais assustador do trecho acima é saber que grande parte da nossa sociedade concorda com estes princípios, que os alunos os adotam e reproduzem com o tempo, e que muitos professores os aceitam sem questionar, considerando-os como o melhor meio de garantir um bom ambiente de aprendizagem. Nessa mesma pesquisa Jacomini observou que em outra escola, que funciona seguindo o modelo da Escola da Ponte de Portugal, onde os próprios alunos organizam um roteiro quinzenal do que desejam aprender e fazem suas atividades em grupos junto a um tutor, surpreendentemente diversos alunos relataram incomodar-se com a ausência de um conteúdo sistematizado, transferido por um professor, com avaliações regulares. Ou seja, os próprios alunos sentiam-se incomodados com a liberdade e a responsabilidade propiciadas pela modificação das relações de ensino e aprendizagem (Idem).

Com isso, percebemos o quão rica pode ser para um aluno a experiência de construir para si mesmo um espaço de acolhimento para seus conflitos pessoais; onde o medo e o silêncio que fazem parte da vida de muitas dessas crianças, pudessem tomar voz e transformarem-se em impulso para a busca de autonomia; onde todas as diferenças e os estigmas pudessem ser aceitos e respeitados; onde os saberes individuais das crianças fossem considerados importantes, bem como suas aptidões e sonhos. E onde uma sociedade livre da barbárie fosse possível na proporção da emancipação dos seus indivíduos.

Todavia, novamente Maria Tereza Esteban nos mostra que, no lugar desse ambiente ideal que até hoje contempla tão poucas escolas públicas do nosso país, temos uma realidade onde

A diferença, potencialmente geradora de turbulência, é apreendida como o que foge à norma, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como incapacidade, como insuficiência, como falta; portanto, deve ser, segundo o conhecimento-regulação, ordenada, controlada, reduzida e negada. A atuação sobre a heterogeneidade encontrada na sala de aula tem o sentido de adequá-la aos matizes de diversidade aceitáveis pelo pensamento hegemônico no contexto social. (ESTEBAN, 2004, p. 134).

Ocorre então que os alunos levam para dentro da escola e das suas salas de aula as marcas da repressão, da incompreensão e das injustiças que já sofreram e sofrem fora dos seus muros, nas mãos da família ou da sociedade. Portanto, espera-se da escola que ela não seja apenas mais uma instituição onde esse sujeito se sinta deslocado e indesejado, uma vez que ela é pensada, avaliada e fomentada para fornecer o oposto, ou pelo menos, para ser, no mínimo, um espaço saudável de aprendizagem e de pluralidade.

Contudo há outros fatores que influenciam na qualidade do espaço escolar e que dizem respeito ao nosso principal questionamento: se há possibilidades de a escola tornar-se um ambiente de respeito às diferenças e de promoção da diversidade, ou se as lacunas em sua organização fomentam mais a barbárie do que a emancipação dos indivíduos. Nos focaremos nesta discussão no próximo eixo.

Eixo 3) Preconceito e discriminação nas escolas, e as dificuldades e conflitos decorrentes da intolerância

*A Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*³⁸, pioneira em realizar um *survey* sobre esta temática em âmbito nacional, entrevistou 18.599 pessoas envolvidas no cotidiano da escola e analisou a abrangência dos seus preconceitos dentro de sete áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e necessidades especiais. O estudo contemplou em seus objetivos avaliar as percepções sobre o preconceito e a discriminação, bem como sobre as situações de violência psicológica e física, e a relação destes com o desempenho escolar.

Visando a mensuração de crenças, atitudes e comportamentos comuns e específicos entre os diferentes respondentes, definiu-se que o foco central da pesquisa se apoiaria “no uso conjunto de três conceitos fundamentais: (1) as crenças, atitudes e valores

³⁸ A Pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, pioneira em relacionar escola e discriminação em escala nacional, foi realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) a pedido do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), envolvendo uma amostra de 18.599 pessoas ligadas a esse meio. O trabalho investigativo foi realizado por meio de um *survey* aplicado em 501 escolas de todos os 27 estados do país; 15.087 estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do ensino médio regular, e de EJA (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio); 1.005 professores(as) do ensino fundamental e médio das disciplinas de português e matemática nas respectivas séries acima mencionadas; 501 diretores(as) das escolas; 1.004 funcionários(as) e profissionais de educação atuantes nestas escolas; e 1.002 pais, mães e responsáveis por alunos das séries acima citadas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

que expressam preconceito; (2) a distância social medida pela escala de Bogardus³⁹; e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*)” (BRASIL/MEC, 2009, p. 17). A análise dos dados se deu através do comparativo entre as atitudes, crenças e valores que demonstram preconceito e discriminação por parte dos respondentes, a contraposição destes dados com a distância social observada nas respostas destes mesmos indivíduos, e a associação deste conjunto de dados às ocorrências de casos de *bullying*.

A análise dos resultados, alarmante em muitos aspectos, sinalizou que os diversos públicos entrevistados (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) apresentam atitudes, crenças e valores que demonstram que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas descritas acima, o que demonstra que a Educação em Direitos Humanos é uma necessidade primária para as nossas escolas, e não apenas uma iniciativa útil.

Os dados mostram que nós brasileiros, ao contrário do que é usualmente defendido, somos mais preconceituosos do que queremos crer. O primeiro dado que salta aos olhos: 99,3% dos respondentes manifestaram alguma forma de preconceito. A tabela abaixo apresenta os resultados agrupados por área temática:

Tabela 2: Tipo de preconceito manifestado pelos entrevistados

Tipo de preconceito manifestado pelos entrevistados	%
Preconceito contra pessoas com necessidades especiais	96,5%
Preconceito étnico-racial	94,2%
Preconceito de gênero	93,5%
Preconceito Geracional - contra pessoas idosas	91,0%
Preconceito contra moradores de periferias/favelas	87,5%
Preconceito contra homossexuais	87,3%
Preconceito territorial – rural x cidade	75,9%

Fonte: Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. MEC/INEP, 2009.
Tabela elaborada pela autora.

Essas elevadas porcentagens indicam que o preconceito para com um aspecto, no geral, sempre vem acompanhado de preconceitos para com outros tópicos pesquisados. Ou seja, se uma pessoa apresenta preconceito para com algum desses públicos, há grande probabilidade de que ela também apresente preconceito em relação a outros públicos. O

³⁹ Emory Bogardus formulou em 1925 uma escala de distância social, “com a finalidade de avaliar o grau de distância que um indivíduo deseja conservar nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais” (OLIVEIRA & NETO, 2007, p. 312). Ela possibilita uma mensuração mais evidente do nível de proximidade que os entrevistados se dispõem a estabelecer com os objetos sociais da pesquisa em questão.

mesmo foi observado para a distância social e para o grau de conhecimento de práticas discriminatórias (*bullying*) nas escolas.

A distância social em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior índice percentual com a porcentagem de pessoas que:

Tabela 3: Porcentagem de respondentes que preferem manter algum tipo de distância social em relação a pessoas com características específicas.

Preferem manter algum tipo de distância social em relação a:	%
Pessoas homossexuais	72,0 %
Pessoas portadoras de deficiência mental	70,9 %
Ciganos	70,4 %
Portadores de deficiência física	61,8 %
Índios	61,6 %
Moradores da periferia e/ou de favelas	61,4 %
Pessoas pobres	60,8 %
Moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais	56,4 %
Negros	55,0 %

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC/INEP, 2009. Tabela elaborada pela autora.

As frases preconceituosas que apresentaram os maiores índices de concordância são predominantemente as relacionadas aos ciganos, seguidas pelas frases que afirmam que os negros têm corpo bom para trabalho braçal, que costumam se exhibir mais do que os brancos em ocasiões sociais, que têm mais habilidade em trabalhos manuais e sabem cozinhar melhor. Também merece evidência o índice percebido para a frase que afirma que os brancos, em geral, são mais estudiosos que os índios.

A pesquisa destaca ainda o fato de os valores obtidos para o índice percentual de distância social serem superiores aos das medidas de atitudes preconceituosas, e explicam que isso se deve porque “os respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação” (INEP, 2009, p.352). Isso ressalta a importância de que os Direitos Humanos sejam problematizados e vivenciados dentro do ambiente escolar de modo a evidenciar essas contradições, para que elas possam ser trabalhadas e minimizadas.

Além de manifestarem alguma forma de preconceito e de desejarem distância de alguns grupos, estes aproximadamente 18.599 indivíduos pesquisados, correspondentes

aos 96,5%, também reconhecem que já concordaram com algum tipo de discriminação ou que já discriminaram alguém por motivos diversos, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 4: número de respondentes que concordaram com a discriminação ou já discriminaram alguém por diferentes motivos

Concordaram com a discriminação ou já discriminaram alguém de alguma maneira por conta de:	%
Gênero	38,2%
Diferença geracional	37,9%
Deficiência física ou mental	32,4%
Diferenças socioeconômicas	25,1%
Preconceito étnico-racial	22,9%
Preconceito territorial	20,6%

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC/INEP, 2009. Tabela elaborada pela autora.

Nota-se que as práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17% respectivamente para o índice percentual de conhecimento de situações de *bullying* nas escolas entre os diversos públicos pesquisados.

Entre os professores vitimados, os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias, de acordo com o conhecimento dos respondentes, são os professores mais velhos, os homossexuais e as mulheres, com médias de 8,9%, 8,1% e 8% respectivamente para o índice percentual de conhecimento de situações de *bullying*. Entre os funcionários, as maiores vítimas são os pobres (7,9% para o índice de conhecimento de situações de *bullying* entre os respondentes), idosos (7,6%) e negros (7,5%).

No cruzamento dos dados pessoais com as respostas observadas, chegou-se a diversas constatações importantes no tocante a questões de gênero, regionais, raciais, dentre outras, e destacamos duas que consideramos importantes por se constituírem em alternativas possíveis para se diminuir o preconceito e a discriminação mediante maior acesso à informação, e mediante maior nível de interação entre os sujeitos com a diversidade.

Quadro 1: Comparativo entre características dos respondentes e comportamentos observados

Característica dos respondentes	Comportamentos observados
<i>Acesso a Meios de Informação</i>	Os resultados indicam que quanto maior o acesso a meios de informação (rádio, TV, jornais, revistas, internet), tanto em termos de qualidade quanto de quantidade, menor a percepção preconceituosa do respondente, exceto se relativo a moradores de zonas rurais.
<i>Porte da Escola</i>	Respondentes de escolas maiores em termos do seu número de matrículas, especialmente seus alunos, apresentam atitudes em geral menos preconceituosas, talvez pela quantidade de pessoas convivendo no ambiente escolar. Os respondentes do corpo técnico de escolas maiores (diretores e professores) também apresentam, de maneira geral, menores níveis de distância social em relação aos grupos sociais pesquisados. Entretanto, não se observaram diferenças estatisticamente significativas para a distância social de alunos em função do tamanho de sua escola;

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC/INEP, 2009, p. 9.

Além disso, a pesquisa também relacionou os resultados encontrados com o desempenho das escolas na Prova Brasil, que confere nota ao IDEB, e concluiu que escolas que apresentam maior índice de preconceito e discriminação são normalmente as que alcançam menores desempenhos na Prova Brasil.

Estes resultados indicam que um ambiente onde haja grande quantidade de intolerância e de hostilidade é prejudicial tanto psicológica e cognitivamente para os seus alunos, quanto também à própria escola, que alcança menores notas no IDEB (que está diretamente relacionado à Prova Brasil) e que pode acabar alcançando maiores índices de evasão com os alunos discriminados que abandonam a escola. Além disso, essa realidade prejudica mesmo aqueles que não sofrem o preconceito ou a discriminação diretamente, uma vez que todos os atores da escola, alunos ou funcionários, acabam influenciados pelo ambiente hostil de agressão aos direitos humanos.

Portanto, se o objetivo das políticas públicas de educação é conseguir melhorar a qualidade do ensino, estes dados mostram que é necessário que elas deem maior atenção para a necessidade de a escola ser pensada também como um ambiente de propagação dos direitos humanos, de mediação de conflitos e enfrentamento à violência, de valorização da diversidade, do respeito, da justiça e da igualdade. Todavia, o fato de estes princípios estarem nos PPP's (Projeto Político Pedagógico) das escolas não significa que eles farão parte das suas práticas e iniciativas cotidianas.

Um ambiente de entendimento e respeito não é algo impossível de ser estabelecido, ele pode ser criado a partir da eliminação do medo como ferramenta de coerção; da criação de espaços de diálogo entre coordenação e alunos, onde os alunos possam se sentir compreendidos e apoiados; de sensibilização para os direitos humanos e a diversidade; de promoção de eventos onde os alunos e os pais não sejam meros espectadores, mas agentes ativos na organização, como forma de ampliar o sentimento de responsabilidade e pertencimento; enfim, esta é uma construção diária intensa e é requisito essencial para que a escola seja também um ambiente plenamente capaz de receber e formar sujeitos moral e intelectualmente para a vida, capazes de se posicionarem frente à barbárie da nossa sociedade.

No livro “Somos tod@s iguais?” (CANDAUI, 2003), que traz profícuas discussões sobre a escola, a discriminação e os direitos humanos, o depoimento de um aluno nos mostra que o sujeito discriminado muitas vezes deixa de ver a escola como um espaço de aprendizado e passa a vê-la como lugar de aflição onde é penoso estar presente:

Eu me sentia mal, chorava, falava para a minha mãe ir na escola, eu não queria ir pra a escola. Não gostava. Era chato. Às vezes eu faltava à aula porque ficava me sentindo mal na sala. Ninguém se aproximava de mim [...] Eu cheguei um tempo a falar em casa: “Olha, eu não vou mais pra escola, eu não aguento mais, todo mundo fica me zoando, todo mundo fala que eu falo errado”. Ah, me senti triste, chorei (CANDAUI, 2003, p. 76).

Para este aluno, é preferível a desistência da sua educação a permanecer sofrendo por ser discriminado pelos seus colegas. E casos semelhantes podem ser encontrados todos os dias em grande parte das escolas do país, às vezes noticiados como *bullying*, às vezes como violência, e outras vezes como tragédias de desfechos lastimáveis.

O índice de preconceito e discriminação dentro das escolas é alarmante e deveria merecer maior atenção e um esforço coletivo para ser revertido, já que a promoção de uma cultura voltada para os direitos humanos é do interesse de toda a sociedade. A formação continuada dos professores, em especial àquelas que tocam diretamente nas necessidades subjetivas dos estudantes, é importante justamente por isso, pois capacita-os a problematizarem abertamente estas situações de intolerância.

A compreensão errônea de que a escola é um ambiente técnico que oferece a sua mercadoria - a aprendizagem - dá vazão a afirmações como as abaixo, proferidas por

professores entrevistados por Samara Oliboni, durante a sua pesquisa de campo de mestrado⁴⁰ a respeito das práticas de *bullying* no ambiente escolar:

Eu estudei, eu me formei pra vir aqui passar conhecimento científico. Mas nas brigas de vocês eu não posso me envolver. (Professor entrevistado).

Eu tenho o meu papel ali, bem definido, que é passar o conhecimento, né. E eu acho que isso a gente tem que prezar. Porque ou a gente passa o conhecimento, ou a gente controla uma turma numerosa e às vezes agitada, né. (Professor entrevistado).

(OLIBONI, 2008, p. 55).

Essa decisão por desconsiderar a dimensão humana na relação dentro de sala está diretamente ligada à adesão ao papel de professor enquanto técnico e não como educador. Fruto de tendências que já foram discutidas no capítulo anterior⁴¹, esse reducionismo do processo educativo a uma mera “transferência de conhecimento” impede que sejam exploradas dimensões importantes do espaço escolar, como a socialização, o desenvolvimento de noções como respeito, igualdade e cidadania, criatividade, autonomia, e todos os outros processos importantes para uma educação emancipadora.

Há, portanto, toda uma intrincada estrutura que produz e reproduz o fracasso do nosso sistema educativo, e que perpassa tantas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais que seria aqui impossível descrever todos os seus desdobramentos para a educação escolar. Os dados e relatos que analisamos nas páginas acima, afora a quantidade exorbitante de outros que não puderam ser incluídos pela necessidade de objetividade da discussão, demonstram que os alunos brasileiros convivem cotidianamente com infrações aos direitos humanos, estruturas degradantes, tensões, conflitos e violência, desânimo de professores e diretores, e uma vontade de aprender cada vez mais minada por essa realidade espinhosa.

Este quadro é resultado menos da ausência de políticas educacionais, ou fomento financeiro, do que da má gestão dessas políticas, que em sua maioria são ricas em potencialidades, mas que permanecem mal exploradas em sua amplitude. Além disso, também interfere nessa realidade a submissão das ações escolares às exigências em primeiro lugar do sistema econômico e dos órgãos comerciais internacionais, e em segundo, às necessidades e interesses dos alunos e da sociedade.

⁴⁰ OLIBONI, Samara. *O bullying como violência velada e a percepção e ação dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Rio Grande: FURG, 2008.

⁴¹ Cf. p. 71.

Por outro lado, essa realidade complexa mostra uma outra face: que a escola tanto recebe a degradação e a violência de fora - pela brutalidade das comunidades que as circundam, do sistema que as coage, e pelos conflitos pessoais de alunos, famílias e funcionários - como também produz as suas próprias formas de opressão e violência, perspectiva analisada na fala de Maria Helena de Souza Patto sobre as narrativas da violência presenciada e sofrida por alunos, publicados no Relatório do Observatório de Direitos Humanos:

A violência que preside a vida nas escolas hoje é sobretudo interna, é gerada dentro das próprias escolas, que vem perdendo de vista a sua essência como instituições educativas. Primeiro, porque cada vez ensinam menos os conteúdos escolares - os educadores são atropelados por sucessivas reformas impostas de cima e pelo cotidiano pesado de muitas aulas e pouco salário; segundo, porque cada vez mais ingressam na mentira da empregabilidade pela mera posse do diploma; terceiro, porque, diante dos conflitos gerados pela "escola que não dá certo", apelam, desnorteados, para um "braço de ferro" sem fim com seus usuários. Mas educar não é só transmitir um ou outro conhecimento elementar; educar é principalmente ensinar os valores da igualdade, da liberdade e da fraternidade (PATTO, 2002, p. 50).

Além da gestão precária, da falta de reconhecimento e incentivo, da sobrecarga de responsabilidades e da gama de perspectivas equivocadas que tem tomado espaço na nossa educação, como mostrado pelas discussões e pesquisas anteriores, também percebe-se pelos textos das políticas públicas analisadas que os valores ressaltados ao final da fala acima têm sido cada vez mais esquecidos nas metas e princípios que as norteiam. Os valores humanos, essenciais para a efetivação da função social da escola, e que deveriam balizar todas as suas ações, estão a cada dia mais encobertos pelas dificuldades e conflitos que tomam conta do nosso sistema educacional.

Preocupa-nos em especial a gravidade dos dados relativos aos índices de preconceito e discriminação dentro do espaço escolar. Eles traduzem a grande lacuna na formação humana que tem sido deixada aos estudantes desta geração e das anteriores (que representam na pesquisa os atuais diretores, funcionários, professores e pais). A ausência de aprendizados sobre a igualdade e a justiça, possibilitados por uma educação em direitos humanos, faculta que a escola seja um espaço de violência e opressão.

Portanto, a realidade escolar do nosso país demonstra que ainda há muito a ser feito tanto para que alcancemos uma educação de qualidade, quanto para que ela alcance a emancipação dos seus sujeitos. Ao final do Relatório da pesquisa do INEP explorada neste

item, os seus redatores apresentam uma interessante constatação voltada para a discriminação, mas que pode ser estendida a todas as agruras que impedem que a educação alcance a sua função de formar uma sociedade mais harmoniosa.

A literatura e experiências mostram que a mudança desse ambiente discriminatório marcadamente dissimulado leva muitos e muitos anos, possivelmente até gerações. No entanto, é preciso inicializar e potencializar esse processo por meios de *ações corajosas*, envolvendo disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças), realização de ações específicas e pontuais, implementação de planos, que visem à mudança de comportamento e, principalmente, no longo prazo, ações que promovam a mudança de valores dos agentes escolares em relação à questão discriminatória. (INEP, 2009, p. 355, grifos nossos).

Portanto, no próximo tópico deteremo-nos em avaliar alguns exemplos de “ações corajosas”, buscando levantar a partir delas uma compreensão a respeito das possibilidades concretas de a escola superar todas as dificuldades apontadas neste item e que até então nos mostram o quão profundo ainda é o fosso que separa o nosso atual modelo de escola da proposta emancipatória sugerida por este trabalho como forma de reverter as estruturas da barbárie engessadas dentro da nossa sociedade.

3.1.2. Indicadores de avanços: iniciativas que triunfaram, e o que elas dizem sobre a educação escolar que devemos buscar

Os dados trazidos acima nos mostram que muitas são as dificuldades enfrentadas pelas nossas escolas. Possuímos um vasto leque de políticas e projetos para a educação, mas a contribuição destes para a transformação da realidade ainda é pequena e lenta, principalmente pela gestão inadequada e pela falta de rigor e de fiscalização com que eles são implementados nos estados e municípios.

Além disso, identificamos algumas características intrínsecas ao nosso sistema que precisam ser repensadas por serem danosas da forma como têm sido conduzidas como, por exemplo, a excessiva atenção dada aos *rankings* educacionais, em detrimento da preocupação para com a qualidade do processo educativo.

As dificuldades trazidas nas páginas anteriores serviram para nos mostrar que muito há ainda a ser feito. Assim sendo, como forma de ajudar a traçar novas compreensões na busca por uma educação que possa formar sujeitos autônomos,

pretendemos neste item levantar projetos do governo que tenham prestado contribuição relevante para a qualidade da educação oferecida. Compreendendo, porém, que é preciso ir além, analisaremos os resultados de duas pesquisas que compilaram informações sobre diversas escolas do país que fizeram justamente isso: foram além de suas limitações, de seus receios e de seus paradigmas, e conseguiram construir uma nova realidade para seus alunos.

Começamos por destacar uma das iniciativas, por mais que tímida, que primeiro despontaram dentro das propostas governamentais que visavam traçar metas para alcançar maior qualidade na educação. Lançado no ano de 2004, o Indicador de Qualidade na Educação idealizado por diligência de várias entidades, dentre elas a Fundação das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), a ONG Ação Educativa e o INEP, com a intenção de, num esforço coletivo entre escola, alunos, pais e comunidade, encontrar indicadores que demonstrassem o que há na escola que precisa ser transformado, e quais os passos a serem tomados para se alcançar as mudanças almejadas. Estes indicadores foram divididos em sete dimensões:

1. Ambiente educativo – o respeito, a solidariedade e a disciplina;
2. Prática pedagógica – a proposta pedagógica da escola, o planejamento, a autonomia dos professores e o trabalho em grupo de professores, alunos;
3. Avaliação – para além das provas e das formas tradicionais de avaliação: processos de auto avaliação, por participação dos alunos em projetos especiais, etc.;
4. Gestão escolar democrática – o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos, a participação dos conselhos escolares;
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola – habilitação dos professores, formação continuada, estabilidade da equipe escolar;
6. Ambiente físico escolar – materiais didáticos, instalações, existência de bibliotecas e espaços de prática de esportes, condições da sala de aula;
7. Acesso, sucesso e permanência na escola – índices de falta, abandono e evasão escolar, defasagem idade-série. (APROVA BRASIL, 2004, p.19)

As dimensões selecionadas demonstram sintonia com questões que já foram discutidas no capítulo anterior e nos ajudam a pensar o interesse central deste item, que é conhecer algumas escolas que têm repensado a sua organização, reelaborando seus PPP's e suas condutas diante dos alunos e da comunidade, e propondo novos caminhos para se alcançar a formação integral de seus sujeitos.

A meta de número dezanove do PNE-2014 abre portas justamente para que estas propostas ganhem força, uma vez que se dispõe a:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL/MEC, 2014, p. 59).

Com a descentralização da gestão das escolas elas tornam-se cada dia mais autônomas para efetuarem as mudanças que acharem necessárias para estabelecer um ambiente mais propício à formação humana de seus alunos. Isso possibilita desde pequenas mudanças no Projeto Político Pedagógico até mudanças estruturais profundas na forma de construção do processo de ensino aprendizagem.

Destacaremos, então, alguns programas governamentais que proporcionam maior aproximação com os elementos que destacamos de uma educação emancipadora, e também exemplos de escolas públicas pelo Brasil à fora que conseguiram dar a volta por cima em suas dificuldades, transformando-se em ambientes voltados para a construção de uma nova mentalidade social de respeito, igualdade e justiça. À vista disso, e tendo o amparo empírico das dimensões acima citadas, buscaremos nas próximas páginas conhecer programas e iniciativas que digam sobre:

Eixo 1) Incentivos à qualidade: conhecimento, esporte, cultura e lazer

Eixo 2) Ambientes propícios ao aprendizado, à autonomia e à formação humana.

Reconhecemos que os exemplos a serem apresentados no segundo eixo partem de iniciativas que, até então, são apenas exceções, mas que traduzem um esforço preliminar na tentativa de mostrar que é, sim, possível uma escola que atenda à nossa urgência social de formar indivíduos mais atentos às condições que conduzem à barbárie.

Eixo 1) Incentivos à qualidade: conhecimento, esporte, cultura e lazer;

Podemos dizer que são poucas, mas de grande amplitude e importância as iniciativas de políticas públicas e programas governamentais que buscam de fato uma qualidade no ensino básico. Por qualidade entendemos não apenas uma transmissão eficaz de conhecimento com resultados expressivos, mas também um bom espaço de convivência nas escolas, que estimule a criatividade e a autonomia dos alunos, que forneça acesso à

cultura, ao esporte e ao lazer, que tenha os direitos humanos como parâmetro para as relações entre os indivíduos, pautadas sempre no respeito, na igualdade e na justiça.

Pela dificuldade de identificar se as escolas proporcionam ou não um espaço como o descrito acima, analisaremos por hora apenas o que elas têm feito para oferecer conhecimento, esporte, cultura e lazer com qualidade.

Uma iniciativa que não ganhou muita notoriedade nas manchetes sociais, mas que transformou em muitos aspectos a realidade dos alunos é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2001). Há algumas décadas muitas crianças e jovens não estudavam porque adquirir todos os livros necessários representava um custo muito elevado. Livros didáticos eram peças valiosas que algumas vezes passavam pela mão de vários filhos de uma mesma família, mesmo que estivessem desatualizados. A dificuldade de acesso aos livros mudava às vezes até a dinâmica da própria aula e do labor dos professores, que tinham que reproduzir centenas de páginas no mimeógrafo quando boa parte da turma não tinha acesso ao livro desejado.

A ação do governo de fornecer os livros de todos os anos para as escolas públicas acabou com um dos poucos entraves que ainda restava para que todos os alunos tivessem acesso à educação escolar gratuita. Atendendo hoje todas as modalidades de educação, seja infantil, especial ou EJA, o PNLD representa um trunfo que merece destaque: a determinação de que cabe a cada aluno, de qualquer série, preservar e zelar pelo seu livro, com a consciência de que no próximo ano ele será devolvido e destinado a outro aluno da mesma série.

O Plano teve 109,6 milhões de livros distribuídos no seu primeiro ano de ação em 2007, um número recorde de 156,8 milhões em 2012, e de 126,1 milhões em 2013, último ano contabilizado (EPT/MEC, 2014). Como em 2013 foram matriculados pouco mais de 41 milhões de estudantes, pode-se considerar que se trata de uma quantidade expressiva.

Evidentemente é um programa sujeito a críticas como qualquer outro e, dentre elas, o fato de que a rotatividade de tantos livros (já que a publicação é trienal) acaba gerando um interesse excessivo por parte das grandes editoras, que monopolizam a maior parte das publicações didáticas das diversas áreas do conhecimento.

Mas neste caso os benefícios superam as adversidades, principalmente por tratar-se de um incentivo à emancipação pelas vias do conhecimento humano, como defendia Adorno (2006), e por ser “um exemplo de política capaz de contribuir para a

redução das desigualdades regionais, entre redes e escolas, especialmente entre os segmentos mais vulneráveis” (MEC, 2014).

Além do acesso ao conteúdo historicamente acumulado através dos livros didáticos, outras iniciativas são importantes para criar na escola um ambiente que motive o aluno a buscar conhecimento. De acordo com a pesquisa PENSE divulgada em 2012, 86,7% das escolas contavam com biblioteca, 88,9% com sala ou laboratório de informática, 59,5% com sala com recursos de mídia/comunicação, 84,2% com acesso à internet, e 21,3% dos alunos do 9º ano já contam acesso a computadores da escola em sala de aula.

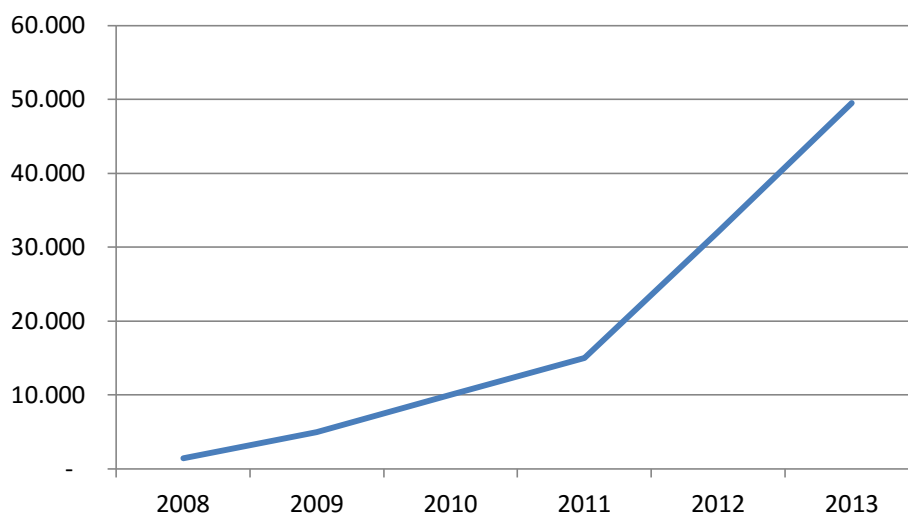
Estes números são ainda mais importantes depois de constatado pela pesquisa do INEP (2009) que, quanto maior o acesso à informação pelos alunos de uma determinada escola, menos preconceito eles apresentam e, conseqüentemente, menor probabilidade de ocorrência de casos de intolerância e discriminação.

E mesmo que os dados não indiquem ao certo se esses ambientes estão funcionando plenamente ou com uma qualidade mínima, ao corpo escolar cabe também a responsabilidade de cobrar das Secretarias municipais e estaduais recursos para a manutenção destes ambientes. Quanto mais poder de voz buscam ter as escolas, fortalecendo seus conselhos, fazendo vínculos com associações de moradores e entidades da região, maior possibilidade há de que ambas, escola e comunidade, sejam ouvidas em suas reivindicações e necessidades.

Além disso, a premência desses ambientes está ganhando ainda mais visibilidade com o Programa Mais Educação, que utiliza e repensa todos os espaços da escola para a promoção de atividades socioeducativas. Como pontapé inicial para ampliação da jornada escolar dentro da proposta de organização pedagógica e curricular da Educação Integral, o Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, funciona no contra turno escolar com projetos de “acompanhamento pedagógico, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, comunicação e uso das mídias, direitos humanos, educação ambiental, promoção da saúde e investigação no campo das ciências da natureza”. (MEC, 2014, p. 108).

O gráfico abaixo demonstra o crescimento da quantidade de escolas que aderiram ao programa ao longo dos anos de sua implementação.

Gráfico 1 - Quantidade de escolas adesas ao Programa Mais Educação



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014)

De apenas 1.408 escolas em 2008 o programa evoluiu rapidamente para a expressiva quantidade de 49.470 escolas em 2013. Até o ano de 2011 o Programa privilegiava escolas estaduais ou municipais com baixa pontuação no IDEB, escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social e escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. Todavia, com a proposta do atual governo federal de ampliação à Educação Integral, a tendência é que o Programa, já tendo atendido às escolas com maior necessidade, passe a acolher também outras demandas.

De acordo com o Anuário de 2013, no ano de 2008 (último que traz essa informação detalhada) pelo Mais Educação, 65% das escolas ofereceram esportes; 61,7% aulas de reforço; 57,1% aulas de música; 54% aulas de dança; 46,4% aulas de teatro; 45,6% aulas de informática; 44,9% oficinas temáticas; 40,5% oficinas de artesanato; 40,2% tarefas de casa; 38,2% artes plásticas; 30,5% artes visuais; 27,5% capoeira; 17,8% língua estrangeira; 11,2% oficinas de formação para o trabalho; 9,4% rádio/jornal; 13,8% outras atividades.

Ao valorizar o lúdico, a cultura, a criatividade ou o desenvolvimento de uma habilidade pessoal, essas escolas conseguem se aproximar de uma formação integral que considere todos os aspectos da dimensão humana dos sujeitos, alcançando paulatinamente os caminhos da educação que emancipam os indivíduos. Estes são, de acordo com os exemplos das escolas que traremos no próximo eixo, progressos fundamentais para se

alcançar um ambiente escolar em que os alunos reconheçam-se como cidadãos e sujeitos de direitos, com potencialidades a serem exploradas e capazes de agirem criticamente em sociedade.

Eixo 2) Ambientes propícios ao aprendizado, à autonomia e à formação humana

O que apresentaremos neste segundo eixo não são projetos de escolas que se pretendiam emancipadoras, ou que pleitearam a bandeira dos direitos humanos, ou que buscavam formar politicamente seus alunos. As escolas que foram objeto dessa pesquisa são escolas como quaisquer outras, em situação de vulnerabilidade social, mas que tiveram em comum o esforço empreendido para transporem situações extremas de conflitos, abandono e violência.

Essas escolas se propuseram a abandonar os elementos que remetessem a uma atuação conservadora, coercitiva e enfadonha e, com a participação do corpo escolar, dos alunos, dos pais e da comunidade, implementaram mudanças em alguns campos como o currículo, a gestão, a avaliação, etc. e, com o tempo, conseguiram transformar tanto a sua realidade como a do seu entorno. No texto das pesquisas fica evidente que, muitas vezes sem consciência, essas escolas conseguiram bons resultados em termos de autonomia e de formação humana e consciente de seus alunos, ou seja, deram grandes passos na direção de tornarem-se escolas emancipadoras, sem nem mesmo o terem premeditado.

As escolas que resultaram nas constatações abaixo foram avaliadas por duas pesquisas em âmbito nacional: a “Escolas Inovadoras - experiências bem sucedidas em escolas públicas” (2003), promovida pela UNESCO⁴² do Brasil, sob a coordenação da pesquisadora Miriam Abromovay, e a “Aprova Brasil – o direito de aprender 2ª edição” (2004), promovida pela UNICEF⁴³ junto ao MEC e ao INEP.

Essas duas pesquisas, mesmo que produzidas há cerca de dez anos, até hoje são grandes referências para aqueles que investigam o que tem sido feito pela qualidade da educação brasileira para além da busca de índices e valores estatísticos. A riqueza das análises trazidas está também na profundidade com que apresentam e descrevem cada uma das escolas, suas dificuldades, seus processos de transformação, e os projetos atuais que as

⁴² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

⁴³ Fundo das Nações Unidas para a Infância

ajudaram a conquistar bons resultados na criação de ambientes profícuos, que incentivam seus alunos à autonomia e à valorização da sua formação intelectual e humana.

No caso das Escolas Inovadoras, 146 escolas foram analisadas quantitativamente, compondo um *survey* que permitisse avaliar em maiores proporções os aspectos comuns de escolas que adotaram metodologias inovadoras, e a partir disso, foram escolhidas 14 escolas que foram analisadas em profundidade, qualitativamente. Na Prova Brasil, as 33 escolas analisadas em profundidade foram selecionadas por alcançarem nota acima da média nacional na Prova Brasil e, assim como no caso da Escolas Inovadoras, tem em comum o fato de receberem alunos de famílias de baixa renda, de regiões de difícil acesso ou de grande vulnerabilidade social.

É importante ressaltar que o fato de chamarmos estas de experiências “bem sucedidas” e “inovadoras” implica apenas que “procurou-se resgatar a própria percepção transmitida pelos atores envolvidos, que conferiam a suas experiências/ações/projetos um caráter de inovação” (ABRAMOVAY, 2003, p. 56). Além disso, essa inovação, seja ousada ou simples, vem acompanhada da melhoria de muitos aspectos da escola antes problemáticos, e às vezes até traumáticos, como diminuição drástica dos casos de violência; melhoria no rendimento escolar; redução da evasão; melhoria no interesse, no respeito e na integração de todo o corpo escolar; a recuperação da imagem e da auto estima da escola diante de alunos, professores e comunidade (ABRAMOVAY, 2003; UNICEF, 2004).

Na pesquisa Escolas Inovadoras, todas as escolas analisadas relatavam conviver em seu cotidiano com os mais diversos graus de conflitos, indo desde desrespeito a homicídios. Nesses relatos constam ocorrências como: alunos indisciplinados; briga entre alunos; pichações e depredações na escola; alunos armados dentro da escola (raramente); discriminações diversas (cor, sexo, local de moradia etc.); conflitos no entorno da escola; violência sexual (doméstica); problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes); uso de drogas; invasões; roubo/furto; agressões morais; falta de respeito; problemas com a polícia.

As escolas tinham a sua função social deturpada e uma escola intitulada Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima, em Manaus, estado do Amazonas, chegou a ser apelidada pelos alunos e moradores do entorno como “‘Madalena Night Club’, ‘Madalena Drinks’ e ‘Madalena Motel’, expressões do estado de degradação a que chegou

pela atuação das galeras no seu interior e pelo desvirtuamento de seu papel” (ABRAMOVAY, 2003, p. 119).

Todavia, na descrição da pesquisa fica claro que boa parte das escolas analisadas realizaram um verdadeiro processo de tomada de decisão coletiva. Ao se depararem com a situação limite, utilizaram todo o sentimento de angústia e revolta que envolvia alunos, professores e pais como combustível para se motivarem na busca pela transformação. Algumas escolas passaram por situações drásticas como assassinatos e depredações graves de sua estrutura antes de conseguirem força para dizerem “basta” à situação e buscarem⁴⁴ meios de superar o medo, a violência e a insatisfação que tomavam conta de seus atores.

Entre as estratégias de superação que permitiram a essas escolas mudar suas realidades destacam-se projetos pontuais, voltados apenas para a superação de situações específicas que exigiam serem repensadas; projetos estratégicos, de escolas que vez ou outra realizam estas iniciativas, direcionando-as para atender as necessidades; e projetos integrados, onde a gestão e as ações da escola estão permanentemente buscando romper suas dificuldades.

Como um exemplo dos projetos pontuais, destaca a iniciativa de várias escolas que buscaram mudanças na sua estrutura, com decorações, reformas e ampliações. Uma experiência se destaca pela irreverência e simplicidade: em uma escola de Ceilândia, Brasília, professores e alunos chegaram à conclusão de que achavam melhor que a disciplina e seu professor tivessem uma sala, e não a turma. Assim, ao invés de os professores mudarem de sala na troca de disciplina, os alunos é que vão até as salas de cada professor. Com isso os professores puderam valorizar melhor o espaço da disciplina, colocando recursos didáticos nas paredes, como cartazes, fotos, mapas, decorações, e puderam aproveitar melhor o tempo da aula.

Nessa escola, a influência da democratização da gestão se fez perceber por iniciativa do diretor que, buscando apaziguar os constantes conflitos entre pais e professores, criou uma semana pedagógica que ocorre no início de cada ano, onde os professores, pais, alunos e coordenadores decidem coletivamente quais projetos serão realizados durante o ano, dando opiniões sobre como poderá ser feito e relacionando-os ao conteúdo e à realidade da comunidade. Assim os professores passaram a conviver mais

⁴⁴ É importante ressaltar que consideramos que as iniciativas de superação podem partir tanto do corpo diretor, quanto dos professores, e até dos alunos ou seus pais. Qualquer um destes atores que apresente motivação e consciência crítica e política da realidade pode ser agente desencadeador dessa transformação.

com as preocupações dos pais e os pais a estarem mais próximos das necessidades dos professores e de seus filhos.

Além disso essa escola ainda traz claros exemplos de que as iniciativas podem tanto envolver uma organização didática estabelecida, quanto serem informais e simples, como no caso do projeto intitulado *Bolo com Coca*, que se iniciou a partir da demanda dos alunos às orientações da coordenadora pedagógica e acabou se consolidando como um espaço de debates no contra turno sobre temas previamente selecionados pelos alunos, como sexo, drogas, relacionamento familiar, emprego, etc. Nesse encontro a diretoria fornece um bolo com refrigerante, que acabou dando o nome ao projeto.

Alguns dos projetos implementados atuam no contra turno, e outros atuam mesmo durante as aulas e recreio, como o Projeto Esquete, da escola de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, onde os alunos primeiro produzem uma exposição com suas pinturas e quadros sobre meio ambiente e depois promovem um concurso de esquetes e musicais onde não há vencedoras. Os professores das disciplinas avaliam o desempenho e o empenho nas apresentações e as notas vão para a avaliação final dos alunos. Este é um claro exemplo de revisão das formas de avaliação e de apropriação do conteúdo a favor de maior autonomia e criatividade dos alunos.

Essa mesma escola atribui grande parte das suas boas experiências à preocupação que possuem com a sua memória, pelo registro do planejamento e da execução das atividades desenvolvidas por meio de significativo acervo fotográfico, produção de vídeos, livros, peças de teatro e obras literárias e pelo cuidado com a memória social. Numa perspectiva Benjaminiana, poderíamos dizer que há um esforço de todos na escola para registrar e guardar vivo o sucesso na luta contra todos os conflitos e a violência que enfrentaram e enfrentam. Isso relembra os atores da escola que tem que trabalhar uns com os outros, e não uns contra os outros, uma vez que todos são igualmente vítimas do sistema que corrompe a escola.

São inúmeras as iniciativas que poderíamos trazer a título de exemplificação da luta que se trava para fazer da escola um lugar melhor de se conviver e aprender. Mas o que se percebe de ponto comum entre essas escolas é o fato de que, em sua maioria:

- Os seus projetos normalmente envolvem mais de um professor e diferentes disciplinas;
- Sempre estão ligados a necessidades ou interesses que motivem os alunos;

- Há articulação com a comunidade, moradores do entorno, ONG's ou Secretarias;
- Há maior diálogo entre direção, pais e comunidade;
- Contam com a presença atuante da equipe de direção;
- Demonstram capacidade de articulação e negociação entre alunos, professores e direção.

Nas entrevistas aos pesquisadores, alunos, pais, professores e diretores relatam o quanto as iniciativas transformaram a relação dos alunos com a escola, e desta com a comunidade, como no depoimento abaixo, que deixa claro que a mudança é gradual, mas efetiva:

Aqui parou a violência, não tem mais esse negócio de um querer ferir o outro. Mudou porque aqui tem mais pais e mães de família... A maioria é de meninos que trabalham para ter o seu e não para bulir em nada de ninguém. Por isso, parou a violência aqui. Antigamente, aqui tinha malandragem, aqui nesse colégio a gente vinha armado, disposto a trocar tiros. Uns estão presos, uns morreram, uns foram embora... Aí, foi acabando, uns passando para o outro colégio e, aqui, só foram entrando os pais de família. (Relato de aluno de escola da Bahia). (ABRAMOVAY, 2003, p. 132).

Dentro do apregoado por Axel Honneth na sua teoria do reconhecimento, a partir do momento em que as necessidades de amor (enquanto desenvolvimento bem sucedido do ego), direitos (na construção de si e do outro enquanto autônomos e iguais em direitos) e estima (aceitação das singularidades) são reconhecidas, começa a surgir então um ambiente onde os conflitos não representam problemas traumáticos, mas sim portas para a reflexão crítica sobre as relações interpessoais.

É importante destacar, entretanto, que a escola de Belém investigada, mesmo com mais de dezesseis projetos atuando concomitantemente, ainda recebe dos alunos reclamações pelo ambiente ser de muita rigidez e controle, e reivindicações por maior participação nas tomadas de decisões da escola. O relatório analisa que provavelmente isto se dá por reflexo de tantos anos de violência enfrentados, onde a rigidez é proveniente dessa época. Isso parece evidenciar alguma dificuldade por parte da diretoria e da coordenação em compartilhar com os alunos a responsabilidade sobre a escola, o que demonstra ainda certo despreparo na implementação de uma gestão escolar de fato democrática.

No tocante às parcerias, dos 107 projetos apresentados pelas escolas da pesquisa, quatro têm como apoio o Ministério da Educação, 16 são apoiados pelas

secretarias estaduais de educação, três por universidades, três pela UNESCO (Programa Abrindo Espaços), e 75 atuam com os recursos apenas da própria escola e seis são apoiados por diferentes instituições, a saber, ONGs, empresas e Ministério da Saúde (ABRAMOVAY, 2003).

Fica evidente que há uma importância significativa da dimensão pessoal, já que são os próprios professores, estejam eles em sala de aula ou nos cargos de diretoria e coordenação, que tomam para si a responsabilidade de levarem à frente as iniciativas, planejando-as e concretizando-as. Além disso, muitos dos professores demonstram ter consciência de que

(...) embora exista entre eles a consciência de que a profissão se encontra socialmente desvalorizada e de que o salário que recebem não é digno, consideram fundamental fazer um trabalho de bom nível. Os projetos se tornam uma forma de resistência em torno de uma militância pela educação. (ABRAMOVAY, 2003, p. 171)

Enfrentar de frente a realidade, sem ceder à opressão das dificuldades e das violências cotidianamente enfrentadas foi a forma que estes professores escolheram para contribuírem para a construção de um melhor ambiente de trabalho.

Passando ao segundo levantamento, antecipamos que a Pesquisa Aprova Brasil buscou “encontrar não simplesmente as melhores escolas, mas buscar escolas nas quais o direito de cada criança a aprender é realizado apesar de situações desfavoráveis” (UNICEF/MEC/INEP. 2004, p.9). Portanto, a nota do IDEB foi avaliada juntamente com o perfil socioeconômico dos alunos e da região onde a escola está localizada.

Além disso os pesquisadores estiveram atentos às sete dimensões⁴⁵ apresentadas anteriormente, como meio de conhecer a amplitude das ações implementadas pelas escolas. Em grande parte das instituições foram os próprios alunos que fizeram questão de levar os pesquisadores para conhecerem melhor a escola, apresentando-lhes os ambientes e as atividades que ali eram realizadas.

Durante as entrevistas e conversas informais com os atores escolares – alunos, professores, diretores, coordenação pedagógica, funcionários, pais e membros do Conselho Escolar – puderam perceber que quatro elementos se destacam nas falas como sendo os responsáveis pelo bom desempenho da escola: os professores, os alunos, as práticas

⁴⁵1.Ambiente educativo; 2.Prática pedagógica; 3.Avaliação; 4.Gestão escolar democrática; 5.Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6.Ambiente físico escolar; 7.Acesso, sucesso e permanência na escola (UNICEF, 2004, p.19)

pedagógicas e a participação da comunidade. Os atores que elogiaram os professores sublinharam em sua atuação:

(...) o empenho, a competência, a capacitação, o interesse, a dedicação e a abertura para criar, inventar atividades e estimular os alunos foram os aspectos mais destacados quando, aos professores, é atribuído o bom desempenho dos estudantes (UNICEF, 2004, p. 24).

Além disso, na visão destes sujeitos, o fato de os professores demonstrarem acreditar nos seus alunos, não os ridicularizando, menosprezando ou desmoralizando, é um dos grandes catalisadores para o resultado positivo dos alunos (UNICEF, 2004). Aliado a isso, destacou-se também a criatividade, a inovação, a paciência, a motivação e a formação e capacitação dos professores.

Por meio de uma ação planejada e refletida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 23)

Quanto àqueles que atribuíram o sucesso aos alunos, disseram que eles são: responsáveis, exigentes, inteligentes e desejosos de aprender. O relatório destaca que “o fato de nenhum dos entrevistados, em nenhuma das escolas, ter feito qualquer referência negativa aos alunos é um elemento importante para ajudar a entender uma mudança de percepção da comunidade escolar em relação às crianças e aos adolescentes.” (Idem, p. 26).

A fala de um aluno mostra bem este ponto: “*Nós somos inteligentes*”, argumenta ele com o pesquisador que pergunta sobre o motivo do bom desempenho da escola. Esta mudança na valorização dos estudantes influi, de acordo com os pesquisadores, na auto imagem, na auto estima dos alunos e no seu rendimento. Ao serem reconhecidos (e mais uma vez notamos a importância da contribuição de Honneth), esforçam-se por honrar a confiança depositada pelos professores em seu desempenho.

Os que elogiaram as práticas pedagógicas contemplaram em suas respostas aspectos ligados à utilização de múltiplos recursos, como

livros de leitura; oficinas de leitura e escrita; textos poéticos; revistas; trabalho em equipes; mercado de compras com objetos reciclados; tarefas

escolares que envolvem os pais; planejamento avaliado e monitorado pelos diferentes atores da escola; teatro; pesquisa; grupos de estudo; estímulo ao raciocínio e à leitura; gincanas; olimpíadas de matemática; jogo de xadrez; aulas de reforço ou recuperação; feira de ciências; aula de informática; oficinas pedagógicas (UNICEF, 2004, p. 27).

Além disso, enaltecem também a disciplina e organização das escolas, aprovando o fato de elas exigirem responsabilidade e comprometimento dos alunos. Quando o ambiente é acolhedor e oferece atividades múltiplas, os alunos parecem não se importarem tanto com as exigências da escola que, como foi notado, estabelecem suas normas e acordos sempre com a concordância e o conhecimento dos alunos e dos pais.

Em uma perspectiva mais orgânica, compreendendo a escola como uma rede complexa de fatores e influências, os atores escolares afirmam que, para que a escola possua boas práticas,

São parte das condições objetivas a formação inicial e continuada dos professores; a capacitação dos funcionários; o modelo e os procedimentos da gestão escolar; a infraestrutura e as condições materiais da escola; a definição clara dos objetivos a que a escola se propõe em relação à formação dos alunos; o grau de participação de diretores, professores, funcionários, alunos, pais e parceiros da escola; a possibilidade de trabalho coletivo; o acompanhamento e avaliação permanente do trabalho desenvolvido; e a boa articulação com a rede e com seus organismos de gestão. (Idem, p. 31).

Percebe-se, portanto, que esta trama de práticas foge à concepção bancária apontada por Freire (1997), em que se imagina que os professores fornecem e os alunos recebem o conhecimento. A ideia de uma rede de intercolaboração, onde todos são sujeitos ativos e transformadores da escola, fica evidente na fala coletiva. A integração e o respeito entre todos os atores escolares parece ser o pilar central dessas propostas inovadoras de ensinar e aprender.

E para comprovar isso, aqueles que elogiaram a interação com a comunidade, seja através da gestão participativa, seja através da participação ampla dos pais ou das parcerias com entidades e instituições externas, destacaram os benefícios decorrentes do envolvimento dos pais na realidade de seus filhos, nas diversas formas de interação que se dão.

Há escolas com associações de pais e mestres ativas, há aquelas onde os pais que moram nas proximidades atuam como vigias noturnos da escola ou aquelas nas quais as mães são responsáveis por equipar a biblioteca da escola com confortáveis sofás de espuma, onde as crianças sentam-se para ler. Os pais ajudam também nas atividades extra-classe, na

organização das festas comemorativas da escola ou participam de decisões sobre a merenda e o uniforme das crianças. (UNICEF, 2004, p. 27).

As iniciativas perpassam então todos os âmbitos da escola. No município de Dourados (MS), um passo importante para a escola foi a simples criação de um espaço de “planejamento conjunto de aulas”, onde os professores trocam ideias sobre conteúdo e didática, se mantêm informados sobre as dificuldades e desempenhos dos alunos, suas motivações e conflitos e, com isso, buscam facilitar a adaptação dos alunos ao longo das séries.

No município de Vivia (PA), a escola se aproveitou da própria cultura local para incentivar os alunos a ler e pesquisar para ajudar no planejamento das festas mensais que ocorrem no bairro da escola, sempre relacionadas a datas comemorativas e fatos marcantes da memória da região. Também resgatando a cultura, na escola de Salvador as crianças buscam a memória de suas próprias famílias através dos projetos “Minhas raízes, minha identidade” e “Resgatando minha identidade”, que

combinam conteúdos de português, matemática, história e ciências. Os alunos exercitam a expressão escrita, noções de tempo, fatos históricos e noções de biologia para resgatar suas histórias e falar sobre racismo, preconceito, discriminação, identidade étnico-racial. Os projetos terminam com a produção de um vídeo contendo os relatos das crianças. (Ibidem, p. 41).

Na escola de Itabirito (MG) as crianças e os adolescentes são avaliados tanto por provas regulares quanto por sua participação em atividades coletivas, interesse, disciplina e desempenho nos projetos especiais da escola. Cada aluno possui uma ficha de acompanhamento escolar e a avaliação é realizada bimestralmente por conceitos (ótimo, bom, regular e insuficiente). Quando um estudante não consegue bom desempenho nas provas os professores o apoiam e acompanham para que ele se saia melhor na próxima.

Em Mucugê, na Bahia, os professores transformam o que aprendem nos cursos e capacitações em desafios para toda a equipe. No mural da sala dos professores há cartazes com metas a serem alcançadas até o final do ano. Alguns exemplos: “conhecer bem os alunos, suas competências, seus conhecimentos e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses; incentivar o pensamento independente; encorajar a autonomia dos alunos.” (UNICEF, 2004, p. 47).

Dos inúmeros exemplos coletados, a pesquisa do UNICEF destacou quatro questões centrais que parecem contribuir com a aprendizagem e com a formação dos alunos:

- I) O clima da escola (ambiente escolar, relações entre as pessoas);
- II) A organização e a disciplina como elementos que valorizam a escola (é interessante notar que as regras têm a ver com a organização e o funcionamento da escola e não com medidas de segurança estritas.);
- III) A importância das bibliotecas, laboratórios de informática, ciências e quadras de esporte;
- IV) A relevância do trabalho articulado com as secretarias municipais e estaduais e com as demais escolas da rede e do município.

Os pesquisadores de ambas as pesquisas, Escolas Inovadoras e Aprova Brasil, destacaram um aspecto importante que parece permear todas as escolas observadas: o fato de os alunos sentirem-se bem dentro do ambiente da escola. Um ambiente salutar, pelo que se pôde observar, influencia positivamente não só a aprendizagem dos alunos, mas também o desempenho dos professores, a comunidade ao redor e até as cidades, quando de pequenas proporções.

No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 19).

É interessante destacar que essas escolas alcançaram este “ambiente de convívio salutar” através de pequenas ações, com a ajuda de mutirões de funcionários e pais; com parcerias entre organizações sociais e empresas da região; incentivando os alunos a sentirem-se responsáveis pela limpeza e conservação da escola; desenvolvendo com os estudantes decorações para a escola durante as aulas; mudando a psique coletiva da escola através da criação um ambiente de liberdade, respeito, apoio e solidariedade entre todos, ao invés da usual frieza e rigidez que muitas vezes se instalam como reação ao medo da violência do entorno.

Por fim, o mais importante a ser destacado é que, ao proporcionar uma formação integral, pautada nos elementos necessários para uma formação mais humana, cada escola que consegue romper com as barreiras do nosso sistema falho contribui também para um futuro com cidadãos mais capazes de uma convivência respeitosa e justa,

que ajude a nossa sociedade a cada dia mais orientar seus passos rumo a uma convivência mais humana, menos intolerante e indiferente.

Ademais, todas as escolas cujos exemplos foram apresentados na pesquisa enfrentam ou já enfrentaram situações de violência, agressão e descaso. Um dos diferenciais que as distinguem das demais é que, enquanto estas encontraram dificuldades de elaborar os meios pelo qual enfrentarão esta realidade, e desanimaram diante dos empecilhos, aquelas se apoiaram na ânsia por uma realidade diferente, e empenharam essa energia para romper com os próprios paradigmas que pudessem lhes comprometer o sucesso.

Por mais que essas escolas aparentem pertencer a um universo paralelo, tal a distância que parece haver entre a realidade que elas descrevem e a apresentada por aquelas outras citadas no início do capítulo, é importante lembrar que todas elas, inovadoras, de sucesso ou não, continuam diariamente lidando com os conflitos dos seus sujeitos, com o diferencial de que, enquanto umas buscam mediar esses conflitos e resolvê-los, outras os sufocam com o silêncio.

3.2. A escola e os direitos humanos contra a barbárie

À primeira vista, a leitura dos dados do início deste capítulo não soa muito esperançosa. As pesquisas quantitativas que utilizamos para desvendar um pouco melhor a realidade das escolas brasileiras nos mostraram que ainda existem diversas limitações a serem vencidas para que todas as crianças e adolescentes em estágio de aprendizagem tenham acesso a uma educação de qualidade, que valorize suas potencialidades.

De acordo com os dados coletados, de fato possuímos elementos capazes de melhorar a qualidade da nossa educação escolar: os princípios que norteiam a LDB defendem uma educação voltada para a formação intelectual e humana; possuímos políticas que visam à qualidade da educação ofertada; o sistema de educação básica tem fomentado propostas que visam à emancipação das escolas por meio da gestão democrática e autônoma; empenhos tem sido direcionados para mudar números relativos a questões basilares, como o acesso à educação, da pré-infância ao EJA, o analfabetismo e a inclusão de deficientes físicos e mentais; valores significativos de recursos tem sido investidos a

cada ano; e a recém implantação da Educação em Direitos Humanos parece estar a favor da formação humana dos estudantes.

Porque, então, em tantos momentos desta pesquisa, pudemos constatar que a escola ainda tem realizado muito pouco como instrumento de emancipação? Porque os dados indicam que ela ainda reproduz a opressão, a alienação e o conformismo, ou seja, porque em tantos momentos a educação escolar se mostra ainda incapaz de fazer face à barbárie? A constatação a que pudemos chegar é de que grande parte dos elementos que propiciariam uma educação de qualidade estão sendo subutilizados, neutralizados ou inutilizados principalmente pela má gestão dos governos e agentes públicos das três esferas, e pela prioridade que tem sido dada a que a educação produza números, e não indivíduos capacitados e emancipados.

Mesmo com tantos planos e projetos voltados para sanar as necessidades e alavancar a qualidade da educação, deparamo-nos com um índice de analfabetismo funcional alarmante; com escolas com graves taxas de preconceito e discriminação, fragilizadas pela gravidade da violência dos conflitos que as rodeiam; com a coerção e a subjugação sendo meios aceitáveis de estabelecer a ordem; com estruturas físicas decadentes; com profissionais em permanente greve por reivindicações de melhores qualidades de trabalho e de remuneração.

Além disso, a realidade mostra que, ao mesmo tempo em que há necessidade de se propiciar um acesso verdadeiramente universal à educação, que atenda tanto as populações rurais, quanto ribeirinhas, quilombolas e indígenas, há também a necessidade de se fomentar programas que visem diminuir o elevado número de analfabetos funcionais do nosso país⁴⁶, de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência física ou mental, de se buscar garantir o acesso a alunos desde a pré-escola ao EJA, enfim. Ainda são muitas as necessidades elementares a serem atendidas pelo nosso sistema de educação básica.

Como dito no capítulo anterior, afora estas, diversas outras demandas despontam todos os dias e a cada dia se torna mais difícil para a escola atender às múltiplas necessidades que a sociedade lhe atribui. Entretanto, é necessário que nos perguntemos: o fato de os dados demonstrarem que a escola tem malmente conseguido lidar com demandas básicas, quiçá da qualidade do ensino, atesta o completo fracasso da escola?

Achar que a escola falhou completamente é aceitar que o melhor a se fazer é buscar outro meio de se formar os indivíduos que não a escola. Até então, o único teórico

⁴⁶ Cf. p. 67 – Dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)

contemporâneo dos processos educativos que ganhou destaque defendendo esta ideia é Ivan Illich (1985), em sua obra “Sociedade sem escolas”⁴⁷. Afora este autor, mesmo os menos esperançosos para com a escola, como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975),⁴⁸ ainda defendem a constatação a que chegam todos aqueles que se propõem a olhar criticamente para a sua estrutura: a de que não é preciso extingui-la, mas sim potencializar as suas ações.

Mesmo com todas as dificuldades, ainda que a escola tenha que enfrentar ambientes hostis – consequência de uma violência que vem principalmente de fora dos muros da escola –, carência de estrutura tanto física quanto pedagógica, currículos ultrapassados ou didática desmotivante, percebe-se no discurso de alunos que por algum motivo tiveram que abandonar a escola – e que só puderam retornar, após anos transcorridos, pela oportunidade proporcionada pelo EJA – que o estudo e o aprendizado lhes fornecem uma condição da qual eles não se sentiam detentores: a de cidadãos, possibilitando que eles superem a miséria e o desemprego e alcancem uma vida mais digna (SILVA, OLIVEIRA & AMARAL, 2012).

Aprender a ler e escrever, a realizar as operações matemáticas básicas e a assinar o próprio nome é ainda, para muitos, o maior certificado de ser um “ser social”, além de representar o passaporte para a possibilidade de ampliar os horizontes pela via do conhecimento. Ter o direito à educação negado ou suprimido por questões de qualquer ordem enquadra-se dentro do que Honneth chama de negação do reconhecimento, já que “para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral”. (HONNETH, 2004, p. 216).

Além disso, com a aprovação da resolução sobre a EDH e a sua implementação com o passar dos anos, ter um espaço onde o aprendizado sobre os direitos humanos seja viabilizado contribui para que, a cada dia, tendo mais e mais pessoas conscientes de que pertencemos a uma sociedade democrática, onde todos são iguais em suas diferenças,

⁴⁷ Neste livro, este autor austríaco defende que os aspectos negativos da escola são ainda maiores do que os que surgiriam de uma sociedade sem escola, e defende o papel revolucionário da “desescolarização” e da auto aprendizagem.

⁴⁸ Bourdieu e Passeron desenvolveram na sua obra “A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino” uma teoria sobre o sistema educacional que se tornou internacionalmente reconhecida e foi intitulada no meio da sociologia da educação como “teoria reprodutivista”. Eles defendem que a educação é uma forma de reprodução dos arbitrários sociais da classe dominante e que, portanto, não se deve esperar que ela vá romper com a subjugação que ela mesma exerce sobre as demais através de uma formação que emancipe e capacite os indivíduos a mudarem suas condições de vida. A intenção da instituição escolar, para eles, é manter a dominação e conformar os sujeitos para que eles não percebam a influência dessa opressão.

possamos construir de fato uma sociedade de direitos, onde a barbárie, por sua vez, não tenha espaço.

Se pretendemos uma educação emancipadora é preciso ir além do que tem sido feito habitualmente nas escolas: transmitir algum conhecimentos visando uma possível aprovação em um curso superior ou técnico e, assim, ingressar no mercado de trabalho. É preciso isto e mais, como diz Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2006, p. 143).

Resignar-se com uma educação que tenha como resultado pessoas conformadas significa consentir com a propagação da barbárie decorrente da ignorância das causas que levam a ela. Sintetizando as características da educação emancipadora de Adorno, Fernando Vivaldo reafirma a necessidade de

Uma educação para a democracia que pressupõe: flexibilidade, emancipação, crítica, autonomia, resistência, metodologia ativa e inventiva, reflexão dos processos e fenômenos de alienação, racionalidade e consciência, oposição ao individualismo autoritário, resistência à violência, renúncia ao autoritarismo, desmistificação à punição e autoridade fundada na violência (VIVALDO, 2013, p. 188).

Ou seja, essa educação pressupõe quebrar com inúmeros paradigmas de nossa sociedade ainda pautados no conservadorismo, no respeito à ordem pela opressão, na competitividade, dentre outros princípios fundados na massificação de nossa sociedade, apoiados na racionalidade instrumental, e avessos ao que Adorno denominou de “emancipação” (2006). E para quebra-los, é preciso um esforço paulatino, gradual, no ramo das políticas e principalmente da cultura, seguindo como exemplo o trabalho calmo e contínuo das formigas que, em sua insignificância, constroem seus impérios e destroem barreiras.

Não basta apenas o envolvimento da escola para que se alcance uma exigência social tão complexa como a de disseminar novos valores. Para que ela consiga este intento, é necessário estabelecer uma rede de apoio no nível tanto de políticas, financiamento e gestão, como também no apoio de outras instituições, como a família, a imprensa, as igrejas, etc.

Grande parte das dificuldades enfrentadas na atuação das escolas se dá pelo fato de elas estarem isoladas com um complexo conjunto de responsabilidades em mãos. Elas precisam dar conta das dificuldades e conflitos que as adentram relacionados aos alunos, ao sistema de educação, à comunidade e à sociedade como um todo. Além disso, em se tratando das propostas voltadas para a defesa dos direitos humanos, ela ainda precisa enfrentar todo o preconceito e as práticas discriminatórias que os alunos trazem da família e das ruas para dentro da escola, e ainda a dos seus próprios agentes, que também reproduzem os sistemas de preconceitos existentes nas comunidades das quais eles também fazem parte.

Por este motivo verificamos a necessidade de se consolidar uma rede de apoio integral à formação dos estudantes que conte com o apoio das famílias, das instituições religiosas, esportivas, políticas, da imprensa e também das organizações sociais. Estruturar essa rede e conseguir que ela de fato atue é algo complexo a ser pensado com os diversos grupos envolvidos.

Para se alcançar a consolidação de uma cultura em direitos humanos, objetivo intrínseco à educação emancipadora, é preciso que paralelamente se estabeleça um parâmetro social para regulamentar as próprias condutas dos indivíduos. Atualmente, não se pode cobrar da família, das organizações sociais ou dos grupos religiosos que eles não disseminem preconceitos e práticas discriminatórias; pode-se apenas esperar o apoio destes. Entretanto, há como se instaurar leis que proíbam e fiscalizem a disseminação dos preconceitos, como já tem sido feito no país, mesmo que lentamente. Por exemplo, um pai pode afirmar na frente de seu filho que *gays* não merecem viver, mas se os direitos humanos estiverem bem amparados por uma lei que seja rigorosamente cumprida, este pai saberá que, se essa afirmação preconceituosa for socialmente sancionada, ele será julgado e punido. Portanto, as práticas da escola que esbarram em conservadorismos e paradigmas sociais precisam ter o respaldo da lei para que seja fortalecida na sociedade uma nova cultura.

Uma cultura em direitos humanos perpassa a busca não apenas por transformar o quadro de discriminação e preconceito tão evidente em nossa sociedade, como demonstrado pelos dados. Ela favorece também que uma nova consciência coletiva se instale, de cidadãos detentores de direitos e deveres para com a sua sociedade, motivados não só a respeitarem as diferenças, mas a defenderem a pluralidade humana através da participação ativa em sociedade. Iniciativas neste sentido tornam mais salutar não só a

convivência dentro da escola, mas também nos diversos segmentos de nossa sociedade, e este é mais um motivo pelo qual deveriam ser de responsabilidade de outras instâncias, e não apenas da escola.

As pesquisas apresentadas evidenciam que uma das causas do sucesso das iniciativas das escolas está justamente na gestão democrática, por esta incentivar a criação de parcerias tanto com os alunos, como também com pais, vizinhos, comunidade, organizações sociais e instituições religiosas, culturais ou esportivas da redondeza, para alcançarem ali um ambiente de respeito mútuo, de reconhecimento e de coletividade. Abrir os portões das escolas para todos, significou tornar todos um pouco responsáveis por ela, o que em diversos casos reduziu drasticamente o número de vandalismo, furtos e violência que antes eram um dos principais indutores a medidas de controle e disciplina que terminavam mais como reprodutores do sistema de barbárie que como facilitadores aos propósitos da emancipação.

Ainda sobre as iniciativas de sucesso, é de grande importância a constatação de que os atores escolares atribuem aos professores o sucesso da escola e creditam isso à competência, planejamento, dedicação, flexibilidade, criatividade e paciência destes para com os alunos e as aulas (UNICEF, 2004). Isso mostra que os professores ocupam papel de suma importância tanto para o pontapé inicial necessário à transformação da prática educativa da escola, quanto à manutenção das novas propostas estabelecidas, de forma a reavivar nos alunos o interesse e o compromisso para com a sua formação. Por outro lado sabe-se que o trabalho dos professores é fortemente influenciado, ou até mesmo determinado, pela atuação de coordenadores e diretores escolares.

Além das razões já apresentados anteriormente, que justificam a valorização dos professores, a afirmação da centralidade da atuação do professor, aí incluídos os coordenadores e o próprio diretor, para que a escola se transforme em um ambiente salutar de formação intelectual e humana é outra justificativa na defesa de maiores motivações para a categoria. Motivar implica não apenas aprovar salários proporcionais à tamanha responsabilidade, mas também implementar programas de formação acadêmica continuada, espaços para trocas de saberes como eventos, oficinas e grupos de apoio, melhores condições de atuação (adequação da carga horária, redução da burocracia, etc.) que lhes permitam destinar maior tempo para o preparo das aulas e atividades, dentre outras alternativas viáveis para se melhorar a sua atuação dentro e fora da sala de aula.

Motivar os professores significa também incentivar os próprios alunos, já que a relação professor-aluno muitas vezes se torna muito próxima do que é a relação do aluno com seus familiares. O tempo que o aluno gasta dentro da escola é predominantemente junto aos professores; portanto, se este sente-se desmotivado, cansado ou estressado, o aluno sentirá todo o impacto negativo da sua presença sobre a sua atuação. Investir na qualidade das condições de trabalho dos professores, portanto, significa investir diretamente na qualidade da educação ofertada.

Nessa busca por uma educação capaz de emancipar os indivíduos três reflexões merecem relevo, sem hierarquia de importância: primeiramente, os dados da primeira parte da análise empírica podem ser analisados por uma perspectiva não de fracasso generalizado, mas de que há muito por ser feito de forma a colocar em funcionamento os planos e leis que já estão em vigor. Enquanto os governantes das três esferas não conseguem concentrar seus esforços na qualidade, já que estão priorizando o atendimento aos indicadores, algumas instituições escolares têm buscado seus meios de propiciar qualidade à educação de seus alunos através de diversas maneiras, como parceria com os pais, a comunidade e instituições sociais e privadas, implementação de projetos lúdicos, criativos e esportivos, reordenação de práticas, didáticas, currículo e avaliação, revitalização da estrutura da escola, motivação do seu quadro de professores, etc.

Isso expressa que não é preciso um esforço hercúleo do governo para conseguir fomentar a qualidade nas escolas brasileiras. Um bom começo poderia se dar apenas com incentivo à gestão democrática nas escolas e melhoria das condições de trabalho para a categoria dos professores, aliados a um melhor gerenciamento e fiscalização dos programas do governo já em atividade, que tanto potencial apresentam, mas que atuam tão parcamente em decorrência da falta rigor com que são efetivados.

A segunda constatação indica que o contexto atual se apresenta imensamente favorável à educação brasileira pela importância e atenção que tem conquistado nas políticas e debates recentes.

O Brasil possui pouco mais de oitenta anos de educação enquanto direito universal, situação em que o Estado tem a obrigação de atender a todos os cidadãos que não tem condições de arcar com um ensino privado⁴⁹. Destes oitenta anos, há apenas dezenove anos em que a educação está de fato regulamentada por uma LDB (1996) que delimite claramente as atribuições da federação, dos estados e dos municípios. Nestes

⁴⁹ A educação básica pública passou a ser responsabilidade do estado a partir da Constituição de 1934.

dezenove anos muita coisa se transformou no tocante aos programas voltados para o sistema de educação básica, e muitas mudanças ocorreram também no nível do imaginário social, onde o acesso à educação passou de algo ideal para algo concreto; de opção para obrigação.

Concomitantemente à mudança no pensamento social, temos acompanhado a educação alcançar centralidade nos debates políticos, com conquistas significativas no ano de 2014 como a aprovação dos 10% do PIB⁵⁰ e de 75% dos *royalties* do petróleo retirado do Pré-Sal para investimento nas nossas escolas. Além disso, como afirmado anteriormente, o grande número de políticas vigentes para a educação demonstra que há um esforço sendo realizado para que esta área de fato alcance maior crescimento ao longo dos próximos anos.

Apesar de todos os aspectos negativo de execução das políticas que já foram destacados anteriormente, e do viés mercadológico e produtivista voltado para atender aos índices do governo, ter maiores atenções voltadas para a educação é fundamental principalmente para que aqueles que sempre lutaram pela causa consigam direcionar os rumos dessas mudanças a favor das transformações de que de fato necessitamos na natureza do processo educativo, aliando formação para o trabalho à formação humana, pautada na igualdade, na justiça e nos direitos humanos.

A emancipação dos alunos precisa ser o centro dos interesses da escola, mas alcançar isso integralmente dentro do atual sistema econômico em que estamos inseridos é algo difícil de ser pensado. Por este motivo, o que se pode almejar e buscar é que maiores verbas e apoio sejam ofertados às escolas, com políticas melhor implantadas, e que com isso, a gestão autônoma e democrática da escola, sugerida pela LDB e pelo PNE-2014, seja a porta de acesso para que as próprias escolas voltem seus esforços e suas práticas para a emancipação e a autonomia de seus estudantes como forma de reduzir as desigualdades sociais.

E o terceiro apontamento diz da aceitação de que todo esforço realizado a favor da melhoria da escola enquanto ambiente de convivência e aprendizado, será sempre um esforço contra a barbárie. A escola por si só não basta para reverter as agruras da nossa civilização, é preciso que ela possibilite a qualidade de aprendizado e de convivência, e que pela qualidade se busque a emancipação.

⁵⁰ Cf. pág. 62.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas e barreiras a serem superadas, as reflexões demonstram que a escola é um instrumento valioso porque o que ela oferta vai muito além do aprendizado em sala de aula. Mas é preciso que estas suas potencialidades sejam incentivadas. O compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado é importante para a formação dos estudantes, mas tanto quanto ele é também importante o espaço de convivência e socialização que ali se forma, onde os indivíduos desenvolvam hábitos saudáveis de convivência, de respeito e de valores humanos, tendo a oportunidade de lidarem com a diversidade de identidades, de serem apresentados aos seus direitos e deveres, de desenvolverem seu senso crítico e reflexivo, de enfrentarem seus conflitos e repensarem sua cultura, de analisarem suas perspectivas de futuro e construírem a si mesmos paulatinamente como cidadãos pertencentes a uma sociedade, capazes de transformá-la.

Portanto, a escola é a principal instituição social à qual cabe tamanha incumbência, que é a de pensar e viabilizar a formação dos indivíduos que atuam na nossa sociedade. E justamente por ter esta responsabilidade, ela enfrenta o elemento primário da luta contra a barbárie: a convivência. Apenas através da interação com o outro os indivíduos podem ser apartados da sua indiferença, de sua apatia. É no contato com a diferença, com a multiplicidade de pensamentos, identidades e realidades fomentada pela escola, que os alunos confrontam a sua intolerância. A força latente da escola contra a barbárie está, então, na sua própria natureza enquanto espaço de socialização, e esta força precisa ser despertada e potencializada.

A educação escolar se apresenta, portanto, como um rico instrumento de humanização e emancipação dependendo da importância que se lhe seja dada pelos governantes, pela sociedade e pelos seus atores. Por este motivo afirmamos que todo esforço a favor da escola será um esforço contra a barbárie porque é através da melhoria paulatina de suas práticas pedagógicas e de seu espaço de convivência que ela poderá colaborar em alguma medida com a emancipação e a autonomia dos seus indivíduos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do problema apresentado nesta pesquisa teve como ponto de partida o conceito de barbárie como mecanismo de negação do outro enquanto sujeito de direitos, como decorrência da intolerância e da indiferença. Essa definição nos possibilitou compreender que os atos de discriminação, agressividade e violência que povoam os noticiários pelo mundo possuem, dentre os seus aspectos em comum, a desconsideração da humanidade do outro a ponto de justificar um ato extremo.

As reflexões iniciais nos possibilitaram revelar a estrutura na qual se fundamenta esse viés da barbárie para com isso viabilizar os meios concretos de enfrentá-la. Em se tratando de um desses meios, a educação surge nesta pesquisa como instrumento eficaz e necessário para fomentar na sociedade princípios que façam frente à intolerância e à indiferença, como o respeito, a diversidade, a igualdade e a justiça.

De fato reconhecemos nela um ambiente privilegiado para se cultivar valores democráticos e solidários e para transmitir aos indivíduos princípios, tradições e conhecimentos essenciais para a sua emancipação. Se a socialização dos indivíduos se inicia no círculo familiar, ela dá um salto quando este indivíduo inicia a sua formação escolar, pela quantidade de conhecimentos, trocas de experiências e valores, pelos conflitos e pelos diferentes aprendizados que passam a fazer parte do cotidiano dos alunos.

Todavia, a contribuição da teoria dos frankfurtianos Adorno, Benjamin e Honneth, essenciais para a nossa definição de barbárie, nos instigou e auxiliou a olhar para a realidade por um prisma de criticidade, questionando as estruturas responsáveis pela desumanização dos indivíduos de nossa sociedade. Neste sentido, o enfoque aferido à educação deu-se a partir da preocupação apontada por Adorno de que a educação formal tal como estruturada nos padrões do nosso atual sistema muitas vezes reproduz a barbárie, ao invés de suprimi-la.

Na defesa de Adorno, apenas uma educação voltada para a emancipação dos indivíduos possui as condições necessárias para de fato conseguir reverter os mecanismos da barbárie em nosso meio. Em consonância a isto, buscamos observar na educação brasileira os elementos que nos permitissem compreender se as nossas escolas tem atuado de forma a possibilitar a emancipação necessária à oposição da barbárie, ou se, ao contrário, ela tem oprimido os seus indivíduos direcionando-os ainda mais para a desumanização que caracteriza o bárbaro de nossa sociedade.

As informações analisadas nas reflexões teóricas e empíricas sobre a atuação da educação nos mostram que a situação da nossa educação escolar é de fato merecedora de maiores preocupações, já que, pelo que os dados demonstram, existe uma grande defasagem entre aquilo a que a escola se propõe e o que se observa de resultado, considerando-se as condições precárias de aprendizagem, de convivência e de permanência na educação básica com que lidam diariamente os seus atores. A pesquisa deixou evidente que a escola ainda não consegue lidar de maneira crítica com os conflitos que os estudantes levam para dentro dos seus muros e com os que existem no seu entorno, até porque ainda não conseguiu eliminar os elementos que propiciam a manutenção do preconceito e da discriminação no seu próprio quadro de agentes, sendo que até mesmo elementos de coerção ainda são verificados na prática escolar. Para fazer face a esses conflitos muitas vezes ela termina se fechando e se tornando um local penoso para os estudantes, afetando o que poderia ter de proveitoso.

Todavia, os dados também demonstram que, ainda que as políticas e programas se achem alicerçados numa perspectiva onde a escola entendida como meio de desenvolvimento social está colocada acima da preocupação com a formação humana dos indivíduos, eles ainda assim proporcionam uma estrutura suficiente para que elas consigam fornecer uma educação de qualidade, essencial para a emancipação dos estudantes.

A contradição entre estas duas constatações evidencia que o nosso sistema de educação é afetado muito mais pela má implementação das leis e políticas do que pela ausência destas. A cada ano mais verbas estão sendo destinadas à educação, inúmeros programas são lançadas visando suprir demandas, e maior destaque é dado à necessidade de que tenhamos no país uma educação de qualidade. Mas isto ainda é uma realidade distante para muitos alunos porque não há esforço suficiente dos órgãos burocráticos para que estas verbas e políticas cheguem com eficiência às escolas, ou para fiscalizar sua implementação.

Além disso, há uma dissintonia entre os interesses do Estado e a necessidade das bases. Fica claro que atualmente a principal intenção das políticas e planos para a educação básica dizem respeito a metas, índices e resultados estatísticos. Embora isto seja fundamental para que haja melhor acompanhamento e avaliação das políticas, a ação escolar não pode estagnar apenas nesse objetivo. É fato também que há necessidade de atender à premência dos estudantes de receberem uma educação de qualidade, mas para minimizar os impactos da barbárie, qualidade apenas não basta. Urge que os meios que já

estão à disposição das escolas, como a abertura fornecida à gestão democrática, as atividades desenvolvidas pela educação integral, os recursos e materiais disponibilizados pelos governos, sejam orientados para a autonomia, a criticidade e a compreensão dos direitos humanos, de modo a formar sujeitos capazes de uma ação consciente no mundo.

Os dados provaram que a nossa educação ainda está repleta de lacunas pedagógicas e estruturais, e recursos mal utilizados. Por conta disso pode-se dizer que atualmente a maior parte de nossas escolas apenas ameniza a barbárie, sem ter forças para revertê-la de fato. Incentivar a escola e fomentar as suas potencialidades emancipadoras significa, então, criar as condições para que ela vá da “atenuação” para o “enfrentamento” efetivo da barbárie.

É evidente que o espaço da educação formal é um campo de intensos conflitos, tanto de interesses quanto de formas de ver o mundo, e por este motivo admitimos que uma proposta deste quinhão não é fácil de ser implementada, pois perpassa por questões que não raro geram entraves: vai de encontro a questões conservadoras que são tabus dentro desse meio; perpassa pela necessidade de recursos financeiros; gera embate no campo do currículo, que é um campo político resistente; confronta interesses de grandes instituições financeiras; enfim, são diversos os empecilhos encontrados para que tanto a Educação em Direitos Humanos quanto a educação emancipadora se concretizem e consigam reverter os mecanismos da barbárie em nossa sociedade.

Todavia, se escovar a “escola” a contrapelo nos mostrou a realidade vivida por aqueles que enfrentam cotidianamente situações opressoras dentro da escola, que é um ambiente do qual se esperava o contrário, esta diligência serviu também para trazer à tona histórias de realidades que se transformaram, onde, como no pensamento de Benjamin, os vencidos se tornaram vencedores.

Ao final do capítulo três os dados qualitativos comprovam que mesmo nessa árdua realidade a ação a favor da emancipação ainda é possível. As escolas com experiências de sucesso retratadas nos mostram que alguns grupos já têm empreendido esta espécie de esforços, valorizando suas possibilidades, mesmo que o foco seja pontual, apenas em suas escolas e comunidades. Iniciativas como estas surgem em diversos lugares do país a cada dia, necessitando apenas de um apoio adequado para que vigorem.

Reconhecemos que a busca por qualidade não implica busca por emancipação; a qualidade significa apenas uma ponte de acesso à educação emancipadora. É possível ter escolas com qualidade na aprendizagem, capacitadas a conquistarem notas altas no IDEB,

sem que sejam escolas que formem seus indivíduos para atuarem criticamente no mundo. O que temos percebido nos relatos das escolas de sucesso, todavia, é que ao mesmo tempo em que elas estimularam o aprendizado, elas também propiciaram grande crescimento no tocante aos valores humanos. Os alunos passaram a ter senso de coletividade, de respeito mútuo e de solidariedade, a serem capazes de interpretar a realidade e de criarem novas possibilidades, de se manifestarem e participarem ativamente das decisões, de se perceberem como sujeitos da sua própria realidade. Numa perspectiva honnethiana, estes estudantes perceberam por parte da escola um esforço para que as suas necessidades de reconhecimento fossem atendidas, e esse conjunto de experiências foi o que as possibilitou tornarem-se não apenas espaço de estímulo ao intelecto, mas também ambientes profícuos de convivência dentro de princípios de direitos humanos.

Isso mostra, portanto, que o fato de já existirem escolas em nosso país que estão possibilitando a emancipação dos seus indivíduos significa que os elementos necessários para se promover a emancipação já estão de alguma forma à disposição. Basta, como demonstrado ao final das reflexões do último capítulo, que os esforços nessa direção sejam assumidos de maneira coletiva, envolvendo diretores, coordenadores, professores, pais e alunos, para que se perceba que a construção de uma nova realidade, onde a barbárie não tenha força, é algo que depende da ação de todos, tendo em vista um só fim: a construção de uma cultura em direitos humanos, que auxilie na instauração de uma sociedade mais justa, onde haja espaço para as diferentes formas de existir.

Todos estes esforços, mesmo tímidos e paulatinos, são um exemplo de que outra realidade educacional no Brasil é possível; são como flores que nascem em meio à lama, demonstrando que mesmo do caos apresentado pelos dados, pode surgir a esperança. E enquanto houver esta esperança, haverá força para que, a cada dia um novo passo seja dado na luta contra a barbárie.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. 4 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

_____. *Mínima moralia*. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALCÂNTARA JÚNIOR, José. Georg Simmel e o conflito social. *Caderno Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 2, n. 3, p.7-15, 2005.

ALMEIDA, Luana Costa. Avaliação da Educação Básica e qualidade da educação: comparando o texto da CONAE e do PNE sancionado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL (GREPPE) - Privatização da Educação Básica na América Latina, 4., 2014, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2014, p. 32-37.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, 2002.

ANTUNES, Marta; ROMANO, Jorge. *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil, 2002.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BITTAR, Eduardo. Violência e realidade brasileira: civilização ou barbárie? *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 11 n. 2, p. 214-224, jul./dez. 2008.

BOAS, Franz. Museums of ethnology and their classification. In: CARBONELL, Bettina Messias (Org.). *Museum Studies: an anthology of contexts*. Malden: Blackwell Publishers, 2.ed, 2012.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília, 1996.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL/MEC. Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia. In: *Orientações Curriculares Nacionais*. v. 4. Brasília: MEC – Ministério da Educação, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012: Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: *Diário Oficial da União*. Seção 1, p. 48, 2012.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. 2ª ed. Brasília: UNESCO - Coleção Educação para Todos, 2008.

_____. *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), 2014.

BRASIL/MEC/INEP. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 20/05/2012.

BRASIL/MEC/MJ. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. UNESCO, 2007.

BRASIL/SNDH. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: UNESCO, 2010.

BRITO, Antonio José Guimarães. *Direito e barbárie: a alteridade como juízo de valor jurídico e reconhecimento do Outro a partir do discurso (des)colonialista latino-americano*. Tese (Doutorado em Direito). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. 258 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94173/283028.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07/02/2014.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Somos tod@s iguais? Escola, Discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Márcia. Enrique D. Dussel. In: MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

CASTRO, Celso. Apresentação. In: BOAS, Franz. *Antropologia cultural – textos selecionados*. Org. Celso Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CENSI, Angelo Vitório; Axel Honneth. In: MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida da ética*. v.1. São Paulo: Loyola, 1977.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EPT/MEC. *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Brasília: Ministério da Educação. 2014.

FEITOSA, Aécio. Raízes da educação no Brasil. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 10, p.105-116, 1985.

FLEIG, Mario. Hipóteses sobre a violência contemporânea. In: SANTOS, Antônio C. dos;

PIRES, Cecília Maria Pinto; HELFER, Inácio (Orgs). *História e Barbárie*. Aracaju: Editora UFS, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. O Papel da Educação na Humanização. *Rev. FAEEBA*, Salvador, nº7, jan/junho, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Fraudes estão ficando evidentes. Campinas, SP 04/10/2014. Disponível em <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/10/04/fraudes-estao-ficando-evidentes/>> Acesso em 21/02/2015.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1997.

GADOTTI, Moacir. Porque a progressão continuada? *Rev. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, 2003.

GIL, Natália. Interpretação das estatísticas de educação - um espaço de disputas simbólicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.13, jan./abr. 2007.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria Crítica e ação política em Theodor Adorno. *Revista HistedBR On-line*, Campinas, n.39, p. 286-296, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf> Acesso em: 22/08/2014.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Ordem, integração e fronteiras no Império Romano. Um ensaio. *Rev. Mare Nostrum*, São Paulo, v.1, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso filosófico da modernidade*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento - a gramática moral dos conflitos sociais*. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOUAISS, Antônio; KOOGAN, Abrahão. *Enciclopédia e Dicionário*. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1997.

IBGE. *Indicadores Sociais Municipais - uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Pesquisa Geográfica (IBGE). 2011.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7ª ed. Petrópolis: Ed.Vozes, 1985.

INAF/IPM. *Inaf Brasil 2011*. Indicador de alfabetismo funcional: Principais resultados. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012_b.pdf>. Acesso em: 09/11/2014.

INEP. *Censo da Educação Básica: Sinopses Estatísticas (1994 a 2013)*. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 mar. 2014.

KRAMER, Sônia. Ruína, tempo vivo e holocausto: a potência da memória em Walter Benjamin. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMORIA - Recordando a Walter Benjamin. Buenos Aires. *Anais...* 2010. Disponível em:

http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-14/kramer_mesa_14.pdf. Acesso em: 24/05/2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Luís Filipe S. Civil, civilidade, civilizar, civilização: história de usos, significados e tensões dos conceitos no Império Português. Séc. XVI-XVIII. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300480148_ARQUIVO_anpuh2011-civilizacao.pdf > Acesso em: 03/04/2014.

LIMA, Raymundo de. É ‘barbárie’, ‘genocídio’, ‘holocausto’, ou “massacre”? (60 depois de Auschwitz é preciso fazer mais do que distinguir conceitos). *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano IV, n. 45, fev. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/045/45lima.htm> Acesso em: setembro de 2012.

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Rev. Estudos Avançados USP*, São Paulo, v. 16, n. 45, maio/ago, 2002.

LUXEMBURGO, Rosa. *A Crise da Socialdemocracia*. Lisboa: Ed.Presença, 1998.

MAI, Mukhtar; CUNY, Marie-Thérèse. *Desonrada*. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2007.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: *Infância, Educação e Neoliberalismo*. JUNIOR, Celestino A. da Silva; BUENO, M. Sylvia; JUNIOR, Paulo Ghiraldelli (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, pág. 42-56, 1996.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira. *Educação ou barbárie?* Lisboa: Gradiva, 1998.

MATTÉI, François. *A barbárie interior – ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

MEC. Ministério da Educação e Cultura do Brasil. *Resolução/CD/ FNDE. Nº 003 de 21 de fevereiro de 2001*. Dispõe sobre a execução do PNLD. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2001/res003_21022001.pdf . Acesso em: 22/08/2014.

MEC/INEP. *Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Por uma cultura em direitos humanos. In: *Direitos Humanos e Educação*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Coleção Salto para o Futuro, 2008.

MORAIS, Regis de. *Entre a educação e a barbárie*. Campinas: Papirus, 1982.

MORIN, Edgar. *Cultura e barbárie europeias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOURA, Caio. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. *Rev. Filosofia Unisinos*, Porto Alegre, Nº 10, vol. 2, p. 157-173, 2009.

NETO, Félix; OLIVEIRA, Elisabete. Tolerância Étnica na Adolescência. *Rev. Psicologia, Educação e Cultura*, Portugal, vol. XI, nº 2, p. 307-328, 2007.

NOBRE, Marcos. Luta por Reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica (Apresentação). In: HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento - a gramática moral dos conflitos sociais*. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

NOVAES, Adauto. *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OECD. *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/education-at-a-glance-2014.pdf>>. Acesso em: 09/01/2015.

OLIBONI, Samara. *O bullying como violência velada e a percepção e ação dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Rio Grande: FURG, 2008.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil. Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, 2004.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos. *Revista Jurídica da Faculdade de Direito*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 20-33, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 5 — Estado e Política Educacional, 23., 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>>. Acesso em: 24/11/2014.

_____. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, 2002.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, v. 8, p. 13-30, 2001.

RABINOVITCH, Gérard. Figuras da barbárie. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 11-28, 2005.

REY, Beatriz. Em busca da medida certa. *Revista Educação*. São Paulo, SP. Edição 214 Fev/2015. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/168/em-busca-da-medida-certa-234921-1.asp>> Acesso em 21/02/2015.

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismo ou barbárie. In: ROUANET, S. P. *Mal-estar na Modernidade - Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. O eros das diferenças. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 22, março, 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22crouanet.htm>>. Acesso em: 17/04/2014.

RUIZ, Castor Bartolomé. Walter Benjamin. In: MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

SAAVENDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, 2008.

SANT'ANNA, Rejane. Projeto Alunos Residentes - uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de Janeiro. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil - direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infraestrutura das Escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 2007.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, São Paulo/Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (SEDH/MJ). Os jovens, a Escola e os Direitos Humanos. *Relatório de Cidadania II*, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Monique da; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; AMARAL, Janine Bochi do. Entre Narrativas e Significações: A Educação de Jovens e Adultos sob o Olhar do Imaginário Social. *Contexto & Educação*, Rio Grande do Sul, nº 87, p.128-147, 2012.

SIMMEL, George. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SOUZA, Maurício R. O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamentos para um debate. *Psicologia & Sociedade*, nº 23, p. 469-476, 2011.

STAROBINSKI, Jean. *As máscaras da civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo, Ed. Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiroda-educacao-basica>. Acesso em: 20/09/2014.

TRIBUNA POPULAR online. Foz do Iguaçu, RS. 13/11/2013. Disponível em <<http://www.jtribunapopular.com.br/artigo/policia-investiga-possivel-fraude-nas-provas-do-ideb-em-foz#.VOn3-nF9AE>> Acesso em 21/02/2015.

VIVALDO, Fernando Vicente. *Educação em direitos humanos e teoria crítica: por um projeto emancipatório*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13052014-111351/pt-br.php>> Acesso em: 24/10/2014.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, vol. 13, n. 1, pp. 117-123, Janeiro-Junho, 2010.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro. In: NOVAES, Adauto (Org). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.