

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: ENTRE REPRODUÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Joyce Kelly Pescarolo⁵⁷

RESUMO

O artigo em questão é fruto da observação participante com aproximadamente 250 profissionais da educação realizada no centro de capacitação do Instituto de Educação para a Não Violência e também em 6 escolas públicas de Curitiba e região metropolitana nas quais tal ONG atua. O acompanhamento desses profissionais permitiu perceber que suas práticas são, ainda, bastante conservadoras no que tange ao ensino e à vivência dos direitos humanos na escola. O texto apontará que parece haver uma discrepância entre os PCNs e os projetos políticos pedagógicos e as práticas dos educadores, que, via de regra, reproduzem discutir as representações e as práticas da escola contemporânea e seus profissionais, relativas aos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação, direitos humanos, práticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu a partir de uma parceria existente entre o Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná (CESPDH) e a ONG Instituto de Educação para a Não Violência, que trabalha com a questão da violência e construção da cultura da paz nas escolas. O trabalho realizado por esta ONG tem servido de campo de pesquisa para pesquisadores do CESPDH que têm pesquisado temas relacionados à educação, violência e direitos humanos.

Este artigo foi desenvolvido a partir de observações participantes⁵⁸ das atividades realizadas pelo Instituto Não Violência no seu centro de capacitação⁵⁹

⁵⁷ Psicóloga Educacional, Mestre em Sociologia pela UFPR e Doutoranda em Sociologia pela UFPR. Pesquisadora do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos da UFPR. E-mail: joycepescarolo@hotmail.com.

⁵⁸ Pude acompanhar várias atividades oferecidas pelo Instituto como observadora e pude também coordenar algumas palestras e cursos, o que me possibilitou interagir mais intensamente com os participantes das atividades.

durante o 1º semestre de 2012 e também em 6 escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana, atendidas pelo *Não Violência* nesse mesmo período, durante o qual vários profissionais da área da educação e outras áreas afins, participaram de inúmeras atividades⁶⁰ de capacitação voltadas para a educação e para a questão do direitos humanos na escola.

O acompanhamento desses profissionais, tanto nos cursos quanto no dia-a-dia da escola, permitiu perceber de que forma a escola e seus profissionais têm compreendido, trabalhado e vivenciado a questão dos Direitos Humanos na atualidade.

As diretrizes educacionais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nos Projetos Político-pedagógicos, é de que a escola atual precisa trabalhar temas transversais (sexualidade, ética, cidadania, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente) e teria como função preparar o aluno para ser um cidadão crítico, reflexivo e autônomo, isso incluiria o seu desenvolvimento cognitivo e moral. Vejamos um exemplo contido no blog sobre Educação da Escola Municipal Permínio Leite, de Salvador:

A escola tem uma função social importante, que é, através da formação dessas crianças e jovens, colaborar na construção de um projeto de sociedade que possibilite a participação dos indivíduos na produção da sua existência, como sujeitos de direitos, ativos na realidade que se constrói historicamente. Assim, além da preparação para a cidadania e para o trabalho, a função social da escola na atualidade consiste na formação de seus alunos para a convivência na cultura global, a partir do desenvolvimento das capacidades de aprender a conhecer, aprender a

⁵⁹ Durante o primeiro semestre as atividades realizadas no centro de capacitação contaram com a presença de aproximadamente 250 profissionais da educação.

⁶⁰ O Instituto Não Violência oferece atividades que vão desde palestras com temas pertinentes à área educacional como *Regras e Limites na Modernidade*, *Sexualidade e Juventudes*, *Relações de Gênero na Escola*, etc, passando por cursos de duração média de 24h com temas mais aprofundados sobre infância e adolescência, construção de combinados coletivos e democráticos na escola, leituras de filmes voltados para os direitos humanos. Essas atividades podem acontecer tanto no centro de capacitação como nas escolas parceiras do Não Violência. Essas escolas recebem o trabalho da ONG gratuitamente através de uma parceria que dura em média 3 anos. Nesse caso, as atividades ofertadas são fruto de um diagnóstico realizado pelos profissionais da ONG para detectar quais são as questões que precisam ser trabalhadas na escola. Já no centro de capacitação, as turmas são mistas, os profissionais são oriundos de várias instituições diferentes, o que propicia um espaço mais heterogêneo que na escola, que os profissionais são todos da mesma instituição.

fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (<http://perminio-leite.blogspot.com.br>, acessado em 19.08.2012).

Formalmente, o discurso acima citado no blog é também compartilhado pelos educadores observados. Durante as observações foi possível perceber que os educadores parecem ter um discurso pronto que repetem sem de fato internalizarem e adotarem práticas cotidianas coerentes com esse discurso, como se estivessem simplesmente reproduzindo o discurso oficial, falando o que esperam que eles digam como bons educadores. De modo geral, quando era perguntado qual era a função da escola, quase todos os educadores observados declaravam que a escola teria como função formar um ser social preparado para perceber e interceder na realidade que vivencia.

Porém, paradoxalmente, há uma queixa muito forte, uma espécie de ressentimento diante dessa demanda de educação para cidadania. Os professores sentem-se sobrecarregados por uma função que na realidade cotidiana, julgam, em um nível mais afetivo, menos racional, não ser deles. Pensam que a escola não seria um local para educar e sim para aprender conteúdos acadêmicos específicos. Educar seria papel da família. É evidente dessa forma, que existe uma cisão nas representações que os educadores têm de sua função. O discurso oficial seria uma espécie de fachada, enquanto as práticas nos dariam uma versão mais fidedigna das reais crenças desses profissionais⁶¹.

Tal cisão entre educar e ensinar já está bastante superada pelas mais diversas correntes pedagógicas e psicológicas, que percebem que essas instâncias não seriam coisas separadas. Mas ainda assim, existe no cotidiano escolar, como pudemos presenciar nas observações realizadas, uma enorme resistência por parte dos educadores em aceitar essa questão. Como dito anteriormente, eles seguem pensando que educar é com a família e a escola deveria ensinar os conteúdos, principalmente os educadores das escolas públicas. Assim, percebe-se claramente que eles separam o campo do aprendizado cognitivo do de valores e afetividade.

⁶¹ Sobre isso, ver Goffman (2009), mais precisamente o capítulo IV em que ele vai abordar a questão dos papéis discrepantes.

Considerando que muitos educadores entendem que o seu papel na formação dos alunos deveria ser restrito ao repasse de conteúdos acadêmicos, cabe-se perguntar como é a posição dos educadores sobre o seu papel na formação e disseminação de uma cultura de Direitos Humanos, até que ponto eles conseguem atuar como agentes potenciais de transformação e promoção de cidadania?

Quando os educadores não se veem como os principais agentes de transformação da realidade na escola - e por isso não conseguem se responsabilizar por fomentar práticas mais inclusivas - o que se percebe é que eles acabam por reproduzir muitas situações de desigualdade e segregação, principalmente nas questões de classe, raça, gênero, sexualidade e religião. Suas posições seguem, de modo geral, sendo conservadoras. Muito possivelmente, essas questões são mais pungentes na escola pública porque estão relacionadas com a universalização do ensino e com a heterogeneidade advinda dessa abertura.

A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS NAS RELAÇÕES DENTRO DA ESCOLA.

De modo geral, quando discutimos a universalização da educação, boa parte dos textos remete ao modelo educacional francês, pois os autores mais conhecidos e utilizados que se debruçaram sobre este tema são franceses, como é o caso de Althusser com *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1998), Bourdieu e Passeron com *A Reprodução* (2009), Barrère e Sembel com *Sociologia da Escola* (2006), Durkheim com *Educação e Sociologia* (2010) e Lahire com *Sucesso Escolar nos Meios Populares* (2008), entre outros.

Uma questão importante é que o processo de universalização de ensino ocorrido na França, bem como seus efeitos têm inúmeras semelhanças com o Brasil, fato que podemos utilizar para analogias interessantes. Assim, vamos rapidamente compreender o ponto de vista de alguns desses autores para podermos discutir isso dentro da nossa realidade.

Na França, pretende-se a universalização do ensino desde a Revolução Francesa, com o surgimento das escolas públicas. Porém, apenas no século XX que de fato se consegue estender essa universalização a todas as classes sociais e ampliá-la até o Ensino Médio (Barrère e Sembel, 2006). É importante lembrar que

"a centralidade da escola não acontece ao mesmo tempo para todos os meios sociais. As escolas para meninas continuarão raras por um longo tempo e a grande nobreza, assim como os artesãos, vão permanecer fiéis ao antigo sistema de aprendizado, enviando seus filhos, seja para servirem como pajens aos poderosos, seja para se tornarem aprendizes de outros artesãos". (Almeida, s/data, pág. 50).

A universalização da educação inicialmente parece a solução para boa parte dos problemas sociais. A escola começa a aparecer como redentora das mazelas encontradas até então na sociedade. Porém alguns efeitos, até então ocultos, começam a surgir com bastante intensidade. Essa escola universal, para todos, passa a "derramar" no mercado de trabalho um contingente de indivíduos que não consegue mais ser absorvido por este mercado. Num dado momento, a partir da segunda metade do século XX na França, por exemplo, passa a existir mais mão de obra qualificada do que emprego para todas essas pessoas. Em função disso, o mercado de trabalho começa a fazer uma seleção dos candidatos considerando o maior nível de escolaridade e os diplomas obtidos nas melhores instituições. O recrutamento para as melhores vagas recairia sistematicamente sobre os filhos das elites, pois a trajetória escolar desses jovens seria bastante distinta de outros jovens pobres, ainda que ambos tivessem passado pela escola. Assim, a escola se depara com inúmeros questionamentos sobre sua função e pertinência.

Com tal situação, também começou a ficar óbvio que nem todos os alunos, submetidos às vivências escolares tinham os mesmos resultados, independentemente da questão meritocrática. Para além das habilidades individuais, a diferença agora era que as teorias passavam a se questionar se de fato a escola era um local de neutralidade científica e imparcialidade e que oferecia as mesmas oportunidades a todos os alunos independentemente de suas

origens. Nesse momento, emergem com muito vigor, as teorias de base marxista questionando sobre os aspectos relativos à escola na produção da exclusão social. No Brasil, chega em 1974, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, de Louis Althusser, verdadeiro divisor de águas. Firma-se a concepção de *Escola* como instituição social que só pode ser entendida se remetida à estrutura da sociedade que a inclui. (Angelucci et al, 2004)

Outra tese que revoluciona a forma de pensar a instituição escolar é a da reprodução, desenvolvida por Bourdieu e Passeron (2009). Com sua obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, publicada na década de 70 na França, Bourdieu e Passeron (2009) redirecionam os holofotes ao afirmarem que ao invés de promover mudanças no sentido de diminuir as desigualdades sociais e promover a ascensão social dos indivíduos, a escola, através de uma série de procedimentos legitimadores e legitimados, trata, muito mais frequentemente, de conservar o estado das coisas. Tais autores “tocam na ferida” de muitos educadores e representantes do sistema educacional ao desvelarem que o fracasso escolar e posteriormente, o fracasso na disputa das oportunidades no mundo do trabalho, não era simples falta de mérito de certos indivíduos, mas sim gerados pelas próprias condições sociais as quais esses indivíduos eram submetidos. Bourdieu e Passeron (2009) demonstram que a escola, longe de ser objetiva, está permeada de relações e oportunidades desiguais em função da classe social da qual os alunos são oriundos.

A escola e todos os seus códigos estariam perfeitamente adequados aos alunos da elite, que tiveram seu *habitus*⁶² moldado por um tipo de cultura, valores, educação. A passagem do mundo da casa para o universo escolar seria para os alunos das classes média e alta uma continuidade e não uma ruptura. A escola

⁶² Para Bourdieu, a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, conceito que ele define da seguinte forma: “os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares””. (Bourdieu, 1980, págs. 88-89)

não seria para esses indivíduos um local de estranhamento, readaptação e desencaixe social, mas um local de familiaridade com as regras do jogo, com seus códigos de conduta e com seus currículos. Dessa forma, o sucesso desses alunos seria absolutamente esperado. Os próprios professores, sendo oriundos do mesmo universo simbólico, sentiriam esses alunos como bons, bem educados, adaptados e capazes, pois partilhariam de uma mesma “linguagem”, de um mesmo universo simbólico.

Exatamente o contrário se daria com aqueles alunos vindos das classes populares. Para esses, a adaptação no universo escolar seria muito mais complicada, pois a escola viria a ser a ruptura com vários de seus valores sociais e culturais. O estranhamento e desencaixe diante do mundo escolar e a falta de identificação entre tais alunos e seus professores, proporcionaria, muito frequentemente, o fracasso. Dessa forma, a escola - que para muitos deveria funcionar como uma espécie de trampolim social - seria na verdade uma instituição que tão somente confirmaria as origens sociais dos seus alunos. O sistema educacional, através de seus agentes, exerceria uma violência que é simbólica⁶³ e ao ignorar as formas pelas quais isso acontece, contribui para legitimá-la socialmente. (Bourdieu e Passeron, 2009). Assim, os educadores, detentores da autoridade conferida a eles pela instituição e pela tradição, colaborariam, sem se darem conta, para a manutenção e reprodução da ordem

⁶³ Bourdieu (2005), ao propor o conceito de violência simbólica, chama atenção justamente para aquela violência que não reside no alunado e sim nos sistemas simbólicos presentes nas práticas educativas veiculadas pela escola. Embora possamos encontrar nuances do seu significado em outros autores, como Marx com as noções de ideologia e dominação, Weber com sua expressão “a domesticação dos dominados” e ainda em Durkheim, quando ele fala de fato social e coerção, é em Bourdieu que a noção de violência simbólica se consolida. Bourdieu (2005) preocupou-se com essa violência invisível, que é sofrida através de sistemas simbólicos como a educação, a arte, a religião, a língua, a ciência, etc. Para ele, esses sistemas exercem um poder estruturante sobre os indivíduos, ou seja, constitutivo. Mas só podem exercer esse poder porque estão socialmente estruturados. Esse poder que certos sistemas simbólicos têm sobre os indivíduos é denominado de poder simbólico. São estruturas capazes de impor realidades, de formar consenso acerca do sentido do mundo social, de excluir e incluir indivíduos, de determinar as noções de certo e errado. Essa noção de mundo é reproduzida indeterminadamente através de um processo de inculcar nos indivíduos ideologias, valores, moral. Tal processo é o que Bourdieu chama de violência simbólica.

social, confirmando o sucesso das elites e o fracasso das classes populares no mundo intelectual e atribuindo tal sucesso a uma questão de esforço pessoal e meritocracia. A engenharia de tal sistema é perfeita, na medida em que a escola declara uma objetividade e universalidade e então justifica seus efeitos indesejados atribuindo aos seus alunos e suas famílias, a incapacidade de alcançar os resultados esperados por um sistema que é sentido por seus agentes como justo, objetivo, libertador, imparcial, democrático e meritocrático. Um poder simbólico⁶⁴ encarregar-se-ia de ocultar/invisibilizar os mecanismos que dificultam o por vezes inviabilizam o sucesso acadêmico por parte dos alunos das classes populares. (Gonçalves, 2008).

Com essa pesquisa, Bourdieu e Passeron (2009) demonstram que as desigualdades dadas na entrada do sistema educacional, mesmo havendo possibilidade de todos entrarem, acabam por determinar, muitas vezes, toda a trajetória dos alunos, seu sucesso e seu fracasso, sua inclusão ou exclusão.

No entanto, é importante lembrar que Bourdieu passa parte de sua trajetória acadêmica posterior explicando e evidenciando que não considerava a reprodução das desigualdades sociais através da escola inevitável. Bernard Lahire, por exemplo, escreve em 1995, “Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável”, justamente para demonstrar como as origens sociais não necessariamente determinariam o sucesso ou o fracasso na escola. Tanto Bourdieu, quanto Lahire abrem possibilidades para pensarmos que submetidos a condições semelhantes nem todos responderão da mesma maneira. No entanto, embora Bourdieu não solape o indivíduo e sua subjetividade, aponta tratar-se de uma guerra desigual, que tende, em um grau muito maior, à manutenção da ordem do que à revolução das estruturas vigentes. (Gonçalves, 2008)

Outra questão importante é que embora “A Reprodução” tenha sido um estudo aplicado ao caso francês, foram identificados vários elementos em comum no caso brasileiro, como mencionado anteriormente (Gonçalves, 2008). Um olhar

⁶⁴ O poder simbólico apresenta-se nos sistemas simbólicos que se expressam em estruturas estruturadas e estruturantes tais quais: a religião, a arte, a língua. É um poder invisível capaz de gerar consenso. (Bourdieu, 2005)

mais atento ao sistema de ensino no Brasil confirmará que as proposições teóricas de Bourdieu e Passeron, são bastante válidas para nossa realidade. Aquilo que ocorre na França a partir da década de 50, passa a ocorrer no Brasil a partir das décadas de 80. Para a nossa realidade convém considerar que as dificuldades de uma inclusão efetiva na escola não se dariam apenas por questões de classe, mas também por todas aquelas características que implicariam um desvio em relação aos padrões normativos, definidos por uma classe média, branca, cristã, heterossexual e conservadora.

Compreender as ideias bourdieusianas sobre educação é interessante porque desvela a lógica excludente da educação escolar e localiza a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva de uma sociedade desigual. O foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular. (Angelucci et al, 2004)

Aqui no Brasil, outros autores se debruçaram sobre essa questão, incluindo Paulo Freire, que nos chama atenção para aquilo que se ensinava e se aprendia na escola por conta de um currículo *oculto*. O que era oculto nos currículos era a sua base política e reproduutora das desigualdades sociais.

Se há algumas décadas pensávamos na escola supondo a neutralidade ontológica e epistemológica na qual o currículo oculto subsistia validando a desigualdade subjacente ao discurso e conteúdo didáticos, atualmente, graças ao trabalho e produção de conhecimento de muitos educadores, principalmente o de Paulo Freire, e à conquista da liberdade de expressão, da elevação da consciência política e dos direitos humanos, essa ideologia foi revelada e é permanentemente discutida. (Milnitsky-Sapiro, 2006, s/pág)

Embora a ideologia por trás dos currículos e conteúdos didáticos venha sendo desvelada por muitos pesquisadores, no “chão da escola” isso ainda é uma realidade muito distante. Pouquíssimos professores conseguem de fato fazer uma educação política, desveladora da realidade, que instrumentaliza seu aluno a realmente ascender rumo a uma democracia ampliada e participativa. De modo geral, a escola segue, na maioria das vezes, reproduzindo as desigualdades

sociais, não só no âmbito econômico, mas também nas esferas culturais, sexuais, religiosas, etc. como já citado acima e de forma mais específica no texto a seguir.

A ESCOLA UNIVERSAL, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA: ENTRE REPRODUÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

No que se refere ao Brasil, é fato que a universalização da educação, a garantia de acesso a todos (se não de todos, mas de imensa maioria) a pelo menos ao Ensino Fundamental foi essencial para começarmos a pensar na construção de uma cidadania ampliada. Porém, a garantia do acesso à educação não conseguiu garantir uma escola inclusiva. A escola continua excluindo um enorme contingente de alunos, só que agora, a exclusão se dá do seu interior, não se dá mais no acesso aos seus muros. Esse acesso falacioso apontado por Bourdieu e Champagne no texto “Os Excluídos do Interior”, publicado em 1992, trouxe uma série de efeitos adjacentes que precisam ser contemplados do ponto de vista dos direitos humanos.

“A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada [...] e a resignação aos seus vereditos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente”. (Bourdieu, 2003, pág. 485)

Se no passado a escola era privilégio das elites e por isso seu interior era muito homogêneo, é fácil supor que os conflitos que existiam no seu cotidiano eram menores e de outra ordem. Os professores não precisavam lidar com certos choques culturais porque o alunado era oriundo das mesmas classes sociais dos seus educadores, partilhavam dos mesmos códigos culturais de conduta e de valores. Também não havia muito espaço na sociedade para aceitação das diferenças, elas eram tamponadas, ignoradas e não contempladas. Todos deveriam ser heterossexuais, cristãos, as mulheres deveriam obedecer aos homens porque eram vistas como naturalmente inferiores, bem como os negros em relação aos brancos.

Na atualidade, a escola precisa equacionar o tempo todo processos de identificação, que fornece o sentimento de pertença e coesão social, e de alteridade, que permite que todos possam fazer parte com igualdade de direitos. O que de fato percebemos através das observações é que os professores não estão preparados para fazer essa equação. Obviamente não por culpa deles, mas por uma série de precarizações que a educação vem sofrendo nas últimas décadas, que impede muitas vezes o professor de se desenvolver do ponto de vista moral e cognitivo.

As dificuldades na escola pública são inúmeras: professores mal pagos e exauridos por jornadas de até 60 horas semanais, infraestrutura que impossibilita utilização de uma série de recursos que deixariam as aulas mais interessantes, falta de espaço, falta de salas, arquitetura péssima do ponto de vista acústico e climático (no verão as escolas são muito quentes e abafadas e no inverno parecem *freezers*), falta de pessoas, enfim, uma série de coisas que tornam o dia-a-dia das escolas um grande desafio à sanidade física e mental dos seus integrantes.

Outra questão é que, a escola sendo pública deveria também, ser laica, como manda a lei. Essa escola, laica, ainda não conseguimos realmente acessar. Em boa parte das escolas que nós estivemos os professores rezam com seus alunos ou evocam alguma passagem bíblica no intuito de ensiná-los a serem moralmente melhores. E aqui é importante fazermos algumas considerações.

A primeira é que a maioria dos professores não vê problema algum em inculcar valores religiosos nos seus alunos, desde que esses valores sejam cristãos, é claro. E quanto mais os alunos são de áreas economicamente desfavorecidas, menos existe a crítica para com essa “catequização”. Em uma escola em que estávamos cuja clientela era quase toda oriunda da favela ao lado, do Parolin, os professores diziam que ali eles precisavam rezar porque havia energias muito negativas, carregadas. E claramente relacionavam tais energias negativas com a base familiar desses alunos, bem como sua classe social. Os professores partem da suposição, que é amplamente compartilhada no senso comum, de que a

privação material incorreria em uma privação moral. Inúmeras são as falas que demonstram essa crença, associando o comportamento sexual dos pais dos alunos a um padrão libertino, ao uso de drogas, ao crime, etc. Lahire (2008) aponta como os professores tendem a julgar muito mal comportamentos familiares ocorridos nas classes populares, mas quando esses mesmos comportamentos ocorrem nas classes média e alta, são justificados ou atenuados.

Enfatizando o que foi dito anteriormente, não é qualquer religião que é contemplada. A religião vista como “salvadora” é cristã, pois as manifestações religiosas mulçumanas ou de matriz africana principalmente, são temidas/rechaçadas e absolutamente silenciadas. O que diremos então do ateísmo? O que ouvimos com certa frequência foram alguns professores dizerem que muitos problemas existem porque “esses alunos não têm Deus no coração” (sic).

Se quisermos pensar na promoção dos direitos humanos na escola, precisamos sim de uma escola laica, porém que contemple de forma acolhedora as mais diferentes manifestações religiosas. Estamos distantes disso, pois temos ainda aulas de religião e essas aulas parecem muito aulas de catequese. Quando a escola pública assume para si que precisa ensinar valores, os valores eleitos são sempre a partir de uma visão cristã ou moralista e excludente. Não se trata aqui de imaginar que os valores têm todos o mesmo *status*, mas de atentar para aquilo que Bourdieu advertiu que acontece quando não se faz uma politização da questão (Almeida, s/data). Naturalizam-se certos valores e se faz o discurso sobre a crise de valores quando os vigentes são considerados reprováveis pelo corpo docente. O que a escola deveria fazer para promover os direitos humanos no seu interior seria historicizar as classificações morais, desnaturalizá-las e apontar sua dimensão política.

Para esclarecer, aqui não se trata de fazer uma crítica ao cristianismo, que certamente possui valores caríssimos ao ocidente, mas de problematizar o seu uso dentro de um espaço que se pretende laico.

Em uma das escolas, durante uma atividade com os professores, uma das pedagogas, muito religiosa, apresentou um projeto que ela estava desenvolvendo com os alunos. O projeto visava trabalhar a palavra do Senhor para a vida dos alunos. Não havia claramente nenhum constrangimento por parte da pedagoga em apresentar o projeto em questão, porque se percebe uma intensa naturalização dessa postura no cotidiano das escolas.

A essas posições religiosas, associam-se outras posições que reproduzem as desigualdades sociais, como vemos na forma como os professores tratam as questões de gênero. Em um curso dado no centro de capacitação da ONG sobre juventude, gênero e sexualidade, pudemos ver claramente as imensas dificuldades que os professores têm de lidar com o tema. Para ilustrar, alguns exemplos: 1) após varias discussões sobre a importância de, como educadores, superarmos nossos preconceitos para tentar promover uma verdadeira inclusão dos indivíduos sem que haja discriminação de qualquer sorte, uma professora diz a seguinte frase: “É, a gente precisa entender que ninguém é perfeito, todos temos defeitos, uns são cegos, outros andam de cadeiras de roda e outros são gays”. 2) Outra professora em uma das escolas atendidas disse que a postura dela seria sempre de respeitar se houvesse algum aluno homossexual em sua sala, e ela tentaria ajudá-lo dizendo a ele que procurasse um médico, que isso é uma doença e que tem cura! “eu diria que ele precisaria buscar ajuda, que isso é uma doença e que pode ter cura, um desvio, algo que não é natural, nem de Deus”. E ela prossegue dizendo: “mas acho que precisamos respeitar todo mundo, eu jamais iria destratá-lo”.

Diante desses pensamentos, que pelo que pudemos observar não são isolados, como imaginar que esses mesmos professores trabalharão no sentido de combater os preconceitos, homofobia ou algo parecido se eles subjetivamente não conseguem perceber como legítimo o direito das pessoas seres como são, gays ou heterossexuais. Em uma sociedade ainda muito heteronormativa, desejar que alguns direitos sejam trabalhados a partir da escola, demanda uma profunda mudança nas estruturas de pensamento dos agentes que estarão formando os

tais cidadãos para uma democracia ampliada. De modo geral, a maioria dos educadores se posicionou contra o kit anti-homofobia proposto pelo MEC no ano passado. Entendem, como grande parte da população que este kit incentivaria a homossexualidade.

Ainda sobre questões de gênero, 3) uma outra professora diz ficar pasma com a forma como as meninas perderam completamente o respeito por si próprias. Ela conta a história de que numa sala de 7º ano na qual dá aula, ela pegou uma menina passando um bilhetinho para um menino. Ela chegou para a menina e disse: “minha filha, como é que você quer ser tratada, como uma princesa ou como uma qualquer? Se você quer ser respeitada não fique com esse comportamento vulgar, pois os meninos não respeitam meninas como você. Na hora de namorar, eles vão querer as quietinhas”. E complementou dizendo que de fato a escola tem que ensinar valores a essas crianças, pois elas estão perdidas, onde o mundo vai parar assim? Podemos ver que as reproduções referentes à manutenção das desigualdades de gênero são bem mais comuns do que suas transformações. Tal conduta, da professora, munida certamente de boas intenções, reproduz a ideia de que à mulher cabe ser objeto de desejo, cabe ser desejada e não desejar. Sua postura deve ser passiva, o grau de passividade determinaria o seu valor moral e social. Enquanto aos meninos, caberia a posição ativa, desejante e de escolha e seleção daquelas que seriam para namorar e daquelas que seriam depreciadas porque muito “dadas”.

Ainda sobre isso, é também muito recorrente o discurso de que os problemas enfrentados na escola estariam muitas vezes relacionados com a saída da mulher para o mercado de trabalho. Com o intuito de ter uma carreira, as mulheres estariam negligenciando o papel de mãe. Sem problemas com essa constatação se houvesse também uma reflexão sobre o papel do homem na esfera privada. A naturalização do papel da mulher diante da maternidade e da sexualidade corrobora também com a naturalização das desigualdades em uma série de outras esferas. Sobre essas questões, Bourdieu (2011) apontou como se dão os processos de dominação masculina e de reprodução das desigualdades.

Com relação à orientação sexual, um dos temas transversais, segue outro exemplo: 4) uma escola na qual estávamos os professores de ciências e biologia resolveram fazer um bate-papo com os alunos sobre sexualidade. Ideia muito interessante, pois de modo geral, a escola chama médicos do posto de saúde perto da escola para falarem sobre o aparelho reprodutor. Nesse sentido, foi um grande avanço. A atividade que acompanhamos consistia em perguntas por escrito, anônimas, que os alunos fariam em tiras de papel que eram recolhidas e colocadas todas dentro de um saco, a professora tirava a pergunta, lia, respondia e abria para um debate. Numa das primeiras turmas, surgiu a pergunta “o que é sexo anal?”. Quando a professora leu, ficou “roxa” e respondeu rapidamente: “é um tipo de sexo que os homossexuais fazem entre eles”. Com isso silenciou e rapidamente mudou para outra questão.

Esses são apenas alguns dos exemplos, há inúmeros outros. Mas o que queremos ilustrar é que a escola não está preparada para fazer dos direitos humanos uma bandeira e é dentro dela mesmo que várias violações desses direitos acontecem cotidianamente.

A forma como as diferenças comportamentais de classe são encaradas pelos professores é com horror, sentem que os alunos e suas famílias, que são vistas como desestruturadas, não têm valores, exatamente como percebido pelos estudos de Bourdieu e Lahire.

Em uma das escolas atendidas pelo Instituto Não Violência, houve a divulgação de um projeto de liderança e protagonismo juvenil nas salas de aula, para ensino fundamental II e médio, com intuito de convidar os alunos a participar já que o projeto era de contraturno, portanto, voluntário. Em umas das turmas na qual houve a divulgação, ninguém manifestou interesse em participar. Diante do silêncio da turma, a professora disse: “pessoal, essa é a chance de vocês fazerem algo diferente, vocês não precisam ser como os pais de vocês, vocês podem ser gente de bem e essa é a oportunidade! Se fosse para vocês pagarem, vocês não iriam conseguir, porque custaria muito caro. Então aproveitem a chance de serem pessoas boas”. Obviamente que estamos falando de uma escola que atende

alunos oriundos de uma grande favela de Curitiba. Essa suposição de desvio moral em função da classe social do aluno, já é em si uma forma de não respeitar, de não compreender e de desmerecer o aluno porque ele é pobre. Como esse professor vai ser um promotor dos direitos humanos. Para esses educadores, tais alunos e suas famílias não possuem valores morais, portanto eles não precisariam ser ouvidos ou contemplados, pois o que promoveriam seria uma “contaminação moral”. Dessa forma, esses alunos vão gradual e silenciosamente sendo excluídos, senão fisicamente, mas intelectualmente das oportunidades educacionais verdadeiras.

Muitos educadores não percebem que todos os alunos e todas as famílias possuem valores morais, mas tais valores podem ser tão somente diferentes em função de uma série de posições ocupadas na extratificação social: religião, geração, classe social, raça, etnia, gênero, etc. A crença de que o alunado não tem valores conduz os professores à necessidade de *incluir* aqueles valores que por eles, professores, são compartilhados, e desqualificar aqueles trazidos pelos alunos, sem respeitar as diferenças e hierarquizando radicalmente esses valores. Os valores mais celebrados são aqueles associados ao masculino, ao heterossexual, à sexualidade convencional, à brancura da pele, ao cristianismo, ao casamento, à riqueza, à magreza, à virgindade feminina, ou seja, aos valores dominantes.

De acordo com Hamze (site acessado em 18.10.2012), o desenvolvimento econômico e social do país exige o cenário de uma escola democrática, criativa, inclusiva, plural, participativa, agente do desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a igualdade de oportunidades para todos.

A cartilha do MEC sobre os PCNs, que estão intimamente relacionados com a promoção dos direitos humanos indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindoativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Por isso, trabalhar os direitos humanos de forma vivencial é de suma importância para que a escola possa cumprir seu objetivo social. Nesse caso, o ensino dos direitos humanos não deveria ser apenas uma questão retórica, mas algo ensinado principalmente através dos exemplos dados pelos adultos e de suas posturas éticas.

Uma proposta mais democrática e inclusiva na construção e manutenção dos direitos humanos teria que passar por uma postura mais construtivista de educação moral, que contemplasse as ideias de todos os envolvidos no processo. No entanto, Araújo e Aquino (2001) chamam a atenção para as seguintes questões: *construir quais valores? Há valores melhores que outros? Há critérios para a escolha dos melhores valores?* Em um mundo no qual reconhecidamente os valores vigentes estão em crise, continuam a existir formas autoritárias de imposição de valores dissimuladas dentro de uma lógica de violência simbólica.

De acordo com os autores, a solução para uma educação em valores não está em voltar-se para valores tradicionais antes adotados, mas em buscar um referencial atual, comum, reconhecidamente aprovado pelas mais variadas culturas, embora pouco alcançado: a Declaração Universal dos Direitos Humanos consagrada em 1948. Araújo e Aquino assumem, portanto, essa declaração como um caminho frutífero a ser adotado por todos aqueles que querem promover uma educação para a ética, a cidadania e a paz. Cabe nos perguntarmos quando a escola estará preparada para realmente ser uma instituição de fomento e garantia dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma intensa inserção no campo educacional, com muita observação e conversa com os educadores, pudemos verificar que existe uma grande dissonância entre as expectativas formais que os órgãos oficiais têm sobre como deve ocorrer o processo educativo e o que de fato ocorre no cotidiano das escolas. Tal dissonância, em um certo nível, é esperada, pois uma coisa é o “deve ser”, o ideal pensado muitas vezes por idealizadores, gestores e burocratas da educação que muito amiúde não enfrentam a rotina do “chão da escola”. Outra coisa são as infinitas interações sociais que acontecem cotidianamente e seus efeitos não previstos, demandando posturas que nem sempre foram calculadas/programadas. Isso certamente gera situações indesejáveis ou não adequadas.

Porém, o que nos chamou atenção, foi que há não apenas uma diferença entre o oficial e as práticas, mas há quase que um abismo, problemas graves de formação e de capacidade subjetiva dos educadores para lidarem com os problemas diários de uma escola. Bourdieu declarou que “os professores deveriam compreender que possuem um poder diabólico de nomeação, de constituição, que se exerce sobre a identidade dos adolescentes, sobre a imagem

que têm de si próprios e que, desse modo, podem infligir grande traumas em seus alunos". (Catani, s/data, pág. 24).

Diante dos exemplos dados no texto, podemos ver que isso está longe de ser percebido pelos educadores. Parece então ser necessário fazer um grande trabalho *a priori* na formação desses educadores para que eles também tenham uma dimensão mais política e desveladora da realidade, pois de modo geral o que se nota são reproduções infinitas dos processos de manutenção das desigualdades sociais.

Seria interessante e necessário aprofundar em uma outra ocasião o fato de que nos últimos anos, em função da crescente precarização da educação, os professores têm cada vez mais saído dos mesmos extratos sociais que seus alunos de periferia⁶⁵, mas de alguma forma, isso não têm gerado compreensão ou identificação com essa população. Seria necessário investigar melhor essa questão e fazer um mapeamento aprofundado das origens sociais dos educadores. Por hora, ficamos com impressões informais, pouco investigadas.

De qualquer forma, pensar direitos humanos na escola como uma forma de promoção da cidadania e inclusão requer vários ajustes, talvez bem mais que ajustes, para que haja essa real possibilidade. O que vemos até então são representações sociais do corpo docente que os impedem de perceber o papel que ocupam na formação desses alunos. Há um longo caminho a percorrer no processo de subjetivação dos educadores, de autopercepção, de possibilidade de exercitar a suspensão dos valores para poder ver as várias outras tonalidades do mundo real.

REFERÊNCIAS

⁶⁵ A precarização da educação tem levado muitos a escolherem a profissão não por algum tipo de vocação, mas porque o curso de pedagogia é o mais barato em muitas faculdades. Ou seja, muitas pessoas serão educadores porque tiveram acesso a um curso superior que poderiam pagar, não que gostariam de cursar. Muitas dessas faculdades apresentam uma série de problemas na formação dos educadores, assim como boa parte dos cursos de licenciatura.

ALMEIDA, A. M. F. Valores e luta simbólica. In **Revista Educação – Bourdieu pensa a educação**, n. 5. São Paulo. Ed. Segmento, s/data.

ALTHUSSER, L.P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANGELUCCI, C.B. et AL. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

AQUINO, J.G e ARAÚJO, U. **Direitos humanos em sala de aula**. Editora Moderna, São Paulo, 2001.

BARRÈRE, A e SEMBEL, N. **Sociologia da Escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006. Blog da Escola Municipal Permínio Leite. Disponível em <<http://perminio-leite.blogspot.com.br>>. Acesso em 19 ago. 2012.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed B. Brasil, 2005

BOURDIEU, P e PASSERON, J.C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro. Ed. Francisco Alves, 2009.

BOURDIEU, P. **Le Sens pratique**. Les Éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1980

BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 2011.

Cartilha do MEC sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Acessada no Portal do MEC em 18.10.2012.

CATANI, D.B. A educação como ela é. In **Revista Educação – Bourdieu pensa a educação**, n. 5. São Paulo. Ed. Segmento, s/data.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo. Ed. Hedra, (2010 [1922])

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2009.

GONÇALVES, N. Para além da reprodução: possibilidades e contribuições de Pierre Bourdieu para a história da educação. In: **V Congresso Brasileiro da História da Educação**, Sergipe, 2008.

HAMZE, A. **Temas Transversais Vinculados ao Cotidiano.** Disponível em <<http://educador.brasilescola.com/trabalho-docente/temas-transversais-vinculados-ao-cotidiano.htm>> Acesso em 18 out. 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares:** as razões do improvável. Ed. Ática, São Paulo, 2008.

MILNITSKY-SAPIRO, C. A função da escola na construção de valores sócio morais: os temas transversais na cultura da descartabilidade.. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL** da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1, 2006.