

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA ÉTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Balduino Antonio Andreola

Evaldo Luis Pauly

Resumo

Partindo da necessidade de uma interpretação pedagógica, e não apenas jurídica da LDB, o artigo propõe uma reflexão sobre a prática docente. Sustenta-se que essa reflexão evidencia uma contradição entre o senso comum do Magistério e o conhecimento pedagógico, que talvez possa ser superado, indo para além do individualismo, na efetivação de um projeto político-pedagógico capaz de moldar e ser moldado pela noção de justiça do Estado democrático de direito.

Palavras-chave

Hermenêutica pedagógica, Senso comum do Magistério, Educação democrática, Direitos Humanos.

Abstract

Based on the need for a pedagogic interpretation, not just legal of the LDB, the article proposes a reflection on teaching practice. It is argued that this discussion highlights a contradiction between common sense of the Magisterium and pedagogical knowledge that might be overcome by going beyond individualism, in effect a political-pedagogical project capable of shaping and being shaped by the notion of justice of the democratic state of law.

Key words

Hermeneutics teaching, Common sense of the Magisterium, Democratic education, Human Rights.



1 POR UMA HERMENÊUTICA PEDAGÓGICA DA LDB

Por razões óbvias, o Estado de direito exige que o texto da lei seja interpretado à luz dos parâmetros dos Direitos Humanos. Primeiro porque, apesar de sua fragilidade, a doutrina dos Direitos Humanos é um acordo político²⁹, que legitima a noção de dignidade da pessoa humana. Essa doutrina tornou-se um princípio jurídico-político reconhecido pela maioria das nações contemporâneas. A segunda razão para interpretar criticamente a legislação nasce de outro fato óbvio: a negociação parlamentar nem sempre produz acordos razoáveis. As leis, no Estado democrático de direito, são válidas se e somente se forem estabelecidas por procedimentos democráticos e, além disso, se forem submetidas à crítica permanente que verifica se a lei está de acordo com o direito. No Estado democrático de direito, as leis se estabelecem, simultaneamente, pela decisão da maioria parlamentar, que justifica a condição de Estado democrático de um lado, e, de outro, pela avaliação das leis no sentido de permitirem a realização da justiça, ou seja, se a lei está com o direito. Às vezes, a maioria é injusta e atenta contra o direito. Outras vezes, a maioria, desejando ser justa, acaba impedida pelas limitações do direito. A democracia e o direito, muitas vezes, se contradizem na experiência histórica do Estado. É necessário que a cidadania da república enfrente tais contradições. Afinal, a república não representa o fim da história e, muito menos, criou o paraíso na Terra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, é a principal legislação educacional do país. Cabe aos educadores realizarem uma leitura pedagógica dessa legislação. Uma das primeiras contradições da LDB se apresenta já no art. 3º, que define a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (inciso VI). Todo o ensino é público, seja ministrado numa escola

²⁹ A Declaração Universal foi aprovada pela Assembleia Geral, em 10/12/1948, por 48 votos favoráveis e a abstenção de 8 países do, então, bloco soviético.



mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada. Todas as escolas oficiais do país integram um sistema público de ensino: municipal, estadual, distrital ou federal. Assim, toda a escola oficial está vinculada a um desses sistemas. Toda a educação escolar é pública. É uma ilusão política pensar que existam escolas gratuitas. Todas são pagas! Seja pelas famílias individuais, que pagam as mensalidades das escolas privadas; seja pelo conjunto das famílias, quando os orçamentos públicos financiam as instituições educacionais estatais ou conveniadas. O inciso VI é confuso pela dicotomia que introduz ao separar a escola estatal da escola privada, que estão unidas à única educação pública oferecida pelos sistemas de ensino dos entes federados. O inciso VI insinua que as instituições de ensino privadas não são oficiais ou que só as escolas estatais são oficiais. Todas as instituições dos sistemas de ensino oferecem educação pública, diferenciam-se apenas pelo modo como são financiadas por suas mantenedoras. Essa confusão nasceu durante as negociações políticas, que alteraram o projeto da LDB proposto pelo Prof. Darci Ribeiro, então, Senador pelo PDT do Rio de Janeiro. O fundador e primeiro reitor da UNB, um dos professores brasileiros mais reconhecidos internacionalmente, propôs um sistema educacional inspirado no Sistema Único de Saúde. Darci Ribeiro propunha a criação de um Sistema Único de Educação composto por escolas estatais e não-estatais. Essa ideia foi derrotada pelos parlamentares, que defendiam, na época, a educação como negócio, aprovando a permissão para a iniciativa privada atuar na educação (Art. 7º).

Essa contradição é apenas uma das existentes na legislação educacional. O objetivo deste artigo é convidar professoras e professores para interpretarem a legislação educacional, conforme as necessidades da ética pedagógica. O Magistério pode aprender a ler a legislação educacional, segundo os seus interesses profissionais e científicos. Pode aprender a lê-la em seu favor, já que muitos gestores privados e públicos da Educação costumam ler e usar a LDB contra aqueles interesses docentes. Por óbvio, as pessoas, que seriam favorecidas pela leitura pedagógica da LDB, são as crianças e os adolescentes! Pensando de for-



ma compromissada em seus alunos e alunas, os docentes farão uma boa leitura interessada da LDB!

2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Para não incorreremos numa abordagem muito abstrata, até idealista do tema que nos foi proposto, partiremos do empírico. Não do empírico objetivista, do positivismo, mas sim do empírico banhado da subjetividade e da sensibilidade de pessoas, da existência, da vida, da densidade existencial e histórica de acontecimentos recentes. Como desafio para as nossas reflexões, seguem-se quatro episódios: dois lastimáveis, e outros dois altamente positivos.

O primeiro episódio é o do protesto do MST, no dia 29 de março de 2010, frente à SEC, em Porto Alegre/RS, contra o fechamento das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. As escolas foram fechadas no ano passado pelo Governo do Estado, baseado num TAC – Termo de Ajustamento de Conduta – acordado com o Ministério Público Estadual. Esse fato deve ser associado a um processo de iniciativa também deste Ministério Público, de criminalização do MST. A Escola Itinerante foi uma conquista político-pedagógica do MST garantida pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer CEED nº 1.313/96. No entanto, o atual governo estadual decidiu transferir essas crianças, atendidas pelas Escolas Itinerantes, para outras escolas estaduais, sem considerar a sua condição peculiar nos acampamentos do MST. Numerosas crianças continuam sem escola. Muitas não são aceitas em escolas públicas, com a justificativa de que não há vagas. Outras têm de andar até oito quilômetros a pé, para esperar o ônibus escolar. Não se trata de um verdadeiro “infanticídio intelectual”.

Como segundo episódio, trazemos o desacato público de que foram alvo calouras do Curso de Pedagogia da UFRGS, que em sua passeata cruzaram com



calouros do Direito da mesma instituição. A expressão mais grosseira e preconceituosa consistiu em bradarem: “Salário mínimo”. Não cabe trazer argumentos que tentem minimizar ou atenuar a ofensa, reduzindo-a à falta de maturidade ou, pior, considerando-a “brincadeira de jovens”. Eu acho, pelo contrário, espelha uma cultura altamente preconceituosa de setores amplos da opinião pública, referendada por perversas políticas públicas relativamente à educação e, particularmente, ao magistério público (Giancarla Brunetto – Jornal da FAGED 12/03/2010).

Depois de dois episódios, que denotam situações lastimáveis, no que tange à educação e, em particular, ao magistério, citamos outros dois altamente positivos e alentadores. Trata-se de duas dissertações de mestrado em educação, defendidas em dois mil e oito, por duas profissionais da área do Direito. No Mestrado em Educação do UNILASALLE, a advogada Maria Eloá Gehlen (2008) defendeu a dissertação intitulada “O Direito à Educação de Qualidade para Todos”. Engajada há muito tempo na luta em favor das populações marginalizadas e excluídas, dialoga, em seu estudo, especialmente, com “os Negros, os Índios, as Mulheres, os Presos, as Crianças acampadas do MST e os Moradores de Rua”. Participou da banca, o desembargador Dr. Rui Portanova, que trouxe excelentes contribuições para a discussão do problema em pauta.

A outra dissertação foi defendida no Mestrado em Educação da UNIJUÍ pela promotora pública Rosângela Corrêa da Rosa³⁰ (2008). Como profissional, atuando na Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo, constatou “que grande parte dos adolescentes infratores estava fora da escola”. A autora escreve: “Nessas audiências, observei que a maioria dos jovens infratores ou estão evadidos da escola, ou apresentam problemas de infrequência ou baixo rendimento escolar” (ROSA, 2008, p. 10). Essa sombria constatação

³⁰ Veja neste número da Revista Diálogo, o artigo “Garantir o direito à educação previne a vitimização das adolescentes”, escrito pela mencionada promotora e por sua orientadora, Prof^a Dr^a Ana Maria Colling.



representou, para a promotora pública, um desafio para capacitar-se também no campo da educação, para a defesa do direito destas crianças e destes jovens de estar na escola. O título da dissertação é altamente significativo: “Educar para não punir: a garantia do direito do adolescente à educação”.

Nas “Considerações Finais” (p. 128-146), a promotora enfatiza, com insistência, baseada, sobretudo, em Paulo Freire, a necessidade de formação permanente dos professores, como condição para a inclusão efetiva dos jovens, e para a realização de uma verdadeira educação libertadora e emancipatória. Esse episódio demonstra ser urgente o desenvolvimento da hermenêutica pedagógica da legislação educacional. Afinal, se torna inevitável o debate em torno do direito dos professores, como garantia de educação inclusiva e emancipatória das crianças, dos adolescentes e dos jovens, condenados às drogas, à delinquência e ao cárcere, por uma sociedade elitista, injusta e excludente, por uma opinião pública marcada pelo preconceito, e por governantes relapsos ou corruptos.

3 O SENSO COMUM E O SENSO PEDAGÓGICO: PARA IR ALÉM DOS VALORES DO INDIVIDUALISMO

Boa parte das pessoas, que criticam a Doutrina dos Direitos Humanos a partir do senso comum, simplesmente não leu os artigos dessa Declaração.³¹ Poucas professoras e professores conhecem e muitos não conhecem e não gostam dos Direitos Humanos! A maioria das pessoas acha que a Declaração Universal dos Direitos Humanos serve apenas para defender bandidos e prejudicar os cidadãos de bem. Há um slogan conhecido: “Direitos Humanos, para humanos direitos”, como se existissem humanos tortos, ou humanos para os quais não cabem direitos. Cabe à educação superar essa antipatia popular, que é prejudicial

³¹ Os trinta artigos da Declaração estão disponíveis no site brasileiro da ONU: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php.



ao povo e coloca em risco o Estado de direito. Afinal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas é o valor fundamental da Constituição cidadã³²; assim, se a educação forma para o exercício da cidadania, só pode fazê-lo a partir desse valor fundamental. O artigo 26 da Declaração formula o direito à educação de modo muito abrangente:

Artigo XXVI.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A concepção “Estado democrático de direito” assume um formato político concreto com essa Declaração, que tratou de estabelecer uma lista de direitos individuais. Desse modo, ainda pela Declaração de 1948, o Estado é projetado como uma instituição, que serve ao cidadão. O cidadão é o senhor do Estado. Os limites da ação estatal são os direitos individuais da sua cidadania. Ora, também é óbvio que o cidadão é um ser histórico. O cidadão moderno surge com as revoluções burguesas do século XVIII, é o servo, que se emancipa do suserano para, livre, vender sua mão-de-obra à burguesia da primeira revolução industrial. Esse já não é mais o cidadão do século XXI, que experimenta a terceira revolução industrial. Por tal razão, a educação inspirada nos Direitos Humanos implica em uma determinada

³² O art. 1º da Constituição Federal apresenta os fundamentos da República, um deles é “a dignidade da pessoa humana” (inciso III). O Art. 4º afirma que o Brasil “rege-se nas suas relações internacionais” por alguns “princípios”, entre os quais está a “prevalência dos direitos humanos” (inciso II).



hermenêutica. Um dos fins da educação nacional, especialmente da escolarização obrigatória, é formar para o exercício da cidadania, conforme a ética política da doutrina dos Direitos Humanos. Aqui, já se localiza um primeiro problema hermenêutico. O fim último da escolarização coincide com o fim último da educação como tal, ou seja, o pleno desenvolvimento da personalidade de cada educando, não individualmente isolado, mas na comunicação e no diálogo com seus colegas. A educação ética insere-se, como uma exigência básica, nessa perspectiva maior. Não obstante a filosofia dos Direitos Humanos esteja centrada na afirmação do indivíduo e não da pessoa, assim mesmo a Declaração representa um avanço histórico, que nos oferece ferramentas preciosas, no campo da educação, para a promoção da liberdade, da autonomia e da dignidade humana de nós mesmos como docentes, de nossas próprias famílias, de nossos educandos e educandas e suas famílias.

Para o Estado democrático de direito colocar o cidadão acima do Estado, deve submeter-se, como Estado, ao controle social da cidadania. Por óbvio, é fácil perceber que o problema dessa concepção de Estado e de cidadania é o individualismo. O cidadão é concebido de modo idealista, desvinculado de suas relações sociais e determinações econômicas. Esse é, particularmente, um “dilema brasileiro”, na opinião de Lenio Streck, o sistema de Justiça no Brasil está preparado para enfrentar

Conflitos interindividuais, próprios de um modelo liberal-individualista, não está preparado para o enfrentamento dos problemas decorrentes da trans-individualidade, própria do (novo) modelo, advindo do Estado Democrático de Direito previsto na Constituição promulgada em 1988 (2005, p. 54).

Somos herdeiros de uma tradição de cinco séculos de liberalismo filosófico, político e econômico. No campo econômico, o liberalismo significa domínio do capitalismo, com seus valores fundamentais: a livre iniciativa, a propriedade privada, a competição, e a dominação do capital sobre o trabalho, significando, para os trabalhadores, a venda de sua força de trabalho como mercadoria. No campo político, a representação democrática se fragiliza, porque a organização do Estado, através dos três poderes, está sujeita aos interesses e condicionamentos do poder econômi-



co. O sonho da emancipação humana, nutrido pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, evoluiu para um pesadelo global, com a ameaça concreta de destruição total da vida no planeta. O desafio, portanto, é avançar para além da concepção de ser humano como indivíduo. Afirmar, defender e promover a individualidade, sim, mas determo-nos no indivíduo em si e para si mesmo, não. O desafio pedagógico é construir o que Lenio Streck chama de “trans-individualidade”. Há toda uma longa tradição, na História da Filosofia, buscando a compreensão do ser humano como “pessoa”, significando abertura, comunicação, solidariedade, comunhão, transcendência num universo de relações, contra a limitação, que o reduz ao “indivíduo”, como fechamento em si, autocentrado, separado, enclausurado. Emmanuel Mounier escreveu, em seu último livro “O Personalismo”:

O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVII e o século XIX. [...] A primeira preocupação do individualismo é centrar o indivíduo sobre si mesmo, a primeira preocupação do personalismo é descentrá-lo para colocá-lo nas largas perspectivas abertas pela pessoa (2004: p. 45-46).

Apesar do horizonte individualista da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” das Nações Unidas, ela se constitui num ponto de partida capaz de sustentar a reação contra uma civilização ocidental construída sobre a absolutização do indivíduo. Há mais de 50 anos atrás, um grupo de pensadores franceses, ligados à revista “Esprit”, entre eles Mounier³³, elaborou, a pedido da ONU, um documento que visava a “refazer a declaração dos direitos”, concebida como

³³ Durante a Resistência, em 1940 ou 1941, Mounier redigiu um texto intitulado “Faut-il refaire la Déclaration des Droits?” É necessário refazer a Declaração dos Direitos? O texto foi escrito como prólogo a uma “Declaração dos Direitos” por ele elaborada, ao que parece, no período em que esteve na clandestinidade (MOUNIER, 1951, p. 96-98). Em 1941, foi difundido um texto intitulado “Déclaration des Droits des Personnes et des Communautés - Declaração dos Direitos das Pessoas e das Comunidades. Tal texto foi depois amplamente discutido, corrigido e reformulado, a partir de numerosas sugestões havidas, e publicado pela revista “Esprit”, 1944/1945 (MOUNIER, 1951, p. 99-104).



“Declaração dos Direitos da Pessoa”. É possível explicitar, em nossas práxis político-pedagógicas, o objetivo de superar, com nossos educandos, na linha do pensamento e da ação, essa resignação ao fechamento dos horizontes dentro dos limites autocentrados no individualismo.

4 O SENSO COMUM E O SENSO PEDAGÓGICO: PARA ALÉM DA FORMALIDADE, PELA REALIZAÇÃO DA JUSTIÇA DEMOCRÁTICA

A sanguinária experiência da II Guerra Mundial demonstrou que não é suficiente que o Estado seja democrático. Não basta que as pessoas tenham educação para votar, conforme sua consciência individual. Em 1932, o povo mais educado da Europa, democraticamente, elegeu uma maioria parlamentar, que exigiu, em janeiro de 1933, do presidente, o marechal Paul von Hindenburg, a nomeação de Hitler como Chanceler da República de Weimar. Em março do mesmo ano, o povo alemão participou da última eleição democrática antes da Guerra. Assim, desde dentro de um Estado democrático, Hitler e seu partido destruíram a democracia, impondo a ditadura militar, o belicismo expansionista, os campos de concentração da política racista.

A experiência histórica do nazifacismo mostrou que um Estado democrático, por decisão de eventual maioria, pode transformar-se numa ditadura. As nações aliadas, vitoriosas, perceberam a necessidade de acrescentar à democracia uma nova exigência a de que o Estado fosse, além de democrático, também “de direito”. O Estado democrático precisa submeter-se às normas do direito, que são caracterizadas por uma ordem jurídica razoável que possa ser publicamente justificada do ponto de vista ético e inteligível do ponto de vista da razão. O Estado democrático de direito se caracteriza pelo constante diálogo entre Estado e cidadania. Esse diálogo tem uma função epistemológica, porque gera o conhecimento necessário ao estabelecimento do Estado democrático de direito.



O acréscimo “de direito” provocou uma revolução paradigmática na concepção do Estado democrático. A síntese do novo paradigma está nos 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada por 48 votos a favor e 8 abstenções na Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Essa Declaração, portanto, não representa um pensamento único, nem é inquestionável.

O Estado é democrático, porque está submetido aos interesses do povo; e é de direito, porque está submetido à racionalidade produzida pelo diálogo entre pessoas cidadãs, que reconhecem o valor de si mesmas no rosto das outras pessoas com quem dialogam. A ética cidadã é fruto do conhecimento acumulado pela humanidade, é saber que se atualiza a cada novo dia. Não é uma ética fácil; por isso, o exercício da cidadania no Estado democrático de direito pressupõe um longo e lento processo de aprendizado no qual se inclui a escola. A cidadania do Estado democrático de direito, além de participar, deve dar as razões de seus direitos e dos modos pelos quais são definidos. A cidadania é difícil de praticar, de aprender e de ensinar.

4.1 Estado de direito e antipatia pelos Direitos Humanos: o medo da violência

Um dos motivos para a antipatia generalizada pelos Direitos Humanos está na aparente apatia do magistério, que não se sente com poder suficiente para exercer a sua autoridade para, pedagogicamente, formar seus alunos para a cidadania no Estado democrático de direito. Os docentes precisam reconhecer que mesmo uma interpretação liberal e conservadora dos Direitos Humanos reconhecer que os Direitos Humanos protegem educadores. Aluno que agride professor viola os Direitos Humanos. Com um agravante, ao violar o direito à integridade física de seu professor está, ao mesmo tempo, violando o seu próprio direito à educação do qual o professor é a garantia. Agressão à professora atenta contra o Estado democrático de direito. Por isso, não se deve minimizar, relativizar, abrandar ou ignorar atos de violação dos direitos humanos praticados na escola.



Outra razão para a antipatia contra os Direitos Humanos é a indisciplina escolar, aparentemente, cada vez mais violenta: agressões físicas e/ou verbais, tráfico de drogas, roubos, etc. O aumento da frequência da violência na escola, no entanto, indica que a cobertura da matrícula se ampliou e que a escola mantém alunos e alunas rebeldes e indisciplinados por mais tempo, expulsando-os um pouco mais tarde. A matrícula e a permanência mais longa de alunos e alunas indisciplinados é uma conquista dos Direitos Humanos, cuja doutrina influenciou decisivamente o ECA e a LDB. Essa legislação liberal combate a tradicional cultura escolar brasileira, que barrava o ingresso e dificultava a permanência de alunos e alunas mais pobres. No entanto, o senso comum do Magistério, a partir da aparência da violência na escola, estabeleceu uma relação causal entre o ECA e o aumento da violência na escola. Qualquer projeto político-pedagógico razoável visa a disciplinar o exercício da cidadania. O dilema do senso comum sobre a falta de disciplina é não perceber que as pessoas ou se submetem à disciplina democrática, ou se submetem à disciplina arbitrária. A disciplina democrática é razoável, tem um sentido e utilidade perceptíveis e, o mais importante, é justa!

As normas de conduta, as normas disciplinares da escola e os procedimentos de decisão devem constar no Regimento Escolar, que pode aplicar as medidas disciplinares sugeridas pelo ECA e suas respectivas penalidades.³⁴ Para tanto, a direção da escola pode solicitar a assessoria do Conselho Municipal de Direitos e do Conselho Tutelar. Os Conselheiros devem atender à solicitação da escola. O Regimento pode ser periodicamente revisto de forma coletiva; pode estimular a participação de discentes e familiares. A lei feita por todos é mais facilmente observada e aplicada! Aqui, parece prudente lembrar a importância que a Pedagogia e a Psicologia atribuem à noção de justiça das crianças e dos adolescentes, que precisam ser educados, desenvolvidos, problematizados.

³⁴ Veja-se os art. 56 a 59 e art. 98 a 117 do ECA. O art. 117 define a medida de “prestação de serviço comunitário”. O art. 119, a medida de liberdade assistida. O art. 120, § 1º descreve a medida de semi-liberdade. O art. 245 exige que os docentes comuniquem à Justiça da Infância ou ao Conselho Tutelar, eventuais suspeitas que possam ter sobre alguma criança.



Há de se distinguir indisciplina escolar, que a Pedagogia sabe prevenir e reduzir, dos atos infracionais, praticados por crianças e adolescentes, que correspondem a crimes ou contravenção penal quando praticados por adulto. Os Direitos Humanos determinam que em caso de crime, a cidadania tem o direito de socorrer-se dos agentes de Segurança Pública e dos operadores da justiça. É um absurdo pedagógico e político transformar a disciplina escolar em demandas judiciais ou judicializar o processo pedagógico, tal como preconiza o Procurador de Justiça do Paraná, Olympio de Sá Sotto Maior Neto:

Os atos de indisciplina, portanto, devem ser resolvidos no âmbito do próprio sistema educacional, atendidas as regras legais e aquelas por ele mesmo instituídas (com intervenção imediata de molde a impedir uma progressão na conduta que vai se tornando cada vez mais grave e reprovável), somente se encaminhando as questões ao sistema da Justiça da Infância e Juventude (já incluído o Conselho Tutelar), após esgotados os recursos escolares. Por outro lado, quando da prática de um ato infracional, o sistema educacional não pode se substituir ao sistema da Justiça da Infância e Juventude, devendo o caso ser apreciado e julgado nesta instância. Sem se pretender levar a polícia para dentro da escola (e propiciar assim situações humilhantes ou vexatórias, bem como as que transformem o espaço da escola - que se quer libertário - em campo de opressão), cabe anotar que, assim como ocorre com o adulto, o ECA prevê a possibilidade da apreensão em flagrante do adolescente encontrado praticando um ato infracional (tal procedimento pode ser levado a cabo por qualquer do povo, enquanto a autoridade policial tem o dever de realizá-lo). A contenção de atos infracionais junto ao sistema educacional se fará tanto mais positivamente quanto for a integração do mesmo com a Justiça de Infância e Juventude e com o Conselho Tutelar, criando-se espaços de reflexão conjunta acerca da vida institucional e estabelecendo-se, dentro do possível, critérios para a intervenção frente aos variados comportamentos anti-sociais experimentados. (SOTTO MAIOR, 2010, s.p)

É absurdo jurídico minimizar a prática de crimes como se fosse apenas problema de indisciplina escolar. Por isso, os professores necessitam de muita ciência e sabedoria para lecionar. Há diferença entre o aluno que briga durante o recreio no pátio da escola, trocando alguns socos, do aluno que traz um revólver para se exibir na classe. Roubo da merenda do colega é problema pedagógico,



roubo do fogão da cozinha escolar é caso de investigação policial! A escola é um serviço público especializado no atendimento escolar; por isso, precisa da complementação de outros serviços. O professor não é policial e nem o policial é professor. A Polícia é, em essência, a agência pública mais eficaz na defesa da cidadania contra os violadores dos Direitos Humanos, porque detém a exclusividade para o uso legítimo da força. Weber afirma que o

Estado é uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física, dentro de um determinado território. (...) o direito de usar a força física é atribuído a outras instituições ou pessoas apenas na medida em que o estado o permite. O Estado é considerado como a única fonte do 'direito' de usar a violência (1974, p. 98).

Outro motivo para a antipatia pelos Direitos Humanos é a confusão induzida pela mídia sensacionalista, que acusa os Direitos Humanos de defenderem bandidos e não as vítimas. As organizações privadas de defesa dos direitos defendem as pessoas que elas quiserem. A defesa e a garantia dos Direitos Humanos são, principalmente, atividades estatais de segurança pública. Na defesa estatal dos Direitos Humanos, a polícia tem a obrigação de reprimir quem viola esses Direitos. A mídia sensacionalista não informa que um dos Direitos Humanos dos bandidos é o de serem submetidos à justa repressão policial.³⁵ O criminoso só é considerado como tal porque violou os Direitos Humanos da vítima.

Um dos principais instrumentos estatais para as garantias dos Direitos Humanos da cidadania, sejam de vítimas ou de violadores, é o Ministério Público (MP). O Art. 127 da Constituição Federal afirma que esse órgão “é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa

³⁵ O Art. 9º da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado”, portanto, existe prisão não-arbitrária, detenção justa. O Art. 14, II, permite ao Estado promover a “perseguição” legítima em função de “crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas”.



da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”. O “acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”, isto é, indisponível, conforme a definição do Art. 5º da LDB. Portanto, o MP é uma instituição envolvida na luta pela educação, da qual as escolas podem se valer, solicitando seu apoio institucional. Outra causa da indisciplina na escola é o fato de, especialmente, a escola pública atender, com relativa eficácia, alunos e alunas originários de ambientes sociais nos quais a cultura da violência é cotidiana e, injustamente, faz parte da normalidade da vida. Dificuldade agravada pela inserção social precária da maioria das pessoas no Brasil.

A realidade de fim de século torna mais evidente que antes o fantasma do “eu não sou nada”, do “eu não sou ninguém”, do “eu não tenho importância” que a sociedade o tempo todo deixa claro. A violência fundadora da sociedade brasileira – a ideologia do fazer e desfazer sem se incomodar com o direito do outro – tem origem nos preconceitos e na segregação classista e cultural passados, mas é assimilada da mesma forma pelos despossuídos com uma curiosa inversão de papéis. As violências reativas da sociedade brasileira passam a ser a única comunicação possível – porque real – entre os excluídos e aqueles que os excluem e, não importando em que escala social estejam, são sintomas de uma realidade que perdeu seu norte (MARCONDES FILHO, 2001, p. 26).

Muitas pessoas da comunidade escolar, em boa medida, desejam que a polícia use o monopólio do uso da força, de forma arbitrária. Há a necessidade de um processo educacional para superar a ilusão de que o crime se combate com violência. Pelo contrário, o combate eficaz da criminalidade requer inteligência e legalidade.

Esta valorização da força está presente no encaminhamento de conflitos que envolvem aspectos como: papéis familiares, desemprego, forma de habitação, consumo de álcool, separações conjugais e socialização dos filhos.

[...]

O desemprego contribui para a instabilidade das relações familiares, limitando as prerrogativas masculinas ligadas aos papéis de marido, provedor e socializador da prole. O desemprego golpeia a autoridade masculina, reduzindo o prestígio do homem em relação à mulher que, embora também seja afetada por ele, não sofre os mesmos impactos negativos (MACHADO & NORONHA, 2002, p. 194-195).



A clientela da escola pública é oriunda, em boa medida, de realidades sociais hostis em relação aos direitos. Nesse sentido, é preciso afirmar que os pobres não reconhecem, de forma mais intensa, os Direitos Humanos. É preciso ir além do “debate jurídico” para avançar na efetiva vigência desses direitos entre os pobres, pois o reconhecimento dos direitos humanos depende de “seu “sucesso” ou “efetividade”, ou seja,

não depende unicamente de seu reforço por mecanismos jurídicos, posto que estes, muitas vezes, se esfacelam perante o estabelecimento de um espaço “público” privatizado, paralelo ou marginal. Deve-se por outro lado, observar uma inevitável correspondência entre os Direitos Humanos e a democracia, posto que se esta se enfraquece são aqueles os primeiros e principais atingidos, não repercutindo unicamente no âmbito dos direitos humanos, civis e políticos, mas em todas as suas gerações, fazendo supor, como aponta Renato Janine Ribeiro, que somente é legítimo, na política, o regime democrático... (MORAIS, 2002, p. 84).

O Magistério precisa aprender a usar a legislação das políticas educacionais em seu favor, porque – se conseguir realizar essa proeza – as pessoas mais favorecidas pelo bom uso da LDB serão as crianças e os adolescentes. Pensando em seus alunos e alunas, os docentes farão uma boa leitura interessada da LDB! Paulo Freire escreveu, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, com relação à legitimidade das lutas dos professores, como classe social. Leiaamos o que declara Freire:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (2007, p. 66-67).

Mais adiante, depois de afirmar que “na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores” (p. 68), Freire opina que os órgãos de classe deveriam “repensar a eficiência das greves”. E explicando sua posição, declara: “A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar,



mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar”.

Essas citações de Freire salientam duas ideias, que parecem ter um valor epistemológico decisivo, para as lutas dos professores. Primeiramente, a prioridade ética, com relação à própria declaração jurídica de sua dignidade e de seus direitos, nos documentos legais, mais precisamente, a Constituição e a LDB. Isso não significa diminuir a importância dos documentos legais. Pelo contrário, significa afirmar sua fundamentação indiscutivelmente ética. Em segundo lugar, parece-me que Freire, ao afirmar com veemência o direito de luta dos educadores por sua dignidade profissional e por salários justos, sugere, muito sabiamente, que existem alternativas de luta, além da greve, que é um direito. Essa perspectiva de “reinventar a forma de lutar” parece-me sugerir estratégias de luta, que envolvam, solidariamente, a comunidade. O direito de uma educação de qualidade, de uma escola pública, por isso, de qualidade, em todos os sentidos, é um direito, em primeiro lugar, e, por isso, uma bandeira de luta dos alunos e de suas famílias e comunidades, que querem o melhor para as suas crianças e a juventude. Por ocasião de greves do magistério, desrespeitado em seus direitos, ganhando muito mal, se comparado com outras categorias, como os profissionais da justiça e os membros do legislativo estadual e nacional, determinados setores da imprensa e os próprios governantes lançam, de maneira irresponsável, a opinião pública contra o magistério. Uma luta conjunta dos pais, dos alunos e dos professores, por uma escola pública de qualidade, e por condições dignas para as professoras e os professores realizarem seu trabalho de educadores, teria certamente muito mais força política, não apenas para a causa de uma remuneração justa, mas ainda, e acima de tudo, para exigir as mudanças, que se fazem necessárias e urgentes, na educação pública de nosso país.



4.2 Educação Popular e Direitos Humanos

Afinal o que é “Educação Popular” na ótica de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Ernani Maria Fiori e outros educadores progressistas? Com certeza, não é o que pensam e escrevem “conteudistas” de todos os matizes. “Educação Popular” significa, acima de tudo, popularização, democratização da educação de qualidade para todos os brasileiros e todas as brasileiras, abolidas, por isso, todas as formas de elitização da educação em nosso país.

Desde a segunda metade dos anos 90, a trajetória da Educação Popular se caracterizou por uma crescente e rápida incorporação de alguns de seus pressupostos éticos e epistemológicos à legislação educacional brasileira. A Educação Popular consolidou uma determinada trajetória política, especialmente, nos artigos de natureza programática da LDB, exatamente aqueles que são os mais genéricos e de difícil implementação, porque dependem da hermenêutica com a qual os artigos programáticos da legislação são interpretados pelos programas de implementação das políticas públicas. Assim, contraditoriamente, a Educação Popular não consolidou influência equivalente a que conquistou na legislação ali onde, de fato, interessaria para os educadores e educadoras populares: os projetos político-pedagógicos realizados pelas escolas.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, art. 1º).

A educação não se reduz ao processo de escolarização, abrange o processo permanente da humanização, do Ser-Mais, como ser da cultura. Esse é um pressuposto da Educação Popular desde as experiências educacionais de Paulo Freire nos anos 50. Tal pressuposto foi, implicitamente, assumido pelo primeiro artigo da LDB. O Art. 3º apresenta 11 princípios, que conformam o projeto pedagógico da educação nacional. O inciso X impõe aos sistemas educacionais



a “valorização da experiência extra-escolar” de educandos e educadores, esta é, claramente, uma proposição da Educação Popular. Por sua vez, o Art. 5º valoriza o vínculo da educação formal, com os movimentos sociais, outra tese central da Educação Popular:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

O direito público subjetivo está configurado como direito da cidadania, sendo, portanto, uma imposição objetiva do poder público, especialmente do executivo municipal. De tal modo que, conforme o mesmo Art. 5º, parágrafo 5º:

Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

A educação não fica restrita à escolarização formal. Esse parágrafo introduziu novas possibilidades para o sistema escolar reconhecer ganhos epistemológicos obtidos fora da escola. A partir desses dispositivos legais, é possível inferir a influência da Educação Popular sobre a LDB. Essa inferência é confirmada pelo Art. 38:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Evidentemente, a legislação não se transforma em realidade, posto que a famosa “força da lei” ou o ameaçador “todo o rigor legal” denotam mais o estilo discursivo de juristas e políticos do que fato empírico. Dois anos após a aprovação da LDB, um exegeta jurídico interpretou esse artigo como inovador, que poderia ser



revolucionário (e cuja aplicação, portanto, exige cautela) permite, por exemplo, que alguém que já aprendeu conhecimentos e habilidades profissionais não seja obrigado a frequentar a escola, como se não os dominasse. Como em outras disposições, tudo se orienta para o aproveitamento do tempo e dos conhecimentos e habilidades prévios. No caso dessa modalidade de educação, asseguradas as oportunidades educacionais, os exames servem para balizar o atingimento de fins, não importando que caminhos os jovens e adultos tenham percorrido para chegar a eles (GOMES, 1998, p. 189-190).

A LDB, apesar das limitações, avança na consolidação da cidadania. Evidentemente, tal avanço é insuficiente, tal como nas demais políticas públicas, que objetivam erradicar a pobreza e promover a igualdade social³⁶.

A metodologia da Educação Popular busca construir meios para que grupos de educadores criem o hábito de se encontrar para estudar a prática e, assim, produzir conhecimento científico sobre o que fazem. Trata-se da reflexão coletiva sobre a prática educativa. Não é o que deveria fazer um Conselho de Educação? O Conselho é o gestor – coletivo! – de um sistema educacional, cujas escolas possuem cada uma um projeto pedagógico elaborado pelo seu corpo docente. Evidente que o Conselho de Educação não criará esse espaço por mera vontade política. É preciso superar uma arraigada tradição política conservadora do Estado e da escola pública brasileira. A formação moral permaneceu no âmbito privado das famílias que, no máximo, podiam contar com o apoio das igrejas. A proposta pedagógica da LDB vinculou educação escolar à formação para o exercício da cidadania, colocando de cabeça para baixo a herança colonial brasileira de privatização do público. A partir da concepção jurídico-doutrinal do Estado democrático de direito, a escola é mais apropriada para a formação moral do que a família, sem reduzir a relevância da família para a vida íntima de cada cidadão, cidadã.

³⁶ Constituição Federal, art. 3º, inciso III: “Constituem objetivos fundamentais da República”, entre outros, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.



5 CONCLUINDO: COMO EDUCAR PARA A CIDADANIA?

A tarefa constitucional atribuída à educação, pelo Art. 205 da Constituição Federal, é promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Talvez a Educação Básica, da creche até a conclusão do Ensino Médio, com turno integral, consiga cumprir esse mandato constitucional. Novamente, a formação para a cidadania se depara com o senso comum pedagógico, segundo o qual a educação se reduz a “formar para a cidadania”.

O problema é que quando falamos de “educação para a cidadania”, quer dizer, de uma escola que forme indivíduos para a participação no mundo público, estamos naturalmente nos referindo à cidadania como algo ainda não conquistado, não acessível à maioria da população (...). Que consequências retirar? A meu ver, quando falamos de “aluno-cidadão”, de “escola-cidadã” estamos, na verdade, alvejando um público específico – os desfavorecidos –, um discurso, pois, que não se dirige a todo o público escolar. Como se os bem-nascidos não tivessem necessidade de uma educação cidadã, como se não precisássemos, também, “educar o soberano” para agir e se relacionar com o outro no universo público. Isto me faz, evidentemente, lembrar as inúmeras experiências pedagógicas “conscientizadoras”, dirigidas a crianças “oprimidas”, e propostas por educadores que, numa manifesta expressão de prudência (ou de cinismo) ideológico, mantinham seus próprios filhos longe de tais experimentos. Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, onde a escola precisa abandonar grande parte de suas funções, como por exemplo, introduzir pessoas no mundo da cultura humana, para solicitar de seus agentes a função de mantenedores da paz social, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência (BRAYNER, 2001, p. 200-201).

A formação da cidadania republicana deve ser na escola, mas não apenas nela! No Estado Democrático de Direito, a formação do cidadão e da cidadã se baseia na liberdade de consciência de cada pessoa, mas sua finalidade ética é pública através do exercício hábil e eficaz do controle social sobre o Estado. A moral pública inclui as morais privadas, mas as ultrapassa na medida em que o controle social é uma via de mão dupla: a cidadania organizada controla o Estado através da sociedade civil que, por sua vez, é controlada pelo poder público nos limites



da lei. Assim, o projeto político-pedagógico de formação para a cidadania pode inspirar-se na metodologia da Educação Popular quando adota a dialogicidade como fundamento epistemológico das teorias e das práticas necessárias à democracia e, portanto, assume o compromisso permanente de superação da opressão, através da emancipação de cada educando através do conhecimento produzido pelo diálogo crítico entre o senso comum e o senso científico.

O desenvolvimento pessoal, a cidadania e o trabalho, no entanto, não são fins éticos; são recursos pelos quais a pessoa chega ao que Freire chama de “Ser-Mais”. Aqui, a reflexão epistemológica de Morin se encontra com a de Freire: a “dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2000, p. 96). O método de alfabetização e a ética política de Freire nascem da racionalização das contradições da vida democrática. Nesse ponto, Freire é pós-moderno, porque fundamenta a possibilidade da alfabetização no resgate da palavra de quem não a tem.³⁷ O método freireano transforma o dito analfabeto em sujeito do conhecimento necessário à alfabetização, na medida em que, pela sua palavra reapropriada, supera o pensamento mítico do coronelismo feudal incorporado ao capitalismo do Brasil. Com base nessa concepção, é possível a educação para a cidadania, exatamente, para as pessoas que foram expropriadas injustamente de sua cidadania, como é o caso das massas empobrecidas. Dizer a palavra é um ato de poder político.

O problema epistemológico, portanto, não é só da ciência, mas é também da vida democrática. Os oprimidos vão se libertando – por sua autonomia e auto-organização – pela autoimposição de novos limites. Assim, parece adequada a hipótese de que a exclusão possa ser tomada como fundamento da própria inclusão na cidadania. Por isso, para Morin, a ética das ciências humanas esconde

³⁷ Veja o Prefácio do “Pedagogia do Oprimido” de Ernani Maria Fiori: “Aprender a dizer a sua palavra”.



a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano. Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção da vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem (2000, p. 41).

Em termos morais, a opressão humana é responsabilidade da própria humanidade. Desatar esse nó, que a nós mesmos nos demos, parece um inédito-viável do qual fala Freire ou um impossível possível do qual fala Weber:

toda experiência histórica confirma a verdade - que o homem não teria alcançado o possível se repetidas vezes não tivesse tentado o impossível. (...) E mesmo os que não são líderes nem heróis devem armar-se com fortaleza de coração (...) Somente quem, frente a tudo isso, pode dizer 'Apesar de tudo!' tem vocação para a política (1963, p. 153).

A educação tem vocação para a política? Sabe formar para a cidadania? Garante o “pleno desenvolvimento do educando”? Qualifica-o para “o trabalho”? É razoável esperar tanto da educação com o Orçamento a ela destinado? Em todo o caso, é para essa missão que a LDB convoca o Magistério. Não parece que o Estado laico manteve a ideia religiosa de que o magistério é exercido como sacerdócio, que realiza uma missão possível apenas para uma divindade? Morin mostra a confusão que se produz entre conhecimento e sabedoria quando não “conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas” (2000, p. 17). Educar para a cidadania é transformar conhecimento escolar em sabedoria para conduzir a vida social que, na democracia, é o exercício da cidadania. Não podemos realizar a plenitude do desenvolvimento humano na escola, mas é possível universalizar a Educação Básica. A educação não pode acabar com a corrupção, mas pode qualificar pessoas honestas para combatê-la. Não acaba com o desemprego, mas ao garantir um bom Ensino Fundamental, pode capacitar a juventude trabalhadora ao relacionar os conteúdos curriculares com o mundo do trabalho.

³⁸ “Não me sinto a vontade falando de minha fé. (...) Quero dizer, porém, de sua basilar importância na minha luta pela superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana (...). Todos os argumentos a favor da legitimidade de minha luta (...) têm, na minha fé, sua fundamentação profunda” (FREIRE, 1995, p. 85).



Pensar racionalmente a democracia requer fé na cidadania. É necessário assumir a fé, como fez Paulo Freire.³⁸ É preciso relacionar teoricamente a fé na emancipação cidadã com a educação para realizar o confronto e a síntese entre os saberes do senso comum e os saberes do senso da ciência, radicalizando a utopia liberal da democracia, o que não é fácil diante de uma Constituição e de aparelhos de Estado, especialmente na área das políticas educacionais, que se dizem liberais, mas seu método hegemônico de intervenção política é arbitrário porque

baseado em relações políticas extremamente atrasadas, como as do clientelismo e da dominação tradicional da base patrimonial, do oligarquismo. No Brasil, o atraso é um instrumento de poder (MARTINS, 1994, p. 13).

De modo semelhante, Santos, referindo-se à globalização, afirma:

o que caracteriza hoje o nosso mundo é vivermos em sociedades que são politicamente democráticas, mas são socialmente fascistas exatamente pela desigualdade social, pela exclusão social, que se criam nestas sociedades (2002, p. 31).

Portanto, não é fácil e muito menos pacífico formar para a cidadania. A Educação Popular reconhece a tensão entre o ideal da lei e a realidade da vida, o abismo que há entre o direito republicano e a vida dos professores e professoras nas escolas. A Educação Popular sustenta uma distinção entre o conteúdo e o significado dos direitos fundamentais, evitando o equívoco político de descartar os pressupostos do liberalismo porque eles, de fato, não são observados nas práticas de ensino. Para a democracia, é necessário que os direitos sejam declarados pela letra da lei, mesmo que na prática não funcionem, porque sua declaração ajuda a tirar a lei do papel. Afinal, na perspectiva liberal de democracia, se há contradição entre o Brasil legal e o Brasil real, deve-se transformar o Brasil real! Se a realidade nega a lei justa, a luta política é pela transformação da realidade e não pela submissão da lei à realidade injusta.



REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, nº 76, 2001, p. 197-211.
- DURKHEIM, É. **Ética e sociologia da moral**. 2ª ed. São Paulo: Landy Editora, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. **A Educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GEHLEN, M.E. **O direito a educação de qualidade para todos**. Dissertação de Mestrado. Canoas: UNILASALLE, 2008.
- GOMES, C. A. A nova Lei de Diretrizes e Bases e o cumprimento da obrigatoriedade escolar. **Revista de Informação Legislativa**. Nº 137, 1998, p. 185-194.
- KRONBAUER, L. G. **Da ideia de pessoa à proposta educativa: O pensamento filosófico e pedagógico de Ernani Maria Fiori**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- MACHADO, E. P.; NORONHA, C. Vilar. A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. **Sociologias**, nº 7, 2002, p. 188-221.
- MARCONDES FILHO, C. Violência Fundadora e Violência Reativa na Cultura Brasileira. **São Paulo em Perspectiva**. nº 2, 2001, p. 20-27.
- MARTINS, J. S. **O Poder do atraso. Ensaio de sociologia da história lenta**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- MORAIS, J. L. B. de. **As Crises do Estado e da Constituição e a Transformação Espacial dos Direitos Humanos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.



MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOUNIER, E. **O personalismo.** Tradução: Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Les Certitudes Difficiles. In: **Oevres de Mounier.** Tome IV. Paris, Seuil: 1963. p. 96 a 104.

OLIVEIRA, R. Lei do mais forte. **Zero Hora.** Porto Alegre, 31 de março, 2010, p. 16.

PIAGET, J. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. [Os pensadores].

ROSA, R.C. **Educar para não punir: a garantia do direito do adolescente à educação.** Dissertação de Mestrado. Ijuí: UNIJUI, 2008.

SANTOS, B. de S. Em defesa das políticas públicas. MAIA, M. (org). **Políticas Sociais para um novo mundo necessário e possível.** Caderno Ideação: Porto Alegre, 2002. p. 21-32.

SEM TERRA protestam contra fechamento das Escolas Itinerantes. Acesso em 22 abril 2010. Disponível em: <http://www.listas.ufba.br/pipermail/faced-1/2010-March/007315.html>

SOTTO MAIOR Neto. **Ato infracional, medidas sócio-educativas e o papel do sistema de justiça na disciplina escolar.** Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/275.htm>

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito.** 6ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: _____. **Ensaio de sociologia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 154-183.

_____. A política como vocação. In: _____. **Ensaio de sociologia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 97-153.

