

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**CIDADANIA E ESPAÇO PÚBLICO A PARTIR DA ESCOLA:
RESGATE, RECRIAÇÃO OU ABANDONO?**

Autora: Shirlei Daudt Rodrigues

Dissertação de mestrado apresentada ao
Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília/ UnB, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Sociologia.

Brasília, Maio de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CIDADANIA E ESPAÇO PÚBLICO A PARTIR DA ESCOLA:
RESGATE, RECRIAÇÃO OU ABANDONO?**

Autora: Shirlei Daudt Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral
(Departamento de Sociologia / UnB)

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Mariza Veloso Motta Santos
(Membro – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília)
Professor Doutor Odair Furtado
(Membro - Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Professora Doutora Maria Francisca Pinheiro Coelho
(Suplente – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília)

DEDICATÓRIA

A todos que acreditam e se dedicam à educação.

À minha família e amigos que sempre apoiaram
meus estudos e meu trabalho como educadora.

AGRADECIMENTOS

“ Sonho que se sonha junto é realidade”

Raul Seixas

Esta caminhada pela qual realizei mais um grande sonho e aprendi muito, só foi possível com o apoio e a parceria de diversas pessoas. Assim, destino meus agradecimentos:

Aos alunos, professores, coordenadores, diretores e funcionários dos colégios Galois, CESO e Centrão, por terem sido tão solícitos e atenciosos.

À equipe que me auxiliou com o trabalho de campo e permitiu olhar mais ampliado: Adriana, Daniela, Davi, Michel, Nôga e Paulo.

Aos amigos que acreditaram em mim e deram apoio ou inspiração valiosos, neste momento tão importante: Alane, Ana Mirian, Cynthia, Cleide, Coquelin, Emmano, Erlando, Fernanda, Ilge, Luiz Henrique, Maria Luiza Angelim, Mário, Rosana e Willian.

Aos excelentes professores que tive em toda a minha trajetória escolar e universitária. Com carinho, ressalto duas pessoas nesta longa caminhada: professor Coutinho (*in memoriam*), líder na realização da proposta de colégio que tive a sorte de vivenciar; professora Fernanda Sobral, minha dedicada e amorosa orientadora.

Aos meus alunos e ex-alunos, que realimentam minha vontade de ser educadora e permitem que eu supere as agruras da profissão.

Aos colegas de trabalho, por serem companheiros e propiciarem um ótimo clima profissional, fundamental para minha saúde física e emocional: Andréia, Aurélio, Auricândida, Avelina, Cristina, Henrique, Izenaura, Manu, Paulinha, Regina, Sueli, Wanessa, entre outros dos colégios Paulo Freire e GISNO.

Ao grupo de terapia, em especial às minhas queridas terapeutas Ester e Wani.

A outras pessoas, que não estiveram diretamente relacionadas com meu desenvolvimento profissional e acadêmico, mas contribuíram com o carinho e companheirismo necessários a qualquer ser humano, na realização de seus sonhos: Ana Soares, Blenda, Domitila, Helga, Kárim, Luiz, Luzia, Maria Helena, Pedro, Francisca (e família), Edileusa, Cris, Marcos, Fábio (e família), colegas da Faculdade de Educação Física, minha antiga turma do colégio, camaradas da capoeira, colegas da pós-graduação em Sociologia, companheiros de luta pela inserção do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

À minha grande família que sempre me apoiou, com muito amor, em todas as minhas escolhas. Em especial, agradeço aos que estiveram mais próximos no meu desenvolvimento: Lena, Pena, Ivã, Iuri, Irina, Maria, Sulica, Hanna, Horst, Ana Lúcia, Vovó Florentina, Miga, Krishna, Janaína e Emília (extensivo a todos os membros das respectivas famílias nucleares).

Àqueles que não estão entre nós, mas contribuíram para um mundo mais justo, humano, fraterno e continuam emanando energias positivas.

Aos meus maravilhosos filhos Pedro e Bruno, pela vida repleta de alegria, emoções e aprendizado que me proporcionam. Além disto, agradeço pela paciência que tiveram para comigo, em minhas ausências e ansiedades.

Ao amor da minha vida, Paulo Boroh, por ser parceiro em todos os momentos, por incentivar meu crescimento, por ser muito amoroso, agradável e inteligente, enfim, por me ajudar a ser cada dia mais feliz.

*“Acredito em um livro como creio nos sonhos, dedico-me
à troca de pensamento como às pessoas que amo.”*

Shirlei Daudt

*“Eu nunca poderia pensar em educação sem amor,
é por isto que eu me considero um educador:
acima de tudo, porque eu sinto amor.”*

Paulo Freire

RESUMO

Devido ao cenário contemporâneo extremamente diversificado e dinâmico, a tarefa de educar torna-se cada vez mais complexa, e não menos angustiante. Pessoas sentem-se perdidas frente a tantas mudanças rápidas, com tão pouco tempo e espaço para discuti-las em comunidade e incorporá-las conscientemente na orientação de suas ações sociais. Neste sentido, percebem-se impotentes para interferir coletivamente em questões públicas que influenciam diretamente em seu cotidiano tais como: violência, corrupção, desemprego, ordenamento urbano, miséria, parâmetros educacionais... Paralelamente, há uma crescente desvalorização dos espaços e vivências públicas. Por quê? Seria falta de socialização ou um tipo de socialização própria de uma sociedade cada vez mais urbana e globalizada, mas ainda presa a raízes ditatoriais? E como esta dinâmica social macro é reproduzida, transformada ou re-significada pelo sistema e pela esfera escolar?

No intuito de nos aprofundarmos nesta problemática a dissertação foi estruturada em 3 níveis de análise: 1) a sociedade moderna e brasileira em seus discursos, determinações e possibilidades; 2) o sistema educacional no DF e o encontro com o ensino de Sociologia; 3) o olhar dentro da escola. Buscando dar conta da complexidade e diversidade social atual, escolhemos três escolas para investigarmos públicos diferenciados: na Asa Sul, instituições pública e privada e em São Sebastião, outra pública. Documentos que orientam a gestão do Ensino Médio e dados do censo escolar do DF e do Brasil auxiliaram na discussão da evolução dos sistemas educacionais públicos e privados, associados a distintos paradigmas educacionais e noções de cidadania. Observou-se grande ressonância, mas também hibridação e conflito, nos discursos e práticas educacionais imbricados nas diferentes esferas. Resgate, re-criação e abandono do Espaço Público e da Cidadania foram verificados nas diferentes realidades escolares investigadas.

O presente trabalho cumpre a finalidade de ser um instrumento para a reflexão de informações e práticas, nem sempre reconhecidas por seus diversos sujeitos, dentro do vasto e heterogêneo ambiente educacional.

ABSTRACT

Due to an extremely diversified and dynamic contemporary scenario, the task of educating has become more and more complex, and not any less distressing. People feel lost in face of so many fast changes, with such little time and space to discuss them in community and to consciously incorporate them in orienting their social actions. Therefore, they find themselves impotent in interfering collectively in public matters that influence directly their daily lives such as: violence, corruption, unemployment, urban structuring, poverty, educational parameters... Simultaneously, there is a growing depreciation of public spaces and existences. Why? Would it be the lack of socialization or the existence of a type of socialization that belongs to a society more and more urban and globalized, but still prey to dictatorial roots? And how is this macro social dynamic reproduced, transformed or re-signified by the system and by the schools?

With the intention of penetrating deeper into this problematic, this dissertation has been structured in 3 levels of analysis: 1) the modern and Brazilian society in its discourses, determinations and possibilities; 2) the educational system in the Federal District and the encounter with the teaching of Sociology; 3) the glance inside the schools. Looking to account for the complexity and current social diversity, three schools were chosen so as to investigate differentiated publics: in the Asa Sul, public and private institutions were selected, and in São Sebastião, a public institution was selected. Documents that guide the administration of High School and data collected from the school census of the Federal District and of Brazil aided in the discussion of the evolution of the public and private educational systems, associated to different educational paradigms and notions of citizenship. Great resonance was observed, but also hybridization and conflict in the overlapping of educational discourses and practices in different spheres. Rescue, re-creation and abandonment of the Public Space and of Citizenship were verified in the different school realities investigated.

The present work accomplishes the purpose of being an instrument for the reflection of information and practices, not always recognized by their diverse subjects, inside the vast and heterogeneous educational atmosphere.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - ESPAÇO PÚBLICO E CIDADANIA:	
CONSTRUÇÕES SOCIAIS	10
1.1. A construção da individualização e das identidades a partir da modernidade.....	13
1.2. O público e o privado em construções brasileiras	20
1.3. Acesso social: direitos coletivos e individuais.....	30
1.4. Cidades: culturas híbridas nos espaços públicos e nas escolas.....	40
CAPÍTULO 2 - O SISTEMA EDUCACIONAL NO DF E SEU ENCONTRO	
COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	43
2.1. Histórico e valorização da educação	44
2.3. Desenvolvimento das instituições públicas e privadas	51
2.3. O Ensino Médio e a Sociologia	59
CAPÍTULO 3 - O OLHAR DENTRO DA ESCOLA: RELAÇÕES,	
ORGANIZAÇÕES E APROPRIAÇÕES COLETIVAS	68
3.1. Processo de construção da pesquisa	69
3.1.1 Delimitação das escolas e comunidades a serem investigadas	70
3.1.2 Caracterização dos sujeitos e procedimentos para produção de informação e conhecimento	73
3.2. Discursos e vivências dos atores escolares.....	83
3.2.1- O que nos falam os espaços	84
3.2.2- O olhar dos Alunos	89
3.2.3- A perspectiva dos Professores	115
3.3. Quem controla a escola?.....	128
CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	146
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

*“Você deve ser a mudança que deseja ver no mundo”
Gandhi*

Devido aos grandes avanços nas áreas tecnológica e da informação, gerou-se um cenário contemporâneo extremamente dinâmico, tornando a tarefa de educar cada vez mais complexa, e não menos angustiante. Seria leviano reproduzir padrões educacionais ou montá-los e repeti-los indiferentemente, sem reflexão sistemática sobre os contextos sócio-culturais e políticos aos quais estamos nos deparando em nosso cotidiano.

A escolha por um tema que relacionasse questões sobre a cidadania e o espaço público com a linha educacional partiu de uma inquietação: o sentimento de isolamento e anonimato que vivenciam diversas pessoas em meio às multidões que convivem nas cidades hoje e o papel das instituições formativas frente a isto. As cidades contemporâneas crescem e complexificam-se. Diminui-se a duração e a intensidade das relações de vizinhança. Em alguns setores sociais, pessoas sentem-se perdidas frente a tantas mudanças rápidas, com tão pouco tempo e espaço para discuti-las em comunidade e incorporá-las conscientemente na orientação de suas ações sociais. Neste sentido, percebem-se impotentes para interferir coletivamente em questões públicas que influenciam diretamente em seu cotidiano tais como: violência, corrupção, desemprego, ordenamento urbano, miséria... Em vários momentos, instala-se o receio frente ao próximo. Muitos se isolam em suas casas na frente de uma televisão. O desejo e o tempo disponível para interagir com o outro tornam-se escassos. Paralelamente, há uma crescente desvalorização dos espaços e vivências públicas. Por quê? Seria falta de socialização ou um tipo de socialização própria de uma sociedade cada vez mais urbana e globalizada?

Em Brasília, como em outras cidades grandes, as relações sociais primárias encontram-se em processo de retração. As afinidades de parentesco, vizinhança e história comum são substituídas por afinidades profissionais, de interesses e aspirações. Esta nova reorientação das relações é interessante na medida em que surgem redes de convívio com maior extensão geográfica e com superior número de participantes. No entanto, a pouca intimidade entre as pessoas, a superficialidade nas interações está calcada em questões problemáticas e surtem efeitos negativos frente à orientação política de diversos indivíduos. A falta de tempo para

convívio (extensa jornada de trabalho), a tênue afinidade cultural (migração/desenraizamento) e a escassez de espaços públicos adequados¹ concorrem para a desestruturação dos contatos significativos e das organizações comunitárias. A insensibilidade com o outro, com os espaços e vivências coletivas, germina uma cultura de apatia, tornando os indivíduos inábeis para intervir na sua realidade mais próxima e cotidiana, assim como de refletir e posicionar-se coletivamente sobre as relações entre, o micro e o macro, o público e o privado, a biografia e a história, sem misturar-se em um emaranhado confuso de fatos angustiantes e amedrontadores².

Na esfera escolar, encontram-se manifestações sociais reprodutoras do individualismo, da segregação, alienação e da desvalorização de tudo o que é público. Muitos atores envolvidos no contexto da escola pública tendem a vê-la ou como propriedade do governo, do qual não se sentem participantes, ou como espaço abandonado que não é de ninguém, ou ainda a vivenciam como um utilitário pessoal (privatização do espaço público ou extensão do privado no espaço público). Raramente temos reconhecido sujeitos que compartilham o sentimento do público como “nosso”, como de “todos”, numa perspectiva de agregação social. Percebe-se uma descrença, um desânimo, baseado, entre outras coisas, na desvalorização daqueles que participam deste ambiente educacional.

Desta forma, faz-se imprescindível para a integridade do educador, manter-se como um pesquisador, sistematizando dados e organizando reflexões de suas vivências, colocando-os em debate com seus pares e demais participantes da cadeia educativa. Assim, poderemos não só potencializar trocas sistêmicas, mas também manter nossa identidade enquanto educadores, uma vez que, ser professor não é apenas atuar em sala de aula, mas dialogar dentro de todo um contexto sócio-educacional, reconhecendo-se no grupo docente e participando na gestão escolar.

¹ “A sociedade brasileira vem passando por um rápido processo de urbanização, que tem influído no tipo de expansão urbana, acentuando a preocupação com a economia de espaços, que além de causar a diminuição das áreas residenciais, tem gradativamente restringido os espaços livres, em particular os de lazer (...) As ruas das grandes cidades tornaram-se particularmente perigosas, levando as pessoas a ficarem dentro de suas casas, o que tem gerado uma modificação dos hábitos de lazer e nas formas de relações sociais. Neste sentido, a riqueza da convivência de rua tem diminuído dia-a-dia, levando a valorização do lazer individual.” - Neto, Márcia de Franceschi “Lazer: opção pessoal” _SCE/GDF, 1993.

² “Será de espantar que os homens comuns sintam sua incapacidade de enfrentar os horizontes mais extensos à frente dos quais foram tão subitamente colocados? Que não possam compreender o sentido de sua época e de suas próprias vidas? Que – em defesa do eu – tornem-se moralmente insensíveis, tentando permanecer como seres totalmente particulares? Será de espantar que se tornem possuídos de uma sensação de encurralamento?” (MILLS, 1959).

Este cenário e a localização social enquanto educadora são insumos para as inquietações responsáveis por uma primeira sistematização da realidade, dando voz às questões que afligem boa parte dos educadores da rede pública no DF atualmente: Como se dá a construção da cidadania com o tempo e o espaço públicos cada vez menores em nosso cotidiano urbano? Há iniciativas efetivas de resgate ou recriação destes dentro do ambiente escolar? A escola pública está sendo dinamizadora deste debate? Que políticas públicas educacionais estão sendo criadas e implementadas neste sentido? As aulas de sociologia no ensino médio têm protagonizado, participado desta discussão, ou têm-se mantido à margem dela? E as atividades extraclasse exercidas na escola por meio de iniciativas desportivas, artísticas e comunitárias estabelecem-se como pólos de (re)socialização nas comunidades locais, retomando o tempo/espaço de inter-relação e a autonomia individual e coletiva? Ou será que simplesmente reproduzem vivências e valores que reforçam o individualismo, a competição, a alienação e o consumo? Em que medida o legado cultural desportivo, artístico e sociológico tem sido utilizado em prol de cidadanias ampliadoras de justiça e consciência social, democracia e solidariedade? Qual o potencial da escola pública neste sentido?

Assim, buscamos observar e analisar, dentro do contexto e da problemática exposta, as possibilidades e obstáculos para a construção do público e possivelmente disponibilizar instrumentos a educadores que estejam interessados em uma compreensão e intervenção social mais ampla a partir da escola pública. **O objetivo** aqui é *analisar a questão da cidadania, associada ao espaço público, na escola de ensino médio no DF, a partir da sua contextualização na dinâmica social urbana macro contemporânea.*

Na busca de esclarecer o emaranhado de questões iniciais resultantes de nossa prática profissional, estruturamos proposta de estudo para levantar e produzir teorias que, no diálogo, possibilitassem construção de conhecimento mais ampliado, complexo e efetivo. O primeiro passo a caminho da pesquisa foi a construção do seguinte **problema: A escola pública atual no DF e as aulas de sociologia no ensino médio têm levado a debate e a vivências de resgate e/ou recriação do espaço público, contribuindo efetivamente para a consolidação de cidadanias ativas?** Para darmos uma resposta adequada a este problema, primeiro temos que construir: o que estamos chamando de tempo e espaço públicos e qual a relação com nossa idéia de cidadania ativa.

Definiremos aqui espaço público não como um construto meramente material, mas como locus de vivência e ação humana, portanto eminentemente simbólico. Também não o trabalharemos como sinônimos de espaço social, pois este último é muito amplo, refere-se a praticamente tudo que seres humanos associados constroem, dificultando a compreensão deste conceito na relação com outros como: desigualdade, cidadania, democracia, identidade coletiva, diversidade, acesso, individualismo e Estado. Também questionamos o senso comum que, muitas vezes, entende público como “do governo” ou “de ninguém”. Para nós, a vivência pública, imbricada ao espaço público, não é mera extensão das relações interpessoais da esfera privada, nem sobrevive na ausência da apropriação coletiva. Aqui a noção de público reside em um locus material e simbólico construído pela ação e relação de pessoas diversas minimamente organizadas. Na definição de França Filho e Laville (2004) compõe os **espaços públicos**: *a ação voluntária de grupos minimamente organizados, que desenvolve uma dinâmica comunitária na elaboração de atividades com vistas ao enfrentamento de problemas públicos gerais, podendo estar situados no âmbito da educação, trabalho, meio ambiente, etc.* Assim, não podemos dizer que uma rodoviária, uma rua, uma praça, uma escola, uma quadra ou uma praia sejam efetivamente espaços públicos (são potencialmente, mas não necessariamente), já que **só configuramos como tal se: 1) existir um sentimento público (do nós), de pertencimento, uma identidade-nós que possibilite interações para intervenção e apropriação coletiva destes espaços; 2) permitir o acesso amplo (mesmo que apenas simbólico) a todos os tipos de indivíduos e grupos presentes na sociedade em questão, sem exclusão em função da condição econômica, étnica, religiosa, de gênero ou outros critérios de diferenciação; 3) possibilitar uma discussão e intervenção política sobre o espaço imediato e na esfera pública mais ampla, dando voz à diversidade presente.** Esta delimitação da categoria tempo-espaço público é intimamente ligada a nossa compreensão de cidadania ativa, que discutiremos a seguir.

A noção de cidadania que se tem hoje se refere, de maneira geral, aos direitos e deveres partilhados por indivíduos em determinada comunidade. Na maioria das vezes, é enfocada no aspecto do acesso individual aos direitos e produtos sociais, assim como participação, enquanto pertencimento, na sociedade: “As idéias de cidadania política e social têm suas origens no pensamento de Marshall (1979), quando o autor vincula o conceito de cidadania a partir do desenvolvimento dos direitos, iniciando com o aparecimento dos direitos civis, políticos e, finalmente, os sociais. Os direitos civis referem-se aos direitos necessários à

liberdade individual, os direitos políticos compreendem a participação no exercício do poder e os direitos sociais, que surgem no século XIX, correspondem ao desenvolvimento das leis trabalhistas e à implantação da educação primária pública.”(SOBRAL, 2000: 6). Por ser uma construção eminentemente coletiva, é fundamentalmente histórica e política, variando de acordo com o contexto social e da intervenção dos sujeitos: “(...) cidadania é o direito à vida no sentido pleno (...) direito que precisa ser construído coletivamente. Sobretudo porque a cidadania é uma construção que está sempre em processo (...) só as leis não constroem a cidadania (...) a construção da cidadania também depende de outras dimensões como o desejo e a motivação de agir dessa ou daquela forma” (LEAL 2003:30-31). Portanto, para nós **cidadania**, *mais do que ter direitos e deveres, está ligada à capacidade de intervenção social na construção e consolidação de direitos e obrigações mútuas*. Mas em que reside esta capacidade?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996): os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre, entre outras competências, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de **Sociologia necessários ao exercício da cidadania**³. Que conhecimentos seriam estes? Duas dissertações de mestrado pelo Departamento de Sociologia da UnB discutiram esta questão a partir das representações de professores (Mario Bispo Santos, 2002) e de alunos (Erlando Reses, 2004) sobre a sociologia no ensino médio. Ambas constatarem a cidadania como referência comum em seus grupos focais, no que concerne à aplicação da Sociologia na escola. Dentre os elementos para a capacitação dos cidadãos foram elencados pelos diversos sujeitos das pesquisas: compreensão sistemática das relações sociais e da complexidade na sociedade moderna; postura crítica; conscientização acerca da necessidade de intervenção social; despertar para a dignidade coletiva. A percepção dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, proporcionados pela sociologia, teve ênfase variante (em função das diferentes localizações sociais dos grupos inquiridos): na formação acadêmica, na instrumentação pragmática ou na emancipação social.

³ Artigo 36, parágrafo primeiro.

A percepção e o exercício da **cidadania**, assim como dos direitos e deveres, longe de ser algo dado, é uma *construção dinâmica a partir de vivências coletivas traçadas em determinados contextos sociais*⁴. Desde a proclamação dos direitos humanos ela tem uma dimensão pública (relativa ao bem comum e à generalização de normas), mas também particular (relativa ao direito à diversidade de existência real das pessoas). Estas duas dimensões nem sempre se constituem de maneira harmoniosa, havendo supressão de uma em detrimento da outra, dificultando o estabelecimento de uma cidadania plena. Neste sentido, maior compreensão das relações entre público e privado, de geral e de diverso, de social e individual nas sociedades modernas é fundamental para chegarmos ao conceito de cidadania hoje e reconstruí-lo em nossa práxis. Isto não se dá somente se apropriando de um legado teórico, mas também prático: “O único meio de fazer com indivíduos outra coisa que não eles mesmos é colocá-los em relação e agrupá-los de uma maneira duradoura.”(DURKHEIM,2002:147; “Só na comunidade (com outros), é que cada indivíduo tem os meios de desenvolver em todas as direções as suas aptidões; só na comunidade, portanto, se torna possível a liberdade pessoal” (MARX, 1984: 84). Desta forma, procuraremos debater se e em que medida as diferentes escolas e aulas de sociologia no ensino médio se organizam enquanto espaço público. Se permitem ou não maior compreensão das relações entre indivíduos e sociedade (tidas a princípio como dicotômicas), fortalecendo a intervenção consciente, a cidadania ativa que constrói e se reconstrói na **democracia**⁵.

A **escola** é um espaço aberto e permeado de conflitos. Ainda longe de um ideal efetivamente democrático, ela se mostra historicamente mais em seu papel reprodutor de uma cultura política tradicionalmente patrimonialista, mas que vai se inserindo em uma ordem social cada vez mais individualista. Ambas as alternativas não educam para a intervenção consciente, pois não estimulam a contento o senso público, a responsabilidade social, a

⁴ “Os direitos individuais estão portanto em evolução; progridem incessantemente, e não é possível designar-lhes um termo que não devem ultrapassar.(DURKHEIM, 2002: 95) (...) os deveres respectivos do Estado e dos cidadãos variam segundo as formas particulares dos Estados (...) É sob essa condição que poderemos compreender as razões de nossos deveres cívicos atuais.”(idem: 107)

⁵ “Um povo é tanto mais democrático quanto mais considerável o papel que a deliberação, a reflexão, o espírito crítico desempenham no andamento dos assuntos públicos. (Durkheim, 2002:124) É isso que constitui a superioridade moral da democracia. Por ser o regime da reflexão, ela permite o cidadão aceitar as leis de seu país com mais inteligência, portanto com menos passividade.”(idem: 127)

solidariedade, a participação crítica, autônoma e integrada dos sujeitos que dela participam, o respeito à diversidade, entre outros. Muitas vezes, está mais preocupada em oportunizar uma ascensão individual do aluno, oferecendo-lhe capital simbólico para se distinguir socialmente, servindo à manutenção da estratificação social vigente e à justificação da localização social dos atores (Bourdieu, 1989). Incentiva a competição e a valorização de símbolos burocraticamente instituídos como a nota (que imita o dinheiro em seu papel mobilizador das relações), em detrimento de um reconhecimento integral e essencial dos sujeitos.

Nas **escolas públicas** especificamente, em alguns casos, a gestão é exercida como que em um pequeno feudo político, onde diretores indicados sentem-se donos da escola e inibem organizações de outros atores sociais e a apropriação coletiva das vivências e espaços. O cargo de direção, por vezes, não é tido em seu aspecto político-pedagógico, mas como ascensão funcional e até eleitoral. Há outras situações em que a direção, por mais bem intencionada e articulada com a comunidade escolar, não consegue imprimir um projeto político-pedagógico autônomo e legítimo. Isto está associado a uma cultura política na qual o aparelho administrativo forte de um Estado patrimonialista, gigante e centralizado, inibe a atuação comunitária organizada, a germinação das sementes da participação e da democracia (Erasto Mendonça, 2001).

Apesar de todas as considerações sobre o papel reprodutor da escola, reconhecemos sua dinâmica extremamente complexa e dialética, principalmente na escola pública, que transcende a lógica de mercado. Como espaço aberto ela é potencialmente um lugar público e como instituição social é necessariamente socializadora. Mesmo que reproduza os padrões hegemônicos de relações da sociedade neoliberal, ainda assim, forma o sentimento do nós. Mesmo que persista um autoritarismo estatal que advoga normas de cima para baixo, a escola é um organismo vivo capaz de re-significar leis e relações pré-estabelecidas (Licínio Lima, 2003). Há que se ressaltar inclusive que a sociedade em questão é também cada vez mais complexa e contraditória, permitindo intervenções diferenciadas no contexto escolar. A própria sociologia como disciplina, que começa a ser ensinada nos três anos do ensino médio (no DF) a partir de 2000, é resultado de um processo de contestação e compreensão da importância da criticidade, participação, respeito à diversidade e à autonomia dos sujeitos sociais. É com estes argumentos que construímos nossa **hipótese: A escola pública e a**

sociologia no ensino médio, mesmo que de forma incipiente, abrem caminhos para vivências coletivas que estimulam o senso público e resgatam ou recriam este espaço-tempo de socialização enquanto efetivamente público, ampliando a construção de cidadanias ativas.

Na busca em verificar ou falsear nossa hipótese traçamos metas de pesquisa expressadas nos seguintes **objetivos específicos**: 1) Mapear e analisar as políticas públicas educacionais no Brasil e em Brasília, que promovam reutilização dos espaços públicos, ora para ampliar as vivências públicas, ora para diminuí-las; 2) Caracterizar os elementos (objetivos e subjetivos) de compreensão do público e do privado, envolvidos na ação dos sujeitos que atuam na escola pública; 3) Identificar e analisar as formas de organização e representação comunitárias que atuam na escola pública; 4) Observar se a sociologia no ensino médio potencializa discussões e vivências que resgatam o tempo e o espaço públicos, na construção da cidadania; 5) Identificar e analisar os resultados das iniciativas e projetos extraclasse desportivos, artísticos, comunitários e transdisciplinares na recriação do espaço e vivências públicas. Para atingir nossas metas, faremos a discussão em **três níveis**: 1) a sociedade moderna e brasileira em seus discursos, determinações e possibilidades; 2) o sistema educacional no DF e o encontro com o ensino de Sociologia; 3) o olhar dentro da escola.

Como mencionado no início, o estabelecimento de ambientes e aulas como efetivamente públicos encontra diversos obstáculos de ordem macro social que analisaremos no **capítulo 1**. Além disto, este capítulo tem a função de levantar diversos discursos e vivências, dispersos em nossa realidade social mais ampla, que se ramificam, ligam-se, reconfiguram-se e são internalizados pelos atores escolares, influenciando em suas decisões, ações e nas formações subsequentes. Por isto, escolhemos vários autores como referência conceitual para dar conta de uma complexidade maior e da diversidade de práticas e falas que estarão presentes na escola inevitavelmente.

No **capítulo 2**, analisamos a questão da cidadania e do espaço público em uma dimensão social intermediária. Tratamos especificamente da evolução do sistema educacional no Brasil em comparação com o do DF. Localizamos o desenvolvimento do ensino médio público e privado, além do seu encontro com o currículo de Sociologia. Toda a discussão foi realizada a

partir de informações colhidas por meio de dados secundários e análise documental. Diversos discursos sobre o valor e os possíveis caminhos da educação, que apareceram, também estarão sujeitos às dispersões, reproduções e hibridizações no ambiente escolar.

Enfim, o **capítulo 3** detalha a pesquisa de campo realizada em três unidades de ensino médio (uma pública no plano piloto, outra da periferia e a última privada). Reflete-se sobre os discursos colhidos por meio da observação dos espaços em suas dinâmicas, das discussões nos grupos focais de alunos e professores, pelas entrevistas com diretores, coordenadores e outros funcionários. Por fim, neste capítulo, discutimos as influências externas em associação às intervenções e reconstruções internas sobre a escola e seus sujeitos, na edificação de espaços e cidadanias.

Mesmo com os objetivos e hipótese bem definidos, procuramos manter postura aberta e crítica frente aos discursos e fatos que apareciam. Algumas conclusões serão colocadas, não de forma definitiva, mas como ampliação da compreensão das relações educacionais neste mundo dinâmico e contraditório. Nesta pesquisa, o mais importante foi o processo em que ela se constituiu. Dentre as diversas falas e vivências, dados e documentos, teorias e fatos, história e trajetórias, análises e sínteses nos encontramos mais enquanto educadores, construtores de espaços e re-significadores de cidadanias. Esta dissertação cumpre a finalidade, proposta inicialmente, de ser um instrumento para a reflexão de informações e práticas que não conhecíamos ou não reconhecíamos dentro do vasto ambiente educacional. Esperamos que potencialize debates, identidades e organizações de professores, estudantes e comunidades interessados em uma educação de maior qualidade. Assim, procuramos realizar o que desejamos ver no mundo: pessoas discutindo suas vivências, trocando idéias, democratizando informações, de maneira a ampliar as alternativas de intervenção social e construção da realidade mais consciente e autônoma.

CAPÍTULO 1

ESPAÇO PÚBLICO E CIDADANIA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS

*Politicamente não existimos isolados, mas coexistimos.
(...) podemos pensar por conta própria, só podemos agir em conjunto.*

Hanna Arendt

O pensar e o agir são aprendidos, construídos e re-significados a partir das teias sociais passadas e presentes em que os sujeitos sociais estão inseridos. Neste processo são produzidos os conceitos e discursos necessários à compreensão e intervenção humana. Verdades são edificadas e questionadas de acordo com os contextos históricos e políticos que vão se formando. Neste sentido, Espaço Público e Cidadania, enquanto conceitos e vivências, devem ser estudados percebendo-se seu cerne social dinâmico, contextual e conflitivo.

Como já definimos na introdução, para nós cidadania (ativa) e espaço público estão imbricados. São estabelecidos ou transformados a partir: 1) das identidades coletivas construídas; 2) das possibilidades de acesso dos indivíduos e grupos; 3) da cultura política que vai sendo produzida e aprendida, viabilizando, ou não, a intervenção na sociedade e apropriação coletiva de bens simbólicos e materiais. Como construções eminentemente humanas, mudam junto com o cenário social e os atores e envolvidos. Mudanças nas edificações e relações dos espaços acarretarão em reorientações do exercício e da consciência cidadã. O contrário também ocorre, tratando-se de uma condição dialética. Neste sentido, analisaremos aqui a retração ou re-configuração dos espaços públicos no diálogo com as diversas cidadanias, observando suas influências mútuas.

Muito já foi escrito e discutido sobre e a partir dos conceitos de Espaço Público e Cidadania ao longo da história das ciências sociais. Não pretendemos aqui mapear todo este legado nem escolheremos um autor central. A idéia é pincelar algumas contribuições clássicas e contemporâneas que nos ajude a desvelar melhor nossa realidade, cada dia mais complexa, urbana e diversificada, permitindo maior compreensão das construções coletivas iniciadas fora da escola, mas que a interpenetram. Buscaremos neste capítulo discursos e conceitos, que se ligam às nossas categorias de espaço público e cidadania ativa (já delimitadas na introdução),

podendo estar presentes nas práticas do sistema e das unidades escolares a serem analisados posteriormente. A utilização de variados cientistas sociais, sobre as dimensões desta sociedade moderna, capitalista, urbana e brasileira, embasam a compreensão das relações entre conceitos, discursos, ambientes e processos sociais. Isto é importante para a discussão futura, na medida em que facilita a interpretação dos laços discursivos e vivenciais entre as diferentes esferas de análise (macro, intermediária, micro) e entre os diversos sujeitos escolares.

Toda cultura estabelece regras de produção de sentidos e de discursos sobre a realidade. Qualquer sociedade controla, seleciona, organiza e redistribui estes discursos através de procedimentos, visando dominar o que é aleatório e delimitar seus poderes de forma a não questionar a ordem cultural, política e econômica estabelecida. Dentre os procedimentos mais recorrentes estão os de exclusão e interdição, prescrevendo o que pode ser dito, por quem, em que circunstância e de que forma (FOUCAULT, 2005). A aplicação atual destes procedimentos de controle dos discursos traz consigo a vontade de verdade (que em última instância é vontade de poder, seja sobre a natureza, seja sobre a sociedade), construída historicamente no ocidente desde Sócrates, tomando contornos mais cientificistas e institucionais na modernidade. Uma prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que não se encaixam no padrão científico e político de nosso contexto histórico-cultural.

Para nos encontrarmos no verdadeiro temos de obedecer a regras discursivas que devemos reativar em cada um de nossos discursos. Estas regras são aprendidas através das instituições (como a escola), que definem condições do funcionamento dos discursos, impondo-as aos indivíduos que os pronunciam, selecionando acesso a eles. Desta forma: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”(Foucault, 2005: p.10). As instituições e doutrinas amarram os sujeitos a certos tipos de enunciação, proibindo-lhes todos os outros, dando-lhes, em contrapartida, identidade entre os pares e diferenciação extra-grupo. Assim, quando questionarmos os entrevistados sobre Espaço Público e Cidadania suas representações serão edificadas a partir de circunscrito contexto e determinadas condições. Suas coordenadas sociais, dentro de uma escola, família, Estado, religião, entre outros, dar-lhe-ão o leque de possibilidades discursivas e políticas.

Quanto mais diversa e ampla em grupos é a sociedade, mais variáveis e por vezes conflitivas são as verdades, discursos e identidades. Mas para a compreensão do contexto atual é importante observar que estes, apesar de diferentes, não são estanques e se hibridizam em velocidade cada vez maior. A fusão, mescla ou re-configuração de valores e práticas, muitas vezes, não se dá de maneira harmoniosa, gerando opressões e exclusões bastante recorrentes neste mundo globalizado (CANCLINI, 2006). Contra estas consequências desastrosas surgem novos discursos e grupos de intervenção local e internacional organizados em redes que vão re-construir e ampliar as noções e vivências acerca do Espaço Público e da Cidadania (GOHN, 2003).

A indignidade de se falar pelos outros está sendo, recentemente, percebida e questionada pelos intelectuais e por outros agentes sociais. Outros grupos e categorias começam a falar por conta própria e ter expressão social de suas visões sobre o mundo. As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais, começam a construir discursos se afirmarem politicamente, combatendo os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares. Estes movimentos se somam, não por uma verdade totalizadora, mas pela luta contra este poder generalizado e pelo direito à diversidade¹.

Desta forma, a teoria em torno de qualquer conceito, inclusive os que aqui pretendemos analisar e nos apropriar, não só é expressão, tradução ou aplicação de uma prática, mas principalmente configura-se como uma prática, que se constrói em redes discursivas. O discurso não é uma representação da realidade, ele faz parte desta, desenvolvendo-se, re-significando-se ou anulando-se, de acordo com as ligações e fronteiras traçadas com outros discursos e as transformações políticas, econômicas e culturais adjacentes a eles. O que se produz teoricamente sobre Espaço Público e Cidadania, além de estar intimamente ligado com o contexto social em que surge, acaba por influir dinamicamente no

¹ “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso.”(Foucault, 2001: p.71)

cenário presente e futuro. Por isto, analisaremos mais detalhadamente a modernidade enquanto ambiente e o processo de individualização construído em seu desenvolvimento. Estes são influenciadores decisivos nos espaços públicos e nas cidadanias atuais.

1.1. A CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIZAÇÃO E DAS IDENTIDADES A PARTIR DA MODERNIDADE

O pensamento racional moderno desenvolve-se a partir de categorias duais. Com preocupação de dar ordem ao caos, distingue o ser do não ser. As noções de público e privado (assim como de indivíduo e sociedade, de casa e rua, de pessoal e impessoal, de subjetividade e objetividade) são construídas e cristalizadas ao longo deste processo histórico. Estas oposições, longe de serem verdades ou padrões universais de pensamento e ação, são noções pelas quais determinada sociedade, em determinado contexto histórico, institui sua cosmologia e seu sistema de classificação das coisas do mundo. Apesar de estar sendo questionado, este sistema de significação a partir de contrários ainda influencia hegemonicamente a formação da auto-imagem individual e coletiva e as cidadanias possíveis neste contexto social.

Segundo Elias (1994): “(...) as formas que conhecemos de autoconsciência, a imagem que fazemos do homem, tiveram uma emergência tardia na história da humanidade, começando lentamente e por um breve período se limitando a pequenos círculos da sociedade antiga, para depois, no chamado Renascimento, afetar as sociedades ocidentais. Não obstante ela geralmente se afigura como a forma normal e sadia de percebermos a nós e a outrem, e uma forma que, ao contrário de outras, não requer explicação.” (p. 81). A dualidade indivíduo X sociedade (ao nosso ver, raiz das outras dualidades que aqui discutimos) constrói-se a partir de vivências reais estabelecidas ao longo do processo civilizador que são intensificadas a cada dia desde o advento da modernidade e sua decorrente complexificação social: “(...) a sensação de existir em isolamento, em oposição ao ‘mundo externo’ das pessoas e das coisas, e de ser, ‘internamente’, algo para sempre separado do que existe ‘do lado de fora’, talvez até se encontre com frequência bem superior nas sociedades ocidentais de hoje do que em qualquer época do passado (...)” (idem: p. 97).

O Processo Civilizador descreve rapidamente a construção do *habitus* do indivíduo, segundo o momento histórico em que nasce e é socializado. À medida que as sociedades vão crescendo e diversificando as possibilidades de inserção dos seus membros, aumentam as

opções oferecidas a eles quanto ao treinamento e orientação de seus esforços. Assim, estas pessoas começam a perceber suas diferenças com relação aos outros e a compreenderem-se como indivíduo único, que escolhe seu destino. Apesar da diferenciação na formação, existem vários elementos educativos comuns entre os indivíduos participantes deste mesmo contexto histórico-cultural. Entre os mais relevantes, está o treinamento para a contenção dos impulsos, para o planejamento da ação, para resignar-se no presente e projetar os desejos no futuro. Isto amplia a percepção contraditória entre o eu e o mundo: “Quando esses impulsos só podem expressar-se na ação de maneira silenciosa, postergada e indireta, com um intenso autocontrole habitual, o indivíduo freqüentemente se vê tomado pela sensação de estar isolado de todas as outras pessoas e do mundo inteiro por uma barreira invisível.” (idem: p.99). Aprendemos a nos portar como “estátuas pensantes”, incapazes de nos mover, nos expressar, de nos relacionar com os outros para juntos transformarmos a realidade.

A cada dia o mundo torna-se mais complexo, diverso e também excludente. Os jovens de hoje deparam-se com uma infinidade de opções a trilhar que se contrasta com as possibilidades efetivas de consumá-las. Desde criança, somos treinados a um grau elevado de autocontrole e independência, a competir com os outros e a tentarmos distinguirmo-nos por nossas qualidades e esforços pessoais. No entanto, estão impostos limites sociais às possibilidades de distinção pessoal, que em diversas situações é desvalorizada (não podemos sair muito do padrão cultural estabelecido). Estas inúmeras situações e aprendizagens dissonantes geram tensões que os indivíduos percebem como naturalmente pessoais, mas, na verdade, são intrinsecamente relacionadas às normas e tramas sociais (Elias, 1994). Estas tensões associadas à compreensão individualista da realidade são úteis à dinâmica social maximizadora da produção e do capital, na medida em que o indivíduo direciona suas angústias e ansiedades para o aumento de sua produtividade, aprofundamento de sua qualificação profissional, vendo o outro cada vez mais como obstáculo aos seus projetos, tornando-se inábil para intervir mais efetivamente no sistema social em que está inserido.

O individualismo, como advento da modernidade que se constrói na ampliação da população e da diversidade social, na construção de códigos políticos e morais mais universais e racionais, é estudado por diversos autores. Um que se coloca de forma otimista, mas extremamente crítica a este processo é Marx (2005): “(...) os emancipadores políticos

rebaixam até mesmo a cidadania, a *comunidade política* ao papel de simples meio para a conservação dos chamados direitos humanos (...) degrada-se a esfera comunitária em que atua o homem em detrimento da esfera em que o homem atua como ser parcial; que, finalmente, não se considera como homem *verdadeiro e autêntico* o homem enquanto cidadão, senão enquanto burguês” (p 37, 38). Em outro texto reforça: “(...) enquanto existir a cisão entre o interesse particular e o comum, enquanto, por conseguinte, a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se torna para este um poder alheio e oposto que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la” (Marx, 1984: 38). Mas esta alienação fatalmente acabaria com o desenvolvimento das contradições materiais e a decorrente conscientização da classe oprimida neste sistema capitalista.

De fato as contradições materiais intensificam-se com a extrema ampliação do intercâmbio social. O cenário torna-se cada vez mais internacional e urbano. As formas de cooperações diversificam-se, assim como surgem novas formas de identificação coletiva. O indivíduo urbano é levado a perceber-se um cidadão global. Por isto, esse sentimento refere-se não ao vizinho, ao próximo, mas às categorias mais gerais, como etnias, nacionalidades, à humanidade. Desta forma, ele tende a sentir-se pertencente mais a uma cultura mundial do que ao seu bairro, sua cidade. Isto tem uma decorrente prática social, pois quando se fala em vontade de cooperar, verifica-se que o cidadão está mais suscetível a se solidarizar com manifestações temáticas, como ecologia, paz, mulher, negros do que solidarizar-se com o vizinho, ao qual não se sente apto sequer a cumprimentar (GIDDENS, 2000). Quanto maior a cidade, mais complexa é esta diversidade e o indivíduo internaliza regras e capacidades morais específicas de acordo com sua localização/grupo/função social. Segundo Durkheim, esta diversificação, longe de levar a uma desintegração social, cumpre necessidades funcionais da sociedade fortalecendo a coesão social (DURKHEIM, 1995). No entanto, outros autores analisam o fenômeno como gerador de impessoalização/individualização, segregação e desenraizamento local.

Atualmente as cidades produzem aglomerados instáveis que encontram na mobilidade social a sua principal causa, e esta, por sua vez, está calcada em fatores econômicos, tecnológicos e na diversidade sócio-econômica e cultural. A mobilização de um indivíduo ou de uma população é derivada das mudanças constantes de residência e dos estímulos

(numerosos e variáveis) a que eles respondem. Hoje em dia, a facilidade de meios de transporte e comunicação possibilita aos indivíduos distribuir sua atenção, vivendo em vários mundos, destruindo a permanência da vinculação destes indivíduos e suas vizinhanças. Multiplicaram-se as oportunidades individuais de contato e associação, mas estes se tornaram mais transitórios, substituindo-se associações íntimas e permanentes da comunidade por relações casuais e fortuitas². Em metrópoles mais antigas, tendem a surgir indivíduos tipificados que se organizam em comunidades segregadas ou corporações (de etnias ou classes). Estas acabam por guardar alguns aspectos semelhantes ao das vizinhanças tradicionais, no que se refere ao sentimento de pertencimento local e intensidade da intimidade entre seus participantes. No entanto, estas comunidades se constroem a partir do isolamento, não do indivíduo em si, mas do grupo em relação ao restante da sociedade. Neste caso, o sentimento de vizinhança se funde com antagonismos de raça ou de classes. Assim, os processos de segregação estabelecem distâncias morais que fazem da cidade um mosaico de pequenos mundos que se tocam, mas não se interpenetram. No meio urbano o indivíduo é capaz de passar rápida e facilmente de um meio moral a outro e não se vincular profundamente a nenhum deles (PARK, 1987).

A competição, fator estruturante da ordem urbana atual, também é um forte elemento gerador de instabilidade, idiosincrasias e repulsa ao outro (principalmente ao que está mais próximo e é mais ameaçador). Ela se dá em vários ambientes e por diversos motivos, mas em geral é centralizada pelo símbolo do dinheiro. Por meio deste artifício, os valores são racionalizados e os sentimentos substituídos por interesses, instabilizando ainda mais o ambiente, já que os sentimentos têm o valor de guardar uma história, de estarem enraizados na personalidade e na cultura, enquanto que os interesses são mais móveis. A socialização na cidade é, portanto, baseada em códigos racionais deixando-se as emoções para a esfera privada (WEBER, 1987). A impessoalidade das relações, da ordem, dos estímulos, gera reação de indiferença que leva ao isolamento (SIMMEL, 1987). Assim, neste cenário, há uma socialização que fortalece uma vivência moral individualista, atomizada.

² Para Park, “proximidade e contato entre vizinhos são as bases para a mais simples e elementar forma de associação com que lidamos na organização da vida cidadina. Interesses e associações locais desenvolvem sentimento local e, sob um sistema que faz da residência a base da participação no governo, a vizinhança passa a ser a base do controle político” (PARK, 1987).

Em uma perspectiva psicanalítica, a perda do “sentimento do nós” é causa e consequência de manifestações culturais narcísicas e o combustível deste processo é a insegurança, o sentimento de impotência calcada na instabilidade tanto percorrida no presente trabalho. Neste contexto sócio-cultural a experiência de impotência/desamparo é levada ao paroxismo, tornando-se extremamente difícil o estabelecimento mais perene de práticas comunitárias (COSTA,1989).³ Assim, em um cenário social e educativo, onde nada se pode esperar do outro e do futuro, a ação política do indivíduo torna-se muito restrita.

Com o intuito de “consertar” esta realidade e dar-lhe previsibilidade (buscando-se segurança-controle), surgem políticas públicas racionais, padronizadoras que em, diversas vezes, desumanizam valores e relações. Para Bauman (1999), este é um traço constitutivo da modernidade: a luta contra a ambivalência, o acaso, o caos. Somente nesta época e contexto estas questões passam a ser percebidas, construídas e, portanto, tornam-se objetos de reflexão sistemática. A classificação, a discriminação, o cálculo, são instrumentos incessantemente utilizados para dar conta da realidade caótica. A partir desta tecnologia de produção de sentidos ordenados, são encontrados (ou definidos racionalmente) padrões na natureza e na sociedade. Logo, o que ficar fora do padrão estabelecido (criado) é tido como anormal, dissonante, subversivo, doentio e, muitas vezes, perigoso. Acontece que boa parte da realidade, senão a maior, fica de fora desta caixa ordenada, estimulando ainda mais o espírito da modernidade: a condição de desordem insuperável alimenta a busca de soluções a problemas cada vez mais vastos, que, ao final das contas, foram criados pelo pressuposto da ordem e da necessidade de perfeição e universalidade. Assim, observa-se que o princípio da modernidade é altamente etnocêntrico e imperialista, já que acreditando ser a redentora dos males e da barbárie, faz-se necessário expandir a ordem (estabelecida), através da dominação, subordinação e remodelamento, para, enfim, levar a “civilização” e a humanidade a todos os cantos da Terra: “A intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna. A construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro” (Bauman, 1999: p 16). Por isto, genocídios como o ocorrido no Holocausto foram recorrentes

³ “Num clima de desorientação e ansiedade, os indivíduos tendem a perder, em maior ou menor grau, o sentido de responsabilidade e pertinência sociais, por si já precários nas sociedades burguesas, particularmente naquelas subdesenvolvidas como a nossa” (COSTA, 1989).

na época moderna: baseados em um discurso do planejamento e do progresso, os agentes especialistas (políticos e intelectuais) responsáveis em construir o futuro da humanidade, “saneavam” cidades e continentes, já que o presente era infame para as utopias de perfeição de racionalidade universal. O Estado moderno, no papel de jardineiro, retirava as “ervas daninhas” que atrapalhavam a ordem de prosperar, respaldado por uma filosofia legislativa e pelo cientificismo estabelecido.

Na linha deste questionamento quanto às políticas homogenizadoras, Freire (1994) discute a reprodução social, analisando o sistema escolar em comparação aos campos de concentração, e sistema penitenciário idealizado por Bentham (o Pan-óptico), fazendo analogias com o sistema de confinamento de animais. Demonstra que é “prendendo” os corpos, restringindo seus movimentos, seu espaço de atuação e interação com outros que se “prende” as idéias, a criatividade, a autonomia e a transformação. Tirando a identidade, o tempo de reflexão e a possibilidade de escolhas, inviabiliza-se a organização do indivíduo e da comunidade para intervir na ordem vigente.

Esta ambivalência fundamental na modernidade entre a necessidade de padronização ao lado de uma crescente diversificação social é motivo de muito debate que perpassa a questão dos espaços públicos e das cidadanias. Novos discursos são produzidos valorizando a diversidade e propondo novos olhares sobre as identidades e decorrentes estratégias de inserção social.

Atualmente, a diversidade (e a tolerância a ela) ganha espaço significativo no amplo processo social. A formação moral neste contexto torna-se cada vez mais variada e difusa e os valores incorporados, por uma mesma pessoa, muitas vezes, são contraditórios, sendo mobilizados diferentemente de acordo com cada situação vivenciada (LAHIRE, 1998). Neste sentido, as situações têm uma relevância enorme frente ao comportamento e identidade dos indivíduos, mais do que a bagagem moral, já que esta última, bastante heterogênea e modulável, não permite posturas lineares e constantes, independentes da diversidade de desafios que se enfrenta. Isto nos faz pensar sobre o aumento de poder transformador (mas também conservador) das políticas públicas que, interferindo no ambiente social, influenciam diretamente nas percepções e ações dos cidadãos. Por sua vez, estas políticas públicas são feitas a partir de um grande leque de vetores sociais e grupos de pressão que geralmente estão em disputas. Ganham mais espaço e efetividade aqueles movimentos sociais, ou

agentes coletivos, mais consistentes, organizados, com capacidade de se adaptar e fazer acordos, sem perder sua identidade e sua razão de ser. Além disto, o indivíduo, ao mesmo tempo em que pode sentir-se perdido e isolado frente a tantos estímulos morais confusos (às vezes, contraditórios), também amplia sua margem de opções que o possibilita, se for capaz de equacionar “suas crises”, de agir com mais autonomia, reflexividade e sentir-se sujeito do processo histórico em que está inserido.

Mesmo identidade e maleabilidade sendo grandes instrumentos de intervenção social, elas não se relacionam harmoniosamente, nem no mundo de hoje. Muitas vezes, para se construir uma “mística” em torno do grupo, sua luta, sua história, reforçando-se sua identidade e fortalecendo sua organização, precisam-se criar mecanismos de distinção e negação do outro que é diferente. Por recorrentes momentos, em nome da coesão, mutila-se a diversidade, limita-se a amplitude democrática e nossas possibilidades de vislumbrar outras formas de ser, de agir, diferentes das que vivenciamos cotidianamente.

Equilibrar identidade e diversidade, coesão de grupo e acesso amplo, o indivíduo e a sociedade, a história e a biografia, o público e o privado, de forma que um não suprima o outro, é um desafio contemporâneo para indivíduos e associações. Na intenção de trilhar este caminho espinhoso precisamos buscar mais sobre as raízes das dicotomias e suas decorrentes dispersões. A compreensão e o respeito por nossa história são fundamentais para entendermos como elas se dão em relação às identidades e cidadanias em constante construção: como nos percebemos enquanto grupo? A que grupos e discursos nos sentimos pertencentes? A que relações somos fiéis? O que nos leva a associarmo-nos? O que é de fato direito nosso? Pelo o que podemos ou queremos lutar para melhorar? Que contradições, que discursos dificultam nossa identidade como brasileiros e impossibilita nossa ação? Como re-significamos os processos de formação da identidade-nós em um mundo cada vez mais globalizado, individualista, consumista, competitivo e excludente, com crescente aumento da violência e da fragmentação social?

Para avançarmos nesta problemática é imprescindível nos aprofundarmos na história especificamente brasileira. Precisamos compreender os meandros e peculiaridades de nossa estrutura cultural, política e econômica, que reproduzem padrões antidemocráticos. Conhecer melhor o processo histórico brasileiro permitirá análise mais completa de sua interação com as transformações mundiais, de nossas casas e de nossas escolas. Somente a partir disto,

poderemos vislumbrar alternativas para além do que está definitivamente posto como real e ideal. Neste sentido, consideramos necessário refletirmos mais um pouco sobre as construções e contradições de nossas identidades e cidadanias, investigando a construção das noções de público e privado no Brasil.

1.2. O PÚBLICO E O PRIVADO EM CONSTRUÇÕES BRASILEIRAS

A forma que nos percebemos enquanto indivíduo e enquanto grupo é totalmente associada à maneira que agimos e construímos o mundo à nossa volta. A identidade-nós (Elias, 1994), seja enquanto família, tribo, nação, continente ou oprimidos do mundo, é fundamental na construção da cidadania, na apropriação coletiva dos espaços públicos, na construção, democrática ou não, do senso político. Esta identidade, assim como outras percepções fundamentais para nossas ações, são construídas, cristalizadas e transformadas culturalmente através de nossa história social.

Para compreendermos os mecanismos políticos e sociais no Brasil (formações, representações, tensões dos diversos grupos e suas decorrentes apropriações públicas), podemos começar nos perguntando: que identidades coletivas foram produzidas ao longo de nossa história enquanto brasileiros? Como e por que foram assim constituídas? De que forma produziram cidadanias diferenciadas em cada tempo e espaço? O que elas significam hoje na produção do presente e de possibilidades de futuro?

A história não é só vivida, mas principalmente contada. Os discursos produzidos ou suprimidos de determinados fatos fazem parte da realidade que se perpetua, desaparece ou é transformada. Estes discursos tecidos sobre e pelo Brasil fazem parte de sua história, moldam nossa identidade coletiva e influenciam em nossa cidadania.

Nossa história (ou os discursos que hegemonicamente impuseram-se sobre nossa constituição enquanto nação) começa a partir da Europa. Apesar dos conflitos e resistências de outros grupos e etnias, o colonizador Português dá a base organizacional e ideológica no curso da “civilização” brasileira. É a partir do padrão europeu que começamos a nos definir como civilizados ou não, desenvolvidos ou não, bons, belos e justos ou não. No entanto, a vivência nas colônias diferia em muito ao ideal estabelecido nas metrópoles. Isto gerava e ainda gera contradições insolúveis principalmente para nossos intelectuais desejosos de um “país do futuro” (segundo o que aprenderam com livros europeus).

Muito se escreveu sobre as disparidades entre a sociedade brasileira, com as marcas do escravismo, e as idéias do liberalismo europeu (SCHWARZ, 1988). Sérgio Buarque de Holanda, um clássico nos estudos de nossas raízes, começa seu livro expressando: “A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências (...) somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (HOLANDA, 1995: p. 31). O sentimento de inadequação expresso e comungado por diversos intelectuais brasileiros necessariamente reflete a condição da Nação? Ou será a sua condição de Intelligentsia um fator primordial nesta sensação de deslocamento? Segundo Manheim (1974), a partir do período moderno o intelectual paga o preço pela sua capacidade de abstração e empatia multipolar, tendo a dificuldade de inserir-se e construir uma identidade de grupo em um contexto sócio-político mais imediato.

De fato, a nação brasileira originalmente é desencaixada dos padrões de civilização e modernização definidos de “fora”, mas, segundo Bosi (1992), os grupos sociais que recebem uma cultura estrangeira geralmente fazem uma operação de filtragem: descartando aspectos impertinentes e utilizando aqueles que dão racionalidade aos seus interesses. Neste sentido, as contradições percebidas devem ser reavaliadas numa perspectiva que as observem não apenas como simples importação e inadequação, mas em seu aspecto de re-significação e adaptação às suas condições concretas. Talvez a contradição somente exista efetivamente na tentativa de encaixar ou qualificar relações e contextos a partir de um padrão único e universalizante, como se fosse possível existir uma realidade sem ambivalências ou desordem (BAUMAN, 1999). A destruição sistemática dos conceitos de unidade e pureza seria a maior contribuição que os países colonizados, como o Brasil, podem dar à cultura ocidental. Sendo inevitável a invasão estrangeira, o discurso constrói-se criticamente no entre-lugar da assimilação e da agressividade, da aprendizagem e da reação, da impressão e da expressão, fugindo da passividade que aniquilaria sua existência cultural (SANTIAGO, 1978). Assim, longe de sermos contraditórios ou inadequados, podemos dar ao mundo uma lição de resistência e criatividade, possibilitando um diálogo em bases mais democráticas porque respeitosa da diversidade.

Compreender estes elementos que nos fundam enquanto brasileiros, colonizados em meio a discursos estrangeiros, é necessário para termos uma postura crítica frente às cristalizações subjacentes à formação das identidades-nós. Observar as diversas formas de re-interpretações, filtragem e adequações ao contexto social, feitas ao longo do processo histórico brasileiro, permite-nos maior liberdade de consciência e ação. Desta maneira, procura-se novas formas de se olhar para o passado, almejar-se o futuro e construir-se o presente, sem tentar exterminar “ervas daninhas” que nos ensinaram a ver por todo o caminho, achando que “atrapalham” nossa bela visão de uma sociedade supostamente “perfeita”.

A forma que interpretamos e reinterpretamos nossa história, nossas origens, diz muito sobre quem somos enquanto grupo e quais as possibilidades que nos oportunizamos. Em um panorama geral, didaticamente tipificado, pode-se dizer que, a partir do séc. XIX, existem quatro fases diferentes de reflexão intelectual sobre o passado, presente e futuro do Brasil⁴:

1) primeira metade do século XIX - Idealização:

Ainda não havia se constituído um sistema intelectual autônomo e crítico: “(...) Sendo a imprensa local proibida durante a colônia – introduzida apenas no início do século XIX – inexistindo uma massa de leitores que levasse a modificar os padrões europeus, obviamente não se poderia falar então em sistema intelectual” (COSTA LIMA, 1981: p.6). Os discursos eram voltados à exaltação do Brasil enquanto paraíso natural, sem conflitos e belo. Esta vocação patriótica-sentimental empenhada nas campanhas nacionais ganhava o beneplácito imperial. O negro não aparece como parte da história e o índio é tratado de maneira exótica e irreal, em um saudosismo nativista. Neste contexto, não se discute efetivamente nem passado nem futuro coletivo, apenas se vive um presente protegido das impurezas da realidade brasileira: “(...) o intelectual oitocentista brasileiro contentava-se em estar em dia, na medida do possível, com as novidades européias, adquirindo ou perdendo prestígio na proporção em que *divulgava* ou não as idéias lá dominantes (...) O intelectual se fechava com seus livros e seus princípios do mesmo modo que, indiferente ao calor tropical, abafava o corpo entre casimiras e chapéus (...) (idem: pp 10-11). Assim, não se buscava compreender profundamente

⁴ As quatro fases que tipificamos aqui foram apreendidas através das aulas de Sociologia Brasileira em 2005 (do programa de pós-graduação em sociologia) e da leitura do livro “Leituras Brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura” (Marisa Veloso e Maria Angélica Madeira, 1999).

a nação ou a identidade brasileira, nem produzir teorias que estimulassem as possibilidades de ampliação da cidadania⁵.

2) segunda metade séc. XIX – Biologização :

Tendências européias como o Evolucionismo, o Naturalismo, o Cientificismo e o Positivismo entram com vigor nos discursos produzidos sobre POVO e NAÇÃO, sempre associados a uma reflexão acerca de MEIO GEOGRÁFICO e RAÇA. O negro começa a aparecer no quadro de formação do Brasil, mas como raça inferior. A escravidão é tida como um entrave para a evolução da nação, seja pela condição de inferioridade do negro que foi trazido (Silvio Romero, 1901), seja pela relação de parasita-parasitado que debilita os grupos indivíduos envolvidos (Manoel Bomfim, 1905). O povo brasileiro passa a ser reconhecido como mestiço, mas, na maioria dos discursos, aparece associado a um sentimento de inferioridade devido a esta condição, já que o valor dado à “raça pura”, importado da Europa, estava em voga. As idéias racistas eram funcionais à elite que, apesar da proclamação da república e da abolição da escravatura, não estavam dispostas a construir uma nação de cidadãos (Carvalho, 1987). Apesar das crises surgidas a partir da percepção de contradições e os padrões europeus determinando nossa auto-imagem coletiva, inicia-se um sentimento de nacionalidade. O passado, mesmo não sendo sistematicamente estudado, começa a ser timidamente considerado em suas marcas no presente (em uma perspectiva evolucionista e biológica, não histórica). O futuro começa a ser pensado para a nação: propõe-se o “branqueamento” da população, por meio da migração preferencial de italianos e germânicos, para o melhoramento da raça e conseqüentemente da pátria (Silvio Romero, 1901); Manoel Bomfim (1905) sugere como solução educação para toda a população que possibilitaria um “associativismo”, acabando com o “parasitismo”, entre a elite e o restante dos brasileiros, permitindo o crescimento da nação. Suas idéias eram bastante revolucionárias e dissonantes para o contexto extremamente racista em que vivia, mas inspirou jovens de outras gerações.

⁵ “(...) podemos explicar este descaso pela ausência de condições que provocassem a necessidade de teorizar. Ela só se impõe quando surgem problemas para os quais as soluções propostas parecem insuficientes. Ora, o próprio do estatuto colonial é ter soluções pré-fabricadas ou ainda não crer na própria capacidade de contribuir para um novo equacionamento ou ainda, por parte dos que deveriam ser os agentes problematizadores, de antes se esforçarem por parecer possuidores de tais galardões do que os merecerem” (idem: p. 9).

3) primeira metade séc. XX – Culturalização:

O conceito antropológico de cultura e o culturalismo entram como ferramentas teórico-metodológicas na construção de novos discursos sobre o Brasil. Surge um movimento de busca da nação enquanto uma unidade (com suas diversidades e contradições). Procura-se conhecer os diversos elementos e manifestações culturais para compreender a formação estrutural da cultura brasileira, mas sem fórmulas pré-estabelecidas de “fora”. É claro que os novos recursos conceituais e o próprio movimento modernista são emanados da Europa, mas adquirem características peculiares no Brasil. Em primeiro lugar, nossos modernistas não eram futuristas no sentido de negar o passado. Ao contrário, é a partir deste movimento que se traz o resgate do passado como construção histórica da identidade nacional. A história começa a ser trabalhada enquanto processo que informa o modo de ser e possibilita o futuro. Preocupou-se, então, com a preservação do patrimônio histórico-cultural já que fundamental para a existência e manutenção de uma identidade brasileira. Havia um sentimento de altivez frente ao outro estrangeiro, ao colonizador e uma missão de reencontro cultural com o Brasil em suas diversas manifestações. Por isso, pesquisou-se a variedade brasileira, buscando-se uma síntese das diversidades. A revelação estava dentro, não fora, da nossa Cultura: “(...) o Brasil jamais pesquisou (como consciência coletiva, entenda-se), nos campos da criação estética. Não só importávamos técnicas e estéticas, como só as importávamos depois de certa estabilização na Europa, e a maioria das vezes, já academizadas. Era ainda um completo fenômeno de colônia, imposto pela nossa escravização econômico-social. Pior que isso: esse espírito acadêmico não tendia para nenhuma libertação e para uma expressão própria” (Mário de Andrade, 1990: pp 32-33). Somente a partir da nação construída com bases culturais enraizadas, genuinamente brasileiras, poderíamos ser civilizados e universais.

O modernismo era um movimento cosmopolita e nacionalista, difuso em vários setores culturais e regiões brasileiras, preparador e criador de um novo estado de espírito nacional, surgido em bases sócio-econômicas e políticas dinamizadas internacionalmente: “A transformação do mundo com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática européia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e

exigiam a reverificação e mesmo a remodelação da Inteligência nacional” (Idem: p 15). Antônio Candido (1985) corrobora nesta contextualização: “(...) o Modernismo representa um esforço brusco e feliz de reajustamento da cultura às condições sociais e ideológicas, que vinham, desde o fim da Monarquia, em lenta mudança, acelerada pelas fissuras que a Primeira Guerra Mundial abriu também aqui na estrutura social, econômica e política. A força do Modernismo reside na largueza com que se propôs a encarar a nova situação, facilitando o desenvolvimento até então embrionário da sociologia, da história social, da etnografia, do folclore, da teoria educacional, da teoria política” (CANDIDO, 1985: 160-161). Assim, percebe-se não um movimento organizado, nem bem definido, mas grupos de pessoas pensando, pesquisando, agindo e criando a partir de uma nova sociedade que se vislumbrava e de uma consciência coletiva nacional que se enraizava⁶. No entanto, a criação e a ação estavam engajadas em um projeto de construção cultural da nação, sem envolver-se muito nos conflitos e contradições sócio-políticas e econômicas. Estudavam-se e valorizavam-se as manifestações culturais do povo brasileiro e lutava-se para preservá-las ou resignificá-las, mas NÃO COM este povo. O abismo entre a elite, os intelectuais e o resto da população ainda permanecia: “duma coisa não participamos: o amilhoramento político-social do homem (...) Si de alguma coisa pode valer o meu desgosto (...) não fiquem apenas nisto, espiões da vida, camuflados em técnicos de vida, espiando a multidão passar. Marchem com as multidões.” (ANDRADE, 1990: p. 38). Esta tarefa, os modernistas deixam para a próxima geração.

4) segunda metade do séc. XX – Politização:

Neste contexto, a produção dos discursos sobre o Brasil não se dá mais por meio de intelectuais isolados, mas associados às instituições. Dentre as instituições mais importantes, nas décadas de 50 e 60, estavam: a USP (Universidade de São Paulo), o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e a ESG (Escola Superior de Guerra). Apesar das diferenças, os discursos convergiam hegemonicamente em alguns elementos: havia uma reflexão sociológica-científica que recebia forte influência norte americana; o nacionalismo vigente não

⁶ “Já é tempo de observar, não o que um Augusto Meyer, um Tasso da Silveira e um Carlos Drummond de Andrade têm de diferente, mas o que têm de igual. E o que nos igualava, por cima dos nossos dispatérios individualistas, era justamente a organicidade de um espírito atualizado, que pesquisava já irrestritamente radicado à sua entidade coletiva nacional. Não apenas acomodado à terra, mas gostosamente radicado em sua realidade.” (Mário de Andrade, 1990: p 27)

era associado à noção de identidade, mas às categorias de industrialização, progresso, desenvolvimento, estabilidade e autonomia; Surge a idéia de terceiro mundo e a preocupação em superar o subdesenvolvimento; discutia-se o papel da burguesia nacional para o crescimento, modernização e independência econômica e política da nação.

Formam-se intelectuais que não querem mais falar pelo povo, mas sim estar ao lado dele: iniciativas como as do teatro do oprimido (Augusto Boal, 1980), pedagogia do oprimido (Paulo Freire, 1979) e pesquisas participantes são alternativas que começam a ser experimentadas. Outros setores da população também começam a se organizar politicamente: surgem ligas camponesas; a juventude entra no cenário político, tendo sua representação mais organizada com a UNE (União Nacional dos Estudantes) e as juventudes católicas.

Por volta da década de 70, diferentes grupos e categorias começam a falar por conta própria e ter expressão social de suas visões sobre o mundo: as mulheres, os negros, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais, os ecologistas, começam a construir discursos, se afirmarem politicamente, combatendo os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares. Estes movimentos vão se somando, não em prol de uma verdade totalizadora, mas pela luta contra um poder generalizado (ditador e massificador), pelo direito à diversidade, à identidade, enfim, à cidadania: “O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 70/80 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais novos que foram inscritos em leis na nova Constituição brasileira de 1988.” (Maria da Glória GOHN, 2003: 20).

A partir da década de 90, os diferentes movimentos foram se articulando entre si, tornaram-se mais institucionalizados: formaram-se Fóruns que estabeleceram prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, definindo metas e objetivos estratégicos. As ONGs (organizações não-governamentais), que nos anos 80 atuavam totalmente ligadas aos movimentos populares, passam a ser inscritas no universo do Terceiro Setor, atuando em áreas em que a prestação de serviços sociais é carente ou ausente (idem: 22). Esta infinidade de linhas de atuação política e produção de discursos sobre a realidade brasileira, apesar de heterogênea em temáticas e demandas, é, em vários momentos, unificada devido às carências socioeconômicas ampliadas a cada dia, e por um

mote anti-globalização. À beira do século XXI tecem-se redes de movimentos internacionais contra um sistema opressor, excludente e massificador que transcende as fronteiras brasileiras.

Somos fruto de toda esta dinâmica cultural, econômica e política brevemente descrita nestas páginas. Cada fase da trajetória social do país está presente, em alguma medida, em nossas concepções e relações direcionadas ao espaço público e à cidadania. Compreendê-las, em suas ligações atuais, nos instrumentaliza melhor para os desafios e contradições cada vez maiores que nos deparamos em nosso cotidiano, que não somente advêm do processo de modernização global: “A falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno. E é por isso que erram profundamente aqueles que imaginam na volta à tradição, a certa tradição, a única defesa possível contra nossa desordem” (HOLANDA, 1995 p. 33). O mesmo autor não nos deixa esquecer os seguintes questionamentos referentes à cultura política brasileira: como reconstruir a cidadania brasileira com raízes patriarcais, de personalismos políticos, com leis vazias de sentido para a maioria da população, com tantas distorções entre o público e o privado, enfim com uma tradição tão autoritária da elite e passiva da população?

Como já discutimos anteriormente, a fragmentação (racional e emocional), opositiva, na compreensão entre o eu e o mundo, o “interno” e o “externo”, o subjetivo e o objetivo, entre o privado e o público, entre identidade-eu e identidade-nós, dificultam imensamente a compreensão das tramas nas redes de relação, a organização dos indivíduos na resolução coletiva de seus problemas e, ao nosso ver, na construção ativa da cidadania. No Brasil, esta dificuldade aumenta, por motivos peculiares a nossa trajetória histórico-cultural. Vários elementos convergem para que o brasileiro sinta e veja o espaço público, ora como terra de ninguém, ora como do governo (que não se sente participante). O lugar do público não é entendido e vivenciado como o lugar do “nós”, mas o lugar do “eles”: “(...) na rua (...) passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre maltratados pelas chamadas “autoridades” e não temos nem paz, nem voz.”(Roberto Da Matta, 1991: p.22). Este sentimento negativo frente à esfera pública remete a nossas raízes enquanto colonizados por portugueses.

Portugal transplanta para o Brasil todo um aparato estatal patrimonialista, centralizador e estamental que é necessário às aventuras do capitalismo comercial, mas dificulta a livre

iniciativa industrial e conseqüentemente a formação de cidades autônomas: “Na monarquia patrimonial portuguesa, o rei, senhor de toda a riqueza, seja ela territorial ou comercial, dirige a economia nacional como se fosse coisa sua, uma extensão da casa do soberano.” (FAORO, apud Jessé SOUZA, 1999: 38). O mesmo padrão de gestão se reproduzia nos níveis inferiores: capitânias hereditárias e engenhos coloniais: “Nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica. Tudo se fazia consoante sua vontade, muitas vezes, caprichosa e despótica. O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava a si mesmo (...) Os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como agregados, dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias (...) Sempre imerso em si mesmo, não tolerando nenhuma pressão de fora, o grupo familiar mantém-se imune de qualquer restrição ou abalo.” (Sérgio Buarque de HOLANDA, 1995: 80-81). É evidente, então, que a identidade-nós estava intrinsecamente ligada à família com alguma extensão à comunidade local de amigos. Os pequenos espaços de intervenção na esfera pública estavam inevitavelmente imbricados às relações interpessoais e afetivas: os “membros se acham associados, uns aos outros, por sentimentos e deveres, nunca por interesses ou idéias”(idem: 79). Estes traços originais da nossa existência enquanto país marcam profundamente o desenvolvimento de nossa cultura política.

Mesmo depois de um considerável processo de urbanização, da abolição da escravatura e da proclamação da república, o Brasil continuava uma sociedade eminentemente rural, patriarcal e ditatorial, com a quase totalidade da população alijada dos processos políticos e de sua cidadania. No início do século XX, a maioria da população, sendo analfabeta, não podia votar. Sem ter que prestar contas a um eleitorado autêntico, mantinha-se um imenso espaço para os arranjos particularistas, as barganhas pessoais e a corrupção: “A cidade não era uma comunidade no sentido político, não havia o sentimento de pertencer a uma entidade coletiva. A participação que existia era de natureza antes religiosa e social, e era fragmentada” (CARVALHO, 1987: 38). Na então capital do país, a maioria da população se associava em cortiços e maltas de capoeiras, pequenas repúblicas, com vida e leis próprias, com inabalável lealdade entre seus “cidadãos”. No entanto, nossa história política (relembrando Palmares e Canudos) é marcada pelo desrespeito a estas comunidades que criam cidadanias alternativas ao poder central antidemocrático. Assim, mais uma vez, para o “embelezamento” da cidade,

para “o bem geral da nação” e para uma boa “higienização” destruíram-se cortiços, perseguiram-se capoeiras, tentou-se vacinar brutalmente a população (que, por vezes, rebelou-se): “O governo da República destruiu as repúblicas sem integrá-las numa república maior que abrangesse todos os cidadãos da cidade.” (idem: 39). Importaram-se ideais modernos, mas “abrasileirando-os” de acordo com os interesses das elites: “Poderíamos dizer que se deu uma vitória do espírito do capitalismo desacompanhado da ética protestante (...) O que antes era feito com discrição, ou mesmo às escondidas, para fugir à vigilância dos olhos imperiais, agora podia ser gritado das janelas ou dos coches, era quase motivo de orgulho pessoal e de prestígio público. Os heróis do dia eram os grandes especuladores da bolsa.” (idem: 26-27). Assim, nossas raízes enquanto nação republicana, longe de possibilitarem um sentimento público e uma identidade-nós mais ampliados, estavam eivadas de um sentimento negativo frente às condições reais: “(...) quem não sofreu uma proibição – ou uma negação – direta e inapelável com base numa lei, com a justificativa de que ‘por mais que o caso fosse justo’, a lei, afinal de contas, ‘tinha que ser rigorosamente cumprida’? (...) quando a casa é englobada pela rua vivemos freqüentemente situações difíceis e em geral autoritárias. Situações nas quais se faz um rompimento com a teia de relações que amacia um sistema cujo conjunto legal não parte da prática social, mas é feito visando justamente corrigi-la ou até mesmo instaurar novos hábitos socais.”(DA MATTA, 1991:20) Isto gera uma atitude de descaso, desrespeito e até revolta com relação a tudo que é da rua, impessoal, ou, como o povo costuma falar, “do governo”. Tudo fora da casa passa a ser problema “dele” ou “dos políticos” ou “da sociedade”.

Geralmente, para a esfera pública ter sentido e pertinência ao brasileiro é necessário englobar a “rua” dentro elementos “caseiros”: “Diante de certos problemas e relações, preferimos *englobar a rua na casa*, tratando a sociedade brasileira como se ela fosse uma “grande família” (...) (DA MATA, 1991:19). O problema desta linha semântica é que abre imenso espaço ao populismo, em que o gestor público passa a ser visto como um “grande pai”. Isto traz imensas dificuldades à cidadania ativa e à democracia, pois a população permanece passiva esperando um “salvador da pátria” que a “proverá”: “É freqüente imaginarmos prezar os princípios democráticos e liberais quando, em realidade, lutamos por um personalismo ou contra outro” (HOLANDA, 1995: 184). Em decorrência, a fidelidade de grupo associada à família, aos amigos, à teia de contatos pessoais, tende-se a haver nepotismo na gestão pública,

favoritismos e outras apropriações privadas da esfera pública: “(...) complicado viver numa sociedade onde se tem uma cidadania em casa, uma outra no centro religioso e outra ainda – essa tremendamente negativa – a na rua (...) impossível continuar operando com um sistema político em que os acordos pessoais ultrapassam sempre e no momento o mais preciso as lealdades ideológicas, e o sistema econômico funciona com duas lógicas.” (DA MATA, 1991: 24).

De fato, vivemos em um contexto que se ampliam e diversificam-se identidades e cidadanias, as contradições tornam-se evidentes em um prisma simbólico construído a partir de oposições. Tentar desconsiderar ou suprimir esta diversidade, mesmo que incômoda, pois ressaltada em seus desencontros, apenas reforçaria um discurso, uma prática elitista e dominadora: “O discurso dominante é muito mais da “rua” do que da “casa”. Vindo da “rua”, ele vem sempre dos seus componentes legais e jurídicos. A fala dos subordinados é muito mais o idioma da “casa” e da família, e em sendo assim é sempre vazado de conotações morais e de um apelo aos limites morais da exploração social.” (idem). Isto não significa que devemos fechar os olhos para nossas dificuldades e nem às possibilidades alternativas. Podemos aprender com outras culturas e discursos, mas com “a atenção para a importância de rejeitarmos modelos societários exemplares e absolutos. As escolhas culturais, assim como as individuais, implicam perdas e ganhos” (Jessé de SOUZA, 1999: 52). Reconhecendo-se os desafios e instrumentos de intervenção que têm enquanto indivíduos e coletividade, os cidadãos adquirem mais força política para lutar pelo o que acreditam e necessitam, abrindo-se espaço para uma cultura política mais justa e democrática. Neste caso, a idéia não é eliminar a diversidade e muito menos tentar, por meio da gestão urbana e de um paternalismo estatal, predeterminar o desenvolvimento das cidades. Devem-se respeitar as diferenças que geram espaços mais autônomos e legítimos de relação e intervenção social. A ação governamental deve ser no sentido de fortalecer estes espaços existentes e estabelecer outros de interlocução, para a elaboração e implementação de políticas a partir das identidades coletivas em construção (ROLNIK, 1994/ DURKHEIM, 2002).⁷

⁷ Deve-se, a partir disso, “estimular o renascimento da dimensão pública da cidade, na co-responsabilidade dos cidadãos, na solidariedade (...) que rompa com modelos e tipologias da repetição, segregação e isolamento e que produza os novos símbolos da urbanidade” (ROLNIK, 1994). “(...) a força coletiva que é o Estado, para ser libertadora do indivíduo, precisa de contrapeso; ela deve ser contida por outras forças coletivas, ou seja, pelos

1.3. ACESSO SOCIAL: DIREITOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS

O respeito às diferenças e o incentivo às construções de identidades e organizações coletivas passa pelo acesso amplo aos espaços e direitos públicos. A discussão sobre socialização e a formação do sentimento do nós é muito rica para contextualizar e analisar o cerne da construção do senso público. No entanto, só ela não basta para definirmos o que é público, já que a identidade de grupo, de classe, de etnia e a própria localização social do indivíduo na busca de distinção, também, é alicerçada por este sentimento.

Decorrente do pressuposto que todas as sociedades se estruturam com ou a partir das desigualdades, já que o Homem social traz consigo a necessidade de distinção frente aos olhos alheios (Rousseau, 1989), observam-se campos de disputas de forças (Bourdieu, 1989) e a formação histórica de identidade/antagonismo de classe (Sorokin, 1971). Dentro de um grupo de status ou classe é possível perceber a construção de um “ethos”, de um sentimento coletivo, mecanismos de expressão e distinção de grupo (Bourdieu, 1974), mas como se dá a relação e o vínculo entre pessoas de diversos estratos dando um sentido ao todo e um sentimento público? Como é possível se pensar, analisar a construção do sentimento do nós sem descartar a estratificação como elemento constitutivo da realidade social e o desejo de mobilidade e distinção individual e de classe? De que forma se elabora socialmente o senso público, mas que a princípio parece antagônico com disputas pela distinção e pela ascensão social? Como surgem os ideais democráticos em que se supõe ou busca-se, mesmo que utopicamente, a existência de um espaço de todos e para todos? É possível se falar de senso público e de democracia considerando sociedades reais, que são de fato desiguais e conflitivas?

A maçonaria, um grupo de jovens de igreja católica, uma instituição de ensino particular, uma torcida organizada de futebol, entre outros, apesar de cultivarem o sentimento do nós, não necessariamente desenvolvem o senso público e muito menos podem ser confundidos com espaço públicos, já que não estão abertos a qualquer pessoa. Para se pensar o público, há que se considerar e incluir o que está fora do grupo, além dos pares, refere-se a

grupos secundários (DURKHEIM, 2002: 88). “Para isso, nossa ação política consistirá em criar os órgãos secundários que, à medida que se formam, libertam ao mesmo tempo o indivíduo do Estado e o Estado do indivíduo” (idem:152).

um vínculo com os diferentes de nós. Aqui entendemos como público aquilo que é de todos e para todos. Estes grupos, que nos parece a princípio fechados, marcam bem a pluralidade de identidades cada vez mais presente em nossa sociedade. A diversidade, já mencionada neste texto, mesmo muitas vezes baseada na desigualdade de condições econômicas e de distribuição de poder, longe de ser um entrave à constituição da noção de público é fundamental para a existência desta. Primeiro, porque não existem sociedades homogêneas; segundo, seria leviano afirmar que, por exemplo, grupos de afirmação social como negros, mulheres, homossexuais, sem terra, que não são necessariamente abertos a todos os indivíduos, impedem ou dificultam a construção do tempo, do espaço e do senso públicos. Pelo contrário, eles propõem caminhos alternativos para toda a sociedade, treinam seus integrantes para ação efetivamente política, alimentando o debate público e a esfera democrática.

No entanto, não podemos deixar de reforçar a idéia do acesso como elemento constitutivo das noções de público e de cidadania. Estas categorias nos remetem à questão do acesso aos espaços físicos e simbólicos produzidos por uma população, à inserção social, política e cultural. Quando se luta pela igualdade de condições ou pelo direito a ter direito, o que está em jogo é a inclusão, o acesso. Ser aceito ou não, poder lançar mão de recursos naturais e culturais, depende de regras sociais construídas historicamente através de embates políticos. Neste sentido, a idéia de que **“todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”**, como afirma o art. 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, de 1948, na esteira da Declaração de Virgínia de 1776 (artigo 1º), ou da Declaração Francesa de 1789 (art. 1º), é questionada por diversos autores.

Segundo Hannah Arendt, nós não nascemos iguais, nos tornamos iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A igualdade não é um dado, nem resulta de algo externo à comunidade política. Ela é um constructo, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens por meio da organização da comunidade política. Aliás, quando falamos do que é humano nada pode ser tido como natural, nem mesmo a natureza que, em contato com ele, é percebida e

transformada (ARENDT, 2000).⁸ Desta forma, a condição humana só se realiza na esfera política e pública. A comunicação entre as pessoas é fundamental para a constituição do social, do público, e ela só é possível devido à pluralidade humana (baseada na igualdade e na diferença): se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se; no entanto, se não fossem diferentes não precisariam nem da palavra, nem da ação para se fazerem entender. É com base nesta dupla característica da pluralidade humana que Arendt insere a diferença na esfera do privado e a igualdade na esfera do público. No âmbito do público (que diz respeito ao mundo que compartilhamos com os outros e que, portanto, não é propriedade privada de indivíduos e/ou do poder estatal), deve prevalecer o princípio da igualdade para se alcançar a democracia. Considerando que este princípio não é dado, mas construído, perder o acesso à esfera do público significa perder o acesso à igualdade e à condição de cidadão. Aquele que se vê destituído da cidadania, ao ver-se limitado à esfera do privado fica *privado* de direitos, pois estes só existem em função da pluralidade dos homens, ou seja, da garantia tácita que os membros de uma comunidade dão-se uns aos outros. Nesta linha de raciocínio, cidadania não é um meio ou um fato, mas substância, um princípio para a condição humana, já que sem ela o indivíduo perde a condição de ser tratado como *semelhante* a despeito da diferença que todos trazem consigo.

Esta percepção do público e do privado como constitutivo da sociedade política e da cidadania também é analisada por Marx, que demarca o conflito na sociedade burguesa entre direitos individuais e coletivos. No texto “A questão judaica”, ele cita claramente o termo cidadania, discutindo a emancipação política e a emancipação humana. Analisa a

⁸ “A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. (...) Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementar-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não mundo, se esses artigos não fossem condicionante da existência humana.” (ARENDT, 2000: 17).

secularização da política, a formação do Estado moderno, a constituição dos direitos humanos, em debate com Bruno Bauer. Ao contrário de Bauer, Marx considera desnecessária a extinção da religião para a formação de um estado laico e uma cidadania mais abrangente: “O homem se emancipa *politicamente* da religião ao bani-la do direito público para o direito privado (MARX, 2005: 25)”. Com o Estado desvinculado da religião, esta deixa de ser a essência da *comunidade*, para configurar-se como elemento da diferença: “A desintegração do homem no judeu e no cidadão, no protestante e no cidadão, no homem religioso e no cidadão, não é uma mentira *contra* a cidadania, não é a evasão da emancipação política; representa, isto sim, a *própria emancipação política*, o modo *político* de emancipação da religião” (idem). Desta forma, a cisão entre o público e o privado está ligada ao nascimento da cidadania moderna, assim como a formação do consenso a partir da diversidade: “Longe de acabar com estas diferenças *de fato*, o estado só existe sobre tais premissas, só se sente como *Estado político* e só faz valer sua *generalidade* em contraposição a estes elementos seus” (idem: 22). É interessante observar a sensibilidade marxiana em perceber na cidadania moderna a possibilidade de conjugação da identidade com a pluralidade, algo que é tido como ideal político predominante somente a partir da ascensão dos movimentos de afirmação, cerca de um século depois.

Apesar de Marx ver na construção política moderna um aspecto positivo, pois libertador em alguma medida, é crítico a ela já que ainda não reside em uma “emancipação humana” integral. Ele percebe contradições e conflitos a partir da cisão público-privado originária da cidadania moderna: “O estado político acabado é, pela própria essência, a *vida genérica* do homem em *oposição* a sua vida material. (...) Onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da *realidade*, da vida, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na *comunidade política*, na qual ele se considera um ser *coletivo*, e a vida na *sociedade civil*, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em joguete de poderes estranhos (...) O conflito entre o homem, como crente de uma religião *especial* e sua cidadania, e os demais homens enquanto membros da comunidade, reduz-se ao divórcio secular entre o Estado *político* e a *sociedade civil*” (Marx, 2005: 23, 24). Para este autor, a contraposição entre

sociedade civil e Estado é inevitável no capitalismo, inviabilizando a emancipação integral do ser humano, devido à divisão social do trabalho calcada na propriedade privada. Nesta situação, o indivíduo encontra-se vinculado e determinado por uma classe social, assim como o próprio Estado também está. A classe dominante apresenta e consegue estabelecer seus interesses como interesses comunitários de todos os membros da sociedade. O aparelho estatal é tido como instrumento ideológico de manutenção da ordem social vigente e de poder da elite sobre as outras classes sociais. Apesar das representações políticas serem ao longo da história cada vez mais universais e imbuídas em contemplar cada vez mais a pluralidade humana, enquanto persistir a propriedade, permanecerá a exploração, a dominação e a alienação de seres humanos frente ao sistema social: “O dinheiro humilha todos os deuses do homem e os converte em mercadoria. O dinheiro é o *valor* geral de todas as coisas, constituído em si mesmo”(2005:48). Direcionando-se nesta linha, Marx (2005) analisa o surgimento dos direitos humanos, em contraposição aos do cidadão, como base da sociedade burguesa, que separa o homem da comunidade: “A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à *propriedade privada* (...) A liberdade individual e esta aplicação sua constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade que faz que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta (...)”(p 35). Esta percepção dicotômica, que Marx critica na compreensão burguesa das relações sociais, aparece claramente no paradigma utilitarista.

Atualmente o paradigma utilitarista é hegemônico para explicar os vínculos sociais. A partir das noções de interesse, racionalidade, utilidade, preferências e otimização, as teorias desta linha de pensamento procuram indagar como o indivíduo toma suas decisões uma vez conhecidas, determinadas, suas preferências. A escolha deste é racional procurando a melhor ação (meio) para atingir o melhor resultado (fins), buscando obviamente a maximização dos benefícios e a minimização dos prejuízos. Este paradigma tem a vantagem de ver os seres humanos dotados de interesse, vontade e não como um mero instrumento da estrutura social. Além disto, é sedutor particularmente no contexto da modernidade, pois se adequa às sociedades pluralistas não comunitárias, nas quais, justamente, os valores e normas de cada um são muito diferentes, já que postula que os interesses privados conduzem ao bem público, retirando a dívida com o meio social, libertando das relações sociais indesejadas e os

sentimentos de obrigação (GODBOUT, 1998)⁹. Este modelo ao mesmo tempo em que coloca alternativas aos indivíduos e grupos às situações sociais impostas por todo um legado histórico cultural, também justifica ações que aumentam a exploração, injustiça, exclusão e alienação das pessoas ao mercado e às suas necessidades crescimento. A ordem neoliberal, que estes postulados utilitaristas alimentam, liberta-nos dos laços e nos torna progressivamente mais dependentes dos bens, produtos e da necessidade de sermos cada vez mais produtivos. A felicidade não é mais encontrada nas relações, nos meios sociais, tornado-se o principal fim almejado, mas que nunca se alcança, nesta perspectiva dual entre meios e fins.

Tentando quebrar as dualidades: liberdade X controle social, prazer X dever, interesse X desinteresse, meios X fins, obrigação X generosidade a partir da interação entre os elementos na compreensão da formação e manutenção dos vínculos sociais, as teorias do interacionismo simbólico, vão trazer a dádiva como instrumento de compreensão do real. “De modo negativo, entende-se por dádiva tudo o que circula na sociedade que não está ligado nem ao mercado, nem ao Estado (redistribuição), nem à violência física. De modo mais positivo, é o que circula em prol do ou em nome do laço social” (GODBOUT, 1998, p.44). Baseada na tríade proposta por Mauss (apud CAILLÉ, 1998): dar, receber e retribuir, a dádiva ergue-se a partir da dívida (não um mero dever, muito menos algo que possa se pagar com dinheiro de forma pontual para descompromissar-se). Por não se tratar de um sistema contábil, a dívida vincula e, geralmente, as pessoas envolvidas sentem que recebem mais do que dão. Isto ocorre porque, entre amigos, vizinhos, parentes e até desconhecidos (por meio de doações, filantropia, benevolência), dar e retribuir é um prazer tão grande quanto receber (ou talvez maior). É uma obrigação livre, com interesses desinteressados, que rompendo com a solidão, nos faz sentir pertencente à comunidade ou mesmo à humanidade. Aqui percebemos a possibilidade de desenvolvimento do sentimento do nós a partir de rituais voluntários permeados de incertezas. Esta incerteza está na base das relações dadivosas, na medida em que a liberdade do outro de retribuir, ou não, é fundamentalmente valorizada. Neste sentido a incerteza, muitas vezes, temida no contexto moderno e pós-moderno, não é um problema, mas condição de manutenção de vínculos e solidariedade autênticos e pulsantes. No entanto, certeza e incerteza também não são colocadas como dois pólos estanques pelo interacionismo simbólico, pois as redes de relações produzem prazer no dar

⁹ “O modelo mercante visa à ausência de dívida. Nesse modelo, cada troca é completa. Graças à lei da equivalência, cada relação é pontual, e não compromete o futuro. Não tem futuro, e não nos insere num sistema de obrigações” (GODBOUT, 1998, p.41).

gerado na confiança de que não sairemos perdendo: “Dar com a certeza de que não sairemos perdendo é a base de toda sociedade. Se essa certeza não existe, não há sociedade possível” (GODBOUT, 1998, p.48).

Assim, fazemos nossas as questões finais colocadas pelo autor em seu texto “Introdução à Dádiva”: já que é tão prazerosa e fundamental ao social a doação em vinculação voluntária, o que impede os membros de uma sociedade (a nossa em particular) de dar e, (complemento nosso), construir e ampliar vivências mais coletivas, comunitárias, humanitárias, enfim públicas? Um pouco destas questões respondemos ao começo da discussão sobre sentimento do nós no contexto social hegemônico atual, mas avançaremos traçando relações entre o impedimento de dar/retribuir e a existência da desigualdade/dificuldade de acesso.

Segundo Bourdieu (2004), o mundo social é representado em forma de um espaço multidimensional, construído a partir de princípios de diferenciação e distribuição de propriedades que conferem aos seus detentores força e poder, definindo, por fim, as posições dentro da estrutura social. Desta maneira, a vida social é composta por uma multiplicidade de campos relacionais com disputas de força, especificidades e lógicas próprias, com racionalidades específicas e mecanismos de distinção que excluem uns aos outros. As pessoas e grupos se apropriam dos bens materiais e simbólicos, legados por uma estrutura social, de forma bastante desigual e a partir disto acabam produzindo e reproduzindo, conscientemente ou não, estilos expressivos¹⁰ que demarcam esta distinção, e reafirmam o lugar e a posição que ocupam na sociedade. “Assim, a lógica do sistema dos atos e dos procedimentos expressivos não pode ser compreendida independentemente de sua função, isto é, de dar uma tradução simbólica do sistema social como sistema de inclusão e de exclusão” (BOURDIEU, 1974, p.67). Apesar dos mecanismos de exclusão, os campos estabelecem trocas simbólicas internas e externas, que de forma conflituosa formam valores mais amplos que definem e são definidos pelas relações de poder vigentes (dominantes e dominados). Os grupos, fundamentalmente, buscam impor visões do mundo, valores e representações a uma sociedade, inclusive por meio do seu estilo expressivo, para conferir maior valor e poder a si mesmo, maximizando o capital simbólico.

¹⁰ “Diferenças propriamente econômicas são duplicadas pelas distinções simbólicas na maneira de usar (...) que transmuta os bens em signo, as *diferenças de fato em distinções significantes*.” (BOURDIEU, 1974, p. 65)

Contraditoriamente, quando um estilo for completamente divulgado, deve ser mudado, pois perderá sua significação enquanto signo distintivo de uma determinada posição e sua força política.

A partir disto, parece que não há possibilidade de existência de um espaço acessível a todos (mesmo que simbolicamente), ou seja, efetivamente públicos em nossa concepção. Com estes elementos só conseguimos ver o espaço público igualado a espaço social: lugar de relações conflitivas e disputas de poder com vistas à reprodução das hierarquias e estratificação vigentes. As associações e dissociações se fariam por meio destes elementos simbólicos de distinção, tendendo a “expressar os afastamentos diferenciais que definem a estrutura de uma sociedade como sistema de significações tirando os elementos constitutivos dessa estrutura, grupos ou indivíduos, da *insignificância*” (id.). Decorre desta linha de pensamento que o sentimento do nós e as apropriações coletivas dos espaços físicos e imateriais se constroem somente em uma perspectiva de exclusão e dominação social.

Sem desconsiderar o poder explicativo desta teoria na compreensão de uma realidade efetivamente construída a partir de disputas, buscaremos alguns elementos trazidos pelo interacionismo simbólico para pensar outros caminhos na redenção e consolidação do espaço público como de fato acessível a todos. A questão da necessidade humana de distinção também é discutida em Caillé (1998, p. 21-22): “antes de ter interesses econômicos, instrumentais ou de posse é preciso que os sujeitos, individuais ou coletivos, existam e se constituam enquanto tais (...) luta e competição para impor seu próprio aparecer perante o dos outros. Esse é o verdadeiro motivo primeiro. O desejo de glória, de ser o mais belo. A dádiva, aqui, é agonística” O autor ressalta que este não é um único tipo de dádiva e que outros autores, como Godbout, vêem no prazer em dar, pelo gostar, o principal motivador da dádiva (harmoniosa), alheia a qualquer cálculo ou reflexividade. De qualquer forma, as disputas e rivalidades agonísticas possíveis nos processos de dádiva guardam semelhanças com a economia simbólica na formação da distinção e manutenção da posição social, explicada anteriormente a partir de Bourdieu. No entanto, o interesse de distinção presente e imbricado na ostentação simbólica da generosidade, ao contrário de excluir, vincula. As rivalidades pela dádiva são, neste contexto, condição da amizade ou ao menos das redes de relações¹¹ que elas engendram. “Estabelecendo relações que são determinadas pelas obrigações que contraem ao se aliarem e dando uns aos outros, submetendo-se à lei dos símbolos que criam e fazem circular, os homens produzem simultaneamente sua individualidade, sua

¹¹ “A rede é o conjunto das pessoas em relação às quais a manutenção de relações interpessoais, de amizade ou de camaradagem, permite conservar e esperar confiança e fidelidade.” (Caillé, 1998, p.18).

comunidade e o conjunto social no seio do qual se desenvolve a sua rivalidade” (ibid., p.19). Assim, a necessidade humana de distinção, que desde Rousseau (1989) é tratada como um problema (perversão advinda da sociedade) para as virtudes e decentes relações entre os seres humanos, passa a ser tratada como elemento da dádiva gerador de redes de relações altruístas e inclusivas. “A dádiva é o que permite constituir alianças entre pessoas concretas bem distintas e invariavelmente inimigas em potencial, unindo-as numa mesma cadeia de obrigações, desafios e benefícios” (CAILLÉ, 1998, p.30). Ela dá conta da complexidade humana, pois compreende a coexistência da obrigação, da doação, do interesse e do prazer. Remontando Freud e Mauss, Caillé fala dos princípios da existência social que está no conflito e na aliança, na individualização e na busca do outro, na guerra e na paz. Colocando sempre em questão o princípio da imprevisibilidade universal nas operações de dar, receber e retribuir como alicerce dos vínculos sociais.

O conflito já foi bem discutido e incluído nas possibilidades de construções plurais, necessárias aos espaços públicos e às cidadanias. Agora, como considerar a questão da inclusão de pessoas e grupos diferentes e desiguais nas mesmas redes de relações? Caillé faz uma discussão sobre este problema: “a questão política (...) outra face da questão da dádiva, a de saber quem são os amigos e quem são os inimigos (...) com quem se faz aliança (e contra quem)? (...) Para que a exigência da dádiva possa se estender aos estrangeiros e fundar uma sociedade mais vasta, é preciso dar mais ainda, a um maior número de destinatários, de modo cada vez menos visível e cada vez menos diretamente ligado à expectativa de retribuição” (ibid., p.28-29). Como a Modernidade está ligada à crescente disjunção entre sociabilidade primária (amizade camaradagem, família) e sociabilidade secundária (função; mercado, Estado, impessoalidade), há um desregulamento entre o próximo e o distante. Em um mundo onde a diversidade de participantes em uma mesma sociedade impera, a saída, para a manutenção dos vínculos e conseqüentemente da existência da sociedade, é a generalização, a interiorização e a radicalização da dádiva: “O simbolismo abre para a aliança um campo por natureza indefinido, porque estendido, para muito além dos vivos, aos mortos e a todos aqueles que ainda não nasceram, e para muito além dos que estão incluídos no pacto de aliança, a todos aqueles que nele poderiam se inscrever” (CAILLÉ, 1998, p.31). Assim, entendemos que o interacionismo simbólico resolve, em boa parte, a questão do acesso aos espaços de relações (chamadas de redes) na medida em que legitima a reflexão do espaço público como efetivamente de todos. A apropriação (material ou simbólica) coletiva, aberta e conseqüentemente democrática dos espaços dependerá em grande medida

do trabalho voluntário e da postura dadivosa dos sujeitos sociais. Além disto, acreditamos que será mais próspera de acordo com a capacidade de ampliação da diversidade e do diálogo proposto à esfera pública mais ampla.

A postura dadivosa, a solidariedade e o trabalho voluntário são aprendidos e consolidados por meio dos vínculos sociais. No entanto, existem situações em que vários indivíduos encontram-se desvinculados socialmente. Nestes contextos de desintegração ou anomia, as instituições sociais e os grupos secundários cumpririam importante papel de reajuste social. Além disto, servem de intermediários entre o Estado e os indivíduos, impedindo a fusão, propiciando equilíbrio e salubridade às pessoas e à sociedade. (DURKHEIM, 1995/2002). Assim, na sociedade moderna, a escola seria um instrumento crucial para a realização destes papéis de manutenção moral da solidariedade e identitária da cidadania. Neste sentido, a educação escolar se configuraria não só como direito individual, mas também coletivo.

1.4. CIDADANIAS: CULTURAS HÍBRIDAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS E NAS ESCOLAS

A escola só é capaz de integrar os diversos indivíduos e exercer a intermediação entre eles e o Estado, quando parece significativa ao público atendido. Nem sempre isto acontece, principalmente pelo fato de manter uma linguagem muito distante da comunidade servida. Ao invés de incluir, esta instituição interdita, classifica e desconsidera discursos e vivências fora de seu padrão. Configura-se mais como ambiente de violência simbólica, do que de treinamento da dádiva. Acaba sendo mais um espaço de disseminação de símbolos de distinção e de compreensão do mundo pela ótica capitalista/utilitarista. Atualmente forma mais para a competitividade, o individualismo e a empregabilidade desigual do que para a solidariedade e a participação política. Desta forma, a escola torna-se bastante desinteressante aos menos favorecidos economicamente e aos que estão distantes do padrão cultural estabelecido por ela. A integração moral e intermediação política são funções escolares limitadas, neste mundo tão diversificado, mas ao mesmo tempo excludente e opressor.

Já trouxemos diversos aspectos da exclusão, da opressão, do individualismo crescente na sociedade moderna global. Também discutimos outros meandros das re-significações e construções brasileiras desta problemática. Nossa localização periférica na modernidade nos imprime reprodução dos padrões globais massivos hegemônicos, mas não sem contradições,

embates e hibridizações. Lembramos então: as cidadanias, os espaços públicos e também as escolas são produzidos e atualizados em processos dinâmicos, no movimento e cruzamentos culturais-políticos, na intersecção de culturas híbridas e poderes oblíquos.

Néstor Garcia Canclini (2006), analisa a modernidade nos anos 90 com um enfoque na América Latina. Discute a crescente urbanização, a midiaticização e a fragmentação na reconfiguração das relações sociais. Ressalta que a análise deve ser multivetorial, sem priorizar um aspecto em detrimento dos outros. Também reclama cuidado com categorias binárias (explorado X exploradores, culto X popular, indústria cultural X resistência cultural), já que estas construções tidas como puras, atualmente estão mescladas, pulverizadas de forma híbridas nos seios das sociedades. Problematisa em torno das possibilidades e dificuldades para a democratização, participação pública em um contexto cada vez com menos fronteiras definidas, mas também com um neoliberalismo transnacional cada dia mais poderoso. Este é um momento de intensificação das contradições modernas entre fundamentalismos e relativismos.

As políticas culturais reproduzem estas contradições observadas em nível macro. Tradicionalmente as práticas de revitalização ou de preservação cultural se dão por meio de museificação, maquiagem urbana, espetacularização e padronização, havendo uma expulsão da comunidade local. Atualmente discursos se estabelecem em prol da memória popular, da participação comunitária, na gestão democrática, no sentido de preservar ou resgatar as identidades sócio-políticas de diversos grupos minoritários ou excluídos do padrão hegemônico. As disputas estão dadas entre o espetáculo rentável (produto turístico) e a apropriação popular dos espaços públicos. Surgem estudos e valorização de uma “estética da presença” pela qual buscam-se novas formas de utilização dos monumentos e museus, explorando os entre-lugares, fazendo-se releituras da história e promovendo transformação¹². No entanto, as políticas culturais imprimidas de cima para baixo ainda são dominantes no contexto atual.

¹² A problemática apresentada resumidamente neste parágrafo, foi discutida na Mesa Redonda “Cidade, Patrimônio Cultural e Espaço Público” do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia em junho de 2005. Eram debatedoras oficiais na mesa: Ana Clara Ribeiro (UFRJ); Mariza Veloso (UnB); Paola Berestein Jacques (UFBA); Carmem Beatriz Silveira (UFRJ); Lúcia Lippi de Oliveira (FGV- RJ). O coordenador desta mesa foi o professor doutor Brasilmar Ferreira Nunes (UnB).

Esta postura de um Estado paternalista que procura ensinar a ser, é bastante presente também nas políticas especificamente educacionais. Talvez ela seja um dos principais fatores de evasão e apatia política em nossas escolas. Para integrar socialmente é necessário que as políticas voltadas à educação incluam respeitando a diversidade existente. Para que promova a cidadania, é fundamental a escola se constituir como espaço público, plural, de existência política, reforçador da condição humana (Arendt, 2000). Precisa dar voz e memória às identidades subterrâneas, saber equacionar conflitos sem extirpar pessoas e grupos. Ser, além de um espaço móvel, dinâmico e permeado de simbolismo, também um lugar público, com diversidade e comunidade política, capaz de recriar a partir das experiências plurais.

Escolhemos aqui autores de linhas teóricas e contextos bem distintos. Apesar de nem todos estarem tratando diretamente de cidadania, acesso, espaço público ou de direitos, a diversidade de origem e o amplo entrelaçamento de questões, podem elucidar as dispersões de discursos que consolidam práticas políticas hegemônicas, alternativas ou híbridas atuais e que por fim exercem influência sobre os espaços públicos, as cidadanias e as escolas em construção. Além disto, nos permitem olhares diversificados sobre um objeto de pesquisa cada dia mais dinâmico e de uma plasticidade incomensurável em nosso presente.

Toda esta discussão teórica, apesar de extensa e muito difusa, teve como objetivo dar um panorama geral (seja em nível mundial, seja nacional) das práticas discursivas, em suas contradições, interações e re-configurações no que se refere à problemática das cidadanias e espaços públicos. Permitiu que nos apropriássemos de vários elementos conceituais que nos ajudarão na discussão dos capítulos posteriores como: individualismo, competição, controle, desigualdade, diversidade, distinção, identidade-nós, acesso, cultura política, violência simbólica, pluralidade, integração, solidariedade, entre outros.

Agora focaremos esta problemática e seus elementos centrando a análise no sistema educacional brasileiro e nas condições do Distrito Federal.

CAPÍTULO 2

O SISTEMA EDUCACIONAL NO DF E SEU ENCONTRO COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Foucault

Já inserimos a discussão da cidadania e do espaço público dentro do cenário moderno tanto na esfera mais geral quanto no Brasil. Agora analisaremos melhor os discursos sobre a escola e o ensino de sociologia, localizadas no DF e em suas possibilidades educacionais para a construção de cidadanias e espaços públicos.

Brasília é uma cidade relativamente nova e por abrigar a capital federal (sendo construída especificamente para isto) possui características que lhe são peculiares e influenciarão diretamente em sua relação com a educação formal e o ensino de sociologia. Ela surge no cenário nacional como ícone do desenvolvimentismo, do modernismo, do futuro: “(...) Brasília nasceu alicerçada em uma utopia que se propunha a gerar e estabelecer novos padrões de sociabilidade e solidariedade, assim como fomentar hábitos capazes de imprimir maior racionalidade e funcionalidade à vida cotidiana dos cidadãos que, vindos de diferentes pontos do país, aqui se tornariam habitantes de uma cidade modernista. Essa visão da nova capital buscava ser o símbolo máximo de uma proposta de modernização e modernidade para um país predominantemente rural, arcaico e conservador.” (VELOSO, 1997: 272). Dentro deste discurso o espaço urbano teria um caráter eminentemente público, onde todos os cidadãos teriam acesso e o compartilhariam. Neste sentido, a educação configurava-se como elemento importante para o avanço deste projeto.

No entanto, o DF estava sendo construído a partir das contradições de uma modernidade e de uma brasilidade que já discutimos no capítulo anterior. Por isto, muito do que foi idealizado não pode ser efetivado. O próprio Oscar Niemeyer, no documentário “Conterrâneos Velhos de Guerra” de Vladimir de Carvalho (1989), lamenta: “E um muro de discriminação se estabeleceu entre nós e nossos irmãos operários(...) sentimos com pesar este

desengano (...) este é um aspecto negativo de Brasília, mas que nós devíamos ter compreendido desde o início, quer dizer, Brasília não representa uma cidade do futuro, a cidade do futuro que nós pensamos: uma cidade de homens iguais”. Esta perspectiva sofreu transformação também no plano educacional.

Neste sentido iremos investigar até que ponto a educação formal teve, tem e desenvolve seu espaço no DF e que questões este processo traz para a sociologia no ensino médio e para as cidadanias em construção.

2.1. HISTÓRICO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A história da educação em Brasília deve ser compreendida dentro de perspectivas diversas de acordo com cada momento e grupos sociais em questão. Ela é tecida por atores vindos das mais variadas regiões brasileiras e com distintos valores, inclusive frente à importância da escola em suas vidas. Além disto, a cada década podemos observar diferentes propostas e investimentos governamentais para o sistema educacional, principalmente porque buscavam resultados bastante dispares.

Fernanda Sobral (2000) tipifica quatro momentos históricos do recente desenvolvimento da educação no Brasil, que de alguma forma também influenciaram no processo educacional do DF. Segundo a autora, nas décadas de 50 e 60, a educação é ressaltada enquanto instrumento de mobilidade e maior igualdade social, ou seja, como possibilidade de ascensão do indivíduo na hierarquia e flexibilidade no sistema de estratificação social brasileiro. Era um período de entusiasmo com a industrialização e a democratização. Brasília, e o seu sistema educacional, originam-se nesta época, criados para serem exemplos para o país¹.

Desde o início das obras da nova capital havia a preocupação com a educação ampliada às diversas camadas sociais. Segundo Eva Waisros Pereira², já em 1956 foi criado o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e

¹ O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (Teixeira, 1961, p.195).

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta, Portugal, Professora Adjunta Aposentada da Universidade de Brasília e, atualmente, Pesquisadora-Adjunta Associada da mesma Instituição. *E-mail: evaw@fe.unb.br*. A maior parte das informações referentes às origens do sistema educacional de Brasília foram cedidas gentilmente por ela por meio de seu artigo em co-autoria com a professora **Lúcia Maria da Franca Rocha**, apresentado na reunião nacional da ANPED no ano de 2005 e que está em processo de publicação.

Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal. Em meados de 1957, chegam as primeiras famílias de operários e funcionários ao Planalto Central. O número de crianças aumentava cada vez mais com o crescimento da cidade. Assim, as primeiras escolas provisórias foram criadas e buscou-se assessoramento técnico junto ao educador Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nessa ocasião, foi-lhe também solicitada orientação sobre o sistema escolar a ser implantado na Capital. Em 1959, foi instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), tendo o referido educador dela participado responsabilizando-se pela elaboração do plano educacional de Brasília, produzindo o documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília” (1961).

Este plano estava associado ao plano urbanístico de Lúcio Costa³, que definia a estrutura básica da implantação da rede física dos estabelecimentos de ensino com a distribuição eqüidistante e eqüitativa das escolas. A cidade seria organizada em superquadras com blocos residenciais, e nelas se localizariam as escolas primárias, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência com o tráfego de veículos. Já as escolas secundárias, que se destinavam aos jovens e adolescentes, seriam construídas em locais pré-determinados e de fácil acesso, onde também se localizariam a igreja, o cinema e o comércio. A integração das unidades escolares com a comunidade estaria facilitada o que potencializaria maior intervenção mútua. A população escolarizável para os níveis elementar e médio foi calculada segundo a projeção de uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes por quadra. Assim, haveria um jardim da infância e uma escola-classe em cada quadra, além de uma escola-parque para cada grupo de 4 quadras. Estas escolas parques estariam destinadas a atender alunos de 7 a 14 anos, oferecendo pequenas oficinas de artes industriais, música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios e educação física. Neste conjunto escolar, seriam construídos pavilhões, salas-ambiente, dependências para refeitório e administração, além de pequenos conjuntos residenciais, para os menores sem família, sujeitos

³ O plano urbanístico de Lúcio Costa encontra-se na publicação: “Memorial descritivo do plano piloto” no livro: *A origem do sistema educacional de Brasília*. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: GDF-SEC-DEPLAN, 1984.

às mesmas atividades que os alunos externos. Assim como o ensino infantil e fundamental, o nível médio também seria integrado como um grande Centro de Educação Média para cada grupo populacional de 45.000 habitantes. Cada Centro seria constituído de um conjunto de edifícios, para abrigar cerca de 2.250 alunos de 11 a 18 anos. A arquitetura escolar previa: seis blocos construtivos agrupados em torno de uma praça central; centro cultural, teatro e exposições; biblioteca e museus; centro de serviços gerais; centro de educação física e esportes em geral. A organização do ensino secundário reuniria, num único lugar, todos os cursos de grau médio (ginásio, colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola), permitindo maior sociabilidade aos jovens, que, embora freqüentando classes diferentes, tivessem, em comum, atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc.

A proposta era realmente pioneira e transformadora, trabalhando os diferentes níveis de forma integrada e com complexos educacionais constituindo-se verdadeiras comunidades, que possibilitam a constituição efetiva de espaços públicos, enquanto identidade coletiva, acesso e participação diversificada. Partia-se da premissa de um estado moderno imbuído pelo espírito de respeito ao interesse público e não dominado pelo privado. Propunha-se um sistema de educação único, democrático, acessível a todos, independentemente da classe social, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades e sem a velha dicotomia entre formação geral e formação especial, entre formação para o trabalho e formação para o lazer, enfim, entre o útil e o ornamental.

Por seu caráter progressista e moderno, o plano educacional de Brasília sofreu críticas e resistências, inclusive nos círculos da Novacap, porém o apoio do Presidente da República a esse plano foi incondicional. Segundo suas palavras, tratava-se de uma experiência “ousada, original e ajustada ao mundo em que vivemos.” (KUBITSCHKE, 2000, p.143). Neste sentido, Brasília reunia condições propícias para a implantação deste sistema de educação modelar. Por um lado, o governo brasileiro tinha em vista convertê-la “num amplo campo de experimentação de técnicas novas” (KUBITSCHKE, 2000:140) e assegurava verbas para construir as escolas com a rapidez necessária; por outro lado, havia disponibilidade plena de espaços físicos para a edificação dos complexos conjuntos escolares propostos, o que não ocorria nas capitais e grandes cidades já estruturadas (WAISROS, 2005). Em função destas

facilidades, várias escolas classe e parque, alguns jardins de infância e centros de ensino médio foram construídos, inclusive contando com localização e dimensão territorial privilegiadas, em consonância com a proposta inicial. No entanto, grande parte do ideal não se estabeleceu, devido a transformações políticas e sociais ocorridas poucos anos depois à inauguração da capital e que continuaram a ocorrer ao longo destas cinco décadas.

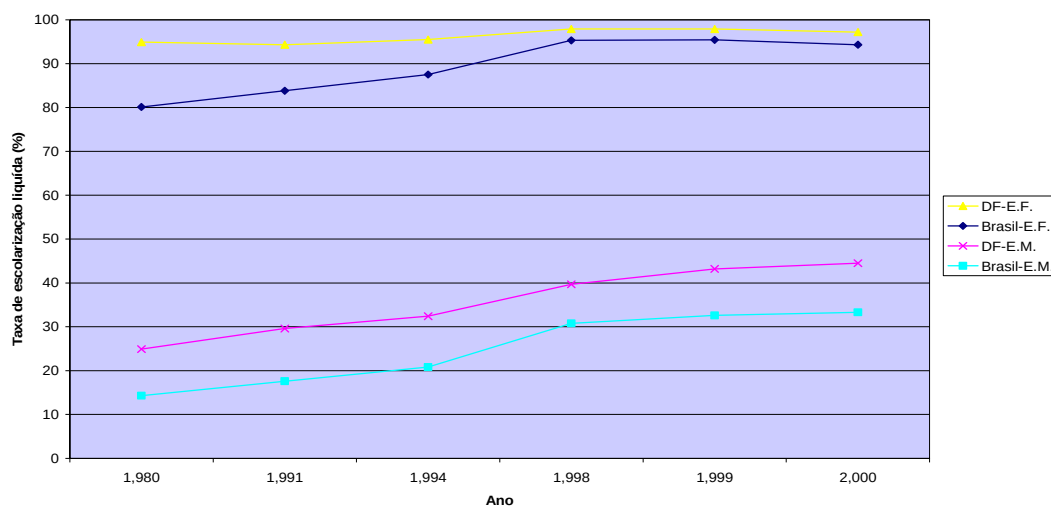
Nos anos 60 se inicia processo de crise política que culminaria com o Golpe Militar de 1964 e a perseguição política a Anísio Teixeira, entre outros. Segundo Eva Waisros (2005), poucos documentos restaram sobre a proposta educacional inicial de Brasília, provavelmente devido a este período ditatorial. Retomando as fases definidas por Fernanda Sobral (2000), a partir desta ditadura militar de 1964 o enfoque da educação se desloca, ela passa a ser uma necessidade para o desenvolvimento econômico (da nação e dos indivíduos). A visão era de investir para se ter um retorno, seja financeiro, seja enquanto capital humano, mas sempre voltado para o crescimento da economia brasileira. Não estava mais dentro dos propósitos governamental o incentivo à participação diversificada e ampla dos sujeitos, nem a integração da comunidade e a escola em todos os seus níveis.

No processo de abertura política, em volta aos anos 80, os discursos de valorização da educação passam a ter um direcionamento mais político: o sistema educacional deveria promover cidadania, enquanto acesso e participação dos indivíduos na esfera pública, além de capacitar cientificamente os cidadãos, possibilitando a autonomia do Brasil frente aos países centrais. Retoma-se assim, alguns princípios da proposta educacional inicial de Brasília. No entanto, a partir da década de 90, devido ao acelerado processo de globalização e ao aumento do desemprego, a educação é incumbida de inserir o indivíduo e o país dentro de um alto padrão de competitividade. Para atingir esta meta, é necessário incluir um número maior de pessoas aos bens e serviços sociais e principalmente capacitá-las para um mercado de trabalho cada dia mais dinâmico, fluido e tecnológico. A formação deve ser interdisciplinar, estimular a iniciativa, a organização de grupo, a criatividade, a ciência e a tecnologia. Cidadania, enquanto acesso-justiça social, e desenvolvimento econômico continuam questões centrais dentro dos programas para o sistema educacional, sendo priorizada a primeira no ensino fundamental e o segundo no ensino médio (SOBRAL, 2000). A partir deste período o ensino privado se estabelece no imaginário coletivo como o mais capaz de inserir o indivíduo nesta sociedade

competitiva. O número de estabelecimentos desta rede cresce visivelmente aqui no DF, em diferentes níveis educacionais. Há um investimento estatal significativo principalmente no ensino fundamental, abrindo espaço para o privado, e o aumento das desigualdades, no nível médio. O valor da educação média é dado na medida em que capacita, instrui para a empregabilidade imediata ou futura (por meio do acesso à universidade).

Os gráficos a seguir⁴ corroboram em nossa reflexão sobre estas questões. No primeiro podemos observar que a taxa de escolarização líquida⁵ no Ensino Fundamental, já relativamente alta na década de 80, chega quase ao patamar máximo ao final da década de 90. Por outro lado, no Ensino Médio apesar de dobrar o nível percentual da escolarização líquida, ainda fica abaixo dos 50% até mesmo no DF em que já se origina com o maior grau de escolarização do Brasil.

Gráfico 01: Comparativo das taxas de escolarização líquida do Brasil e do Distrito Federal, nos Ensinos Médio e Fundamental.



Fonte: Censo Escolar – Edudata Brasil- INEP

Os gráficos 02, 03 são adequados para constatar a liderança do DF em nível de escolarização fundamental, na sua comparação com as regiões brasileiras e com os outros Estados. Entretanto, no que se refere ao ensino médio, ele desacelera o crescimento da taxa de

⁴ Estes gráficos foram feitos a partir dos dados do Censo Escolar organizados por meio do sistema de estatística do INEP disponíveis no site <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> visitado em outubro de 2006.

⁵ Taxa de Escolarização Líquida: expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino.

escolarização líquida e fica defasado, no final da década de 90, em comparação às regiões sul e sudeste:

Gráfico 02: Comparativo das taxas de escolarização líquida do Distrito Federal e das Regiões Brasileiras no Ensino Fundamental.

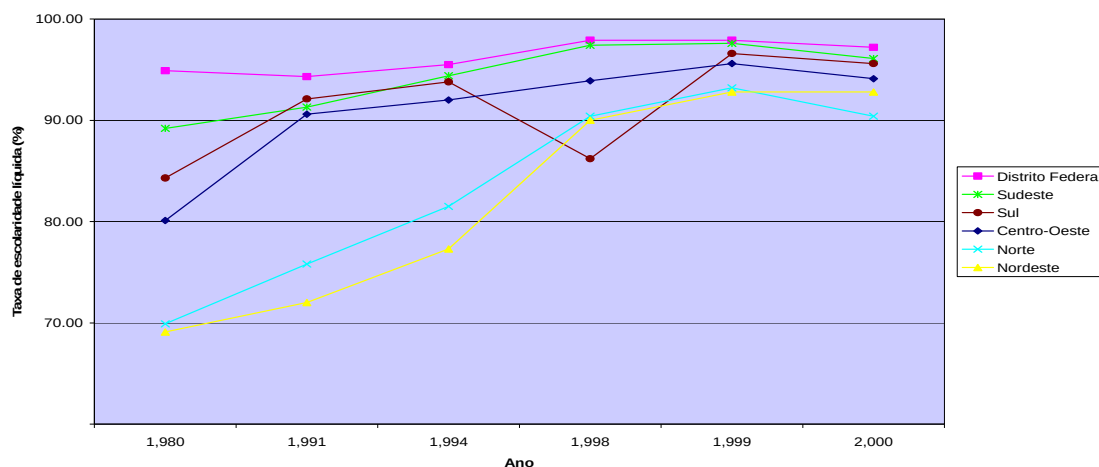
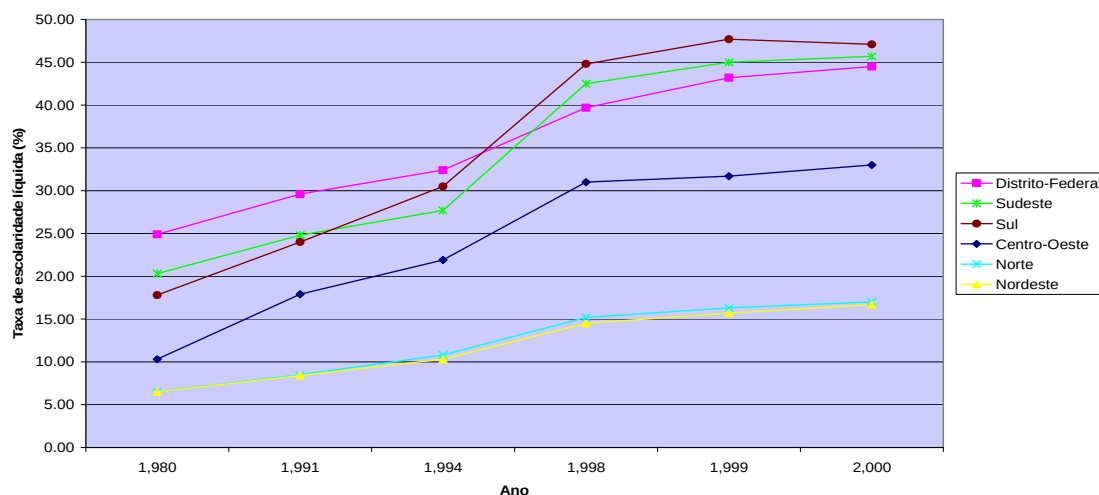


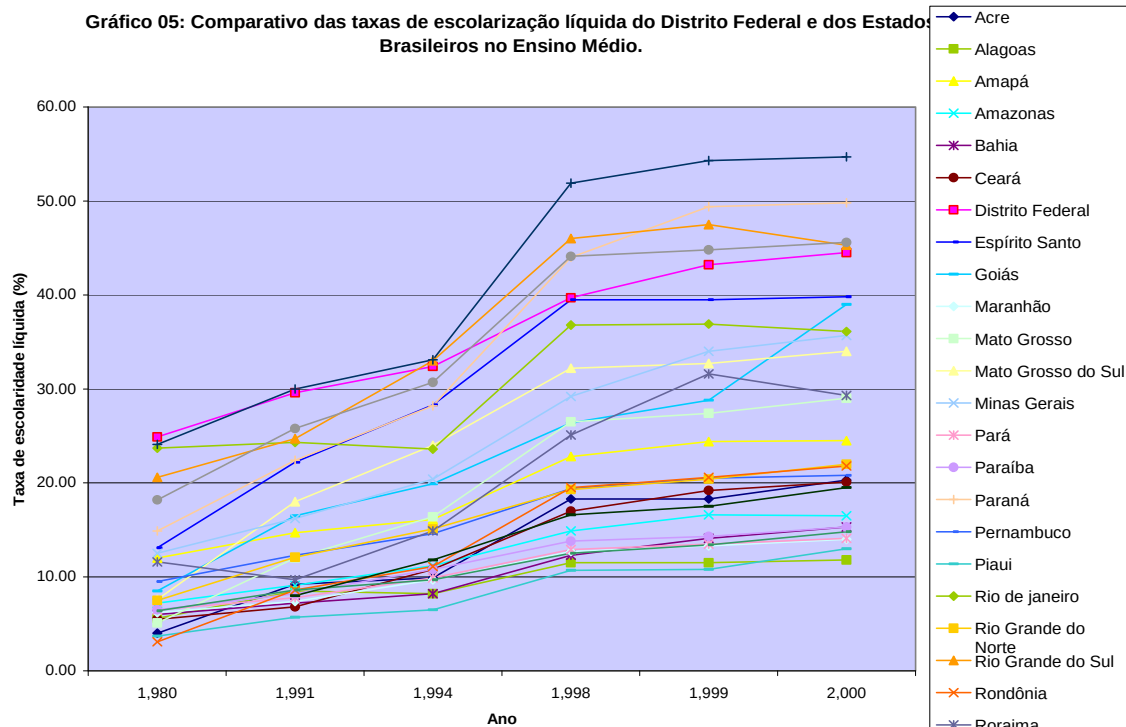
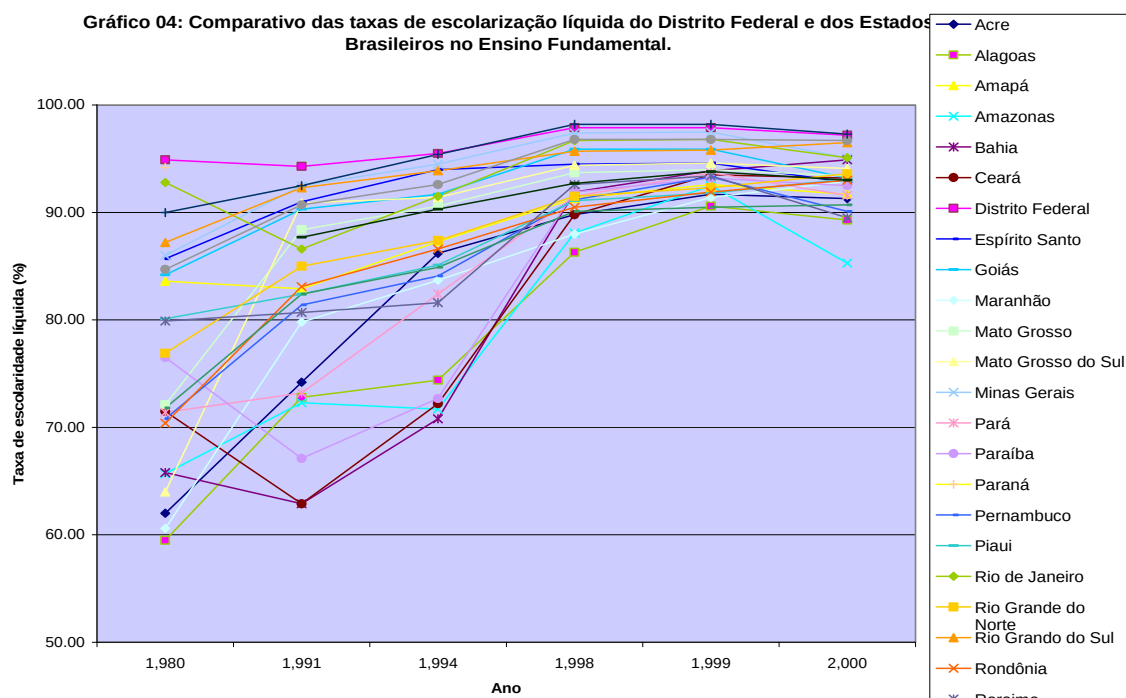
Gráfico 03: Comparativo das taxas de escolarização líquida do Distrito Federal e das Regiões Brasileiras no Ensino Médio



Fonte: Censo Escolar – Edudata Brasil- INEP

Deve-se ressaltar que o DF, por ser novo e central, vivencia um processo migratório intenso mais recente, recebendo no final dos anos 80 e início dos 90, significativo contingente populacional das regiões norte, nordeste e centro-oeste. Isto pode ter influenciado diretamente nesta desaceleração, não ocorrendo o mesmo no ensino fundamental porque acompanha a curva brasileira de crescimento. Os gráficos 04 e 05 detalham melhor as curvas em cada

Estado. Observa-se assim a perda da liderança do DF, em nível de escolarização média, especificamente para os Estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina:



Fonte: Censo Escolar – Edudata Brasil- INEP

Outro aspecto marcante na comparação dos gráficos é a trajetória das curvas no E.F e no E.M serem opostas: no primeiro caso elas começam bem distanciadas em 1980 e terminam bem próximas em 2000, ao contrário do segundo caso que o nível de escolarização está mais aproximado no começo e bem diferenciado no final da curva. Estes processos de aproximação das escolarizações fundamentais e distanciamento das de nível médio, fica mais evidente quando enfocamos as curvas de cada estado (gráficos 04 e 05). Estes demonstrativos reforçam o que já mencionamos: no E.F há um processo de democratização do acesso, bem distribuído por todo o território nacional; por outro lado, no E.M fica evidente o aumento desigualdade, que implica em distintas condições (dos indivíduos, estados e regiões) para inserção neste país e no mundo cada dia mais complexo, tecnológico e competitivo.

O nível escolar adquirido vai influenciar: na forma que indivíduos e grupos enxergam a si e as relações que travam com o meio; na maneira em que valorizam a educação, os espaços e serviços públicos, suas condições de inserir-se e acessá-los; em sua capacidade de intervir na realidade; enfim, em sua cidadania. O DF ainda ocupa uma posição privilegiada na instrução de sua população. Entretanto, estas desigualdades estampadas por meio dos gráficos em nível nacional, provavelmente são reproduzidas internamente, em nível local. As diferentes regiões administrativas do DF (do Plano Piloto a São Sebastião) apresentam públicos com desigual acesso aos bens culturais, inclusive à educação formal.

Buscando maior profundidade nesta questão, iremos analisar a seguir que relações podem ter estes processos de aumento ou diminuição das disparidades sociais, com o desenvolvimento ou retração do público e do privado no sistema educacional.

2.2. DESENVOLVIMENTO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Desde a construção de Brasília o estado brasileiro vem perdendo paulatinamente poder no que se refere ao gerenciamento das questões públicas. A autonomia nacional que, desde os primórdios, nunca foi total, devido a uma condição de dependência constitutiva ao capitalismo internacional, com a intensificação do processo de globalização se reduz ainda mais. Esta relativa redução do Estado não ocorre só no Brasil, mas em todo o mundo neoliberal. O ideal em voga espera um estado-gerente, não proprietário, mais ágil, menor, desburocratizado. Isto implicou em privatizações em diversos setores, muitas vezes, estratégicos, como energia,

telecomunicações, transporte e rodovias. Nas áreas da educação e da saúde brasileira não houve necessariamente uma retração do serviço público, mas uma significativa ampliação da rede privada, com crescimento expressivo e repentino dos planos de saúde, universidades, escolas de educação básica, cursinhos pré-vestibulares ou voltados para concursos. Por outro lado, há um entendimento coletivo hegemônico de que as soluções para os problemas brasileiros passam pela educação e que o Estado deve ser o principal promotor deste processo. Isto fica bastante evidente nas campanhas eleitorais e em debates na mídia. Neste sentido, há um aumento do investimento estatal neste setor, mas ainda bastante concentrado no ensino fundamental, como já discutimos anteriormente, deixando um grande espaço para o desenvolvimento do sistema privado no nível médio e superior.

No DF, além do aumento da rede privada de ensino, de fato houve uma diminuição do espaço público escolar, tanto em dimensões territorial⁶, quanto em número de matrículas e conseqüente utilização das edificações. Nos gráficos comparativos da variação do número de estabelecimentos de Ensino Médio, públicos e privados, entre os anos de 1999 e 2005, (anexos 01, 02 e 03)⁷ podemos observar que o DF é um dos poucos estados que diminuiu o número de escolas públicas de ensino médio (- 5,48%). Tiveram a mesma situação somente Goiás (-7%) e Tocantins (-7,62%), sendo que neste último a rede particular também decresceu. Em contraposição, as escolas privadas expandiram-se em 29,17% no DF e 52,83% em Goiás. De maneira geral, assim como há, no Brasil, um crescimento dos estabelecimentos públicos na maioria dos estados, também ocorre com os privados. Somente naqueles mais pobres como Amapá (-28,57%), Alagoas (-27,42%), Tocantins (-13,64%), Piauí (-6,34%), Maranhão (-4,07%) e Ceará (-1,14%) diminuíram suas edificações privadas. Isto deve ocorrer porque não há espaço para o privado onde a população não pode financiá-lo. Além disto, onde há políticas que incentivem o sistema público, há menos possibilidades para as outras dependências administrativas se desenvolverem. Esta ressalva pode explicar a realidade expressa nos gráficos do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e talvez Rondônia, onde a rede particular não se

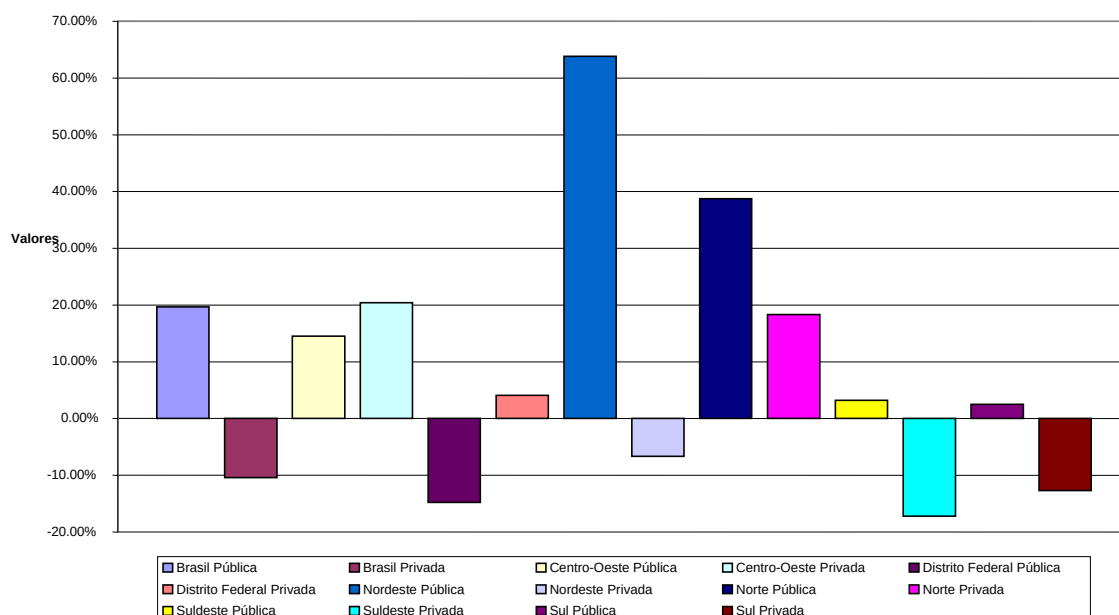
⁶ Diversas escolas diminuíram suas dimensões tendo parte do seu espaço tomado por: estacionamentos, como é o caso do GISNO Centro de Ensino Médio ao lado do UNICEUB; por clubes, como é o caso do CEM Setor Oeste, ao lado da ASEFE; ou se considerarmos o plano inicial de construções escolares áreas que seriam destinadas a escolas públicas, foram ocupadas por igrejas, instituições de ensino particular, ou até por residências.

⁷ Dados do Censo Escolar organizados por meio do sistema de estatística do INEP disponíveis site <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> visitado em outubro de 2006.

altera, ao lado de crescimento significativo da pública (34,46% / 41,18% / 31,78% respectivamente), mesmo não se tratando necessariamente de comunidades pobres.

É claro que se tratando de populações, rendas e políticas públicas, cada estado tem sua especificidade e talvez fique mais fácil a visualização, com vista a traçar algumas generalizações, se tratarmos com as tendências dadas pelo país e suas cinco regiões em comparação com as do DF. Analisando o gráfico 06, a seguir, onde demonstra as variações das matrículas no Ensino Médio nas dependências públicas e privadas, no mesmo período – 1999 a 2005, observamos que nosso estado segue uma direção diferente das regiões brasileiras e da própria nação, pois diminui suas matrículas na rede pública (-14,78%), enquanto aumenta na particular (4,09%). O Brasil segue uma tendência inversa: a pública aumenta (19,67%) e a privada diminui (-10,42%). Isto ocorre também nas regiões sul (pública: 2,51%; particular: -12,70%), sudeste (pública: 3,21%; privada: -17,21%) e nordeste (pública: 63,81%; privada: -6,68%). Nas regiões norte e centro-oeste o ensino médio cresce nas duas modalidades, sendo as variações respectivamente: 1) 38,75% e 14,51% para as matrículas públicas; 2) 18,33% e 20,38% de aumento nas particulares.

GRAFICO 06: Comparativo da variação percentual do número de matrículas no Ensino Médio público e privado no DF, Brasil e regiões entre 1999 e 2005.



Fonte: Censo Escolar- Edudata Brasil – INEP

Por que o DF tem esta tendência tão diferenciada do resto do país? Ela aparece somente neste período? Em que regiões administrativas ela está mais evidente? Que repercussões ela traz para a educação e a cidadania de nossa população? Vamos dar um foco mais detalhado para desvelar melhor estas questões.

Tabela 01: Evolução da matrícula nas duas etapas principais da educação básica, nas diferentes gerências administrativas⁸

ETAPA	GERENCIA ADMINISTRATIVA	1960	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
E. FUND.	PÚBLICA	5599	106543	168638	218491	230951	258064	323147	323017	297418
E. FUND.	PRIVADA	1966	10329	14378	28454	36809	61145	62519	62459	75395
E.MÉDIO	PÚBLICA	66	11724	22808	31348	39188	43260	63278	108952	86102
E.MÉDIO	PRIVADA	508	2192	7250	14821	11845	13394	18463	22546	24366

Fonte: Censo Escolar DF

A partir dos dados da tabela 01, podemos produzir e analisar as seguintes curvas, que demonstram o desenvolvimento do sistema escolar público e privado no DF, permitindo comparações:

Gráfico 07: Curvas matrículas no Ensino Fundamental de 1960 a 2005 por gerência administrativa

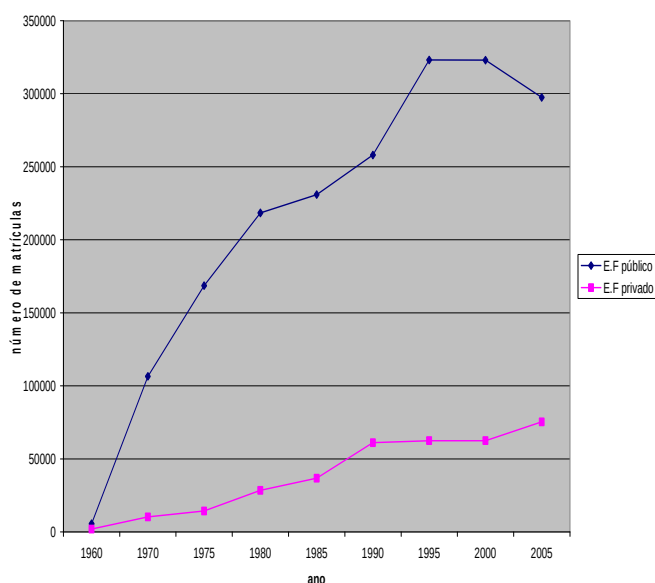
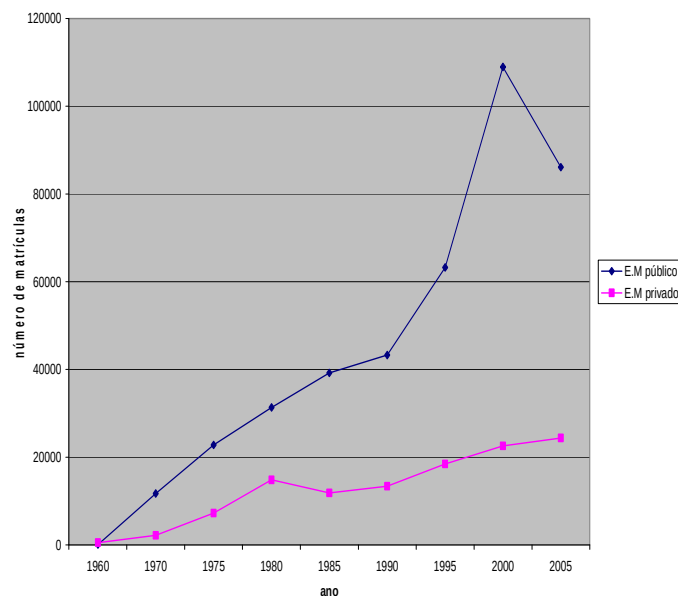


Gráfico 08: Curvas matrículas no Ensino Médio de 1960 a 2005 por gerência administrativa



Fonte: Censo Escolar do DF

⁸ Esta tabela foi montada a partir de informações e dados conseguidos por meio: do Censo Escolar do DF (pelo site da Secretaria de Educação em outubro de 2006); do livro *40 anos de Educação em Brasília*; do artigo de Gustavo Dourado *43 anos de educação no Distrito Federal*, encontrado em seu site.

Nos gráficos 07 e 08, o que fica mais evidente é a superioridade em termos de matriculados na rede pública em relação à particular, nas duas etapas de ensino. Isto, de certa forma, já era esperado considerando que a maior parte da população não tem condições de pagar as mensalidades de uma instituição privada e, desde a origem de Brasília, uma das principais funções confiadas ao Estado é a oferta e manutenção da educação básica. Alguns empresários da educação enxergam nesta distância das curvas de matrículas um grande espaço para crescimento de seus negócios. São hábeis na disseminação de um discurso em defesa da inserção dos carentes no ensino de maior qualidade (que seria o privado), com bolsas custeadas pelos governos. De fato, percebe-se uma ressonância social deste discurso quando: um deputado distrital é eleito por meio da bandeira do Cheque Educação para o ensino básico⁹; um ex-representante da associação dos empresários da educação defende prodigiosamente, em debate transmitido pela TV, que o custo médio para o Estado de um aluno na escola privada é menor do que na pública¹⁰; no XII Congresso Brasileiro de Sociologia em 2005, um doutor em estatística clama sinceramente pelo direito dos pobres em também poderem escolher uma escola boa para seus filhos, tanto quanto aqueles que têm condições de pagar por isto¹¹. É claro que esta ideologia, cada dia mais hegemônica, inclusive entre professores e alunos do ensino público, não é construída simplesmente por propagandas bem arquitetadas (apesar de serem realmente presentes em nosso cotidiano midiático). Ela está calcada em um processo social amplo e complexo (desenvolvimento do individualismo, das desigualdades, segregações, padronizações e de diferentes cidadanias) já discutido no primeiro capítulo e que analisaremos em seus detalhes no próximo (observando as falas e vivências dos atores dentro da escola). Por hora, voltemos a analisar mais aspectos relevantes evidenciados nos gráficos.

⁹ Deputado Izalci eleito em 2002 para a câmara legislativa do DF.

¹⁰ Audiência pública sobre o reajuste das mensalidades escolares, realizada no dia 02-12-2006, no plenário da Câmara Legislativa do DF. Re-transmitida pela TV no dia 04-02-2007. O referido ex-representante dos empresários era novamente o deputado Izalci, que terminava seu mandato.

¹¹ Palestrante José Francisco Soares (UFMG), na mesa redonda 13 – “Modalidades de Pesquisa em Sociologia da Educação” dia 02-06-2005. Detalhe interessante: em sua explanação sobre o estudo estatístico da qualidade de ensino, observa que na maioria dos casos as melhores escolas (privadas) tendem a gerar maior discriminação social interna, ou seja, menos acesso a níveis superiores e rendimento de negros e pobres em comparação aos outros da mesma unidade de ensino; este efeito educacional é bastante amenizado em instituições públicas. Questão que levantou ao final: como equilibrar qualidade com igualdade-justiça social ?

Outro ponto bem marcado na comparação dos demonstrativos, é o fato das matrículas no ensino público só caírem a partir do ano 2000, tanto no nível fundamental quanto no médio, sendo a queda mais brusca no segundo caso. Nas escolas da outra rede, a matrícula continua sempre em ascensão, não parecendo tão acentuada por não ser um gráfico mais adequado às suas dimensões. Se refizermos os gráficos de maneira a isolar curvas ou juntar no mesmo demonstrativo somente aquelas que possuem números de matrículas razoavelmente próximos, teremos maior condição para compararmos e correlacionarmos os desníveis destas. Neste caso, iremos agrupar as curvas do E.M público e do E.F. privado em função dos números no eixo Y, viabilizando uma proporção mais adequada para a percepção de cada curva. Ao lado, colocaremos sozinha a curva do E.M privado, pois possui um número de matrículas bem menor que os outros dois. Preservando sua dimensão própria, possibilita a comparação com as outras duas. Assim, observemos a seguir os gráficos:

Gráfico 09: Comparativo matrículas E.M. público e E.F. privado

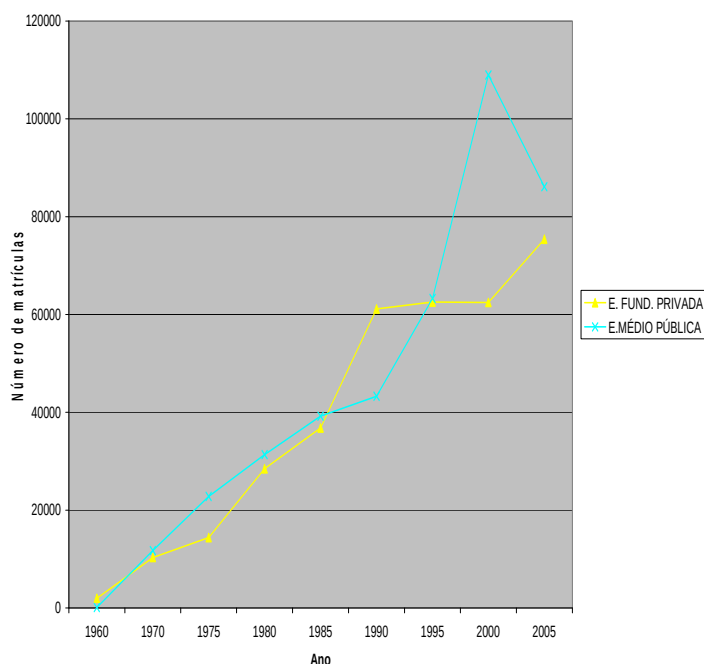
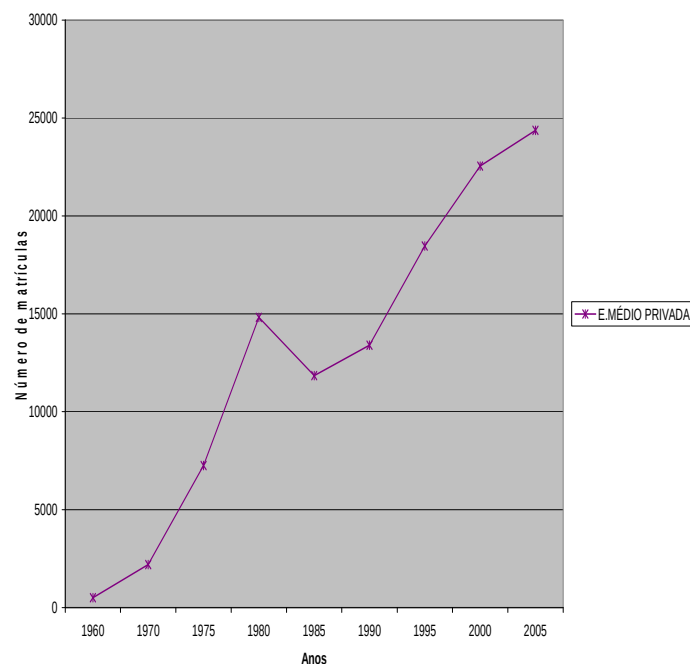


Gráfico 10: Curva de matrículas no Ensino Médio rede privada



Fonte: Censo Escolar DF

Com os gráficos 09 e 10, apesar de serem os mesmos dados utilizados nos anteriores, podemos visualizar detalhadamente o desenvolvimento das matrículas em suas variações próprias. Em momento algum, as matrículas no ensino fundamental particular caem, sendo que justamente no período de 2000 a 2005 tem um dos seus picos, justamente quando as curvas das públicas declinam. O único momento de queda no ensino médio privado ocorre entre 1980 a 1985, momento de abertura política do país e de contínua ascensão da escola pública tanto no E.M quanto no E.F. Em nenhum momento há diminuição das matrículas nas duas gerências administrativa (pública e privada) simultaneamente: a defasagem de uma parece ser compensada pela outra. Isto questiona alguns gestores públicos que justificam a retração da matrícula nas escolas públicas pela diminuição da população em idade escolar. Talvez esta hipótese se encaixe, em alguma medida, nas áreas mais antigas e estáveis do estado, como é o caso do plano piloto. No entanto, o crescimento populacional das localidades mais recentes compensaria o declínio das outras.

Verifiquemos, pois, esta situação no período mais crítico de retração do ensino público no DF:

Tabela 02 – Comparativo das variações de matrículas por rede de ensino em cada região administrativa do DF entre 2000 e 2005

R.A. Urbana		Matrículas por ano nas escolas privadas do Ensino Médio.			Matrículas por ano nas escolas públicas do Ensino Médio.		
		2000	2005	Variação**	2000	2005	Variação*
01	Brasília	12998	12124	-7.21%	11531	6709	-71.87%
02	Gama	548	1081	49.31%	11726	7417	-58.10%
03	Taguatinga	4562	3476	-31.24%	17910	11773	-52.13%
04	Brazlândia	84	0	-100.00%	3167	2532	-25.08%
05	Sobradinho	818	1011	19.09%	6525	4583	-42.37%
06	Planaltina	80	213	62.44%	6957	6899	-0.84%
07	Paranoá	0	0	0.00%	2190	2656	17.55%
08	Núcleo Bandeirante	158	509	68.96%	2004	1449	-38.30%
09	Ceilândia	947	1248	24.12%	21373	13846	-54.36%
10	Guará	1292	1236	-4.53%	4359	3460	-25.98%

* * Devido à inexistência de escolas em algumas regiões em 2000, optamos por um cálculo da variação de modo que nenhuma ultrapassasse 100%, diferente do usado anteriormente. Normalmente, o cálculo demonstra o quanto aumentou ou diminuiu em função do quantitativo inicial, por meio da fórmula: quantitativo inicial – quantitativo final / quantitativo inicial ; No entanto, fizemos aqui a seguinte conta: n de 2005 - n de 2000/ por n 2005. Isto implica que quando indicamos a variação percentual, significa: X % do que tem no ano de 2005, foi adquirido ou reduzido no período de 2000 a 2005.

CONTINUAÇÃO

Tabela 02 – Comparativo das variações de matrículas por rede de ensino em cada região administrativa do DF entre 2000 e 2005

R.A. Urbana		Matrículas por ano nas escolas privadas do Ensino Médio.			Matrículas por ano nas escolas públicas do Ensino Médio.		
		2000	2005	Variação**	2000	2005	Variação*
11	Cruzeiro	69	0	-100.00%	2075	1329	-56.13%
12	Samambaia	29	93	68.82%	6138	5919	-3.70%
13	Santa Maria	0	0	0.00%	4384	5083	13.75%
14	São Sebastião	0	0	0.00%	2093	2659	21.29%
15	Recanto das Emas	0	136	100.00%	2506	3785	33.79%
16	Lago Sul	847	521	-62.57%	637	561	-13.55%
17	Riacho Fundo	0	95	100.00%	931	1719	45.84%
18	Lago Norte	114	51	-123.53%	487	738	34.01%
19	Candangolândia	0	0	0.00%	972	549	-77.05%
20	Águas Claras	-----	1831	100.00%	-----	0	0.00%
21	Riacho Fundo II	-----	0	0.00%	-----	0	0.00%
22	Sudoeste Octogonal	-----	741	100.00%	-----	0	0.00%
23	Sobradinho II	-----	0	0.00%	-----	1129	100.00%
24	Varjão	-----	0	0.00%	-----	0	0.00%
TOTAL		22546	24366	7.47%	107965	84795	-27.32%

Fonte: Censo Escolar do DF

De fato, as localidades em que houve redução de matrículas públicas são as mais antigas, e provavelmente com população mais envelhecida, salvo Samambaia que compõe o grupo dos assentamentos, feitos ao final da década de 80, início de 90. Entretanto, o crescimento significativo do ensino privado, onde há diminuição ou inexistência do público (como no caso de Águas Claras e Sudoeste), pressupõe escolhas políticas e sociais que estamos procurando desvelar.

Voltando a utilizar os dados da tabela 01, fizemos uma projeção do número de alunos que deveriam estar no ensino médio, em cada rede de ensino, se tivessem mantido fidelidade aos estudos e à gerência administrativa escolhida no ensino fundamental. Para tanto, pegamos o número de estudantes matriculados em 2000, dividimos pelas séries do ensino fundamental

* * Devido à inexistência de escolas em algumas regiões em 2000, optamos por um cálculo da variação de modo que nenhuma ultrapassasse 100%, diferente do usado anteriormente. Normalmente, o cálculo demonstra o quanto aumentou ou diminuiu em função do quantitativo inicial, por meio da fórmula: quantitativo inicial – quantitativo final / quantitativo inicial ; No entanto, fizemos aqui a seguinte conta: n de 2005 - n de 2000/ por n 2005. Isto implica que quando indicamos a variação percentual, significa: X % do que tem no ano de 2005, foi adquirido ou reduzido no período de 2000 a 2005.

(que eram 8) e multiplicamos pelo de séries do Ensino Médio (que são 3). Seguindo este cálculo, deveriam ter em 2005 no Ensino Médio público, aproximadamente, 121.131 matriculados e no privado 23.422. Isto implica que cerca de 35 mil pessoas saíram da educação pública, sendo que por volta de 900 alunos foram para o ensino privado e o restante infelizmente evadiu do sistema educacional¹². Esta realidade pode ser facilmente percebida com outros números que não traremos aqui (como taxa de rendimento, reprovação, evasão, também disponível no Censo Escolar) e que auxiliam na explicação da desaceleração na taxa de escolarização líquida no DF analisada anteriormente. Estes dados novamente nos atentam para a questão da desigualdade de condições em um mundo cada dia mais competitivo e tecnológico, e para as possíveis cidadanias que estamos construindo. Também, remete-nos à questão da qualidade de ensino de nossas escolas, dos belos planos e programas de educação que não são executados ou completados. Que ensino médio queremos e estamos produzindo? Que discursos são construídos, reproduzidos ou reorganizado neste cenário social? Que cidadania espera-se que seja adquirida ou desenvolvida por meio da escola? Continuaremos buscando respostas, agora analisando leis, parâmetros e diretrizes para o ensino médio e a inserção da sociologia neste contexto educacional.

2.3. O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA

O Ensino Médio, como conhecemos hoje, começa a ser construído ao final da década de 80. Seu desenvolvimento coincide com a reforma educacional ajustada à recente democratização do país e à terceira revolução tecnológica (diretamente ligada à intensificação da globalização sócio-política e econômica). Esta reforma acontece em vários países da América Latina e na Europa, sendo que no Brasil tem seu início mais marcado com o processo de constituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Sua elaboração e tramitação consistiram em um longo caminho iniciado em 1988. As dificuldades residiam em conciliar os mais variados interesses em um texto conciso que pudesse ser votado em plenário. Depois de muitos projetos, emendas, lobbies, debates,

¹² Pode ser também que boa parte deste contingente tenha ficado retida no Ensino Fundamental, mas como sua curva declina no mesmo período, pressupomos que há uma significativa parcela de abandono escolar.

disputas, interferências do poder executivo, avanços e retrocessos, o texto de Darci Ribeiro consegue ser aprovado no Senado. Atropelos no processo democrático, em que algumas figuras mais bem localizadas na conjuntura política, em cada ocasião, conseguem influenciar mais do que grandes grupos sociais, marcam a construção, e recorrentes reconstruções, das regras educacionais no Brasil. A permanente tensão entre o que se quer conservar ou transformar na sociedade fica mais evidente nesta área, deixando suas marcas na nova LDB e nos caminhos decorrentes. De qualquer forma, esta lei incentiva a ampliação do ensino médio ao incluí-lo na educação básica e traz princípios para a construção de uma cidadania mais participativa. Destacamos no quadro abaixo alguns trechos que nos pareceram relevantes neste sentido e analisaremos a seguir.

Trechos selecionados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)*

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º **A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV — respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V — coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

* site: <http://www.aspuv.org.br/LDBE.htm#Seção4c2>. Grifos, em negrito e sublinhados, nossos.

VI — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII — valorização do profissional da educação escolar;

VIII — gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX — garantia de padrão de qualidade;

X — valorização da experiência extra-escolar;

XI — vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II — progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho** e em estudos posteriores.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I — a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, **de respeito ao bem comum e à ordem democrática;**

Seção IV
Do Ensino Médio

II — a preparação básica para **o trabalho** e a **cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo **a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições** de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III — o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

II — adotará metodologias de ensino e de avaliação que **estimulem a iniciativa dos estudantes**;

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I — domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II — conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III — domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A palavra cidadania é bastante recorrente no documento, tida como finalidade da educação, e melhor delimitada quando associada a princípios como: **solidariedade humana; igualdade de condições; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gestão democrática do ensino público; preparação para o trabalho**. Aí estão presentes elementos que também consideramos cruciais em nossa definição de espaço público e para a construção de cidadanias ativas: identidade-nós (solidariedade); acesso amplo (que contempla a igualdade de condições e a possibilidade da diversidade); capacidade coletiva de organização, debate e intervenção na esfera mais imediata em relação com as questões macro. Para tanto, a lei indica caminhos e conteúdos necessários na capacitação do cidadão pleno: **difusão de valores de respeito ao bem comum e à ordem democrática; estímulo à autonomia intelectual, ao pensamento crítico e à flexibilidade diante do novo; adoção de metodologias e avaliações que incentivem a iniciativa**

estudantil. Assim, ao final do ensino médio o educando deve demonstrar, entre outras competências, **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.** A questão do trabalho também aparece, pela primeira vez, integrado à formação acadêmica, dentro de uma visão educacional ampla do ser integral. Esta idealização vem desde Anísio Teixeira, mas começa a ser reforçada por lei, talvez devido ao mercado global mais exigente que estabelece novos padrões de preparação para a competitividade. Mais adiante trataremos melhor do assunto associado ao currículo do ensino de Sociologia.

Esta LDB, por ser abrangente e relativamente enxuta, abriu margens para diversas interpretações em nível local. Ela deixa lacunas em vários pontos: como implementar uma educação de qualidade, ou em que esta residiria? Como seria feita a vinculação entre escola, trabalho e práticas sociais? Como valorizar a experiência extraclasse? E as gestões democráticas, fundamentais para a construção legítima de respostas às questões anteriores, deveriam ser erigidas a partir de quais critérios? Aqui, na capital do país, a regulamentação da gestão democrática, a partir de 2002, prevê indicação governamental dos diretores, vices e cargos de assistência.¹³ Ela de fato só seria minimamente garantida pelos conselhos escolares, formados por representantes de todos os seguimentos de cada comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e direção). No entanto, é notório aqui em Brasília que a maioria destes conselhos não se reúne, nem representa de fato suas comunidades. Portanto, não se configuram como espaços públicos, nem permitem o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania preconizada na Lei.

O ensino da sociologia é outro exemplo de como a LDB abre brechas para o não cumprimento de suas diretrizes e metas. Ele não foi adotado em todos os Estados, nem mesmo em todas as escolas daqueles que a incluíram em seu currículo (como é o caso do DF). A interpretação majoritária era a de que o legado sociológico seria passado de maneira interdisciplinar e que não seria necessário aumento dos custos na arregimentação de recursos humanos. Isto foi questionado pelo movimento em prol do ensino de sociologia e filosofia, levantando-se a bandeira histórica ligada à luta pela democracia, a cidadania e capacitação

¹³ Lei 3.086 de 05 de dezembro de 2002 e decreto 23.440 de 10 de dezembro de 2002. Legislação assinada pelo, então, governador Joaquim Roriz.

acadêmica plenas¹⁴. Havia uma denúncia de que a maioria das escolas que não adotavam aulas de sociologia ainda tinha uma estruturação por disciplinas, com metodologia conteudista voltada à preparação do aluno para o vestibular (as particulares principalmente). Além disto, a falta de um profissional qualificado na área, dentro de cada escola, inviabilizaria a interdisciplinaridade ou a transversalidade sociológica, já que sem um conhecimento mais aprofundado deste legado, qualquer análise social seria tida como suficiente para dar conta dos desafios propostos na LDB. Ora, pensar sobre a sociedade qualquer ser humano amadurecido em sua cultura o faz e não precisa de escola para isto. O educando já chega ao nível médio como ser social, pensante, aliás, como cidadão. Contudo, a capacidade de traçar relações cada vez mais amplas entre o micro e o macro, a história e a biografia, o eu e o mundo, vai depender de habilidades de abstração treinadas. Ser instrumentalizado como um pesquisador crítico do social, ampliando suas possibilidades de organização e intervenção política, é tarefa mais complexa que pode e deve ser de várias disciplinas em trabalho conjunto, se possível integrado. De qualquer forma, os professores de sociologia e de filosofia não podem ser eximidos deste processo.

Para viabilizar um direcionamento comum, em nível nacional, criaram-se: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM- 1999). Mario Bispo dos Santos (2002) analisa detalhadamente estes dois textos procurando desvelar o discurso oficial acerca da Sociologia. Nestes documentos havia uma organização curricular por áreas de conhecimento, as disciplinas estariam incluídas nelas de forma interdependente. Além disto, o enfoque era dado na associação dessas áreas com suas tecnologias e o domínio de competências, não com conteúdos, que seriam desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. Assim, os estudos de Sociologia contribuiriam para a construção das competências previstas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo os estudos realizados por este autor, os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia estimulariam, em primeiro lugar, a constituição da identidade coletiva. O discurso oficial parte do pressuposto que é por meio da identidade, da memória coletiva, da consciência histórica que grupos e indivíduos organizam suas ações, constituindo-se também

¹⁴ Veja no anexo 04, quadro resumo de toda a história das entradas e saídas da sociologia no Ensino Médio, apresentado na dissertação de mestrado de Mario Bispo dos Santos (2002) e atualizado por nós até 2007.

um conjunto de valores, uma ética orientadora do comportamento do sujeito no meio social. Desta forma, a construção ética, seria uma das contribuições fundamentais das Ciências Humanas para a inserção do aluno no mundo produtivo (lugar marcado por constantes transformações e que por isso, exige do indivíduo, criatividade, autonomia, iniciativa, consciência, reflexão, flexibilidade). Nesse sentido, “os conhecimentos sobre a sociedade e homem derivados da Sociologia e demais Ciências Humanas ajudariam na formação de um cidadão, tendo em vista as exigências postas pelo atual contexto de transformações sociais e econômicas. Contexto no qual, o educando deverá atuar de forma engajada, reflexiva, solidária, responsável, criativa, autônoma e participativa.” (SANTOS, 2002: 77). Lembrando que estamos em um período histórico em que a ênfase na competitividade, a busca de aplicabilidade inevitavelmente fica vinculada ao contexto produtivo. Por isto, cabe às humanidades no Ensino Médio formar um cidadão com um perfil adequado às necessidades da sociedade tecnológica e com competência para usar tecnologias relativas ao planejamento, organização e gestão do trabalho (baseado em um novo paradigma produtivo). Outra responsabilidade concernente à área, é de contribuir para a superação dos efeitos decorrentes dos anos de autoritarismo. O treinamento de uma interação mais tolerante e efetiva entre os membros de um grupo ou turma, por exemplo, estaria servindo aos dois propósitos analisados anteriormente. Enfim, o autor conclui que as Ciências Humanas passam a ser vistas, nestes discursos oficiais, como instrumento de enfrentamento dos desafios postos pela sociedade tecnológica, informacional e competitiva. A Sociologia, mais especificamente, teria a função **inserir o jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais**, exercendo um importante papel analítico do quadro das transformações ocorridas nos valores e interações. Os conhecimentos derivados das pesquisas sociológicas possibilitariam ao educando situar-se nesse novo quadro social, como também teriam uma utilidade prática, permitindo a busca de alternativas de intervenção aos problemas sociais decorrentes deste.

As DCNEM e os PCNEM, apesar de detalharem melhor o que se esperava para o Ensino Médio e do trabalho a ser realizado pelas três grandes áreas de estudo, ainda não eram muito bem compreendidos ou aceitos e portanto, não aplicados por todas as escolas e professores. De maneira geral, a reforma educacional que propunham em conjunto com a LDB, não se efetivou em sua plenitude. Então, o MEC, em 2004, abriu um grande debate

nacional, com vistas a produzir outro documento complementar: as Orientações Curriculares do Ensino Médio (hoje disponível no site deste Ministério). Estas Orientações, apesar de terem cunho oficial, não se propõem a ser regras, ou deliberações, que devam ser seguidas à risca. Elas compõem um conjunto de reflexões e propostas de cada comunidade (organizadas em volta de sua disciplina de formação ou atuação) que viabilizem caminhos possíveis a serem trilhados para uma educação melhor, em consonância com os princípios progressistas da LDB. Elas não substituem os outros documentos anteriores, apenas lhe dão contornos mais pragmáticos, permitindo reflexões com um olhar mais próximo do cotidiano do professor e da disciplina que ministra. A parte que trata especificamente da Sociologia é um texto de 35 páginas que discute: desde a história da Sociologia no Ensino Médio; sua importância; problemas e alternativas pedagógicas; possíveis formas de trabalhar em interação com as outras disciplinas, sem perder sua identidade e propósito; a escola e a educação como objetos para estudo sociológicos; as dificuldades de se definir um currículo comum; a necessidade da pesquisa orientada; diversas práticas e recursos didáticos. De fato, elas constituem um avanço tanto no processo democrático (pois foram feitas com ampla participação dos diversos setores interessados) quanto para o Ensino Médio (já que se constituem em uma ferramenta interessante para a prática pedagógica). O contexto de elaboração, também, foi de grande valia para o fortalecimento, em nível nacional, da comunidade sociológica. Esta encontrou mais força para lutar pela obrigatoriedade do ensino da Sociologia e Filosofia no nível médio, que ainda não era garantido legalmente em todo o Brasil.

Depois de muitas reuniões, articulações e pressão junto à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o movimento pelo ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio conseguiu que fossem aprovados resolução e parecer que asseguram a obrigatoriedade destas disciplinas em todas as escolas de Ensino Médio do país, a partir do segundo semestre de 2006.¹⁵ Ainda há preocupações no que se refere a quem vai ministrar as aulas e se terá formação para isto, por isto, o movimento continua a se reunir e agendar conferências junto ao MEC. Em abril deste ano de 2007 está programado um Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia.

¹⁵ Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006; parecer cne/ceb nº: 38/2006 7/7/2006; encontrados no site do MEC, visitado em fevereiro de 2007.

No DF, a Sociologia já era ministrada desde 1986 por algumas escolas que fizeram a opção como parte diversificada. A partir de 2000, ela faz parte do currículo obrigatório da rede pública, nas três séries do Ensino Médio, com carga semanal de 2 horas-aula. Em 2004, ela começa a ter efetiva visibilidade no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e no Vestibular da UnB.¹⁶ Inclusive, em função disto, muitas escolas privadas que não ofereciam Sociologia e Filosofia, começam a organizar-se para tal tarefa.

É interessante observar a grande mobilização social frente à reformulação do Ensino Médio e inserção das aulas de Sociologia. Este imenso processo político de lutas e disputas educacionais, enfim, viabiliza espaços públicos e cidadanias ativas na medida em que: surgem identidades e apropriação coletivas de lugares e discursos; promove-se abertura ao pluralismo de idéias, vivências e localizações sociais; indivíduos e grupos intervêm efetivamente na esfera social micro e macro. Isto só é possível dentro de um contexto democrático, que só se constrói a partir da participação mais crítica, consciente e organizada dos cidadãos e de suas comunidades. Assim, esta relação dialética entre cidadania ativa e democracia, parece estar sendo potencializada na esfera da educação brasileira em nível macro. No entanto, problemas graves como a evasão escolar, a desigualdade e a exclusão permanecem, quando não aumentam. Além disto, a história brasileira nos revela que momentos democráticos são menos duradouros e recorrentes do que os ditatoriais em nosso cenário social. Muitas vezes, propostas belíssimas como de Anísio Teixeira são simplesmente esquecidas. No DF, ainda não existem efetivas leis e práticas de gestão democrática. Há uma clara retração ou desvalorização do que é público. Como tudo isto chega à escola? O que tem acontecido dentro das unidades de ensino médio? Como são as relações, apropriações e organizações coletivas nestes ambientes escolares? As questões tratadas em nível macro adentram nas aulas de sociologia, ou de outras disciplinas? Quais os discursos e vivências de alunos, professores, coordenadores, secretários e diretores? Como são construídos os espaços e as cidadanias? Buscaremos nos aprofundar nestas questões no próximo capítulo.

¹⁶ Ver anexo 04.

CAPÍTULO 3

O OLHAR DENTRO DA ESCOLA: RELAÇÕES, ORGANIZAÇÕES E APROPRIAÇÕES COLETIVAS

“Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, (...) de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo.”.

Anísio Teixeira

A escola é mais do que um aglomerado de salas, praças, quadras e jardins. Como observamos no capítulo anterior, sua transcendência simbólica e objetiva é incomensurável, porque diversa, contraditória e dinâmica. Seu significado varia de acordo com os olhares e práticas de cada sujeito que a constrói. Sua construção acontece por meio do diálogo, cruzamentos e disputas entre os discursos e vivências internas e externas ao ambiente escolar. Propostas e ideais são edificados a partir da escola ou para que ela os realize. Por outro lado reproduz, atualiza, consolida ideologias e relações sociais, tanto seculares quanto recentes, anteriores a ela. O passado, presente e futuro de uma sociedade multifacetada estão em constante reapresentação no palco escolar. Nos primeiros capítulos analisamos alguns vetores sociais que acabarão por influenciar a dinâmica escolar, o espaço público (que pode ou não constituir) e as possíveis cidadanias que se espera consolidar. Estes discursos e vivências externas às tramas mais imediatas da unidade educativa, serão investigados agora na fala e postura dos sujeitos. Este é o momento de darmos voz aos atores sociais e aos espaços que constroem cotidianamente em suas interações. Qual o significado que dão à escola, à cidadania, ao espaço público? Traçam relações entre estas três categorias? Por que muitos estudantes não permanecem na escola pública? O que querem da escola, da sociedade, de si mesmos? Como se organizam para atingir seus objetivos e desejos individuais e coletivos? Educação para que e para quem? Como a formação familiar e a comunitária influenciam em suas ações e expectativas? E a mídia? Sentem-se sujeitos ou objetos do universo educacional que participam? Como avaliam as aulas de Sociologia neste processo de construção de referências e interferências sociais?

Cada grupo ou indivíduo contribui de forma peculiar e tem percepção setorizada do que ocorre no ambiente escolar. A proposta aqui é cruzar os diversos discursos e vivências produzidos dentro da escola e traçar relações com os disseminados fora dela. Em alguns aspectos ou condições, ela se expressa em função contrária ao que formalmente se espera. Muitas vezes, comporta-se como depósito de gente, ou mero ranking classificatório de concorrentes. Estas nuances, procuraremos detalhar para compreender melhor a dinâmica escolar adentrando em seus espaços.

3.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Como o objeto em foco faz parte da nossa trajetória de vida e profissional, além de suscitar inúmeras e variadas questões, é fundamental ter claro o que se quer colher, vislumbrando aonde chegar. Isto não é muito simples, principalmente, porque também devemos estar abertos ao novo, mantendo sempre a capacidade de nos espantar, de apreender, de construir conhecimento em vez de apenas confirmarmos o que já sabemos ou pensamos saber. Precisamos estar atentos a cada detalhe e dispostos a ouvir o que pessoas e espaços têm a dizer, sabendo que cada um traz um mundo de conjecturas válidas, mas com perspectivas setorizadas. Cabe a nós viabilizar um diálogo entre as diversas compreensões e dinâmicas para possibilitarmos a construção de um conhecimento mais ampliado. Uma técnica que escolhemos para potencializar a contraposição e inter-relação de idéias, valores e práticas entre os sujeitos, foi a de grupos focais.

O grupo focal é uma “modalidade de pesquisa qualitativa criada pelo sociólogo norte-americano Robert King Merton na qual os dados são coletados a partir de uma situação em que um grupo de 12 sujeitos (em média) discute intensamente um determinado assunto (MERTON; FISKE; KENDALL, 1990). Esta técnica é muito utilizada em pesquisa de marketing, por exemplo, na investigação acerca da aceitabilidade de novos produtos a serem lançados no mercado.”¹ A eficácia desta técnica na coleta significativa de dados qualitativos reside no fato de que ela, de certo modo, simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana a partir da interação grupal, propiciando uma

¹ Termo explicado no Dicionário de Metodologia Científica de Fabio Appolinário, 2004: pág. 106.

livre produção e circulação de idéias, sentimentos e imagens sobre um dado tema (SÁ,1998/ GOMES E BARBOSA, 1999 apud RÊSES, 2004).

As dinâmicas focais são geralmente feitas com pequenos grupos de pessoas de uma condição social razoavelmente homogênea. No entanto, na pesquisa que realizamos, fizemos algumas adaptações ao ambiente escolar e aos nossos interesses de estudo. Desde a escolha das três escolas, passando pelos contatos e entrevistas, até a formação dos grupos para debate, buscamos contemplar, o máximo possível, toda a diversidade social presente no sistema, nas unidades e nos setores educacionais.

3.1.1 Delimitação das escolas e comunidades a serem investigadas

Nosso projeto inicial já definia a realização da pesquisa de campo em três centros de ensino médio: um público, no plano piloto, um público de periferia e outro privado, também no plano piloto, para verificarmos as semelhanças e diferenças na formação em função da localização social diferenciada. Primeiramente, decidimos trabalhar com o Centrão (Centro Educacional 01), único estabelecimento de ensino médio de São Sebastião. Esta região administrativa é uma das mais carentes do DF, a despeito de estar situada ao lado do Lago Sul. Antes de sua criação (em 1993) era apenas uma agrovila. Seu crescimento inicia-se na mesma época do surgimento dos grandes assentamentos como Samambaia, Santa Maria, Recanto das Emas, entre outros. A maior parte da sua população, que é pobre, mora em micro lotes. Há poucas praças, nenhum cinema ou centro cultural, uma feira popular, limitados campos de barro para futebol, um clube, um parque ecológico, algumas academias simples para atividade física e nenhuma unidade educacional particular. Há sempre muita gente nas ruas e nos comércios locais, talvez porque o espaço da casa seja um tanto reduzido. Acharmos que esta localização faria um contraponto significativo frente às outras duas.

A resolução da segunda escola pública não foi imediata. Pensamos inicialmente no GISNO ou no Paulo Freire, porque sofreram processo mais dramático de retração no último quinquênio, além de pressão sobre seu espaço físico, já que situados ao lado de grandes faculdades (UNICEUB e IESB, respectivamente). Entretanto, por ser professora nestas duas unidades, fui orientada a não utilizá-las como fonte central dos meus estudos. O CEM CEAN seria a opção mais próxima, pois também localizado na Asa Norte. No entanto, é conhecida

sua fama de ter o corpo docente politicamente mais ativo e coeso das escolas do plano piloto. Atualmente, é o único CEM que paralisa totalmente nas greves da categoria de professores e seus integrantes fazem inclusive piquetes. Quando promulgada a lei de gestão democrática que vigora hoje, demonstrou postura bem marcada em prol das eleições diretas para diretores. Neste sentido, consideramos que esta comunidade escolar destoava das demais e poderia retratar um segmento bastante seletivo e um discurso peculiar. Preferimos buscar um colégio com padrão de organização política mediana. Uma interessante opção seria o Setor Leste: um CEM público referência no plano piloto, onde, por isto, há presença significativa da classe média. Mas na mesma situação encontramos também o Setor Oeste, com a vantagem de não ser sede de clubes ou centro de línguas. Este tipo de situação encontrada no Setor Leste e no Elefante Branco (primeiro Centro de Ensino Médio público de Brasília) poderia dar alguma distorção, já que poucos no DF possuem toda esta estrutura física. Assim, consideramos o CESO (Centro de Ensino Setor Oeste – 912 sul) como a melhor opção, sendo que fomos tão bem acolhidos como no Centrão de São Sebastião.

A terceira unidade de ensino médio foi bastante difícil de conseguir. Tentamos em primeiro lugar o Maristão, pois era o único a oferecer aulas de Sociologia no terceiro ano, além de ser uma das escolas privadas mais tradicionais e bem estabelecidas da cidade. Entramos com o pedido formal para a realização da pesquisa, que foi negado em duas semanas. Procuramos aceitação em outros estabelecimentos como o Leonardo da Vinci e o Sigma, que nos primeiros contatos foram bastante gentis e solícitos, mas também colocaram empecilhos ao trabalho. As justificativas eram: falta de tempo disponível, já que nos encontrávamos em período próximo às seleções do PAS e do vestibular; não queriam abrir precedentes para estágios e observações na escola, de forma a manter qualidade no ensino, evitando posteriores reclamações dos pais. Por fim, buscamos o Galois que nos recebeu e, dentro de suas limitações, viabilizou o grupo focal com os alunos em turno contrário às aulas. Também permitiu entrevistas com professores e coordenador (já que não havendo coordenações coletivas não foi possível realizar grupo focal) e filmagens do espaço escolar. Apesar do colégio não oferecer aulas de Sociologia na grade curricular do terceiro ano, todos os alunos participantes do debate tomaram contato com o ensino desta disciplina na série

anterior. A mensalidade (R\$ 1.300,00) deste colégio vai delimitar de forma evidente a classe social da maior parte de sua clientela.

Assim, as três unidades escolhidas, voltadas exclusivamente ao ensino médio, abrangem a diversidade sócio-econômica do DF e possibilitará comparações a partir de padrões razoavelmente bem definidos. Todavia, é importante ressaltar que as três têm, a priori, um aspecto em comum que as distinguem de grande parte das instituições educacionais: dentro das possibilidades do seu público, todas são as escolas mais cobiçadas pelas comunidades que atendem. Mesmo o CESO demonstrando uma queda em suas matrículas no último quinquênio, ainda há disputas por vagas em seu ensino regular.

Na tabela 03, mostrada abaixo, podemos observar a variação percentual das matrículas, entre 2000 e 2005, das escolas escolhidas em comparação com algumas outras bem conhecidas na rede pública e privada do plano piloto. Além disto, indica a variação das matrículas no ensino público e privado total e por RA (região administrativa), servindo como marcos comparativos para análise da evolução ou retração das escolas:

Tabela 03: Matrículas por ano no Ensino Médio e variação percentual no período de 2000 a 2005

ESCOLA	2000	2002	2005	Variação
GISNO	1279	1175	769	-39.87%
PAULO FREIRE	1777	1427	722	-59.37%
CEAN	1125	1090	968	-13.96%
ELEFANTE BRANCO	3019	2724	1781	-41.01%
SETOR LESTE	2758	2503	1558	-43.51%
SETOR OESTE	1232	1155	879	-28.65%
SIGMA	2362	2211	1925	-18.50%
MARISTÃO	1435	1416	1422	-0.91%
GALOIS	899	1336	1858	106.67%
LEONARDO DA VINCI NORTE	1208	1098	812	-32.78%
CENTRÃO SÃO SEBASTIÃO.	1551	2064	2299	48.23%
TOTAIS RA e DF	2000	2002	2005	Variação
RA-BRASÍLIA PÚBLICAS	11531	10074	6709	-41.82%
RA-BRASÍLIA PRIVADAS	12998	12117	12124	-6.72%
RA SÃO SEBASTIÃO PÚBLICAS.	2093	2584	2659	27.04%
RA SÃO SEBASTIÃO PRIVADAS	0	0	0	0,00%
Total DF Pública	107965	107927	84795	-21.46%
Total DF Privada	22546	23187	24366	8.07%
Fonte: Censo Escolar DF				

Observa-se que nos grandes e mais antigos Centros de Ensino Médio de Brasília, públicos e privados, há uma queda nas matrículas nos últimos anos. Em contrapartida, há um aumento significativo do Galois (106%), inicialmente estabelecido como cursinho preparatório para as seleções da UnB, hoje oferecendo as três séries do ensino médio (sendo que construiu uma unidade separada para o terceiro ano e pré-vestibular) e já há projeto de sua ampliação até para o Ensino Fundamental. O Centrão de São Sebastião também cresceu (48%), o que pode estar relacionado, em grande parte, ao aumento populacional desta satélite, dado de forma parecida nos novos assentamentos de periferia. De qualquer forma, indica um interesse desta comunidade de baixa renda pela ampliação da sua educação formal em nível médio. Já o CESO foi, junto com o CEAM, um dos colégios públicos do plano piloto que menos caiu o número de matriculados (-28%), reduziu em menor escala que o percentual total de Brasília (-42%). Segundo o secretário deste estabelecimento, esta redução se deu a partir de um estudo feito da capacidade das salas em relação à quantidade possível de alunos: ficou definido 40 para as maiores e 35 para as menores; sendo que as turmas inclusivas (com portadores de necessidades especiais) seriam ainda menores, de acordo com cada caso de deficiência. Por isto, segundo ele, mesmo havendo procura, seria ilegal manter a quantidade de estudantes que outrora eram matriculados. Outros entrevistados têm visão um pouco diferenciada, considerando fator mais relevante a queda na qualidade de ensino associada ou não ao encarecimento das passagens de ônibus, o que dificulta o acesso dos alunos que moram na periferia. Sobre esta questão da qualidade e do acesso trataremos mais adiante ao analisar as falas diretas dos sujeitos de pesquisa.

3.1.2 Caracterização dos sujeitos e procedimentos para produção de informação e conhecimento

Entrevistas, individuais e coletivas, pressupõem interação, em que as palavras são o meio principal de troca. Em processo dialético, idéias e significados, de diversas realidades e percepções, são explorados e desenvolvidos, sendo que tanto o entrevistado como o entrevistador são, de maneiras diferentes, sujeitos na construção de conhecimento (BAUER, 2002). Tanto a entrevista individual, como o debate coletivo (grupo focal) revelam redes de

significados maiores do que o conteúdo manifesto (RÊSES, 2004). A própria diversidade de posturas, respostas aos questionamentos e ao processo da pesquisa, informa muito sobre as condições de cada unidade e do sistema escolar como um todo.

Cada realidade escolar exigiu adaptações dos grupos focais e entrevistas realizadas. A idéia inicial era: a realização do grupo focal dos alunos na própria aula de sociologia (e/ou outras disciplinas da área de humanas); o debate dos professores, da turma de terceiro ano investigada, seria no horário de coordenação interdisciplinar; entrevistas com a coordenação, direção ou secretários, assim como a observação do espaço e relações, complementariam a compreensão da dinâmica escolar; questionários serviriam de apoio para a delimitação do perfil dos sujeitos. A escolha por trabalhar as problematizações utilizando as próprias dinâmicas escolares (aulas, coordenações) é um desafio que consideramos necessário, já que estes momentos permitem uma condição peculiar e sensível na percepção e análise dos processos coletivos dentro das escolas. Para maior facilidade de sistematização e reavaliação posterior da situação, utilizamos os recursos de gravação tanto em MP3 quanto em vídeo. Provavelmente com estes instrumentos, as influências por interferência ou omissão do pesquisador, que por ventura venham a ocorrer, poderão ser mais facilmente visualizadas e contornadas. Assim, o objetivo desta proposta era identificar os discursos dentro das situações que já estavam integradas ao cotidiano do colégio. Porém, esta estratégia pôde ser mais seguida nas escolas públicas.

No Centrão de São Sebastião precisamos apenas de uma manhã para travar o contato inicial com a GRE (gerência regional de ensino), direção, coordenação e professores, possibilitando a definição da data de realização dos grupos focais e entrevistas, que ocorreram em mais um dia. Em parceria com a associação FAÍSCA (Fórum de Ação e Inclusão Social, Cultural e Audiovisual), fizemos filmagens do espaço escolar, das problematizações e algumas tomadas da cidade.

Nas duas últimas aulas do turno matutino, iniciamos o grupo focal com os alunos: apresentamos a proposta; formaram-se 6 grupos para a confecção dos cartazes (2 sobre cidadania, 2 com tema espaço público e 2 relacionados à escola); foram disponibilizados

previamente canetões, giz de cera, gravuras², cola, tesoura e cartolina, sendo que os estudantes poderiam criar o que quisessem para representar seu tema; cada grupo definia 2 representantes para participar do debate geral da turma, com a orientação de serem os mais diferenciados entre si³, de maneira a potencializar o debate e contemplar a diversidade presente. Assim, as representações expressadas nos painéis eram apresentadas e discutidas posteriormente pelo grupo focal colocado ao centro da sala, formado por 12 integrantes (2 por grupo); A idade dos integrantes desta turma de terceiro ano variava entre 16 e 20 anos. Dentre os 32 alunos somente 5 já haviam estudado em alguma instituição de ensino regular privado. Quase a totalidade dos jovens mora na região de São Sebastião, poucos nas vilas vizinhas próximas à fronteira de Goiás. Três alunos estudavam no Centrão apenas há um ano, o restante era veterano. Eles foram bastante receptivos ao trabalho e, apesar de um pouco retraídos no início da discussão, empolgaram-se com as polêmicas.

Após o almoço fizemos o grupo focal dos professores. Convidamos para o debate apenas os que lecionavam na turma de terceiro ano que trabalhamos com os alunos pela manhã. Conseguimos 7 professores presentes nesta condição. As disciplinas que ministravam eram: Projeto Interdisciplinar (conservação ambiental), Biologia, Geografia, Sociologia, Matemática, Artes Visuais (história da arte) e Educação Física. Dentre eles somente o professor de Sociologia já tinha dado aulas na rede privada de ensino regular, mas muitos preferiram matricular seus filhos em instituição educacional particular. Como a maioria da população brasiliense maior de 40 anos, eram procedentes de diversos Estados: Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Maranhão, Goiás e a única novinha (com 24 anos) já nasceu no DF. As opiniões apresentadas eram bem diversas e o debate durou cerca de 2h30min. Logo após o momento com os professores entrevistamos a diretora e dois coordenadores (área de linguagens e ciências exatas), os três simultaneamente. A escola foi fundada em 1996 e eles foram trabalhar lá em 1997, 1998 e 1999, ou seja, participaram da consolidação deste centro de ensino médio. Ao final da tarde filmamos pessoas da comunidade

² Cada 2 grupos com a mesma temática tinha uma caixa sortida de gravuras, elas já estavam cortadas para agilizar a dinâmica. Tivemos o cuidado de colhê-las aleatoriamente em cada revista ou jornal para não tendenciar a amostra. Utilizamos revistas (Veja, Escola, Época, Meio Ambiente, Viagens) e jornal Correio Brasiliense.

³ Sugerimos alguns critérios para percepção das diferenças tais como: gosto pelos estudos ou pela escola; opiniões políticas, morais ou estéticas; sexo, idade, timidez.

que costumavam utilizar o espaço escolar para atividades de lazer como: futebol, andar de bicicleta e subir em árvores para pegar frutas. Este acesso livre de pessoas externas ao colégio e a utilização efetiva do espaço escolar pela população circunvizinha só foi observado neste centro de ensino.

No CESO também fomos bem acolhidos, mas tivemos que nos identificar na entrada e a direção pediu documento formal das instâncias competentes para a realização da pesquisa. Além disto, nas várias vezes que visitamos o local, não verificamos a presença de pessoas da comunidade. Ao questionarmos sobre este fato, o coordenador pedagógico nos informou que o acesso era um pouco limitado, a participação da população circunvizinha era nula e a dos pais pequena. O procedimento de pesquisa foi bastante semelhante ao utilizado no Centrão de São Sebastião, principalmente no que se refere ao grupo focal dos alunos, realizado nas aulas duplas de Sociologia. A turma de terceiro ano escolhida pela disponibilidade de horário da pesquisadora, segundo a professora regente, era a mais difícil e polêmica. No dia estava composta por 28 alunos na faixa etária dos 16 aos 20 (a mesma do grupo anterior), também veteranos em sua maioria (somente 3 estavam lá apenas há um ano). Diferiu em relação aos estudantes do Centrão e do Galois o fato de morarem em diversos lugares do DF: Plano Piloto, Lago Norte, Cruzeiro, Guará, Sobradinho, Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Recanto das Emas, Ceilândia, Riacho Fundo e Taguatinga. Mesmo a concentração maior de alunos serem das áreas centrais, ainda assim este público denota uma diversidade maior de localização social. Além disto, a maioria já tinha estudado na rede de ensino regular privada (18 alunos - 64%), portanto, conheciam melhor as duas realidades escolares (pública e particular) do que os discentes dos outros colégios estudados. Foram muito agradáveis e expressivos, possibilitando intensa troca de opiniões.

Algumas adaptações foram feitas no que se refere ao grupo de professores e direção. Marcamos o grupo focal dos docentes em um dia que a maioria estivesse, considerando que muitos faziam cursos de formação na área de inclusão dos portadores de necessidades especiais. Entretanto, no dia marcado não foi possível devido a uma reunião da direção com o grupo e a ausência de alguns. Voltamos semanas depois como combinado e novamente pediram para adiar, considerando que estavam elaborando a prova interdisciplinar, estavam pressionados com os prazos, alguns adoecidos, desanimados e outros ausentes, inclusive os

professores de Sociologia e Filosofia. Decidimos fazer a dinâmica assim mesmo, pois temíamos que mais desencontros ocorressem. Participaram do debate os mestres das seguintes disciplinas: Artes Cênicas, História, Biologia, Educação Física, Laboratório de Química, Química, Geografia e Laboratório de Biologia. Metade deste grupo já havia trabalhado em instituições privadas de ensino regular. A diversidade de naturalidade também é evidenciada entre os docentes do CESO, sendo somente 2 únicos professores com menos de 29 anos nascidos em Brasília (os outros: Canadá, Paraíba, Maranhão, Ceará e Rio de Janeiro). Apesar da resistência inicial, a discussão fluiu bem por cerca de 2h. Em seguida fizemos entrevista individual com o Coordenador pedagógico, o professor mais antigo neste colégio e já participou da direção (desde 91). Voltamos mais algumas vezes buscando entrevista com a direção e os professores que faltaram (Sociologia e Filosofia). Estes últimos, muito gentis, deram por fim seus depoimentos conjuntamente. No entanto, substituímos a conferência com os diretores pelo diálogo com o secretário, que além de ter mais tempo na escola (seis anos), colocou-se mais disponível.

Como aventado inicialmente, no Galois não existem reuniões de coordenação interdisciplinar periódicas e também não havia possibilidade de utilização de aulas para realização da discussão com os estudantes. Neste sentido, tivemos que alterar significativamente nossa proposta inicial. Esperamos o final do ano, após as provas do quarto bimestre, para realizarmos o grupo focal com os estudantes⁴ que ficaram disponíveis, freqüentando apenas aulas de revisão para o vestibular. Com a ajuda da orientadora educacional conseguimos que 13 alunos de diferentes turmas de terceiro ano que estavam dispersos nos corredores, saguão, auditório, jardim e lanchonete, dispostos a participar do debate. Em vez de formarem 6 grupos, foram organizados em 5 duplas e 1 trio para a confecção dos cartazes temáticos. A discussão seguiu com todos os criadores dos painéis, apresentados um a um como nas outras escolas. Dentre os estudantes investigados somente 1 tinha estudado em escola pública, justamente o que morava em Sobradinho. Só mais 1 morava em cidade satélite (Taguatinga), todos os outros residiam no Plano Piloto ou nos Lagos (sul e norte). Apenas 1 estava no colégio há um ano, todos os outros fizeram todo o ensino médio no

⁴ As dinâmicas de entrevistas, sejam de grupo ou individual, seguiram preferencialmente o sentido: alunos, professores, coordenadores, direção ou secretário. Isto foi feito para prevenir interferências dos sujeitos em condição superior de autoridade aos subordinados.

Galois. Eles também apresentavam variação etária menor que as outras escolas (de 16 a 18 anos), indicando não haver defasagem escolar, como anteriormente. Por fim, a dinâmica com os discentes seguiu de maneira razoavelmente parecida com as das instituições anteriores, o que diferiu muito foi a dos docentes, no qual nem o grupo focal conseguimos fazer. Realizamos entrevistas com apenas 4 professores, sendo que o de Química acumulava a função de diretor dos terceiros anos⁵. Os outros ministravam: Biologia, Atualidades e História. Os dois últimos responderam as questões em conjunto. Tivemos o cuidado de manter, o máximo possível, a mesma dinâmica aplicada nas outras escolas, em que os mestres analisam os cartazes produzidos por seus alunos, tecem comentários e depois, com problematizações, alimentamos o debate. Dentre os docentes entrevistados, somente o diretor já havia trabalhado em alguma instituição de ensino público e nascido em Brasília. Todos eram do sexo masculino (diferente dos outros grupos onde a presença feminina era equiparada) e trabalhavam tanto no ensino regular quanto no pré-vestibular deste estabelecimento. Foram muito atenciosos mesmo com a pouca disponibilidade de tempo que possuíam.

Os roteiros utilizados nas dinâmicas e entrevistas foram os mesmos para todas as instituições, com acréscimos para aprofundamento de questões de acordo com os discursos e vivências aparecidas no processo. A seguir os passos e questionamentos bases que planejamos para produção da pesquisa:

Roteiro 01: Grupo Focal Alunos

ESCREVER NO QUADRO:

TESE: CIDADANIA E ESPAÇO PÚBLICO A PARTIR DA ESCOLA

CARTAZES – SEIS GRUPOS (20 min)

QUESTIONÁRIOS – obs: NATURALIDADE : cidade e estado que nasceu

APRESENTAÇÃO DOS CARTAZES

DEBATE (12 pessoas – escolher as duas mais diferentes entre si de cada grupo)

DISSERTAÇÃO ou RELATÓRIO (só para os que vão só observar)

⁵ Por concentrar papel de direção e coordenação além de professor, acumulamos as questões das duas entrevistas. Ele já trabalhava no Galois há 10 anos detinha vasta compreensão sobre a organização da instituição. Observações e contatos, gravados ou não, com a orientadora complementaram as informações da perspectiva dirigente.

APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA⁶ E EXPLICAÇÃO DA PROPOSTA

(Cartazes e problematizações)

- Alguém tem alguma discordância ou acréscimos a fazer ao que os grupos colocaram sobre cidadania?
- E agora sobre espaço público? (tem aumentado ou diminuído) (você consideram esta escola um espaço público?)
- E sobre escola?
- Vocês vêem relações entre as três categorias? (Quais? Por quê?)

(outros questionamentos)

- Vocês trabalham ou discutem estes conceitos e temas em alguma disciplina que vocês estudam? (de que forma)
- Como vocês se percebem nesta escola e na sociedade mais ampla? Vocês se sentem participantes - influentes? Visualizam outras formas e espaços de participação diferentes do que vocês têm aqui?
- Vocês foram e sentem-se bem preparados para os desafios de nossa sociedade? (Por quê?)

Roteiro 02: Grupo Focal Professores

APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA E EXPLICAÇÃO DA PROPOSTA QUESTIONÁRIOS

(Cartazes e problematizações)

- Vocês trabalham com os alunos algum destes temas? Por quê? De que forma?
- Alguém tem alguma discordância, acréscimos ou observação a fazer ao que os alunos colocaram nos cartazes sobre cidadania, espaço público e escola?
- Que relações vocês traçam entre as três categorias? (Por que, quais?)

(outros questionamentos)

- Como vocês se percebem nesta escola e na sociedade mais ampla? Vocês se sentem participantes - influentes? E seus alunos?
- Visualizam outras formas e espaços de participação diferentes do que vocês têm aqui? (para além das aulas e da escola?)
- Como a escola e vocês lidam com os conflitos?

⁶ Além da mestrandia, participaram como ajudantes na pesquisa de campo: Daniela Motta (aluna do terceiro ano do colégio Paulo Freire); Paulo Aires (Licenciado em Educação Física pela UnB); Nôga Ribeiro (Bacharel em Comunicação Social pela UnB); Adriana Gomes, Michel Araújo e Davi Felix (moradores do Riacho Fundo, integrantes da associação FAÍSCA).

- Você acham que seus alunos foram e sentem-se bem preparados para os desafios de nossa sociedade? Por quê?

Roteiro 03: Direção e Coordenação

EXPLICAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

QUESTIONAMENTOS SOBRE PERFIL DOS ENTREVISTADOS: tempo de trabalho na instituição e na função; área de formação.

QUESTÕES SOBRE A ESCOLA:

- Como são definidos e organizados os eventos na escola? Qual é a participação dos professores, alunos e funcionários? Quais eventos ocorreram ou vão ocorrer neste ano?
- Como são feitos os conselhos de classe? Eles contam com a participação dos alunos?
- Como são feitos os planejamentos interdisciplinares?
- Existem projetos extraclasse na escola? Quem os elaborou? Quem os implementam? Quem deles participam?
- Tem grêmio estudantil? E conselho escolar? São atuantes? (Como? Por quê?)
- Como o sr (a) avalia a participação ativa, o envolvimento nas questões da escola, dos diversos setores (alunos, professores, funcionários e pais)?
- Existe diversidade de origem social, crenças, valores, ideais políticos, portadores de necessidades especiais? Como vocês lidam com isto? A diversidade gera conflito nesta escola? Como vocês lidam com o conflito?
- Há aulas de sociologia nesta escola? Por quê? Ela é necessária?
- O que fez as matrículas desta escola aumentarem ou diminuir?
- A comunidade escolar e a circunvizinha são envolvidas nos projetos e andamento da escola? Por quê?
- Quem tem acesso a esta escola? Quem pode entrar, quem pode participar das dinâmicas escolares? Como?
- Qual o retorno que esta escola dá à sociedade, na sua opinião? Como isto se dá? Existe possibilidade de ampliação deste retorno social?

Com relação aos questionários, aplicados sempre antes das discussões, é importante ressaltar sua função apenas auxiliar, na delimitação do perfil e perspectivas dos participantes dos grupos focais (alunos e professores)⁷, sem a pretensão de conferir representatividade estatística à pesquisa. A seguir colocamos quadro resumo de alguns elementos que nos ajudam na caracterização dos estudantes investigados. Posteriormente utilizaremos os outros dados do questionário, referente às perspectivas, participação para além da escola, no sentido de incrementar a análise das práticas e discursos produzidos pelos sujeitos.

⁷ Em anexo encontram-se os questionários aplicados.

Quadro 01 - Demonstrativo idade, sexo, residência, naturalidade e religião alunos do Centrão, CESO e Galois :

	Galois 13 Alunos		São Sebastião 32 Alunos		CESO 28 Alunos	
Idade						
16	2	15.38%	1	3.13%	2	7.14%
17	8	61.54%	12	37.50%	19	67.86%
18	3	23.08%	13	40.63%	5	17.86%
19		0.00%	5	15.63%	1	3.57%
20		0.00%	1	3.13%	1	3.57%
Sexo						
Masculino	6	46.15%	12	37.50%	9	32.14%
Feminino	7	53.85%	20	62.50%	19	67.86%
Naturalidade						
Centro-Oeste	1	7.69%	3	9.38%		0.00%
Distrito Federal	10	76.92%	7	21.88%	20	71.43%
Nordeste		0.00%	14	43.75%	2	7.14%
Norte		0.00%	4	12.50%		0.00%
Sul		0.00%	1	3.13%	2	7.14%
Sudeste	2	15.38%	3	9.38%	4	14.29%
Bairro Residência						
Candangolândia		0.00%		0.00%	1	3.57%
Ceilândia		0.00%		0.00%	1	3.57%
Cruzeiro		0.00%		0.00%	5	17.86%
Guará		0.00%		0.00%	5	17.86%
Lago	4	30.77%		0.00%	1	3.57%
Núcleo Bandeirante		0.00%		0.00%	1	3.57%
Plano Piloto	7	53.85%		0.00%	9	32.14%
Recanto das Emas		0.00%		0.00%	1	3.57%
Riacho Fundo		0.00%		0.00%	1	3.57%
São Sebastião Vilas Próximas		0.00%	32	100.00%		0.00%
Sobradinho	1	7.69%		0.00%	2	7.14%
Taguatinga	1	7.69%		0.00%	1	3.57%
Religião						
Adventista		0.00%		0.00%	1	3.57%
Católica	10	76.92%	20	62.50%	19	67.86%
Espírita		0.00%		0.00%	1	3.57%
Evangélica/Protestante		0.00%	6	18.75%	3	10.71%
Não	3	23.08%	4	12.50%	4	14.29%
Testemunha de Jeová		0.00%	2	6.25%		0.00%

Fonte: Questionários pesquisa de campo

Dentre os itens que ainda não foram comentados, religião e naturalidade, é interessante ressaltar a maior homogeneidade do Galois, também nestes quesitos. Outro fato relevante, refere-se à predominância da igreja católica na crença dos estudantes nos três grupos, o que pode influenciar os discursos com valores cristãos. No Galois e no CESO a maioria nasceu em Brasília, contrastando com o Centrão, onde mais da metade dos alunos são naturais das regiões nordeste (44%) e norte (12%). Estas são as regiões mais pobres do país, o que pode denotar condição de classe baixa. No Galois não apareceu nenhum estudante natural destas duas regiões, sendo que as cidades fora do DF representadas nesta amostra eram todas capitais (Goiânia e Belo Horizonte).

Pelas fotos também podemos identificar um pouco da diversidade e homogeneidade extra e intragrupos no que se refere ao perfil dos seus integrantes:



Foto grupo focal alunos Centrão



Foto grupo focal alunos Galois



Foto grupo focal alunos CESO

Na turma do Galois investigada todos são brancos, em contraposição ao Centrão, onde a miscigenação de negros e índios é evidente⁸. Já o CESO mescla um pouco das duas situações⁹. A questão étnica revela, em alguma medida, elemento de classe sócio-econômica, já que a maioria dos descendentes de raízes africanas ou indígenas é pobre no Brasil, devido ao legado histórico de escravidão e exploração.

As opções profissionais e acadêmicas dos alunos nas escolas públicas aparecem em um leque mais ampliado, com disciplinas e postos de trabalhos tanto concorridos como engenharias, odontologia, direito, psicologia ou administração, quanto mais humildes como mecânico, enfermagem, educação física, bombeiro, biologia, letras, técnicos. No Galois as escolhas acadêmicas são variadas, mas dentro dos limites de cursos mais visados pela elite. O fato das famílias investirem alto em um colégio para possibilitar a inserção universitária mais elevada, deve ser crucial nas preferências mais focadas destes alunos.

Diferenças no perfil dos sujeitos e na dinâmica escolar, geralmente influenciam em perspectivas também dissonantes sobre a realidade social e escolar. Da mesma forma, semelhanças na localização tanto na sociedade quanto dentro da escola (funções que ocupam) remetem a discursos comuns mesmo que em contextos institucionais distantes. Há um aspecto evidente (além de serem alunos, adolescentes e brasileiros) em que os diferentes grupos se assemelham: o fato de a quase totalidade deles se colocarem como não participantes de grupo de intervenção social algum (somente 1 integrante de cada grupo informou participar de ong, ou grupo de igreja).

Feita a caracterização detalhada dos sujeitos, verificaremos agora os consensos e dissensos entre os atores dos três colégios em seus diálogos dentro do espaço educacional.

3.2. DISCURSOS E VIVÊNCIAS DOS ATORES ESCOLARES.

A construção científica depende muito da retórica e análise do discurso. Contudo, esta tarefa é um desafio maior nas pesquisas qualitativas, já que ao decorrer destas acumulamos imenso material que não sabemos por onde começar a sistematizar (DEMO, 2000b). Para dar

⁸ Nas fotos do Centrão a única branca que aparece é a pesquisadora.

⁹ As fotos foram apresentadas um pouco desfocadas para preservar a identidade dos adolescentes.

conta deste desafio, além dos objetivos, hipótese e roteiros previamente definidos, também elencamos alguns indicadores para orientar melhor nosso olhar e traçarmos relevâncias em meio a tanta informação difusa. Em princípio, construímos o seguinte quadro:

Indicadores:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1- processo de construção das aulas, eventos e espaços (protagonistas)2- representações de público, cidadania e escola3- avaliação da sociologia em relação a estas questões4- o sentimento de nós construído na escola5- postura frente à diversidade e aos conflitos sócio- culturais e políticos6- nível de envolvimento da comunidade local7- nível de acesso aos espaços e vivências8- retorno da escola para a sociedade9- nível de participação política e envolvimento nas questões públicas dentro e fora da escola. |
|---|

Este planejamento prévio dos recortes a serem feitos não pode aprisionar a compreensão, devemos exercitar sempre nossa abertura ao inusitado e o senso crítico. Ao longo do processo precisamos perguntar sempre o que nossos sujeitos estão querendo dizer com seus discursos e apesar deles, levando em consideração o contexto em que se fala ou não se fala e a postura corporal frente às questões colocadas. Temos que desconfiar e desconstruir as falas, identificar coerências e contradições, verificando a distância entre a teoria e a prática, entre intenção e fazer, entre a retórica e o impacto da ação (AMORIM, 1998). Neste sentido, começamos nossa pesquisa observando o espaço, interagindo-nos da dinâmica escolar, com seus conflitos, lacunas e interações simbólicas. Buscamos primeiramente identificar discursos e ações materializadas ou expressadas nos lugares, para depois contrapor com as falas dos sujeitos.

3.2.1- O que nos falam os espaços

É importante lembrar que, para nós, o espaço não é mero arcabouço físico, mas um construto eminentemente humano e, portanto, intrinsecamente simbólico. Nos espaços e a partir deles os indivíduos e grupos se comunicam, deixam suas marcas, edificam identidades, normas e valores. Por isto, são plenamente viáveis para nos revelar discursos e ações de uma comunidade (ou várias).

Já mencionamos alguns aspectos referentes aos espaços das três instituições educacionais que viemos investigando, quando descrevemos nosso processo de escolhas, os primeiros contatos, o acolhimento recebido pelos diversos atores. Agora vamos dar maior foco em mais detalhes relevantes para futura análise.

É interessante observar, na entrada de cada escola, como são as cercas ou muros: bem fechados, cuidados, coloridos, frios? As paredes têm pichações, grafites, cartazes, trabalhos dos alunos, informativos, propagandas? Consegue-se entrar e transitar com facilidade nos diversos espaços? O que é aberto ao acesso e o que é limitado? Quais os lugares ocupados pelos alunos, professores e direção, onde interagem intra e extra grupo? Que valores, normas e ideais são transmitidos nos cantos, pilastras, jardins, salas e portas?

As contraposições entre os diferentes estabelecimentos de ensino médio potencializam o espanto em relação às construções e utilizações espaciais. Quando comparamos a brancura das paredes e pisos do Galois, com os grafites, desenhos e pichações do Centrão, várias conjecturas nos vem a mente: será que a escola particular é mais preservada porque tem mais verba, ou porque as pessoas valorizam mais o que tem dono? Será que as regras são mais claras e o controle mais efetivo? Por que alunos picham: ato de revolta, descaso, egocentrismo, necessidade de expressão? Será que a criatividade e expressividade dos estudantes na escola pública são mais estimuladas, ou permitidas? A decisão estética e moral, do que se fazer com as paredes e muros, é tomada coletivamente ou imposta? Que repercussões isto traz para a identidade coletiva e interações a partir da escola?

Quando confrontamos a extensa e contínua exposição de trabalhos nos murais e corredores das duas escolas públicas com a quase nula contribuição discente na decoração do Galois, refletimos: os estudantes da escola pública se sentem mais participantes da dinâmica escolar do que os da escola privada, ou estes últimos possuem outros canais de intervenção no colégio? O que consideram participação legítima para eles? Afinal, alunos e professores acham importante fazer e expor trabalhos, feitos geralmente em grupo? Sentem necessidade de mais espaço para comunicação de idéias, informações, opiniões? Isto faz diferença na formação acadêmica e cidadã em questão?

Ficamos intrigados ao verificarmos no CESO grades onde não havia antes, isolando o auditório que outrora foi palco de muitos eventos organizados pela comunidade escolar, mas

hoje não é mais dela, nem existe como tal. O que está acontecendo? Qual a necessidade de se limitar a entrada ou saída de pessoas a um espaço destinado a ser público? A violência ou anomia está tão grande assim nesta região? Por que fechar o pavilhão onde fica a biblioteca na hora do intervalo? Segundo a servidora responsável, os alunos são baderneiros e não tem pessoal para cuidá-los neste horário. “Aquela mulher é doida”, nos asseguram algumas alunas referindo-se à atitude da servidora, mas que enfim é uma decisão da escola. Quais as causas sociais desta necessidade de controle? Por que alguns estudantes depredam o patrimônio que é de todos? Estas questões são discutidas democraticamente, com todos os setores envolvidos? Existe espaço para este debate? E por que os integrantes desta escola não lutaram pela manutenção do auditório, já que declaradamente faz falta? Quais as dificuldades que encontram para pressionar a ASEFE (Associação de Assistência aos Trabalhadores em Educação do DF) e retomarem o direito de uso, definido em contrato¹⁰? Por que há tanta reclamação mas pouca intervenção neste sentido? O que estas pessoas esperam, o que elas necessitam para se articularem politicamente?

O CESO perde cada vez mais espaço territorial, enquanto instituições educacionais como o Galois expandem-se visivelmente. O controle neste último, sobre funcionários e alunos, também existe, parecendo ser mais eficaz. Os conflitos não são tão manifestos para um observador sem uma convivência mais perene no ambiente. Nas poucas incursões que fizemos neste estabelecimento (cerca de 4), os jovens demonstravam carinho no trato com professores, assistentes e direção. Pareciam bem à vontade, geralmente em grupinhos, nos corredores, saguão e jardim. Transmitiam a alegria própria de pessoas desta faixa etária (o que também observamos nas outras escolas). Presenciamos um fato em que a orientadora chama atenção de um estudante com relação ao uso de sua bola no recinto escolar. O adolescente sorriu e sem reclamar obedeceu. Passando uns 10 minutos, ele volta a tocar a bola com o colega agora no gramado. A orientadora não o vigia todo o tempo, mas volta a alertá-lo mais tarde e o garoto

¹⁰ Esta associação não cumpriu o trato de revitalizar a área e disponibilizá-la ao uso do colégio. Na realidade construiu salas em volta do antigo prédio, destinadas à área administrativa do clube, e o auditório ficou no meio, deteriorando, sem acesso algum ao público externo. Para vê-lo tivemos que convencer uma funcionária do valor sentimental que este local tem para nós, ex-alunas do CESO. Passamos então por dentro de algumas salas e uma dispensa para chegar ao destino desejado. Não foi permitida a documentação por meio de filmagem nem fotos. Os trâmites sobre estes problemas são centralizados pelo Estado, a comunidade fica distanciada do processo e, geralmente, não sabe como intervir.

se contenta em parar a brincadeira. Enfim, o controle estampado pela cerca, limpeza, organização, pelos seguranças, orientadores e direção (sempre presentes), não criavam um clima ofensivo ou tenso. Os indivíduos não pareciam sentir-se reprimidos de forma alguma, ao contrário aparentavam satisfação com aquela situação escolar.

Muitas vezes, o controle eficaz em inúmeras empresas se dá a partir da delimitação de regras inequívocas, que geralmente não são construídas nem reconstruídas com a participação ampla de todos os setores. Em outros casos, há uma homogeneidade de localização social entre os atores, com valores e práticas comuns facilitadoras da convivência. No entanto, este quadro é mais difícil de ocorrer em um cenário educacional onde a diversidade é muito grande e não existem “donos” que ditam as normas, como é o caso das escolas públicas. Para equacionar os conflitos e construir um contrato coletivo efetivo, algumas escolas adotam a criação de espaços para o diálogo constante. Este aparenta ser o caso do Centrão de São Sebastião. Quando avistamos o colégio vemos o colorido de seu muro, pintado por alunos e professores, contrastando com a cor de barro da cidade satélite. É de fato uma escola bem cuidada, principalmente considerando sua condição de ser pública e situada em uma comunidade pobre que não tem muita verba para mantê-la. As paredes são desenhadas com bonecos em tamanho de adultos. Os murais sempre trazem novidades, seja das datas comemorativas do mês, trabalhos de artes, reportagens, ou de projetos como cinema na escola. Possui duas grandes quadras para esporte, jardins bem zelados e decorados com enfeites de material reciclado confeccionados pelos jovens. A faixa de boas vindas diz: “TODOS EDUCAM... uns pelas palavras que dizem, outros pelos exemplos que dão – SEJAM BEM VINDOS”. Esta compreensão de educação como uma construção coletiva, na qual cada um pode ou deve contribuir, é perceptível em outras circunstâncias no Centrão. No primeiro contato recebemos do corpo dirigente um almanaque produzido em 2004, contando a condição sócio-econômica da cidade, a história da escola, e os projetos, oficinas e eventos realizados naquele ano¹¹. Este material representa um esforço coletivo de sistematização das realizações

¹¹ O Almanaque Novo Papel traz relatos, depoimentos, fotos, frases de efeitos, objetivos, metodologias, detalhando o processo de produção dos seguintes feitos: Projeto de reciclagem; Feira de Ciências; Espaço Cultural Fernando Pessoa para eventos e divulgação de trabalhos; espetáculos de dança e grupos de teatro; lendas em desenhos sobre papel reciclado; cinema na escola; cordel e Xilogravura; oficina de fotonovela; Rádio Centrão; Revitalização do Verde; jornal Folha Centrão; Paredes Didáticas, equipes desportivas; Mural da Cidadania; Feira de Artes; Arte terapia; Aniversário do Centrão.

e ganhos desta comunidade escolar em riqueza de detalhes. Como mais um espaço de comunicação, provavelmente fortaleceu a identidade-nós destes sujeitos. Inserida no referido almanaque havia a frase: “Nosso Trabalho Ultrapassou os muros da escola” (p.149). As repercussões dos projetos e eventos pelos jornais e sites também potencializam a disseminação de práticas que trazem um discurso de: resgate da auto-estima, união, solidariedade, consciência, formação de agentes transformadores, participação, bom relacionamento entre o administrativo e o pedagógico, interdisciplinaridade, entusiasmo, parcerias, integração escola e comunidade, educação mais humana, contra os preconceitos¹². Seja por meio da ciência, da arte, da socialização ou do esporte, o que está em jogo se expressa bem no lema: “time conjunto equipe todos nós” (p.134). Realmente parecem ter conseguido integrar atores, projetos, eventos em uma proposta educacional. Os resultados desta, que ainda iremos nos aprofundar, são difíceis de medir, ou quantificar, no entanto transparecem em meio ao clima agradável do ambiente, não só dentro da escola, mas também em sarais comunitários organizados mensalmente por ex-alunos¹³. “É com muito prazer que verificamos hoje a capacidade que nossos alunos têm de solucionar as situações problemas que aparecem no dia-a-dia de forma positiva, verificando que os mesmos mais amadurecidos serão pessoas que poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (p.138). Com certeza conflitos, desencontros e dificuldades existem, porém o fato dos conselhos de classes, nesta escola, serem participativos já indica a probabilidade de resolução democrática dos entraves¹⁴. Além disto, consideramos ser mais um espaço que estimula o treino da organização, comunicação e identidade coletiva.

Tanto o Centrão, quanto o Galois aparentam maior homogeneidade do público que atende, seja pela proximidade de moradia (que facilita o contato cotidiano), seja por uma

¹² Todos estes termos e objetivos estão escritos no Almanaque como integrantes da proposta pedagógica do Centrão.

¹³ Participamos do “Sarau Radical” em dezembro de 2006, realizado no único clube da cidade. Ficamos impressionados com a capacidade de organização daqueles jovens, com a quantidade de presentes de diferentes idades, com a qualidade das apresentações artísticas e com o engajamento discursivo em relação à exclusão, exploração, racismo, cidadania, consciência coletiva.

¹⁴ Os Conselhos de Classe são feitos nas escolas públicas todo bimestre, geralmente contando com a presença somente dos professores e direção. Chamamos de participativo quando toda a turma de alunos debate com seus professores, coordenadores e diretores a situação da escola, buscando juntos as soluções. No ano de 2006 o Centrão realizou este tipo de conselho nos 2 primeiros bimestres. Em pouquíssimas escolas este debate é ampliado também à contribuição e comprometimento dos pais.

condição de classe sócio-econômica mais seleta. Comunidades mais uniformes tendem a apresentar menos conflitos. No CESO, observamos a maior diversidade dos três colégios, por isto os contrastes de visões entre os diferentes setores fica mais evidente. No entanto, justamente por isto, haveria necessidade de manter ativos espaços regulares de construção e recriação coletiva das normas como: conselho escolar, conselho de classe participativo, debates em aula e fora dela, grêmio estudantil, comissões esporádicas ou temáticas. Nas décadas 80 e 90, quando o professor Coutinho era o diretor, este colégio era reconhecido por sua uma postura política democrática, além da educação de qualidade que oferecia. Foi um dos pioneiros a ofertar Sociologia e Filosofia na grade curricular. Porém, atualmente, mesmo com projetos realizados por professores e estudantes expostos nas paredes e corredores, a observação do espaço nos remete à percepção de regras não construídas coletivamente, o que deve abalar o sentimento de pertencimento à comunidade, à escola, e o desenvolvimento de cidadanias mais participativas¹⁵.

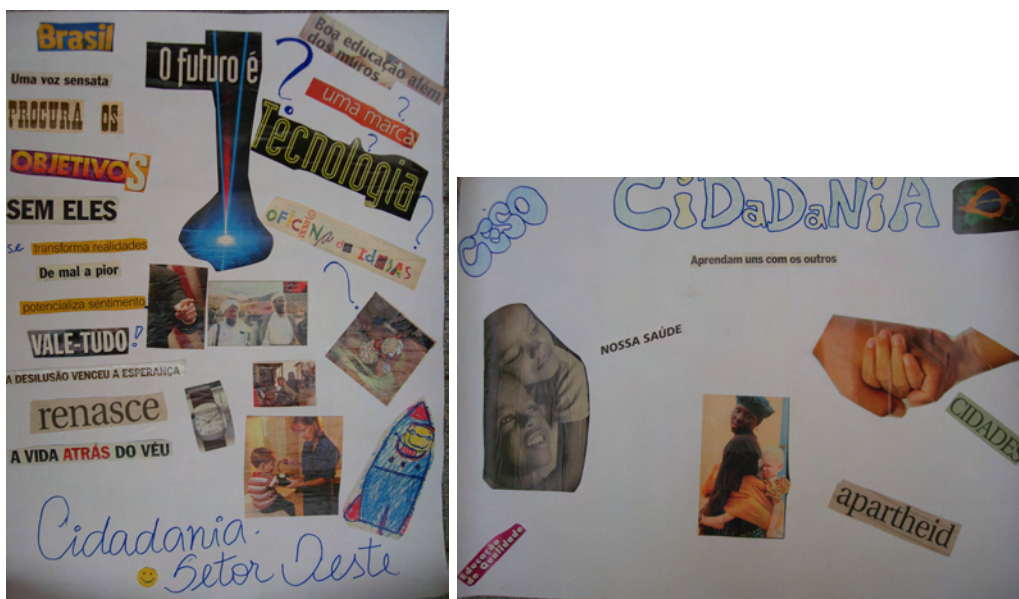
Estas conjecturas aqui levantadas são ainda preliminares, baseadas nas observações iniciais, que serão confrontadas, aprofundadas ou ampliadas a partir das perspectivas dos diversos atores escolares. A riqueza da dialética escolar transcende em muito nosso foco instantâneo e estrangeiro. Precisamos ouvir, problematizar, debater com os diversos olhares, reconhecendo a condição de sujeito em todos e em cada um.

3.2.2- O olhar dos Alunos

Primeiramente traremos as representações sobre cidadania, espaço público e escola para cada grupo focal discente, em seus consensos e dissensos internos. Ao final, ressaltaremos algumas semelhanças e diferenças entre eles no que se refere à percepção da origem de seus discursos, à avaliação do ensino de Sociologia em relação ao temas debatidos, às participações e expectativas deles a partir do ambiente escolar.

¹⁵ Em cartazes pelos corredores a direção coloca regras de bom viver e sugestões para o progresso pessoal baseadas na cordialidade, amabilidade, paz, fé, força de vontade, objetividade, planejamento, convicção e até na solidariedade, mas sempre na perspectiva individual não da coletividade. Não são regras definidas pela comunidade escolar. Configuram-se como preceitos de auto-ajuda.

Começaremos com o olhar dos estudantes do **CESO** sobre o tema **Cidadania**:



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos CESO

Partem do conceito formal do termo, relacionado aos direitos e ao pertencimento social da pessoa, apresentando:

Cidadão é quem habita uma cidade e goza dos direitos civis e políticos do estado. Aí a gente escolheu o Brasil que afinal de contas é a nossa bandeira, nós estamos aqui né, e umas figuras de impacto contraste de cor e de etnia e umas palavras fortes como saúde, educação (...) Direitos básicos de qualquer pessoa, uma frase de efeito que é aprendam uns com os outros cidadania (que as pessoas têm vários conceitos de cidadania) e apartheid que foi uma coisa que não cabe nem comentários de tão absurda que foi e cidades porque combina com tudo isso.

É interessante observar que em meio ao reconhecimento da cidadania enquanto identidade coletiva (enraizada na cidade, no país) e enquanto direitos humanos (básicos de qualquer pessoa, como a saúde e a educação), não deixam de perceber exclusões ocorridas em função da diversidade (apartheid).

O segundo cartaz já apresenta o tema trazendo a idéia de intervenção, de construção social do futuro:

Cidadania é nossos direitos como cidadãos e o que nós estamos fazendo como cidadãos. E aí é isso a gente estava falando sobre é o tempo o que as pessoas estão fazendo pela

cidade. Aqui tem um indiozinho legal e está falando sobre o nosso futuro, também o que nós como cidadãos estamos oferecendo aos nosso filhos.

Quando questionamos por que acharam legal botar o indiozinho responderam:

Porque eles eram pra ser a cidade de hoje.

Está no discurso destes alunos a noção histórica da construção da cidadania, a percepção de que as regras, a realidade não é algo dado, mas transformado pelos humanos, nem sempre da melhor forma ou com bons resultados. De qualquer forma, é responsabilidade dos cidadãos suas ações, devendo preocupar-se com o futuro que, enfim, é coletivo. Além disto, o índio representa novamente a diversidade, extinta ou presente, que vai sendo aprofundada na discussão:

cada pessoa tem o seu conceito de cidadania: eu vou usar o exemplo do Osama Bin Laden, o que ele está fazendo esses ataques e tal etc é a maneira deles de mostrar cidadania com o Afeganistão, com a etnia deles, com essa região e qualquer coisa que ele acredite na vida dele. Entendeu? E então é um coisa de aprendizado mútuo (...) é como cultura, como uma troca mesmo de conceitos

Por ser algo cultural, não pode ser simplesmente definido por lei, norma ou conceito estático, homogêneo:

não é uma coisa constitucional: você é cidadão por isso por isso e por isso. Também tem isso, mas, é a maneira que você encara, que você convive na sua cidade. Não é constitucional é que tem a sua constituição as coisas que você aprende que você assimila.

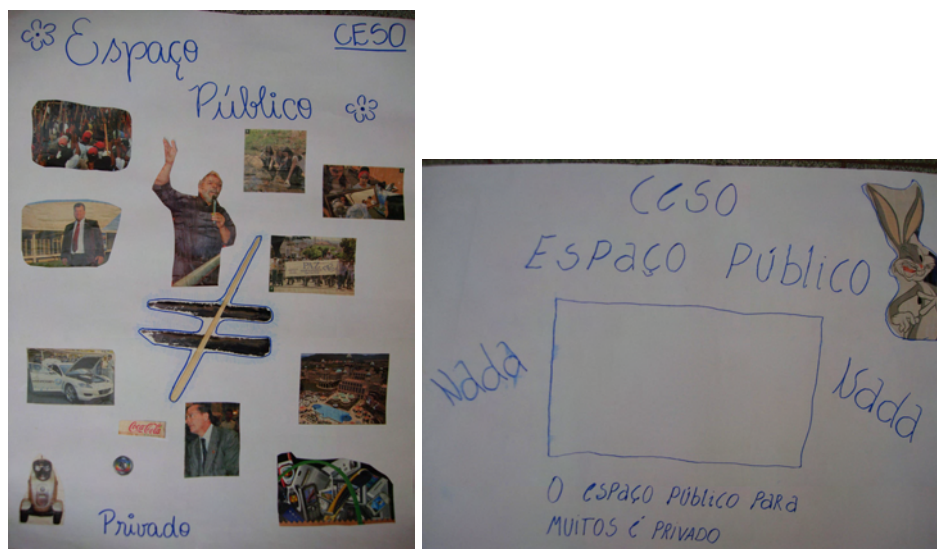
Assim, cidadania está intimamente ligada a aprendizado, a educação, pressupondo abertura, ou tolerância, ao outro, ao que não conheço, ao diverso:

às vezes as pessoas não têm humildade pra conseguir aprender uns com os outros e às vezes elas até se acham prepotentes. Você se achar prepotente você vai ser dono das suas próprias verdades, então você vai achar que você sabe de tudo e você não vai ter humildade para você aprender.

Fecham esta discussão em bastante consenso:

a cidadania não é a verdade de um só, é a verdade de todo mundo.

Assim, cidadania na representação destes alunos está relacionada à **aprendizagem coletiva**. Como chegar a uma verdade de todos, a um consenso dentro de tanta diversidade e desigualdade, é uma questão que se amplia e gera bastante discordância quando apresentam e discutem o tema seguinte: **ESPAÇO PÚBLICO**.



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos CESO

Começam a apresentação diferenciando o público do privado:

nós dividimos o nosso cartaz em duas partes: o espaço público e o espaço privado. É, pra representar o espaço público nós colocamos a foto de uma pessoa pública que é o Lula; colocamos movimentos e tal que é os sem terra, é ações sociais; os rios, essas coisas assim a natureza e tal; o congresso que também é uma figura pública, que todo mundo conhece. E pra representar o espaço privado nós colocamos algumas empresas, a emissora globo, os carros, propriedades, celulares...

Trazem à tona a questão do meu e do nosso, com os problemas e distorções que geralmente ocorrem:

o público não deixa de ser seu, mas é seu e é de todo mundo, então tem gente que confunde o que é público com: ah, eu to pagando imposto então a escola também é minha. Mas é tua, mas é de todo mundo não é privado, é público.

Discutem a importância das regras e limites à apropriação individual do que é público:

A árvore é sua, mas não derrube, deixe ela lá.

O grande debate centra-se na percepção do acesso limitado ao que deveria ser de todos, em função das desigualdades sociais, e o que é legítimo ocorrer para que haja organização. Nesta questão, o movimento dos sem terra é emblemático e lembrado em todos os grupos focais de alunos, potencializando disputas discursivas:

No caso aí foi da terra, tipo, no caso aí a gente nem queria representar o movimento principal, mas a questão da terra entendeu que teoricamente seria era pra ser de todos: pública.

Privada, foi comprada!

um monte de gente lutando pelo que é público

você acha certo o sem terra entrar na terra dos outros assim? Beleza, tem muita terra que eles invadem que podem até ser pública, que alguém foi lá e pegou, mas muitas terras que eles invadem também o cara trabalha a vida inteira pra comprar a terra anos de estudo eles vão lá e quebram tudo igual eles quebraram tudo lá.

foi a única figura que a gente achou para representar uma coisa que deveria ser de todo mundo mas não é.

eu entendi que não é a questão dos sem terra, é o conglomerado de gente em ação.

A apresentação do segundo cartaz traz mais forte esta problemática do acesso, chegando a negar a existência de espaços efetivamente públicos:

o espaço público como um todo ele não existe, já que vários recursos que deveriam ser públicos são limitados pra certos certos grupos de pessoas, que têm mais poder (...) tá diminuindo cada vez o espaço público pra uma classe cada vez mais seleta de pessoas

Esta proposição incendeia ainda mais a turma:

Todo mundo tem acesso à natureza.

ele não falou que não existe espaço público ele falou que é restrito, tipo assim, o parque da cidade qualquer pessoa pode entrar lá, mas como é que você chega lá?

pra tudo tem um jeito: se quer chegar a um espaço público, à natureza, como ela deu exemplo, corre atrás e vai que é um direito seu (...) junta o dinheiro ou, sei lá, vem a pé.

a pessoa tem que correr atrás.

A polarização é clássica: aqueles que pela visão macro, percebendo a dinâmica social capitalista, criticam a apropriação do que deveria ser de todos por uma classe sócio-econômica; outros no prisma mais individual, reconhecem a capacidade de cada um, apesar das determinações sociais, de buscar um “lugar ao sol”, sendo que esta última visão parece ser hegemônica, reforçada inclusive nos cartazes da direção da escola, analisados anteriormente.

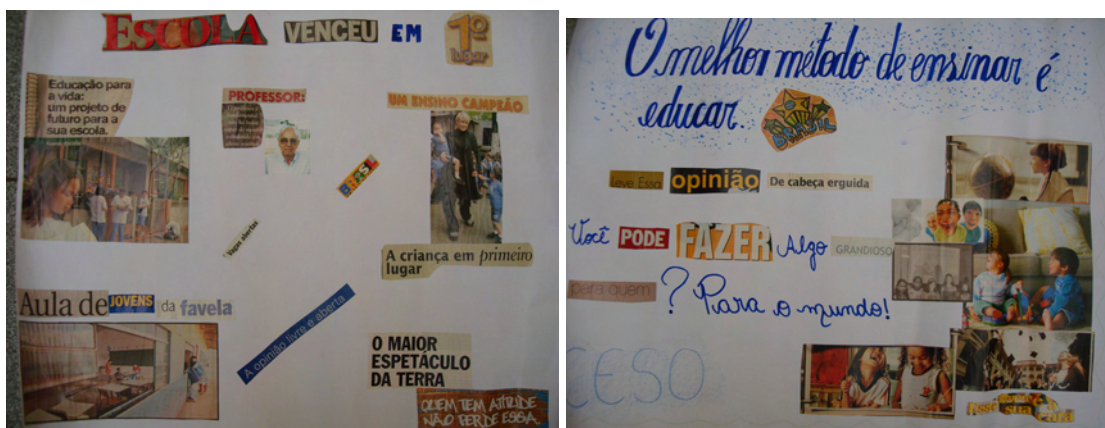
Em meio a esta discussão sobre o acesso, como condição do espaço público, existe outra linha discursiva também entrelaçada. Ela foi mencionada no início e retomada com vigor ao final. Refere-se à restrição da apropriação e acesso ao que é público para haver organização, controle e preservação do bem comum. Um exemplo dado foi o Congresso Nacional, que possui limites para a quantidade de visitantes, assim como exigência de formalidades no trato e vestimentas. Segundo alguns alunos isto é necessário, mas não retira o caráter público deste espaço. Consideram público o que é direito e responsabilidade de todos, o que pertence à coletividade e, justamente por isto, os indivíduos não podem utilizar como desejam, indiscriminadamente. Defendem que mesmo algumas pessoas não tendo acesso concreto a determinado espaço público, este permanece simbolicamente de todos.

vocês estão generalizando (...) é um direito nosso e o governo nos da porque a gente paga imposto, porque a gente vive numa sociedade (...) direito nosso como cidadão ter acesso a isso. Não é que seja, ah, “é privado tem uma cerca não vai me deixar passar”, cara é seu direito como cidadão! É público porque é nosso e é assim que temos que pensar.

Ao final não chegam a um acordo, mas desde o início todos concordam que de fato existem limites ao uso do espaço público e este deve ser efetivamente de todos. Uns

mantiveram-se críticos às restrições, para eles baseadas e reforçadoras das desigualdades. Outros otimistas, ressaltam nas regras limitadoras a visão moral do bem comum, da organização e do controle. Nos dois pólos, há ainda alguns que acreditam na superação individual das barreiras. De qualquer maneira, o grupo comunga da noção de **mobilização**, seja individual ou coletiva, como **instrumento fundamental no resgate do direito ao espaço público**.

Identidade coletiva, direitos e responsabilidades, desigualdade, exclusão, acesso, conquista por meio da boa vontade, apareceram aqui, antes na compreensão da cidadania e são retomados na análise da **escola**.



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos CESO

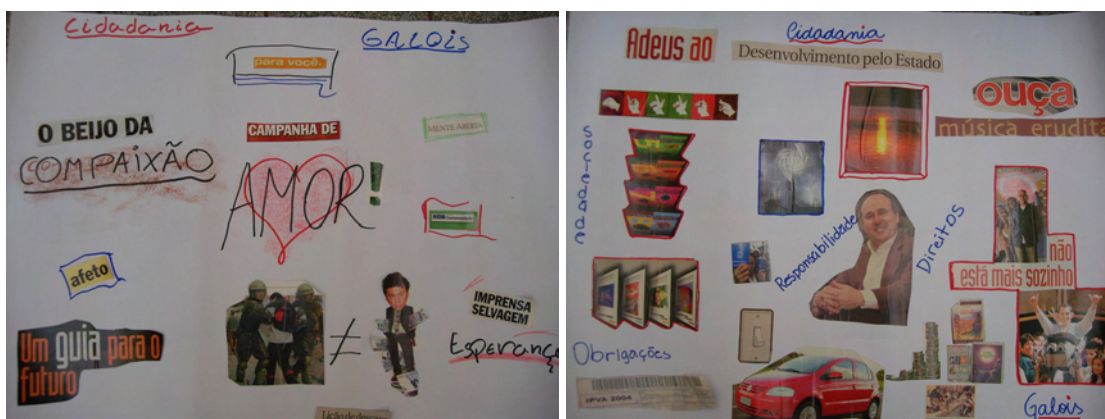
Com relação a esta categoria, tratam primeiramente o tema da educação partindo-se da criança, ressaltando a importância da família, da escola e a influência da mídia. Esta última pode influenciar positiva ou negativamente¹⁶.

Observam a **difículdade de acesso** a escolas de maior qualidade como o CESO, pela questão do limite de vagas e da distância da periferia. Sentem o **desânimo** por parte significativa dos alunos e professores, que **diminui a qualidade da formação escolar**. Divergem sobre as causas deste desânimo e do despreparo dos estudantes: uns acreditam ser uma opção, ou força de vontade de cada um; outros atribuem à falta de estrutura material como laboratórios, computadores, recursos multimídia, bons salários aos professores, consideram que a educação pública não é prioridade governamental.

¹⁶ A discussão sobre a mídia foi identificada a partir da figura da Xuxa. Foi um longo debate levantando-se aspectos positivos e negativos de sua influência sobre as crianças.

Com relação à questão de quem prepara melhor para a sociedade, o ensino público ou privado, colocaram que psicologicamente é o público pelo fato de ser mais enraizado na realidade social¹⁷; em termos de estrutura para a competição é o particular. É importante ressaltar que tivemos de estimular a comparação entre escola pública e privada, sendo a conclusão bem parecida com a dos alunos do Galois.

Voltemos, pois, nosso foco às representações do grupo focal discente no **GALOIS** referente à categoria **Cidadania**:



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos GALOIS

Aqui Cidadania foi relacionada à idéia de Compaixão. Só é possível acabar com o preconceito e a desigualdade, construir uma verdadeira cidadania, com amor, tolerância e solidariedade:

Compaixão muitas vezes é o que falta nas pessoas. Ambos, cidadãos. Da mesma sociedade, e assim sendo tratados como indiferentes (...) Isso a gente classificou como uma lição de descaso(...) o preconceito atrapalha, tipo, você olha, você, se fosse outra pessoa com outras características você ajudaria, mais você não vai ajuda. E também por que você tem um pensamento muito fechado, e muitas pessoas tem, tipo... “ele poderia tá trabalhando, alguma coisa assim... não vamos ajudar”.

O segundo cartaz apresenta o tema associado aos termos: Sociedade, direitos e obrigação, responsabilidade.

¹⁷ Esta discussão será melhor esclarecida quando analisarmos o quadro 03, onde levantamos os dados dos questionário pelo qual os alunos avaliam seu preparo frente à sociedade .

Sociedade não é só, por exemplo, a gente aqui, vai além disso, vai Brasília inteira (...) a diversidade da sociedade. Obrigação a gente colocou “IPVA”, “o carro” aqui. E... responsabilidade colocar o meio ambiente também, o homem por si poluindo a gente nem tem essa noção, das nossas ações, tem causas mas tem uma consequência, isso por importância, cada coisa que a gente faz, e a gente não fica pensando no dia de amanhã, a gente só pensa no hoje, no hoje, e agente tá destruindo o mundo, pro cidadão de amanhã. (...) como a gente tem responsabilidade e obrigação, a gente tem nosso direito. E lutar pelos nosso direito, tipo, nossa obrigação também (...) a gente não vive num mundo sozinho.

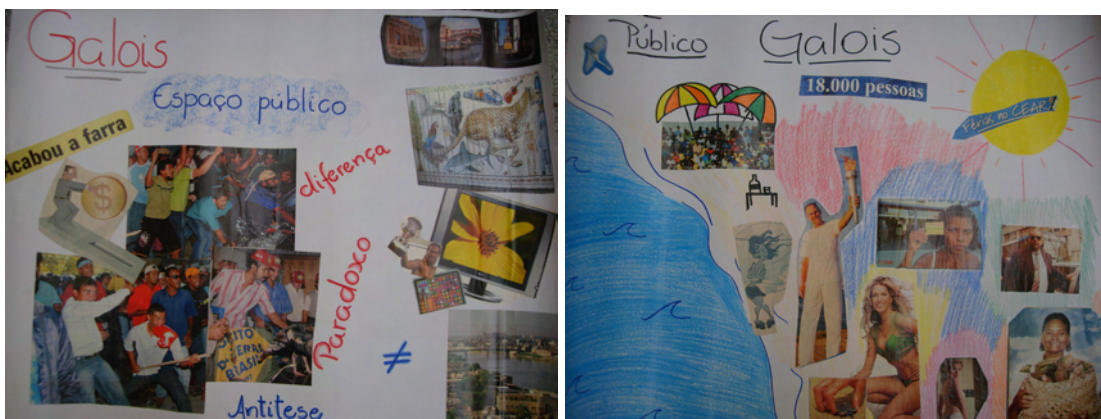
O enfoque da **compaixão** é deslocado para a **responsabilidade**, sendo que os dois olhares se unem em uma **perspectiva moral**. De qualquer forma, todos compreendem que **a cidadania acontece quando cada um exerce seu papel**, fazendo sua parte.

a gente colocou escrito aqui em cima. “Adeus o desenvolvimento pelo Estado”, porque a gente acha que (...) não é só responsabilidade do Estado e dos governos, dos governantes, é responsabilidade da própria sociedade. Então isso tem muito a ver com a cidadania, por meio da cidadania, de cada um exercer seu papel como cidadão que essas coisas vão acontecendo(...) É muito fácil colocar a culpa, da poluição nas indústrias, sendo que todo mundo colabora com isso, todo dia.

A conscientização neste processo é fundamental. Percebem a influência da mídia e acreditam em seu auxílio se for melhorada, com acesso maior a opiniões diversas, para ajudar na formação crítica.

A imprensa influencia muito na sociedade (...) tenho a esperança que a imprensa melhore (...) a maioria das pessoas não tem todo acesso, tipo... revistas alternativas (...) Eu sou uma pessoa que tem acesso a elas. Aqui no Galois, tem várias revistas de ambos os lados, assim... da imprensa. Só que eu sou um, tipo... muito pequena a parcela das pessoas que tem acesso a isso

A importância da diversidade de visões, assim como o direito à informação e à educação foram lembrados neste primeiro momento. Além disto, a questão do acesso desigual começa a aparecer e vai ser aprofundada no debate sobre **Espaço Público**:



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos GALOIS

Apresentando o primeiro cartaz, evidenciam a desigualdade de acesso aos espaços:

a gente não abordou o espaço público diretamente, a gente quer mostrar como cada grupo da sociedade vê o espaço público, como tem acesso a ele, como pode chegar ao espaço público. E a gente vê aqui, pessoas assim... os sem terra aqui, que eles lutaram pra vê se tem um acesso maior, tanto serem incluídos mais na sociedade, ter a sua terra, e assim poder usufruir de um espaço público., às vezes do bom, mas poucas pessoas que tem o maior poder, o maior dinheiro.

O movimento dos sem terra novamente é mencionado, como ocorreu no CESO, gerando grande polêmica sobre o que é justo, o que deve ser feito para a diminuição das desigualdades e se deve existir de fato lugares onde todos têm acesso.

Meu pai trabalhou pra conseguir, aquilo ali, mesmo que, ela não seja cem por cento produtiva, mais é um meio que a gente tem, que a gente lutou pra conseguir. Então, não é assim, todo mundo vai chegar a hora que der e acaba tudo...

Mas o sem terra, eles não lutaram pelo espaço particular deles, eles lutam pelo espaço público.

Não! Mas, mais é porque é uma manifestação em geral, nesse caso. Existem várias manifestações.

essas pessoas não têm o mesmo espaço que eu tenho na sociedade (...)nos Palácios, aqui mesmo, eu ando com muita liberdade e, por exemplo, se chegar um sem terra, só de tá vestido diferente, não tem o mesmo espaço público que eu.

tem que ter um diferencial, que se não, vira bagunça.

Mas é público, aí não pode ter diferença, não.

Divergem sobre as manifestações em defesa do que é público, que são bem vistas por alguns como ato de cidadania, outros como bagunça. Todos sabem que existem as separações, mas muitos discordam de que deve ser assim, outros acreditam que elas são inevitáveis. Segundo estes, os espaços são construídos por e para determinado público que restringem o acesso dos outros, seja no Shopping ou em lugares da periferia.

não é um lugar pra... já foi feito pra um certo público

No entanto, todos comungam da compreensão de que **são poucos os espaços abertos efetivamente a todos**, ou seja, públicos, como acontece na praia.

uma praia, onde você tem várias pessoas de várias camadas sociais, convivendo juntos, e tipo, beneficiando as mesmas leis, assim, por exemplo não jogar lixo no chão, não faça isso, não faça aquilo. Sendo diferentes camadas sociais e estando no mesmo espaço público (...) você acha todas as partes da sociedade convivendo juntas.

É nosso conceito de espaço público, lugar que todo mundo, mesmo diferente, pode ser tratado igual, respeitando as limitações e o direito de todo mundo. E a gente pôs como exemplo a praia, assim como algum lugar, tipo, quadra, parquinho, campo de futebol onde tem muitas pessoas diferentes, utilizando o mesmo espaço.

Observamos que o conceito de espaço público destes alunos é bem próximo ao de cidadania para Hanna Arendt. Eles próprios traçam esta relação entre espaço público e cidadania, mas em uma **perspectiva do dever ser**, reconhecendo que isto não ocorre de fato, alguns acreditando em nunca acontecer:

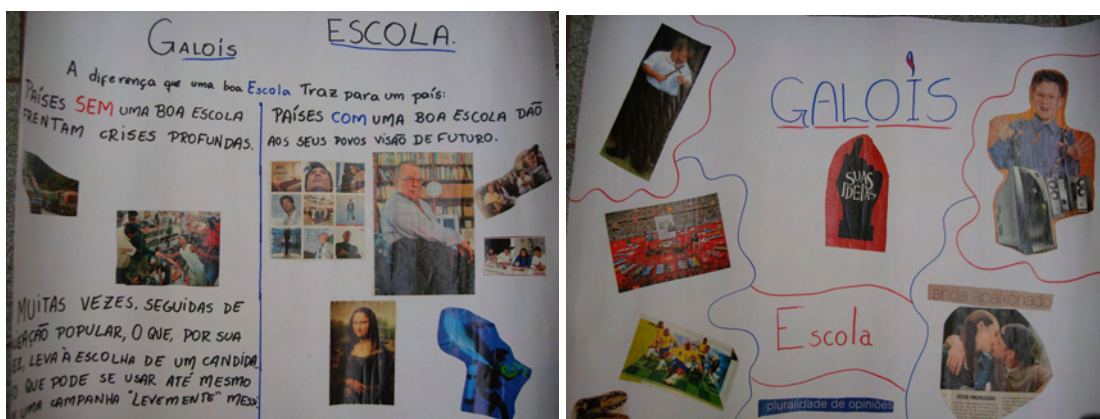
Eu acho que se você é cidadão, você tem que ter todos os direitos, sendo você rico, sendo você pobre. (...) a pessoa é cidadã, ela é brasileira, que nem eu. Não é porque ela

tem menos dinheiro que eu que ela vai ter menos direito de freqüentar o shopping. Não é porque ela tá de chinelo e de bermuda rasgada, e eu tô vestido numa calça cara que eu paguei duzentos reais, e ela não tem esse dinheiro, porque ela não tem que ela tem que ser excluída?(...) todo mundo tem que ter os mesmos direitos, isso que é cidadania! Você não pode proibir um mendigo de entrar no shopping porque: “Ah, ele te oferece risco porque ele não tem dinheiro, ele vai te assaltar?” Sabe, não existe isso, não pode ter essa estória de que são naturais as separações.

muito pouco os espaços públicos que realmente acontece a interação de todos os cidadãos.

nunca vai ter um lugar, que não vai ter nem uma discriminação racial, porque a gente fala, a gente idealiza uma sociedade é sem desigualdade social, sem descriminação, mas isso sempre vai ter.

Algumas questões tratadas na discussão da cidadania e do espaço público, vão ser retomadas no debate sobre **Escola**, mas polarizando-se entre a formação para a solidariedade/comunhão ou para a competitividade:



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos GALOIS

A primeira apresentação seguida de debate, enfoca a escola como um espaço que passam a maior parte da vida, onde aprendem a fazer parte de uma coletividade e também fazer amigos, namorar. Deveria ser sempre aberta à diversidade cultural, de idéias. O Galois é

bastante voltado para as seleções da UnB e são incentivados a estudar muito, não sobrando tempo para outras atividades. No entanto, reconhecem que em toda escola tem pessoas que se dedicam e outras não. Consideram que isto é pessoal, mas há grande influência da família e da escola.

O segundo cartaz já remete a questões externas ao ambiente escolar, mas inter-relacionadas a ele, comparando o país que tem boa escola e o que não tem.

a diferença que faz o país sem escola, e o país com escola no geral. O país sem uma escola de qualidade mesmo, vai gerar, vai enfrentar muitas crises. Uma alienação da população, bem forte, é como, própria característica do Brasil de acreditar num candidato mais messiânico, pra presidente (...) Então aquele caráter, um pouco mais místico de que ele vai resolver todos os problemas que existe naquele mandato de quatro anos. Realmente muito pouco, perto dos quinhentos anos de descobrimento do Brasil e cento e poucos anos de República. No geral a escola, realmente brasileira, não é uma escola muito boa, mas existem exceções (...) países com uma boa escola, você tem... a diferença que eles passam aquela visão de futuro (...) investem também na ecologia, investe também em pesquisa, como exemplo os laboratórios aqui, sala de computadores. Há interação da pratica com a teoria.

É importante ressaltar que este segundo enfoque, hegemônico no discurso dos alunos do CESO, foi trazido pela dupla na qual havia o único aluno originário da escola pública. Eles demarcam o que seria um ensino de qualidade e que é necessário investimento para que o Brasil seja um país do futuro. No entanto, esta discussão não continuou. A maior parte do debate centrou-se muito na avaliação do próprio Galois e suas repercussões na formação dos alunos e não do país. Isto é congruente inclusive com a visão de cidadania construída a partir do indivíduo consciente, solidário, responsável e cioso de suas obrigações para com a sociedade. Quando questionei a todos sobre a relação entre os três temas, iniciou-se um grande debate do papel da escola: seja na socialização e inserção na coletividade, ou na formação para a competição individual:

Quando a gente vive em sociedade é um ajudando o outro (...) Cada um faz sua parte (...) Você tem procurar saber a sua parte, e fazer ela na sociedade (...) Tem que ver se os outros também tão fazendo (...) Escola é como se fosse a base de tudo.

eu não acho que o Galois é uma escola que incentiva a coletividade. Porque eu acho que ela é uma escola que é mais um cursinho que uma escola. Ela não tem essa preocupação, a preocupação dela, é tipo assim: a gente tá todo mundo aqui, vindo pro Galois, pra estudar pra passar na prova da Universidade. E o vestibular e o PAS são competições, então não é uma coisa coletiva, é uma coisa completamente individual. Você passa, tipo três anos da sua vida estudando pra você passar, pra você conseguir uma vaga, entendeu? Uma disputa, não pensando na sociedade e na discussão de espaço público e da cidadania, e não sei o que. Então eu acho que o Galois tem muito mais esse viés de preparar individualmente do que para a coletividade.

Concordo, mas só que, assim, no final, você sozinho não vai resolver, você vai precisar de alguém. Eu acho que em certos momentos você vai precisar pensar, você tem que ser um pouquinho egoísta aqui agora, não deixar a máscara de lado, e vou estudar ou vou passar no vestibular por que é meu futuro, mas depois, você precisa de uma equipe. Sozinho você não chega lá. (...) Não só no Galois, em outras escolas, assim até jogos e gincanas essas coisas, pela assim, a vontade de vencer, acaba tendo, assim, um querer coletivo, entendeu? Todo mundo querendo chegar ter um ápice.

Ao final chegam a um consenso: apesar de gincanas, eventos, projetos e filantropia existirem no Galois este não é seu enfoque principal, portanto, não estimula tanto o engajamento social dos jovens, a união de todos, nem a organização em grupos.

tem, tipo, gincana no Galois e essas coisas, mas o principal é a parte de você estudar pra passar.

a quantidade de trabalho em grupo que o Galois passa, é muito reduzido perto de outras escolas.

o Galois ele tá preocupado, de aprofundar aquele conteúdo, de fazer com que você passe no vestibular, pra você colocar: Oh! O Galois aprova dez, quinze (...) É isso que

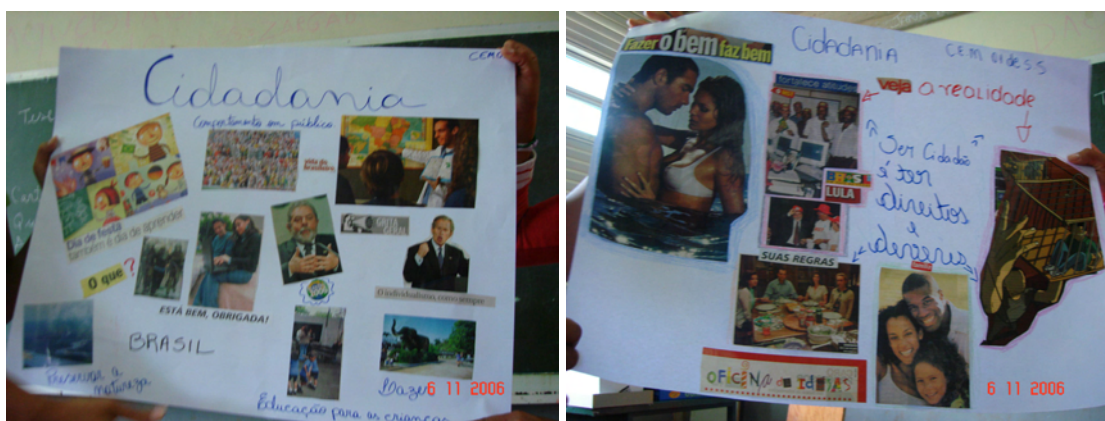
o Galois se preocupa, ele não se preocupa com a formação pessoal e do caráter da pessoa.

No entanto, reconhecem que esta formação e esta postura mais individualista é uma escolha também deles:

A gente tá aqui por que a gente quer.

Os discursos marcam bem a escola como **reprodutora do individualismo e da competição** muito presentes na sociedade atual. Percebem a internalização pessoal destes valores, que acabem adequando-se e acomodando-se apesar de discordarem.

A dinâmica oscilante entre o criticar, aceitar, aprovar e reproduzir, vendo a escola como algo externo a eles, mas também como escolha pessoal, ocorre novamente, em alguma medida, com o grupo focal do **CENTRÃO** de São Sebastião. Iniciemos, então, com suas representações sobre **cidadania**:



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos CENTRÃO

Partem também da noção formal de cidadania como direitos e deveres, além de tudo aquilo que representa a coletividade, sejam eventos, representantes públicos ou outros símbolos identitários:

a gente entendeu de cidadania, é sobre dia de festa que é importante o lazer, sobre as eleições, sobre o governo de outros estados, outros países. Comportamento do público, também é importante também, pra organização, o bem-estar do próximo. A preservação da natureza, educação pras crianças (...) A gente colocou a multidão porque é importante preservar a ordem.(...) A gente colocou o Lula como governo do país e o

Bush como bem influente, é uma imagem bem influente no mundo da política (...) cidadania é o comportamento também da pessoa, a sua preocupação como cidadão em tempo de votação, de cumprimento da sociedade.

É importante ressaltar a presença de uma frase logo abaixo à figura do Bush: “individualismo como sempre”. Além disto, uma pergunta: “o quê?” referindo-se a um ato de violência policial. Estas representações demonstram algum nível de descontentamento e crítica social, que não foram muito desenvolvidos por meio da fala dos alunos neste primeiro momento, aparecerão pulverizados ao longo do debate.

A apresentação do segundo cartaz volta a enfatizar a questão dos direitos, das regras, das figuras públicas, do bem viver coletivo, mas mencionam também a questão da formação para a cidadania, a diversidade própria de sua constituição, a aceitação social e as distorções:

a atenção da família, que faz parte da cidadania, que é o começo da nossa formação, a base. A gente também, colocou aqui...O nosso o presidente. Ele exerce um papel muito importante (...) O cidadão tem que ter direitos e deveres. Ai a gente colocou, exemplo: O sem terra. Tem direito de uma terra, não tem, é...Tipo, algumas pessoas tem direito de ter moradia, comida, é... , e muitos deles não têm.(...) fazer o bem, faz parte da cidadania, a gente ter uma relação com outro, com as pessoas fazem parte. A gente também colocou algumas regras (...) exemplos, tipo, na religião, uma crença diferente. A gente também colocou oficina de idéias, que cada um tem o direito de se expressar, tipo a gente acha que, tem que colocar as idéias de cada um e, analisar...

Aqui a gente colocou tipo, as prisões né, e faz parte da cidadania, que vai a questão social que assim, por um motivo ou outro, leva a pessoa a cometer um delito.(...) Porque pra ser cidadão ele passa ser aceito pelas outras pessoas da mesma forma que ele quer ser aceito.

As informações que eles apresentam são mais pulverizadas e superficiais. Falam de muitos fatos, imagens, mas não aprofundam nem interligam as representações para dar um sentido ao conceito de cidadania. No entanto, é bastante interessante como abordam o MST. Esta questão volta a aparecer também neste grupo focal, agora não na discussão do espaço público, mas do direito à inclusão, ao direito de usufruir os bens e serviços sociais. Quando

problematizo se os sem terras são cidadãos, já que estão excluídos socialmente, expropriados de direitos, eles ampliam a noção de cidadania:

Mas cidadania pra mim, eu acho que cidadão não é aquela pessoa que não tem uma casa pra morar, pra mim cidadão é a pessoa.

Eles são cidadãos, porque eles estão correndo atrás do direito deles de ter uma casa ter a sua terra pra trabalhar e tudo, e vai até ajudar nosso Brasil.

Assim, cidadania é compreendida também enquanto pertencimento humano e intervenção social. Posteriormente, entram na discussão de um caso no qual um policial que, por engano, prendeu a pessoa errada. Discutem a cidadania enquanto exercício de um papel social, no caso a profissão, em contraposição ao respeito que se deve ter a qualquer ser humano, não o julgando precipitadamente. O preconceito e a injustiça são temas recorrentes no discurso destes alunos, talvez por sofrerem com eles cotidianamente. Por exemplo, ao falarem dos sem terra, ou dos sem teto, sempre se colocam na perspectiva do oprimido, ao contrário dos outros grupos focais que sempre tinham defensores os dois lados sempre com uma ótica abstrata. No seguinte trecho, a aluna de São Sebastião questiona a injustiça governamental frente ao cidadão desprovido:

tá abandonado e gerando poluição pra cidade e a pessoa pega e invade aquilo por não ter onde morar. Se ele tá agindo como cidadão, por uma falta de opção, e o governo deixa aquilo abandonado e depois também só vai lá e derruba, depois que já tá tudo lá. Tá tudo pronto.

Apesar de não procurarem definir bem os conceitos de cidadania e espaço público, buscam relações entre os dois temas:

quando o espaço é privado ele já não tem o direito daquele espaço.

A cidadania é importante pra gente saber aproveitar o espaço público.

Para estes alunos cidadania está imbricada ao espaço público na medida em que se refere a **acesso e inclusão social**. Os papéis e as obrigações sociais só existem para os incluídos. O

acesso aos espaços e direitos não é amplo como gostariam, por isto clamam por **justiça**, considerando que todo o ser humano deve estar inserido na condição de cidadania.

Aprofundemos, então, as noções de **Espaço Público** e privado para eles:



Fonte: Pesquisa de campo – grupo focal alunos CENTRÃO

Na apresentação do primeiro cartaz apenas mostram, sem emitir opinião crítica, várias imagens de espaços públicos, úteis ou prazerosos, como campo de futebol, praia, parques, centros tecnológicos e a escola. Sobre esta última trazem questão interessante:

a escola é um espaço público, ao mesmo tempo de formação, onde as pessoas começam a se entrosarem mais com grupo a partir da escola, pessoas diferentes, com outro tipo de cultura.

Está presente aí a percepção da diversidade e a formação da identidade de grupo. No outro cartaz, a escola também aparece, sendo a única de que não fazem ressalva ao seu caráter público. Todos os outros espaços apontados (mercado, praia com o grande hotel, os prédios abandonados tomados pelos sem teto, a floresta que tem uma parte grilada) demonstram limites para o acesso, de acordo com a classe social.

Espaço Público: “É o espaço usado pela sociedade, espaço de bem comum à todos. Mais também não é de acesso à todos”. Como a gente pode entender? Muitas vezes a pessoa que... ela não tem um estudo, não tem trabalho fixo, não tem uma escolaridade

boa, então ela não vai ter acesso a todos os campos do espaço público que o governo pode oferecer pras pessoas.

A escola pública é um espaço público pra todas as pessoas da comunidade.

É interessante observar que este grupo focal foi o único a identificar amplamente a escola na discussão do espaço público. Concordam com os outros discentes sobre a desigualdade de acesso aos diversos espaços sociais e sobre a importância da diversidade de valores e idéias. No entanto, para além disto, ressaltam **a escola como um espaço eminente de acolhimento de toda comunidade, o único efetivamente público**. Os outros estudantes não têm esta visão tão democrática de suas escolas.

Vamos então ver o aprofundamento do tema **Escola** na representação dos alunos do Centrão:



A visão positiva de escola está sempre presente, tanto no aspecto de perspectivas profissionais, ao construírem objetivos, quanto à socialização:

É, a escola, é muito importante para todo cidadão(...) o nosso objetivo é relacionado a educação também, porque a gente tá aqui estudando (...) ainda tá vendo o que a gente vai, o nosso objetivo, o que a gente vai fazer mais pra frente. A educação transmite pra gente, o que? Disciplina, cultura, a gente aprende a debater as questões culturais, políticas, sociais da escola.

O mais importante da escola, na minha opinião é que dentro da escola a gente aprende a respeitar um ao outro, respeitar o espaço de cada pessoa, nós aprendemos também nos organizar em grupo, saber ouvir a opinião das outras pessoas. Eu acho que tudo isso é importante também com relação tanto a cidadania como o espaço

ela te influencia ter um futuro melhor, você sair da escola e você aprofundar mais seus estudos, você ter... ter, fazer uma faculdade, essas coisas (...) se a gente não tivesse essa oportunidade, né? De estudar e tudo, que quê a gente seria? A gente ia terminar ser prostituta, marginal, drogado, e essas coisas...

Quando perguntei sobre os conflitos e o racismo expressados no cartaz, trouxeram também uma visão otimista frente ao papel da escola:

o conflito de opiniões, ele é sempre construtivo, porque ai você adquire mais experiência, aumenta o seu conhecimento.

Na escola você tá, interagindo com outras pessoas de outras cores, de outras raças, assim. Eu acho que diminuiu a diferença.

No entanto, relativizam o poder de transformação da educação formal:

a criança tem toda uma família, que tem preconceito, que mostra pra criançaÉ, a escola, é muito importante para todo cidadão(...) o nosso objetivo é relacionado a educação também, porque a gente tá aqui estudando (...) ainda tá vendo o que a gente vai, o nosso objetivo, o que a gente vai fazer mais pra frente. A educação transmite pra gente, o que? Disciplina, cultura, a gente aprende a debater as questões culturais, políticas, sociais da escola.

O mais importante da escola, na minha opinião é que dentro da escola a gente aprende a respeitar um ao outro, respeitar o espaço de cada pessoa, nós aprendemos também nos organizar em grupo, saber ouvir a opinião das outras pessoas. Eu acho que tudo isso é importante também com relação tanto a cidadania como o espaço
ela te influencia ter um futuro melhor, você sair da escola e você aprofundar mais seus estudos, você ter... ter, fazer uma faculdade, essas coisas (...) se a gente não tivesse essa oportunidade, né? De estudar e tudo, que quê a gente seria? A gente ia terminar ser prostituta, marginal, drogado, e essas coisas...

o conflito de opiniões, ele é sempre construtivo, porque ai você adquire mais experiência, aumenta o seu conhecimento.

Na escola você tá, interagindo com outras pessoas de outras cores, de outras raças, assim. Eu acho que diminuiu a diferença.

a criança tem toda uma família, que tem preconceito, que mostra, passa aquela imagem. Eu acho que na escola, dependendo assim... da educação, da atenção que for dada a essa criança ela não vai modificar seu pensamento, vai crescer e vai virar um adulto racista.

Enfatizam em várias falas as opções e posturas pessoais frente aos estudos. Neste ponto há divergência quanto às determinações sociais e a possibilidades individuais de construção de acesso. Muitos acreditam que o sucesso ou fracasso na inserção social futura dos estudantes, depende mais da vontade de cada um, outros mais baseados nas oportunidades que a sociedade ou a escola oferecem.

A sociedade dá espaço, pra você estudar, pra você ter um futuro, pra você sonhar (...) A sociedade dá esse espaço pra todo mundo?

Eu acho que mais ou menos, vai do esforço da pessoa, por que escola pública tem, se você se esforçar você passa no vestibular, também tem condição, de ter o nível superior de fazer concurso. Eu acho que vai de cada pessoa. A escola já fez a parte dela.

Ai se você entra na faculdade, você é negro, você acha que não vai ser prejudicado por nada por você ter a cor diferente?

Vai de você, tem muita gente ai que é negro, e tem preconceito com si próprio, acha que o branco tem mais capacidade do que ele. Acho que, vai da consciência de cada um. Do esforço de cada um.

Esta questão do esforço pessoal X condições sócio-educacionais, recorrente nos discursos dos três grupos focais, é retomada aqui na avaliação da qualidade da formação que tiveram. A maioria destes alunos acredita que o ensino privado é melhor em função da estrutura material,

com laboratórios e outros recursos didáticos. Os que defenderam a escola pública, entendem que os professores são ótimos, mas que os alunos muitas vezes não valorizam os estudos. Estes últimos concluem que quem faz a escola e suas oportunidades pessoais é cada um.

No Centrão a maior parte dos discentes investigados se sente participante da escola e razoavelmente bem preparada por ela, compreendendo que sua formação só será completada ao longo da vida. Todavia, alguns, sentem-se excluídos na sociedade e vêem no ambiente escolar uma reprodução da opressão social. Justamente estes declaram-se despreparados para os desafios para além da escola e defendem a pichação como único canal de expressão dos marginalizados.

Aqui você não tem lugar pra se expressar, na sociedade. Se você for pichar um muro, fazer qualquer coisa, pra você é arte, mas pra sociedade não é arte, é pichação, você é um marginal (...) Você não tem espaço pra se expressar lá fora, você acaba se expressando aqui dentro, nas paredes, desta forma.

a escola, ela não prepara ninguém pra sociedade, porque nós somos submetidos a todas as coisas. Como a gente já é submisso as coisas aqui, sem eles darem importância, pro que a gente pensa (...) Então eu acho que eles não preparam a gente pra sociedade: chegar lá fora e saber escolher o que é certo e o que é errado.

Esta visão de pouca participação estudantil na construção escolar é minoritária no grupo do Centrão, no entanto, hegemônica no CESO e no Galois. A pichação nem foi mencionada nestes últimos, sendo praticamente inexistente no primeiro e nula no segundo. O controle sugerido pela observação inicial dos espaços é confirmado pela fala do alunos dos dois colégios:

Aqui é a lei do Talibã!! (alunos do CESO)

Os estudantes mesmo influenciam muito pouco na escola. (alunos do Galois)

O ar de protesto do grupo do CESO contrasta com a análise mais detalhada dos discentes do Galois para as causas da falta de participação estudantil nas decisões escolares. Assim, explicam-nos os componentes deste último grupo focal:

pra você influenciar alguma coisa tem que fazer barulho (...) achar alguém um grupo no caso, que tem um certo interesse de mudar alguma coisa e protestar.

ou você chama pessoas mais importantes. Por exemplo, aqui no colégio, você vai reclamar de alguma coisa que tá te incomodando aqui no colégio, você vai pra direção, eles não te dão importância, já o seus pais, que tá ali com o poder aquisitivo na sua frente, eles dão.

muitas vezes, você não procura influenciar nisso, você não procura conversar (...) Por falta de confiança.

Por falta de ninguém, de preocupação, também, porque tá com a cabeça em outro, por causa do vestibular, não tá pensando mais em volta do grupo

você entra na escola, você assina um contrato (...) a partir do momento que você assina um contrato, você tá aceitando tudo aquilo, então, não tem o que você falar.

Ficamos impressionados com a capacidade discursiva dos estudantes do Galois na reflexão dos conceitos, categorias e vivências sociais problematizadas. Esperávamos, a princípio, ser este grupo o mais inábil para analisar os temas propostos, já que estariam sendo mais preparados para a competição e empregabilidade do que para a problemática da cidadania. Quando questionamos de onde vinha a compreensão que expressaram, se trabalhavam de alguma forma estas questões em aulas ou extraclasse, responderam-nos trazerem da família ou do ensino fundamental. Foram unânimes em assinalar que estas questões não são tratadas pelo Galois, nem nas aulas de humanas, talvez um pouco em Atualidades, mas que o enfoque era sempre o conteúdo do PAS e do Vestibular. Perguntamos sobre a Sociologia e disseram ser ministrada como história do pensamento social, sem debates, de forma mais adequada à formação acadêmica para passar nas provas. Em contraposição à esta realidade, os estudantes das duas escolas públicas investigadas enfatizaram a Sociologia e, no caso do CESO também a Filosofia, como protagonista no debate das questões e na dinâmica proposta.

Para os três grupos focais: a desigualdade, associada à discriminação e ao preconceito, é a dificuldade central na constituição de espaços efetivamente públicos e da cidadania plena, já que esta, entre outras coisas, refere-se ao acesso de direitos que deveriam estar disponíveis a

todos os brasileiros enquanto seres humanos. Porém, todos eles vêm grandes limitações para a transformação das injustiças sociais e as soluções deveriam partir de cada pessoa. A escola pode e deve ajudar neste processo, permitindo adequada formação moral (no respeito ao outro, na consolidação da solidariedade) e capacitação (para aumento das oportunidades de inclusão social aos desfavorecidos). Porém, para que ela cumpra este papel, entendem que precisa melhorar, seja mediante investimento governamental para a educação pública, seja voltando-se menos para a competição e mais para a formação integral do ser humano.

Foi interessante observar a extensa comunhão de idéias, jargões e polarizações entre os estudantes dos três grupos, com localizações sociais tão distintas. Isto de certa forma era esperado, considerando viverem na mesma sociedade moderna, capitalista, brasileira, influenciada por uma mídia cada vez mais global e ainda serem adolescentes ocupando o mesmo papel dentro da instituição escolar. Contudo, as diferenças de classes sociais e das dinâmicas escolares em que cada grupo está localizado influenciaram nos distintos enfoques sobre as três categorias discutidas. Abaixo sistematizamos um quadro resumo das representações dos grupos focais:

Quadro 02: Resumo das representações dos discentes no CESO, Galois e Centrão sobre os três temas discutidos:

	CESO	GALOIS	CENTRÃO
CIDADANIA	Aprendizagem coletiva	Solidariedade e responsabilidade social	Inclusão e acesso aos deveres e direitos sociais
ESPAÇO PÚBLICO	Mobilização para o resgate	Deveria ser plural mas não é	Escola único espaço acessível à pluralidade
ESCOLA	Fundamental, mas há desânimo e restrição no acesso de qualidade	Reprodutora da competitividade e do individualismo	Socialização, inserção e mobilidade social

Fonte: Pesquisa de Campo - Grupos Focais

Esta variedade de postura frente às questões colocadas relaciona-se com diferenças no que se refere: à avaliação do preparo para a sociedade, à relação que travam com a escola e ao

futuro que almejam. Assim vejamos alguns dados levantados a partir dos questionários, que permitem a análise das peculiaridades de cada grupo:

Quadro 03: Comparativo das respostas alunos Galois, Centrão e CESO referente a perspectivas após E.M., avaliação da escola na formação para a cidadania e nível de preparo dos estudantes

Galois 13 Alunos			São Sebastião 32 Alunos		CESO 28 Alunos	
Após E.M.						
Continuar estudos	9	69.23%	1	3.13%	8	28.57%
Trabalhar		0.00%	4	12.50%	2	7.14%
As duas coisas	4	30.77%	27	84.38%	18	64.29%
Escola/Cidadania						
Preponderante		0.00%	6	18.75%	4	14.29%
Necessária	6	46.15%	25	78.13%	19	67.86%
Pouco Influente	5	38.46%		0.00%	5	17.86%
Dispensável	2	15.38%	1	3.13%		0.00%
Preparo						
Muito bem	2	15.38%	1	3.13%	2	7.14%
Preparado	4	30.77%	19	59.38%	21	75.00%
Pouco preparado	7	53.85%	11	34.38%	4	14.29%
Despreparado		0.00%	1	3.13%	1	3.57%

Fonte: questionários de campo

Como prevíamos, a totalidade dos alunos do Galois pretende continuar a formação acadêmica, sendo que 69% deles vão dedicar-se exclusivamente a isto. Isto é um importante dado na delimitação da classe social destes sujeitos, já que somente pessoas da classe alta e média têm a condição de escolha para não trabalhar até terminar a formação universitária. No CESO, 28% se colocam nesta perspectiva e em São Sebastião apenas 3%. No entanto, é um pouco surpreendente para nós verificarmos ser uma minoria dos alunos dos colégios públicos a pretender parar os estudos e somente trabalhar (12% no Centrão e 7% no CESO). Este dado pode estar relacionado ao fato de estarmos tratando com escolas de E.M. cobiçadas pela comunidade, por tanto de maior qualidade. Além disto, temos de lembrar que grande evasão escolar já se deu na passagem do E.F. para o médio. Os que conseguiram terminar a educação básica possuem geralmente condições familiar e social mínimas, que os permitem prosseguir nos estudos.

A condição de classe é também refletida, em alguma medida, na auto-avaliação dos alunos referente ao preparo para os desafios de nossa sociedade. Nos percentuais de muito bem preparados, o Galois lidera com 15%, seguido do CESO com 7% e por fim, o Centrão com 3%. Provavelmente os que se sentem muito bem preparados são aqueles que mais se dedicam aos estudos, enquadram-se no padrão da sociedade e da escola e a vêem como oportunidade de inclusão social. Neste sentido, aqueles de famílias mais abastadas, por terem mais acesso ao capital cultural acadêmico, têm mais facilidade de inserção neste ambiente. Todavia, nos foi surpreendente perceber que a maioria dos estudantes no Galois se sente pouco preparada (quase 54%). As explicações dadas no debate em grupo focal para este fato foram: 1) falta de maturidade para agir e decidir sobre sua vida adulta, já que os pais sempre atuaram e escolheram por eles; 2) muitas opções em função da sua condição de classe, mas pouca experiência para saber o que escolher; 3) falta de apoio psicológico e orientação vocacional na escola. De fato, as três causas apontadas pelos estudantes estão interligadas e denotam problemas um pouco diferentes dos vividos pelos alunos na escola pública. Talvez por isto, somente 18% dos alunos do CESO se sintam pouco preparados ou despreparados para os desafios sociais. Já no Centrão, 38% se vêem nesta situação. Mesmo não sendo a maioria, como declararam seus professores, ainda assim é uma quantidade significativa. Talvez a resposta para este resultado resida no fato de sentirem que a sociedade os discrimina, não sendo feita para eles. Esta discussão é mais aprofundada nos grupos focais dos professores.

A relação entre Cidadania, escola e preparo para a sociedade é ambivalente no discurso dos alunos. No Centrão, quase a totalidade considera necessário ou preponderante o papel da escola na formação da cidadania (97%). A mesma proporção deveria, portanto, sentir-se preparada para a sociedade, já que cidadania para este grupo está associada à inclusão, acesso e justiça social. Esta aparente contradição ocorre provavelmente pelo fato de não verem na escola a causa de sua despreparação, mas na sociedade e em sua condição dentro dela. Já no Galois, mais da metade dos alunos consideram a escola pouco influente ou dispensável na formação para a cidadania. Não ligam diretamente o sentimento de despreparo a esta condição da escola, mas entendem que uma formação mais humana e integral poderia ajudá-los em sua capacitação. No CESO, 82% dos alunos considerarem relevante o papel da escola para a

formação da cidadania. A despeito da percepção do desânimo de professores e alunos na escola pública, percebem este ambiente como fértil para aprendizagem coletiva. Além disto, é o grupo que, percentualmente, sente-se mais preparado para esta sociedade. Em que medida isto resida no fato de serem classe média ou no ambiente escolar que os formou, iremos aprofundar mais adiante.

De fato, a dinâmica própria de cada escola direciona visões e relações sociais, mas sempre de forma dialética com o público que a constrói e reconstrói. Os professores também fazem parte deste público, desta comunidade. Suas visões e ações são fundamentais na reprodução, transformação, ou intermediação híbrida do colégio. Podem nos ajudar a confirmar, relativizar ou ampliar a compreensão do espaço escolar, obtida até agora, a partir das observações preliminares e das falas dos alunos.

3.2.3- A perspectiva dos Professores

Não seremos tão detalhistas na exposição dos discursos dos professores quanto fomos com os estudantes. Aqui utilizaremos apenas como contraponto interno e externo para melhor desvelamento das práticas e falas dos colégios.

Observa-se uma sintonia nos discursos de alunos e professores do CESO: a falta de estrutura material e de zelo com as dependências físicas da escola é percebida como um desestímulo ao estudo que dificulta o aprendizado e o futuro acesso do estudante à Universidade pública.

A gente sempre questiona assim, a estrutura física da escola, é precária, né? E eles falam, argumentam, e eu concordo com eles, que isso afeta no rendimento deles no aprendizado (...) a escola é mal zelada, não sei de quem é a culpa, se é da direção, se é do pessoal da limpeza, se é da sede.

não dá nem, pra dizer se a culpa é desse pessoal, porque tem quatro pessoas pra fazer, sendo que pra esse serviço precisa de treze, quatorze...

é um espaço que se tornou a faculdade, a universidade pública não é mais um espaço público, né? Ou de acesso... qual aluno de escola pública vai ter acesso?

A percepção pelo grupo focal de alunos sobre a desmotivação docente é confirmada e explicada na fala da professora de Geografia, visivelmente doente:

escola é tida assim, uma das melhores, só que pra ser uma das melhores falta muito. As condições são precárias, os professores sempre trabalhando no limiar de exaustão. E sempre recai nas costas do professor mesmo, a vitória ou o fracasso. Então a gente sente assim, meio que desprotegido, desmotivado. A gente tem que mudar a realidade e ajudar os alunos, mas as condições são muito ruins. A prova disso é que são mais de 50% dos professores estão doentes (...) eu estou acabando de vir do serviço médico (...) então a gente tem que vir (...) pra que o aluno não ache que aqui é o último lugar que ele deveria estar (...) não há também um trabalho de motivação pra trazer a comunidade pra dentro da escola. Os pais participam muito pouco, sempre são os mesmos. Aqueles alunos que a gente mais precisa que os pais venham nas reuniões, não vem e no final do ano a culpa é sempre do professor.

Esta professora resume bem a problemática do desestímulo docente, sem chegar a tocar na questão salarial, único fator apontado pelos alunos como causa da desmotivação de seus professores. A pressão sobre o mestre em formar o aluno para uma sociedade (cada dia mais tecnológica, competitiva e excludente), associada ao descaso da família e do governo pelo ensino médio público, o faz sentir-se muito só. Reconhecem que o CESO é um colégio ainda privilegiado em termos materiais (bons laboratórios, quadras, recursos áudio-visuais), devido à mobilização dos alunos e professores para angariarem fundos, por meio de projetos ou eventos com apresentações artísticas e contribuição financeira de cada família. Acreditam que este envolvimento dos estudantes na compra do material pedagógico faz com que respeitem mais o patrimônio escolar, contudo, esta questão da preservação do bem público tem que ser sempre lembrada no cotidiano das aulas:

a gente tem que começar a cobrar mais dinheiro mesmo dos meninos, porque quando eles pagam, eles cuidam

eles acham que a escola pública não vale nada, eles não dão valor (...) eles não zelam pelo o que é deles

eles acham o que é público é mais deles do que dos outros (...) ele pode estragar

Quando eles chegam na escola, eles acham que a escola é do governo, a maioria pensa que é do governo, então vamos quebrar.

Vêm os discentes envolverem-se na arrecadação de dinheiro para melhorar as condições da escola, mas sem pressionar o governo por meio de manifestações:

eles não têm muita noção dos direitos deles não, dos deveres muito menos (...) a gente tentou fazer uma mobilização e tudo mais... e eles não acreditavam, acharam: ah, não vai dar, não vai adiantar nada.

Nas falas deste professores do CESO há o protesto insistente contra a falta de investimento e divulgação governamental aos projetos e espaços da escola. Lembram da perda do auditório e das dificuldades que encontram para realização dos eventos escolares. Entretanto, sua atuação política, como criticam em seus alunos, não parece transcender as aulas e projetos, de fato construídos interdisciplinarmente. Por meio dos questionários podemos observar que somente a professora de artes declara participar de algum grupo de intervenção social. Esta falta de organização coletiva e atuação política dos sujeitos escolares faz com que fiquem mais a mercê do sistema:

o descaso do sistema (...) com o bem público da escola (...) o professor é desvalorizado, espaço físico é desvalorizado, isso passa pro aluno, como se ele não tivesse nenhuma importância.

O que eu posso fazer? Divulgar, falar pro aluno e reclamar. Eu falo: vocês têm que ir lá e reclamar.

Não gostam das grades que foram colocadas, não aceitam a retirada do cipreste, defendem que a manutenção das escolas deveria ser descentralizada, tendo funcionários disponíveis no espaço escolar. Mencionam também, a necessidade da gestão democrática, com diretores eleitos que não fiquem tão a mercê da secretaria de educação, que possam mais livremente se unir à comunidade escolar para reivindicar. Com uma gestão descentralizada o professor poderia ser avaliado pelo resultado do seu trabalho e não pelas horas que fica na escola, ou pela forma que preenche diários inócuos para o processo pedagógico.

nós não somos ouvidos (...) nós colocamos em prática algo que já vem pronto lá de cima pra baixo e a gente tem que engolir, então, se der certo, ótimo! Mas se não der a culpa é da gente.

Compreendem que a gestão para ser efetivamente democrática teria de ter, inclusive, a participação ampliada e efetiva dos pais. Reconhecem o esforço de muitos pais em acompanhar o rendimento e as apresentações dos filhos, mas estes não querem participar de Conselho Escolar, nem dedicar tempo para discussões políticas sobre as necessidades de melhoria da escola. Os docentes entendem que deve ser ampliado o canal de comunicação e interação do CESO com a comunidade, para que as condições de formação se ampliem dando condição de competitividade aos estudantes.

O que eles estão recebendo aqui, eles estão muito aquém do que eles precisam enfrentar a concorrência de fora.

E é isso que angustia, porque a gente sabe, eu tenho consciência disso como educadora, faço a minha parte, mas infelizmente eu também preciso de ajuda e essa ajuda nunca vem. Enfim, (...) poucos saem preparados.

Esta preocupação com a inclusão social e a melhora das perspectivas de seus alunos, também é evidente na discussão dos docentes no Centrão de São Sebastião. No entanto, estes não se mostraram tão angustiados, sobrecarregados, nem solitários diante do seu trabalho. Além disto, não aparece em seu debate a estrutura material enquanto problema central, nem a questão da gestão democrática. Percebem seus limites para a transformação social e sua pouca influência nas decisões vindas de uma Secretaria de Educação que não os ouve. Mesmo assim, apresentam confiança nas conquistas coletivas da escola em parceria com a comunidade e na capacidade transformadora de suas aulas:

a grande transformação é dentro de sala de aula.

Colocam como principais obstáculos às oportunidades futuras do público que atendem os seguintes pontos: 1) imaturidade na adolescência associada à falta de regras claras que deveriam ser bem delimitadas pela escola para estimular o respeito pelo bem comum e disciplina necessária aos estudos; 2) a falta de acompanhamento dos pais às dificuldades dos

filhos, assim como pouco acesso a espaços e eventos culturais, tudo em função de sua condição de classe; 3) baixa auto-estima dos alunos e descrença em suas possibilidades sociais; 4) falta de incentivo e modelo familiar aos estudos. Estes problemas identificados, dificultam que os alunos levem para suas vidas, para suas práticas os ensinamentos que de fato parecem adquirir na escola:

Eles têm consciência (...) mas só que não sabem integrar o que ele aprendeu em sala de aula e colocar na realidade. Porque nós estamos construindo nossa escola pra conservação (...) Foi pintada num dia e no outro dia já tava toda detonada.

tem espaço disponível, mas não utilizam como devem.

Eles vivem o hoje como se o amanhã não fosse existir. Então, a idéia deles é de puro lazer, eles querem se divertir, né? É, então eu acho que falta essa questão de imaturidade.

A mesma coisa um professor autoriza, o outro diz, não!

tem muita coisa a ver com a auto-estima e a deles é muito baixa. Então lixo vive no meio do lixo mesmo e fica tudo bem (...) Se eu me enxergo de um jeito melhor eu quero viver melhor também (...) Muitos meninos aqui, nem sequer sonham (...) O ser humano que não tem sonho aprende o quê? E pra quê?(...) eles trouxeram muito isso nesses cartazes. Espaço público, nem todo mundo tem acesso a tudo, às vezes, não tem nem dinheiro pra usufruir desses espaços públicos, porque é longe daqui. Tem menino aqui que nunca foi no Plano Piloto. Então são os espaços públicos, que eles não tem acesso. O Parque da Cidade, o Teatro Nacional quando tem um show.

são vidas sofridas, são vidas sem perspectivas, eles têm uma realidade muito crua, que eles não têm um exemplo de, de pessoa bem sucedida na família, é... então eles não sonham com o quê a realidade deles não permite sonhar.

na reunião de escola particular normalmente tão o pai e a mãe presente. Aqui: “Professor, meu pai não veio porque trabalha.”

Justamente pelos fatores citados, a maioria deste grupo assinala a diminuta chance de competição e acesso dos seus alunos em comparação ao das escolas particulares.

provavelmente ninguém vai passar no ENEM.

ele não acredita que ele é capaz. Primeiro de transformar a realidade em que ele vive.

Ele não acredita ser capaz de enfrentar o aluno que vem de uma escola particular. Na convicção por uma vaga na Universidade pública.

Mesmo assim, muitos não deixam de acreditar no trabalho que realizam e alguns reafirmam o potencial dos discentes, ressaltando o papel da consciência, dedicação e escolhas pessoais.

depende muito do aluno.

Eu tenho que ter uma motivação interna, pra que eu tenha o meu sonho a ser alcançado.

Assim, não é a escola na verdade. A escola pode ajudar, pode ser mais sedutora (...) o tamanho do sacrifício que eu quero fazer, depende da vontade que eu tenho de realizar os sonhos. Então eu vou estudar, se isso for importante, pra eu realizar esse sonho.

Os professores das escolas públicas que trabalham com projetos e eventos que envolvem os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, dando significado prático ao conteúdo aprendido, mostram-se mais alegres e otimistas, mesmo mantendo o senso crítico e a percepção das dificuldades reais de seu público e da escola estatal.

Nossa! Eles estão se descobrindo escritores. Eles tão descobrindo que eles gostam de escrever (...) E eles podem. (professora do Centrão comentando projeto de produção de livro biográfico de cada aluno)

nós conseguimos através dos projetos que vem desde do ano passado (...) com as apresentações das melhores performances, no SIMPOSIO que a gente realiza, falando sobre ética, cidadania, a gente conseguiu, por exemplo, dois DVD's, televisão, um som pra escola. Então, a gente consegue, entendeu? (professora do CESO comentando projeto de produção e apresentação de vídeos)

No entanto, percebem que os estudantes necessitam sempre de novos projetos para ficarem animados com a escola. A dedicação aos estudos não é regular, nem uma prioridade na vida dos alunos, pela percepção de professores das duas escolas:

eles vivem o projeto na realização naquele momento (...) Depois isso passa (...) Ai vem um novo projeto ai vai-se um novo gás, sabe? Eles despertam novamente (professor do Centrão)

a educação realmente não é prioridade e que eles preferem comprar um tênis, ou sair com a namorada ou ir ao cinema do que comprar o livro. (professora do CESO)

Mesmo observando este desinteresse acadêmico dos alunos, eximem-os desta culpa. No CESO, há o entendimento de que os adolescentes apenas internalizam e reproduzem todo um sistema de descaso com a educação pública. Já no Centrão, alguns atribuem à postura equivocada da escola, que privilegia muito o academicismo em detrimento das vivências reais dos sujeitos, desvalorizando e distanciando os discentes. Segundo o último grupo focal, a escola pública está muito defasada frente à sociedade, cada dia mais dinâmica, informatizada e extremamente diversificada. O espaço escolar contempla a diversidade de linguagens, mas, muitas vezes, de forma fragmentada, o que, em determinados momentos, confunde ou aliena os sujeitos. O conflito de linguagens, posturas e regras, ora é tido como um entrave ao pleno desenvolvimento do aluno, ora como dado de realidade enriquecedor do ambiente, que ajudará o sujeito a lidar com as diferenças e criar novas articulações plausíveis.

A partir desta discussão problematizamos sobre a participação dos alunos, os espaços de expressão que dispõem e a excessiva pichação das salas. Colocaram que os meninos são bem atuantes na escola e existem mecanismos de intervenção como os conselhos participativos. A questão da pichação, atribuem aos que não sabem se expressar oralmente ou à uma necessidade individual de afirmar sua existência. Descartam a idéia de ser protesto. Quando questionamos sobre a raiz do anseio de afirmação identitária de alguns jovens, iniciou-se um longo debate com relação à rigidez da escola *versus* a importância das regras e da disciplina:

Ele não tem liberdade de ir e vir. E a coisa mais tétrica pra um adolescente, é você pegar e pedir pro menino ficar seis tempos de aula, sentado na cadeira (...) Aquilo é

uma tortura! Na minha aula ele pode levantar, ele pode tomar água quantas vezes ele quiser.

esse conflito de regras aí, vai existir sempre, isso é inevitável.

Por que é importante o conteúdo? Porque o ENEM é conteúdo, o PAS é conteúdo. Tem que ter horário? Prova do vestibular tem horário. Se você chegar um minuto depois o cara te fecha o portão na cara.

O mundo é assim, o mundo tem regra.

As empresas, hoje em dia, o que que elas pedem para os jovens? Que eles sejam criativos, que eles lancem soluções a problemas. Ao mesmo tempo, o que que o guri é criado a vida inteira? Ele é criado, parece que botam um chip na cabeça dele que ele tem que sentar tal hora, que ele tem que levantar tal hora, que ele tem que se comportar de determinada maneira.

Sempre tem que ser organizado.

escola não tem efeito para quem não tem disciplina.

Acreditam em consensos básicos sobre as normas, mas estes não são incompatíveis com a diversidade e o conflito. As duas dimensões existem e são, em vários aspectos, louváveis. A maioria concorda que as regras são fundamentais em qualquer instituição formativa e que a escola pública peca na delimitação unívoca e clara, na exigência inequívoca sobre alunos e demais sujeitos, sendo este um grande diferencial das instituições privadas, além da presença dos pais e da estrutura material.

tem que exigir (...) Enquanto lá a família tá pagando, tá cobrando. Aqui a família não paga, e não cobra.

A gente perde quando o discurso não é claro

Uma professora de artes reconhecer que na escola particular o aluno tem atendimento mais individualizado, já que seus pais, de classe social mais alta, dispõem todos os recursos

necessários para o sucesso do filho. No entanto, é a única a defender as vantagens da escola pública no que se refere à formação para a cidadania.

cidadão, é aquela pessoa que atua, e que influi, que transforma a cidade que ele vive. Então, eu acho que nesse ponto, a escola pública, ela começa (...) te dá uma liberdade fantástica, pra que você possa trabalhar justamente essas questões que na escola particular, você não tem (...) esses projetos (...) isso daí, prepara o cidadão mais consciente.

Apesar desta noção ser minoritária neste grupo é hegemônica no do CESO:

as escolas particulares daqui elas funcionam muito em sistema de cursinhos pré-vestibular (...) esse projetos que têm aqui (...) só vi aqui até hoje.

É conteúdo, por quê? Porque como a mensalidade é muito alta, tem que justificar (...) conteúdos que não são importantes, na escola pública não, aqui gente dá realmente o que é importante, a gente tenta resgatar o aluno (...) mostrar que ele é importante, trabalhar realmente a cidadania

Aqui dentro da realidade do Brasil, assim, eu acho que tá mais próximo.

Acho que tem que dar oportunidade a todas as classes sociais

descobrir realmente que ele tem que lutar, então ele vai abrir o espaço dele a unha a ponto de sangrar, então, aqui ele se prepara melhor pra enfrentar o mundo lá fora

na escola pública (...) a prioridade não é a preparação para o curso superior, é preparação do cidadão, e a preparação da pessoa (...) quer fazer curso superior ela pode, mas o esforço pessoal vai ter que entrar, se ela não quer, o esforço pessoal dela em outra área, também, pode ser valorizado.(...) o aluno acaba sendo exposto ao problema, então, acaba sendo uma visão, pode ele escolher participar ou não, é de cada um, mas acaba saindo fazendo idéia do prejuízo, fazendo idéia do problema que ele acarreta.

Assim, para os docentes do CESO a escola pública dá todo o conteúdo necessário para o aluno ter acesso à universidade, ao mercado e à sociedade. Oferecer excelentes profissionais realmente preocupados com a formação integral dos educandos. O problema é que estes

últimos internalizaram o descaso com a educação pública, portanto não se envolvem nos estudos como seria necessário, dedicam-se apenas para tirar a nota 5 e passar de ano.

A maior parte do grupo de professores do Centrão de São Sebastião entende cidadania como acesso, inclusão, capacidade de interferir no meio social. Neste sentido, consideram que os indivíduos presentes nos colégios privados não precisam nem ser formados para a cidadania, porque eles já são cidadãos devido à sua condição de elite social:

quem está lá na escola particular já é incluído.

Esta visão assemelha-se com a de professores do GALOIS:

Com o interesse acima da média, com o poder aquisitivo que permite a ele a ter acesso a informações, a locais, a espaço, que o comum da escola brasileira não tem.

o aluno está tão bem preparado pra viver na sociedade brasileira atual, que ele sabe a quem ele vai dedicar a atenção de reconhecer como ser humano ou não (...) têm a percepção clara na escola quem tem poder e quem não tem poder, eles são hábeis nisso(...) ele já tem isso bastante introjetado, e talvez seja até uma postura cínica, mas eu acho que isso é estar bem preparado para a sociedade como se apresenta agora (...) esta sociedade foi feita para eles.

Assim, esta maior capacidade, dos provenientes da escola privada, em lidar ou inserir-se nas relações de poder em nossa sociedade eminentemente desigual, tendo grande acesso aos direitos sociais, viria não da escola, mas de uma condição de classe:

a escola tenta, de certa maneira, fazer com que esse aluno veja no professor um indivíduo igual em direitos e até, de certa maneira, com um nível de conhecimento que deve ser valorizado (...) e consegue, na maioria dos casos. Mas, ele já vem com uma formação muito forte, de quem pertence à classe dominante.

vem de uma condição de classe. E a escola vem apenas dourar isto, sacramentar.

De acordo com os professores do Galois, seus alunos já chegam preparados para os desafios da sociedade em que vivemos. A escola somente sacramenta a inclusão superior destes dentro de uma cultura competitiva e discriminatória, mas também aponta para algumas

possibilidades de reorientação social, preocupada, em alguma medida, com a formação para a cidadania. Neste sentido, vêem no estímulo ao nacionalismo e à filantropia um treinamento escolar voltado para o coletivo e à preocupação com o outro:

essa coisa de cantar o hino é criar essa coisa do referencial (...)é um exercício de cidadania. Olha, chegou a hora do Hino. Essa hora é sagrada. Suspendem-se as atividades, os alunos de manhã, todo mundo cantando e olhando pra bandeira. Isso é uma função em que se estabelece parâmetros (...) me ensina a ser ouvinte. É o outro.

O aluno é colocado em contato com essa ação política assistencial e como em todo grupo existem indivíduos muito empenhados, outros mais ou menos empenhados e outros fracamente empenhados. Assim, há um trabalho no sentido de despertar no aluno a necessidade de ser útil, de ser solidário. Isso a escola trabalha de uma maneira bem clara, bem definida.

Este contraponto do colégio voltado ao social, ao estabelecimento e manutenção de regras, solidariedade e identidade coletiva, não entra em choque com a proposta mercadológica de preparar, reforçar a competitividade e o sucesso de poucos. Aliás, na fala dos professores não há a percepção de conflitos dentro da escola. A diversidade é muito pequena e facilmente canalizável. Os alunos já vêm para o Galois sabendo o que vão encontrar, sendo bem conformados com a proposta e até orgulhosos de estudarem lá. Os grupinhos se formam, mas quando atrapalham a ordem são facilmente dissolvidos pela direção. São bastante pró-ativos para realização de eventos como: campeonatos, gincanas, shows, passeios e visitas culturais. No entanto, são excluídos da construção das regras, propostas e dinâmicas pedagógicas e administrativas.

estão na escola pra cumprir um certo tempo de serviço, a partir do qual ela necessariamente é aprovada.

O que você pode esperar de um grupo de adolescentes? Eles não têm nenhum poder de intervenção (...) Eles têm um sentimento de pertencer à instituição, gostam de ser alunos do Galois... Há um espírito de corpo, se há um comportamento divergente (...) o coletivo pesa sobre o individual .

Nas mesmas condições que percebem os alunos como elementos passivos dentro da construção escolar, eles também não se sentem muito influentes neste ambiente. Gostam da sua profissão e passam os valores e opiniões que acreditam em de suas aulas, dentro dos limites e propósitos para o qual foram contratados. Sabem de sua condição de prestadores de serviço com a incumbência de preparar indivíduos para as seleções das Universidades mais cobiçadas.

eu tento que contrapor aquilo que é um discurso oficial, que a Veja, que a Globo coloca, eu tento contrapor com uma outra linha de argumentação mas sem fugir dos limites daquilo que a Universidade vai exigir dele na prova

Definitivamente não acreditam na escola como um espaço de transformação social, mas têm esperança no seu trabalho e na possibilidade de estarem errados em suas visões fatalistas.

Uma proposta nova, no sentido revolucionário, passaria à margem da escola (...) A escola não é capaz de pensar essa proposta. A escola tem compromisso demais (...) eu não me sinto influente não. Até porque eu não busco (...) a escola também é um espaço de exercício do poder e da prática de alianças na conquista desse poder e eu não nunca permaneci demais numa escola porque a minha proposta é permanecer à margem disso (...) o caminho dessas questões maiores não passa pela estrutura de poder interna dentro da escola.

então eu vou ser fatalista e ver a escola como um beco sem saída? Talvez, o que nos motive continuar em sala de aula é acreditar na utopia de que eu estou errado.

Nas três escolas, aparece o discurso e o trabalho de formação voltado para o bem comum. Esta é a relação que todos os grupos traçam entre cidadania e espaço público, colocando como um dos papéis da escola a preparação para o respeito à alteridade, ao que é de todos, às regras sociais, à identidade coletiva.

das escolas que eu passei, essa, foi uma das mais preocupadas com essa questão do nacionalismo (...) a certeza da cidadania é algo que se dá na confiança de estar no espaço público

(...) nas minhas aulas eu, sempre que possível, levanto essa questão. Cidadania enquanto o outro, a realidade que lhe cerca, exercício da alteridade (...) O que vai além da minha corporalidade, o que vai além do meu pronome pessoal.

(Professores Galois)

Então, o trabalho é feito nesse sentido mesmo, mais de grupo (...) É de todo mundo então não é de ninguém. É meu na hora de destruir e não me pertence na hora de consertar. Então é isso que a gente tá tentando conversar e fazer na prática (...) o que a gente tem que fazer quanto educador é fazer com que o menino pare de olhar pro seu próprio umbigo e passe a ver o coletivo, o social.

o meu comportamento vai mudar na medida que o outro me provoca pra essa mudança.

(Professores Centrão)

essa idéia de aprender uns com os outros, isso é cidadania.

eu sou o primeiro a chamar a atenção dele: não é porque você contribui pra comprar o material que você vai estragar, porque tem mais trinta e quatro na tua turma que quer jogar.

(Professores CESO)

Todos percebem que no Brasil há um descaso com o que é público, há um treinamento de usurpação do que é de todos como se não fosse de ninguém e, portanto, liberando o indivíduo a utilizá-lo como lhe aprouver. Comentam em vários momentos, o desinteresse pelo outro, a apatia política, o individualismo como conseqüências do quadro de desordem, anomia social ou mesmo referente à intensificação do capitalismo.

esse é o grande problema, tá tudo muito fluido nesse País. Tudo é tudo e tudo é nada (...) é a crise da indefinição, tudo pode e nada pode. O público depende (...) Isso é anomia (...) espaço público é aquilo que eu posso usurpar: “eu posso pisar nessa grama porque ela pública”; “Não, você não pode pisar nesta grama, você pode pisar na grama do teu jardim”. (professor Galois)

as pessoas não sabem conviver com a idéia que é diversa da sua (...) ele tá agindo dessa forma, porque, a mídia tá fazendo com que ele haja dessa forma, porque individualismo

é uma constante no nosso mundo. Porque as pessoas só raciocinam, nos seus próprios interesses, no seu próprio umbigo.(Professora Centrão)

Apesar das escolas voltarem várias intervenções no sentido da construção coletiva, da solidariedade, da cidadania enquanto preocupação com o bem comum, seus professores reconhecem as limitações destas na transformação das desigualdades sociais.

reforçadora de divisões e não como um abridor de cortinas (...) a escola como uma instituição perigosa porque conservadora (...) dentro de um discurso liberal. (professor do Galois)

A principal causa das barreiras para as inovações a partir da escola, atribuem ao fato dela ser diretamente influenciada por outras instituições sociais (família, Estado, mídia). Ela é criada por uma sociedade e irá fatalmente reproduzir padrões hegemônicos desta. No entanto, justamente na escola com o público mais excluído socialmente é onde há maior crença de seus atores na transformação por meio do trabalho educacional. Talvez a descrença na instituição escolar como re-significadora da realidade seja potencializada quando a participação, influência e controle dos atores sobre o espaço escolar estão excessivamente limitados. Neste sentido, iremos discutir sobre os vetores sociais que direcionam e redirecionam a construção escolar.

3.3. QUEM CONTROLA A ESCOLA?

Todos os sujeitos integrantes da dinâmica escolar influenciam, em alguma medida, no seu andamento. No entanto, quem controla os diversos vetores e dá uma direção aos anseios e objetivos coletivos? Quem define as prioridades? Quem limita a ação e reação dos diversos interesses e perspectivas? Que espaços são abertos ou não para a construção coletiva e mais democrática das diretrizes? Como a comunidade escolar lida com as demandas sociais e as contingências governamentais ou do mercado?

No discurso dos professores de escola pública, há a compreensão de que a participação e o controle dos pais são maiores e efetivos nas instituições privadas, já que, por uma condição de classe, têm mais informação, tempo e dinheiro para interferir na educação dos filhos. Aliás, como os colégios privados têm uma administração mais autônoma frente ao governo, é

esperado que seja mais comandada pela clientela atendida. A escola como um produto, ou serviços a serem vendidos, procura adequar-se à demanda de mercado, dada em última instância pela escolha dos pais e adolescentes em busca de educação de qualidade. Acontece que esta escolha e a avaliação do que é ensino de qualidade são construídas mediante a influência de diversos vetores sociais, inclusive a mídia.

Na noção de qualidade do ensino, entra o emaranhado de discursos e vivências de ordem macro social internalizado pelos sujeitos e reproduzido no espaço escolar. O processo moderno de individualização, atomização e alienação (apresentado no primeiro capítulo), associados ao desenvolvimento do capitalismo globalizado, contingencia a construção de um paradigma educacional baseado na competição e empregabilidade (detalhado no capítulo 2). Desta forma, a qualidade educacional será medida em função do acesso individual dos formados no Ensino Médio ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

o processo de socialização perpassando a competição (...) infelizmente dentro desse modelo que nós vivemos, você tem que preparar o aluno para isto, caso contrário o sofrimento quando ele é lançado no mercado de trabalho se torna realmente muito grande. (Diretor dos terceiros anos – Galois)

A questão da consciência, criticidade, capacidade de organização coletiva e outras habilidades para intervenção mais autônoma, ética e democrática em nossa sociedade, são valorizadas na medida em que auxiliarem na capacidade acadêmica e de inserção nos empregos disponíveis. Como a sociedade é cada vez mais diversificada e complexa (Elias, 1994/ Durkheim, 1995), acaba sendo útil, para o aumento das possibilidades de inserção do indivíduo, disciplinas que ampliem o espectro perceptivo, argumentativo e organizativo dos estudantes, como é o caso da Sociologia (Santos, 2002). Provavelmente por isto este componente curricular começa a ser incluído e reconhecido pelos diferentes Centros de Ensino Médio e pelas seleções da UnB. Acontece que, pelos mesmos motivos, a extensão e diversificação dos conteúdos a serem aprendidos, além da pressão para o rendimento cada vez mais alto, sobrecarregam alunos e professores, sobrando-lhes pouco tempo para questionarem as regras e organizarem-se para reconstruí-las. Aquela relação entre confinamento e produtividade feita por João Batista Freire (1994) encaixa-se bem nesta situação. Talvez seja isto o que está embasando a sensação de impotência dos professores frente ao que discordam e

a menção de despreparo psicológico dos alunos no que se refere às escolhas e ações futuras. Estes últimos, não são orientados para o auto-conhecimento de suas potencialidades e limitações, nem cultiva-se sua capacidade decisória. A imaturidade emocional é estendida até a universidade, na qual até o curso escolhido, muitas vezes, é impelido pelas projeções de status e manutenção da condição de distinção dos pais.

Os pais, que também sobrevivem na mesma pressão deste sistema competitivo, quando abonados, pagam a instituição que lhes deixam menos preocupados com a inclusão social de seu filho e conseqüentemente lhes exigam menos tempo e dedicação, sem ônus futuros. Desta maneira, a participação da família no processo escolar fica restrito à escolha inicial e monitoramento do rendimento de sua prole. Na maioria dos casos, não há um envolvimento mais profundo e regular na dinâmica do colégio, na discussão das normas, na problematização das metas, conteúdos e pedagogia. Muitas vezes, conhecem apenas os coordenadores e diretores, para quem fazem questionamentos e reclamações pontuais e individualizadas. Não há reuniões periódicas com todos os pais, não compartilham os problemas dos filhos, o que dificulta a intervenção coletiva deste setor.

A imposição de um padrão máximo de qualidade é em várias situações desumana, já que pouco maleável às diversidades, desajustes e ambivalências (Bauman, 1999). Aqueles que, por algum motivo, saem um pouco do padrão de rendimento máximo, internalizam o fracasso como algo pessoal e dificilmente rebelam-se contra o modelo vigente. A família do desencaixado, normalmente ajuda a estigmatizá-lo em vez de questionar a ordem e buscar alternativas. Portanto, o poder da clientela na escola particular está calcado na condição econômica e no individualismo, sendo muito eficaz para manter este sistema hegemônico baseado na competição e na otimização de capital, mas bastante limitado para alterá-lo, resignificá-lo ou dar-lhe uma orientação coletiva mais consciente, autônoma e democrática. Os estudantes saem bem preparados para perceberem e adequarem-se às regras dos jogos sociais, mas nem tanto para fazer escolhas ou re-direcionamentos que fujam do padrão dominante. Em contrapartida, possuem grandes chances de entrarem em Universidades públicas e ampliarem seus horizontes culturais, políticos e relacionais.

Na escola pública convivem excluídos, desafortunados e aqueles medianamente inseridos na ordem social vigente. A diversidade, a maior liberdade de expressão e o menor

contingenciamento para o estudo excessivo, permite possibilidades de organizações e intervenções alternativas às dinâmicas postas pela direção, pelo governo ou pela sociedade. No entanto, a condição de classe inferior, associada à desvalorização cultural e econômica do que é público, cultiva um ambiente de descrença, abandono, frustração e revolta entre os participantes desta realidade escolar. A sensação de estar lutando contra a corrente os cansa, mas geralmente não os deixam passivos. As dificuldades que encontram em se organizarem politicamente para construir seus desejos e objetivos, talvez estejam mais calcadas: no treinamento social para o individualismo, trazendo em seu cerne também o descuido com o que é para todos; na ainda incipiente habilidade de aceitar e lidar com constantes conflitos, em função do recente processo de democratização que disputa com o discurso padronizador moderno (Bauman, 1999) e ditatorial brasileiro (Holanda, 1995); nas condições materiais de alienação (Marx, 1984) vivida enquanto classe explorada (falta de tempo em função da tripla jornada de trabalho conciliando emprego, estudo e cuidados com o lar; necessidades diárias que dificultam para pais e alunos dedicarem-se aos cuidados acadêmicos; percepção da distância da escola em relação à realidade, tendo previsões de que o aprendizado diversificado na instituição educacional seja pouco aproveitado nos papéis menos qualificados que provavelmente a localização social dos estudantes lhes permitirá).

Outro fator relevante na desmobilização, e no pouco controle coletivo do espaço escolar público, é o centralismo da gestão governamental. A escolha da escola, por pais e estudantes, é limitada na medida em que as vagas são priorizadas para quem mora ou trabalha mais próximo ao estabelecimento. Em colégios cobiçados como o CESO, a garantia da matrícula também é dada em função das relações pessoais com indivíduos bem situados na estrutura burocrática da Secretaria de Educação ou do próprio Centro de Ensino Médio. Se por um lado estas regras são obstáculos para a autonomia dos indivíduos nas decisões sobre onde estudar, por outro impele maior possibilidade de integração da comunidade circunvizinha à escola. Cada grupo escolar deveria lutar pela melhoria das condições pedagógicas em seu estabelecimento. O problema é que em algumas regiões são extremamente diminutos os instrumentos simbólicos e materiais da comunidade para investirem e cobrarem educação de qualidade dos órgãos competentes. A falta de efetiva gestão democrática e descentralização das decisões pedagógicas e administrativas reduzem ainda mais as condições de intervenção e controle dos

atores escolares. Mesmo em colégios como o Centrão, onde a comunidade está integrada, onde há uma boa relação com a equipe de direção, onde há conselhos participativos e diversos projetos interdisciplinares, os sujeitos sentem-se impotentes frente a decisões que transcendem os muros do centro de ensino, mas influenciam diretamente no andamento pedagógico. Um exemplo é a má construção da escola fazendo das salas de aulas, à tarde, parecerem estufas. O calor insuportável atrapalha e é sempre lembrado pelos alunos nos conselhos participativos. Por não haver solução, que deveria ser dada pela secretaria de educação, este espaço de participação começa a ser desacreditado, servindo apenas como levantamento das mesmas reclamações. Quando os recursos públicos não podem ser geridos por cada unidade escolar, de maneira democrática, cultiva-se a cultura de se esperar do governo. O personalismo e o paternalismo político brasileiro, comentado no primeiro capítulo, frutificam-se imensamente nestas condições.

A verba federal destinada à educação pública básica é cada vez maior, no entanto a insatisfação dos sujeitos escolares parece também aumentar. Na fala do Coordenador do CESO este desalento é emblemático:

a grande coisa é o sonho (...) cadê aquela escola, que a gente sonhou?(...) Não era um paraíso (...) tinha muita gente que era chata, mas todos tinham um compromisso (...) A idéia era o seguinte:(...) nós queremos mostrar só que aluno da escola pública tem o mesmo direito de um aluno da escola particular, ele tem o direito de fazer uma universidade pública, e aí a gente fez isso! (...) O hoje é desencanto pra mim.

O desencanto que assola muitos professores, hoje, foi desenvolvido em decorrência da total falta de autonomia escolar, que desarticula grupos e sonhos coletivos. Não adianta aumentar a verba para a educação se os sujeitos envolvidos no ensino público não forem participados e ouvidos sobre as prioridades político-pedagógicas. Os conselhos escolares serviriam também para este papel, se fossem ativos. Mas como garanti-los, se o desânimo para a participação política impera dentre os diversos setores?

eu não sinto a presença do conselho de classe e não sinto a presença da APAM da escola (...) não sei explicar porque que de uma hora pra outra as pessoas deixaram de querer participar. (coordenador do CESO)

A discussão levantada no primeiro capítulo, pode responder a esta questão da apatia política, o desinteresse pelo outro, pela organização coletiva, associada ao processo de individualização na modernidade urbana. No entanto, existem outros vetores, influentes nesta problemática, intimamente ligados à história da gestão pública brasileira. O secular desrespeito governamental pelas organizações locais e pelos grupos secundários já é observado por José Murilo de Carvalho (1987) desde a Proclamação da República. Em alguns momentos históricos, houve valorização das manifestações diversificadas e arranjos populares. A época da redemocratização política ao final da década de 80 é uma das poucas fases onde houve valorização das iniciativas políticas descentralizadas. A proposta do CESO, mencionada na fala de seu atual coordenador, data desta época e subsiste até o final do governo Cristovam Buarque. Ao assumir o Governo do DF em 1999, Joaquim Roriz volta a estabelecer uma gestão pública aos moldes da antiga política brasileira. Diretores eleitos, como o mencionado coordenador, ao terminarem seus mandatos não atuaram mais na direção:

Cansei (...) a qualidade, o nível aqui tava piorando (...) direção tem que seguir obrigatoriamente tudo que a Secretaria manda, você fica sem autonomia pra nada.
(coordenador do CESO, ex-diretor)

A gestão dos recursos humanos sacramenta a catástrofe da educação pública quando centralizada em instâncias burocráticas viciadas no fisiologismo e na desumanização das relações, que passam a ser de massa. Todo ano, há insegurança de quem vai ficar na escola. Isto também ocorre nas instituições de ensino privado, mas em função da qualidade do trabalho desenvolvido e não por questões que transcendem aos interesses do colégio. Projetos com grande aceitação e resultados são inviabilizado com a devolução compulsória de professores definidos como “excedentes” pela Secretaria de Educação: “*Sobra mas falta*” (coordenador do Centrão ironizando o incompreensível manejo de pessoal que retirou da escola o coordenador da área de Humanidades). As direções, docentes e discentes lutam para manter os professores, coordenadores e projetos, porém sem força frente à imensa estrutura burocrática estabelecida, muito mais organizada que eles.

como ele não pode ser chamado de laboratório de qualquer uma dessas disciplinas, a secretaria não tem obrigação de pagar alguém, só se sobrar alguém (...) imagine um projeto que esteja envolvido História, Geografia, Sociologia, Filosofia, aí está sobrando

um professor de Matemática, manda esse cara pra lá, pra ele dar o projeto.
(Coordenador do CESO)

Assim, a escola fica a mercê de recursos que “sobram” , tendo muita dificuldade em viabilizar continuidade com qualidade de seus projetos. Além disto, o empenho dos profissionais vai depender, em grande medida, do seu entrosamento com a comunidade e envolvimento na proposta escolar. Geralmente, este processo de integração da pessoa leva algum tempo e a gestão pública não está cultivando a formação destes laços e sonhos coletivos. Em contradição, mas dentro da lógica impessoal do sistema centralizado, aqueles profissionais irresponsáveis e inadequados à dinâmica e aos objetivos da comunidade escolar, não podem ser devolvidos à gerência regional de ensino, salvo se houver muito empenho coletivo dos pais e alunos.

A sorte da escola pública é que a maioria dos profissionais são responsáveis, idealistas, preocupados e bem formados para a função que exercem. No entanto, a falta de reconhecimento, segurança e continuidade dos seus trabalhos os adoecem, pois se sentem tragados pela injustiça social crescente no mundo. Sentem-se impotentes, chegando a ficarem desorientados no trato com os jovens, cada dia mais agitados ou mesmo revoltados. Não há políticas públicas voltadas à prevenção de doenças do trabalho docente. Isto é um crime, considerando que a maioria das doenças são de cunho psicológico e emocional, portanto, de difícil diagnóstico. Quando detectadas, o estrago na formação de diversas pessoas já foi feito e não pode nem ser mensurado ou rapidamente corrigido. A violência simbólica exercida sobre crianças, adolescentes e jovens, dentro da sala de aula, não será diminuída, nem controlada se não houver políticas sérias de prevenção de doenças psico-sociais, de atualização formativa e de gestão democrática.

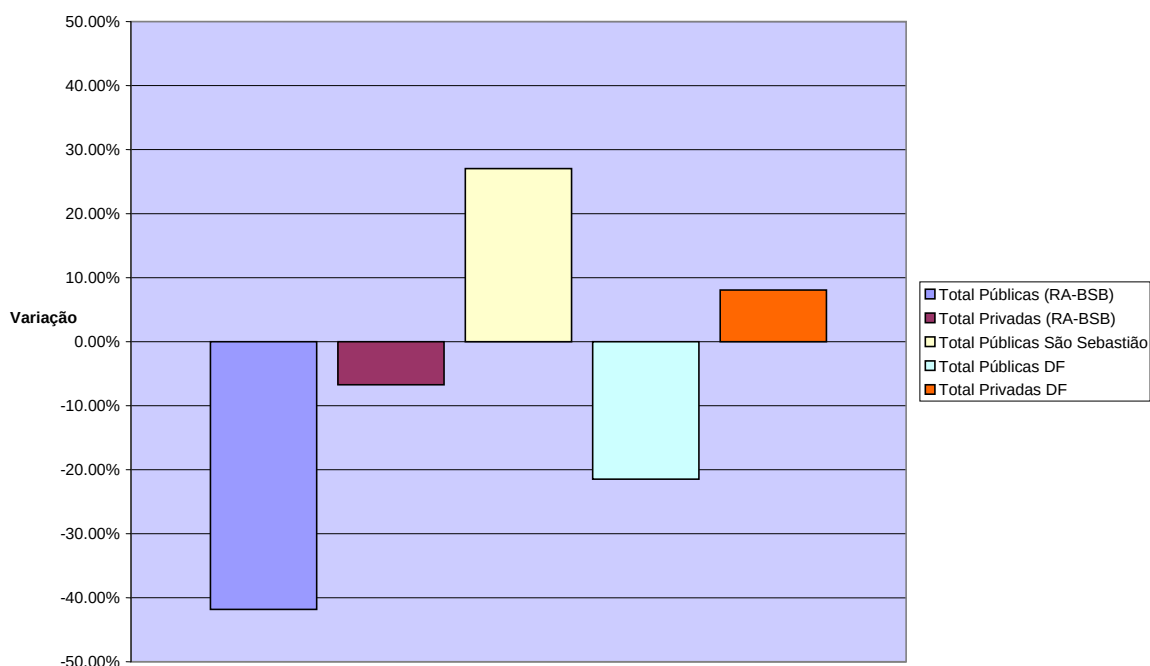
Somente quem vivencia o cotidiano de cada escola tem dimensão mais próxima das demandas, anseios e conflitos a serem sanados. É necessário estreitar o diálogo franco entre o poder público e os sujeitos escolares. Outro exemplo dos desencontros das ações políticas, refere-se ao problema da retração das matrículas em diversos Centros de Ensino Médio em Brasília. Como mencionado no início deste capítulo, o Colégio Paulo Freire foi o que mais se retraiu em termos de sua clientela (-59.37% , diminuição maior que a total da RA de Brasília

que foi de -41.82%). Em 2005, muitos professores antigos na escola foram devolvidos à gerência regional de ensino ou ficaram em situação instável (atuando como apoio ou em projetos). Isto causou comoção coletiva e muito debate sobre os motivos da retração das matrículas no ensino público no plano piloto. O discurso apresentado pelos representantes governamentais era de que a população do plano piloto tinha se reduzido, em função do envelhecimento e do planejamento familiar, enquanto nas cidades satélites aumentava. Portanto, naquela conjuntura eram necessários mais professores na periferia e menos no centro. Muitos professores ficaram apavorados com a possibilidade de serem remanejados para postos de trabalhos muito distantes de suas moradias, além de chateados em quebrar laços comunitários construídos durante vários anos e indispensáveis para o trabalho pedagógico. Havia um inconformismo com a situação e com o discurso governamental. A maioria dos docentes acreditava na queda da qualidade de ensino como principal causa para a diminuição na demanda pela escola pública. Assim, discutiremos os dados do censo escolar para confrontarmos as duas perspectivas.

O gráfico 11, disposto a seguir, evidencia a queda total das matrículas no Ensino Médio em Brasília, mais significativa na rede pública, em contraposição ao crescimento em São Sebastião. Em primeiro momento, parece que a teoria governamental está bem fundamentada. No entanto, se fosse apenas uma questão de redução populacional dos jovens no plano piloto, as matrículas no ensino público teriam um declínio próximo ao do privado, já que não podemos supor que famílias de maior renda tenham mais filhos. Além disto, se não houvesse uma política pública para suprir a demanda educacional de São Sebastião, a ascensão da taxa de matrículas não ocorreria. Assim, além da questão populacional, é necessário se considerar uma priorização estatal referente ao acesso à educação básica nas comunidades mais carentes, até porque não há grandes possibilidades do sistema de ensino privado prosperar nelas. Porém, este investimento governamental em algumas áreas como São Sebastião não evitam um declínio geral dos discentes no ensino médio público em todo o Estado (-21%). Enquanto isto, considerando também a totalidade do DF, as matrículas nos colégios particulares continuam aumentando mesmo que discretamente (8%). Conclui-se, desta forma, que na base das curvas de matrículas o que pesa não são as decisões pessoais, ou

o número de filhos que se têm, mas políticas públicas, ou a falta delas, que abrem imenso espaço para o privado e a exclusão social.

Gráfico 11: Percentual de Variação das Matrículas de 2000 a 2005 no Ensino Médio, por dependência Administrativa em Brasília, São Sebastião e Distrito Federal.



Fonte: Censo Escolar do DF

Esta compreensão fica mais reforçada quando consideramos o fato de que neste ano houve aumento da procura por vagas no Paulo Freire, após grande esforço da direção e professores na melhoria da qualidade de ensino oferecida. Isto foi possível mediante uma política de entrosamento e valorização da equipe, do fomento à participação estudantil e da comunidade, do incentivo aos projetos pedagógicos e eventos de interação social. No entanto, reverter o processo de retração das matrículas é mais complicado nas instituições públicas, considerando o fato de ser mais fácil fechar turmas e devolver professor, do que abrir novas e requisitar recursos humanos. Existe todo um processo burocrático para incluir turmas na modulação anual. Diretores e secretários escolares que não respeitarem os trâmites, definidos pela Secretaria de Educação, terão de responder a processo administrativo, mesmo sem haver

necessidade de alocar mais recursos do que já existirem no colégio. Assim, listas de esperas são feitas, mas cada família busca outras possibilidades, já que não aceitam ficar perdendo aulas.

De qualquer maneira, percebe-se movimento em prol do ensino público, luta-se contra a sua retração e precarização, sendo que ainda há muito que construir. Entretanto, as propostas voltam a ser ameaçadas por novas devoluções compulsórias de professores, pela possibilidade de indicação governamental de novos diretores e por outros mandos e desmandos baixados autoritariamente pela secretaria de educação¹⁸. Este desrespeito parece ocorrer mais nas escolas do plano piloto de que em São Sebastião. Talvez este seja um dos motivos da aparente frustração e revolta no discurso dos docentes do CESO:

pra gente quebrar esse sistema é preciso que a gente não aceite ser mantedores desse sistema e é por isso que a gente se desgasta tanto (...) O aluno é a maior vítima (...) e a segunda maior vítima é o professor, aquele que tem consciência realmente do papel dele como educador. (Professora do Cesó)

Outro possível motivo de demonstrarem a sensação de desânimo e solidão, reside no fato de não se atentarem aos projetos e vivências positivas e negativas de outras escolas públicas, procurando traçar articulações e lutas conjuntas, possibilitando a construção de uma identidade coletiva interescolar. Neste sentido, há compreensão ampla de alguns professores de São Sebastião, que se assemelha aos do CESO, mas com postura menos sobrecarregada frente aos desafios na educação de um público ainda mais carente.

não adianta eu tentar construir algo sozinho. A construção é coletiva (...) nós estamos numa sociedade pouco participativa, então, não adianta eu querer fazer milagre (...) sou a favor de eleições de diretor, eleições de um conselho escolar, mas não conselho escolar que fica falando amém pra direção da escola. Conselho verdadeiramente atuante, junto com a direção da escola, que a gente seja capaz de ouvir e de fazer

¹⁸ Um exemplo para elucidar a questão: uma norma foi mandada no início do ano ao colégio para devolver professores de inglês, pois os estudantes iriam para o Centro especializado de Línguas (CIL). Após o primeiro mês de aula, nova ordem chega orientando a refazer a grade curricular re-inserindo o ensino de língua estrangeira, já que o CIL não atenderia mais os alunos do Paulo Freire. Os professores, queridos na comunidade, já estavam alocados em outras escolas e a carência ficou aberta. Na reunião de pais colocou-se a sensação de desorientação e desamparo para se fazer escolhas em relação à educação dos filhos. A partir disto, resolveram lutar pela implantação do CIL no grande espaço inutilizado da escola.

reuniões em que os pais participem, que a gente faça isso de maneira cada vez mais transparente (...) A gente tem que aprender a fazer política e a discordar do outro de maneira respeitosa, ser justo com o outro, se você for isso, não precisa medo. (Professor do Centrão)

Por todos os detalhes apresentados e discutidos, concordamos plenamente com as palavras do professor de Sociologia de São Sebastião: é fundamental que a comunidade escolar tenha voz e interferência nas decisões, diretrizes e priorização dos recursos para o sistema de ensino básico. É fundamental a transparência nas gestões desde o governo federal até a escola. Para tanto, urge a criação e consolidação de espaços de participação dos diversos setores envolvidos e interessados na educação pública.

Na fala dos sujeitos de pesquisa do CESO e do Galois, a escola não é um destes espaços de participação. Segundo os alunos do Galois, ela não é nem um espaço de discussão desta questão. Já em São Sebastião, há a compreensão do colégio como efetivo espaço público, acolhedor da diversidade, estimulador de intervenções coletivas e de consciência do bem comum. O Centrão, de fato, configura-se como Centro Cultural da cidade e dinamizador das relações comunitárias e políticas.

Eu acho que talvez falte, e uma coisa que talvez agora a gente tem a oportunidade, tem a comunidade, eleger um político que é daqui (...) é a hora da gente começar a trabalhar essa idéia. De começar a cobrar em outras instâncias (...) Dentro da escola a gente tem um espaço. A gente não tem espaço é dentro da Secretaria. (Professora do Centrão)

A percepção dos ganhos e possibilidades da escola enquanto espaço público construtor de cidadania ativa não elimina a compreensão das falhas e do que precisa melhorar.

A relação da comunidade com a escola é muito boa. Falta pra gente a relação da comunidade com o estudo. (Coordenador do Centrão)

Todos, nas três instituições, de alguma forma, desejam ou vislumbram que a escola seja um lugar mais democrático, que potencialize mais a cidadania e alguma transformação social. O estudo é sempre tido como um instrumento de cidadania, já que permite acesso a direitos e consciência. Somando-se a isto, como analisado anteriormente, cidadania para os atores dos

três colégios está ligada à construção e manutenção do bem comum, da identidade coletiva, apesar das desigualdades e por meio do respeito à alteridade, repleta de diversidade. A identidade-nós, enquanto seres humanos ou brasileiros, foi tratada em todos os grupos nas reflexões sobre as responsabilidades e direitos de todos. A solidariedade, o aprender com os outros, a luta contra as injustiças são variações de enfoques dadas pela localização social de cada público e pela diversidade de discursos dispersos na sociedade e internalizados e re-articulados por diferentes sujeitos.

Apesar de todas as influências externas que controlam, em alguma medida, a escola e seus atores sociais, estes re-significam, reconstroem, re-organizam discursos e vivências. Não são meros fantoches da estrutura social macro. São produtos mas também sujeitos do meio. Vivem em relações dialéticas, até porque a sociedade não é linear, mas cada vez mais contraditória. Valores cristãos coexistem e, muitas vezes se articulam com metas mercadológicas e competitivas. O discurso padronizador articula-se com o das lutas de classes ou o da inclusão dos menos favorecidos. A compreensão da organização moral, tida como fundamental à existência da sociedade e conseqüentemente da cidadania, foi ligada à noção de que cada um constrói o seu destino. Assim, reprodução e transformação não são estaques nas vivências e discursos da realidade escolar. Controle e inovação, também, não se excluem mutuamente. Cidadania e Espaço Público foram completamente imbricados nas falas e a Escola, em alguma medida, é tida como estimuladora destes, mesmo enquanto só possibilidade. A interferência mais consciente e efetiva dos sujeitos envolvidos diretamente ao andamento da instituição educativa, é colocada como instrumento fundamental para as possibilidades da escola, enquanto promotora de cidadania e justiça social, frutifiquem-se. É neste sentido que os professores do CESO são a favor das cotas para a escola pública no acesso às universidades públicas:

a partir dessa mudança (...) de repente vai ter uma cobrança maior, os pais vão buscar mais, talvez esses pais que são mais informados, que tem maior acesso possam trazer um pouco mais de dignidade a escola pública nesse sentido da cobrança.

Concordamos com este preceito e acreditamos que se houver um diálogo maior e efetivo entre as diferentes realidades haverá melhores condições para a criação de alternativas que transcendam as imposições de um mercado cada vez mais global, competitivo e excludente:

há um modelo de escola e esse modelo conhece os seus limites, uma escola que precise de estar inserida no espaço econômico que tenha que ter um determinado mercado. E se, às vezes, esse mercado muda, a escola muda também. (Professor do Galois)

Sem a visão de outros discursos, vivências e possibilidades de ser, a escola fica bastante limitada e opressora:

não vejo muita diferença entre um quartel e uma escola (...) A escola é uma instituição endoculturadora. São os outros que se submetem a sua vontade, ao seu discurso, a sua fala. Ela desempenha uma função na divisão social do trabalho gerando uma qualificação profissional. Ela não vai muito além. (Professor do Galois)

Apesar da escola ter um papel reprodutor da ordem social que a criou, esta ordem é diversa e contraditória, produzindo escolas diferentes em cada localidade, com dinâmicas ambivalentes, a despeito da identidade que sempre há entre elas e também entre seus inúmeros sujeitos. Existem escolas mais homogêneas, padronizadas e inseridas nas condições sociais dominantes, como o Galois. No entanto, observamos outras com realidades diferentes, mesmo havendo elementos em comum. Este contato aprofundado com a diversidade social dada a partir da escola, permite-nos ampliação de consciência e ação, abrindo-nos para inúmeras alternativas, inclusive as que ainda criaremos.

CONCLUSÃO

*“ Nesta época em que a história se move em muitas direções,
toda conclusão está atravessada pela incerteza.”*

Néstor Garcia Canclini

O caminho aqui percorrido direcionou-se no sentido de levantar questões, perspectivas e vivências diversas dentro da temática educacional. Não pretendemos dar respostas conclusivas à problemática das cidadanias e espaços públicos a partir da escola. Ao longo de toda a dissertação estivemos empenhados na análise e inter-relações de conceitos, discursos e construções formativas, de modo que algumas conclusões foram sendo realizadas. Neste momento, apenas iremos ressaltar pontos centrais e alguns elementos que podem ter ficado um pouco encobertos em meio a tanta informação. Além disto, faremos algumas projeções sociais, dentro de posicionamentos nossos, frente à problemática proposta.

Começaremos com o nosso título “Cidadania e Espaço Público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?”. Esta questão nos remete à conclusão de que as três situações acontecem no ambiente escolar. Há um abandono da cidadania e do espaço público, em um cenário social que estimula a competitividade, o individualismo, a exclusão, desvalorizando o que é público e a participação política. Existe um resgate quando se estabelecem discursos e projetos de solidariedade, justiça social, protagonismo juvenil, mobilização comunitária e enaltecimento da pluralidade. A recriação se dá na hibridização destas práticas contraditórias, nas alternativas construídas com recursos materiais e simbólicos distintos do padrão hegemônico, ou quando os interesses estritamente pessoais se entrelaçam com o bem comum. Em todas as escolas investigadas estão presentes estes elementos, porém a recriação é facilitada em contextos com diversidade maior, já que possibilita novos olhares e modelos de como ser e agir.

A escola pública representa de maneira mais autêntica a realidade social diversa e desigual. Os atores têm de lidar com o descaso, governamental e cultural, com o que é público, até para manter um padrão razoável de qualidade educacional. É um verdadeiro laboratório dos conflitos sociais e possibilita mais debate, mais ações alternativas às determinações

sociais. Além disto, tem maior repertório de discursos e vivências para questionar conceitos de unidade e pureza. Suas práticas constroem-se criticamente no entre-lugar da assimilação e da agressividade, da aprendizagem e da reação, da impressão e da expressão. Muitos de seus sujeitos, por sofrerem cotidianamente com discriminações, desrespeito e inadequação, conservam-se em um lugar aparentemente vazio ou contraditório que a clandestinidade, travestida de falsa obediência, foge da passividade que aniquilaria sua existência sócio-cultural. No entanto, longe de serem incapazes ou inviáveis, podem, por esta condição de alteridade, dar ao mundo uma lição de resistência e criatividade, possibilitando um diálogo em bases mais democráticas porque respeitosas da pluralidade.

A despeito destas considerações, o ensino privado no DF tem frutificado e se estabelecido com muito reconhecimento social. A educação como negócio é um sucesso em nosso estado. Entretanto, quais as conseqüências disto para a construção moral de indivíduos e sociedade? Como fica a integração, a solidariedade, a intermediação política a partir desta instituição social? Que valores e práticas estão sendo potencializadas? Em que bases são cultivados os vínculos sociais?

A excessiva preocupação com o rendimento, medido sempre de forma quantitativa e impessoal, desumaniza muito as relações, pois gera desvalorização das pessoas. Germinam-se trocas de acusações e disputas onde poderia haver parceria; individualismo e competição onde era para ser consolidada a solidariedade e a capacidade de organização de grupo. Este quadro não é traçado somente em instituições privadas, configura-se como padrão social, disseminado também na educação pública atual.

Uma sociedade globalizada, com alta tecnologia, que impele relações e profissões que se modificam rapidamente, com uma variedade e amplitude de códigos quase infinitas, produz imensa exigência na qualificação das pessoas. Muitas destas ficam excluídas, o que reforça a necessidade individual de “correr contra o tempo” e de ver os outros como obstáculos, já que potenciais concorrentes.

A referida pressão e insegurança sociais, associadas à extensão e diversificação dos conteúdos a serem aprendidos, sobrecarregam alunos e professores. Sobra-lhes pouco tempo e vontade para questionarem as regras e se organizarem para reconstruí-las. Na escola pública esta problemática fica latente, mas é intensificada por demandas mais variadas e caóticas. O

público atendido está em maior risco social de marginalização e desintegração. O descaso ou insensibilidade da estrutura governamental gigantesca, centralizadora e autoritária, dificulta bastante a organização e crenças coletivas no ensino público.

Em função das intensas demandas sociais, o professor precisa de apoio para qualificar-se, atualizar-se, reconstruir-se constantemente. Na falta disto, ele fica sem condições razoáveis para equacionar conflitos (cada dia mais recorrentes), re-configurar metas e objetivos, manter-se emocionalmente e moralmente equilibrado, a fim de realizar a enorme tarefa de formar pessoas. No entanto, as políticas públicas não parecem ir nesta direção de cuidado para com as relações dentro da escola. O debate gira em torno dos resultados quantitativos (taxa de atendimento, evasão, reprovação, quantidade de professor por aluno), como se não fossem consequência de todo um processo humano, que está desumanizado e violento.

A questão do acesso passa fundamentalmente pela compreensão e valorização da diversidade. Neste sentido, há que se quebrar o academicismo na educação básica para incluir outras linguagens e grupos. Aceitar novas formas discursivas e integrá-las na escola é fundamental para a diminuição da evasão escolar e para a ampliação do significado político e social desta instituição, na medida em que não sirva só para classificar os que serão e os que não serão incluídos na ordem hegemônica. A maior compreensão, por parte de seus sujeitos, da importância do diálogo e da gestão democrática, ampliará o acesso efetivo e a permanência na educação formal, porque esta será significativa.

Alunos dos colégios investigados reclamaram da distância entre teoria e prática, da falta de voz que tinham, da pouca habilidade que desenvolveram em participar e decidir. Para que a cultura de apatia política seja transformada e a escola não fique tão vulnerável aos mandos e desmandos governamentais ou de um mercado opressor, é necessário o treinamento, também, para a participação. Os professores reclamam da passividade de seus alunos e da comunidade, mas qual o espaço destinado à sua fala e ação dentro da escola? Para reivindicarem do Estado, precisam saber se organizar politicamente. Necessitam acreditar que serão ouvidos e atendidos, em algum alcance. Isto também se aprende na escola.

A instrumentalização política torna a escola um efetivo espaço de formação de cidadanias participativas. Os instrumentos podem ser adquiridos através: de projetos interdisciplinares e interescolares; de pesquisas que mostrem várias realidades e ressaltem os

diferentes olhares, permitindo compreensão mais ampliada e criativa da problemática; por meio de encontros, seminários, assembleias; mediante organização de comissões, conselhos, grupos de debates e intervenção que reforcem a identidade-nós e incrementem a participação coletiva. Os atores sociais das escolas públicas e privadas podem se inserir nestes processos, fazendo parcerias e intercâmbios, contribuindo muito para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e na formação mais integral de seu público.

A própria luta pela inserção do ensino de Sociologia no nível médio caracterizou-se como um espaço de debate público e foi útil para a organização política e identitária dos educadores. Em função deste processo coletivo, a Sociologia é tida como importante para a formação cidadã e está sendo inserida no currículo de todas as escolas brasileiras. Naqueles que investigamos, sua significação e valor variam de acordo com a proposta pedagógica da escola e do professor. Os professores de Sociologia que tivemos contato nos centros de ensino onde realizamos pesquisa de campo, não participaram das lutas pela inclusão desta disciplina no currículo do ensino médio. Nestes estabelecimentos as disciplinas voltavam-se mais para a ampliação da cidadania quando associadas a projetos interdisciplinares. Normalmente os docentes mais engajados em grupos de intervenção social, dentro ou fora da instituição escolar, eram os que influíam mais na compreensão de seus alunos acerca dos temas debatidos. No entanto, estes professores eram minoria nos grupos docentes. Por quê?

Quando re-consideramos o fato da cidadania e da democracia não serem prioridades em nossa sociedade capitalista globalizada, percebemos que esta nossa visão, de intervenção coletiva a partir da escola, acaba sendo um tanto romântica e idealista. A competição, a desigualdade e a exclusão são marcas difíceis de serem transformadas. Sabemos da pouca viabilidade prática de projetos solidários entre escolas públicas e privadas, assim como das dificuldades dos docentes, discentes e pais em disponibilizar tempo para discussões e participações políticas. Poucos conseguem dedicar-se a pesquisas aprofundadas relacionando sociedade e escola. No entanto, resistência e re-criação também estão presentes neste mundo tão contraditório e diverso. Alentam-nos e permitem a reconstrução dos sonhos.

Iniciativas surgem e são cultivadas no tempo-espaço das dinâmicas escolares por meio: dos trabalhos de grupos, debates e seminários em aula; dos projetos e coordenações interdisciplinares; dos eventos e reuniões sociais com toda a comunidade; da apropriação dos

espaços nos fins de semana para dinamização cultural; dos intervalos criados como espaços de comunicação em conselhos de representantes de turma, jornal, rádio e sites.

Propostas, aparecidas em grupo focal, como cotas para a escola pública podem ser alternativas viáveis, até porque geram polêmicas. Não só envolvem diferentes grupos de pessoas na discussão sobre a questão da justiça social, mas também mobilizariam a revalorização do que é público. Retomariam na pauta do dia a problemática da educação para todos, atualmente menos importante no Ensino Médio frente às demandas de empregabilidade. Além disto, este tipo de política incentiva a diversidade no ambiente escolar, resgatando para a escola pública os setores médios da sociedade. Possibilita expansão do engajamento nas soluções alternativas ao mercado, viabilizando a ampliação da cidadania não só na questão do acesso, mas também no aspecto da participação política diversificada e mais democrática.

Assim, acreditamos ser possível re-significar a cisão público-privado originária da cidadania moderna, em bases mais solidárias, plurais e democráticas. Esperar que os governos e donos de escolas estimulem o espaço público, a cidadania participativa por meio de projetos democráticos, é delírio ou passividade. Achar que possamos fazer tudo isto somente a partir da nossa sala de aula, realmente é idealismo um tanto ingênuo. Esta postura de forma exacerbada pode configurar-se como messianismo. No entanto, aceitar que não podemos fazer nada para mudar ou re-significar a realidade selvagem, excludente e individualista é derrotismo, cinismo, comodismo e irresponsabilidade social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AMORIM, Luciana R. M. – **Prática Educativa dos educadores sociais de rua no Distrito Federal – uma análise da metodologia de ação**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 1998.
- ANDRADE, Lucila Souto M. R. – **Participação e Cidadania: o esporte e a educação em contexto comunitário**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2003.
- ANDRADE, Mário de. *O Movimento Modernista*. In: BERRIEL, Carlos Eduardo (org) **Mário de Andrade hoje**. São Paulo: Ensaio, 1990.
- APPOLINÁRIO, Fábio – **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARENDT, Hannah - **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1999.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOMFIM, Manuel. **América Latina: Males de Origem (1905)** Edição mais recente: Topbooks editora, Rio de Janeiro, 1993.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Condição de classe e posição de classe*. In: Aguiar, Neuma. (Org.) **Hierarquia em classes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, P. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. *Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe*. In: **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2004b.
- BRACHT, V. – **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre, 1997.

- BRASIL – Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei nº 9.394/96. Disponível na internet via em: <http://www.aspuv.org.br/LDBE.htm#Seção4c2> – arquivo visitado em 24-07-2006.
- BRASIL – **Sistema de Estatísticas Educacionais** disponível na Internet no site: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> visitado em outubro de 2006
- BRASIL – Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília : Ministério da Educação, 2006.
- CAILLÉ, Alain: *Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dívida.* **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.13, n.38, out/98.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e sair da Modernidade.** 4ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Cultura de 1900 a 1945.* In: **Literatura e Sociedade.** Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1985.
- CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina.** Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo, Companhia da Letras, 1987.
- COSTA, Jurandir Freire – *Narcisismo em tempos sombrios.* In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues (org) **Tempo de desejo, sociologia e psicanálise.** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSTA LIMA, L. *Da existência precária: O sistema intelectual brasileiro.* In: **Dispersa Demanda.** Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1981.
- COSTA, Lúcio. *Memorial descritivo do plano piloto.* In: **A origem do sistema educacional de Brasília.** Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: GDF-SEC-DEPLAN, 1984
- DAL ROSSO, Sadi (org.), GONZÁLES, Elbio e PEREIRA, José Roberto. **Questões de metodologia da pesquisa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. (Coleção Textos Universitários).
- DA MATTA, Roberto da. **A casa e a rua.** Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1991.
- DAUDT, Shirlei & KIRSCH, Rosana. *Espaço público e sociedade: tramas em construção.* **Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais.** n.9 . Brasília, 2005 (no prelo).

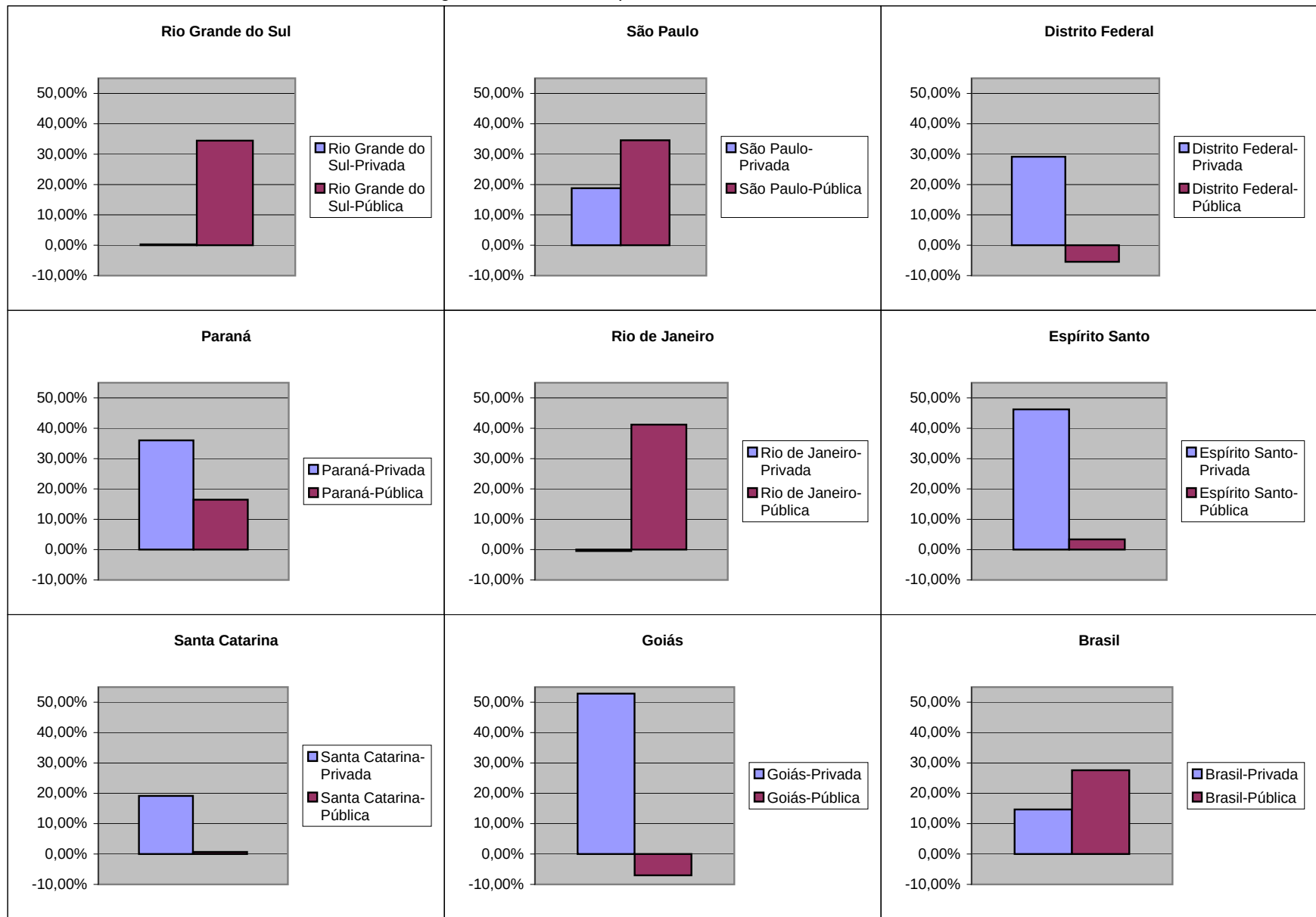
- DEMO, Pedro. **Certeza da Incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida.** Brasília: Plano, 2000a .
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000b.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** (Série Pesquisa em Educação, v.8). Brasília: Liver Livro Editora, 2004.
- DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar.** Disponível pela Internet no site: <http://www.se.df.gov.br/CensoEscolar> visitado em outubro e novembro de 2006.
- DISTRITO FEDERAL. **40 anos de educação em Brasília.** 2000
- DOURADO, Gustavo. **43 anos educação no Distrito Federal.** disponível no site: <http://www.gustavodourado.com.br/43anosdeeducacaonodf.htm> visitado em 03-02-2007.
- DURKHEIM, Èmile – **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: M Fontes, 1995.
- DURKHEIM, Èmile – **Formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: M Fontes, 1996.
- DURKHEIM, Èmile – **Lições de Sociologia** – São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Vol. I, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1990.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1994.
- FERREIRA, Luis Pinto. **Dicionário de sociologia.** São Paulo: J. Bushatsky, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Os intelectuais e o poder.* In: **Microfísica do poder** . 16 ed. Rio de janeiro: Ed Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso,** 12 ed. São Paulo, Loyola, 2005.
- FRANÇA FILHO, Genauto; LAVILLE, Jean-Louis. **Economia solidária numa perspectiva internacional.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FREIRE, João Batista – **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 7 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FURTADO, Odair. *As dimensões Subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social.* In Furtado, O & González Rey – **Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria das Representações Sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- GIDDENS, Anthony – **Mundo em descontrole.** Rio de janeiro: Record, 2000.

- GODBOUT, Jacques: *Introdução à dádiva*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.13, n.38, out/98.
- GOHN, Maria da Glória (org). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Rio de Janeiro: vozes, 2003
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Otávio. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: EDUSC, 2004.
- KUNZ, Elenor – **Transformação didático pedagógica do esporte**. Santa Catarina, 1994.
- KUBITSCHKE, Juscelino, (2000). **Porque construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.
- LAHIRE, Bernard – **Homem Plural: os determinantes da ação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LEAL, Alane de Lucena. **Religião e Educação: pressupostos básicos para a construção da cidadania**. Dissertação de mestrado. Goiânia: UCG, 2003.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MANNHEIM, Karl. *O problema da Intelligentsia*. In: **Sociologia da Cultura**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974. Introdução.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich – **A Ideologia Alemã** – São Paulo: Moraes, 1984.
- MARX, Karl – **A questão judaica** – 5ª ed. – São Paulo: Centauro, 2005.
- MELO, Denise M. **A constituição da subjetividade de mulheres assentadas pelo MST**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE-Unicamp, 2001.
- MENDONÇA, Erasto – *Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*. In: **Educação e Sociedade**, número 75. Campinas: CEDES, 2001.
- MILLS, Wright – **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MILLS, Wright. **Política e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MORIN, Edgar – **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- NETO, Márcia de Franceschi - **Lazer: opção pessoal** -SCE/GDF, 1993.

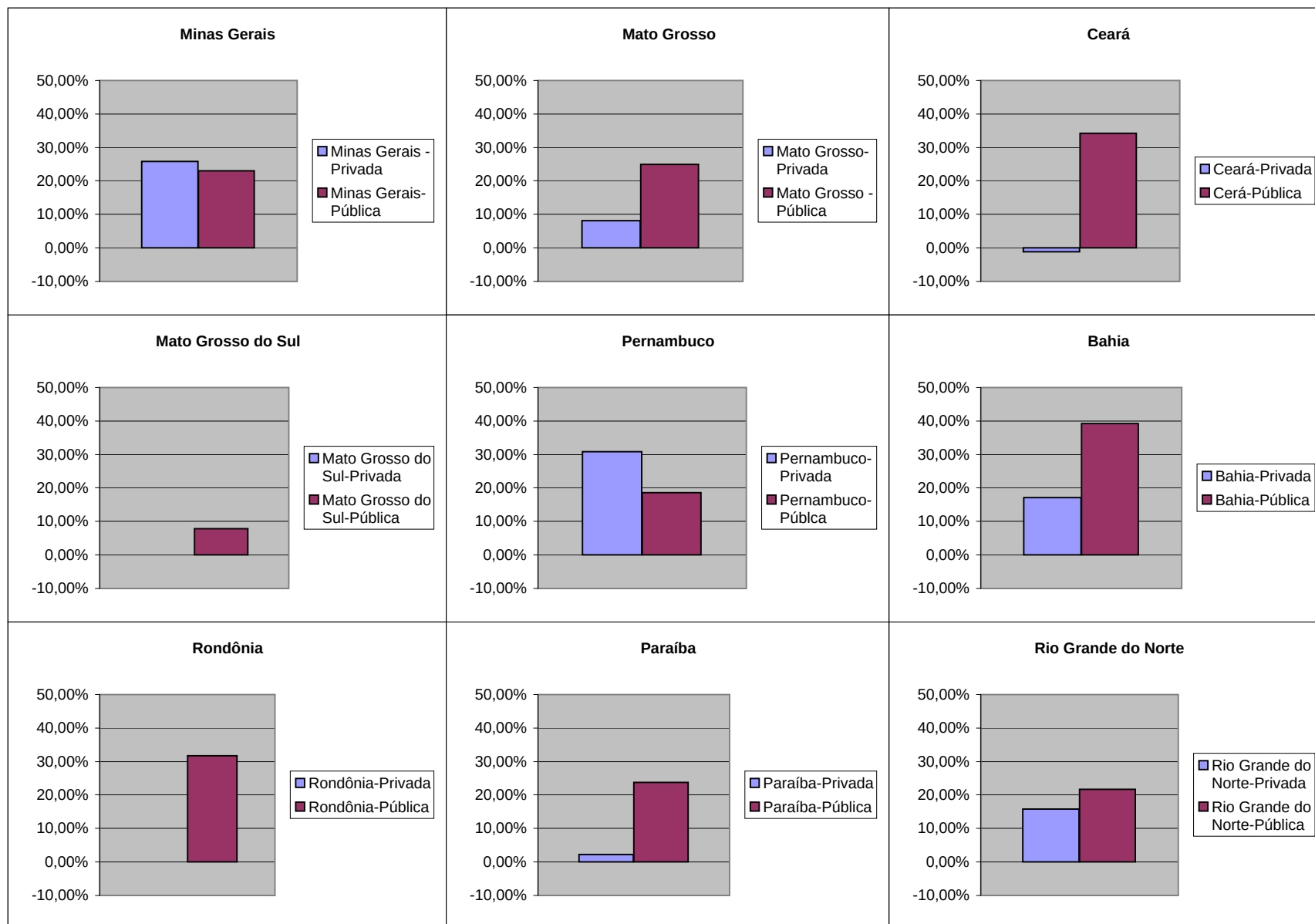
- PARK, Robert Ezra. – *A cidade: sugestões para a investigação*. In: VELHO (org) **O Fenômeno Urbano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- REIS, Elisa. *Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 15, n. 42, fev/00.
- RÊSES, Erlando da Silva – **E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio**. Dissertação de mestrado. Brasília:UnB, 2004
- REZENDE, Edna Teixeira – **Estudo da relação professor-aluno pelo processo da observação participante**. Rio de Janeiro, 1975.
- ROLNIK, Raquel – *Planejamento urbano nos anos 90: novas perspectivas para velhos temas*. In: RIBEIRO, Luis Cesar e SANTOS, Orlando Alves **Globalização, Fragmentação e Reforma Urbana: O futuro das cidades brasileiras na crise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- ROMERO, Sílvio. *O Brasil Social e os Elementos que o Plasmaram*. In: **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1901.
- ROSANVALLON, Pierre. *O Estado em Movimento*. **Revista Sociedade e Estado**. Volume VI, n.2, julho/dezembro 1991.
- ROUSSEAU, Jean J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília: EDUNB, 1989.
- SANTIAGO, Silviano. *O Entre lugar da Literatura Latinoamericana*. In: **Uma Literatura nos Trópicos**. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado.
- SCHWARZ, Roberto. *As idéias fora do lugar*. In: **Ao Vencedor as Batatas**, Editora Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1988.
- SIMMEL, Georg – *A metrópole e a vida mental*. In: VELHO (org) **O Fenômeno Urbano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- SOBRAL, Fernanda. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social*. In: **São Paulo em Perspectiva**: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/ nº 1.
- SOROKIN, Pitirim. *O que é uma classe social?* In: VELHO, Otávio. et all. (Orgs.) **Estrutura de classes e estratificação social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- SOUZA, Jessé (org). **O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira**. Brasília: ed UnB, 1999.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. *Estratificação Social e estrutura de classes*. In: Velho, Otávio. et al. (Orgs.) **Estrutura de classes e estratificação social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- TEIXEIRA, Anísio. (1961). *Plano de Construções Escolares de Brasília*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar.
- VELOSO, Mariza. *O Patrimônio Modernista e a Diversidade Cultural*. In: NUNES (org) **Brasília: A construção do cotidiano**. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- VELOSO, Mariza & MADEIRA, Maria Angélica. **Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- WAISROS , Eva . *Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília*. 28 REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais**. Caxambu, 2005.
- WEBER, Max – *Conceito e Categorias de Cidade*. In: VELHO (org) **O Fenômeno Urbano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ANEXO 01: Gráficos demonstrativos da variação percentual do número de estabelecimentos de ensino privado e público do Brasil, do DF e dos estados com um grau de escolaridade próximo ao do DF entre 1999 e 2005.

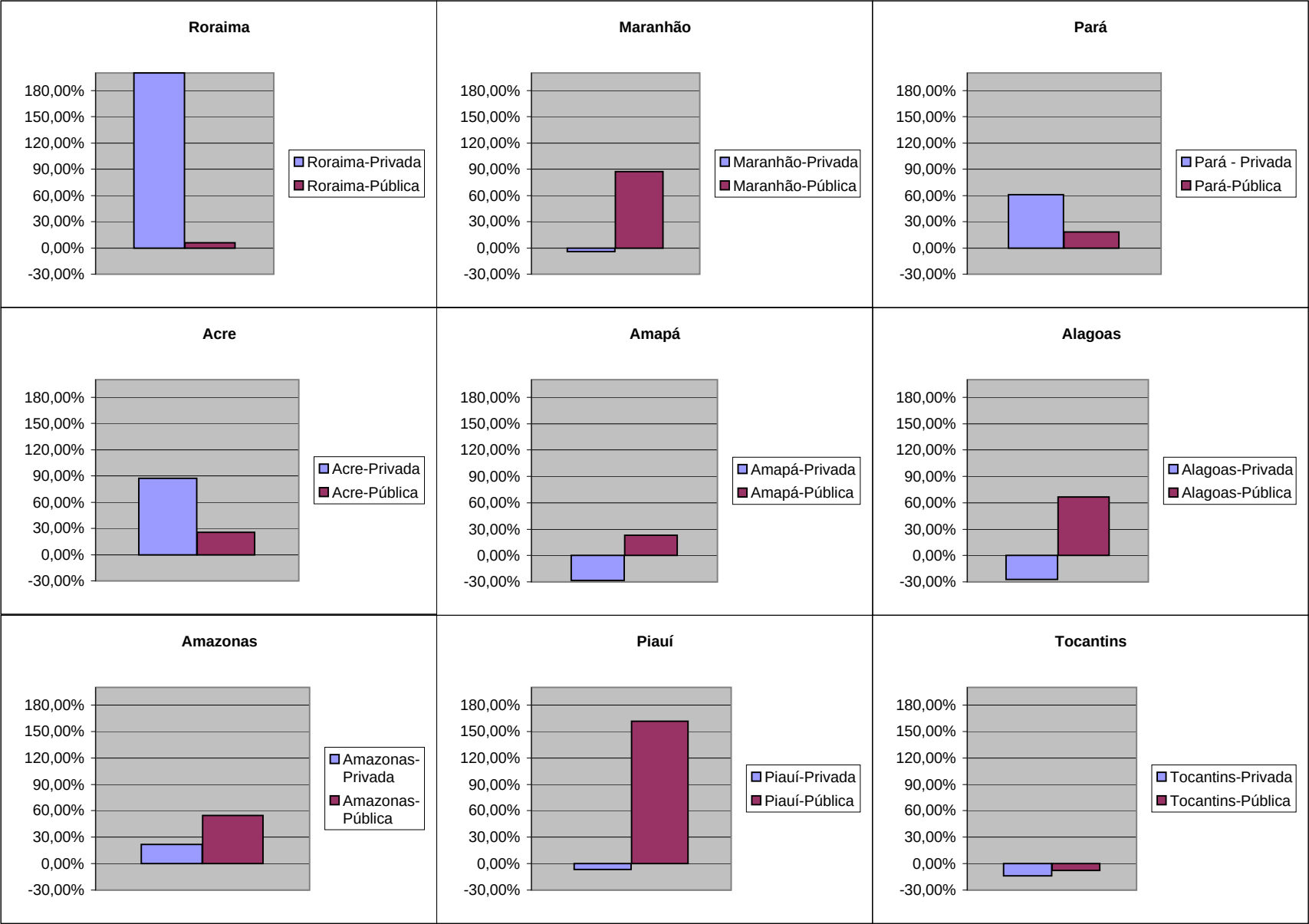


ANEXO 02: Gráficos demonstrativos da variação percentual do número de estabelecimentos de ensino privado e público de MG, MT, CE, MS, PE, BA, RO, PB e do RN entre 1999 e 2005.*



* O estado de Sergipe, é o único que não aparecerá nos anexos, já que possui gráfico semelhante ao de Pernambuco.

ANEXO 03: Gráficos demonstrativos da variação percentual do número de estabelecimentos de ensino privado e público de RR,MA,PA,AC,AP,AL,AM,PI, e do TO entre 1999 e 2005.*



Anexo 04: QUADRO-RESUMO

AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA– 1891/2006

1. (1891 -1941) – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1881 – A Reforma Benjamin Constant propõe pela primeira vez no Brasil, a sociologia como disciplina do ensino secundário.

1901 – A Reforma Eptácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo, disciplina esta que nunca chegou a ser ofertada.

1925 – A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário, no 6º ano. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho.

1928 – A Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, Ginásio Pernambucano de Recife.

1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.

1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

1934 – Fundação da Universidade de São Paulo que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia.

1935 - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.

1941 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

2. (1942-1981) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

1949 – No Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária”.

1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.

1961 – Aprovação Lei 4.024 de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país. A LDB manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos: ginásial e colegial.

1962 - O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

1963 – Resolução nº 7, de 23 de dezembro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético.

1971 – Lei nº 5.692 de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

3. (1982-2006) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1982 – Lei 7.044, de 18 de outubro que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 - Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia

1998 – Aprovação do Parecer nº 15 de 1º de junho com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais, os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de 2 horas-aula.

2001 – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores do Paraná que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas escolas públicas e privadas.

2003 – O debate em torno do ensino de Sociologia no DF foi posto no âmbito dos exames seletivos do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Foi realizado o “ciclo de palestras sobre a visibilidade da Filosofia e da Sociologia no PAS”. Criação da Subcomissão assessora Filosofia/Sociologia, do PAS.

2004 – Seminário nacional para reflexão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio promovido pelo MEC e que contou com a participação organizada dos Sociólogos. Início da elaboração das Orientações Curriculares Nacionais. I Encontro de Professores de Filosofia e de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

2005 – A Sociologia e a Filosofia passam a serem oficialmente exigidas na seleção da primeira etapa do PAS (UnB). Em função disto, várias escolas particulares no DF passam a ofertá-las em suas grades curriculares, pelo menos na primeira série do Ensino Médio. Nas avaliações de 2007 já entraria na segunda etapa e em 2008 também na terceira.

2006 – Obrigatoriedade do ensino Sociologia: Parecer 38 de 07 de julho de 2006 e Resolução Nº 4, de 16 de agosto da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinam: as escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas deverão ofertar Sociologia e Filosofia; aquelas com estrutura flexível deverão incluí-las de forma interdisciplinar; as escolas terão um ano para se adequarem à nova legislação.

Anexo 05 : Questionários aplicados nos grupos focais de professores e alunos

QUESTIONÁRIO ESTUDANTE

IDADE: _____ SEXO: () NATURALIDADE: _____

- 1) Em que cidade ou bairro (RA) você mora? _____
- 2) Há quanto tempo estuda nesta escola? _____
- 3) Já estudou em alguma instituição privada/pública de ensino regular? a) SIM ou b) NÃO
- 4) Assim que concluir o ensino médio você pretende:
a) continuar formação acadêmica b) trabalhar c) as duas coisas
- 5) Que curso ou profissão gostaria de seguir? _____
Possui alguma religião? Qual? _____
- 6) Participa de algum grupo de intervenção social, cultural ou política?
Qual(is)? _____
- 7) Você considera que na sua formação a Sociologia é/foi :
a) muito importante b) importante c) pouco importante d) nada importante
- 8) E esta escola na formação de sua cidadania é/foi:
a) preponderante b) necessária c) pouco influente d) dispensável
- 9) Você se sente preparado para lidar com as questões públicas e os desafios colocados por nossa sociedade?
a) muito bem preparado b) preparado c) pouco preparado d) despreparado

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

IDADE: _____ SEXO: () NATURALIDADE: _____

- 1) Em que Região Administrativa você mora? _____
- 2) Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____ E nesta escola? _____
- 3) Já trabalhou em alguma instituição pública/privada de ensino regular? a) SIM b) NÃO
- 4) Em que curso(s) você se graduou? _____
- 5) Qual a disciplina que você ministra nesta escola? _____
Possui alguma religião? Qual? _____
- 6) Participa de algum grupo de intervenção social, cultural ou política?
Qual(is)? _____
- 7) Você considera que na formação de seus alunos a Sociologia é :
a) muito importante b) importante c) pouco importante d) nada importante
- 8) E esta escola na formação da cidadania dos seus alunos é/foi:
a) preponderante b) necessária c) pouco influente d) inadequada
- 9) Você avalia que seus alunos estão preparados para lidar com as questões públicas e os desafios colocados por nossa sociedade?
a) muito bem preparados b) preparados c) pouco preparados d) despreparados