

# PRÁTICAS DE CIDADANIA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA<sup>1</sup>

Aida Maria Monteiro Silva<sup>2\*</sup>

*“Formar o cidadão é dar as orientações básicas de respeito e de condição social. A condição social é que faz o cidadão. É conscientizar e para isso é fundamental a escrita, a leitura, a compreensão do mundo. Através da educação, o aluno vai saber conhecer os seus direitos, as suas obrigações e saber respeitar o próximo. Saber ser gente”* (Fala do professor Escola Estadual de Pernambuco).

Na história do povo brasileiro nunca se falou tanto em cidadania e em direitos humanos como nas últimas décadas. Essa temática vem se constituindo em um dos focos de interesse de diferentes instâncias da sociedade: movimentos sociais, meios de comunicação, partidos políticos, organizações sindicais, instituições governamentais e não-governamentais e o meio acadêmico.

A motivação por essas questões eclodiu, principalmente, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após longo período de mutilação da cidadania, no qual os direitos civis e políticos foram cerceados, e devido ao distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização, mesmo a despeito de o Brasil ter avançado em termos político-jurídicos dos ideais proclamados da democracia, conforme o que está prescrito no Artº 5º da Constituição Federal.

O Estado brasileiro, além de suas leis específicas, tem um Programa Nacional de Direitos Humanos-1966, e é signatário dos principais acordos e pactos internacionais de garantia e proteção dos direitos humanos<sup>3</sup>. É regido pela Constituição (1988) mais democrática da história do país, conhecida como a “*Constituição Cidadã*”, na qual os direitos foram ampliados em todas as dimensões: civil, política, social e cultural.

No entanto, o avanço da democracia, no campo do ordenamento jurídico, não foi acompanhado de políticas públicas mais consequentes, de forma a assegurar à maioria da população os direitos fundamentais, principalmente os sociais, e fortalecer o regime democrático. Essa situação faz com que a sociedade brasileira conviva com uma permanente contradição – o desrespeito aos direitos humanos e a negação da cidadania, pelo próprio Estado.

O fato de a sociedade brasileira ser organizada e estruturada por um modelo econômico capitalista, extremamente excludente, caracterizado por grande concentração de renda - aliás, uma das maiores do mundo -, constitui um dos principais fatores da desigualdade social, da discriminação e da violência, sendo esta última presente nas diferentes instituições da sociedade.

No campo da educação, apesar de ter havido avanços em relação ao aumento do número de matrículas, das taxas de escolaridade no ensino fundamental e uma queda da taxa de analfabetismo,

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da Tese de Doutorado. SILVA, Aida M.M. *Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limites*. Faculdade de Educação da USP - São Paulo, Tese de Doutorado, 2000.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Pernambuco-Brasil e Coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. E-mail: trevoam@terra.com.br

\* Texto publicado no Livro: Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar, Lisita Verbena M S.da S e Sousa Luciana Freire E. C. P (Orgs), RJ, DP&A, 2003.

<sup>3</sup>PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. Primeiro Relatório de Direitos Humanos: realizações e desafios. São Paulo, 1999, p100-101. Os autores destacam as leis e os pactos de garantia e proteção aos direitos humanos e cidadania, assinados pelo Brasil.

no período de 1960 a 1995, de 39,5% de analfabetos passou para 15,5% (IBGE - 1999), os avanços não aparecem de forma homogênea no país.

Essas grandes diferenças geram relações profundamente desiguais: privilégios para alguns e, conseqüentemente, a ausência de direitos, para muitos. Nancy Cardia (1995) chama a atenção para um fator extremamente preocupante no comportamento da população, ou seja, no Brasil as desigualdades econômicas e sociais apresentam-se como uma normalidade, pois não são percebidas como injustiças graves por aqueles que as sofrem.

No conjunto dos dados estatísticos, o Brasil atravessa uma crise econômica e social que se apresenta de forma mais visível nas grandes cidades. Essa crise tem se agravado nos últimos anos com o fortalecimento do projeto neoliberal, que não favorece a efetivação da cidadania.

Segundo Vera Candau et alii (1998, p.11), a política neoliberal implantada no país dificulta o fortalecimento da cidadania e da democracia, pois:

*“incorpora o discurso democrático e favorece a democracia e a cidadania de baixa intensidade. Promove mudança estrutural com reformas econômicas e políticas e exclui e compromete direitos sociais conquistados. Reconhece a importância da educação básica, mas assume um enfoque técnico-científico de seu tratamento e não valoriza o profissional da educação”.*

Algumas iniciativas de políticas governamentais estão sendo propostas, nos últimos anos, no sentido de fomentar uma cultura de respeito e proteção aos direitos humanos, a exemplo dos Programas Nacional e Estaduais de Direitos Humanos, os Parâmetros Curriculares Nacionais—PCNs e o Programa Nacional de Livro Didático<sup>4</sup>. Essas iniciativas, embora tenham a sua validade, ainda são muito tímidas diante do quadro de desigualdade econômico-social e da baixa produtividade da escola para grande parte da população brasileira.

Essa realidade brasileira mostra que apenas a formulação de leis não garante os direitos aos cidadãos, havendo, portanto, uma diferenciação entre a proclamação do direito e a forma de desfrutá-lo (Norberto Bobbio, 1986).

Entendemos que para desfrutar o direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer a sua cidadania. Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade possa ter para fazer valer os direitos. Essa é uma ação que tem início no plano individual mas exige uma articulação coletiva.

A grande questão que se evidencia no início deste século não é mais o de fundamentar os direitos dos homens, mas de garanti-los, conforme ressalta Norberto Bobbio (1992):

*“O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (p.25).*

---

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma proposta de organização curricular na perspectiva da educação comprometida com a cidadania, elegendo os princípios norteadores: dignidade humana; igualdade de direitos; participação e co-responsabilidade pela vida social. *Documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares*. MEC/SEF, Brasília, 1997. Em relação ao Programa Nacional do Livro Didático, sob a responsabilidade do MEC (1996), o objetivo é melhorar a qualidade dos livros, a partir da análise e reelaboração de conceitos e conteúdos que apresentam situações de preconceitos, discriminação e impropriedades teórico-metodológicas.

Concordamos com Bobbio no sentido de que a garantia dos direitos humanos é um problema político, e está relacionada ao nível de compromisso que os gestores das políticas públicas têm em assegurá-los e do poder da população de reivindicá-los.

Nessa direção, acreditamos que a escola, entre outras instâncias da sociedade, como partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais, associações de classe, ou seja, os estratos mais organizados da sociedade, têm um papel fundamental a desempenhar nesse processo.

No campo da escola, essa aparece como um “*locus*” privilegiado, na medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o aluno se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa.

O grande desafio colocado às instituições que visam contribuir para a formação de cidadãos conscientes, possibilitando a estes o exercício da cidadania ativa, como afirma Maria Victoria Benevides (1991), é o de romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que embasa a formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. A escola não está isenta dessas influências. **E como conceber uma escola que busque contribuir para o exercício da cidadania democrática?**

## 1 – OBJETIVOS DO ESTUDO

Ao focalizarmos a educação como instrumento de formação da cidadania, através do trabalho desenvolvido na escola pública, temos a clareza de que a escola sozinha não dá conta da tarefa de formar o cidadão, uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros. Ela é forjada no dia-a-dia das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade, a exemplo dos movimentos sociais que têm apresentado contribuições relevantes nesse processo.

O principal objetivo desse estudo é, portanto, *investigar como a escola pública pode contribuir para formação da cidadania democrática*, a partir de pesquisa realizada em 04 escolas situadas na Região Metropolitana do Recife e Grande Recife, no período de 1999 a 2000. Para a coleta de dados foram utilizados questionários com alunos, professores, direção da escola e gestores da Secretaria de Educação de Pernambuco; observação na escola; entrevistas e análise de documentos.

Este estudo parte do pressuposto de que a concretização de uma proposta de escola nessa perspectiva tem como principal determinante o nível de consciência e de conhecimento que o educador tem dos direitos e deveres, além de uma vivência cidadã que se efetiva no campo individual, mas, principalmente, enquanto sujeito coletivo. Isto requer um trabalho compartilhado e participativo de todos os atores que estão envolvidos no projeto pedagógico. Dessa forma, a efetivação de uma política educacional deve assegurar processos de capacitação dos sujeitos responsáveis pela sua implantação.

Nesse entendimento, a formação desses sujeitos deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos, dentro de um contexto histórico e político dos direitos humanos e da cidadania, a mudança de valores, atitudes e posturas. Essa formação compreende a apreensão de uma nova cultura em que o educador se perceba, bem como perceba o aluno e os demais integrantes do trabalho escolar, como sujeitos de direitos e deveres, e veja a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania.

Analisar a escola enquanto “*locus*” de formação da cidadania democrática, requer a explicitação dos conceitos básicos que orientaram este trabalho. Compreendemos que a formação da cidadania está imbricada no entendimento que se tem de democracia e direitos humanos em um determinado contexto social, cultural, político e econômico.

Partimos do princípio de que o regime democrático é o que oferece melhor condição para o respeito e a fruição dos direitos humanos, bem como a formação da cidadania. Compreendemos democracia na perspectiva de Fábio Comparato (1989), como sinônimo de soberania popular com total respeito aos direitos humanos, fundada nos princípios da liberdade e da igualdade. A igualdade é aqui entendida no sentido de igualdade diante da lei e de garantia do acesso aos bens sociais e às condições básicas necessárias a uma vida digna para todos os indivíduos. A liberdade é algo inerente à condição do ser humano, em termos da liberdade de expressão, de pensamento, de ir e vir, de participar e de intervir na construção do projeto de sociedade em que o indivíduo está inserido.

Neste trabalho, assumimos o conceito de direitos humanos a partir do pressuposto do direito à vida, condição primeira, sem a qual deixam de existir os outros direitos, e do reconhecimento da dignidade intrínseca ao ser humano. São os direitos fundamentais a toda pessoa, sem distinção de etnia (raça), opção sexual, credo religioso, opinião política, sexo, nível de instrução, posição sócio-econômica, julgamento moral ou nacionalidade. E a cidadania, na perspectiva democrática, é a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, que inclui o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais. É, também, a condição de participar de uma comunidade com valores e história comuns, a qual permite aos indivíduos uma identidade coletiva. É, na verdade, o pleno exercício do direito.

Nessa direção, a prática pedagógica voltada para a construção da cidadania democrática é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que permita-lhe apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho, para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade.

Para que a escola possa desenvolver um trabalho nesta perspectiva, faz-se necessária a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente. Esse processo se desenvolve na prática diária, através da apreensão dos conteúdos curriculares e na vivência do exercício da cidadania.

## **2 – PRÁTICAS DE CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Ao assumirmos neste trabalho que a escola é um dos principais “*locus*” de formação da cidadania e tem como função principal a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de saberes escolares, algumas questões orientaram nosso olhar para o interior da escola: qual o objetivo dessa formação, como esses saberes estão contribuindo, quais os valores, comportamentos, atitudes e hábitos que têm permeado a prática escolar? Como a escola organiza o trabalho na perspectiva dessa formação?

Assim, organizamos a análise dessas questões em duas grandes categorias: a dimensão organizacional-administrativa e a dimensão pedagógica.

### **2.1 -DIMENSÃO ORGANIZACIONAL-ADMINISTRATIVA**

Focalizamos nesta categoria os aspectos referentes ao processo de organização administrativa da escola: participação e planejamento participativo; boa administração; profissionalismo.

## • Participação e planejamento participativo

A questão da participação nos espaços públicos tem se constituído em necessidade da população e ao mesmo tempo em desafio. A necessidade é decorrente do processo de abertura política que aponta para a construção de espaços, organizações mais democráticas, com a inserção mais direta da população na definição e nos destinos de um projeto mais amplo de sociedade. O desafio está na construção desse projeto, em que os sujeitos são aprendizes iniciais desse processo.

A escola pública que se propõe a trabalhar em busca de uma proposta democrática de forma a contribuir para a formação da cidadania ativa, de sujeitos construtores do projeto de sociedade, não pode perder de vista essas necessidades/possibilidades e os desafios.

Concordamos com José Romão e Paulo Padilho (1997 :

*“que planejar a escola de forma socializada é exercitar a cidadania, pois implica a tomada de decisões, em envolvimento com as ações do cotidiano escolar e em avaliações dos serviços prestados à população, o planejamento deve começar pela inserção de toda a sociedade no debate democrático sobre as questões relativas não só ao processo de ensino aprendizagem, mas também em relação às questões administrativas e financeiras da escola e às questões da própria sociedade em que ela se insere, considerando sempre os condicionantes sócio-culturais e políticos que influenciam e afetam diretamente o cotidiano escolar”* (p.85).

Assim, ao adentrarmos na análise do processo de elaboração do projeto pedagógico, a participação nas atividades da escola foi bastante enfatizada pelos educadores das quatro escolas, os quais entendem participação como envolvimento do corpo docente, do corpo discente e da comunidade com o trabalho escolar, conforme verificamos nas falas dos educadores:

*“Na escola há participação tanto do professorado, dos alunos, do pessoal administrativo, da comunidade e do conselho escolar”.*

A participação está associada, também, ao trabalho integrado e a coesão entre os atores.

*“Aqui há um entrelaçamento muito bom entre corpo docente e discente, que nos ajuda no dia-a-dia a enfrentar os problemas sociais. Os professores procuram, em sua maioria, evoluir, se renovar. Há uma integração do colegiado com os pais”.*

*“Na escola há coesão, todo mundo se entrosa, é como se essa escola fosse única”.*

Os educadores parecem demonstrar clareza quanto aos objetivos do projeto pedagógico, ao afirmarem que para permanecer na escola é necessário adesão ao trabalho e quando chega algum professor que não consegue se adaptar à proposta, a direção conversa no sentido de conscientizá-lo sobre o projeto que a escola defende e que deve ser assumido no coletivo.

Merece ser ressaltado que os educadores demonstram compreensão de que a participação não é algo acabado, pronto. Uma das diretoras chama atenção para o fato de que a gestão participativa, na vida da escola, é um processo que está em construção, até porque o grupo tem pouco tempo de serviço na escola e, de certa forma, é um grupo jovem, em idade e em experiência na educação<sup>5</sup>.

É dentro desses limites que os alunos em duas escolas não conseguiram estruturar o grêmio escolar, enquanto organização e instância de representação mais ampla. O que existia no conjunto das escolas era a representação dos alunos por classe, escolhidos através de eleição direta, organizada pelos próprios alunos.

<sup>5</sup> Nesse caso específico a escola tem 10 anos de construção e estava vivenciando uma segunda administração.

Nesse sentido, Moacir Gadotti e José Romão (1997) mostram a importância da participação como forma de possibilitar à população uma melhor organização e compreensão do Estado, para poder influir no seu funcionamento. Na escola a participação *“contribui para democratização das relações de poder no seu interior”* (p.16).

Essa maneira de administrar permite aos seus atores e à comunidade conhecer e acompanhar melhor o seu trabalho para poder nela intervir, fazendo com que esses sujeitos deixem de ser espectadores e usuários para assumirem o papel de autores e atores do projeto escolar.

Nesse entendimento, e procurando cumprir com a legislação educacional, a Secretaria de Educação, ao organizar o calendário oficial, previu, durante o ano letivo, períodos para trabalhar o projeto pedagógico nas escolas, nas suas diferentes fases: elaboração, acompanhamento e avaliação. É, portanto, tarefa da escola construir o Projeto Pedagógico nos seus diferentes momentos.

Segundo os educadores, o projeto pedagógico foi elaborado a partir de um processo de discussão das necessidades e objetivos da escola, contando com a participação dos seus atores:

*“O projeto pedagógico foi levado para discussão com os pais e se procura atender as necessidades da escola de forma democrática”.*

Essa disposição de a escola trabalhar de forma mais participativa, em busca de melhores resultados para o trabalho pedagógico, não elimina as dificuldades encontradas pelos educadores para gerir sua administração, pois algumas dessas dificuldades estão relacionadas à definição e à decisão de política mais ampla, como no caso dos recursos financeiros. Além disso, a estrutura organizacional da Secretaria de Educação e a máquina governamental burocratizadas não acompanham o ritmo e a dinâmica do trabalho escolar. Mas, é através do trabalho integrado com a comunidade que as escolas pesquisadas procuravam minimizar essas dificuldades:

*“A comunidade tem um relacionamento diferente com a escola. O trabalho é grande, mas procuramos conseguir o que se idealiza. Na escola há um grupo que se une, discute e toma posições em conjunto”.*

Nessa ótica, o planejamento participativo é destacado pelos educadores como uma forma de contribuir para melhorar o ensino, uma vez que há o envolvimento dos educadores nas questões da escola:

*“Eu acho a escola muito dinâmica. Se tem algo que podemos fazer para melhorar, todo o mundo corre atrás, ou se precisa melhorar uma turma, a gente se reúne e vê o que pode fazer. Todas as turmas são de todos os professores, os alunos conhecem todos os professores da escola”.*

Essa forma de envolver a comunidade no projeto da escola possibilita outra compreensão da responsabilidade e do significado do trabalho no espaço público, pois, segundo os educadores:

*“A comunidade hoje tem uma concepção diferente dessa escola; eu não sei se é pela integração, pela dedicação da diretora, pelo profissionalismo dos professores, a escola é cobrada pela comunidade”.*

Uma das maneiras de a comunidade se posicionar é através da avaliação sobre a escola. No momento da matrícula os pais avaliam o desempenho da escola através de questionário e um dos pontos focalizado por eles foi a necessidade de melhorar o ensino. Essa dinâmica permite à escola avaliar o trabalho como um todo e a buscar no coletivo as alternativas para concretização da ação pedagógica de melhor qualidade.

Como podemos observar, as falas apresentadas pelos educadores e gestores, até então, demonstram que há um trabalho de grupo na escola, compreendido enquanto interesse maior do coletivo.

## Boa administração

A boa administração é destacada pelo conjunto dos educadores como um dos fatores mais relevantes no trabalho escolar. Uma das escolas, localizada na região do Grande Recife, chega a ser considerada por estes como uma das melhores do Estado e, a sua administração é o ponto principal para assegurar a qualidade do trabalho.

*“Na escola existe uma diretora que tem dedicação ao trabalho, que indica caminhos, conversa, participa. Existe uma cabeça que tem posição e orienta o trabalho. Aqui não funciona como uma escola pública que o povo faz o que quer. Mesmo se você chegar aqui sem muito interesse, você se contagia com o andamento dos trabalhos e termina caminhando com os outros”.*

Essa escola apresenta, de fato, um trabalho diferenciado diante das demais escolas da comunidade e até mesmo em relação às outras observadas. A maioria dos professores trabalhava na escola há bastante tempo, em média de 8 a 10 anos. A estrutura física é muito boa e tem legitimidade da comunidade, a tal ponto que para se conseguir uma vaga é muito difícil. Apresenta um bom nível de aprovação e a evasão é muito pequena. A estrutura administrativa segue o modelo definido pelo Conselho Escolar, com Departamentos de Estudo nas áreas do conhecimento, Centro de Língua, e Departamento de Esporte, Cultura e Lazer.

A positividade em relação à administração é evidenciada nas falas também dos alunos, ao solicitarmos que eles falassem sobre a escola:

*“A escola é boa, é ótima, porque ensina, quer o bem da gente. Educa, ajuda na vida”.*

Em uma segunda escola o sentimento dos alunos é muito semelhante:

*“Eu acho a escola super-legal. É o máximo ter uma escola como essa, onde todas as pessoas são unidas, é isso que eu acho mais bonito aqui. Eu sempre digo: os professores gostam muito dos alunos e os alunos gostam muito dos professores, demonstram carinho um pelo outro”.*

A percepção dos alunos dessa escola é mais enfática porque esta foi construída após muitos anos de luta da comunidade (área de invasão) e a primeira administração teve um trabalho avaliado de forma negativa, conforme as suas falas.

*“A escola mudou muito, pois antigamente não era assim. Os alunos badernavam e os professores tinham medo de ensinar na escola. Agora melhorou, os professores têm maior carinho pelos alunos e os alunos pelos professores”.*

Quando indagamos sobre o que mais contribuiu para haver essa mudança os alunos e professores creditaram ao trabalho empreendido pela direção, eleita pelos seus pares, e ao trabalho participativo, que envolve os atores da escola e a comunidade na gestão escolar. Vale destacar que três escolas entre as quatro observadas receberam prêmio da UNICEF devido ao bom desempenho administrativo-pedagógico.

Quanto ao bom relacionamento entre os atores e principalmente entre os alunos, a avaliação dos diretores das escolas apresenta outros dados de realidade que não foram destacados pelos alunos, ou seja, a violência nas relações sociais, principalmente entre os alunos, que se manifesta de diferentes formas, sobre o que trataremos mais adiante.

Essa avaliação muito positiva dos alunos e até de alguns educadores pode ser explicitada, possivelmente, como uma projeção, um dever ser criado no imaginário desses atores, a partir do desejo de ter uma escola mais tranqüila, sem violência.

Um outro ponto destacado pelos educadores como favorável ao projeto escolar é a permanência da direção, no sentido de sedimentar e dar seqüência à proposta pedagógica:

*“A direção está trabalhando há muitos anos na escola. É especial e não tem mudança de direção por causa da política. Muda o governo, muda diretor, essa coisa de interferir na educação. A escola é privilegiada porque tem uma seqüência de trabalho por vários anos. Aí você vê o crescimento em termos de estrutura e do relacionamento”.*

Essa forma de intervenção do governo na educação está relacionada às práticas clientelista e coronelista, que têm permeado as relações na nossa sociedade e, principalmente, com maior destaque nas administrações públicas, conforme vimos nos estudos de Victor Nunes Leal (1949) e Francisco Weffort (1992), destacados anteriormente.

Historicamente, os cargos de diretor e de diretor-adjunto das escolas são considerados cargos de “confiança” do governo. A experiência mostrou que estes têm servido, essencialmente, para atender aos interesses dos chefes políticos que dão apoio e sustentação às propostas do governo, razão pela qual a Secretaria de Educação e o próprio Sindicato encontraram dificuldades de assegurar, através de legislação própria, o processo de eleição direta para ocupação desses cargos.

Os educadores destacaram também o Conselho Escolar como um aspecto importante para assegurar a democratização da gestão e uma boa administração. Eles chamam atenção, ainda, para o fato de que o processo de elaboração do Regimento Escolar, orientado pela Secretaria de Educação, favoreceu o envolvimento dos educadores e do Conselho no projeto da escola.

*“A escola tem uma boa organização, consegue mobilizar o Conselho Escolar e tem um grupo que discute as regras e as normas”.*

Os gestores da Secretaria reafirmam a importância do Conselho Escolar como um ponto relevante ao avaliarem a política educacional, além da participação da comunidade e da qualificação do educador.

O Conselho Escolar é, portanto, entendido como órgão de gestão democrática organizado sob a forma de colegiado, cuja composição integra a representação de todos os segmentos da escola – direção, professores, alunos, funcionários e a comunidade. É tarefa do Conselho Escolar decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, cujo parâmetro é o projeto pedagógico da escola, devendo o Conselho Escolar acompanhá-lo e avaliá-lo.

A esse conjunto de fatores que interferem mais diretamente na organização e dinâmica do trabalho escolar os educadores atribuem outro fator que contribuiu positivamente, que é o profissionalismo.

## • Profissionalismo

Este é entendido pelos educadores como compromisso com o trabalho, cumprimento de horário, das tarefas definidas no coletivo e da compreensão do papel social da escola. Isso é evidenciado quando perguntamos aos educadores quais os fatores que favoreceram o desempenho positivo da escola:

*“Eu considero o profissionalismo e a forma democrática do trabalho da escola. Os professores são comprometidos, raramente faltam, só em casos de doença”.*

Ao indagarmos gestores da Secretaria de Educação sobre o trabalho das escolas, de um modo geral, em relação à política educacional, eles apresentaram exemplos de práticas ocorridas em outras escolas que diferenciam radicalmente dos achados da pesquisa com relação à questão do profissionalismo:

*“Houve casos de professores que reprovaram alunos para manter a carga horária de trabalho. É a falta de profissionalismo desses professores, do entendimento do papel da escola. Eles utilizavam o poder do professor para reprovar e se acham donos da verdade”.*

Essa constatação mostra que em um sistema de ensino existem realidades bastante diversificadas, de níveis de comprometimento profissional, de ritmos de trabalhos e de compreensão de política educacional diferentes, uma vez que:

*“teve escolas que caminharam muito bem, outras caminharam de forma média e outras não caminharam”* (Fala dos gestores).

Esses achados vêm confirmar os estudos de Moacir Gadotti e José Romão (1997), ao enfatizarem que as experiências de gestões democráticas implantadas no Brasil vêm

*“exercendo influência positiva sobre a educação brasileira como um todo:*

*a) Sobre a estrutura e funcionamento dos sistemas: ‘colaboração’ entre os sistemas e comunicação direta da administração com as escolas;*

*b) Sobre a organização do trabalho na escola: autonomia, projeto político-pedagógico e avaliação compartilhada;*

*c) Sobre o órgão de gestão da educação; plano estratégico de participação, canais de participação e transparências administrativas;*

*d) Sobre a qualidade do ensino: formação para cidadania (cria possibilidade de participar da gestão pública);*

*e) Sobre a definição e acompanhamento da política educacional: aumenta a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional”* (p.18).

Outros estudos desenvolvidos por Zélia Mediano (1999), Maria Alice Setúbal Silva et alii (1995) reafirmam esses aspectos considerados positivos no trabalho escolar.

Tais pesquisas, ao investigarem os requisitos básicos que mais contribuíram para a melhoria do projeto pedagógico-administrativo, escolas consideradas bem sucedidas, evidenciaram as seguintes características:

- Gestão participativa – a escola poder contar com equipe técnico-administrativa forte e comprometida com o trabalho. A escola é vista como espaço efetivamente público.
- Existência de projeto político-pedagógico – instrumento orientador das ações dos atores da escola.
- Relações abertas e solidárias – o trabalho da escola tem como base o diálogo para trabalhar as relações, inclusive os conflitos.
- Estabilidade dos professores e da gestão – a permanência do corpo docente e da direção contribuem para solidificar o trabalho e fortalecer as relações entre os atores da escola.
- Apoio efetivo da autoridade educacional – este se reveste de maior importância no sentido de garantir as condições materiais e apoio pedagógico ao desenvolvimento do trabalho na escola.

## 2.3 - DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica é aqui entendida enquanto trabalho pedagógico que engloba os elementos constituintes da ação educativa como um todo, e do fazer docente, que se concretizam no espaço escolar, especialmente, na sala de aula.

A ação educativa significa que a função da escola não é só a instrução, é também a educação, de forma a aumentar a capacidade do indivíduo de ser sujeito, enquanto sujeito de direitos e de deveres para com a sociedade em que está inserido.

Assim, além dos conteúdos básicos considerados universais, é papel da escola trabalhar o conhecimento que permita ao indivíduo situar-se na condição de sujeito social, o que requer, também, trabalhar valores, hábitos, atitudes e comportamentos que possibilitem o pleno exercício da cidadania.

Nessa compreensão, a escola deve:

*“contribuir para desenvolver a tolerância em relação às minorias (...); proporcionar abertura às outras culturas, a igualdade dos homens e das mulheres, a participação democrática na vida política, a solidariedade para os menos favorecidos, a integração dos deficientes, o respeito pelo meio ambiente, a defesa dos direitos humanos, a rejeição das discriminações de todo gênero” (Lan 2000, c’est demanin, p.p.9-10. In: Philippe Perrenoud, 1994, p.21).*

Ao focalizarmos a prática docente, procuramos compreender como o processo de ensino-aprendizagem é produzido no espaço escolar, quais os seus elementos constituintes na ótica de uma proposta de escola que busca formar sujeitos cidadãos.

- **A prática docente: avanços e dificuldades**

Ao analisarmos a ação docente partimos do pressuposto de que o professor tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, enquanto mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, mas, principalmente, pela possibilidade de trabalhar valores, comportamentos e atitudes.

Dessa forma, concordamos com Mônica Thuller (1994) que *“a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”* (p.33).

Na busca de compreendermos como os professores construíram a prática docente e de que forma esta contribui para a formação da cidadania, focalizamos a nossa análise, partindo inicialmente da seguinte questão: É possível desenvolver na escola pública um projeto pedagógico na perspectiva da formação da cidadania? A maioria dos educadores afirmou:

*“Isso é muito trabalhado na escola. Cidadania não é isolada, a gente trabalha todo dia. A partir do momento que se ensina ao aluno como se comportar, a ter um comportamento diferente na sociedade, mostrar os prós e os contra. Então, se está trabalhando a cidadania. É ensinar o aluno o que é votar, quem eles vão colocar lá em cima para fazer alguma coisa pela pobreza. É conversar sobre isso tudo com os alunos para que no futuro tenha uma juventude mais politizada, consciente dos seus deveres”.*

*“É complicado, muito difícil. Deve ser por conta dessa contradição toda. Quando você diz: é possível? deve ser possível. Eu não sei se isso surte efeitos, que tipo de efeito essa política, o que o Estado espera com isso”.*

De acordo com esses depoimentos fica evidente que os professores compreendem esse processo de forma bastante diversificada. Para um grupo, a escola tem um trabalho iniciado e a construção da cidadania se dá no cotidiano, a partir da reflexão da realidade mais próxima articulada aos seus determinantes, aproximando-se do que propõem Vera Candau et alii:

*“A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano, em nosso dia-a-dia, e afeta profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. Não é mera convicção teórica que faz com que os direitos sejam realidade, se essa adesão não é traduzida na prática em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir, de viver” (1995, p.99).*

Outros professores sentem dificuldade de desenvolver uma proposta nessa perspectiva, embora a direção da escola tenha recebido orientação da Secretaria de Educação e seu objetivo era repassar a orientação para os professores. Nesse processo o educador demonstra expectativas, inseguranças e mostra que a escola vem fazendo tentativas na busca de construir essa proposta. Isso fica bastante explícito nas suas falas.

*“Até que a escola teve iniciativas e não foram adiante, além disso o que mais, dentro da própria questão do próprio currículo? Eu acho que o currículo está sendo voltado um pouco para comunidade. Sinto uma grande dificuldade da comunicação, das expectativas, é uma coisa mais cotidiana, do dia-a-dia, de saber das possibilidades da comunidade. Eu vejo tantas iniciativas, eu vejo tanta coisa interessante, mas que parece que não caminha. Nessa linha de educação para a cidadania, formar o indivíduo mais para ver os seus direitos e os seus deveres”.*

Continuando a análise do trabalho da escola, consideramos importante diagnosticar como os professores percebiam a direção e os objetivos do seu trabalho, em termos da contribuição para que tipo de aprendizagem, de comportamentos e de valores.

*“Eu tento mostrar o mundo para os alunos, dizer que a escola não é o mundo, tem muita coisa lá fora, a partir dos conteúdos que a gente vê, inclusive, de conversas que a gente tem em sala de aula. Eu procuro mostrar a realidade prática mesmo, de vida profissional, do que eles podem alcançar e do que eles têm condição, sem fugir muito, sem sonhar muito, que a gente sabe da realidade”.*

*“Com a minha prática eu pretendo dar a eles o máximo, explorando a realidade atual do nosso país, as relações humanas que nós devemos ter. Isso é uma coisa muito importante, os valores familiares, que a gente deve explorar, devem servir não só com aqueles conteúdos pedagógicos, mas também entrar na relação, entre a vivência dos alunos com os pais, com a família, como ele deve se comportar na vida. É uma aula mista, de tudo, porque é um campo de estudos sociais”.*

Como é possível observar, para esse professor há um enfoque na sua prática direcionado à valorização das relações pessoais, familiares, e, no que se refere ao trabalho pedagógico, não fica claro qual é a dinâmica estabelecida para trabalhar os conteúdos. A própria definição de aula mista entendemos ser colocada devido à falta de clareza do que o professor pretendia alcançar, em termos dos fundamentos teórico-metodológicos e dos objetivos do seu trabalho.

Outro exemplo é quando o professor mostra a contradição que ele enfrenta entre uma perspectiva que denomina de abordagem tradicional da prática pedagógica e a progressista, embora não se perceba também uma explicitação de como é a dinâmica da sala de aula, conforme podemos verificar em sua fala:

*“Todo professor tem alguma coisa de tradicional e de progressista. Eu não me libertei ainda do tradicional. É muito difícil, está enraizado. Acho que estou melhorando. Às vezes a gente entende que a linha progressista é para deixar o aluno fazer o que ele quer mas, a gente sabe que isto é libertinagem e precisamos trabalhar a liberdade direcionada”.*

A dificuldade apresentada pelo professor no processo de mudança é explicada por Mônica Thurler (1994), ao analisar os fatores que interferem nos processos de mudança da prática docente, mostrando que só a adoção intelectual de uma mudança não garante a sua aplicação e a sua incorporação no sistema educacional: *“Os professores adaptam a idéia e o princípio às suas atividades ao projeto. Por esta razão tanto a idéia central do projeto como as atitudes modificam-se com o tempo”* (p.36).

Isso mostra que a incorporação de novos conhecimentos se dá em um determinado contexto de vida do indivíduo, em diferentes estágios, muitas vezes conflituosos, exigindo tomada de posições, revisões, provocando desequilíbrios e reelaborações. Portanto, não depende apenas da decisão, do querer do professor, mas certamente das condições objetivas que possibilitem a este efetivar esse processo. Entre os requisitos que interferem nesse processo podemos destacar as condições de trabalho e de salário e das oportunidades de capacitações.

### **E como os professores percebem o seu trabalho no processo de construção da cidadania?**

Para o **professor de educação artística** o trabalho pedagógico contribui para desenvolver o que denomina de aprendizagem significativa:

*“A proposta que procuro desenvolver na sala de aula contribui no sentido de o aluno ter uma aprendizagem significativa. Ele sabe o que está fazendo e porque está produzindo e não é produzir por produzir. Ele sabe que ao produzir ele partiu de uma produção estética e da observação da obra. Apresento sempre quem a produziu através de vídeo, textos, recortes de jornal. Não é cópia, o aluno faz a partir do que ele vê e também recria. Tem trabalhos bons aqui na escola”* (Nesse caso, a professora faz referência aos trabalhos realizados pelos alunos sobre as obras do artista Portinari, que foram expostos em um grande painel na entrada da escola).

Essa prática incentiva o aluno a trabalhar a capacidade criativa, a ampliar o seu capital cultural no momento em que ele tem conhecimento da história de vida de pessoas e de outra cultura, além de contribuir para a auto-estima, pois os alunos-autores desses trabalhos sentiam-se orgulhosos e fizeram questão de nos levar para observá-los, inclusive com explicações sobre a vida e a obra do artista.

Ao buscarmos verificar junto aos alunos como os professores desenvolviam o trabalho docente, foi possível observarmos diferentes formas e dinâmicas utilizadas pelos professores:

*“A professora de História traz umas apostilas e daquelas apostilas nós mesmos vamos elaborar as perguntas e responder. Depois a professora verifica se está de acordo com o que ela deu e, se tiver certo, ela dá ponto à gente. Eu acho melhor aprender assim porque a mente da pessoa se desenvolve mais. Às vezes ela explica aquele assunto, ilustrando, traz figuras, passa filmes, exercícios para a gente procurar no texto”.*

*“A professora de Matemática, ela primeiro coloca todas as perguntas, todos os cálculos no quadro, porque são muitos cálculos, uns vinte e cinco. No outro dia ela dá exemplos. É uma maneira mais fácil da pessoa aprender, porque se ela fosse logo explicando ia ser mais difícil entender”.*

*“A professora de Português chega na sala, ela escolhe um assunto no livro e manda a gente abrir na página. Ela lê o assunto e explica, duas, três vezes, até a gente entender direito. Quando todos entendem, vamos copiar do livro para o caderno e fazer exercícios. Às vezes ela faz exercícios no quadro para a gente copiar, mas ela explica primeiro”.*

*“A professora de Português é uma pessoa que vai muito pela cidadania; o professor tem direitos e o aluno também tem direitos. Se o aluno estiver errado, com certeza o professor vai falar com o aluno, mas se o professor também estiver errado a gente tem o direito de falar com ele, tanto com ele como com a secretaria da escola”.*

Nos depoimentos dos alunos percebemos as diferentes formas de os professores trabalharem o conteúdo. Há preocupação em incentivar a crítica, o debate e os próprios alunos afirmaram que eram incentivados a perguntar, a questionar. Mas, ao mesmo tempo, existem práticas docentes mais tradicionais, privilegiando a cópia, a resposta a questionários e a problemas matemáticos dentro de uma compreensão de aprendizagem passiva e enquanto acúmulo de informação.

Mas outros exemplos de práticas docentes relatados pelos professores destacam dinâmicas mais diferenciadas em que o aluno é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem:

**Professora de Educação de Jovens e Adultos** – *“Eu trabalho muito com Português, compreensão e leitura de textos e da escrita a partir dos conteúdos de todas as matérias. Oriento aos alunos a que eles façam textos a partir da realidade. A gente fez uma pesquisa em jornal, na comunidade e com textos. Depois os alunos montam peças de teatro e apresentam. No início eles ficaram muito inibidos, mas quando chega o meio do ano já começam a se desinibirem. Essa forma eu acho que os alunos se interessam mais pelo assunto”.*

**Professora da 4ª série** – *“Procuro trabalhar Português, Geografia, Ciências e Matemática de forma integrada. Por exemplo: ao trabalhar o corpo humano faço relações com a língua portuguesa em relação aos significados das palavras, da ortografia. Ao fazer um trabalho de grupo mostro a importância do trabalho de grupo, que ninguém vive isolado, que o ser humano tem o direito de ser livre, mas que existem normas, tem o direito de participar. E faço relação com a comunidade, como ela se organiza, sem dizer que é aula de Geografia ou de Português”.*

Essa mesma professora chamou atenção para um trabalho que realizou sobre as galeras, no sentido da galera sadia, ou seja, trabalhar com grupo de alunos/jovens envolvidos com drogas e prostituição através da música com a formação de coral.

*“Isso foi feito junto com a igreja, com o objetivo de tirar os alunos das drogas, da prostituição. E tem que haver uma motivação. Toda causa tem que ter um efeito. E por isso tento motivá-los. Estamos tentando. Não é fácil, mas tem que tentar”.*

Outra professora de 4ª série mostra experiência em que relaciona o conteúdo da música aos conteúdos curriculares:

*“Se for a minha intenção trabalhar Educação Artística, coloco a música para eles relaxarem. Peço para eles fecharem os olhos e vou levantando situações relacionadas à natureza, ao amor, ao mar, ao sol para eles irem criando imagens. Depois eles fazem expressão corporal e em seguida peço que eles descrevam e desenhem o que perceberam com a música. Na descrição vou trabalhando com redação e as outras áreas”.*

Continuando, a professora descreve como utiliza os textos com conteúdos sobre a criança de rua através da música O Meu Guri, de Chico Buarque.

*“Eu desenvolvi um projeto a respeito dessa música e foi muito bom. Procurei explorar todas as áreas, e os alunos fizeram outros textos sobre a situação dos meninos de rua para teatro de fantoche. Eles elaboraram textos maravilhosos. E fomos apresentar no Fórum que houve na Universidade Federal sobre a Violência. Eu sempre trabalho com textos que tenham essência, porque ajudam ao aluno a pensar e têm conteúdo para debater”.*

Em uma segunda escola, vale destacar a experiência da professora de 4ª série, também utilizando a música.

“*Eu utilizo textos de músicas que enfatizam a questão do respeito, do companheirismo, da amizade. E discuto a questão da individualidade, os limites de cada um, pois em uma comunidade como essa em que a pornografia impera, a violência também, nós educadores temos que mostrar o inverso disso, que existem outras maneiras de agir, de se relacionar e de conviver*”.

Nas diferentes práticas observadas nesta pesquisa é possível inferir que há intenção dos professores em desenvolver o ensino de forma mais prazerosa, lúdica e crítica, possibilitando ao aluno ser agente ativo da aprendizagem e construtor do seu conhecimento. Além disso, no conjunto das escolas havia experiências de trabalhos muito interessantes, com grupos de dança, música, teatro, cujo objetivo era melhorar a sociabilidade, a auto-estima e a aprendizagem do aluno. Embora essas atividades tenham uma importância no desenvolvimento da aprendizagem e da sociabilidade do aluno, compreendemos que precisam ter sempre em vista os objetivos do projeto escolar e dos conteúdos curriculares para não se correr o risco de esvaziá-las, ou seja, estas devem ser trabalhadas de forma integrada a esses conteúdos.

No processo de análise da prática pedagógica o que nos chamou a atenção foi que a escola é capaz de desenvolver práticas significativas que estimulam o respeito ao aluno, à criatividade, à crítica, à autonomia, à participação e ao diálogo, mas em sua maioria evidencia-se uma ausência de conteúdos relacionados à temática dos direitos humanos e da cidadania de forma mais consistente e sistemática.

### 3 – BIBLIOGRAFIA

- BENEVIDES, Maria Victória. *A Cidadania Ativa*, São Paulo, Ática, 1991.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL, *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1998.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília, Ministério da Educação-MEC/SEE, 1997.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, *Índice dos Indicadores Sociais*, 1999.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- CANDAUI, Vera et alii. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1995.
- \_\_\_\_\_, *Sou Criança: tenho direitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CARDIA, Nancy. *Direitos Humanos e Cidadania*. In: *Os Direitos Humanos no Brasil*, 95. Universidade de São Paulo, São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 1996.
- COMPARATO, Fábio. *Para Viver a Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- GADOTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- MEDIANO, Zélia. *Novas Perspectivas Para O Trabalho na Escola*. In: *Cadernos Novamerica*, n° 02, Rio de Janeiro: Novamerica, 1999.
- NUNES LEAL, Victor. *Coronelismo, Enxada e Voto*. São Paulo: Forense, 1949.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. *A Escola e a Mudança*. Lisboa, Escolar Editora, 1994.

- PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. *Primeiro Relatório de Direitos Humanos: realizações e desafios*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 1999.
- ROMÃO, José e PADILHA, Paulo. Planejamento Socializado Ascendente na Escola. In: GADOTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Aida, M. M. *Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limites*. Faculdade de Educação da USP- São Paulo, Tese de Doutorado, 2000.
- SILVA, M<sup>a</sup> Alice S. S. et alii. A Escola como Foco de Análise: um estudo de 16 unidades escolares. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. n° 95, 1995.
- THURLHER, Monica G. Levar os Professores a uma Construção Activa da Mudança: para uma nova concepção da gestão da inovação. In: PERRENOUD, Philippe et alii. *A Escola e a Mudança*, Lisboa, Escolar Editora, 1994.
- WEFFORT, Francisco. *Qual Democracia?* São Paulo, Companhia das Letras, 1992.



[www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)