

A escola pública e a educação para a cidadania

Joseida Schütt Zizemer*

Resumo

Este texto é parte da minha dissertação de mestrado intitulada “A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades”, em que faço a pesquisa na escola em exercício, trazendo à tona algumas questões sobre a problemática de formar para a cidadania. Inicialmente, faço algumas aproximações sobre o conceito de cidadania. A seguir, teço considerações sobre alguns pressupostos básicos para o desenvolvimento de cidadania na escola: o diálogo, a práxis pedagógica, o sujeito na escola, embasada na educação transformadora/libertadora de Paulo Freire e nos estudos sobre o cotidiano escolar do professor Elli Benincá. Trago também alguns processos que se evidenciaram como construtores ou negadores de cidadania na escola, através da pesquisa realizada.

Palavras-chave: Cidadania. Diálogo. Práxis pedagógica.

Refletir sobre as questões que envolvem a educação para a cidadania é complexo e contraditório. Complexo porque envolve diferentes participantes do processo pedagógico (alunos, professores, pais, funcionários), os quais ocupam lugares diferenciados, o que imprime marcas e diferentes modos de pensar educação; contraditório porque a reflexão acerca da cidadania expressa conflitos e contradições, envolve confrontos, quer implícitos, quer explícitos.

Na Antiguidade grega, a cidadania caracteriza-se por um processo profundamente democrático entre seus pares, visto que os cidadãos da *polis* tomam as decisões em conjunto. A democracia é possibilitada também

* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Atua como coordenadora pedagógica na Escola Estadual Dr. Wolfram Metzler, em Novo Hamburgo.

por ser uma população relativamente pequena, embora sejam excluídos as mulheres, crianças e escravos, que não são considerados cidadãos; portanto, não têm direitos de cidadãos. De lá para cá, através da vivência humana e da história, o conceito foi sendo modificado e adaptado, geralmente em razão das exigências dos diferentes momentos históricos e da correlação de força e poder desses momentos. O que se pode perguntar é: Como foi sendo construído nesses diferentes momentos históricos o conceito de cidadania? Que compreensão foi e está sendo dada a este conceito?

Cidadania, como refere Hannah Arendt, é o direito que o ser humano tem de ter direitos. Isso inclui desde os direitos básicos necessários à sobrevivência (alimentação) até os direitos aos bens e serviços, como saúde, educação, habitação, lazer, etc. Segundo Bobbio, a cidadania vinculada à idéia de direitos humanos implica reconhecer que “os direitos naturais são direitos históricos; nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico”. Isso porque as reivindicações dos direitos surgem conforme as exigências da sociedade, por isso também são históricos. Por exemplo, no século XVIII não se pensava nos direitos sociais. É preciso também ter presente que os direitos do ser humano são reconhecidos numa sociedade democrática: “A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes

são reconhecidos alguns direitos fundamentais” (2004, p. 22).

Pode-se dizer que, a partir do século XIX, o conceito de cidadania passa a incluir os direitos sociais. O conceito de cidadania contempla agora os direitos individuais (liberdades físicas, de expressão, consciência, direito de propriedade), políticos (o sufrágio universal, direito de constituir partidos políticos, direito de votar e ser votado), e sociais (relativos ao trabalhador, educação, habitação, saúde). A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, acrescentam-se ainda os direitos de solidariedade e da coletividade (direito à proteção do ser humano, direito ao meio ambiente saudável, direito à paz, a autodeterminação dos povos, coletividades étnicas, das minorias). Atualmente, podem-se acrescentar os direitos que estão surgindo no campo da bioética, em razão do desenvolvimento da engenharia genética.

Atualmente o conceito de cidadania amplia-se de tal forma que, às vezes, parece descaracterizar-se, pois quase tudo que é desenvolvido na sociedade e na escola é denominado “cidadania”. Na escola, o objetivo de formar para tal consciência torna-se lugar-comum e, aparentemente, tudo o que se faz é cidadania. Em quase todos os planejamentos escolares inclui-se o objetivo de formar alunos críticos, conscientes, participantes, ativos na construção de uma sociedade democrática, conhecedores da realidade, e assim por diante. Cumpre, no entanto, nos perguntarmos: Qual cidadania se

está defendendo? Qual cidadão? Qual criticidade? Qual consciência? Qual sociedade? Qual democracia? Qual pedagogia? Qual educação? Isso porque esses objetivos podem servir tanto aos que querem uma educação pública e gratuita de qualidade para todos como para os que defendem o aumento das redes de ensino privado e o desenvolvimento do aprender a se dirigir no mercado. Brandão clareia sobre isso:

Toda educação sonha uma pessoa. Sonha mesmo um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações entre pessoas. E uma diferença importante entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas, através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos possíveis pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem e como poderiam realizar isto? Qual o lugar e o alcance da educação em tudo isso? (2002, p. 63-64).

Pelas diversas interpretações que o termo “cidadania” pode suscitar na educação, é importante caracterizar uma escola cidadã:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É

coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE apud GADOTTI, 2002, p. 11-12).

A compreensão de educação para a cidadania que perpassa este texto é a de luta pelos direitos humanos, mais especificamente, por uma educação cidadã, na compreensão de que tanto a cidadania como a educação caracterizam-se por ser um processo dialético, contínuo, histórico, contextualizado, marcado por contradições e busca de superação destas contradições. Dentro desse processo dialético as vivências escolares manifestam-se ora como afirmadoras de cidadania, ora como negadoras. À luz de referenciais teórico-críticos, especialmente Paulo Freire, a busca da superação dos limites da prática pedagógica pode se dar pela epistemologia da práxis e pela educação libertadora, considerando-se o diálogo a base desta prática.

É dessa forma que a cidadania na educação será mencionada: buscando-se o desenvolvimento do aluno numa convivência respeitosa, livre, democrática, favorecedora da curiosidade em aprender, tanto sobre os acontecimentos históricos e científicos já desenvolvidos como a criação de novos conhecimentos. Como refere Brandão, não uma educação em que “a relação

entre saber-competência-desempenho-poder é cada vez mais fundadora da ordem vigente”, ou “os interesses situados cada vez mais sobre a trindade saber-produzir-possuir”, mas, sim, aproximados da relação “conhecer-conviver-ser” (BRANDÃO, 2002, p. 65-67). No entanto, não se pode ter uma visão simplista da educação:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação de *status quo* porque o dominante o decreta (FREIRE, 1996, p. 126).

Assim, a vivência da tensão entre a educação como transformadora da sociedade, condicionante, ao mesmo tempo em que é condicionada por ela, pode trazer o equilíbrio nas relações pedagógicas. Se a educação não pode tudo, pode muito.

Os educadores progressistas sabem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 1995, p. 30).

A educação compreende um espaço pedagógico “onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expres-

são de processo de sua constituição” (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 1991, p. 79). Cumpre à educação e aos educadores o papel de responsabilizar-se pela educação formal, visto que, caracterizando-se como uma escola cidadã, trabalhará em prol da finalização dos direitos que todos têm de frequentar uma escola de qualidade, com o direito a participação de todos.

Cidadania e dialogicidade

Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire desenvolve a tese da dialogicidade como fundamento para a prática pedagógica, que possibilita o exercício da democracia, da conscientização, de uma educação popular e libertadora. Freire organiza um método pedagógico a partir das classes que ele chama “oprimidas” e trabalha com o oprimido. É a partir das classes populares que desenvolve seu método; é na consideração de que a educação privilegia a classe opressora (dominante) que ele parte em busca de uma educação que considere a classe dominada, trabalhando com o oprimido para libertar ambos (opressores e oprimidos).

Freire “devolveu aos oprimidos o direito de dizerem a sua palavra e de expressarem a sua condição de opressão” (MÜHL, 1998, p. 203). O seu método pedagógico foi aplicado na região Nordeste, que sabemos ser uma das mais pobres do país, num trabalho de educação popular de alfabetização e provou que o analfabeto (oprimido) é inteligente, e, se estuda, aprende.

Freire parte do pressuposto de que a educação não é neutra; serve a alguém, e esse alguém é a classe opressora, que desenvolve a pedagogia para os privilegiados. Para os desvalidos, os que não têm direito a dizer a sua palavra em nossa sociedade, os que não têm direito de cidadania assegurado, a escola não representa muito, porque desenvolve o seu ensinar a partir de uma realidade que a maioria não vivencia, por isso, muitas vezes não conseguem assimilar.

A prática dialógica, libertadora, proposta por Freire é um dos maiores desafios para a educação cidadã, pois ser dialógico implica alteridade e considerar o ser humano como histórico e inconcluso, bem como a dialeticidade entre a sabedoria e a ignorância (BENINCÁ et al., 2005). Alteridade significa reconhecer o outro como sujeito:

Alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Significa que eu reconheço o outro em mim mesmo, também como sujeito aos mesmos direitos que eu, de iguais direitos para todos, o que também gera deveres e responsabilidades, ingredientes da cidadania plena. Desta constatação das diferenças é que gera a alteridade, alavanca da solidariedade, da responsabilidade, eixo da cidadania. Faz necessário estar em estado de alerta percepção para entender os motivos pelos quais o outro concebe as coisas do seu jeito, estabelecer uma relação empática com o interlocutor, para finalmente, construir o ensino-aprendizado na relação, ampliar a capacidade de correlação, de interdependência, de entendimento e convivência fraternal (SILVA, 2006).

Considerar os seres humanos como históricos e inconclusos significa reconhecê-los como

seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, p. 2005a, p. 83-84).

A dialeticidade entre a sabedoria e a ignorância significa perceber que todos somos sábios e todos somos ignorantes, isto é, podemos conhecer muito, mas nunca saberemos tudo; também podemos conhecer pouco, mas sabemos sobre muitas coisas. Na escola, essa aprendizagem desenvolve no professor a consciência e o reconhecimento de suas limitações, ao mesmo tempo em que o leva a considerar o saber do aluno. Isso impede a “alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2005a, p. 67). A educação libertadora implica a “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005a, p. 67).

Assim, reconhecer o ser humano como inconcluso, sujeito e conhecedor

nos levará a uma prática dialógica. No entanto, esse processo não se dá facilmente; exige uma postura crítica do educador, uma auto-avaliação permanente, pois facilmente incorremos em práticas antidialógicas. Temos certa tendência a achar, por exemplo, que quem realiza trabalho manual tem menos sabedoria do que o intelectual, que existe muita gente ignorante, que não sabe de nada (o aluno muitas vezes é considerado assim pelos educadores). A alteridade exige considerar o outro como pessoa com direitos iguais aos meus, não menores que os meus, ou depois dos meus serem respeitados. Também temos tendência a considerar o conhecimento como pronto e acabado, não como uma construção histórica.

Cidadania e práxis pedagógica

A educação bancária, tradicional, não se transforma em libertadora sem que venha acompanhada de reflexões sobre a prática pedagógica e de alguns pressupostos teóricos. É a questão da práxis pedagógica: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005a, p. 42). A práxis não é apenas a prática, é a reflexão sobre a prática realizada e a mudança de comportamento em relação a essa prática. Começa pela prática, a reflexão sobre a prática e a transformação dessa prática. Se não

houver transformação após a análise não podemos chamar de “práxis”, é só prática, orientada pelo senso comum.

Por que a reflexão teórica é importante? Para não ficarmos somente no nível de senso comum, em que os educadores relatam os acontecimentos, conversam sobre os problemas, mas não se fazem análises, não há métodos de estudo, até porque, no cotidiano escolar,

o professor [...] nem sempre está colocado numa perspectiva que é a do educador que pensa os problemas da educação; ele é muito mais um operário do dia-a-dia da escola, em que os problemas de nota, de disciplina, de organização escolar, de planos de aula, é que vêm em primeiro plano (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 41).

Na maioria das vezes, o professor é um trabalhador-operário da educação; a sua preocupação maior é como resolver os problemas diários de disciplina, de falta de tempo, de conflitos existentes. Ele tem de resolver o que vai “surgindo”, com rapidez.

Assim, corre-se o risco de cair numa rotina de reuniões com “conversa vazia”, de modo que após o retorno à sala de aula tudo permanece igual. Também não é por acaso que os professores muitas vezes são resistentes a reuniões, pois essas costumam ser um “ensinamento” por parte dos organizadores, sem considerar o professor sujeito de sua práxis, que pode contribuir na organização de seminários e encontros sobre educação. Da mesma forma, é preciso que o professor adquira o hábito de ler e estudar sobre educação, conhecer o seu campo de

trabalho e as mudanças que ocorrem na realidade. Caso contrário, teremos uma classe de educadores “de vanguarda”, os que lêem, pesquisam e estudam sobre as teorias, e uma maioria que não a exercita em sala de aula. E isso, entre outras conseqüências, torna a teoria distante da prática, que não podem estar separadas, sob pena de não se realizar a práxis.

Em nossa sociedade, a convivência entre as pessoas tende a se consolidar de forma hierárquica, motivada por questões econômico-sociais, políticas ou culturais, e pode se dar por meio de relações naturais ou socialmente construídas. A relação hierárquica, socialmente construída, delinea relações de tratamentos diferenciados. Quando as diferenças são percebidas e transformadas em relações de desigualdades, passam a ser estabelecidas relações de superioridade e inferioridade entre as pessoas.

As relações de dominação podem estar dentro da proposta pedagógica verticalizada, revelando a relação opressor/oprimido. Fiori, no prefácio da *Pedagogia do oprimido*, fala sobre a re-elaboração do mundo pelo oprimido nos círculos de cultura:

Ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FREIRE, 2005a, p. 18).

A verticalidade pedagógica, considerada no contexto opressor/oprimido, impele à exclusão dos “menores”, que, ao se conscientizarem, percebem que a escola não é para todos de forma igual.

A escola, como instituição social, traz presente em sua organização algumas divisões hierárquicas socialmente construídas. O sistema escolar encontra-se organizado em setores, em que cada grupo ou indivíduo exerce suas funções, como forma de melhor desempenho e eficiência. A organização em setores, não raro, delimita também o poder de cada grupo dentro do sistema, possibilitando uma divisão hierárquica, correspondente à ordenação de elementos em ordem de importância, caracterizando a verticalidade nas relações escolares.

A verticalidade manifesta-se na separação dos alunos por idade e por série; na separação do currículo em disciplinas distintas, em que cada educador trata de “sua” disciplina. Existem questões mais profundas a serem tratadas na questão curricular, no entanto pode-se buscar a superação da verticalidade em projetos coletivos, transversais, pela consideração de todos como sujeitos em suas práticas e por uma proposta pedagógica coletiva da escola.

Por ser uma construção social, a hierarquia também está na forma como cada indivíduo se vê e se coloca diante das relações que se vão estabelecendo em todas as esferas e níveis do convívio diário escolar. A fim de

contribuir para uma maior equalização, estabelecem-se critérios, segundo os quais se criam normas ou regras de convívio, com especificação dos direitos e deveres dos componentes do sistema escolar, para que se mantenha o respeito mútuo e se garanta o funcionamento da instituição. Essas normas estão contidas nos estatutos e regimentos da instituição, com os quais se criam também os elementos revestidos de poder, as autoridades escolares, que têm como papel garantir o seguimento das regras e normas instituídas pela comunidade escolar, mediar os conflitos quando necessário, sempre dentro dos limites de sua função. Esse conjunto de normas deve possibilitar a convivência saudável e democrática entre os membros da comunidade escolar e deve ser elaborado de forma democrática, contando com a participação de todos.

Se a opção da escola é pelo exercício da práxis pedagógica, a favor de uma educação libertadora, tem como pressuposto o convívio entre sujeitos no processo pedagógico, seres que “estão sendo”, que estão construindo suas próprias histórias. Ao se estabelecerem relações hierárquicas, ignora-se a condição de sujeitos para os “inferiores”, impede-se que todos sejam cidadãos no seu que-fazer diário, pois a cidadania implica que existam relações horizontais, baseadas no respeito e na consideração do outro como sujeito.

O educando não recebe formação definitiva na escola, porque se encontra em constante formação; da mesma forma, o professor não vem “pronto”

para lecionar, com o saber acabado, pois também é um ser inconcluso, inacabado, com o seu saber em constante mudança e aprendizagem. A supervisora e a diretora também são profissionais em processo constante de aprender. Isso parece óbvio, no entanto muitas vezes a escola não trabalha com essa lógica, pois, não raro, tem suas tarefas bem divididas, em que cada componente tem uma função “fechada”, cada um sabe o que fazer, sabe qual é “o seu lugar”, e não se possibilitam espaços de participação.

Buscar a superação de uma estrutura fechada para uma estrutura aberta ao diálogo implica perceber também que o fato de sermos educador, supervisor, diretor não nos autoriza a ser “mais gente” do que outros na escola, ou termos mais direitos, ou sermos mais bem tratados. A função, o trabalho é específico, mas somos todos pessoas, indivíduos que estão na escola pela mesma razão: a educação.

Se a escola intenciona realizar uma educação libertadora, considerando todos os elementos como sujeitos, vai trabalhar com as questões de inclusão de todos no processo pedagógico, possibilitando mudanças em situações de exclusão escolar e verticalidade pedagógica, baseada na prática dialógica, na pedagogia da práxis. Dessa forma, de verticalidade pedagógica, passa-se a gerir a escola com horizontalidade pedagógica, o que muda substancialmente o tipo de relações existentes entre a comunidade escolar, que passa a ser participativa e democrática.

O sujeito na escola

Existem diferentes formas de pensar o pedagógico, a escola. Segundo Benincá (2004a, p. 36-47), torna-se necessário observar quem é o sujeito pedagógico de fato na escola, quem está com o poder para podermos estabelecer que prática pedagógica está se desenvolvendo. Se a escola pretende trabalhar com a epistemologia da práxis pedagógica, esta se contrapõe à dicotomia sujeito/objeto, pois na pedagogia da práxis todos são sujeitos na educação.

O sujeito na educação pode variar conforme o modelo pedagógico que a escola adotar. Pode-se considerar o aluno como sujeito, o professor, o contexto, ou a proposta político-pedagógica. Na pedagogia tradicional o professor é sujeito, ele tem o poder absoluto de interferir no processo pedagógico, pois ele detém o conhecimento, que vai transmitir ao aluno.

A direção da escola é sujeito quando “toda a responsabilidade decisória fica no grupo diretor, embora professores e alunos sejam constantemente convocados a “participar”, a “vestir a camiseta”, a comprometer-se com a escola, como se as decisões fossem deles” (BENINCÁ, 2004a, p. 40). A escola é dirigida com fiscalização aos professores e alunos. As opiniões podem até ser dadas, mas a decisão fica nas mãos da direção.

O contexto é sujeito quando “a responsabilidade é retirada dos pro-

fessores, da direção e dos alunos e repassada ao ambiente social” (BENINCÁ, 2004a, p. 41). Não é possível fazer nada enquanto não mudar a “estrutura”, e a escola fica mais no seguimento das normas, sem se questionar.

A mediação do poder acontece quando todos são considerados sujeitos e constroem uma proposta pedagógica coletiva: “Dessa forma, a proposta pedagógica torna-se residência do poder, por ter sido construída pelos sujeitos pedagógicos e entre eles ter ficado acordada a forma como seria operado o poder” (BENINCÁ, 2004a, p. 43). As decisões se dão dentro das relações dialéticas entre os vários componentes da escola, tendo como referência a proposta pedagógica construída.

Entretanto, para se efetivar o processo educacional baseado na pedagogia da práxis, dialógica, não basta redigir uma proposta: “a questão fundamental da proposta pedagógica é o gerenciamento do poder em todos os níveis de relação social” (BENINCÁ, 2004a, p. 44). Não pode haver pessoas que tomam as decisões para si. Da mesma forma, é necessário o exercício do poder/serviço. As diferentes funções dos componentes escolares, como professora, diretora, supervisora, precisam ser consideradas como serviços, isto é, não podem ser considerados como honra, pois aí “o poder escapa da proposta, fugindo para o trono da honraria” (BENINCÁ, 2004a, p. 47).

Processos construtores/ negadores de cidadania

A escola pública está subordinada a uma rede de ensino, com hierarquia determinada e gerida pelos governos federais, estaduais ou municipais. A escola pública estadual segue a legislação, as orientações da coordenação, que, por sua vez, orienta conforme indicações da Secretaria Estadual de Educação. Ela pertence a um processo político-pedagógico, inserida no contexto, recebendo as influências dos modelos político e econômico vigentes.

Os problemas que se evidenciaram pela pesquisa, e que causam impedimentos para o desenvolvimento de cidadania, referem-se às questões de indisciplina dos educandos, dificuldades dos educadores em trabalhar com a diversidade cultural, pouca participação dos pais na escola, assistencialismo, pedagogia autoritária, problemas de comunicação, desigualdade. Outras questões que surgem são os entraves ao diálogo na escola, a falta de compartilhamento do poder, relações não democráticas, a opção metodológica, guiar-se pelo senso comum, o autoritarismo nas relações, falta de comprometimento e participação, falta de conscientização, falta de condições adequadas ao bom funcionamento da escola.

Como possibilidades de desenvolvimento de cidadania estão os projetos coletivos realizados pela escola referentes ao meio ambiente, o projeto Escola Aberta, o programa do Proerd e os encontros pedagógicos. Outras

possibilidades para o pleno desenvolvimento de cidadania passam pela questão da elaboração coletiva do plano político-pedagógico, organização de projetos multidisciplinares, encontros pedagógicos, efetivação da práxis pedagógica libertadora, planejamento das atividades diárias, realização das memórias e registros das aulas para posterior análise individual e conjunta e auto-avaliação permanente.

A escola, assim como sofre influências do momento histórico, influencia e ajuda na condução dos processos, seja como afirmadora do modelo socioeconômico e cultural, seja como negadora desse modelo. Deve-se ter clareza de que a educação e o processo de desenvolvimento de cidadania não ocorrem de forma neutra. Cada indivíduo, no decorrer de seu desenvolvimento, vai aprendendo e assimilando conceitos e formas de ver o mundo. Os conceitos que formamos a respeito do mundo e do funcionamento das coisas vão se arraigando em nós desde pequenos, pois passamos a ter opiniões sobre os mais variados assuntos e vamos adquirindo o sentido das coisas. Esse conhecimento sobre o cotidiano acontece a partir das relações existentes e produz a consciência prática, o que chamamos de “senso comum”:

O senso comum é o conjunto de sentidos construídos no cotidiano cultural, extraídos da experiência com os contextos sociais ou gerados no atendimento às necessidades básicas do ser humano, que estruturam e sustentam a concepção do mundo e se transformam em consciência prática (BENINCÁ, 2002, p. 86).

O senso comum tem um caráter muito forte, não é algo fácil de ser superado. Segundo Benincá, “muitos pedagogos pensam que o senso comum é apenas um conhecimento ingênuo, próprio das pessoas que não tiveram acesso à ciência e à filosofia, não percebendo que, enquanto consciência prática, o senso comum é o condutor de toda ação humana” (2002, p. 115). Portanto, a superação da consciência prática do senso comum para a consciência crítica, reflexiva, exige esforços dos educadores, num trabalho que vise à superação de preconceitos e resistências presentes no cotidiano escolar.

Na escola, assim como em outras instituições, o senso comum está presente no dia-a-dia, e conduz a que julgemos corretas ou não nossas atitudes perante os problemas, o trabalho, enfim, a vida. Porém, se quisermos realmente ser educadores que ajudam a transformar a realidade, precisamos nos imbuir da prática de refletir sobre o trabalho. Essa reflexão pode começar pela desconfiança dos conceitos tidos como certos. A desconfiança de termos resposta para tudo pode nos dar pistas sobre os acontecimentos escolares, sobre nossa prática pedagógica, e pode trazer questionamentos úteis ao nosso “saber” pronto e acabado, sobre como estamos realizando o trabalho escolar, o que pode ajudar a nos tornarmos mais críticos a respeito do processo educacional.

A escola, ao deixar-se guiar pelo senso comum, corre o risco de deixar-se levar pelas tendências que os meios

de comunicação de massa sugerem, de seguir diversas correntes educacionais, modelos que estão “na moda”, enfim, deixar-se levar ao sabor dos acontecimentos.

A escola pode ser transformadora, pode ser um fórum de debates críticos. Ao se guiar pelo senso comum, a educação é objeto; quando passa a ser crítica e transformadora, transforma também os seus agentes em sujeitos sobre o mundo e passa a ser sujeito. Como sujeitos, podemos questionar, debater, perguntar, enfim, podemos tomar “as rédeas da educação” e fazer opções. A educação que possibilita cidadania é instituto de liberdade. Uma escola cidadã é uma escola em que todos têm o direito de ser sujeitos.

A escola caracteriza-se como um espaço interativo dialético no qual subsistem processos de negação e afirmação de cidadania, num aparente paradoxo. O que se pode observar através da análise é quais são os aspectos predominantes que orientam para a construção/negação de cidadania e quais são os aspectos que fazem a balança pender mais para um lado ou para o outro.

Desenvolver cidadania na escola pressupõe a opção pela defesa do direito de todos, sem exceção. A educação tem importante papel quando opta pelo desenvolvimento de cidadania, à medida que, dentro dessa opção, tenta superar o senso comum e luta pela instauração dos direitos de todos. Na escola, lutar pelos direitos de todos pode significar realizar, pela metodologia da práxis, a análise dos

trabalhos pedagógicos, a efetivação de planejamentos conjuntos, a efetivação da democracia nas relações, o exercício do poder/serviço, entre outros fatores.

Abstract

The public school and the education for the citizenship

This text is part of my Mastering disquisition entitled “The construction of citizenship at the public school: advances and difficulties”, in that I make the survey at the school I work, brinaing to surface some subjects about the problematic of form to citizenship. Inicially I make some proximities about the concept of citizenship. In addition I make considerations about some basic pressuposings to the development of citizenship at school; the dialogue, the pedagogie praxis, the subziet at achool, based at the freeing transformer education of Paulo Freire and on the studies of the school daily of professor Elli Benincá. I also bring some processes that were evident as constructors or deniable og the citizenship at school, through the realized survey.

Key words: Citizenship. Dialog. Pedagogic praxis.

Referências

- BENINCÁ, Elli et al. Grandes e pequenas exclusões: exclusão camuflada – excluídos no interior. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 34, n. 137, p. 7-21, out./dez. 2005.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- _____. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004a. p. 29-64.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cidadania. *Educação Cidadã – SEC*, Porto Alegre, n. 2, p. 63-74, 2002.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre a educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- _____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luíza R.; TOLEDO, Leslie (Org.). *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2002. p. 11-17.
- MÜHL, Eldon Henrique. Conscientização, práxis e utopia em Paulo Freire. In: MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade: práxis e emancipação – uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- SILVA, Maurício da. Alteridade e cidadania. Disponível em: <http://www.evirt.com.br/coulunistas/mauricio08.htm>. Acesso em: 5 maio 2006.