

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Da Silveira, Edmar-José

**La pratique pédagogique et la pluralité culturelle:
contradiction d'une éducation à la citoyenneté**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PLURALIDADE CULTURAL

Contradições de uma educação cidadã

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Edmar José da Silveira

Senhor de Bonfim – Bahia – Brasil

Outubro / 2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PLURALIDADE CULTURAL

Contradições de uma educação cidadã.

Dissertação apresentada à
Universidade do Estado da Bahia,
junto à Universidade do Quebec
Chicotimi – como requisito parcial
para a obtenção do Grau de Mestre
em Pesquisa em Educação.

ORIENTADORA: Dra. Prof. Arlinda Paranhos Lima de Oliveira

Senhor de Bonfim – Bahia – Brasil

Outubro / 2003

Dedico este trabalho:

- A Socorro, Jean-Paul, Melissa, Pierre, Patrick e Natalie, por entenderem a minha ausência.
- A “Mãe Lalu” que sempre acreditou no meu sucesso.
- Aos estudantes da Escola Pública que, com garra e bravura, alcançam a cultura dita letrada e lutam pela conquista da cidadania.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos precisam ser registrados, até por uma questão de ética, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Entre os muitos, devo mencionar:

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB;

Ao professor Dr. Paulo Machado e a professora Norma Aquino;

Os professores e funcionários da UNEB - Campus VII – Senhor do Bonfim;

Os diretores, professores, funcionários e alunos das escolas pesquisadas;

A professora Dra. Arlinda Paranhos, orientadora, amiga e incentivadora;

Aos colegas Marcelo, Milton e Juraci, com os quais convivi durante o período da docência do mestrado e juntos, construímos uma amizade;

Aos colegas da FACAPE com quem dividi minhas dúvidas e colhi sugestões acerca do trabalho de desenvolvimento da pesquisa e redação desse relatório;

Ao Dr. Walney Sarmiento, colega e companheiro, pelas orientações e amizade;

Ao Dr. Bijoy Prassard Chacraborty, amigo e companheiro, pelas orientações e amizade.

SUMÁRIO

RESUMO	I
INTRODUÇÃO	01
CAPITULO I	04
1. PROBLEMÁTICA	04
1.1 Formulação e origem do Problema	04
1.1.1. Âmbito da problemática	07
1.2. Formulação do Problema	09
1.3. Questão Geral	09
1.4. Objetivo da Pesquisa	09
1.5. Questão de Pesquisa	10
CAPITULO II	
2. CONTEXTO TEÓRICO	11
2.1. Diversidade Cultural - uma Concepção	11
2.1.1. A Diversidade Cultural como Instrumento Educativo	13
2.1.1.1. Educação & Sociedade	20
2.2. A cidadania – uma concepção	26
2.2.1. A cidadania na tradição Greco-Romana	27
2.2.2. A cidadania na sociedade liberal-burguesa	30
2.2.3. A cidadania como instrumento de politização do homem e da sociedade	37
2.3. Cidadania e educação – uma relação de mediação	39

2.3.1. O paradigma do liberalismo	41
2.3.2. O paradigma do reprodutivismo	45
2.3.3. O paradigma da contradição	47
2.4. A prática pedagógica – uma concepção	51
2.4.1. O que é uma Prática Pedagógica?	54
2.4.2. A Prática Pedagógica Concebida a Partir de Diferentes Teorias	56
2.4.2.1. Teorias da Aprendizagem: Uma Breve Caracterização o Empirismo	57
2.4.2.2. O Racionalismo	58
2.4.2.3. O Construtivismo	59
2.4.2.4. As Teorias e a Prática Pedagógica	59
2.4.2.5. Construindo a prática pedagógica	63
2.4.3. A prática pedagógica como atributo da instituição escolar	68
2.4.4. As contradições da prática pedagógica	69
2.5. A prática pedagógica e cidadania	69
2.5.1. A cidadania nos condicionamentos da instituição escolar E a cidadania da sobrevivência	71
2.5.2. A cidadania nos condicionamentos da instituição escolar	73

CAPITULO III

3. METODOLOGIA	79
3.1. Postura Metodológica	85
3.2. Contexto da pesquisa	86
3.3. Sujeitos (participantes)	88
3.4. Instrumentos da Coleta de Dados	89
3.5. Procedimentos de tratamento e da análise dos dados.	89
3.5.1. Observação direta	90

	92
CAPITULO IV	
4. ANALISE DOS DADOS	
4.1. Apresentação da Análise dos Dados – A cidadania na Prática Pedagógica	92
4.2. Interpretação & Discussão	94
4.3. Resposta a Questão de Pesquisa	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	108
ANEXOS	117

RÉSUMÉ

La recherche a comme objectif de comprendre la relation qui existe entre la pratique éducative de l'enseignant de l'ordre primaire et secondaire et son propre vécu en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Plus spécifiquement, elle veut comprendre comment la question de la citoyenneté est vécue et travaillée dans les pratiques pédagogiques dans des classes qui présentent une diversité culturelle.

Trois écoles du réseau des écoles municipales de Bahia ont constitué le terrain à l'étude pendant une période de six mois d'observation pendant l'année scolaire 20002. Les observations ont été effectuées à l'ordre de l'enseignement primaire et secondaire. La collecte des données, dans une perspective qualitative, interprétative et ethnographique, a été effectuée par l'utilisation des questionnaires, des entrevues et des observations dans la salle de classe.

Trois concepts centraux orientent le travail théorique; citoyenneté, pratique pédagogique et diversité culturelle ainsi que la relation entre citoyenneté et éducation. La notion de citoyenneté est analysée à partir de la tradition gréco-romaine avec une attention particulière sur son influence dans la culture libérale et démocratique et dans la consolidation de la notion actuelle de citoyenneté. Le rapport à l'éducation est analysé à partir d'un point de vue sociologique et politique.

Les pratiques pédagogiques observées révèlent la contradiction entre une école avec une fonction reproductrice et parallèlement un instrument qui permet la transformation de l'homme et de la société. Malgré des conditions précaires de l'école et du travail enseignant ainsi qu'un manque d'intérêt pour une éducation à la citoyenneté, l'école est paradoxalement l'espace privilégié pour la formation et l'éducation citoyenne.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada tem, como objetivo compreender a relação entre a prática educativa do professor do ensino básico e médio e sua vivência a partir de uma educação mediadora da cidadania, especificamente, a forma como a questão da cidadania vem sendo vivenciada e trabalhada na prática pedagógica em sala de aula diversamente cultural.

Três escolas da rede municipal foram objeto de observação, num período de seis meses, no decorrer do ano letivo de 2002. As observações se restringiram ao ensino básico e médio e compreenderam coleta geral de dados primários, questionário aplicado aos alunos, entrevistas com estudantes e professores além de observações em sala de aula, principalmente nas disciplinas de história, geografia, ciências e língua portuguesa. Optou-se por uma abordagem qualitativa, descritiva, etnográfica.

Três itens merecem uma abordagem preliminar: o conceito de cidadania, a prática pedagógica, a diversidade cultural em sua mediação entre cidadania e educação. O conceito de cidadania é analisado a partir da tradição clássica, greco-romana, verificando-se a sua influência na formação da cultura liberal-democrática e na consolidação da concepção de cidadania. A relação com a educação é analisada sob o

olhar sociológico da politização do homem na tentativa histórica do resgate social dos paradigmas do liberalismo, do reprodutivismo e da contradição, concebendo-se a escola, como aparelho do Estado que, entre outros, pode servir não só aos interesses dominantes, como também atuar como instrumento de mediação no processo de transformação do homem e da sociedade.

A prática Pedagógica observada nas escolas revela precisamente a força dessa contradição. Não obstante as precárias condições da instituição escolar e do trabalho pedagógico, a desmotivação geral e o descompromisso com a formação para a cidadania, a escola básica e média termina, contraditória e dialeticamente, por se constituir num espaço privilegiado para a formação e construção da cidadania.

RÉSUMÉ

La recherche pour le moment présentée a, comme l'objectif comprendre le rapport entre le professeur de l'enseignement de base et moyenne entraînement pédagogique et le vôtre il vit commencer d'un medateur de l'éducation de la citoyenneté, spécifiquement, la forme comme le sujet de la citoyenneté a été vécue et travaillée dans entraînement pédagogique dans classe diversamente culturel.

Trois écoles du filet de la municipalité étaient objet de l'observation, dans une période de six mois, dans s'écouler de l'année scolaire de 2002. Les observations ont limité à l'enseignement de base et moyen et ils comprenaient collection générale de données fondamentales, questionnaire appliqué aux étudiants, entrevues avec étudiants et professeurs excepté observations dans classe, principalement des disciplines de lui raconte, géographie, sciences et langue Portugaise. Elle a opté pour une approche qualitatif, descriptif, ethnográfica.

Trois articles méritent une approche préliminaire: le concept de la citoyenneté, l'entraînement pédagogique, la diversité culturelle dans sa médiation entre citoyenneté et éducation. Le concept de la citoyenneté est analysé initial du classique de la tradition, gréco-romain, être vérifié son influence dans la formation de la culture libéral démocratique et dans la consolidation de la conception de la citoyenneté. Le rapport avec l'éducation est analysé sous le coup d'oeil sociologique du politização de l'homme dans la tentative historique de la délivrance sociale des paradigmes du libéralisme, du reprodutivismo et de la contradiction, être conçu l'école, comme vêtement de l'État qui, parmi autre, il peut servir pas seul aux intérêts dominants, aussi bien qu'agir comme instrument de la médiation dans le processus de la transformation de l'homme et de la société.

L'entraînement Pédagogique observé aux écoles révèle précisément la force de cette contradiction. Malgré les conditions précaires de l'institution scolaire et du travail pédagogique, le desmotivação général et le descompromisso avec la formation pour la citoyenneté, les finitions d'école de base et moyennes, contradictoire et dialectiquement, pour constituer dans un espace privilégié pour la formation et construction de la citoyenneté pleine.

SUMMARY

The research for now presented has, as objective understands the relationship between the teacher's of the basic and medium teaching educational practice and yours it lives starting from an education mediadora of the citizenship, specifically, the form as

the subject of the citizenship has been lived and worked in practice pedagogic in classroom cultural diversamente.

Three schools of the municipal net were observation object, in a period of six months, in elapsing of the school year of 2002. The observations limited to the basic and medium teaching and they understood general collection of primary data, applied questionnaire to the students, interviews with students and teachers besides observations in classroom, mainly of the disciplines of it recounts, geography, sciences and Portuguese language. She opted for an approach qualitative, descriptive, etnográfica.

Three items deserve a preliminary approach: the citizenship concept, the pedagogic practice, the cultural diversity in his/her mediation between citizenship and education. The citizenship concept is analyzed starting from the tradition classic, greco-Roman, being verified his/her influence in the formation of the liberal-democratic culture and in the consolidation of the citizenship conception. The relationship with the education is analyzed under the sociological glance of the man's politização in the historical attempt of the social rescue of the paradigms of the liberalism, of the reprodutivismo and of the contradiction, being conceived the school, as apparel of the State that, among other, it can serve not only to the dominant interests, as well as to act as mediation instrument in the process of the man's transformation and of the society.

The Pedagogic practice observed at the schools reveals the force of that contradiction precisely. In spite of the precarious conditions of the school institution and of the pedagogic work, the general desmotivação and the descompromisso with the formation for the citizenship, the basic and medium school finishes, contradictory and

dialectically, for constituting in a privileged space for the formation and construction of the citizenship.

*“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”
Rousseau, Emilio*

1. INTRODUÇÃO

O mundo moderno enfrenta uma crise de identidade, ou seja, caminha-se para uma perda de identidade principalmente considerando-se a grande mobilidade social que interfere, sobretudo, no processo educativo. A questão da cidadania, e de seu efetivo e pleno exercício, surge como um problema da maior relevância para a sociedade e para o processo educativo, mais ainda, para a sociedade, uma vez que, do despertar da consciência e do exercício da cidadania dependem a efetivação e consolidação da democracia, como forma de vida e de busca permanente de transformação da organização social, sobretudo para ver efetivada a sua realização histórica. Este tem sido o papel relevante da educação, visto que, na medida em que lhe é atribuído este papel, com vistas à dimensão de um objetivo maior, que o de preparar indivíduos para o pleno exercício consciente da cidadania.

Por outro lado um dos objetivos de qualquer profissional que se proponha a inserir-se no contexto educacional como bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. A partir desta premissa é que se pode considerar uma melhora no nível profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento

das variáveis que intervêm na prática e a experiência para domina-las. Segundo Zabala, (1998) Essa experiência que deve ser nossa e dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros dos modelos, exemplos e propostas.

Analisar a prática como sendo uma fonte mediadora entre a educação e a cidadania é refletir o que todos nós sabemos, que entre as coisas que fazemos, alguns estão, muitas bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas. Podemos saber realmente o que é que fizemos. Muito bem, o que é satisfatório e o que pode melhorar? Estamos convencidos disso? Nossos colegas fariam a mesma avaliação? Ou, pelo contrário, aquilo que para nós está bastante bem para outra pessoa é discutível, e talvez aquilo de que estamos mais inseguros é plenamente satisfatório para outra pessoa?

Uma vez que o objeto de pesquisa, nesse modelo concebido e delimitado, implica antes a compreensão de conceitos básicos e gerais a serem abordados em capítulo específico.

O primeiro é o conceito de cidadania, que se faz importante e necessário e que é analisado sob a ótica contextual da sociedade liberal-democrática. Concepção que, sob o olhar da tradição clássica greco-romana, encaminha-se e desenvolve-se pela trilha do individualismo, fortalecendo a força do poder do privado sob o público, do civil sobre o político, da representação sobre a participação, tornando o que na cultura grega era ao nível das idéias, um direito incondicional de todos, um direito a ser conquistado, a ser

construído. Isto se considerarmos que era construído e conquistado não só pela intervenção mediatizada da educação, assim como também pela ação participativa do homem nas lutas travadas na sociedade, nos dinâmicos movimentos da história.

O segundo é o conceito da diversidade cultural na educação, analisado a partir da problematização do tema, ante uma perspectiva dialética, como instrumento de mediação da educação para a construção da cidadania, ante uma conflituosa relação de interesses do capital e do trabalho com vistas a reprodução dos interesses da classe dominante e, sobretudo contraditoriamente, como instrumento, também, e como processo da luta de mediação da transformação da sociedade e da construção da cidadania, do ponto de vista das classes subalternas. É importante ainda a compreensão da prática pedagógica do professor em sala de aula, única forma dinâmica do saber fazer a educação buscando esta caminhada com vistas à cidadania.

Duas questões precisam ser explicitadas de imediato: a escolha do tema e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

*“A educação deve contribuir, para a autoformação da pessoa humana como se tornar cidadão”
Edgar Morin*

CAPITULO I

1. PROBLEMÁTICA

1.1. Formulação e Origem do Problema

A preocupação por este tema, em sua dimensão mais ampla, emergiu da minha experiência prática enquanto professor – da disciplina Direito e Legislação, no curso Técnico de Contabilidade do ensino médio em escolas da região do Sub-médio São Francisco e mais precisamente no exercício da regência das disciplinas: Ciência Política e Direito Civil I e Sociologia, na Faculdade de Ciências da Administração, Ciências Contábeis, Secretariado e Direito, FACAPE e UNEB, respectivamente em Petrolina e Juazeiro. Ao longo dessa experiência pude comprovar que o nível de conhecimento político, e de consciência dos problemas da sociedade e a visão de mundo manifestado pelos alunos, em sua quase totalidade, oriundos sejam eles dos sistemas escolares, público e ou privado, em Pernambuco, mas especificamente em Petrolina, sobretudo, se considerarmos que os objetivos definidos no âmbito da aplicação prática dos parâmetros curriculares quanto às questões da Pluralidade

Cultural (PCN, MEC. 1997), e proclamados ao nível do discurso oficial, não se dão na prática diária do professor.

Considerando que os parâmetros curriculares nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental e médio que os alunos sejam capazes de: Compreender a cidadania como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro, e exigindo para si o mesmo respeito.

Assim, a pratica pedagógica deverá apresentar atividades para atingir os objetivos impostos.

É o que define os parâmetros curriculares brasileiros quanto à questão dos temas transversais e que objetivam a construção da cidadania emergindo da prática pedagógica do professor em uma sala de aula, diversamente cultural, como bem definido nos preceitos seguintes:

- ▶ *Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando-se o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- ▶ *Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;*

- ▶ *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- ▶ *Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- ▶ *Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*
- ▶ *Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- ▶ *Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*
- ▶ *Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*
- ▶ *Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.”(PCNs, 1997).*

Assim expostos, os PCNs terminam por apresentarem-se como um paradoxo, à medida que o sistema oficial – leis, decretos, projetos, apoios técnicos e científicos e de financiamento – define e delimita a prática pedagógica como necessária para a aplicação dos conceitos de cidadania, para uma oportunidade vivenciada pelo aluno, cresce ainda mais a indefinição entre os professores com relação ao seu papel no interior da escola e como modelador da educação.

1.1.1. Âmbito da Problemática

No contexto histórico brasileiro, a Prática Pedagógica voltada para uma educação cidadã, se originou a partir da discussão da reforma. O papel da educação cidadã não foi gerado segundo os interesses das classes trabalhadoras, ele foi imposto pelo processo de desenvolvimento econômico, surgido no Brasil a partir da década de 30, de acordo com a implantação de um regime de acumulação de riquezas e de expansão capitalista. Do passado para o presente, o chamado capitalismo selvagem, deu lugar ao neoliberalismo. O capitalismo imperialista modelou o novo papel da globalização.

O que pretendemos demonstrar com a nossa pesquisa é que a prática pedagógica inserida no modelo de educação para a cidadania, diante da diversidade cultural, em seus mais íntimos objetivos, contribui para a consolidação dos interesses gerais das classes dominantes efetivados dentro do sistema educativo.

No passado a educação existia e convivia com uma dualidade ideológica na medida em que relacionava e distribuía os alunos nos diversos cursos profissionalizantes, uma vez que, o que interessava ao capitalismo era que o homem deveria ser formado para o exercício de uma profissão. Era a educação voltada exclusivamente para a formação de mão-de-obra, supostamente qualificada. O que não podemos negar é que serviu como justificativa para o sistema vigente, sobretudo no que concerne ao procedimento para a seleção e emprego dessa mão-de-obra.

Considerando as especificidades de que a prática pedagógica está organicamente vinculada às determinações contextuais temos que respeitar a periodicidade de suas transformações gerais ocorridas na sociedade brasileira.

Assim, a Prática Pedagógica trabalhada nas escolas do ensino fundamental e médio, sejam públicas ou privadas, revela precisamente a força dessa contradição. Não obstante as precárias condições da instituição escolar e do trabalho pedagógico, a desmotivação geral e o descompromisso com a formação para a cidadania, ao menos explicitamente, a escola termina, contraditória e dialeticamente, por se constituir num espaço privilegiado de formação e construção de cidadania. Não uma cidadania plena, do homem crítico, político e independente, mas de uma cidadania de sobrevivência, dirigida unicamente para visualizar direitos emergentes e individuais de curto alcance.

1.2. Formulação do Problema

Em sua prática pedagógica o professor reconhece a Diversidade Cultural em sala de aula? E, utiliza-se desse conhecimento e utiliza-o como ferramenta para transformar o processo ensino aprendizagem, de modo a possibilitar seu aluno a compreender a cidadania como uma participação política e ser capaz de exercer direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito?

1.3. Questão Geral

Em sua prática pedagógica o professor reconhece a Diversidade Cultural no sentido de possibilitar o aprendizado da cidadania em sala de aula?

1.4. Objetivo da Pesquisa

É nesse esforço, portanto, que se objetiva verificar neste estudo, a prática pedagógica do professor na abordagem da diversidade cultural e no confronto retórico e dualista da escola – hegemônica, escola- cidadã.

Para tanto buscar-se-á a partir das questões abaixo referidas responder à questão proposta neste estudo:

1.5. Questões de Pesquisa

▶ O professor em sua sala de aula, em sua prática pedagógica, é consciente da diversidade cultural dos seus alunos?

▶ Como o professor trabalha a Pluralidade Cultural em sua prática pedagógica?

Trabalha a interação, educação e cidadania?

▶ Qual a reflexão que subjaz a prática pedagógica na abordagem educação para cidadania?

▶ Que leitura crítica faz o professor quando se depara com uma sala diversa culturalmente?

que o caráter heterogêneo do mundo contemporâneo deve ser o eixo central dos estudos – considera-se a convivência do homem com as diversas temporalidades que se interferem nos modos de vida (MEC, 1996). Segundo Palma Filho, (1996), Para a visão da ciência e para a abordagem cultural, defende-se que o currículo deva contemplar uma perspectiva relativista, a despeito do caráter polêmico do termo.

A temática em torno da Diversidade Cultural também tem sido tema recorrente, na vasta literatura sobre currículo, nos enfoques teóricos os mais diversos. Podemos encontrar desde obras mais antigas, a exemplo de Claydon, Knight e Rado (1977), até trabalhos mais atualizados, como por exemplo, nos estudos culturais de Silva (1995), na perspectiva culturalista de Moreira e Silva, (1995), ou ainda na perspectiva de tolerância e respeito à diversidade cultural de Daniels (1993). A questão atingiu, inclusive a comunidade internacional não muito preocupada com as questões culturais mais amplas. Esta preocupação está retratada no debate na Science Education, nos Estados Unidos (Stanley & Brickhouse, 1994; Loving, 1995; Ahlgren, 1996) e através de artigos que analisam as influências culturais na educação científica (Krugly-Smolka, 1995) e estudos de gênero e ciências (Haggerty, 1995).

As preocupações com a Diversidade Cultural no mundo moderno globalizado também podem ser constatadas na esfera das relações internacionais. A ONU proclamou 1995 como Ano das Nações Unidas em Favor da Tolerância (Resolução 48/126), no esteio da preocupação com o clima mundial de insegurança gerado pelo aumento do desemprego, da discriminação de grupos minoritários, da miséria, das desigualdades sociais, dos extremismos religiosos e da exclusão social, econômica e

étnica. A tolerância foi considerada um fator essencial de paz no mundo e definida como: respeito aos direitos individuais e liberdade dos outros, reconhecimento e aceitação das liberdades individuais e apreço pela pluralidade cultural, o que implica não conferir a nenhuma cultura, nação ou religião o monopólio do saber ou da verdade.

2.2.1 A Diversidade Cultural como instrumento educativo

A questão da Diversidade Cultural como um caminho a possibilitar a integração das ações pedagógicas em salas de aulas como meta a interagir uma educação-cidadã para a partir de uma concepção de currículo e do homem que na escola integra e se funde ante uma perspectiva voltada para integração com vistas a uma sociedade globalizada e multicultural dentro das dimensões de uma educação como um caminho para a cidadania, levando-nos a uma tentativa de superação de um currículo fragmentado é que nos tem levado a pensar uma educação interdisciplinar.

Outra questão a ser considerada é a interdisciplinaridade e a diversidade cultural na educação, enquanto prática pedagógica, que deve ser tomada segundo Frigotto (1999). “O campo educativo constitui-se, enquanto objeto de produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento”.

A produção do conhecimento é uma das lutas que se estabelecem no seio das relações sociais, os conflitos, os antagonismos e as relações de força, liga-se aos processos concretos de produção dos conhecimentos dos agentes sociais,

demonstrando uma capacidade de atuar dentro de uma dialética capaz de criticar qualquer tipo de exclusão e alienação.

Para tratar a Diversidade Cultural na escola, é necessário se levar em conta o tecido histórico e cultural, para que ela não seja tratada tendo em vista um senso comum de hegemonia, mosaico social escolar desenraizado da realidade uma vez que o objetivo é necessariamente o de ser do conhecimento do professor, do aluno e da escola que interagem no sentido de moldar a prática pedagógica do professor.

A complexidade dos fatores históricos dá característica própria a Diversidade Cultural em sala de aula e atua na interdisciplinaridade como um problema. Nenhum sujeito individualmente, em sua relatividade, é capaz de esgotar a problemática que circunda a natureza complexa dos fatores sociais. Se a problemática for a própria realidade, os desafios são ainda maiores e as limitações evidenciam-se principalmente porque o próprio sujeito está implicado e imbricado nessa própria realidade.

Frigotto, (1995), afirma que: “A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação, não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico. Mas a especificidade das ciências sociais vem marcada, na sociedade capitalista (...) por uma determinação que torna a produção do conhecimento científico e o necessário trabalho interdisciplinar prisioneiros de uma materialidade social cindida em classes cujos interesses são antagônicos”.

Assim sendo, a sociedade em crise, busca, hoje, na educação, e, de modo específico, na escola, a possibilidade de formação de indivíduos com uma nova mentalidade, que enxerguem novas pistas que conduzam não só à superação dos dilemas sociais, mas também à nova atitude em prol de uma melhor qualidade de vida no planeta, a uma nova administração dos recursos naturais e históricos da humanidade, de forma mais adequada socialmente, menos predatória, e mais solidária nas relações entre os indivíduos.

Segundo Assmann (1998), "Está surgindo uma hipótese desafiadora: a humanidade entrou numa fase na qual nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão de espaços do conhecimento. A Internet é um exemplo para entender o que se pretende dizer com essa hipótese. Por isso a dinamização dos espaços de conhecimento se tornou a tarefa emancipatória politicamente mais significativa. Dito de outra maneira, parece que surgiu um espaço vazio entre a acumulação do capital e a explosão e difusão dos conhecimentos. Se isso for verdade, cabe à educação entrar fundo nesse espaço.

Nessa perspectiva, o currículo escolar deve buscar as suas fontes de inspiração no saber e nas necessidades do contexto social. Para isso é necessário que se supere a visão fragmentada de conhecimento integrando as disciplinas para a compreensão da realidade em todas as suas dimensões. É função da escola, entre outras, apresentar ao aluno, com os instrumentos de cada disciplina, as possibilidades de leitura das dimensões do todo, integrando-as interdisciplinarmente, para uma visão de complexidade da realidade.

Esta é a opinião de GRINSPUN (1999) quando afirma que os limites entre as ciências se atenuam, os caminhos da ciência tornam-se cada vez mais interdisciplinares. O diálogo interdisciplinar, por exemplo, entre a educação e a tecnologia, tem como objetivo trabalhar numa rede de relações em benefício do desenvolvimento pessoal e social do homem. O educando não é um ser abstrato, mas contextualizado no seu tempo e em seu espaço social e histórico. Perante um quadro de explosões de crescimento populacional, do conhecimento e de aspirações, de macroquestões como globalização, de problemas críticos como guerras, desemprego, lutas pelo poder, de inquietações éticas e conflitos profundos existenciais entre o eu e o mundo exterior, de contrastes sociais e econômicas, de carências e de desigualdades e de novas necessidades relacionadas ao complexo tecnológico, uma educação com objetivos amplos, torna-se fundamental.

Ante essa problemática, a educação tem, hoje, para Grinspun, (1999), uma marca fundamental: "A educação, também, tem que se comprometer com a parte das atitudes, habilidades, interesses e valores que perpassam toda a realidade social e, por fim, esta educação deve ser responsável – em termos de formação para a cidadania – pela conscientização dos participantes desta sociedade".

A análise dessa instrumentalização didática remete a questões próximas à temática dos temas transversais apresentados pelos PCNs. Questões como, partir de temas próximos à realidade dos alunos, temas inseridos em projetos com áreas curriculares integradas, em torno de um marco unificador ou globalizador, poderão ajudar à

contextualização dos novos conhecimentos no universo dos esquemas de conhecimento dos alunos, ampliando cada vez mais o nível de complexidade e de aprofundamento dos conteúdos curriculares.

Um exemplo é o modelo espanhol que pondera sobre a necessidade de incluir, no currículo, temáticas, próximas à realidade dos alunos, numa perspectiva psicológica de aprendizagem significativa.

No entanto, Sacristan, (1999) analisa essa questão, numa perspectiva sociológica e cultural. Não há dúvidas de que a educação básica oferecida a um cidadão deva incluir componentes culturais muito mais amplos, tomando como ponto de partida as facetas de uma educação integral. Isto levará ao oferecimento de um leque de objetivos cada vez mais desenvolvido para que as instituições educativas básicas atinjam todos os cidadãos, implicando num currículo e que compreenda um projeto socializador e cultural também amplo.

Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual e educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram a novos meios de educação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas na integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura que se preocupem com deterioração do meio ambiente. Sacristan, (1999), destaca ainda uma questão

fundamental para um país, como o Brasil. Segundo o autor, o estabelecimento de um currículo escolar que seja base cultural de um povo e expressão de Diversidade Cultural não é tarefa fácil, principalmente quando a escola constitui, para muitos cidadãos, como a única oportunidade formal de formação para a vida.

Essa questão exige, antes de tudo, um amplo debate democrático. É uma questão complexa que requer decisões que extrapolam a própria dimensão educativa.

A Diversidade Cultural nas práticas pedagógicas apresenta um grau de complexidade que exige, para sua compreensão, referências teórico-metodológicas adequadas.

No atual processo de globalização de forte mobilidade social e de complexas interações na escola, o professor em sua sala, e seus alunos, diferentes culturalmente, assumem e desenvolvem, relações descobrindo a necessidade de articulação e defesa das identidades para a promoção de uma interação de mão dupla entre os diferentes.

O monoculturismo da escola hegemônica e o multiculturalismo do seu universo discente, enquanto permanecem entrincheirados dualisticamente, entre o universalismo e o relativismo, retratam a situação de uma escola com característica incapaz de entender e promover processos integradores, conciliando direitos de igualdade entre indivíduos que caminham para uma cidadania que respeite, sobretudo a diferença de culturas. Paola Falteri, (1998), Aponta para a construção da relação de reciprocidade entre sujeitos ativos que, reconhecendo mutuamente as próprias diferenças, reforçam

as próprias identidades, dentro de uma perspectiva intercultural. Tal processo implica em elaborar, teórica e praticamente, a complexidade e a conflitividade das relações tanto em nível interpessoal quanto em nível intercontextual (Fleury, 1998).

Tal concepção do processo educativo, fundamental no enfoque multicultural da educação traz em seu corolário a necessidade de se repensar e resignificar também a concepção de educador. Pois se o processo educativo consiste na produção e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre sujeitos e entre suas histórias, suas culturas, e contextos sociais de forma a desencadear a elaboração e circulação de informações.

Assim, o educador é propriamente um sujeito que se coloca no processo educativo de modo a interagir com outros sujeitos dedicando-se as relações que vão se criando no sentido de contribuir para a exposição e elaboração dos sentidos que os sujeitos interativos constroem e reconstroem.

A partir dessa concepção é possível entender que o processo educativo desenvolve-se como um sistema mental, composto por múltiplos elementos, cuja interação é acionada por diferenças que, ativadas por energia colateral, desencadeiam versões codificadas e circulam em cadeias de determinação complexas, que se articulam em uma hierarquia de tipos lógicos inerente ao próprio processo de transformação, Bateson (1986).

Segundo Forquin (1993), a educação deve constituir-se dos repertórios da “memória viva” do pertencimento dos alunos no mundo de sua cultura, vivida, no trânsito entre as diversidades de pertencimentos na teia da diversidade cultural da sociedade (Freire, 1992).

2.1.2. Educação & Sociedade

Todas as instituições educacionais são parte de um processo social mais amplo e refletem, em sua organização, características presentes na sociedade, como as relações de poder hierarquicamente constituídas junto assim como os valores e a cultura de classes e grupos sociais.

Assim, as ações que se desenvolvem no âmbito dessas instituições devem ser analisados, em e, na relação que estabelecem frente ao contexto sócio-político maior.

Não tem adiantado muito, a estruturação de novas propostas político-pedagógicas, ou mesmo um novo planejamento com vistas à produção de mudanças com o fim de criar uma consciência crítica se não houver integração entre essa consciência crítica que se tenta implantar, os processos educativos e sociais, e principalmente a prática educativa.

A discussão sobre a prática educativa, ou prática pedagógica, não é um fato novo. Esta necessidade de se refletir sobre a prática, emerge em várias pesquisas,

como já demonstrado neste estudo, relacionando-a e contextualizando-a ante uma caminhada com vistas à construção da cidadania, mesmo que seguindo as orientações formais e oficiais, contudo é fundamental que isso se traduza em ações concretas de maneira que os educandos percebam não só como funciona a estrutura social em que estão inseridos, mas também, como ela pode ser vencida.

Como Mudar?

▶ Como enfatizar a responsabilidade da escola no contexto social e a integração do todo, coletivo e solidário, ao invés da estimulação do individualismo tão freqüente nas ações educativas, reflexo de uma sociedade egoísta e presentemente isolacionista?

▶ Por que o educador não pode ter autonomia para realizar seus trabalhos com os educandos, definindo seus objetivos sócios-políticos e planos de trabalhos, dentro de uma perspectiva de inserção do educando no contexto sócio-político do Estado?

▶ Por que o educando não pode participar ativamente da construção do processo de ensino e aprendizagem?

▶ Como dar relevo a uma avaliação baseada unicamente em uma relação de poder principalmente quando o educador é o único responsável pela fruição das notas?

Com vistas à aprendizagem, temos que considerar que o processo ensino aprendizagem, deve ser utilizado como base e caminho para construção da cidadania, dentro de uma perspectiva de relacionamento social, a partir de uma sala de aula, sobretudo, na difusão de um poder, que outrora era atribuído unicamente ao educador.

Por isso em uma turma heterogênea face à diversidade cultural, do grupo, diante de uma educação hegemônica, deve-se estimular a ajuda mútua entre os educandos, enfatizando a responsabilidade de todos – escola, professor, aluno, sociedade - na construção da cidadania.

Deve-se ressaltar, contudo, que uma prática pedagógica crítica deve se concretizar em ações, nas quais os próprios educandos, ao fazerem uma escolha pelos seus projetos de trabalho, percebam as conseqüências desses, no contexto social – A prática pedagógica se concretizando em prática social -.

O caminho para a cidadania crítica, consciente e participativa no modelo preconizado pelos PCNs, exige de cada um de nós educadores o esforço não só, de conquistar essa cidadania através da pesquisa, do estudo sistematizado e sobretudo do interesse participativo, assim como estar preparado para no exercício de sua docência, ater-se a uma prática substantiva, que leve os seus alunos a uma participação crescente e consciente do seu papel interativo no processo de construção do saber.

Étienne Pion, no seu livro “L’Avenir Laïque” (1992), sublinha que “A tolerância recíproca e a liberdade de consciência têm em comum, o não serem mais espontâneas que a democracia: umas e outras são conquistas da civilização em períodos de equilíbrio e desenvolvimento... Ela resulta de uma evolução esclarecida da consciência pública e individual”.

Assim, portanto, de modo politicamente deliberado e determinado, há que promover a educação através de uma prática que os faz apreender a cidadania e edificar a democracia, essa prática há que formar as posturas; sejam individuais sejam coletivas, de expressão humanista e ou cívica, requeridas pela sociedade mais eqüitativa, mais aberta e mais plural, e dentro do que desejamos. Só através da escola cuja prática esteja voltada para a construção do ser cidadão é que institucionalmente se poderá realizar tal tarefa.

O pensar a educação apenas como fator de preparação do indivíduo para o trabalho e que a prática pedagógica deve conter unicamente elementos académicos “intramuro” da escola, tira do educador a possibilidade de pensar a educação “extra-muro”, ou seja, a educação voltada para possibilitar ao seu aluno as capacidades e competências necessárias para o viver social, isto quer dizer que temos que ter a preocupação de romper com a visão tradicional de educação e de organização do trabalho pedagógico representadas pela escola formal, hegemônica.

O fazer pedagógico na escola formal – Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados

do acervo cultural da sociedade, sistematizados para a transmissão aos jovens nas escolas.

Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Isto leva-nos a supor que há:

- ▶ Um consenso em torno do conhecimento para ser selecionado;
- ▶ Uma casualidade que se estabelece entre a natureza do conhecimento e cultura especificamente escolares, admitindo-se apenas uma diferença de gradação e de quantidade;
- ▶ Relação passiva entre quem “conhece” e o que é conhecido;
- ▶ O caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento.

É de se entender que qualquer currículo deve conter em seu cotidiano uma prática de significação da realidade, ou seja, um modo de compreender o mundo incluindo a forma e a visão do conhecimento e da cultura: mesmo que a prática seja o reflexo do que cada pessoa elabora e sua própria maneira de significar a realidade.

Ao imaginarmos uma visão estática de conhecimento, numa postura crítica da educação acredita-se que tanto o educador quanto o educando são capazes de produzir conhecimento e cultura. Quando, porém, sua prática está voltada às suas

experiências. Observe-se que o conhecimento que é produzido nesse contexto tem maior possibilidade de abranger o universo cultural do grupo, em atenção aos seus desejos e necessidades no resgate de suas culturas e tradições diante de outras práticas, permitindo sua re-elaboração e a criação de novas maneiras de interpretar o mundo.

A educação que acontece dentro e fora dos muros da escola, e que almeja provocar mudanças sociais e que tem sido denominada de educação informal possui caráter voluntário e as pessoas são movidas pelos seus próprios interesses e algumas vezes por prazer. Segundo Afonso (1992), “o objetivo principal da educação não formal é a comunidade onde está inserida, promovendo a solidariedade, a participação, o desenvolvimento e a mudança social”. Sua estrutura é pouco centralizada e hierarquizada, não repetindo os padrões já existentes de organização e gestão, que apenas favorecem a manutenção das relações de poder.

A educação, nesse sentido, deve, portanto proporcionar, em suas práticas cotidianas, a revelação dos significados e valores que perfazem a cultura, as culturas em suas singularidades e diversidades, e contribuir, por conseguinte, no processo de enriquecimento das mesmas (Critelli, 1981).

Sem dúvida essa preocupação com a prática pedagógica frente à diversidade cultural em sala de aula, não é nova, remonta a década de 80 quando pensadores como Fernando de Azevedo (1971), em seu *A Cultura Brasileira*; Roger Bastides (1971), em *Estudos Afro Brasileiros*; C.R Brandão (1981), em *a Questão política da*

educação popular; e Norberto Bobio (1992), em seu *A Era dos Direitos*; e culminando com os PCNs – MEC (1997), onde principiaram todos por detectar a ambigüidade da Prática Pedagógica em todo o processo da educação no Brasil.

Mas a função e o significado da Prática Pedagógica se ampliou só no final da década de 90, com as mudanças gerais do sistema educativo brasileiro, especialmente nos trabalhos teóricos sobre a relação entre educação e trabalho, devendo lembrar as bases que se apoiavam o desenvolvimento da educação e cidadania.

Se a educação para a cidadania vem desde a década de 80 merecendo a atenção especial de pesquisadores e do Estado, referendada explicitamente e implicitamente no corpo das inúmeras normas que tratam da reforma da educação. Por que esta indefinição, essa indecisão incompreensível para se por em prática? Que motivos geraram essas contradições? Ou, melhor ainda, qual seria a função e o significado da Diversidade Cultural dentro do sistema educacional brasileiro?

2.2. A cidadania – uma concepção

Pretende-se, nesta abordagem, investigar, em nível de teoria, a concepção e o modelo de cidadania que se apresenta na sociedade moderna, seja ela burguesa, ou neoliberal-democrática, a partir de uma concepção greco-romana, base iluminadora do pensamento liberal burguês. Se partirmos da idéia de que a educação pode se constituir num instrumento de aferição e mediação da cidadania, podemos indagar,

contudo, de qual cidadania a educação é mediadora? Qual a concepção que podemos ter de uma cidadania construída no decorrer da nossa história? Quais os alcances e limites da cidadania na sociedade liberal burguesa? Qual, então, a concepção de cidadania embutida na legislação do ensino e no pensamento pedagógico brasileiro? Com que noção de cidadania se trabalha na sala de aula, no interior da prática pedagógica? São algumas das questões que implicam investigações teóricas, antes mesmo, das observações empíricas, que deverão iluminar a presente pesquisas.

2.2.2. A cidadania na Tradição Greco-Romana

Segundo Dermerval Saviani (1987), para se compreender o sentido de cidadania deve-se partir do significado etimológico da palavra “cidadão”, derivada da noção de cidade, numa definição clássica, da “polis” + “civitas”. Esta concepção leva-nos ao pensamento do filósofo Aristóteles que em suas elocuções definia o homem como sendo um animal político, significando dizer que o homem é por natureza um ser da polis. Assim podemos afirmar que para o pensador grego, a essência do homem consiste na sua capacidade de viver politicamente, o viver para a “polis”, para a “civitas”, ou seja, para a cidade, significando dizer que esta vida para a cidade, para a polis, era substancialmente o exercício da cidadania.

O sentido de liberdade para gregos e romanos não residia no fato de serem eles o homem, porém por serem cidadãos. O status de liberdade era uma decorrência derivada de sua civil. O ser cidadão era então fundamental na cultura greco-romana. O

elemento político traduzia o sentido de comunidade política, viva e que representava acima de tudo a unicidade dos cidadãos livres. A soma dos indivíduos não era relevante. A cidadania era o resultado de uma participação coletiva dentro do espaço da polis, que não era considerada como sendo o local, o território, mas as pessoas, atuando reunidas, no trato, dos seus interesses, lado a lado, frente a frente.

A cidade era o espaço no seio do qual se processavam todas as atividades da vida pública. Segundo Werner (1997), era o princípio que regulava o pensamento grego, ao considerar não o ser em si, o subjetivo, o individualismo, contudo, muito mais o humanismo.

A educação em sua essência consistia na modelagem do indivíduo segundo a norma comunitária, almejando sempre a formação desse homem como ser agregado, ideário, genérico, ante o seu reconhecimento universal e normativo. A aspiração máxima do elemento formador e educativo da polis grega, dependia de sua estruturação na vida comunitária, na coletividade. Werner entendia, ser esta uma característica fundamental do homem na Grécia o que acreditava ser esse homem o ser político. Pensadores como Abranches (1985), professavam a idéia de que a “Polis Grega” integralmente constituída, estruturada e institucionalizada, correspondia simplesmente à sociedade politizada, na qual a ordem pública predominava, por sobre os interesses e assuntos de ordem privada. Péricles em seus discursos apresentava como conceito para o privado, todo aquele que apenas cuidava de si mesmo, relegando ao acaso o bem comum, ou a ação coletiva. Ao contrário da cidadania que era refletida na inserção do indivíduo patrício na ordem coletiva, ou política, caracterizando com sua

ação, um ato para a construção da cidadania e preocupado com o desenvolvimento da polis, na comunidade política coletiva.

No classicismo, cidadania era sinônimo de liberdade, estava atrelada a ela como condição primeira, em função da sua participação, de sua realização pela polis. Poucos aproveitavam desse direito. A cidadania era restrita a uma parcela mínima da população, só aos patrícios, chegando ao século V a.C, os atenienses a aprovarem uma lei restringindo a cidadania aos filhos legítimos, cuja legitimação resultava dos casamentos civis em que os progenitores também eram cidadãos.

Com o tempo, adianta Finlej (1963), essas restrições foram se atenuando, porém, em nenhum momento os estrangeiros e ou os escravos foram beneficiados. Abranches, (1985), vai mais além, ao afirmar que a cidadania era um atributo legal na concepção grega, porém no dia-a-dia, ou na vida prática, ela teria de ser conquistada.

Pelas idéias, pela participação na coletividade, ou por aquisição. Finlej, (1963), registra que no final do século IV a. C algumas cidades gregas venderam títulos de cidadania com o objetivo de atender a uma necessidade em angariar fundos para atender a crescente crise econômica daquela época.

Por outro lado, a situação se assemelhava na Roma antiga, onde os cidadãos constituíam uma classe detentora de todos os privilégios e prestígios. Em Roma a cidadania era a condição primeira para se chegar ao poder. Os romanos gozavam de privilégios para qualquer tipo de poder, uma vez que as vantagens não eram apenas

políticas, porém, e principalmente de ordem material. Para o exercício de cargos públicos na administração, na política ou não, a condição essencial era o ser cidadão romano.

2.2.3. A Cidadania Na Sociedade Liberal-Burguesa

Na Grécia e na Roma antiga, clássica, o ideário de cidadania repousava no coletivo, a idéia de cidade estava ligada a uma comunidade de cidadãos, num contraste com o pensamento da vida comum na sociedade primitiva, que era o princípio da igualdade. Todos, em tese, eram iguais, e gozavam dos mesmos direitos para exercerem deveres correlatos. O verdadeiro sentido de coletividade, aparentemente pequeno, pois, estava centrado na propriedade comunitária da terra e o que as unia eram laços de sangue.

As mudanças que precederam a sociedade, do medievalismo à idade contemporânea, transformaram profundamente o entendimento e o caminho para a concretização da cidadania. As mudanças na vida social provocaram a criação de novos paradigmas na produção, na formação das classes sociais, na edificação da idéia racional de estado, na divisão de classes sociais, provocando reflexos diretos sobre a construção da cidadania. Até então a cidadania que representava a participação do homem na vida da comunidade ou da coletividade, passou a ser o privilégio de uns poucos afortunados, o que antes era concebido como condição de ser

do homem em sociedade passa a se transformar num processo excludente, de encolhimento.

O tempo avança sobre a história e torna-se mais evidente a excludência, e na medida em que a sociedade liberal burguesa se consolida com o capitalismo, também se vai expandindo. O pensamento liberal burguês passa a limitar e condicionar os meios e formas de promoção da liberdade, condicionando ainda o bem-estar, a justiça social e principalmente a cidadania, trazendo como conseqüências o desenvolvimento de uma concepção de cidadania, não mais como atributo do ser humano, mas como direito a ser conquistado.

Esta nova ordem traz a compreensão de que o caminho a seguir dá destaque a despolitização do cidadão, e o homem passa a ser entendido como um ser individualizado, enquanto os direitos, antes coletivos e substantivos, passam a ser individuais e apenas formais.

A caminhada do homem através dos tempos reforça a compreensão de que essa tendência está contida no conceito de que os direitos foram formulados, daí existirem.

Ora, ao caminharmos com a história veremos que, desde a proclamação dos direitos do homem, pela sociedade americana, os direitos do cidadão contido nos éditos da revolução francesa e, sobretudo, a declaração dos direitos do homem, proclamada pela ONU e ainda mais, com a inserção desses direitos nas cartas Constitucionais dos Estados modernos, uma outra questão ainda é levantada. Na modernidade, por mais

poder de luta e de pressão que o homem possa ter, o seu sentido ainda assim é excludente.

Essa exclusão se dá principalmente no que toca à representatividade desses direitos na vida prática do cidadão, pois, configura-se como sendo apenas formais uma vez que no conteúdo e na aplicabilidade terminam por separar os indivíduos, criando privilégios, e excluindo a grande maioria.

É ingênuo imaginar que não existe uma contradição, uma vez que a conquista de direitos, e o direito a cidadania não se dá de forma individualizada, ao contrário, só mediante um longo e tempestuoso processo de lutas e conflitos travados no seio da sociedade, através da história.

Marshall (1967) contribuiu decisivamente para o entendimento do processo de conquista da cidadania na sociedade liberal inglesa. Segundo ele, primeiramente, no século XVIII, se formaram os direitos civis, neles incluídos os direitos à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e à justiça, logo após, no século XIX, veio o desenvolvimento dos direitos políticos. Em seguida os direitos sociais, principalmente o direito de levar a vida de acordo com os padrões sociais prevalecentes.

Para Luckesi, (1986) o fundamental na construção da cidadania é que todos esses direitos sejam legalmente garantidos, sejam eles, civis, políticos e sociais, não importando a sua denominação, mas que todos tenham não só a plena posse, porém, que o exerçam plenamente.

Assim registra Luckesi, “cidadão seria o que não apenas tivesse a garantia dos direitos formais, mas o que pudesse viver plenamente a posse desses direitos com os seus correspondentes deveres, desfrutando-os e exercitando-os na sua concretude”.

O que é contraditório nisso tudo é o fato de que os direitos individuais, que emergem da sociedade liberal democrática na relação entre as categorias de liberdade e igualdade é o direito à propriedade ser considerado inviolável, sagrado, e ser o critério básico de cidadania. Ora se liberdade e cidadania são decorrentes do conceito de cidadania, então a desigualdade é a marca registrada e permanente da sociedade liberal coordenada pelo sistema capitalista.

Se a ideologia do sistema liberal reafirma o fato de que os homens são iguais e desiguais por natureza, esse pensamento reforça a idéia de que, assim pensado acreditamos que a vida social tende a fortalecer a desigualdade, visto que, faz aflorar a necessidade de produção de leis, para consolidar a igualdade. Esta hipótese reforça o pensamento de Chauí, (1989) quando alerta para o fato de que no liberalismo, a desigualdade é um fenômeno natural, reproduzido pela sociedade, enquanto que a igualdade é um fenômeno natural reconquistado pela atividade política. Podemos acreditar que a desigualdade é inerente concretamente a sociedade, enquanto a igualdade decorre de um processo histórico.

Assim também vem a acontecer com a liberdade. Visto que esta é um princípio filosófico do liberalismo, e aparentemente decorre da vontade individual. O aparentar

existir na sociedade liberal burguesa, é um conceito puramente contraditório, uma vez que liberdade de ir e vir, de escolha, de pensamento, de expressão, se contrapõe com a idéia de autonomia, de autodeterminação do homem: Imagine-se numa sociedade democrática liberal, a liberdade deveria ser o poder do indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma classe, porém, isto é inteiramente incompatível com a sociedade burguês e capitalista, uma vez que a incapacidade dos indivíduos não reside na exclusão de direitos na sua incapacidade nas relações de produção e nas questões ideológicas que impedem a sua autodeterminação, daí ser contraditória a idéia de liberdade na sociedade liberal o que nos leva a entender o pensamento de Chauí, (1989), de que a autodeterminação é algo a ser construído, conquistado.

Liberdade e igualdade passam a ser uma conquista que se torna mais difícil, a partir do momento em que a igualdade e a liberdade passam a ser entendidas como sinônimo de propriedade. Rousseau (1982), na sua relação de igualdade rejeita a idéia da desigualdade, repudiando os privilégios decorrentes do direito de propriedade, ao afirmar que a desigualdade entre os homens foi estabelecida a partir da formação da propriedade privada, foi enfático, o que o levou a reagir reunindo uma pequena comunidade de pequenos proprietários, deixando ao Estado o dever de zelar e manter a pequena propriedade, visto que no seu entender, esta seria o aval da liberdade, da igualdade e da cidadania. Para o pensador Grego, a cidadania estaria assegurada desde que “nenhum cidadão fosse suficientemente abastado em condições de comprar o outro e que nenhum fosse tão pobre o suficiente para ser coagido a vender-se”.

Esta caminhada em busca da cidadania plena, não aconteceu. O desenvolvimento da sociedade liberal e a evolução do capitalismo expandiram a propriedade concentrando a sua posse entre poucos, prevalecendo e reforçando a separação dos indivíduos num dualismo nitidamente injusto: O de proprietários; aqueles que gozam da liberdade e da plena cidadania e não proprietários, os rotulados excepcionalmente como cidadãos de segunda classe, vindo a consubstanciar a teoria da evolução francesa de que a propriedade é que faz o cidadão. Por este caminho segue o grande pensador socialista, Karl Marx, (196) no século XIX, ao afirmar que na sociedade liberal-burguesa o que separa o homem e as frações de classes, não são os princípios, não são as idéias, mas especificamente, as questões materiais.

Face às contradições da sociedade liberal burguesa, há de se perguntar: como edificar a cidadania as pessoas desiguais economicamente? Ou então como a classe trabalhadora poderá conquistar a sonhada liberdade e a plena cidadania? Weffort, (1981), discutindo a cidadania de trabalhadores brasileiros registra que a história política e social da classe trabalhadora ainda está por ser feita e apresenta como alternativa, a participação dos trabalhadores no plano sindical e no plano político-partidário, num mundo contraditório e dialético da sociedade de classe, daí advindo uma perspectiva de construção de uma sociedade de classes progressista.

A desigualdade é uma questão reflexiva, visto que as relações de trabalho merecem uma discussão mais acurada, pois se a ocupação é um referencial de cidadania, imagine-se a carteira profissional como sendo o passaporte da cidadania. Diríamos então, ser esta cidadania extremamente contraditória e equivocada, uma vez

que ela passa a ser outorgada pelo Estado, mesmo sob a hipótese de que é necessária para se estabelecer uma relação harmônica nas relações laborais. Alguns pensadores acreditam ser este modelo de cidadania, outorgado pelo Estado Liberal, como pensa Wanderley Guilherme dos Santos, (1979), que a tem denominado de cidadania regulada, vez que se funda na estratificação ocupacional, desprezando os valores políticos. Assim os direitos dos cidadãos passam a ser aferidos pela sua ocupação no processo produtivo, onde influi profundamente o capital e este através do mercado de trabalho, centrado na teoria do capital humano, exercendo uma prevalência no pensamento pedagógico brasileiro através da nossa história.

Em síntese, as concepções de cidadania na sociedade liberal-democrática, analisadas ao menos em três de suas grandes vertentes, por seu caráter equivocado e contraditório, não tem contribuído para assegurar a harmonia social, tão sonhada pela sociedade burguesa. Daí, se dizer que através dos séculos, a sociedade liberal-democrática desconstruiu a cidadania grego-romana, assim como não vem construindo a “sociedade de cidadãos”, maquiando uma sociedade apenas de excluídos do direito básico e vital à plena cidadania. Muito embora tenham construído uma sociedade, que, respeitadas as suas contradições, busca alternativas para encontrar e construir caminhos.

2.2.4. A Cidadania Como Instrumento de Politização do Homem e da Sociedade

Muito embora a sociedade liberal-democrática admita e estabeleça uma série de direitos ao cidadão, por considerar esses direitos necessários e suficientes para atender as necessidades e expectativas do ser humano na sua integralidade, é a própria ordem social que inviabiliza esses direitos, tornando-os ineficazes e excludentes, enfim tornando-os meramente formais. Foi assim que ao longo da história, essas contradições não passaram despercebidas.

Rousseau (1982), defendendo uma cidadania coletiva, integrada a sociedade política, considera a sociedade liberal, negativa, visto buscar apenas os interesses dos indivíduos, não valorizando a expressão maior do coletivo social.

Segundo o pensador, se a natureza humana só se realiza através da sociabilização, então a liberdade, a igualdade e a cidadania só podem ser obtidas a partir de uma verdadeira expressão da coletividade.

Rousseau (1982), inspirado na cultural clássica grego-romana, acredita que o ato político é a substância maior do homem e da sociedade como forma vital para a plena realização da cidadania.

Ora se a cidadania se concretiza na participação do homem na sociedade coletiva e não na sua representação. O representar-se não significa o ato político em si mesmo, pois não exprime o fenômeno do poder, vislumbra apenas uma vontade geral, e este se limita apenas ao direito de voz e de voto. É a idéia de soberania representativa que sob o comando de poucos, exclui a maioria.

Logo esse modelo acaba por constituir-se numa considerável limitação à soberania do cidadão, transformando-se numa forma de dominação de pequenos grupos.

Karl Marx seguiu este caminho, por vislumbrar na socialização do homem e na politização geral da sociedade, o caminho para a plena condução à realização da essência humana, através da conquista da liberdade, da igualdade e da plena cidadania.

Em suma, a teoria política da cidadania, refletida através da história numa tentativa de resgatar o pensamento grego-romano apontando para a necessidade de retomada desses postulados, a politização do homem e da sociedade, e através da socialização do indivíduo e de sua participação na comunidade política coletiva, é a forma capaz da realização plena da liberdade, da igualdade e da cidadania. Assim é que, através da educação, a democracia e a cidadania são elementos interdependentes da sociedade humana. Uma vez que a democracia não se concretiza sem a realização da plena cidadania e esta não se alcança, nem se constrói, sem a concretização da democracia. É pois no ambiente da escola democrática, diversamente cultural e contraditória, que se trava a luta inicial pela conquista e construção da plena cidadania.

A questão da cidadania deve ser analisada de forma contextual. A expectativa do cidadão da sociedade desenvolvida não é a mesma do cidadão de uma sociedade subdesenvolvida, onde este tem que lutar pelas questões fundamentais da própria sobrevivência.

Dessa forma, compreende-se a cidadania, a partir das pretensões desta pesquisa, como os indivíduos passam a adquirir uma consciência e a formação que se dá com o seu papel político e social, através do exercício de seus direitos e deveres, e a capacidade de participação efetiva na definição do seu próprio destino na construção solidária da sociedade.

2.3. Cidadania e educação – uma relação de mediação

A relação mediadora entre educação e cidadania tem sido objeto, de abordagens as mais diversas, tanto pelo Estado e sua legislação do ensino, LDB e PCNs, sempre caminhando para a construção de um processo educativo onde se contempla a educação como fonte formadora do homem para o pleno exercício da cidadania, decretando formalmente como sendo este o objetivo primeiro da educação nos ensinos médio e fundamental. Assim como, por outro lado, assiste-se ao aumento cada vez maior do número de educadores preocupados em resgatar o conteúdo político da educação.

Mas é através da história da educação no Brasil que podemos conhecer melhor os caminhos dessa mediação, por exemplo, as Leis de Diretrizes Básicas da Educação de 1961, destacava como objetivo básico da educação elementar, o de preparar o indivíduo para o exercício consciente da cidadania.

A LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996, destaca a educação como caminho para se chegar à democracia que será vivenciada a partir da cidadania plena.

A constituição por outro lado também estabelece em seus artigos e parágrafos, que a educação visará ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Assim, é histórico esse indicativo da educação como sendo o caminho por onde emergirá o processo de construção da cidadania, preparando os indivíduos para a sua plena participação na construção da sociedade igualitária e justa. Entende-se com isso que a escola não se reserva apenas ao papel de ensinar a ler, escrever e contar, por ser ela um componente da sociedade civil e um Aparelho Ideológico do Estado.

Podemos-se imaginar, contudo que a educação, pelo menos quanto ao conceito teórico e pedagógico, possui maiores potencialidades, e nela se depositam as maiores ambições. Carlos Brandão destaca a escola como instrumento para a realização social do homem, uma vez que ela carece não apenas de informações, porém, principalmente

de saber pensar sobre os fatos da vida em sociedade, evitando-se assim tornar-se massa de manobra.

Atribui-se a educação o papel da formação e do desenvolvimento da consciência crítica e política nos seus educandos, transformando súditos em cidadãos, convertendo indivíduos em sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capacitando-os a participarem das decisões políticas e da construção da cidadania na sociedade moderna.

2.3.2. O paradigma do liberalismo

A relação entre cidadania e educação tem sido uma constante na história da educação no Brasil, já a partir do Segundo Império, e torna-se mais efetiva na primeira metade do século vinte, quando a partir de 1920 com o movimento da “escola nova”, passa então a receber maiores atenções, com mais ênfase a partir da década de 80. Mais o que se pergunta é como tem sido essa relação? Como tem se comportado a escola que reproduz modelarmente os interesses do Estado e da cultura dominante e como pode, ela estar a serviço da construção da cidadania? Qual o sentido de cidadania, embutido nos textos da Lei, e da prática pedagógica? Como se constrói essa relação interativa entre educação e cidadania? Como se dá essa relação, educação e cidadania trabalhada concretamente na prática pedagógica em sala de aula.

Compreendemos, contudo, que essa relação tem sido objeto de muitos equívocos e distorções. Um desses equívocos está na abordagem do liberalismo – modelo ideal da pedagogia tradicional, que emergiu das aspirações da Revolução Francesa, mas que carrega em si o princípio de que a educação é uma fonte redentora da sociedade e só a partir da educação é que o homem alcançará a sua realização social, nos níveis de liberdade e igualdade. Para os franceses a educação é responsável pela democratização da sociedade, pela harmonia social, pela ordem e pela tranquilidade, onde as diferenças sejam estas horizontais e ou verticais entre os indivíduos, são decorrentes dos caracteres inerentes a cada qual e não, geradas pelo sistema social.

Segundo Libâneo (1986), a influência liberal tem perspassado toda a história da educação brasileira e se manifesta na organização escolar, sobretudo no interior da prática pedagógica, consolidando a idéia de que o principal papel da educação é o de preparar os indivíduos para o desempenho de funções individuais e se ajustarem aos valores e normas vigentes da sociedade de classes. Na relação entre educação e democracia e a formação para a cidadania, na perspectiva da escola brasileira, em que consiste? No instrumento de preparação de alguns privilegiados, ou quem sabe, talvez na sedimentação de processo de legitimação de aptidões individuais?

Para se entender a ideologia da educação brasileira antes temos de analisar a natureza do liberalismo no Brasil. Para Décio Saes, o liberalismo brasileiro emergiu de processos não revolucionários, como o acontecido em França, foi, porém implantado a partir de decisões da elite dominante, daí ser o liberalismo brasileiro, extremamente

conservador e aparentemente democrático. Fundando-se numa concepção de democracia representativa sem qualquer legitimação da vontade popular.

Assim, afirma Saes (1984), “nossa tradição liberal é caracterizada pela retórica discursiva, de um liberalismo conservador, elitista de cunho antipopular, carregado de autoritarismo e, sobretudo antidemocrático”.

O que se pode esperar de uma educação influenciada por esse modelo de liberalismo, principalmente na formação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania? Não se pode esperar muito, nem se colocar a conquista da cidadania sob a sua exclusiva dependência. Quando muito serve para repassar conceitos e saberes já contextualizados, empírico e ou científico, cultura letrada, como explica Saviani (1987), presumindo que assim fazendo está preparando o indivíduo para a vida, para a cidadania. Essa presunção está presente no fato de que a expansão da coletividade apresenta-se como novas exigências para a universalização da escola, ante a perspectiva presumidamente otimista de que assim o fazendo, estará levando os indivíduos a uma maior participação nos direitos à cidadania unicamente para os que tenham a cultura letrada.

Esta tem sido a modulação da educação contemporânea. É a partir desse modelo que a escola tem se colocado contraditoriamente como redentora e formadora do homem livre. Ora essa escola que se propõe habilitar os indivíduos para a vida cidadã em sociedade, concedendo-lhe um passaporte para a vida em sociedade, é a mesma

elitista e discriminadora escola que exclui a maioria da população dos benefícios que se dispõe a oferecer.

Gaudêncio Frigotto (1986) analisa esta ambigüidade da escola, justificando o fato de que, para que o saber elaborado continue sob o controle da hegemonia da escola burguesa, o Estado utiliza-se de mecanismos que impossibilitam a classe trabalhadora de alcançar níveis elevados de escolarização, seja mediante o processo seletivo interno, aplicado na própria instituição escolar, seja mediante a desqualificação do trabalho educativo. Frigotto (1986), observa, contudo que a burguesia não é contra o acesso a escola para todos, uma vez que legitima a aparente democracia. O que a burguesia liberal nega, são as condições, de uma escola de qualidade, uma escola que abra espaço à conquista da plena cidadania.

Por outro lado o paradigma do liberalismo tem levado a escola a um processo de conscientização de que o seu verdadeiro papel é o de preparar os indivíduos apenas para o exercício de funções administrativas e técnicas no processo produtivo. Com isso acredita calar os críticos e superar as lutas de classes, contradições de uma sociedade capitalista.

Partindo dessa premissa, a formação para a cidadania é negligenciada e sufocada, ou seja, não se investe na cidadania, porque já é o papel da escola, e investe-se na formação de recursos humanos, visto ser esse o caminho para o crescimento econômico.

Por outro lado é verdade que a expansão da escola se deu pelo mesmo motivo, a economia de mercado, interesses do capital, daí a expansão se deu despreparadamente, sem planeamento, sem ao menos estar dotada e equipada dos recursos de toda a ordem, unicamente para absorver um contingente cada vez maior de alunos, antes excluídos dos benefícios educacionais. A expansão quantitativa trouxe consigo as distorções de uma escola já sofrida, conforme observa Guiomar N. de Mello, (1982).

O que se expandiu, foi um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado de seu conteúdo, aviltada nas suas condições de funcionamento, entre os quais a duração da jornada escolar e o numero de alunos por sala de aula. Algumas políticas para a escola pública consideram, a necessidade de se estabelecer numa mesma sala de aula, vários níveis de escolaridade, outros exigem do professor índice zero de reprovação.

2.3.3. O paradigma do reprodutivismo

Como se entender a relação entre educação e cidadania? Esta relação não é evidente, tranqüila. Uma vez que o liberalismo e a sociedade burguesa, apesar das teorias, criam embaraços para a sua realização.

Bourdieu (1987) analisa que para a educação assegurar a reprodução das relações sociais, não basta que sejam reproduzidas às relações factuais que os homens

estabelecem entre si, precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, as idéias que os homens têm dessas relações.

Assim, o sistema educacional consegue reproduzir as relações sociais, e a estrutura de classe, reproduzindo de forma diferenciada, a cultura, o saber, e a ideologia da classe dominante, caracterizando com isso a ação pedagógica como um ato de força e violência.

A capacidade que os grupos dominantes tem de impor aos grupos dominados, significações legítimas, vem a ser denominada por Bourdieu (1987), de violência simbólica, para o educador, isso parte da premissa de que, na formação social, há a cultura – totalmente arbitrária – sempre – dos dominantes e subordinados. A cultura dominante exprime os interesses e objetivos das classes dominantes e, por relações de força, através da ação pedagógica, representada pelo seu poder arbitrário, que impõe às classes subordinadas, cuja tendência é ser reconhecida como legítima. Para Bourdieu (1982), a reprodução se dá no campo cultural. Para Althusser, (1983), no entanto, a reprodução se dá impulsionada pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre os quais à escola que é o mais importante e determinante, visto dever ser a escola um agente transmissor de idéias e de rituais.

Há de se considerar que o paradigma reprodutivista traz uma compreensão relativa da questão educacional, contribuindo inclusive para desmistificar o otimismo pedagógico, ingênuo, que tem influenciado o pensamento pedagógico brasileiro. Contudo em assim fazendo está contribuindo para a exclusão de todas as

possibilidades de transformação da escola, e por meio dela, da sociedade. Observe-se o sistema escolar e verá nele um sistema onde não há mudanças, e a opção para estudantes e professores está na reprodução da cultura arbitrária que foi apreendida e legitimada. Os professores por sua vez, são funcionários dóceis, são peças de um sistema bem lubrificado, tendente à conservação da ordem.

Ora, segundo a lógica reprodutivista, a relação entre educação e cidadania deixa de existir. Arroyo (1987) expressa bem esse entendimento, quando posiciona a cidadania como emergente da sociedade global, das condições materiais, da propriedade e das relações de produção, do que propriamente da educação.

Assim, reduzir a questão da cidadania a uma relação de dependência da educação seria, na melhor das hipóteses, uma forma de ocultar o problema de base, que é a estruturação e organização da sociedade em classes sociais.

2.3.4. O paradigma da contradição

O discurso liberal e reprodutivista não esgotam a discussão, muito embora o poder econômico atinja as bases sedimentares da sociedade, uma vez que sem ela não há produção nem existência social. Sabe-se, por conseguinte, que todos os fatores sociais estão ligados ao homem como ser ativo e proativo, mediador e mediado desse processo. Considere-se, no entanto, que o homem como sujeito ativo faz a história. Os

fenômenos econômicos são construídos pelos grupos sociais e podem por eles ser modificados, e transformados.

Assim a educação, mesmo no sistema capitalista hegemônico e ou na sociedade burguesa, não pode e nem deve ser entendida como um instrumento de mediação dos interesses do capital e da classe dominante, uma vez que ela pode constituir-se em elemento também inserido no processo de luta de classes e no desenvolvimento das contradições sociais.

Jamil Cury (1987) clareia bem o entendimento da relação entre educação e cidadania, quando explica essa categoria da contradição. Para Cury, a escola não deve ter o seu papel principal extremamente exacerbado, uma vez que da própria contradição emerge perspectivas para a sua superação. Concepção essa que representa um grande avanço para o desvendamento de nosso problema, visto que, se por um lado à educação contribui para a reprodução das estruturas vigentes, quando medeia os interesses dos setores econômicos a serviço de uma classe dominante e sua conseqüente perpetuação no poder, por outro lado, ela se mescla no conjunto de uma ação transformadora da sociedade, se opondo ao capitalismo de produção, ante uma acelerada consciência de classe.

Da interação entre sociedade e educação, e ou entre educação e cidadania, surge à compreensão de que a educação só se concretiza verdadeiramente em seus princípios ante a contradição em conflito. Por outro lado, não poderia ser diferente, uma vez que o entendimento de que a sociedade de classe é contraditória e conflituosa, a

educação por sua vez, se desenvolve no seio desse conflito que se manifesta não apenas na sua totalidade, mas também, interagindo na contradição e no conflito. Assim sendo, a prática pedagógica, a sala de aula e a escola mais precisamente, é onde se manifestam essas contradições e esses conflitos. É aí que o ato de educar assume, conforme esclarece Gadotti (1988), as dimensões de um ato político, crítico e não neutro. Daí ser no interior da escola que emerge a educação como prática reprodutivista no modelo ideal da classe dominante, ou então a educação como prática de libertação, no modelo da pedagogia do oprimido, se considerarmos as categorias estabelecidas por Paulo Freire.

Citando ainda Gadotti (1988), há entre educação e cidadania, mesmo não existindo uma relação de dependência, uma interação identitária. Como afirma: *“A educação certamente não é a alavanca da transformação social. Mas, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará sem ela”*.

Assim, a educação não é apenas mediadora do capitalismo. Mas tem a capacidade e a potencialidade de ser mediadora, através de uma prática pedagógica consciente do seu papel transformador, responsável pelo processo de construção da cidadania.

Segundo Luckesi (1986), a educação precisa atender a dois compromissos básicos: o político e o pedagógico. O pedagógico entendido como o desenvolvimento da realidade, a formalização da mente, o desenvolvimento da inteligência, a apropriação do conhecimento como elementos históricos e de direitos de todos os homens. Uma vez que, quem se apropria do saber, do conhecimento, apropria-se

também do segredo que detém o saber poder, assim para as camadas mais pobres, por assim dizer os excluídos sociais, isto é um fato extremamente relevante para a construção da cidadania. Já o compromisso político está ligado ao fato de que o início e o fim da prática pedagógica, da ação do educar para a construção do saber, não está centrada em si mesma, mas, na prática social e global, ou seja, na educação, quando a serviço da conquista e do exercício da plena cidadania, mas voltada para os interesses da sociedade, sobretudo, da maioria de uma população, excluída do direito a cidadania e dos benefícios que resultam da evolução cultural, científica, econômica e social emergidas da sociedade humana por toda a sua história.

É soberana a relação entre educação e cidadania, não por ser apenas uma questão de investigação científica, mas, por substanciar um fato histórico de modo inquestionável, que será devidamente analisado. Pois a educação mediadora do capital, dialeticamente, pode se constituir em mediadora da cidadania, isto é, em instrumento significativo na construção da nova ordem social onde indivíduos sejam transformados em cidadãos, em participantes efetivamente dos direitos civis, políticos e sociais na sociedade.

Como se dá essa relação no âmbito da escola, principalmente no seio da prática pedagógica? Esse será o nosso objeto de pesquisa. Parte-se, evidentemente, da observação de Gramsci (1987), de que a pedagogia moderna, quando objetiva construir o novo cidadão, o faz unicamente mediante a prática e a ação participativa, uma vez que é no interior das lutas sociais, refletidas no aparelho escolar, que acontece o processo educativo de formação do cidadão.

Assim sendo, em que medida, o trabalho pedagógico é um reflexo da realidade social e política da sociedade? A prática pedagógica é ocultadora ou explicitadora da realidade? Como são vivenciados e trabalhados na prática pedagógica, nesta incluídos, os planos de aulas, o material escolar, nos trabalhos de professores e alunos, e as aulas propriamente ditas? Os conceitos e as idéias de sociedade, estado, poder, política, economia, propriedade, relações de produção, de trabalho e profissão, de classes sociais, de igualdade e de liberdade, de cidadania? Em suma, se a educação pode ser também mediadora da transformação e da cidadania, como a questão da cidadania é trabalhada na sala de aula, no interior da prática pedagógica?

2.4. A prática pedagógica – uma concepção

A educação preocupa-se em definir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura da prática pedagógica. A realidade hoje é de que em vários países, essa preocupação tem fomentado estudos com o objetivo de se tentar compreender como o professor em sala de aula poderá, através da sua prática, construir no seu aluno a capacidade de viver plenamente a sua cidadania. Esta preocupação tem se acentuado bastante nos últimos anos, nos países mais pobres. Em contrapartida o discurso neoliberal propaga a ideologia do individualismo, incentivando o êxito econômico como única alternativa viável, aprofundando ainda mais o fosso que representa as desigualdades sociais.

Em uma luta de caráter individual, a dimensão do outro, as atitudes solitárias, a preocupação com o bem-estar de todos e a participação na sociedade civil, ficam seriamente comprometidas, uma vez que decorre da vontade do todo em realizar a plena cidadania.

Neste contexto a prática pedagógica como eixo central da função do educar para a cidadania desponta como uma importante estratégia. Esta perspectiva tem como objetivo último à construção de uma sociedade que reconheça o outro em seus direitos.

Em seus estudos, Arlinda Paranhos, (2002), discutindo sobre “o professor autor: uma prática na formação” adianta que cabe às instituições de ensino propiciarem uma ambiência educacional capaz de possibilitar interrelações entre o saber e as suas práticas. Ou seja, é no exercício das práticas pedagógicas-sociais que deve ser fomentando um nível de relação cada vez mais freqüente e contínuo dos processos de ensino-pesquisa e extensão, sem perder de vista o objetivo do conhecimento, as formas de concebê-lo e os agentes envolvidos no processo de construção destes.

A efetivação do processo educacional hoje, sem dúvida, resulta da concepção de educação que se encontra subjacente às práticas pedagógicas e de estar em consonância com a visão de homem e da sociedade que se pretende construir.

Deve, portanto, ser preocupação da escola, do professor e do aluno a gestão de uma educação que facilite a materialização destas dimensões que devem estar relacionadas com uma prática sócio-pedagógica que permita um refletir constante dos

agentes envolvidos no processo educativo, fazendo com estes se apropriem do saber sistematizado e possam interagindo com a realidade através da pesquisa e da extensão, transformar, não apenas o conhecimento adquirido, mas adequá-lo à realidade vivida gerando, por consequência, uma mudança pedagógica e social.

Ainda, segundo Paranhos, o processo de ensino deve ser um contínuo refletir da realidade, buscando captar o não conhecido que circunda o âmbito educacional e faz com que este se torne mais ativo, dinâmico, adequando-se ao movimento das práticas pedagógicas sociais.

Por fim, acredita que, nesse sentido, o trabalhar de forma racional o ensino, a pesquisa e a extensão é conceber que deve haver uma interação entre o que se ensina, e a forma como é ensinado. Nesta perspectiva deve existir o comprometimento de todos os que integram o sistema acadêmico para que se efetive. Assim a tarefa principal e mais complexa é garantir a unidade entre as relações que constituem a dinâmica do processo educativo, sob pena de não se poder explicar e compreender o processo de ensinar-aprender.

Silva (1995) também considera que a prática pedagógica em sala de aula deve lidar, necessariamente com a constatação de que vivemos num mundo diversamente cultural. Assim a educação deve afirmar que as pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada.

A prática pedagógica deve buscar promover processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação para a cidadania. Dessa forma tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática pedagógica em sala de aula em busca da cidadania no cotidiano do aluno e do professor.

Assim, em relação à gênese da prática pedagógica com vistas a uma educação para a cidadania, leva-nos a uma reflexão em que podemos afirmar que esta é uma perspectiva que nasceu no contexto histórico pós Segunda Guerra Mundial, vinculada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, pela ONU.

2.4.1. O que é uma Prática Pedagógica?

Alguns teóricos da educação, a partir da constatação da complexidade das variáveis que interferem no processo educativo, nas inter-relações que se estabelecem entre elas, ratificam a dificuldade que se estabelece para um controle da prática de uma forma consciente. Embora acreditem que é no ambiente da sala de aula que se dão as histórias de vida emergindo para uma vivência de tempo e espaço, o que faz com que se considere difícil, e até mesmo impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

2.4.2. A Prática Pedagógica Concebida a Partir de Diferentes Teorias

Uma pergunta tem sido feita constantemente, como os professores devem ensinar? Isso não só em uma disciplina, como também as demais áreas de conhecimento. Mas a resposta a essa questão deve ser dada a partir da resposta à outra questão: Como o aluno aprende?

As concepções que se tem a respeito do processo de aprendizagem são baseados em diferentes teorias. Pode-se dizer que não existe uma prática, isenta de uma abordagem teórica, implícita ou explícita. Por outro lado, as teorias sem a prática são vazias e sem finalidade.

O que pretendemos a seguir é tecer algumas considerações acerca das principais teorias da aprendizagem que historicamente vêm emergindo a prática pedagógica em nossa escola. Considerando as devidas circunstâncias de contexto sócio-cultural, acredita-se que essas teorias não se apresentam, na realidade, em estado puro. Elas pelo contrário, representam tendências em determinados momentos. Neste sentido, o conhecimento acerca dessas teorias contribuirá para a reflexão sobre as importantes mudanças pelas quais vem passando, atualmente, a prática docente, especialmente no ensino básico e médio em Petrolina no estado de Pernambuco - Brasil.

2.4.2.1. Uma Breve Caracterização do Empirismo

Numa abordagem empirista, o conhecimento é entendido como algo que vem do mundo do objeto, seja físico ou social. O sujeito é considerado uma “tabula rasa” e o objeto, a realidade exterior, a fonte de todo o conhecimento, que é apreendido pela experiência através dos sentidos e da percepção. Assim sendo, o mundo do objeto: é determinante do sujeito.

O empirismo defende que aprendemos fatos isolados numa ordem crescente de complexidade, que o conhecimento é uma cadeia de idéias formadas a partir do registro de fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Inserido nesta base epistemológica encontra-se o Behaviorismo, uma teoria psicológica que muito tem influenciado o ensino. Segundo essa concepção, o conhecimento é encarado como algo pronto e a aprendizagem é vista como um processo de fora para dentro. Nesse processo, o aluno tem um papel passivo, devendo memorizar e repetir informações transmitidas pelo professor.

Piaget (1979), nos diz que o empirismo “tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição”.

2.4.2.2. O Racionalismo

O racionalismo, por outro lado e diferentemente do empirismo, é uma posição apriorista, que nega a importância da experiência sensorial, por entender ser esta menos poderosa que a razão. A partir dessa posição, acredita-se que a razão oferece, com segurança, muitas verdades que a observação empírica não poderá avaliar.

Acredita-se que certos conhecimentos são inatos e despertados em função da maturidade; todo o conhecimento é anterior à experiência e fruto de exercícios racionais pré-formados no sujeito; o conhecimento é construído pela dedução que, diferente da indução, parte do geral para o particular.

O raciocínio dedutivo utilizado pela matemática, por exemplo, serve de argumento em defesa do racionalismo, no sentido de mostrar a segurança, o rigor, a precisão e a certeza do conhecimento proveniente da razão.

As aplicações constituem a última etapa da aprendizagem de um conteúdo, que vem precedida pelo já aprendido, prática comum no ensino das ciências exatas. Apesar de reconhecer a importância da compreensão, o racionalismo ignora os processos psicológicos de formação de conceitos.

Essas duas posições epistemológicas apóiam suas práticas pedagógicas em técnicas que não estimulam atividades de interação entre o sujeito e o objeto.

2.4.2.3. O Construtivismo

Uma posição teórica, diferente das duas comentadas anteriormente, é a construtivista, esta nega, os modelos ambientalistas, empiristas, aprioristas, assim como os racionalistas. Os construtivistas acreditam que o conhecimento não procede nem da experiência única com os objetos, nem de uma programação inata, pré-formada no sujeito, mas de sucessivas construções resultantes de interações entre sujeito e objeto, rompendo, dessa forma, a dicotomia entre eles, presente nas outras duas teorias. Assim sendo, a aprendizagem é tida como ato intelectual, em que o sujeito é quem constrói e organiza seu conhecimento, em interação com o meio.

As teorias cognitivas tendem a explicar o processo de aprendizagem com ênfase, ora nos aspectos individuais de natureza biológica, representada por Piaget e seus seguidores, ora em aspectos do contexto social, corrente representada por Vygostky e os seguidores da abordagem sócio-histórica. Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise mais profunda das teorias de Piaget e Vygostky, mas trazer alguns de seus elementos, discutindo sobre a influência que as mesmas vêm exercendo sobre a prática pedagógica, especialmente na educação para a cidadania.

2.4.2.4. As Teorias e a Prática Pedagógica

A prática pedagógica, aqui entendida como toda a atividade pedagógica desenvolvida na escola sob a mediação do professor, está permeada por diferentes

concepções que estão presentes num dado contexto sócio-cultural e, conseqüentemente, na forma de conceber e praticar o ensino.

Cunha (1992), com relação à prática pedagógica, afirma que a maior influência na definição do comportamento docente vem da experiência do professor enquanto aluno. O professor, na maioria das vezes, “reproduz” o vivido, sem ter consciência das teorias e concepções que dão sustentação à sua prática.

Dessa forma, o empirismo tem influenciado predominantemente a prática pedagógica desenvolvida em nossas escolas, já que suas concepções estão mais enraizadas no cenário pedagógico brasileiro. As discussões acerca do construtivismo, apesar de terem suas raízes em estudos desenvolvidos no início deste século, são relativamente recentes em nosso país, tendo emergido entre nós por volta do início dos anos 80.

Numa perspectiva empirista, a educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis, não há uma preocupação com os processos que possam ocorrer na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. O conhecimento, sendo resultante direto da experiência, é tido como algo pronto e acabado; portanto, o aluno é considerado “tabula rasa”, um ser passivo que deve responder ao que dele se espera. Ao professor cabe procurar assegurar a aquisição do conhecimento por parte do aluno.

Para os empiristas, a atividade pedagógica deve ser bem planejada, obedecendo-se passos hierarquicamente pré-determinados. Há uma ênfase no controle e diretivismo

do comportamento do aluno, como também nas técnicas a serem utilizadas, que devem ser eficientes na produção de comportamentos desejáveis.

A prática pedagógica permeada por uma concepção piagetiana é essencialmente diferente da proposta pelos empiristas. Para Piaget (1973), a educação constitui-se um todo indissociável, onde o aspecto intelectual e o moral se entrelaçam. Ele afirma que não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se, por outro lado, o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição, sem descobrir por si mesmo. O pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola.

O papel da escola não seria o de transmitir informações, verdades acabadas a serem memorizadas pelos alunos, como querem os empiristas, que caracterizam a relação entre professor e aluno como uma relação transmissor-receptor. Para Piaget, a escola deveria começar ensinando a criança a observar, dando-lhe a possibilidade de aprender por si própria.

Também diferente dos empiristas, que atribuem grande importância ao papel da motivação na aprendizagem, Piaget acredita que a motivação para aprender é intrínseca.

O professor deve criar um ambiente desafiador, de forma que incentive a pesquisa, a investigação, a resolução de problemas sem ensinar ao aluno a solução. Incentivando o trabalho em grupo, através do qual os alunos, de forma ativa, troquem informações e pontos de vistas, a construção de um cenário para numa relação conflituosa, cheguem a um consenso ou não, e tomem decisões, o que irá contribuir de forma decisiva, com sua socialização e autonomia. O tema a ser investigado deve constituir um verdadeiro problema para o grupo, o que Piaget chama de motivação intrínseca.

Enquanto Piaget considera dispensável a instrução escolar para crianças que não alcançaram certos estágios de desenvolvimento, Vygotsky atribui importância a esse tipo de instrução, já que considera que o aprendizado desperta processos internos no indivíduo, favorecendo seu desenvolvimento. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola desempenha papel importante nesse desenvolvimento.

A interação entre os alunos deve intervir no desenvolvimento do grupo. Assim, a atividade em grupo é uma das estratégias que poderá ser utilizada em sala de aula, já que a heterogeneidade quanto ao conhecimento contribui para que crianças com o nível de desenvolvimento mais avançado favoreçam o desenvolvimento das outras. As crianças com nível de desenvolvimento menos avançado, por sua vez, também podem contribuir com o desenvolvimento das demais, questionando, colocando em dúvidas algumas idéias, enfim, levando à reflexão.

Nesse sentido, o ensino deve ser organizado para estágios de desenvolvimento ainda não atingido, diferente da concepção piagetiana, onde o ensino é planejado de acordo com o estágio de desenvolvimento no qual o indivíduo se encontra.

Tanto para Vygotsky como para Piaget, a aprendizagem inclui além da aquisição de conteúdos, o desenvolvimento da capacidade de gerar o próprio processo de aprendizagem: o aluno aprende a aprender, idéia que não faz parte do repertório dos empiristas.

2.4.2.5. Construindo a prática pedagógica

O professor constrói a sua prática pedagógica a partir do que vivenciou enquanto aluno, assumindo posturas vivenciadas por antigos professores, ou não procurando repetir atividades consideradas negativas buscando viver o professor que gostaria de ter tido; a própria prática pedagógica de alguns colegas professores lhe serve como referencial como também estudos realizados no curso de formação de professores, em capacitações ou por conta própria. A sua própria experiência profissional lhe faz repetir, criar e recriar a cada dia que passa (Cunha, 1989).

Na realidade, há um entrelaçamento de vivências que contribuem para a construção da prática pedagógica, que é permeada por concepções das quais, muitas vezes, o professor não tem consciência. Por que agir de determinada forma e não de

outra? Essa pergunta muitas vezes fica sem resposta ou tem como resposta simplesmente um “não sei”. Por que isso acontece?

O processo de formação de professores seja o acadêmico, com período determinado, ou o que ocorre nas instituições, algumas vezes de forma sistemática, na maioria das vezes não dá condições ao professor de refletir sobre sua prática (passada, presente e futura). Muitas vezes o que acontece é um repasse de informações: às vezes “receitas prontas”, cuja razão de ser se desconhece; outras vezes, discussões acerca de teorias, cuja ligação com a prática não se consegue fazer.

O próprio processo de formação continuada ou capacitação em serviço parece não ter uma continuidade, um fim condutor. Ocorre em momentos estanques, onde cada momento não aparece ter relação com o anterior. Isso sem falar nas mudanças de governo, que ocorrem como se nada tivesse acontecido anteriormente. Novas equipes são instaladas nos departamentos de ensino, que tentam, na maioria das vezes, implantar suas idéias, sem levar em consideração as idéias dos professores e o trabalho realizado anteriormente.

O professor se encontra numa sociedade com diferentes pessoas, vivendo diferentes situações, permeadas por diferentes concepções de homem, de sociedade, de conhecimento, de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem; concepções essas, que se entrelaçam, exercendo influência sobre o tipo de prática por ele desenvolvida.

Becker (1993), em pesquisa desenvolvida com professores, constatou que as concepções empiristas têm estado predominantemente presentes no discurso do professor e em sua prática pedagógica. Mas não é de se admirar, visto que as discussões acerca do “construtivismo” são relativamente recentes entre nós. Em princípio, discutia-se mais o que não deveria ser feito, muitas vezes sem se saber o porquê, chegando-se a distorcer as teorias. O construtivismo foi visto durante muito tempo como um método, e hoje ainda é visto por alguns. Método? Como poderia ser um método se não se sabia o que fazer, como fazer, por que e, muito menos, para que fazer.

Quando se começa a divulgar uma teoria e ela começa a circular nos meios educacionais, perde-se o controle sobre ela. Não há um domínio sobre sua repercussão e sua utilização. Daí serem explicáveis as distorções que ocorrem ou possam vir a ocorrer com relação às teorias de Vygostky e de Piaget.

Quando Piaget propõe que a criança seja deixada livre para interagir com os estímulos do meio físico para que se desenvolva, quando vai de encontro à instrução diretiva proposta pelas behavioristas, ocorrem interpretações distorcidas, desaguando numa postura espontaneísta, na qual o professor não deve intervir, deixando o aluno livre para fazer o que quiser. A posição de Vygostky, que enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, também pode ser distorcida, acredita-se que ele defende uma postura diretiva e autoritária.

Apesar das distorções, as teorias de Piaget e de Vygostky têm trazido grandes contribuições para a prática pedagógica desenvolvida em nossas escolas. O ensino de ciências, por exemplo, muito vem sendo beneficiado com essas teorias, que contribuem para que esse ensino não seja visto como algo estático e absoluto, mas como um conhecimento em construção. Tais teorias têm favorecido o aparecimento de uma nova postura pedagógica que traz, como algumas de suas características, o fato do aluno não ser visto como “tabula rasa”, de ter o direito de expor suas idéias, suas concepções, poder confrontá-las com as dos colegas e as do professor, mantendo uma relação dialógica com eles, na qual ocorre a influencia recíproca de desiguais, o que é importante para o processo de construção do conhecimento. Passa-se à valorização da autonomia intelectual do indivíduo; o aluno é construtor do seu próprio conhecimento, num processo em que ele aprende a aprender. O erro passa a ser visto como um momento do processo de construção do conhecimento, que possibilita a revelação de hipótese do aluno, e não de uma forma negativa. O trabalho com aspectos cognitivos e histórico-sociais marca presença na produção do conhecimento; o homem é considerado em seu contexto sócio-cultural integrado com o seu meio, transformando-o.

Muitos são os autores que, ao buscarem compreender a prática pedagógica do professor, identificam basicamente duas posturas distintas que, apesar de se oporem teoricamente, muitas vezes encontram-se imbricados na prática do professor, como afirma Porto (1993), Freire (1987), fala em concepção bancária e concepção libertadora; Libâneo (1990), comenta sobre a pedagogia liberal e propõe uma pedagogia progressista (crítico-social dos conteúdos), Cunha (1994) faz distinção entre o ensino como reprodução do conhecimento e o ensino como fator de produção

econômica, sendo que o primeiro caminha para a construção do conhecimento a partir da pesquisa e para a pesquisa e o segundo para a preparação do homem como elemento de composição dos meios de produção.

A idéia que perpassa nos estudos desses autores é a de que existe uma postura pedagógica em que prepondera a reprodução do conhecimento cientificamente acumulado, e uma outra que concebe o conhecimento como processo, como produção, como construção. A esse respeito, Demo comenta que: “O desafio específico será como sair da postura reprodutiva surrada, marcada principalmente pela aula repetitiva feita para só repetir (...) ensinar a copiar é o maior disparate de nosso sistema educacional, em particular da vida acadêmica”. (Demo, 1994).

O autor ressalta a importância do aprender a aprender e saber pensar. Ele define uma educação de qualidade como aquela que vai além da mera transmissão, cópia, reprodução de conhecimento, para atingir, de cheio, sua construção.

Um dos caminhos para atingir uma educação que conceba o conhecimento como produção é o acesso a teorias que discutam essa questão, provocando o repensar sobre a prática pedagógica, numa relação prática-teoria-prática.

“Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdermos, às vezes, nos reencontramos por fim” (Freire, 1991).

Queremos ressaltar a relevância dos diferentes estudos e teorias presentes neste capítulo: as teorias construtivistas, especialmente as de cunho sócio-interacionista, os estudos de Freire e Snyders, e os que vêm contribuir para a formação do professor, favorecendo dessa forma, o redimensionamento da prática pedagógica. Pois, como afirma D'Ambrósio, “o valor da teoria se revela no momento em que ela é transformada em prática”.(D'Ambrósio, 1986).

2.4.3. A Prática Pedagógica como Atributo da Instituição Escolar

É saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, daí ser um atributo da escola a prática pedagógica necessária para construir um cenário onde seja possível, se criar ou construir o conhecimento. Segundo Paulo Freire É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

2.4.4. As Contradições da Prática Pedagógica

O professor não precisa agredir fisicamente o educando para golpeá-lo, basta unicamente impor-lhe desgostos e prejudica-lo no processo de sua aprendizagem. A Resistência do professor, por exemplo, em respeitar a leitura do mundo com que o educando chega a escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, é um dos maiores obstáculos e uma das maiores contradições do processo de ensino, na relação professor-aluno, na prática ou falta de prática, para o exercício da docência.

2.4. A Prática Pedagógica e a Cidadania

As diferentes reflexões teóricas acerca da prática pedagógica em sala de aula diversamente cultural conduzem-nos a um entendimento de que o professor deva trabalhar a sua prática, a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem, por outro lado devemos aprender com a escola que esta deverá permitir que os conflitos e as diferenças se explicitem, pois, dessa maneira, caminharemos para a construção de novas formas de ver, sentir, entender, organizar e representar o mundo, respeitando as diferentes visões dos indivíduos e destes para com o mundo.

Hoje a premência de se direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla de idéias e valores indispensáveis no momento atual; como também, é importante ter conhecimentos e habilidades cognitivas que assegurem o preparo para o desempenho

profissional, de acordo com os novos padrões tecnológicos e com as formas de gerenciamento do trabalho a eles associados e, por fim, a formação de hábitos e valores que favoreçam o convívio com as mudanças e com as diferenças, para se produzirem à solidariedade e a rejeição às desigualdades sociais. Cidadãos plenamente conscientes, construindo uma nova sociedade.

Evidente que se buscará analisar os resultados sobre a prática pedagógica, efetivadas no interior da escola, não a partir de uma concepção de cidadania de primeiro mundo, onde todos aparentemente têm acesso a educação, seja básica, média ou superior, mas de qualidade, e que possuem casas para morar, automóveis para sua locomoção, comunidades com rede de esgotos e água encanada e, sobretudo uma renda mensal suficiente para assegurar uma vida condigna. As observações empíricas devem conter, pressupostos, embasados numa sociedade contextualmente formada por indivíduos de terceiro e quarto mundo, onde os direitos fundamentais do cidadão, apesar de vigiados devam ser conquistados e construídos. Analisar-se-á, portanto, o processo de formação e construção da cidadania no contexto de um sistema educacional elitista e que, muitas vezes, se constitui obstáculo à plena realização da cidadania.

Muito embora o direito a educação esteja constitucionalmente assegurado, ele vem sistematicamente sendo negligenciado, especialmente nas camadas mais pobres da população.

Elencados os excluídos, os fora da escola, a evasão escolar e as péssimas condições físicas das escolas, É nesse contexto que o processo de cidadania está sendo construído.

Mas, que cidadania? Obviamente, a maioria da população não tem grandes ambições. Não Pode e nem deve saber exigir uma escola de qualidade, simplesmente deseja escola. Até porque necessita de um lugar para depositar seus filhos, enquanto trabalham ou procuram emprego. Essa população, os excluídos da escola, não sabe e nem pode vigiar as ações do Estado e do governo. Terá mesmo de pressionar as autoridades, para assegurar os direitos garantidos em Lei. Mas como? Para muitos a construção da sociedade se da por conta de um exercício de cidadania de sobrevivência.

2.5.1. A cidadania nos condicionamentos da instituição escolar – E a cidadania da sobrevivência

Qual o perfil do aluno que frequenta a escola básica e média municipal em Petrolina? Quais suas expectativas e suas ambições? Os dados coletados das três escolas objeto da presente pesquisa retratam um alunado emergido de famílias de baixo nível de escolaridade e de baixa renda. Mas de 70% dos pais se situam entre analfabetos ou possuem apenas o ensino fundamental (quadro) e cerca de 90% tem renda mensal familiar inferior a quatro salários mínimos (quadro). Embora a maioria possua casa própria (quadro). Profissionalmente, os pais se dedicam a pequenos

comércios de economia informal, são operários, motoristas, funcionários públicos, encarregados de serviços gerais, enquanto as mães se dedicam, predominantemente, às atividades domésticas, de corte-costura e de magistério público do ensino fundamental (quadro). São famílias que trabalham e lutam pela sobrevivência. Nada mais que a sobrevivência.

A faixa etária dos alunos de 5^o a 8^a séries do ensino fundamental, situa-se em mais de 60% entre 13 e 14 anos, com cerca de 40% em idade superior à prevista para a série escolar que estão cursando, predominando ainda a maioria feminina em todas as séries e turnos da escola com mais de 60% (quadro).

Em geral os alunos demonstram interesse em aprender. Comportam-se atentamente nas tarefas escolares em sala de aula, elaboram os seus exercícios e acompanham as correções feitas pelo professor. Parte deles são capazes de realizar os exercícios indicados, sem se aperceberem de seu conteúdo. São assíduos às escolas. Nas aulas observadas, o índice de freqüência atinge mais de 90%. Os números de abandono são insignificantes, alcançando apenas 8% em média. O índice de aprovação, no geral, alcança mais de 60%, aumentando na forma crescente das séries, vindo atingir quase 80% na 5^a e 8^a série (quadro). Neste aspecto, os dados não se apresentam uniforme entre as três escolas.

Na escola menor da periferia, constata-se que cerca de 20% dos alunos faltam às aulas. Houve dias observados em que a freqüência alcançava apenas 40% do alunado.

A explicação emitida por professores e pelo pessoal da administração indica sempre motivos de ordem social e econômica. Os alunos faltam porque, em determinados dias da semana, ajudam aos pais em atividades que asseguram a renda familiar. Nesta unidade escolar percebe-se claramente o desinteresse pelas atividades escolares. Os alunos vibram quando se dá existência de aulas vagas. Esta situação é agravada pelo fato de se registrar uma ausência dos professores em cerca de 50% das atividades escolares. A diferença se dá exatamente na escola de porte médio também na periferia, onde a frequência do professor atinge 90% e os alunos não faltam. O índice de abandono e transferência é mínimo e, quando ocorre, esclarece a diretora que é por motivo de mudança de residência da família.

Em entrevistas individuais e coletivas, muitos dos alunos manifestaram-se, em geral, satisfeitos com a escola e com o nível de ensino. Vários, dentre eles declaram: “gostamos da escola porque há bons professores que dão aula e ensinam”. Outros disseram: “Vamos para o 2º grau, com boa base, principalmente em matemática, português e história”. No decorrer desse tempo de escola, não pressionam, nem interrogam o professor. Contentam-se com o que percebem. Na pequena escola de periferia os alunos demonstram ainda maior satisfação.

2.5.2. Prática Pedagógica e a Cidadania nos Condicionamentos da Instituição Escolar

As três escolas visitadas situam-se em distritos populosos e populares da cidade de Petrolina.

a) A primeira – Escola José Cícero de Amorim – Rajada, colocada no centro de um dos mais populosos distritos da cidade, construída e equipada pela Administração Municipal. Em funcionamento desde 1969, abriga cerca de 390 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ocupa uma privilegiada área de 75 mil metros quadrados, suficientes para o desenvolvimento da prática de educação física, esportes e lazer. As salas medem aproximadamente 50 a 60 m², contendo uma porta de 90 cm e janelas do tipo basculantes que se estendem ao longo das paredes laterais. O estado físico geral da escola, no entanto, é o de completo abandono. Portas internas quebradas, algumas salas sem as devidas portas, os vidros das janelas em quase sua totalidade se encontram quebrados e vasos sanitários danificados, carteiras estudantis quebradas e amontoadas ao fundo das salas e, de modo geral, o prédio em sua estrutura física apresenta sérios problemas na instalação da rede elétrica, o portão quebrado e o muro em grandes partes deteriorado, a escola se torna alvo fácil de vândalos, de roubos e destruição. Ao redor do núcleo administrativo, há algumas plantas, percebe-se a preocupação da diretoria para com o estado de abandono em que se encontra a unidade escolar. Porém a escola não tem prestígio, não tem forças junto ao governo municipal nem junto à comunidade. A escola parece não existir. Não tem direitos e nem merece atenção. Segundo Demo (1999), “porque ela própria não é cidadã”.

A escola não tem biblioteca resulta de um amontoado de livros, alguns de edição passadas e em desuso, jogados em um canto de uma sala.

b) A segunda é a Escola Antonio Pedro Rodrigues – Uruais, ocupa uma área de 563 m², estando à parte edificada distribuída em 13 salas de aula, e salas de diretoria, de secretaria, de professores e pequena sala para biblioteca, espaço para uma pequena cantina e uma área coberta. Além, naturalmente, de uma área externa utilizada como pequeno campo de futebol e como espaço para recreação e para a Educação Física. As salas são pequenas, de 38 a 40 m², pouco iluminadas e pouco ventiladas, contendo o espaço da porta e combogós laterais.

As condições atuais do prédio são bastante precárias. O muro externo, inclusive o portão de entrada estão destruídos. Internamente as salas de aulas estão sujas, paredes e pisos danificados. Salas sem portas, dois sanitários quebrados e vedados, dezenas de cadeiras e carteiras quebradas.

c) A terceira situa-se num distrito agrícola, Escola Irmã Luiza Gomes – Ilha do Massangano, onde o município também administra o corpo docente e o administrativo, mobiliário além dos equipamentos e a manutenção geral da escola José Cícero de Amorim fundada em 1970, com o objetivo de servir à população de baixa renda, com a pretensão de oferecer um ensino de melhor qualidade, oferece alfabetização, ensino fundamental e médio, nos turnos, matutino, vespertino e reúne cerca de 600 alunos em todos os cursos e turnos.

A área ocupada é de mais de 50.000 m² divididos em 15 salas de aula, salas da diretoria, da secretaria, serviços de coordenação geral, sanitários, copa e amplo espaço aberto para a recreação e educação física. As salas são adaptadas para abrigar em média 35 alunos, com portas e basculantes, relativamente arejadas e fracamente iluminadas. O Estado geral do prédio é bom, conservado e limpo. As salas são equipadas com quadros de giz, carteiras individuais para o professor e de carteiras individuais para os alunos, todas enfileiradas uma a uma.

Em linhas gerais, as instalações físicas dos prédios das escolas são precárias e as unidades escolares mostram-se desaparelhadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Salvo a escola das Pedrinhas, todas as outras tipificam bem o estado em que se encontram as escolas públicas em Petrolina, seja na zona rural, seja na zona urbana, a escola pública em Petrolina, encontra-se em estado de abandono, de depreciação, vítima até de ações de vandalismo.

Por outro lado o corpo docente que atua no ensino fundamental e médio, principalmente da 5^a a 8^a série, é formada, em sua maioria, de professores licenciados – 58,34% na escola – a – 66,65% na escola – b – e 90, 32% na escola – c -, ao todo 21,90% dos professores estão fazendo ou já fizeram pós-graduação. Assinale-se, também, o caráter eminentemente feminino da profissão, uma vez que 90^o por cento são do sexo feminino. Em média, a carga horária do docente é de 40 horas semanais em sala de aula, atingindo-se mais de 72 por cento (quadro III), em sua grande maioria esses professores são obrigados a trabalhar em mais de uma escola, objetivando complementar a carga horária. Em todas as unidades escolares a assiduidade está

abaixo da média, uma vez que na média da semana, cerca de 50 por cento das aulas são vagas e não são repostas. Uma das diretoras declarou que não cobra a presença do professor, porque segundo afirmam todas as pessoas de maior idade e, portanto sabedores de suas obrigações. Assim não será ela que ira chamar para si a atenção das colegas e se indispor com elas.

A escola, enquanto instituição, apresenta-se mais preocupada com a disciplina, com o cumprimento do calendário, com a funcionalidade institucional do que com a questão da qualidade.

O planejamento do ano letivo não existe, os encontros servem apenas para a elaboração do calendário escolar e discussões inócuas. Não há uma filosofia, nem metodologia, muito menos diretrizes educacionais a seguir. Enfim, cada professor desenvolve a prática pedagógica que lhe convém ou que pensar conhecer.

Em geral, a estrutura administrativa da escola básica se constitui de um diretor, um vive-diretor sem função definida, diretores do ensino fundamental e médio e serviços de coordenação pedagógica não estruturadamente implantados, e cuja funcionalidade parcial e precária e cujas ações dependem praticamente da iniciativa e da vontade dos docentes. Por não existir planejamento na escola.

No lado discente, estes não participam do processo de tomada de decisão. Uma vez que existe apenas a figura do líder de classe, mas este é figura meramente figurativa. Mas o que fazem os lideres de classe? Reúnem-se esporadicamente, sempre

pela diretora. A regra geral desse comportamento está intrinsecamente ligada a política de dividir para dominar, ou seja, não participam do planejamento, das avaliações e muito menos de qualquer tomada de decisão. No geral, também não reclamam, não reivindicam, queixam-se apenas individualmente dos colegas à direção da escola.

Em verdade, a escola existe. Fisicamente, precariamente, abandonada, com suas instalações físicas danificadas, desequipadas, sem bibliotecas, sem professores motivados e desprovida de qualquer autonomia. A idéia central desse estado para alunos, professores, pais e a sociedade em geral é a de que a escola não é valorizada, e a educação do povo não é prioridade para o estado e para as ações de governo. É nesse contexto que se processa entre nós, a construção da cidadania.

CAPITULO III

3 METODOLOGIA

O novo cenário sociocultural aponta para uma reflexão em torno da compreensão de que é na escola que se faz o ser cidadão, segundo Cancilino – 2001, *“a passagem do cidadão como representante de uma opinião pública ao cidadão interessado em desfrutar de uma certa qualidade de vida. Uma das manifestações desta mudança é que as formas argumentativas e críticas de participação dão lugar à fruição de espetáculos nos meios eletrônicos, em que a narração ou simples acumulação de anedotas prevalece sobre a reflexão em torno dos problemas, e a exibição fugaz dos acontecimentos sobre sua abordagem estrutural e prolongada”*.

O que só vem a aumentar a perspectiva de apropriação com o fim de potencializar os grupos ou pessoas que historicamente têm sido marginalizados em nossa sociedade. Transformar a educação como recurso apropriativo da cidadania ou leva-la a uma busca pela conquista da cidadania, há de se considerar que não pode se dar por decreto mais por conquista, o que podemos deduzir ser uma questão de linguagem, e é necessário que entendamos por apropriação da cidadania, isto é profundamente

relevante – significa que o cidadão individual ou e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no seu cotidiano o poder que tem por essa condição da cidadania. É importante que a escola descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção da apropriação pelos grupos existente em seu ambiente, todos culturalmente diferentes, muitos dos quais, tradicionalmente marginalizados, dentro e fora da escola, todos excluídos: analfabetos, indígenas, negros, mulheres, jovens desempregados, sem terra e os sem casa, enfim todos os que o sistema os faz crer que não têm poder, uma que o poder está concentrado exclusivamente nos grupos políticos, empresariais e financeiros. De acordo com Sacavino (2000) a perspectiva de apropriação supõe potencializar grupos ou pessoas que, historicamente, têm sido marginalizado.

A tarefa de educar deve considerar os caminhos por onde deve seguir o professor. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), autores de importante trabalho sobre os saberes docentes, quando apresentam as quatro dimensões desses saberes docentes: Saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Observam sinteticamente que os saberes da formação profissional seriam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação continuada de professores, enquanto os saberes das disciplinas corresponderiam aos diversos campos do conhecimento, convergindo ambos para a formação das disciplinas acadêmicas; Por outro lado os saberes curriculares referem-se à apropriação dos discursos, objetivos e conteúdos definidos pela instituição escolar, acreditando que o saber da experiência, que é o saber próprio da identidade do professor, o que recorta, traduz e reformula os demais saberes.

É preciso levar em conta o fato de que a Educação tem uma grande responsabilidade na construção das bases para uma convivência respeitosa entre os indivíduos no sentido de prevenir violações aos seus direitos, no atendimento de suas necessidades básicas e em respeito ao objetivo do Estado que é o de promoção do bem comum. Assim, é importante recorrer a esse processo na expectativa de se formar cidadãos capazes de conhecer, defender e vivenciar os seus direitos e obrigações, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Para se chegar a tal empreendimento, um importante avanço foi à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente com relação aos temas transversais (ética e pluralidade cultural). De acordo com Candau (2000c) os PCNs foram propostos, ao menos no nível do discurso:

“Na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando, na sua dinâmica, questões que fazem parte do cotidiano dos/dos alunos/as, com os quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de” dignidade da pessoa humana “, que implica no respeito aos Direitos de Cidadania”, igualdade de Direitos”, que supõe o princípio de equidade, “participação” como princípio democrático e “co-responsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.”
Candau (2000c).

É preciso refletir sobre a necessidade do diálogo, de implicar e de assumir uma posição filosófica: não considerar como definitivas ou absolutas concepções formuladas previamente por uma pessoa ou por uma instituição. Acredito ser preciso aprofundar questões, organizar debates e, dessa forma, construir conhecimentos capazes de modificar ações pedagógicas, visando a favorecer pessoas constantemente excluídas da escola, do currículo e de suas políticas de conhecimento e cultura – segundo (Ribeiro C. Lopes apud..., 1998).

Não é possível mais se ter a sala de aula como um espaço isolado para experimento da prática pedagógica, não se concebe mais deixar ao professor a tarefa de transpor o seu papel de fazer para o fazer, sem lhe dar a oportunidade de participação para uma reflexão coletiva e sistemática sobre o processo ensino aprendizagem respeitada à diversidade cultural de sua sala de aula, seu laboratório. Dentro do contexto social e estrutural tudo o que se produz caminha para a dominação das consciências, o falseamento das idéias, está também condicionado a existência social, que interdita o corpo e retira-lhe a capacidade do ser humano de inscrever-se na história. Daí o ato educativo ou a prática educativa, um ato ético-político poder promover a autonomia cidadã na verdadeira acepção da palavra “autônoma”, sendo esta promovida por uma, educação-dialógica-problematizadora, que considera as diferenças culturais, em sua prática, partindo do saber da experiência do cotidiano, para suplantá-la no saber crítico pós-elaborado, e onde a intersubjetividade de consciência decorrente do diálogo, fazendo destarte o significado circular transformando-se em saber político que forma a vontade ao mesmo tempo em que as contradições do mundo real passam a tornar-se fonte de energia em busca de alternativas de transgressão.

Esta indefinição se deve a que o objetivo fundamental da prática pedagógica é encaminhar os alunos do ensino médio a uma compreensão da cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, e adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Isso de acordo com suas atitudes e talentos, sem embargo, na prática pedagógica do professor, em sala de aula, não se leva a efeito essa direção apesar de toda a preocupação teórica e do aparato legal existente. Na realidade, a maioria dos alunos da escola pública, que chega ao ensino médio, não desenvolve nenhuma concepção do que seja cidadania e tampouco alguma relação de entendimento com o que seja participação social e política além de expressarem aversão pelo que seja, considerado, direitos e deveres políticos, civis e sociais. Ao contrário, com eles se produz uma insatisfação quase generalizada, segundo se constata ao nível de informalidade com conversas dos corredores das escolas.

A proposta de analisar as implicações epistemológicas para as práticas de educação multicultural no Brasil, decorre da elaboração teórica que vem se construindo a partir de dois processos de pesquisa precedentes:

O primeiro foi à pesquisa de pós-doutorado “Interculturalidade e saber-poder disciplinar” realizada na Itália, junto ao Instituto di Etnologia e Antropologia Culturale da Università degli di Perugia, no período de jul. 1995 a out. 1996.

Nesta pesquisa foram analisadas propostas de cooperação educativa intercultural e de formação de educadores desenvolvidos pelo Movimento de Cooperação Educativa (MCE), (O movimento de Cooperação Educativa nasceu na Itália em 1951, inspirado na proposta pedagógica formulada por Celestin Freinet (Barré, 1951)).

O debate sobre a pluralidade cultural nas escolas brasileiras leva-nos a uma reflexão com vista ao entendimento de que o debate perpassa o campo progressivamente emergencial de inserção dos imigrantes no cotidiano da escola, visando a sua formação identitária, dentro de uma perspectiva a caminho de uma educação cidadã. A valorização das diferenças, à configuração e à função assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas.

Mesmo sem levar em consideração a existência de relevantes problemas de racismo, de discriminação étnica e social, de estabelecimento de barreiras aos diferentes, esse enfoque intercultural, privilegia a importância de conhecer, para poder orientar a prática pedagógica. Os caminhos para a formação e para a produção cultural que embora sigam contextos já extremamente miscigenados, e de modo bem peculiar os caminhos já marcados por graves problemas sociais.

Ante essa perspectiva, os educadores, na escola, podem encontrar na dimensão intercultural instrumentos indispensáveis para promover a formação da autoconsciência e focalizando na própria prática, a dialética identidade/diferença. Este pode ser o eixo sobre o qual gira a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipadora com outros grupos.

3.1. Postura Metodológica

Na definição do objeto de estudo, tivemos a preocupação de estabelecer que a unidade de análises seria as turmas do ensino fundamental, básico e médio da Escola pública municipal de Petrolina, e o foco da análise seria a diversidade cultural, considerada, a exemplo do que está definido nos PCNs como aspectos da transversalidade. Como orientação metodológica,

Não pretendemos esgotar aqui os pressupostos teóricos e o caminho metodológico que serão utilizados no trabalho. Tais aspectos poderão ser apreendidos no transcurso da pesquisa. Nesta pesquisa utilizei a abordagem qualitativa, segundo Richardson (1989).

Tendo em vista a natureza do objeto de estudo – A prática pedagógica e a pluralidade cultural – Contradições de uma educação cidadã - a opção é por uma abordagem de pesquisa qualitativa, descritiva, tipo etnográfico, por oferecer os instrumentos necessários ao conhecimento e interpretação da realidade, dos conceitos e das relações que se deseja identificar e analisar a partir do interior da escola, enquanto aparelho inserido em amplo contexto social e cultural.

A etnografia, sumamente utilizada pela sociologia e pela antropologia, serve aos pesquisadores em educação, principalmente na forma idealizada por Firestone e Dawson (1981), por constituir-se então numa forma de pesquisa qualitativa que

privilegia o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada, através de um trabalho intensivo de campo, possibilitando o entendimento mais amplo e contextualizado da questão pesquisada, sem a manipulação intencional do pesquisador.

3.2. Contexto da Pesquisa

A fundamentação teórica baseia-se em duas hipóteses sobre o comportamento humano. A primeira afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. A segunda parte do reconhecimento da necessidade de se entender o quadro referencial no qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações para que possa compreender realmente, seu comportamento. Posição que conduz o pesquisador ao exercício simultâneo de um duplo papel. O papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, possibilitando-lhe fazer inferências e deduções sobre o comportamento e o emaranhado de relações existentes no processo educativo, o que dificilmente faria, com igual êxito, através de outros instrumentos metodológicos.

Os pressupostos teóricos que fundamentam o método situam-se na conjugação da Teoria Crítica, como abordagem da Ação Humana conforme síntese elaborada por Benno Sander. A Teoria Crítica da sociedade, desenvolvida a partir de 1930 pela Escola de Frankfurt, questiona o determinismo histórico por um lado, e por outro, o individualismo e o consumismo capitalista, propondo-se investigar a natureza humana

dos fenômenos históricos e dos fatos econômicos, em função da qualidade de vida humana coletiva. Um pensamento humanista. Ao invés da postura racionalista do positivismo ou a postura determinista de algumas vertentes do marxismo, tendo como objetivo não a busca de leis e verdades universais, mas, a crítica, capaz de apontar caminhos para a mudança social, com vistas à emancipação humana. A Teoria Crítica preocupa-se fundamentalmente em explicitar o papel, os valores e a cultura dominante na escola, utilizando-se do método dialético como instrumento para o estudo e o entendimento das contradições que caracterizam a educação, a educação e a realidade pedagógica, em termos de dominação e emancipação dos participantes da escola, no contexto global da realidade.

A abordagem da Ação Humana está enraizada - centrada - na Teoria Crítica, tendo como temática primeira o valor determinante da ação humana, em contraste ao poder determinante das sociedades e de suas organizações quando da modelação dos destinos da história da humanidade. Esse entendimento parte da premissa de que, da mesma forma que existem sistemas organizados que limitam a liberdade, por outro lado existe o direito à cidadania, teoricamente estendido a todos, na prática, porém, com sérios obstáculos que impedem a muitos a realização da plena cidadania.

Desse modo, a conjugação da Teoria Ação Humana, ao permitir essa síntese superadora, vislumbra um paradigma que acredita ser capaz de encontrar soluções específicas para orientar os atos educativos, num conjunto de circunstâncias historicamente dadas, a partir da crítica dos fenômenos educacionais e através da mediação administrativa nos limites da ação coletiva. O pressuposto básico desta

afirmação é de que o caminho político para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, na sociedade e na educação, é o da *participação*, direito e dever de todo o cidadão que integra a sociedade. Participação e democracia são, portanto, conceitos estreitamente ligados, em cuja associação pode se constituir o espaço, na escola e na sociedade, para a construção da cidadania.

Partindo desses pressupostos teóricos e metodológicos, dois procedimentos são então percorridos:

3.3. Sujeitos (participantes)

Três escolas da rede pública municipal foram observadas todas de médio porte, todas da periferia. A decisão de se observar às escolas da periferia prende-se ao fato de nesse contexto, é na periferia de Petrolina onde se dá a maior incidência de fatores relevantes no tocante ao que está preceituado nos PNCs como temas transversais, cidadania, ética etc. As observações se restringiram às séries da 5^a a 8^a do ensino básico e as séries do ensino médio – e foram realizadas entre os dias 05 de outubro/2002 e 05 de março/2003 – incluindo coleta geral de dados, aplicação de questionários e tabulação, observando-se em salas de aulas e entrevistas com alunos e professores. A população observada constituiu-se de 60 professores e 1600 alunos. Questionários aplicados 600, aulas observadas 35, professores entrevistados 17, alunos entrevistados 60, conforme quadros anexos (I e II).

Buscou-se, mediante a observação direta e participante, examinar, auscultar a realidade vivenciada na escola, sobretudo na sala de aula, por concebê-la como o espaço de convergência das contradições e dos conflitos. Pois lá se faz a educação para a reprodução e para a domesticação ou a educação para a transformação, para a emancipação humana, para a construção da cidadania.

3.4. Instrumentos da coleta de dados

A coleta é precedida de ampla investigação na documentação das escolas observadas. No planejamento geral, nos planos específicos de ensino, na proposta pedagógica, no plano curricular, nos planos de curso e nos planos de aula, nos processos e métodos de avaliação, trabalhos escolares dos alunos (individuais e grupais), bem como dos planos interacionais da Unidade Escolar, os chamados de atividades extraclasse.

3.5. Procedimentos de tratamento e da análise dos dados

Questionários são aplicados com os alunos, visando à obtenção de dados, tais como faixa etária, procedência, situação profissional e econômico-social da família, repetência, aproveitamento escolar etc. entrevistas planejadas com alunos e professores, relato de histórias de vida, frases retiradas das entrevistas se constituem em farto material, com dados primários, que oferecem elementos para análises objetivas da escola e ajudam na caracterização do alunado e do corpo docente.

Naturalmente que nesse elenco de investigação incluem-se, também, as atividades direcionadas para a interação da escola com a comunidade, identificando-se o conteúdo e os objetivos que as norteiam e a contribuição que oferecem ao processo de construção da cidadania. Verifica-se, de igual modo, o processo de organização interna dos docentes e dos discentes, o grau de participação no sistema interno de decisão e o nível de participação nos movimentos comprometidos com a defesa das categorias escolares e com o processo de transformação da sociedade.

3.5.1. Observação direta

O segundo procedimento diz respeito à observação direta, participante, envolvente, nas escolas selecionadas pela pesquisa e nas salas de aula. Foi objeto de observação sistemática, previamente planejada: o conteúdo das aulas, o trabalho docente, a participação dos alunos em sala de aula e seu relacionamento com professores e com a escola. Observa-se a administração, as condições físicas das escolas, o sistema de disciplina, a reação e posicionamento dos alunos, objetivando a identificação de evidências que possibilitem o desenvolvimento das questões levantadas pela pesquisa.

É sabido tratar-se de uma tarefa bastante difícil, porquanto se tem, que penetrar, na intimidade das escolas, no santuário da sala de aula, e perscrutar veladas nuances, da relação pedagógica, além evidentemente, das inerentes dificuldades de identificação das próprias relações de cidadania. Os obstáculos que se apresentaram em parte

foram superados, dada à colaboração especial dos diretores das escolas, assim como de professores e alunos.

“A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos(...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias; e para tê-los adultos é preciso educa-los desde crianças”.

CAPITULO IV

4 ANALISE DOS DADOS

4.1 Apresentação e Análise dos Dados - A cidadania na Prática

Pedagógica

Na verdade buscar-se-á uma análise dos resultados das observações sobre a prática pedagógica, concretizadas no interior da escola, não a partir de uma concepção de cidadania centrada no modelo dito de primeiro mundo, onde todos têm acesso à educação básica de qualidade, possuem habitações para morar com dignidade, cidades com redes de esgotos e água encanada além de renda mensal suficientes para assegurar uma vida digna. Os resultados das observações devem ser analisados dentro de um contexto social terceiro-mundista onde os direitos fundamentais do cidadão não apenas não são respeitados e quando muito ainda estão por serem construídos e conquistados.

Analisar-se-á, portanto, o processo de formação e construção da cidadania no contexto de um sistema educacional elitista e que, muitas vezes, se constitui obstáculos à plena realização da cidadania.

Sabe-se que o direito à educação, e conseqüentemente, à escola, é, inegavelmente, um dos direitos constitutivos da cidadania, e que, embora assegurado na Constituição Federal, vem sendo sistematicamente negligenciado, em relação às camadas mais pobres da população. No que projetamos como sociedade não está incluída, pelo menos prioritariamente, ou pelo menos como objetivo específico, a educação do povo.

Uma mostra da real situação da questão educativa são os dados do IBGE (2000), onde se registra a existência de 25% de analfabetos, numa taxa média de 20% da população. Este sinal está refletido no quadro atual do ensino básico. Do total de 35 milhões de crianças em idade escolar, 4 milhões não estão matriculados. Das 27 milhões que se matriculam, apenas 15 milhões conseguem completar as quatro primeiras séries do ensino fundamental e apenas 5 milhões completam a escola básica enquanto 3 milhões chegam ao final do ensino médio. Ou seja, menos de 10% da população em idade escolar conseguem concluir o ensino médio, não considerando que estas freqüentam escolas em períodos muito curtos, e cujas unidades escolares encontram-se em estado insalubre, unidades escolares não aparelhadas, com docentes desmotivados, ou seja, condições totalmente adversas e precárias. Assim, é nesse contexto de extraordinário descaso, que se dá o processo de construção da cidadania.

Mas que cidadania é essa? Logicamente, o retrato perfeito disso é o de que a maioria da população não tem grandes ambições. Não pode, não sabe e nem tem como exigir uma escola de qualidade, diante de sua simplicidade deseja apenas uma escola. Não possui elementos para pressionar as ações do estado e ou do governo. Restando-lhe como única forma de serem atendidos os seus anseios, pressionar o

governo seja, direta ou indiretamente, na tentativa de ver assegurado os seus direitos, mesmo estando garantidos em Lei.

4.2. Interpretação e Discussão - A Cidadania nas Contradições da Prática Pedagógica

Considerando à prática pedagógica apropriada em sala de aula, observou-se o currículo, os planos de curso, as aulas dos professores nas mais variadas disciplinas, o sistema de avaliação, nível de aproveitamento e a reação do aluno em sala de aula.

Em geral, as aulas são de 45 a 59 minutos, atreladas ao livro didático. Constam, em geral, de exercícios extraídos do livro. O conteúdo e a metodologia da aula consiste em repassar, às vezes no quadro de giz, outras vezes oralmente, os exercícios que os alunos elaboraram ou completaram em casa. Isso em todas as disciplinas, Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia. Não há perguntas, nem questionamentos. Assim como não há lugar para assunto novo, nem para analogias com a realidade do cotidiano. O livro tem o sentido da verdade.

Um ou outro professor, excepcionalmente, a depender de seu idealismo ou de sua ideologia, estabelece algumas relações com a história, com a sociedade e com a realidade da vida. Assim mesmo, de forma bastante diretiva, sem almejar que o aluno construa sua própria relação. A participação dos alunos existe, até em clima de liberdade e de bom relacionamento com os professores e entre si, mas apenas no

sentido de complementar informações, completar frases, demonstrando enfim, que fez a tarefa de casa. Isto é, trabalhou o texto ou o exercício do livro didático. O bom professor, para muitos alunos, é, ainda, o que freqüenta as aulas com assiduidade e explica com clareza o texto ou o conteúdo do livro. É marcante a presença do livro didático na escola básica, notadamente na escola pública.

No planejamento pedagógico, no serviço de coordenação geral e nas coordenações de área não aparece qualquer referência à questão da cidadania. Os objetivos do curso e dos planos de ensino prendem-se ao processo de aprendizagem. Não buscam desenvolver no aluno a capacidade de compreender, de perceber e de se conscientizar sobre o seu papel na sociedade e segue-se uma lista dos assuntos que integram o conteúdo da disciplina. Em nenhum momento fala-se em preparar o indivíduo para o exercício consciente da cidadania. Parece uma letra morta da legislação do ensino e da Constituição Federal.

O trabalho pedagógico é desenvolvido de forma bastante individualizada. As coordenações de área não conseguem aglutinar os professores, sequer os da mesma área de conhecimento, para desenvolver o trabalho de equipe. Não há planejamento, nem avaliação conjunta. Cada professor tem seu planejamento. A prática docente é exercida de forma corrida e apressada, porquanto tem que se correr para cumprir a carga horária semanal - (20 e 40 horas) -, acumuladas há outras horas aplicadas em outras unidades escolares. Então, não há condições de se planejar as aulas, não há tempo para isso, assim como também não há condições para o exercício de uma prática voltada para o desenvolvimento racional do aluno de forma a levá-lo a uma

vivência de uma verdadeira cidadania, de forma que ele possa estudar e entender os problemas do mundo e da sociedade. Resta ao professor, corrigir trabalhos em sala de aula retirados do livro didático que, em muitos casos, só o professor possui, enquanto os alunos são induzidos a copiar os exercícios em seus cadernos. Aulas foram observadas em que os alunos aplicaram 40 minutos na cópia de exercícios. O professor copiava do livro, no quadro de giz, e os alunos repassavam do quadro para o caderno.

Acresce ainda que toda a atividade pedagógica da escola limita-se à sala de aula. A aula é o alfa e ômega da ação educativa. No planejamento geral da escola, nenhuma atividade é prevista fora da sala de aula. Não há campanhas de solidariedade, nem qualquer programação que leve os alunos a entrarem em contato com a realidade de sua cidade ou mesmo seu bairro. Não há, ao menos, comemorações de datas cívicas. Os alunos não sabem cantar o hino nacional, muito menos o Hino à Bandeira. E sentem falta disso e muito menos o hino de Pernambuco. Uma aluna confessou sua frustração por não saber cantar o hino de seu país, declarando que, quando houve, como nos momentos de copa do mundo, sente tanta emoção que chora.

Busca-se, a bem da verdade, na definição do objetivo geral da escola e de sua ação pedagógica: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, ministrar o ensino fundamental e médio, atender, na medida do possível, ao que se propõe a filosofia educacional do país e dar uma formação cultural básica e sólida, ao lado de uma orientação que possibilite o despertar de interesses e aptidões”.

Evidentemente que se trata de frases feitas, copiadas, introduzidas sempre no planejamento escolar. Têm o sentido de adorno literário, de camuflagem da realidade ou, quando muito, revelam uma intenção da escola. Como no campo das intenções fica a programação de eventos especiais, como a semana da pátria, a Semana Nacional da Saúde, Semana do Meio Ambiente e outros que, embora previstos na programação, não são realizados por falta de condições internas da escola.

Professores foram entrevistados e justificam a prática centrada no livro didático e na exposição, porque facilita a compreensão dos alunos que são fracos, apresentam sérias dificuldades na aprendizagem, e a melhor metodologia é seguir a orientação do livro didático, conforme revelado por uma professora de língua portuguesa, que na sua opinião, os maiores responsáveis pela queda da qualidade da escola pública são primeiro o governo e segundo os alunos. O governo, porque não apóia a educação e remunera pessimamente os professores, e os alunos porque, desinteressados, não exigem melhor ensino e nem se interessam em participar dos eventos escolares, muito pelo contrário, pressionam para que não haja aula e para que o professor ensine menos. “A ponto de uma turma de alunos procurar a coordenação do curso, exigindo sua interferência junto aos professores para que não lhes cobre na prova todo o assunto ministrado em sala de aula”.

Outra professora, com 15 anos, de prática docente, na área de Estudos Sociais, também seguidora da prática do livro didático, declarou que antes eram os professores que não queriam nada com a escola, hoje, são os três: o governo, os professores e os

alunos, principalmente estes últimos, haja vista o alto índice de reprovação verificado na primeira unidade, em sua escola. Os alunos, ainda, conforme essa professora, reagem fortemente quando o professor é sério e exigente. Para evitar conflito, ela e os demais colegas terminam por ceder às pressões de que são vítimas.

E assim a qualidade cai. Todavia, vislumbra-se uma esperança: a escola pública caiu tanto que não há como piorar mais e daqui para frente ela pode melhorar: “às vezes para se levantar é preciso cair” (é o que afirma a sabedoria popular). Acredita-se que vai chegar o momento de a escola se restabelecer. É uma interpretação bastante simplista, porquanto exclui a responsabilidade de quem conduz o processo – o professor – que, com uma prática viciada, equivocada e distanciada, não só da realidade do educando, como das noções básicas da Psicologia da Aprendizagem e da Epistemologia do Conhecimento.

Entretanto, a prática pedagógica encontrada nas escolas públicas municipais em Petrolina não é, nem uniforme nem tranqüila. Existem já práticas diferenciadas, suscitando reações, discussões e comparações entre professores e estudantes. Em todas as escolas observadas existe um pequeno grupo de professores egressos das licenciaturas das IES instaladas na região, tentando romper com a ditadura do livro didático e buscando a realização de uma prática mais comprometida com o desenvolvimento da capacidade mental dos alunos, na linha construtivista, induzindo o aluno a participar da construção de seu próprio conhecimento (desorganizados). Reúnem-se esporadicamente, para planejar e avaliar suas aulas. Raramente discutem juntos a práxis do grupo. As aulas favorecem a participação, mas os alunos não se

sentem estimulados a questionar e a trazer informes da realidade local para a composição e construção do conhecimento. As avaliações são mescladas com questões discursivas e questões objetivas, e visam estimular o desenvolvimento da capacidade de escrever, de ordenar as idéias e agilizar o raciocínio. Numa aula de Língua Portuguesa, 8ª série, uma das professoras orientava a análise do romance *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva, mais da metade dos alunos em sala participava da discussão, explicitando oralmente o significado do texto e estabelecendo relações com a sociedade brasileira atual.

Em outra aula, da disciplina Educação Artística, alunos da 7ª série apresentavam uma dramatização, com texto próprio, em que encenavam a situação de uma mãe da periferia, lavadeira de roupa, abandonada pelo marido, com sete filhos, que, com denodado esforço, consegue colocar a filha mais velha, já com 14 anos, para estudar numa escola pública. A garota é induzida por amigos a ingressar no mundo do vício, das drogas e do furto, vindo a ter sérios problemas de saúde e problemas também com a polícia, infelicitando a própria vida e a da própria mãe. A partir da encenação, a classe discutiu a questão das drogas e suas conseqüências maléficas para a juventude e para a sociedade, respondendo superficialmente a compreensão do texto dramatizado.

Numa sala de História, 6ª série, cujo assunto era a colonização do Brasil, ao invés de exercícios do livro didático, a professora colocou algumas questões polêmicas, como a exploração da riqueza colonial pelos portugueses, a dominação dos índios, a escravidão a serviço dos interesses econômicos internacionais, a perversa distribuição da riqueza no período colonial etc. E a aula se tornou, então, um debate do qual quase todos os alunos participaram.

O que acontece realmente de sério na escola a partir da sala de aula e o que ocorre na sala, depende da práxis do professor.

A práxis determina a prática pedagógica. Duas entrevistas com professores clarificam esta afirmação. Uma professora com mais de 20 anos de magistério na escola, fala com saudade, dos tempos de outrora, quando o ensino era melhor. O conteúdo era transmitido com mais seriedade, o aluno aprendia mais, fixava-se na escola. “Atualmente o que atrapalha a escola são as greves continuadas e a necessidades do professor trabalhar em mais de uma escola. A greve é um cupim da educação e as buscas por melhores salários transformam a escola numa unidade solitária. Elas devoram e destrói tudo. A greve está misturada com a política e esta acaba com a educação”. Mesmo assim, ela entende que a escola é fundamental para a formação da cidadania, basta lembrar as evidentes transformações que se processam no caráter e na vida dos alunos, quando a escola responde aos anseios do alunado, mormente daqueles oriundos de famílias desajustadas e marginalizadas.

Outro professor entrevistado tem posição completamente diversa. Trabalha há seis anos na escola e vive intensamente a sua prática docente. Considera a educação como um ato eminentemente político. Critica a escola por não ter uma proposta pedagógica, “pois ao invés de estimular as experiências novas, preocupa-se apenas com o formal, com o cumprimento de horários e com o registro cartorial e com a aprovação dos alunos. Uma escola assim não prepara o jovem para a cidadania, porque não oferece campo para o aluno se desenvolver”. Este professor concebe a cidadania como a consciência crítica que se desenvolve na juventude, “a consciência de seus direitos e

deveres”. E isso só acontece por conta de uma prática docente comprometida do educando no processo de desenvolvimento de sua capacidade crítica.

4.3. Respostas a Questão de Pesquisa

Da divergência e do conflito dessas práticas pedagógicas existentes no interior da escola básica, algo já está acontecendo que alarga a capacidade crítica dos alunos. Essas práticas contraditórias já viabilizaram posicionamentos divergentes não só entre professores, como também entre alunos.

Se, no geral, os alunos estão satisfeitos com a escola, com os professores tradicionalistas e são apáticos e desinteressados, as entrevistas também registraram alunos com posicionamento crítico em relação à educação e aos problemas maiores da sociedade. Há estudantes que se autocriticam e reconhecem que grande parcela de culpa cabe aos estudantes, pois, na sua maioria, são apáticos, indiferentes, interessados apenas na nota para passar de ano e medrosos. Não reivindicam, não reclamam, porque têm medo de serem marcados pela direção da escola. Criticam o governo, dizendo que nada mudou no País, pois é a mesma classe dominante que continua no poder, representando apenas uma versão mais popular do Governo Anterior. Para esse grupo de alunos, presente em todas as escolas, em maior ou menor número, a democracia não existe, porque o povo está massacrado e os que governam são totalmente dominados pelo ter. Não há democracia, nem cidadania, dizem, onde há fome, analfabetismo e desemprego. Questionam a liberdade defendida pelo

neoliberalismo, concebendo-a como falsa liberdade, pois que adianta a liberdade na letra da lei sem as condições de exercitá-la?

Não foram poucos também os estudantes entrevistados que se manifestaram contra o voto aos 16 anos, porque “geralmente os adolescentes votam com as próprias mãos, mas com a cabeça dos adultos”. Foram ainda capazes de relacionar cidadania com os direitos e deveres do homem, com a fome e com a educação. Entendem que a escola contribui para a cidadania na medida em que ajuda o jovem a tomar consciência de si. E que, na escola embora existam cerca de 90% de professores tradicionalistas, que recorrem somente ao livro didático, existem já cerca de 10% de adeptos da pedagogia construtivista, que abrem espaço para a participação do aluno. Embora a maioria domine, a minoria fermenta. E no fim, vencerá o fermento, diz um aluno da 7ª série.

As contradições da prática pedagógica, suas concepções divergentes e conflitantes refletem a concepção de que a história é realmente um movimento dinâmico, um movimento que gera mudanças. Nas contradições existentes no próprio movimento, a escola, também, acontece como espaço pedagógico onde pode se processar a construção da cidadania. Percebe-se, de dentro, no interior da sala de aula, em várias disciplinas e em escolas diferentes, a prática docente exercida como um verdadeiro “ato de domesticação”. Para usar a expressão de Paulo Freire, ou, contrariamente, desenvolvida de forma a contribuir para evidenciar as contradições e conduzir a libertação. Na prática pedagógica – divergente e receptiva – aos ditames da

contradição, pode-se vislumbrar na escola básica, um espaço privilegiado para a formação e construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como preocupação investigar as formas como a questão da prática pedagógica, ante a diversidade cultural refletem uma contradição da educação para a cidadania – objetivo fundamental da educação a partir da escola básica – está sendo tratada e trabalhada no dia-a-dia do professor. Os resultados da pesquisa de campo, extraídos do interior de escolas de ensino básico e médio em salas de aulas, por observação, questionários e entrevistas com professores e estudantes, nos induzem a algumas considerações.

Inicialmente, se constata a inexistência de qualquer referência explícita à questão da cidadania na escola pública, mantida pelo poder público municipal. O objetivo da educação básica, compreendido como preparo para o exercício da cidadania, consubstanciado na Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB e na Constituição Federal, - parece não integrar as preocupações da escola. Verifica-se que a palavra cidadania nem ao menos aparece, sob qualquer conceito, no planejamento anual da escola, nem nos planos de ensino, nem no currículo explícito nem no oculto, nem nos planos de aula, nem na prática docente. A impressão que fica ao observador é de que a escola – mesmo na sua dimensão pedagógica – não se conscientizou de seu revolucionário papel de agente formador da cidadania. Ao contrário, parece até que a escola fecha espaços que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de relações propícias à construção da cidadania. Isso ocorre, quando a administração da escola utiliza-se de disciplina repressiva e autoritária, quando inviabiliza o funcionamento dos grêmios estudantis, quando se afasta de procedimentos democráticos e quando

distancia a escola e seu ensino da realidade de vida de seus alunos. Não se estimula o aluno nem para o civismo, muito menos para a educação política. No geral, não se tem uma escola comprometida com a formação para a cidadania, conforme propugnada no texto da Lei e concebida neste trabalho. Além das condições precárias da escola pública, mormente no nordeste brasileiro, carece-se trabalhar a idéia, a filosofia, a concepção de educação. De educação que tem como objetivo maior à realização da cidadania, a transformação da sociedade. Falta a concepção, o comprometimento, a perspectiva. Uma escola cidadã e formadora de cidadania haveria de priorizar a qualidade de seu ensino, do conteúdo, teria uma nova compreensão do aluno como sujeito que partilha a construção de seu próprio conhecimento. Estaria preocupada com as relações sociais que se constituem em seu interior, na aparente rotina do dia-a-dia, desde o planejamento, a oferta das disciplinas, o desenvolvimento de seu currículo explícito e oculto, os processos de avaliação tanto da aprendizagem como institucional, até os espaços que se abrem aos estudantes. Teria sua proposta pedagógica alicerçada na democracia, numa democracia que ensejasse a participação ou que preparasse os estudantes para a participação responsável nos processos decisórios da escola e da sociedade e que assegurasse a todos o acesso e a permanência no sistema educacional. A democratização e a participação na escola é a forma mais prática de formação da cidadania. Se calcasse sua programação na realidade de seu próprio universo, de forma que o aluno construísse o seu conhecimento a partir de sua realidade de vida, e da realidade de seu meio ambiente, envolvendo-se com as questões da sua comunidade, constituindo-se, inclusive, em um espaço para **“onde o aluno se dirigisse com prazer”**. Assim, estaria deliberadamente, viabilizando a construção da cidadania.

Todavia, a impressão primeira que se tem é de uma escola programada para reproduzir a cultura e os interesses da classe dominante. A própria administração reproduz esses interesses, consciente ou inconscientemente. E isso o faz através do currículo explícito e do currículo oculto, da programação, da disciplina, da transmissão de conceitos e de valores e tornando-se subservientes e mediadora dos interesses dominantes.

Não obstante, a formação para a cidadania acontece. Sem direcionamento, mas acontece. E acontece, em certo sentido, de forma coerente. Coerente com a sociedade subdesenvolvida e com uma escola. E com uma escola pública desprestigiada, pobre, desaparelhada e descomprometida. Evidentemente que não se constrói aquela cidadania em que o indivíduo se sente inserido numa comunidade coletiva de cidadãos, nem se experimenta a concepção característica do primeiro mundo onde o homem já desfruta de seus direitos e pode se dedicar a atos de fiscalização das ações do Estado. Em processo, a construção de uma cidadania assinalada, ainda, pela reivindicação dos direitos fundamentais à vida, portanto, de uma cidadania da sobrevivência. Uma sociedade onde a maioria da população vive em estado de dependência e marginalização, onde a escola é desprovida de recursos bibliográficos, de laboratórios e de equipamentos, de autonomia, e até de perspectivas, a população que nela ingressa é também desprovida de grandes ambições. Então ocorre o movimento circular: escola pobre que forma o pobre, para uma cidadania também pobre, apenas de sobrevivência. E, apesar de tudo, a escola, notadamente a escola básica, se constitui num agente importante, entre outros, a abrir espaços, mediante a sua prática pedagógica, para o processo de construção da cidadania, ainda que de uma cidadania parcial, limitada, sem ambições maiores, a não ser da própria sobrevivência.

Considerações devem ser feitas especialmente sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas públicas de 1º grau. É certo que não existe uma prática uniforme, mas, diversificada, que permite o confronto de idéias e de métodos, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento. Evidentemente que predomina a prática reprodutivista, quando se faz uso quase exclusivamente do livro didático, onde o saber é um campo fechado e todas as questões já estão respondidas. Observe-se, por outro lado, que o caráter reprodutivista não esgota a trama de relações que se processam no interior da escola e da sala de aula. Como pondera Michel Appel: "Assim como a econômica esta organizada não para a distribuição mas para a acumulação, assim também as escolas estão de forma geral organizadas, de forma completa, muitas vezes contraditória, não para a distribuição generalizada de mercadorias culturais, mas para a produção por parte do capital e da nova pequena

burguesia. Além disso, ao lado de uma prática conservadora e tradicional predominante, desenvolve-se, também, a pedagogia construtivista, em que o estudante é convocado a participar concretamente da produção de seu próprio conhecimento. A escola torna-se um espaço privilegiado e especial onde ideais, métodos e práticas divergem e onde as contradições se evidenciam. As contradições da sociedade, queiram ou não, manifestam-se na prática pedagógica. E terminam por gerar espaços amplos que iluminam o processo de construção.

Enfim a escola básica como espaço privilegiado das contradições, é, também, o “lócus” onde conhecimentos novos são adquiridos, a capacidade de ler é desenvolvida, questionamentos são levantados implicitamente ou explicitamente, interações com colegas e professores se efetivam e onde se evidenciam os problemas de classe e relações. As mais diversas e imprevisíveis relações que agem, dialeticamente, para colocar indivíduos-estudantes no processo de construção da própria cidadania.

Podemos dizer que a Escola é uma esperança que permanece.

BIBLIOGRAFIA:

ABRANCHES, L. H. (1985). Nem cidadão, nem Seres Livres: O Dilema Político do Indivíduo na Ordem Liberal Democrática. In *Revista DADOS*, Rio de Janeiro(28): 5-35.

ACSELRAD, H.(1999). Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações. Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático,(nº 5). *Rio de Janeiro*.

ALTHUSSER, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, editora. Graal, 3ª ed.

ANDERS, G.(1979). Die Antiquiertheit des Menschen(II). Uber die zerrstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. Munique, Beck.

APPLE, M. (1982). Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense.

ARISTÓTELES. (1977). *Tratado da Política*. Lisboa, Edit. Europam.

ARROYO, M. (1987). Educação e Exclusão da Cidadania. In. *Educação e Cidadania Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez Editora,

BARRÉ, M. C. F. (1996). Um éducateur pour notre temps.(Tome I: 1896-1936 Les années Fondatrices et Tome II: 1936-1966 Vers une alternative pédagogique de masse).

Mouans-Sartoux, PEMF (Publications de l'École moderne française).

- BARTOLOMÉ P. M. (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Editora.
- BAUDRILARD, J. (1994). *Le crime parfait*. Paris, Galilée.
- BIELSCHOVSKY, R. (2000). Cinquenta anos de pensamento na CEPAL - uma resenha. In. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record. p. 13-68.
- BOBBIO, N. (1983). *Qual Socialismo? Discussão de uma Alternativa*. 3ª Ed. , Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- BOBBIO, N. (1990). *Estado Governo, Sociedade – Por uma Teoria Geral da Política*. São Paulo, Editora Paz e Terra.
- BOURDIEU, P. (1987). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. e PAERSSERON, J. C. (1982). *A reprodução*. Rio de Janeiro, Editora. Francisco Alves, 2ª edição.
- BOURDIEU, P.(1987), *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Editora. Perspectiva, 2ª ed. 1987.
- BRASIL, C. (1988) *Constituição da Republica Federativa do Brasil*, DF.
- BRASIL. M. da E.D. Secretaria de Educação Fundamental.(1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- BUARQUE, S. C. (1999). *Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal sustentável*. 2º ed. Recife: IICA.
- BUSQUETS, M. D. (1999) *Temas transversais em educação; bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.

CANCLINI, N.G. (1990). *Culturas Híbridas México*: Grijalbo.

CANDAU, V. (2000). *Educação em Direitos Humanos no Brasil realidades e Perspectivas* e SACAVINO, S. (org.). *Educar em Direitos Humanos: Construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, c.p. 72-99.

CHAUÍ, M. (1989), *Cultura e Democracia*. São Paulo, Cortez Editora, 4a ed.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE Grupo Editor S.A.

COLL, C. (1996). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática,

CONCLUSIONES de las I Jornadas sobre transversalid. Barria, Alava, out. 1995.

Disponível em <<http://www.cip.fuhem.es/EDUCA>>

coord. *La escuela cotidiana*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

CORDIOLLI, M. (1999) *Para entender os PCNs: os temas transversais*. Curitiba: Modulo.

DAYRELL, J. (1996). *A escola como espaço sócio-cultural*; in: Dayrell, J. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura* Belo Horizonte: Ed. UFMG.

DEMO, P. (1998). *Desafios Modernos da Educação*. Editora Vozes. Petrópolis. Desporto. Brasília.

DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. (1963). Ministério da Educação

DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. (1999) *As reflexões sobre a educação no próximo milênio*. Multiplicidade: cada.

DONALDSON, R. A (1997) *Introduzione*. In. BATESSON, Gregory. *Una Sacra Unitá*. Milano.

- GADOTTI, M.(1996). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo.
- GARCIA C. N. (1990). *Culturas Híbridas México*: Grijalbo.
- GATTI, B.(1993) "Os agentes escolares e o computador no ensino" in Avesso. S. Paulo,
- GIMENO S. J. *Currículo e diversidade cultural*; in: Silva, T.T. e Moreira,
- GIROUX, H. (1995). *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*; in:
Silva, T. T. (org) *Alienígenas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GLAVÃO, E. (1997). "A explosão da informação" in Seminário: A Explosão da
informação. A Vida entre o real e o virtual. S. Paulo, SESC/SP, 1997.
- Hall, S. (2000) *A identidade Cultural na pós modernidade*; Tradução Tomaz
Tadeu da Silva e outros, 4ª Ed. – Rio de Janeiro – RJ. DP&A.
- Identidade uma constelação. MEC/Fundescola. Brasília, 1998.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural Barcelona*:
CEAC.
- JORDÁN, J. A. (1998). *Propuestas de Educación Intercultural*. Barcelona: CEAC,1996.
- KENSKI, V. (1997). "Memórias em movimento" . São Paulo, Relatório Pesquisa.
CNPQ.
- KERCKHOVE, D. (1995). *A pele da cultura. Uma investigação sobre a nova realidade
eletrônica*. Lisboa, Relógio D'água.
- LAURILLARD, D. (1995). "Multimédia and the changing experience of the learner" in
British Journal of educational Technology. London, vol. 26, no. 3.
- LEVY, P. (1990). *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da
informática*. Rio De Janeiro, ed. 34.

- LEVY, P.(1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris, La Découverte, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. (1986). *Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo, editora. Loyola, 4ª ed.
- LUCKESI, C. C. (1987). *Educação e Cidadania: Contribuições da Tecnologia Educacional*. IN. Educação e Cidadania – Anais do XVIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT.
- MACHADO, N. (1995). *Epistemologia e didática*. S. Paulo, Cortez.
- MARSHALL, T.H. (1987). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MARX, Karl . (1986). *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro, Editora. Paz e Terra, 5ª ed.
- MCLAREN, SHAEFER, P. e B. O. (1996). *Multiculturalismo Crítico*. Cortex Editora.
- MEC. (1996). *Documentos preliminares sobre a política curricular para o ensino médio*. Brasília, SEMTEC.
- MELLO, G. N. (1982). *Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo, Cortez editora. Aut./assoc., 2ª ed.
- MENGA, L. e MARLE, A. (1986). *Pesquisa em Educação Abordagens Qualitativas*, p. 11.
- MORIN, E. (1998). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.
- MUÑOZ S., A. (1997). *Educación Intercultural: teoria y practica*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- NÓVOA, A . (1996). "Relação escola - sociedade: "Novas respostas para um velho problema" in SERBINO, Raquel et alii. *Formação de Professores*. S. Paulo, UNESP.

Oliveira, A. P L, (2002), O professor Autor: Uma prática na formação. Revista Tempo Científico. FAMEC – BA.

ORTIZ, R. (1998). Mundialização da cultura. São Paulo, Brasiliense.

ORTIZ, R. (2000). Mundialização da Cultura. São Paulo. Brasiliense.

PALMA FILHO, J. C. (1996). *Discutindo uma concepção Curricular para o ensino médio*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica / MEC, Projeto: Reforma o Ensino Médio, nov.

PINA, M. B. (1997) Diagnóstico a 1^a. escuela multicultural Barcelona: Cedecs Edit.

PION, É. In: MATEUS, L. M.(2000) *A Laicidade do Ensino Público – condição para a democracia*. Diário de Notícias. Rio de Janeiro.

PNUD. (2000). Agenda de Desenvolvimento Humano e Sustentável para o Brasil do Século XXI. Programa Regional de Estratégias de Desenvolvimento Local. Projeto PNUD - BRA/98/071. Relatório Final. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora LTDA.

PRETTO, N. L. (1999). Uma escola sem/com futuro. Campinas, Papirus.

QUIROZ, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Nueva Antropologia. Mexico.

Revista dos Tribunais. (1988). São Paulo. Rio de Janeiro, 1999.

ROCKWELL, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. México:DIE, (mimeo).

ROCKWELL, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In.: ROCKWELL, E. (coord.). La escuela cotidiana. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (1994). A construção social da escola. In. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

ROUSSEAU, J.J. (1982). *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. São Paulo, editora. Brasiliense.

SACAVINO, S. (2000). *Educação em Direitos Humanos e Democracia*, In. CANDAU V. e SACAVINO, S. (org.). Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 36-48.

SACRISTÁN, J. G. (2001). Currículo e diversidade cultural; in: Silva, T.T. e Moreira.

SACRISTÁN, J. G. , GOMEZ, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. , GOMEZ, A. I. P. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

SANDER, B. (1987). *Consenso e Conflito: Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*, p. 25.

SANDER, B. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora. Pedagógica e Universitária (EPU).

SAVIANI, N. (1999). Parâmetros curriculares nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Belo Horizonte: [s.n.]. Disquete.

SEDANO, A. M. (1997). *Educación Intercultural: teoria y practica*. Madrid: Edit. Escuela Española.

- SEPRINI, A. (1999). *Multiculturalismo*. Edusc São Paulo. Tribunais. São Paulo.
- SEPRINI, A.. (1999). *Multiculturalismo*. Edusc. São Paulo.
- SILVA, M. R. (2001). *A busca da apreensão do real pelo currículo: uma análise crítica da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas transversais*. 160f. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Tecnologia de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- TARDIF, M; e LESSARD, C, E LAHAYE, L.(1996) *Os professores face ao saber: esboço de uma escola*.
- TRINDADE, A. (1999) *Multiculturalismo Mil e Uma faces da Escola*. DP&A.
- VIRILLO, P.(1993). O Espaço Crítico. Rio de Janeiro, ed, 34.
- W. A. FIRESTONE e J. A , DAWSON. (1981). *Etnograph ou não Etnograph?*, p. 37.
- WILLIAMS, R. (1961). *The long revolution*. New York: Columbia University Press.
- WILLIAMS, R. (1969). *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- YUS, R. R. (1998). Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 2, n. 5.
- YUS, R. R. (1998). *Temas transversais; em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmídia.
- ZABALA, A.(1987). *Diseno y desarrollo curricular*. Narcea
- ZABALA, A.(1998). *A prática Educativa – Como Ensinar*; trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed.

ANEXO:

NUMERO DE UNIDADES ESCOLARES

ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
18	72	90
ZONA RURAL		
1 ^o Grau – 1 ^a a 8 ^a Series	ENSINO MEDIO	TOTAL
37	9	46

Fonte : Censo Escolar Municipal

NUMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO MUNICIPIO

ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
16.376	18.371	34.747
1 ^o Grau	1 ^a a 8 ^a Series	20.811
ENSINO MEDIO	1 ^a Serie	686
	2 ^a Serie	463
	3 ^a Serie	383
CRECHES		1.804
Educ. Infantil		2.326
Ensino Fundamental	¼	13.531
	5/8	7.280
Educ. De Adulto	Alfa	56
	1 ^a Fase	528
	2ase	811
	3 ^a Fase	675
	4 ^a Fase	592
Brigada Paulo Freire		5.615

Fonte : Censo Escolar Municipal

NUMERO TOTAL DE DOCENTES EM REGÊNCIA E FORA DA REGÊNCIA DE SALA

	REGENCIA						T. PROFESSORES	FORA REGENCIA								T. PROFESSORES
	100	120	200					100	150	200	+200					
DISCIPLINAS	U	R	U	R	U	R		U	R	U	R	U	R	U	R	
Edc. Infantil	6	10	-	-	64	25	105	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1ª 4ª	20	53		-	149	115	337	01	-	-	-	56	10	51	51	168
5ª/ 8ª Total	-	39	05	29		171	295	01	-	01	-	55	03	30	28	118
Letras	02	15	02	09	39	82		01	-	01	-	17	01	13	12	45
Matemáticas	05	07	-	03	09	25	49	-	-	-	-	05	01	12	01	09
Biologia	03	05	03	08	12	16	50	-	-	-	-	08		04	07	19
Química	-	-	-	-	-	03	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-
História	03	07	-	05	16	16	46	-	-	-	-	09	01	08	03	21
Geografia	05	03	-	04	14	40	40	-	-	-	-	13		02	04	19
Edc. Física	-	02	-	-	05	01	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tec. Ed. Física	-	-	-	-	05	11	16	-	-	-	-	03		01		04
Tec. Agrícola	-	-	-	-	-	01	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pedagogia	-	-	-	-	04	-	04	-	-	-	-	-	01	02	01	04
Total Geral	-	-	-	-	-	-	767	-	-	-	-	-	-	-	-	310

Fonte : Censo Escolar Municipal

ESCOLARIDADE DO PAI / 2003
QUADRO IV - A

CATEGORIAS	QUANT.	%
Sem escolarização	65	10,95
1 grau incompleto	277	46,63
1 grau completo	102	17,17
2 grau incompleto	38	6,4
2 grau completo	83	13,97
Superior	29	4,88
Total	594	100

ESCOLARIDADE DOS PAIS / 2003
QUADRO IV - B

CATEGORIAS	QUANT.	%
Analfabetos (sem escolaridade).	8	6,3
1 grau incompleto	101	79,54
1 grau completo		
2 grau incompleto	17	13,38
2 grau completo		
Superior	1	0,78
Total	127	100,00

Fonte: Questionário

 MORADIA / 2003

 QUADRO VI - A

CASA PRÓPRIA	519	87,21
Casa alugada	65	10,94
Casa de parentes	11	1,85
Total	594	100,00

 Fonte: Questionário

 MORADIA / 2003

 QUADRO VI - C

Casa Própria	217	87,5
Casa alugada	23	9,27
Casa de parentes	8	3,23
Total	248	100,00

 Fonte: Questionário

 MORADIA / 2003

 QUADRO VI - B

Casa Própria	114	83,82
Casa alugada	18	13,24
Casa de parentes	4	2,94
Total	136	100,00

 Fonte: Questionário

 ESCOLARIDADE DA MÃE / 2003

QUADRO IV – A

CATEGORIAS	QUANT.	%
Sem Escolaridade	45	7,58
1 grau incompleto	263	44,28
1 grau completo	100	16,84
2 grau incompleto	37	6,23
2 grau completo	106	17,85
Superior	43	7,22
Total	127	100,00

 RENDA FAMILIAR MENSAL / 2003

QUADRO V - A

CATEGORIAS	QUANT	%
Menor que um salário Mínimo	40	6,73
Um salário mínimo	231	38,89
Dois salários mínimos	138	23,23
Três Salários Mínimos	115	19,36
Mais de Quatro Salários mínimos	70	11,79
Total	594	100,00

 Fonte: Questionário

ALUOS MATRICULADOS / 2003 (5 A 8 Séries)

Quadro VIII - B

Matriculados	Sexo		Regulares				Repetentes	
	M	%	F	%	Quant.	%	Quant.	%
163	75	46,02	88	53,98	133	81,6	30	18,4
145	45	31,03	100	68,97	117	80,68	28	19,32
84	21	25	63	75	73	86,9	1	13,1
36	7	19,45	39	80,55	34	94,45	2	5,55
428	148	34,58	280	65,42	357	83,42	71	16,58

FAIXA ETÁRIA DO ALUNADO / 2003

QUADRO IX - A

CATEGORIAS	QUANTIDADE	%
Até 11 anos	74	12,46
12 anos	55	9,26
13 anos	108	18,18
14 anos	127	21,38
15 anos	151	25,42
16 anos	54	9,09
17 anos	17	2,86
18 anos	8	1,35
Total	594	100,00

Fonte: Questionário

ALUOS MATRICULADOS / 2003 (5 A 8 Séries)

Quadro VIII - C

CURSOS	QUANTIDADE	%	TURNO
Pré-escolar	44	2,81	Matutino
Alfabetização	105	6,7	Matutino
1a. A 4a séries	288	18,39	Matutino
5a a 8a Séries	455	29,05	Vespertino
EPN e 7a e 8 Séries	554	35,38	Noturno
2a Grau - Magistério	120	7,67	Vespertino
Total	1.566	100,00	

Fonte: Secretaria da Escola

RENDA FAMILIAR MENSAL / 2003

QUADRO V - C

CATEGORIAS	QUANT	%
Menos de um salário mínimo	41	16,53
Um salário Mínimo	60	24,19
Dois salários Mínimos	76	30,65
Três Salários Mínimos	41	16,53
Mais de Quatro Salários mínimos	30	12,1
Total	248	100,00

Fonte: Questionário

ALUNOS MATRICULADOS / 2003 (5 A 8 Séries)

Quadro VIII - B

Series	Matricu- lados	Sexo				Regulares		Repete- ntes		Procedentes	
		M	%	F	%	no Curso				de outras	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
5a.	163	75	46,02	88	53,98	133	81,6	30	18,4		
6a.	145	45	31,03	100	68,97	117	80,68	28	19,32		
7a.	84	21	25	63	75	73	86,9	1	13,1		
8a.	36	7	19,45	39	80,55	34	94,45	2	5,55		
Total	428	148	34,58	280	65,42	357	83,42	71	16,58		

Fonte: Secretaria da Escola