



## Cidadania na escola: limites e possibilidades na prática educativa

### Citizenship in the school: Limits and possibilities in educational practice

Ises Eraci Simette  
isaperola@yahoo.com.br

---

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar como a cidadania se materializa na escola considerando as características curriculares e metodológicas do ensino. Reflete sobre questões conceituais e formas de transposição da cidadania em ambiente escolar situando categorias e dificuldades nas operacionalizações discursivas e metodológicas como partes do processo de aprendizagem cidadã. A investigação abrange também o estudo da cidadania expressa na voz das crianças, frente às ações já desenvolvidas pela escola. Entre os resultados mais significativos dos professores está a dicotomia entre discurso e metodologia oriunda das contradições do sistema escolar. Quanto aos alunos, a falta de saberes sobre o espaço local opõe-se aos objetivos de articulação entre diferentes esferas de interação, além do silenciamento e da dificuldade de operar em grupo. Dos momentos de intervenção, podem-se destacar melhoria na participação, maior conhecimento local e indícios importantes de autonomia, prerrogativas importantes à formação pessoal e social do cidadão.

**Palavras-chave:** cidadania, conhecimento, metodologia.

**Abstract:** This article analyzes how citizenship materializes in the school considering the curricular and methodological characteristics of teaching. It reflects about conceptual issues and forms of transposing citizenship in the school environment, situating categories and difficulties in the discursive and methodological operations as parts of the process of citizenship learning. The investigation also includes the study of citizenship expressed by the children's voices vis-à-vis the actions already developed by the school. Among the most meaningful results related to the teachers is the dichotomy between discourse and methodology originating from the contradictions of the school system. As far as the students are concerned, the lack of knowledge about the local space stands in opposition to the goal of articulating different spheres of interaction, besides the silencing and difficulty of working in a group. Among the moments of intervention one can highlight an improvement in participation, better knowledge of the local context and evidences of autonomy, which are important prerogatives for the citizen's personal and social development.

**Key words:** citizenship, reflection, knowledge, methodology.

---

## Introdução

Numa sociedade individualista e repleta de problemas sociais, econô-

micos e políticos, em que a participação social é tantas vezes reprimida pelo sentimento de conformismo, desconhecimento ou alienação frente às

desigualdades, a importância da cidadania como “construção de instrumentos legítimos capazes de articular projetos individuais e coletivos” (Ma-

chado, 1997, p. 106) vem se firmando enquanto necessidade e condição para emancipar as pessoas.

Emancipar no sentido mais amplo do termo exige conhecimento, e, nesse sentido, a escola enquanto instituição social responsável pela educação deve destacar em seus objetivos a formação do novo sujeito que, através do saber crítico, potencializa a participação na tessitura de sua época. Isso significa não simplesmente aprender a ser um repetidor do que outros já construíram, mas, acima de tudo, aprender a construir o seu próprio dizer.

A cidadania politizadora acrescentada ao ideário educativo adequando-se ao tempo curricular no cotidiano metodológico, todavia, não é algo fácil para uma educação que historicamente esteve atrelada ao ideário liberal de ensino. Nesse sentido, é preciso lembrar que o termo *liberal* nunca teve, segundo Luckesi (1994, p. 54), “o sentido de avançado, democrático ou aberto, como costuma ser usado.” Por isso, idealizar uma sociedade pautada na formação cidadã requer, em primeiro plano, entender que a autonomia e a transformação precisam ser discutidas considerando um espaço social cujas bases estão embrionariamente se constituindo democráticas, após muitos períodos de submissão e de adaptação, sobretudo, de muitos silenciamentos produzidos pela doutrina liberal na escola.

Intervir na realidade implica conhecê-la; daí a viabilidade em se promover uma ampla discussão e pesquisas a fim de redimensionar as análises sobre as formas de transposição da cidadania para a escola. Se estas questões sinalizam para as finalidades e práticas escolares, precisam, segundo Pontecorvo (2005), considerar a formação discursiva e o preparo dos educadores que são, em grande parte, os responsáveis pela escolha metodológica para esses fins.

Para conhecer tais aspectos, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e a observação direta, envolvendo dez professores regentes em turmas de segunda série do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do município de Mafra, em Santa Catarina.

Além de conhecer o conceito de cidadania dos professores verificando suas implicações no planejamento metodológico e nas situações de aprendizagem, este trabalho analisou a cidadania presente na voz e nas atitudes das crianças resultante da prática que já vem sendo desenvolvida. Para tanto, foram utilizados os resultados de um jogo de ludo aplicado às crianças nas dez turmas participantes da pesquisa.

Verificando nos momentos de interlocução entre os educadores e seus alunos, como se configuram o ideário e a prática cidadã, apresenta-se ainda o relato de uma intervenção que estuda formas de participação social das crianças a partir da escola, para ampliar sua consciência crítica tendo como base o conhecimento local. A intervenção ocorreu em uma das dez turmas participantes, escolhida de acordo com os resultados dos instrumentos nas etapas anteriores.

Para facilitar as comparações e análises, os sujeitos mencionados no decorrer da pesquisa foram nomeados como A – alunos e P – professores, com a devida numeração de acordo com a seqüência das citações.

### Por um conceito de cidadania

Definir as dimensões da expressão *cidadania* não tem sido tarefa muito fácil, posto que não há versão única cristalizada, capaz de determinar o alcance ou utilização do termo nas mais variadas situações ou ciências. Mesmo sendo difícil localizar com precisão o aparecimento do termo, seu significado é associado à anti-

guidade clássica na Grécia, em que, etimologicamente, é considerado cidadão (*cíves*), todo aquele que vive na cidade (*civitas*). Nessa época, a cidadania teve um timbre político em que, para ter status de cidadão, era preciso estar apto a opinar sobre os rumos de sua cidade. Entre as aptidões necessárias, exigiam-se homens totalmente livres, ou seja, que não trabalhassem para sobreviver, o que justificava o número limitado de cidadãos. “Eram excluídos da participação política os homens estrangeiros, os comerciantes e artesãos, as mulheres e os escravos, o que deixava aptos somente os grandes proprietários nas decisões sobre o governo.” (Pinsky, 2003, p. 46).

Segundo Cardoso (1985, p. 65), este quadro foi se alterando gradativamente, após muitos conflitos políticos, “com a criação de instituições propriamente plebéias, e descontentamento dos enriquecidos comerciantes que almejavam posições na política”.

A cidadania vai, aos poucos, sendo ressignificada, devido a uma infinidade de mudanças estruturais ocorridas na sociedade, sendo então acrescentados ao teor político (eleitoral e controles de mandato) os direitos civis (segurança e justiça com atribuição de direitos e deveres), econômicos (ordem econômica e tributária) e sociais (educação, saúde, emprego e outros) ao ideal de cidadão (Pinsky, 2003).

O cunho social da cidadania trouxe para a arena de discussão do universo educativo novos parâmetros a serem considerados junto às finalidades do sistema. No caso brasileiro, os documentos oficiais de estudo postos como referência aos educadores e especialistas em educação passam a mencionar a formação cidadã, categorizada em direitos, deveres, valores, autonomia e acesso democrático ao conhecimento, como sinônimos de melhor qualidade de

vida. Segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 205), a educação deve visar, além do desenvolvimento pleno da pessoa e sua qualificação para o trabalho, ao preparo para o exercício da cidadania, cujas categorias mais claramente elencadas são a liberdade e a dignidade da pessoa humana (cf. art. 1º). Os princípios destacados na Constituição resumem as metas centrais de cidadania do Estado para que se legitime como democrático, o que pode ser percebido no texto ao pontuar como finalidades:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Artigo 3º).

Embora as Constituições anteriores não façam referência direta à cidadania, algumas, como a de 1946 e a de 1967, apregoavam uma educação calcada em igualdade, liberdade e solidariedade, hoje vistas como características de cidadania.

Tal preocupação é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96 (art. 2) que organiza a cidadania entre os elementos essenciais frente ao currículo para todos os níveis e modalidades de ensino, bem como indica as responsabilidades inerentes à esfera federal, estadual e municipal para assegurar uma articulação plena entre os sistemas administrativos e o cotidiano escolar.

As metas e princípios legais ganharam um contorno mais específico através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), uma coleção de dez

volumes na qual o Ministério da Educação apresentou oficialmente à comunidade educativa a base para fundamentar e operacionalizar seu ideal de cidadania. O documento aposta em uma cidadania prática em que direitos e deveres sejam a base do aprendizado voltado à politização, como se percebe na definição dos objetivos para o ensino fundamental, onde as principais capacidades esperadas dos alunos são as 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 às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...]

Conhecer características fundamentais do Brasil, dimensões sociais, materiais e culturais como meios para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal; [...]

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...]

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos [...] (Volume I, p. 107–108).

Para que tal propósito se legitime na prática, o documento sugere a transversalidade, ou seja, sempre que possível e pertinente, diferentes categorias da cidadania devem atravessar os conteúdos curriculares, incitando ao diálogo permanente, para uma progressiva consciência crítica, politizada, fundante primeira da cidadania.

É importante destacar que o termo “política” reaparece na literatura educacional da modernidade com um tratamento epistemológico renovado, já que há vários autores contemporâneos, entre eles o brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que consideram

similares os termos “cidadania”, “politização”, “emancipação” e “crítica”, tendo em vista que remetem à participação e superação da consciência ingênua. A política centralizada no voto é substituída pela visão de que todas as ações humanas devem estar voltadas a formas mais amplas de participação, que incluem o voto, mas ali não se encerram, quando o ideal é democrático:

[...] preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação tem o compromisso de produzir um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, dando possibilidade de escolha quanto ao próprio caminho (Freire, 1996, p. 121).

O discurso contemporâneo acerca da cidadania no olhar educativo, disposto a extrapolar o sentido jurídico convencional restrito aos direitos e deveres da pessoa, é encontrado nas obras de Nilson José Machado, considerado um importante expoente na educação cidadã brasileira, por ter publicado diversos livros didáticos e reflexivos sobre a temática. Na Coleção *Ensaios transversais*, de 1997, o autor escreveu dois dos sete títulos apresentados. O primeiro foi *Cidadania e educação* (Machado, 1997a), no qual analisa historicamente as relações entre escola, estruturas e ideologias sociais, discorrendo sobre cidadania e suas principais formas de expressão. O segundo título foi *Educação: projetos e valores* (Machado, 1997b), tendo como enfoque discursivo principal que

nada parece mais característico à idéia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos [...] Neste sentido, educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação moti-

vada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais [...] e também a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros slogans e o remédio pode transformar-se em veneno (p. 106-108).

Quando se insere na perspectiva de análise das dimensões conceituais da expressão “cidadania”, o consenso na área educativa incide sobre a criação de estratégias coerentes de participação dos alunos na sociedade onde vivem, sempre com uma negociação de sentidos planetária ou global, ou seja, a idéia é formar um cidadão apto para o mundo, minimizando a necessária participação a partir do lugar imediato de vivência, a rua, o bairro, a cidade.

### O professor e a atribuição de sentido à cidadania

As divergentes formas de pensar cidadania, apontadas anteriormente, permeiam discursos e geram ensaios e adaptações para serem incorporadas aos objetivos emancipatórios da escola, que agora não quer apenas conferir sentido aos saberes curriculares, mas, também, fazer com que o pretense cidadão munido destes saberes exerça, de forma mais consciente e significativa, sua participação social, ampliando sua qualidade de vida com criatividade, conhecimento e criticidade. Ainda que os principais documentos para estudo nas escolas e nos diferentes momentos de capacitação profissional mostrem a importância da temática e de cada categoria nela inscrita para a formação dos alunos, isto não é por si só capaz de garantir a promoção do aluno a cidadão – não sem uma ampla reflexão acerca do que os professores pensam diante de todos os discursos polifônicos e polissêmicos que atravessam sua

prática cotidianamente. Não sem ter clareza de como a infinidade de vozes e de sentidos atribuída à cidadania se reflete no entendimento e na metodologia do educador sobre a dimensão e a transversalidade da cidadania perante o currículo escolar.

Considerando a análise dos questionários aplicados aos dez professores atuantes em turmas de segunda série do ensino fundamental, foi possível constatar que a concepção de cidadania destes educadores está discursivamente atrelada à articulação entre projetos individuais e coletivos, que devem envolver princípios éticos, direitos humanos e participação sociopolítica para que haja equilíbrio na formação pessoal e social, em consonância ao pensamento de Machado (1997). Devido ao conteúdo ético, os educadores citaram ainda valores considerados mais importantes à sua constituição: respeito às diferenças, honestidade e dignidade.

Em conversa informal no momento da entrega dos questionários, a autonomia e a solidariedade foram acrescentadas como categorias na construção de alunos mais participantes e críticos, o que aproxima a cidadania dos professores às idéias de Paulo Freire (1996). É essencial lembrar que, para este autor, a participação política, porque crítica, depende da qualidade de consciência de alunos e professores, sobretudo em relação ao condicionamento diante de um sistema opressor e excludente:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses (Freire, 1996, p. 110).

Apesar de mencionarem a insuficiência de momentos para planeja-

mento coletivo na escola, o que, segundo os educadores, prejudica a troca de experiências e é a principal dificuldade na hora de planejar ações voltadas à formação cidadã, a maioria afirmou trabalhar a temática todos os dias, interdisciplinarmente, em todos os conteúdos. Adotar tal perspectiva significa visualizar as problemáticas sociais como:

[...] um conjunto de temas que parecem transversalizados nas áreas definidas permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área [...] a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (PCNs, 1997, vol. I, p. 64).

Houve, porém, a queixa de que, apesar do esforço empregado ao trabalho cotidiano, a inversão de valores percebida rotineiramente nos comportamentos indisciplinados e desinteressados das crianças permanece inalterada. Além disso, as indicações da ênfase dada ao teor burocrático das reuniões pedagógicas denunciam a “insuficiência de estudos organizados sobre teorias e práticas de cidadania na escola” (Gandin, 2000). Um ajuste na frequência de tais estudos poderia contribuir de forma mais intensa à operacionalização metodológica adequada, construída pelo esforço coletivo no interior da escola.

As respostas sinalizam, todavia, para uma dimensão de cidadania que extrapola o sentido político-jurídico do simples conhecimento de direitos, justamente a amplitude conceitual esperada na educação quando se entende que:

[...] restringir a idéia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das deliberações da Declaração Universal dos

Direitos Humanos, ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais [...] Mesmo em países onde os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade da formação cidadã permanece viva, relacionando-se com a sementeira de valores e a articulação entre projetos individuais e coletivos (Machado, 1997a, p. 41).

Os momentos de observação direta em que foram assistidos cinco dias de aula de cada turma, para conhecer melhor a prática dos professores, permitiram visualizar uma dicotomia entre a elaboração discursiva e os encaminhamentos metodológicos de sala de aula para validar uma proposta emancipadora. Mesmo preocupados com a formação cidadã, foi percebida nos professores uma grande dificuldade em proporcionar atividades neste sentido às crianças incorporadas aos conteúdos, sobretudo aos das áreas de Ciências, História e Geografia.

As atividades diárias verificadas oscilaram entre cópias, explicações orais dos educadores, atenção com a disciplina e preenchimento de exercícios do estilo pergunta e resposta corrigidos coletivamente, para que todos tivessem a mesma resposta a estudar para as provas, facilitando a memorização posterior por processos de repetição simples das mensagens.

Em geral, os alunos foram orientados a trazer de casa um recipiente pequeno de lixeiro individual para não levantarem das carteiras e a chamar sua professora para colar desenhos referentes às anotações ou exercícios, pois a preocupação estética era vista como fundamental diante dos alunos que colavam as folhas de forma muito desproporcional.

Diante de temas como Família, Direitos e Deveres, Valores, Educação Ambiental e Município, a postura mais verificada foi a de um professor atormentado em vencer uma se-

qüência, uma espécie de ritual, sempre muito parecido e onde pouco se manifestaram atitudes de estímulo à capacidade reflexiva, criativa ou participativa. Diante da apatia das turmas, a justificativa para o rígido controle de silêncio:

P1: “Se a gente deixar e abrir muito, eles [as crianças] tomam conta, todo mundo quer falar junto, vira bagunça. É que essa turma é terrível!”

P2: “Eles são uns papagaios! Tudo querem contar, tudo querem saber! A gente puxa um pouco as rédeas porque se não não dá aula, né?”

Na maioria das turmas observadas, não houve conexão entre os conteúdos *transmitidos* e sua localização ou interpretação na comunidade. Se o assunto era *rios*, os exemplos e cartazes de ilustração mostravam a poluição de outros estados e países. Se o tema era *animais*, os desenhos mimeografados ou xerocados não buscavam estabelecer uma relação com os existentes no município. Em nenhum momento houve a tentativa de diminuir as fronteiras entre a cultura global e local redimensionando suas relações. Quando o município foi trabalhado, *separadamente dos outros conteúdos*, apenas dados geográficos foram anotados, e desenhos do mapa, coloridos pelos alunos.

Os conteúdos foram repassados através de uma didática exclusivamente expositiva e verticalizada, sem contextualização ou debate. A participação das crianças foi centralizada na execução das atividades solicitadas, com predominância da característica de ouvinte.

O anti-diálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é desamoroso, é acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso [...] Por tudo isso, o anti-diálogo não comunica. Faz comunicados (Freire, 1996, p. 116).

A cultura da responsabilidade social ainda é desafio imenso à educação. Fala-se em cidadania com intensidade, porém, não se conferem instrumentos conceituais, éticos e socioinstitucionais pelos quais o aluno possa modificar seu ambiente de convívio, a quadra de sua casa, a praça de sua rua, os rios de sua comunidade. Intervir na realidade pressupõe conhecê-la e, na busca aparente do abstrato cidadão global, do mundo, há entre os professores pouca ênfase dedicada ao concreto cidadão local, que conhece, aprende, vivencia e não apenas participa, mas também interage, produzindo e interferindo na história do espaço onde vive.

Das categorias eleitas discursivamente pelos educadores no questionário inicial como princípios de cidadania, apenas em duas turmas foram verificados ensaios de busca (estímulo para que as crianças manifestassem suas idéias, perguntas ou contassem coisas, responsabilidade com materiais e distribuição de tarefas para trabalho em grupos, abertura para discutir os diferentes tipos de família, elaboração com as crianças de um roteiro de entrevistas para fazer com os candidatos a prefeito, onde cada um deveria trazer de casa as dificuldades escritas junto aos pais, para verificar o que o candidato ia propor em seu plano de governo).

O incômodo silêncio constatado na maioria das turmas, acrescentado à passividade beirando o conformismo, evidencia que o caminho para a transposição do discurso à prática é difícil e merece destaque, sobretudo, na formação de professores, pois ninguém dá aquilo que não possui, o que significa que tudo o que possa ser considerado como premissa cidadã precisa ser construção feita inicialmente com os próprios educadores. Se o desejo é autonomia da criança, esta tem que ser localizada também no professor; se a condição esperada é a politização, esta depen-

de, sem dúvida, da qualidade de consciência daquele que educa. Além disso:

A própria posição da escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua [...] Pouco ou quase nada que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo, ao levando à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (Freire, 1996, p.102-104).

A efetiva emancipação, cidadania ou politização (todos sinônimos para a participação social) necessita de engajamento que advém da construção planejada em superar a consciência ingênua, e que aí pode desencadear, pela reflexão-ação contínua, práticas mais eficazes para maximizar os processos de formação humana (Gadotti, 1999). Esta superação necessita ainda de espaços mais frequentes dentro da escola, para que os educadores possam se encontrar, conversar, planejar juntos minimizando distâncias entre a teoria e a prática necessária para obtê-la. Se as pessoas se educam em comunhão, como enfatiza Paulo Freire (1996), a parceria para erigir nova consciência passa os momentos de diálogo, pouco frequentes no planejamento escolar, de acordo com a maioria dos educadores.

## A cidadania dos alunos

Qualquer proposta educativa tem como cerne avaliativo os comportamentos gerados nos posicionamentos orais, que expressam um pensamento em construção, e nas atitu-

des práticas dos educandos, quando em processo de educação (Pontecorvo, 2005).

Para conhecer a cidadania manifestada nas crianças diante do trabalho já realizado pela escola, foram considerados os resultados de um jogo de Ludo, aplicado às turmas de segunda série do ensino fundamental, participantes da investigação. O jogo teve como etapas em cada turma:

1. Conversa informal com as crianças sobre as características do jogo.
2. Divisão das crianças da sala em grupos de cinco participantes, para tornar mais fáceis os registros dos comportamentos dos alunos.
3. Explicação e realização da primeira tarefa: Recortar individualmente uma figura capaz de representar uma coisa boa e outra ruim observada no comportamento das pessoas em sua comunidade.
4. Explicação e realização da segunda tarefa: Conversar e decidir no grupo quais figuras seriam coladas do tabuleiro. Para tanto, os alunos, ao decidir, precisaram negociar e estudar a pertinência da figura defendida por cada colega. Cada grupo deveria colar duas figuras no tabuleiro dentre as que tinham sido destacadas individualmente em momento anterior.
5. Explicação e realização da terceira tarefa: Elaborar, no grupo, duas regras para combinar com as figuras coladas, ou seja, cada grupo deveria escrever ao lado das figuras uma sanção para aquela que foi avaliada como ruim e uma premiação para a figura aprovada.
6. Vivência do jogo: Com os tabuleiros prontos, a turma foi reunida para brincar, e, de acordo com as casas do jogo por

onde passavam, liam as regras, cumprindo os desafios construídos nos grupos.

A parte mais significativa da coleta de dados ocorreu durante as conversas das crianças para escolher quais figuras seriam coladas no Ludo e quais seriam descartadas. As crianças sentiram muita dificuldade em escolher no grupo. O apelo individual foi o mais evidenciado, com exceção de duas turmas, em que foi possível constatar, por observação direta anterior, estarem habituados a compartilhar opiniões, já que as professoras realizaram com frequência o confronto entre vontades individuais e coletivas reservando diariamente um tempo para trabalhos em equipe.

Entre os resultados gerais percebidos, todavia, há destaque para as opiniões silenciadas em sala de aula. Havia um silêncio incômodo, e as crianças, meio assustadas, mostravam insegurança e receio em opinar, perguntando a todo o momento se podiam falar e tendo dificuldades para argumentar sobre o motivo de suas escolhas. Aqueles que arriscavam, mais à vontade com os momentos descontraídos do jogo, somente conseguiram descrever as figuras escolhidas, mas se mostravam alheios à interpretação, leitura e localização comunitária frente aos temas.

Tais comportamentos contrastam com os ideais da cidadania politizadora, sobretudo quando se acredita que é a força criadora e movida pela dialogicidade que pode superar os entraves da passividade e do silêncio (Freire, 1996). Além disso, a ausência de contextualização e discussão inibe o processo de crescimento ético das pessoas, o que, segundo Morin (2003), minimiza a importância da educação para a cidadania.

Na maioria das turmas, os poucos exemplos dados pelas crianças na argumentação localizaram-se muito distantes do lugar onde moram.

Estranhamente, as crianças não conseguiram falar sobre comportamentos ou situações diversas, ainda que superficialmente, na comunidade municipal.

Entre os comportamentos mais refutados pelas crianças, estavam a violência e as drogas: A<sub>1</sub> “*de São Paulo e do Rio de Janeiro*”, a falta de preocupação com a saúde: A<sub>2</sub> “*nos hospitais que a TV mostrou[...] lá em Curitiba*” e o comportamento das pessoas no trânsito: A<sub>3</sub> “*porque tem cidades grandes que dá muito acidente e as pessoas morrem, daí, a família fica triste*”.

Os comportamentos aprovados e que, segundo as crianças, acontecem mais, são a amizade, o cuidado com a saúde, o bom comportamento no trânsito, o amor e a importância da família viver bem. Ao conversar, falaram sobre novelas e histórias que o professor tinha contado em sala, bem como coisas que tinham visto em revistas. Não souberam localizar como cada comportamento elencado acontece na sua realidade local.

É essencial destacar que, no momento em que foram explicar a importância das figuras eleitas, pediu-se que as crianças lembrassem do combinado, tentando relacionar as temáticas à comunidade onde moram. Questionadas sobre como as figuras escolhidas poderiam ilustrar o comportamento da realidade local, o silêncio foi a resposta.

*“Será que em nossa cidade as coisas também estão assim? Tem acidente em Maфра? E as brigas que vocês falaram, será que tem violência, assalto? Já viram algo no Jornal ou ouviram notícias na Rádio sobre isso?”*

[Poucas crianças arriscaram, algumas dizendo que já ouviram ou viram algo no bairro]. A<sub>5</sub> “*só acontece bem pouco*”, A<sub>6</sub>: “*já deu assalto ali naquela praça que tem aquela estátua de um homem né, professora?*”. “*Há várias praças em Maфра. De qual você fala?*”. A<sub>6</sub>: “*Daquela ali da frente do*

*mercado, alguém sabe o nome, eu não lembro*”. [Mas ninguém sabia dizer. Assim como a maioria, nos momentos em que insisti para que falassem do local onde moram, foram unânimes em afirmar, talvez sentindo-se pressionados a falar de algo que não sabiam]. A<sub>7</sub>: “*Aqui há saúde para todos, porque o prefeito acabou com a pobreza, e todo mundo agora ganha bem e ele fez escolas, acabou com os ladrões e deu médico de graça pra todos*”. “*Nossa, e como vocês sabem de tudo isso?*” A<sub>8</sub>: “*Porque isso todo mundo sabe, e minha mãe e meu pai falaram também*”.

O mais aspecto incidente nas respostas de modo geral, mostra uma pseudopolitização que, se não é reforçada pela escola, é, ao menos, alienante, o que contrasta com o ideal autônomo e crítico das propostas de formação cidadã. O fato de desconhecem seu próprio entorno mostra a responsabilidade educativa e familiar nos entraves da efetiva participação social.

Mostra, contudo, que as implicações da escola nos aspectos formativos precisam ser reestruturadas na forma de metodologias mais coerentes, mas, para que isso se confirme, é preciso enxergar que toda ação metodológica está baseada em escolhas que dependem antes de tudo da consciência crítica daquele que forma (Freire, 1996). Sem isso, o rebuscamento discursivo produz ecos cada vez mais enfraquecidos diante da prática de sala de aula.

Iniciativas desenvolvidas em duas das dez turmas investigadas constituem alguns ensaios rumo a práticas que realmente confirmam um sentido mais próximo à cidadania. Contudo, falta, nestes encaminhamentos metodológicos, uma relação mais estreita com o contexto local, pois é a partir deste que a verdadeira participação se valida (Freire, 1996). É necessário, portanto, lembrar que ninguém consegue ser cidadão do mundo sem enxergar-se primeiro

como cidadão em sua cidade, bairro ou rua (Dowbor, 2006). Ademais, se todos têm, de alguma forma, responsabilidade neste processo, assim como a família, a escola é instituição a que se atribui o objetivo da formação educativa que contemple a cidadania, e disto ela não deve se eximir sob pena de reproduzir novas gerações alienadas.

## Aproximando cidadania e conhecimento local

Os resultados obtidos no decorrer da pesquisa balizaram a tentativa de sistematizar algumas formas de participação cidadã, no deslocamento do eixo local. Foi então, a partir da exaustiva análise, que surgiu um esboço metodológico, atualmente em aplicação, em uma turma, das dez inicialmente participantes, para verificar como as crianças se comportam frente a desafios que exijam um resgate histórico, social e geográfico, como ponto de partida para a emancipação na busca por uma aproximação mais coerente entre escola e cidadania, pelo viés da participação social.

O desencadeamento das ações deste trabalho se viabilizou tomando como base a constatação de que na escola

*tem havido uma obliteração do local, uma vez que ele não tem falado por si, quem tem se pronunciado é o global. O local tem sido o que o global diz que ele é; e a cada vez que se pronuncia que o local é instituído pelo global, define-se sua anatomia e nega-se a sua autonomia [...] aumentando com isso a fenda que separa os dois [...] (Oliveira e Destro, 2005).*

Os passos para a concretização metodológica ainda não foram executados plenamente, visto que a pesquisa está em andamento, porém é possível traçar um esboço do que ocorreu até o momento:

- a) Sensibilização inicial: apresentação das impressões sobre o jogo do qual participaram, discussão sobre o conceito de cidadania e formas de participação no lugar onde se vive, percepção de como as pessoas têm feito para exercer sua cidadania no trânsito, na saúde, na preservação da memória municipal e em todas as categorias citadas pelas crianças anteriormente no ludo.
- b) Diálogo, coletânea de idéias, seleção e votação das crianças sobre quais tipos de atividades seriam mais utilizadas diante da comunidade para melhorar a cidadania local.
- c) Planejamento para coleta de dados na comunidade: Diante dos instrumentos que as crianças escolheram como ideais para seu trabalho, foi destinado um tempo e disponibilizado um espaço da escola, para que cada grupo elaborasse um roteiro de entrevistas, filmagens e fotos, nos seguintes segmentos: Casa da Cultura, Prefeitura Municipal, Estação de Rádio e Jornal da cidade, pontos turísticos a serem visitados, bem como ruas da cidade em diferentes pontos, para conhecer a memória discursiva das pessoas e seus posicionamentos sobre a localidade.
- d) Concretização em campo: Saída de cada grupo para suas tarefas na comunidade.
- e) Reunião de cada grupo para discutir os resultados obtidos.
- f) Reunião geral com toda a turma para averiguar conclusões e escrever relatório coletivamente.
- g) Momento de fechamento: A partir dos dados do relatório, propôs-se que as crianças encontrassem uma forma para sensibilizar mais a comunidade

de em relação à sua cidadania. A opção mais votada foi uma exposição à comunidade envolvendo os resultados. Organizando os dados e dividindo as responsabilidades, cada grupo construiu painéis, selecionou materiais históricos, geográficos e sociais adquiridos durante as visitas à comunidade e organizou o ginásio de esportes do município para socializar seus resultados. A Prefeitura colaborou, cedendo espaço físico, transporte aos bairros e, através do setor de Cultura, ajudou na coleta de um amplo material fotográfico sobre o município. A segunda opção mais votada e já efetuada foi o envio do relatório à Câmara Municipal de Vereadores, solicitando medidas mais efetivas para que os problemas evidenciados na comunidade sejam minimizados. A programação das duas ações encontra-se em fase final de ajustes.

Entre os próximos passos da intervenção, pode-se destacar como prevista uma avaliação geral com as crianças, professores e pais, para constatar em que medida houve progresso comportamental que de alguma forma possa estar relacionado às categorias de cidadania almeçadas pela educação.

Em andamento, as ações já aplicadas evidenciam, de momento, o interesse, o engajamento e indícios gradativos de autonomia, o que sem dúvida é animador para a pesquisadora, diante de uma turma que, antes da intervenção, demonstrava muitos silenciamentos e dificuldade para se posicionar sobre seu entorno.

Mesmo distante do momento de avaliação final da intervenção, é possível destacar que, até aqui, não apenas as crianças, mas os setores visitados, famílias e professoras estão alargando os propósitos inicialmente

planejados, e, segundo alguns relatos até aqui obtidos na fala dos participantes, há um aumento significativo da consciência local e aprendizagem participativa que começa a se refletir nas perguntas das crianças, em sua curiosidade sobre formas de perceber, atuar, modificar e qualificar seu entorno, em seu comportamento na escola e na comunidade, movido por atitudes mais investigativas.

### **Algumas considerações finais**

Os resultados obtidos até o momento mostram que os professores possuem um conceito amplo e bem fundamentado de cidadania, entretanto a clareza conceitual não tem garantido um redimensionamento de base teórico-prática, o que esvazia as atividades pedagógicas de sentido emancipador (Gandin, 2000). Apesar da amplitude discursiva que abarca o compromisso oral de trabalhar cidadania todos os dias, anunciada pelos professores, não foi possível localizar com o mesmo êxito, no cotidiano educativo, situações que remetessem às categorias anteriormente elencadas como fundamentais da formação cidadã. A dicotomia não é evidente apenas entre o professor e suas escolhas metodológicas, mas é vista de maneira muito clara e enfática nos desentendimentos entre finalidades da escola e comportamentos expressos pelos alunos em processo de formação.

As atitudes das crianças frente à rotina escolar são, na maioria das vezes, o que mais denuncia suas respostas aos métodos tradicionais que ainda imperam nas realidades investigadas. (Pontecorvo, 2005). O desinteresse que repousa num silenciamento constante, a carência argumentativa própria de quem não tem construído na escola instrumentos capazes de qualificar criticamente o discurso pelo conhecimento, o estado alheio

ao que se descortina no ambiente de vivência local e a falta de autonomia para exercitar habilidades reflexivas alargam as distâncias entre o saber e o fazer (Gandin, 2000). Ao mesmo tempo, os espaços criados dentro do calendário de reuniões nas escolas incidem num aligeiramento das questões pedagógicas para que assuntos burocráticos sejam prioridades, o que significa uma série de documentos a serem preenchidos, cronogramas e relatórios a serem entregues, planejamento de homenagens com poesias e músicas a serem ensaiados pelas crianças para visitas de representantes de Gerências Regionais ou Secretarias de Educação, sem que as crianças ao menos saibam direito quem são. Assim, nem professor, nem alunos podem construir capacidades refletivas porque, “entretidos” em tantas outras atividades, seria utópico considerar um tempo disponível... E a cidadania espera... Espera o tempo de uma escola que não tem tempo...

Em contrapartida, os resultados da experiência prática descrita no terceiro texto deste trabalho acenam para possibilidades metodológicas que alteraram de alguma forma, a paciência das crianças para entrarem no cenário participativo. Segundo alguns relatos da professora e pais, os

alunos têm trazido materiais que querem com certa insistência mostrar aos colegas ou aos outros professores. Estão ansiosos pelas próximas etapas, pedem ao professor de informática que ajude a procurar, em documentos eletrônicos, sites que tenham informações sobre sua cidade, comentam um tanto nervosos sobre a responsabilidade de ter um espaço semanal na Estação de Rádio para um programa deles sobre o município (cedido gratuitamente após entrevista no local).

Os pequenos gestos percebidos mostram indícios de uma autonomia em processo, que precisa do tempo na escola para se firmar (Freire, 1996). Tempo que, numa velocidade maior do que a prevista inicialmente, está sendo conseguido pelas crianças, que começam a mobilizar os professores, que por sua vez afetam a rotina de sala de aula. Muito ainda precisa ser feito para que as categorias de cidadania sejam visualizadas no chão da escola, todavia, é preciso começar.

## Referências

- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado.
- BRASIL. Secretaria de Educação Funda-

- mental. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF.
- CARDOSO, C.F. 1985. *A Cidade Estado antiga*. São Paulo, Ática, 95 p.
- DOWBOR, L. 2006. *Educação e desenvolvimento local*. Disponível em: <http://dowbor.org>, acesso em 12/05/2006.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 165 p.
- GADOTTI, M. 1999. *Pedagogia da práxis*. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 210 p.
- GANDIN, D. 2000. *Escola e transformação social*. Petrópolis, Vozes, 178 p.
- LUCKESI, C.C. 1994. *Filosofia da educação*. São Paulo, Cortez, 181 p.
- MACHADO, N.J. 1997a. *Cidadania e educação*. São Paulo, Escrituras Editora, 192 p.
- MACHADO, N.J. 1997b. *Educação: projetos e valores*. São Paulo, Escrituras Editora, 160 p.
- MORIN, E. 2003. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez; Brasília, Unesco, 118 p.
- OLIVEIRA, O.V. e DESTRO, D.S. 2005. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, **28**.
- PINSKY, J. e PINSKY, C.B. 2003. *História da cidadania*. São Paulo, Contexto, 591 p.
- PONTECORVO, C. 2005. *Discutindo se aprende*. Porto Alegre, Artmed, 2906 p.

Submetido em: 28/10/2006

Aceito em: 28/10/2006

Ises Eraci Simette  
PG/FURB, SC, Brasil