

Késsia Mileny de Paulo Moura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO DE EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E
ALUNOS SOBRE CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO**

JOÃO PESSOA
2006

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E
ALUNOS SOBRE CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça.

Co-Orientadora: Prof^a. Dra. Otaviana Maroja Jales Costa.

**JOÃO PESSOA
2006**

Catálogo conforme AACR2, CUTTER e CDU

M929r	Moura, Késsia Mileny de Paulo
	Representações sociais dos professores e alunos sobre cidadania: um estudo de caso / Késsia Mileny de Paulo Moura - João Pessoa. 2006.
	132 p.: il.
	Orientador: Otávio Machado Lopes de Mendonça
	Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB/CE
	1. Cidadania-Educação. 2. Cidadania-Escola (Professor-Aluno).
UFPB/BC	CDU: 372.832(043)

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS
SOBRE A CIDADANIA: PERCEPÇÕES NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas

Aprovada em ____ / ____ / ____

Prof. Dr. Otávio Mendonça
Orientador

Prof^ª. Dra. Otaviana Maroja Jales Costa
Co-Orientadora

Prof^ª. Dra. Marisete Fernandes de Lima
Membro examinador

Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Ramos Meneses
Membro examinador

A mim mesma. E a tudo e todos que fizeram e fazem parte da construção do meu EU.

AGRADECIMENTOS

A quem se não a tu meu Deus? Razão de minha vitória e que me mostrou durante todo processo de execução desse trabalho, caminhos tortuosos e muitas vezes questionáveis, mas que ao final de tudo descobri ser o valor de um esforço, de uma grande batalha, de uma grande conquista, considerando assim sabedoria e infinita glória.

Aos meus pais, Edilsa (Dona Duda) e Luiz (seu Nem Morato) pelos exemplos de força, dignidade, sabedoria, extremado amor e incansáveis ensinamentos. Dentre os quais destaco o grande entusiasmo que têm pela educação. Não acreditando no acaso, cá estou eu na área da educação. Amo vocês.

Aos meus estimados orientadores, Otávio Mendonça e Otaviana Maroja Jales Costa, com quem divido este trabalho e tenho profunda admiração pela competência, paciência e compreensão em momentos de desespero. Muitíssimo obrigada.

Ao meu querido tio Sebastião pelos incentivos, conselhos e exemplo em minha vida. Uma pessoa que mostra a todo momento e a seu modo a importância da família. O meu muito obrigada.

Ao Professor Jales, que dentre as inúmeras surpresas que a vida nos proporciona, tive o prazer de reencontrá-lo. Agradeço pela contribuição em nosso trabalho.

Aos meus sobrinhos queridos Leticia, Raquel, Luís Carlos, Luan e Estéfane com quem dividi momentos incríveis em breves retornos a infância. Adoro vocês.

Ao meu querido Albino, uma pessoa especial e importante em minha vida, que tem me ajudado a superar crises com paciência, bom humor e sinceridade, me ensinando que ingenuidade e maturidade podem andar juntas.

Ao meu amigo Belizário e minha amiga Fernanda, grandes entendedores das novas tecnologias e que muito contribuíram na estética desse trabalho. Obrigada queridos.

Aos professores e alunos, sujeitos dessa pesquisa, pela abertura, compreensão e empenho durante nossos encontros.

Agradeço a todos os que fazem parte das escolas onde a pesquisa se realizou: diretores, coordenadores, supervisores, facilitadores do processo ensino-aprendizagem pelo apoio e comprometimento.

Aos meus irmãos queridos pelo constante apoio e carinho.

Agradeço também a todos os meus queridos amigos (sem citar nomes) que compartilharam: angústias, inseguranças, sucessos e fracassos, lutas e conquistas acadêmicas.

Agradeço finalmente a todos que passaram por minha vida e contribuíram para o que hoje sou.

No retrato que me faço
_ traço a traço _
as vezes me pinto nuvem
as vezes me pinto árvore...

As vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...

E desta lida, que busco
_ pouco a pouco _
Minha eterna semelhança,

No final que restará?
Um desenho de criança
Corrigido por um louco.

Mário Quintana.

RESUMO

O desvendamento da teia de significados contidos na propagação de cidadania pelos professores e alunos, vem a ser imprescindíveis no sentido de adentrar no cotidiano escolar, da qual esses sujeitos fazem parte, com o intuito de buscar a desmistificação de algumas responsabilidades socialmente estabelecidas. Captar como professores e alunos representam a cidadania possibilita a quebra de determinadas imposições no âmbito escolar, bem como, vem a situar esses sujeitos como pertencentes a uma determinada realidade social e, como tal, pregadores e vivenciadores de determinadas crenças, valores, conceitos, enfim, circunstâncias subjetivas e/ou objetivas que influenciam no processo de construção dos objetos apreendidos. Dessa forma, essa pesquisa visa averiguar como estão sendo construídas as representações sociais dos professores e alunos a respeito da cidadania. Trabalhando com a Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo teórico francês Serge Moscovici, teremos um aporte teórico adequado no trato com as impressões dos sujeitos pesquisados sobre a cidadania, pois essa teoria procura adentrar na cotidianidade dos sujeitos e filtrar as sínteses entre o cognitivo e o social. Utilizamos ainda para o trabalho com os dados, a análise de conteúdo. Buscamos responder nossos objetivos, a partir dos dados obtidos e trabalhados.

Palavras-Chave: Representação Social. Cidadania. Escola. Professor. Aluno.

ABSTRACT

The discovery of the arrangement of meanings contained in the citizenship propagation by the teachers and students, it comes to be indispensable in the sense of penetrating in the daily school, of which those subjects have been making part, with the intention of looking for to show some responsibilities socially established. To apprehend, as teachers and students represent the citizenship, it makes possible the break certain impositions in the school scope, as well as, it comes to position those subjects as belonging to a certain social reality and, as such, preachers and apprentices of certain beliefs, values, concepts, finally, subjective and/or objective circumstances which influence in the process of construction of the apprehended objects. This way, this research seeks to discover how the teachers and students' social representation has been building in relation to citizenship. Exploring Social Representations Theory, developed by French theoretical, Serge Moscovici, where we will have the theoretical aid appropriate in the treatment with subjects' impressions studied about citizenship, because this theory seeks to penetrate into the subject's daily and to filter the syntheses between the cognitive and social. We have used for work with the data, the analysis of content. We looked for respond our objectives, from data obtained and studied.

Key-Words: Social Representation. Citizenship. School. Teachers. Estudent.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Situação sócio-econômica dos pais dos alunos	102
QUADRO 2: Jogos de associação de palavras + desenhos	111
QUADRO 3: Jogos de associação de palavras + desenho	118

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1: Concepções de escola por J. (10 anos, menina, escola pública)	104
DESENHO 2: Concepções de escola por E. (12 anos, menino, escola pública)	105
DESENHO 3: Questões de ética por H. (9 anos, menino, escola. privada)	108
DESENHO 4: Questões de ética por I. (10 anos, menina, escola privada)	108
DESENHO 5: Direitos e deveres por I. (10 anos, menina, escola privada)	113
DESENHO 6: G. (14 anos, menina, escola pública)	113
DESENHO 7: Direitos e deveres por N.(10 anos, menino, escola pública)	114
DESENHO 8: Direitos e deveres por M. (10 anos, menino, escola privada)	114
DESENHO 9: Direitos e deveres por L. (11 anos, menino, escola privada)	116
DESENHO 10: Direitos e deveres por E.(12 anos, menino, escola pública)	116
DESENHO 11: Cidadania por I. (10 anos, menina, escola privada)	119
DESENHO 12: Cidadania por J. (10 anos, menina, escola pública)	120
DESENHO 13: Cidadania por G. (14 anos, menina, escola pública)	120
DESENHO 14: Cidadania por M. (10 anos, menino escola pública)	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: Panorama geral da pesquisa	
2.1 JUSTIFICATIVA	17
2.2 PROBLEMÁTICA	20
2.3 OBJETIVOS	23
2.3.1 Objetivo geral	23
2.3.2 Objetivos específicos	23
2.4 METODOLOGIA	24
2.4.1 Procedimentos	26
2.4.1.1 Universo	27
2.4.1.2 Sujeitos	27
2.4.2 Instrumentos	27
2.4.3 Materiais	29
2.4.4 Análise de dados	30
CAPÍTULO II: Marco teórico	
3.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL	32
3.2 CIDADANIA	41
3.3 EDUCAÇÃO/ESCOLA	50
3.4 PROFESSOR	58
3.5 ALUNO	66
CAPÍTULO III: Análise dos dados	
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	75
4.1.1 Escola A	75
4.1.2 Escola B	77
4.2 ALGUMAS IMPLICAÇÕES	80
4.3 PERFIL DAS PROFESSORAS	84

4.4 DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS	87
4.4.1 Função da escola	87
4.4.2 Cidadania trabalhada na escola	91
4.4.3 Dificuldades da escola	93
4.4.4 Instâncias deliberativas	95
4.4.5 Cidadania comentada	96
4.4.6 Exercício de cidadania	98
4.4.7 Participação	99
4.5 PERFIL DOS ALUNOS	101
4.6. EXPRESSÕES DOS ALUNOS	103
4.6.1 Concepções de escola	103
4.6.2 Questões de ética	106
4.6.3 Direitos e deveres	111
4.6.4 Imagens de eleições e políticos	115
4.6.5 Comentários sobre a cidadania	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	134

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

No Brasil os problemas no sistema educacional são um dos grandes motivos pelos atrasos no seu desenvolvimento, representando também um dos maiores entraves na solução de problemas sociais existentes. No tocante a esse argumento, apesar de sua comprovação, vimos também ser gerada uma enorme responsabilidade, especialmente em tempos de crise, sobre a educação em geral e a escola especificamente.

Para atender a essas exigências, a escola tem responsabilizado os sujeitos que a constituem em sua essência, através do processo ensino-aprendizagem. Dentre suas enormes funções, recebe a deliberação de formação para a cidadania, enquanto critério indispensável na reconstrução de uma sociedade mais justa.

Na execução deste trabalho buscamos perceber esses aspectos, utilizando critérios que advinham de nossas inquietações pessoais, resolvemos contribuir cientificamente e socialmente através da captação das Representações Sociais que professores e alunos têm sobre a cidadania. Na teoria das Representações Sociais encontramos subsídios necessários no desvendamento da teia de significados que constroem e fazem parte daqueles sujeitos. Buscamos desmistificar concepções inadequadas que às vezes proferimos sobre a escola e seus integrantes. Sendo assim, a realização deste trabalho pautou-se pela seguinte organização:

No capítulo I temos o panorama geral da pesquisa, constando da justificativa, onde estão explicitados os imperativos que nos moveram para a realização desta; motivos esses que puderam ser transformados em problemática; os objetivos buscados e atingidos e por último os instrumentos metodológicos. Ou seja, nesse primeiro capítulo o leitor estará conhecendo do que se trata a pesquisa, o porquê da pesquisa e o como foi feita a pesquisa.

No segundo capítulo buscamos levantar autores, assuntos que nos respaldassem. Como já explicitado trabalhamos com a teoria das Representações Sociais, como aporte teórico, buscando estudá-la em suas origens, conceitos e aplicações; a cidadania principalmente em seu conteúdo aplicado; a educação/escola em suas funções e legitimidades; e os professores e alunos, enquanto seres sociais, contraditórios, inacabados e pertencentes à escola.

O capítulo III consta da análise dos dados, posterior ao delineamento da pesquisa e fundamentação, adentramos no campo empírico, a fim de averiguarmos os objetivos propostos e apresentarmos subsídios nas refutações. Consideramos esse terceiro capítulo, o momento primoroso do trabalho, pois é aqui que encontramos o sentido maior dele.

Nas considerações finais encontramos os resultados do confronto entre os objetivos e os dados obtidos. A utilização da Teoria das Representações sociais pôde auxiliar nesse próprio mecanismo de entendimento de construção e reconstrução das concepções que fazemos sobre os objetos dados. Aqui nos colocamos também nesse processo, pois não somos mais os mesmos.

CAPÍTULO I: PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Este momento será dedicado ao delineamento geral deste trabalho, de forma que esclareça os leitores sobre o objeto da pesquisa. De maneira geral definiremos os motivos, o problema, os objetivos e a metodologia que nos levaram a empreender a investigação.

2.1 JUSTIFICATIVA

Aqui estão explicitados os imperativos de ordem pessoal, científico e social que nos instigaram a realizar esta pesquisa.

Durante os belos quatro anos em que nos dedicávamos a nossa formação no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, vários foram os questionamentos levantados no decorrer das aulas que participávamos. À proporção que cursávamos algumas disciplinas, quer seja de cunho teórico, de conteúdo ligado à política educacional, histórico e tendências pedagógicas; quer seja de cunho prático como o estágio supervisionado, elaborávamos no decorrer do curso uma pergunta que não se calava e, cada vez mais, nos instigava a observar aquele contexto e estudar sobre o assunto.

Visto que a base de formação do curso de Pedagogia é a docência, esta pergunta emergiu diretamente ligada à prática educacional e nos fez perceber certas contradições nesse contexto, nesse elo entre formação e exercício profissional daquelas professoras.

Nos debates travados em sala, quase sempre estava embutida nas falas de algumas colegas de turma a questão da formação para a cidadania, tendo em vista que parte delas lecionava há algum tempo, atuando como professoras em escolas da rede pública ou privada de ensino.

Nas nossas conversas esteve sempre presente a idéia da escola ter a função de formar para a cidadania, e as professoras como instrumentos da escola, deveriam ter isso em mente: transformar os alunos em cidadãos.

Eram palavras recorrentes nos discursos delas: a formação, a cidadania e a responsabilidade nesse processo do qual faziam parte, como protagonistas de todo aquele emaranhado de questões que envolvia o cotidiano escolar, no que remete ao ideário propagado pelos documentos oficiais na questão da cidadania.

Diante dos discursos pronunciados pelas colegas, que exerciam a docência (para nós era bastante válido, funcionando como uma troca de experiências), sempre indagávamos o que realmente era cidadania para essas professoras. Será que elas teriam realmente definições prontas sobre a temática ou era mera reprodução do que diziam as diretrizes nacionais que tratam dos assuntos educacionais? Como se dava a prática delas em sala de aula, em função

do cumprimento dessa tarefa estabelecida pela sociedade, levando-se em consideração a complexidade da função ao lidar com a formação dos alunos?

Por outro lado, como os alunos, público alvo dessas professoras, encaravam essa questão? Qual a percepção dos alunos a respeito da cidadania? Como sujeitos em formação, de que maneira se dava a percepção destes nesta problemática uma vez que, no contexto escolar, um não vive sem o outro, pois a prática de um depende da existência do outro e isto é o que caracteriza o processo ensino-aprendizagem? Ainda sobre a temática: nós como futuras docentes deveríamos nos ver como co-autoras da formação para cidadania, já que nos discursos o professor seria um dos maiores, se não o maior responsável por esta formação?

Esse tema nos causou inquietação também ao participar de um Projeto de Pesquisa, o qual tinha como assunto central investigar, através dos discursos dos professores, como se deu a formação acadêmica destes e como esta teria ajudado ou não nas suas práticas. Quando questionávamos aos participantes da pesquisa qual seria a função da escola, verificamos que em síntese, as respostas giravam em torno da mesma questão: a função da escola seria formar para a cidadania.

A partir dessa apreensão/reprodução do(s) discurso(s) percebemos que já se confirmava este questionamento, o que aumentou nossa preocupação, pois, constatávamos certa incoerência entre o que elas respondiam durante as entrevistas e o que faziam em sala de aula.

Diante dessa realidade proferida percebemos ao longo de pesquisas bibliográficas que não encontrávamos respostas ou suportes teóricos que nos deixassem satisfeitas em relação às indagações feitas e, não encontrando pesquisas que verificassem o teor dos discursos propagados na escola a respeito da cidadania e todos os seus significados, deduzimos que dali poderia surgir um tema de pesquisa, já que essa(s) pergunta(s) emergiram justamente da prática e se apresentavam para nós como uma problemática, em se tratando de ambiente escolar.

Dada profunda inquietude em conceber as concepções de cidadania desses sujeitos, bem como suas práticas em relação a esse objeto, resolvemos finalmente investigar a questão da cidadania para os professores e para os alunos, adentrando no mundo dos imperativos que movem a apreensão do conceito de cidadania e quais são os aspectos que influenciam direta ou indiretamente na construção das representações de cidadania por eles.

Verificamos a relevância social deste trabalho justamente pela tentativa de elucidar a questão da cidadania como conceito e prática, buscando esclarecer a responsabilidade destes formadores de opinião e dos formandos. A cidadania deve ser vista como uma prática em

construção e os professores e alunos como seres incompletos, incoerentes muitas vezes, e não instrumentos determinados socialmente como únicos responsáveis pela formação e pelo exercício da cidadania. Aqui está a relevância deste trabalho. Afinal, sendo a cidadania uma prática, como tão bem destaca Gianotti (1993 apud SAWAIA, 1994, p. 153), tem que ser vivida, já que

Cidadania não é uma questão de persuasão ou puramente racional entre virtude e pecado. Ela é vivida como necessidade do eu, como desejo. Mesmo quando agimos em nome do bem comum, a atividade implica em motivação individual: ninguém é movido por interesses universais e abstratos e não se pode pedir ao homem que abandone a esfera pessoal de busca da felicidade, mas se deve impedir que esta busca cerceie a dos outros.

Passaremos a seguir a problemática inerente à nossa investigação, suscitando perguntas sobre a importância da teoria das Representações Sociais no entendimento do processo de apreensão da cidadania em escolas públicas e privadas.

2.2 PROBLEMÁTICA

Nesse momento delinhamos perguntas às nossas inquietações, oriundas da prática que buscamos responder.

No mundo contemporâneo encontramos enormes mazelas produzidas pela desordenada exploração de uns homens contra outros em escala mundial e, em favor da acumulação de capital por uns, em detrimento da luta gigantesca em busca da própria sobrevivência por outros; de uma forte tendência nas práticas humanas no ter algo, nem que para isso seja preciso transformar em banal a dor do outro e quase transformá-la nos discursos em natural; das dificuldades de acesso às instâncias de poder pela classe menos favorecida; concepções de vida colocadas pelos detentores do capital e poder; Imposições, ideologias, lucro são palavras de ordem em se tratando de como as sociedades se apresentam atualmente.

Por estas razões, cada vez mais se faz necessário a busca por soluções dessas mazelas, como uma forma de amenizar tamanha disparidade, tanto no que diz respeito às condições sócio-econômicas, quanto a ideologias que não conforme, que não consolide uma situação de desfavorecimento de uns e ascensão de outros.

Estudos, pesquisas, práticas, tudo que venha a apresentar uma maneira diferenciada de conceber o mundo e enfrentar os problemas impostos nas relações homem – mundo e homem – homem, são cabíveis, diríamos mais, são imprescindíveis nesse momento.

O combate a situações de exploração fará com que a construção de uma sociedade melhor seja elaborada e concretizada pela participação de todos. É justamente nesse momento que o homem tem que se reconhecer como pertencente à sociedade e também fazedor e construtor de práticas que visem melhorias, onde a participação ainda é a melhor alternativa.

Buscar mecanismos de voz tem se tornado uma bandeira atual de luta pelas classes desprivilegiadas. Não somente isso, mas a busca pela quebra de determinadas ideologias que mascaram a falta de oportunidades e impossibilidade de participação.

A participação do homem é cobrada por eles mesmos como uma forma de transpor um mundo em que a exploração é quase colocada como algo natural, conferindo um grau de meritocracia para dirigir a sociedade aos detentores de poder econômico, restando aos não detentores a subserviência e a aceitação pacífica.

Diante desse cenário desfavorável obtido pelas sociedades em decorrência dessas mazelas, como por exemplo, a desumanização do homem, temos que buscar alternativas que amenizem todas essas ofensivas, principalmente para os menos favorecidos. Uma delas, embora possa parecer desgastada, mas justamente devido a sua importância, seria a cidadania. Quando mais do que nunca adquire centralidade nos discursos das pessoas.

A cidadania hoje em dia é uma necessidade urgente, ou melhor, a prática da cidadania vem a ser indispensável nesse mundo atual, visto que, refere-se à garantia de direitos e deveres. O engajamento, a conquista, a participação na construção e execução desses direitos, tem que ser uma constante nas práticas das pessoas, já que nesse processo de desumanização em que o homem está posto, os direitos e deveres representam uma saída no sentido de amenizar os males presentes na realidade e facilitar a convivência entre as pessoas.

A não prática da cidadania pode acarretar como podemos observar em todas as escalas sociais, a transformação do homem em máquina e/ou cobaia de experiências em favor do chamado “desenvolvimento da civilização”. Sendo assim, a participação e o exercício da cidadania significam a busca pela dignidade no viver em sociedade, prática emergente nas relações sociais.

Pode-se considerar essa atitude dos homens algo novo e embrionário. E onde esta fecundação tem sido melhor adaptada num ambiente social? Na escola. Cultural e historicamente, a instituição responsável pela educação, formação para a sociedade. Como tal, seus integrantes têm a missão de entrarem e saírem com um objetivo já definido socialmente.

A escola tem sido delegada nessas últimas décadas em formar para a cidadania. Considerando que ela (a cidadania) tem referência direta com os direitos e deveres, tem que ser conquistada através da ocupação dos espaços de sua promoção. Aqui está configurada a grande tarefa da/na escola.

Seus principais integrantes, os professores e alunos, que são os atores no processo ensino-aprendizagem adotam essa questão suscitada. Por outro lado, ao situá-los como pertencentes a essa sociedade, faz-se necessário observar que são seres incompletos, muitas vezes contraditórios, e por isso mesmo devem ser vistos mais de perto.

As pesquisas no âmbito educacional têm mostrado ora a função da escola, ora a formação do professor, ora o psicológico da criança para aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Esta vem a tentar desvendar a teia de significados que carrega a concepção de cidadania dos professores e alunos. Através da teoria de Representação Social procuraremos dar mais ênfase aos aspectos constitutivos na definição proferida pelos professores e alunos a respeito da cidadania.

Desta maneira, podemos assim problematizar: *Qual a representação social que professores e alunos do ensino fundamental da escola pública e privada constroem sobre a cidadania? Como situar os professores e alunos, sabendo que são pertencentes a uma sociedade, ao mesmo tempo, que são responsáveis pela formação e exercício dessa atribuição social? Quais as responsabilidades sociais destes primeiros na educação dos segundos em relação à cidadania, implicitamente presentes nesse discurso sobre a formação de cidadãos? E como os alunos se colocam diante dessa responsabilidade futura de exercício da cidadania? A escola, o professor e os alunos são os encarregados dessa tarefa?*

Agora baseados nesses questionamentos passaremos a explicitar os objetivos correspondentes à problemática.

2.3 OBJETIVOS

Definição dos objetivos que são imprescindíveis para a delimitação de nossa pesquisa.

2.3.1 Objetivo geral

- Captar as Representações Sociais que professores e alunos do ensino fundamental da rede pública e privada constroem sobre a cidadania;

2.3.2 Objetivos específicos

- Verificar como os participantes (professores e alunos do ensino fundamental) constroem o conceito de cidadania;
- Apreender como as RS manifestadas por professores e alunos repercutem na prática escolar;
- Verificar se há diferenças significativas entre as RS de cidadania expressos por uma escola pública e uma escola privada.

Definidos nossos objetivos nesse trabalho, trataremos de definir os mecanismos para sua concretização. Passemos agora aos percursos metodológicos adotados.

2.4 METODOLOGIA

Momento dedicado à escolha dos meios e mecanismos adotados na realização da pesquisa, como espaço onde se dará a coleta de dados, os participantes da pesquisa, e escolha de teorias e autores que fundamentem a nossa problemática.

Entendemos a metodologia como o momento mais delicado e de maior especificidade na pesquisa, quando representa o delineamento dos percursos que serão adotados no processo de construção do trabalho científico, bem como a definição de tendências, objetivos e teorias de fundamentação. Dialogando com Deslandes (1994, p. 43):

Metodologia geralmente é uma parte complexa e deve requerer maior cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.

Trata-se do momento de extrema importância, já que esse delineamento configura as diretrizes que muito podem dizer da natureza da pesquisa, demonstrando os passos a serem dados no desenvolvimento do trabalho. De acordo com Minayo (1994, p. 25)

Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. É o recurso utilizado primeiramente por nossa cognição na preparação de um trabalho qualquer, ou seja, é a definição dos passos que serão adotados e a reflexão através desses passos.

Entendida como um ciclo, o processo metodológico da pesquisa, consta da exploração do tema, com definições das questões, com os pressupostos teóricos que fundamentarão a pesquisa e a definição do campo e sujeitos adotados. Após o levantamento de questões, começa-se então a realização da pesquisa bibliográfica, que deve ser disciplinada e rigorosa, para em seguida, definir o campo de trabalho e iniciar a coleta e análise dos dados.

O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. (MINAYO, 1994, p. 26)

Esta pesquisa, situada no campo das Ciências Sociais busca, através de discursos elaborados e enunciados por professores e alunos, significados na Representação Social proferida por estes. Isto vem a constituir o cerne deste trabalho, observando principalmente como esses se formam e quais são os aspectos de vida desses sujeitos que influenciam em tal definição e não em outra.

Dessa maneira a escolha da Teoria das Representações Sociais se dá justamente por esse motivo, por se tratar das ciências sociais e ser necessário entender o emaranhado de questões que envolvem mundo subjetivo e objetivo desses sujeitos. As Representações Sociais vêm dar esse suporte teórico aos discursos e práticas dos professores e alunos na idéia de cidadania. O fornecimento de subsídios na análise dos dados, que ligam o cotidiano destes professores e alunos ao tema cidadania, é então, o maior motivo de nossa escolha por essa teoria.

Alexandre (2004, p. 127) nos diz que

Não é todo conhecimento que pode ser considerado representação social, mas somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade.

Diante disso fica claro que a natureza de nossa pesquisa é qualitativa, pois trata de aspectos subjetivos ligados a significados, crenças, valores, estados íntimos, enfim, questões ligadas à essência do ser humano. Esses dados incrementam a análise dos conceitos dos sujeitos da pesquisa, a luz da teoria das Representações Sociais, no que se refere a cidadania. Concordamos com Fleury (1994, p. 132) quando afirma que

Representação Social é uma organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico. Ela abrange imagens, crenças, opiniões, significados e/ou informações provenientes de origem muito diversa, que foram absorvidas no decorrer de nossas vidas e referentes a um determinado objeto da realidade social.

Os dados qualitativos analisados nessa pesquisa, dizem respeito aos estados interiores, subjetivos, valorativos, íntimos, percepções que situam os professores e alunos em determinada época, em determinado lugar, em determinada circunstância, em determinado contexto que vai definir um modo específico de elaboração do conceito sobre cidadania.

Além desse destaque na definição da natureza da pesquisa, faz-se necessário explicitar também que se trata de um estudo de caso. Pois com esse delineamento podemos torná-la mais específica pelo tema e sujeitos adotados, bem como mais rica no desvendamento dos significados de cidadania para os professores e alunos.

Por meio do estudo de caso podemos alcançar um nível maior de proximidade do fenômeno social, ao adentrarmos com maior ênfase neste. Trivínos (1987, p. 110) ao se referir ao estudo de caso nos diz que “estes tem por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade.” Justamente por isso, pela possibilidade de analisarmos uma unidade com profundidade é que nos propomos a utilizá-lo.

Dado esses esclarecimentos, apresentaremos agora a definição do ciclo metodológico adotado, com ênfase no trabalho de campo, pois, como bem sintetiza Minayo (2004, p. 26) “trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Realizando um momento relacional e prático de fundamental importância na fase exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias”. Especificado da seguinte maneira:

2.4.1 Procedimentos

Para realização desta, utilizamos procedimentos já mencionados anteriormente que são necessários em qualquer pesquisa como a revisão bibliográfica, momento em que as teorias se relacionam e que dão subsídios e fundamentos para o tema, entram em cena; coleta de dados na qual partimos para a prática com a intenção de adentrarmos na realidade proposta e conseguirmos aparato para a pesquisa; e análise de dados, o qual explicitaremos em momento posterior.

Ainda sobre a coleta de dados foi preciso delimitar o campo de pesquisa, os sujeitos tornados objetos de estudo, os instrumentos adequados à natureza dessa e ainda o material utilizado. Assim o fizemos:

2.4.1.1 Universo

Escolhemos como universo de nosso trabalho duas escolas da cidade de João Pessoa – PB: uma da rede privada e outra da rede pública. Visto que a escola é o ambiente de convivência dos sujeitos da pesquisa, local onde professores e alunos se relacionam, que suas vidas se entrecruzam, para os primeiros, que na maioria das vezes são formadores e os segundos são formandos.

Sendo a instituição socialmente caracterizada para a promoção da cidadania, faz-se necessário um olhar mais aproximado desse ambiente, como ponto de partida para a captação da Representação Social desses sujeitos na questão da cidadania. E quanto à questão de escolhermos duas escolas mantidas por situações jurídicas diferentes, uma pertencente ao setor público e outra à iniciativa privada, se deve ao fato de podermos obter maiores subsídios, tentando verificar se realmente essa diferença nos ambientes vai influenciar tanto na construção de discursos sobre cidadania.

2.4.1.2 Sujeitos

Os sujeitos escolhidos, que representam a amostra de nosso trabalho, foram retirados num total de 2 professores de 4ª série do ensino fundamental, um da escola pública e outro da escola privada e, 12 alunos, seis da escola pública e seis da escola privada. Conforme explicamos em item anterior, as duas escolas, por pertencimentos jurídicos diferentes, são o campo ideal para a comparação de como elaboram suas RS sobre a cidadania.

2.4.2 Instrumentos

Na nossa cotidianidade durante nosso contato com o mundo e com os outros homens estamos sempre indagando, questionando práticas, estudando, lendo, assistindo, enfim,

observando os acontecimentos. Este último, que muitas vezes nos parece tão natural, e o fazemos inconscientemente, nos serve como instrumento a coleta de dados.

Através da observação do campo empírico recolhemos e constatamos aspectos relevantes que demonstram a realidade pesquisada. A utilização dessa técnica foi escolhida, pelo fato de ser necessário estar mais próximo desses sujeitos da pesquisa, no ambiente onde estes se fazem presentes e se relacionam. Gil (1994, p. 104) nos diz que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”.

Mesmo sabendo dos obstáculos que possam dificultar a pesquisa, ainda assim esperamos que esta observação nos forneça alguns pontos que servirão de fundamento em determinadas proposições nas falas dos professores e alunos. Dessa forma torna-se imprescindível esta análise no campo empírico, que neste caso são as escolas desses participantes, no sentido de averiguar a relação entre os participantes e este ambiente.

Neto (1994, p. 59) afirma que a técnica de observação “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

Utilizaremos também durante essas observações uma técnica importante nas implicações do que fora observado. Essa técnica consiste nas anotações dos acontecimentos espontâneos durante nossas visitas ao universo da pesquisa e no contato com os sujeitos da pesquisa; no registro sistemático dos fatos ocorridos no campo empírico, valendo-se de fala, ações dos sujeitos que possam interessar para este trabalho e das possíveis reflexões que possamos fazer durante o momento do registro dos acontecimentos, que por sua vez, deve ser quando acontecem. Ou seja, os fatos ocorrem, nós observamos, registramos e refletimos sobre tais, assim tudo está contido nas anotações de campo. Sobre este tema Trivínõs (1987) diz que

Que estas consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar as reflexões do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. (p. 154-155)

Para a apreensão das falas dos professores e dos alunos, utilizaremos a entrevista semi-estruturada, uma vez que este instrumento é um excelente meio para a obtenção de dados pertinentes ao nosso tipo de pesquisa. Esclarecendo, Neto (1994):

As entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas. [...] torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas. (p. 58)

Por último ainda aplicaremos um trabalho diferenciado com os alunos durante a coleta de dados, visto que a técnica de entrevistas somente podem não satisfazer a intenção de nossa pesquisa. Quando desejamos captar também a representação social dos alunos sobre a cidadania, temos que ter um trabalho minucioso e com aplicação de técnicas que mais se aproximem da realidade com a qual as crianças têm contato.

Essa aproximação com atividades que as crianças já conhecem ou que já tenham trabalhado na escola, podem tornar suas falas, suas expressões do que seja cidadania, menos reproduções do que as professoras falam e mais percepções próprias sobre a cidadania.

Dessa forma, baseando-nos em Jales Costa (1998) a partir de seu bonito trabalho das Representações Sociais que crianças têm sobre suas professoras, iremos trabalhar com as crianças utilizando os instrumentos que a nosso ver são os mais apropriados para esse fim, que são a observação, a entrevista, a técnica do desenho em sala de aula e o desenho de complementação de histórias.

Ainda segundo Jales Costa (1998, p. 58)

Por que estes instrumentos e não outros? Por causa da natureza do trabalho, de feições qualitativas, para o qual outros instrumentos tradicionais como estes, entrevistas, método clínico, por exemplo, não alcançariam os mesmos resultados.

2.4.3 Materiais

Na consecução de nossos objetivos, utilizamos alguns materiais para o trabalho com os professores e alunos, como: gravador; fita cassete; papel sulfite; lápis de cor e hidrocor e canetas.

Por fim, trabalhamos com os dados colhidos ordenando-os, categorizando-os e analisando-os com o intuito de validar e apresentar os resultados da pesquisa, concretizando assim, a teoria inicialmente pretendida.

2.4.4 Análise de dados

Este momento se pauta basicamente pelo conteúdo das expressões dos professores e alunos em suas representações sobre a cidadania. Momento crucial da pesquisa, pois é principalmente a partir desse passo que validaremos nossa questão, adotamos a técnica de análise de conteúdos, principalmente por se utilizar das palavras, frases, ou temas expostos pelos participantes na interpretação do que dizem sobre cidadania. Logicamente não esquecendo de precisar o contexto das declarações. Bardin (apud TRIVINÕS, 1987, p. 160) afirma que a “análise de conteúdo é caracterizada com algumas peculiaridades essenciais. Uma delas é a de ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo empreendida por nós será pelas falas das professoras e pelas mensagens escritas ou faladas obtidas dos alunos.

Ainda sobre a análise de conteúdo, Gomes (2004), Trivinõs (1987) e Gil (1994) colocam que esta se desenvolve em três fases: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Na pré-análise organizaremos os dados obtidos, ou seja, os primeiros contatos com ele e sua preparação para análise. Em seguida, teremos que explorar todo o material, categorizando, enumerando, enfim, se referindo ao trabalho de codificação. Posteriormente trataremos esses dados, interpretando-o à luz da teoria das representações sociais no que se refere ao conceito de cidadania dos professores e alunos.

Após essa definição, naturalmente iniciaremos a realização deste trabalho com passagem em algumas teorias que possam esquematizar melhor os assuntos que envolvem as questões da pesquisa.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Aqui tratamos de comentar sobre alguns assuntos que têm referência direta em nossa pesquisa. Tratados em separado por uma questão de melhor sistematização da problemática, mas acreditamos que são assuntos intimamente ligados, representando até uma mesma realidade da qual nos propomos a estudar.

3.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são completadas. (MOSCOVICI apud JALES COSTA, 1998, p. 39)

Ao abordarmos o caminho que a construção do conhecimento tem percorrido, logo percebemos o quanto a ciência foi longe. Tão longe que alcançou níveis e ultrapassou muros jamais pensados. Grandes conquistas e descobertas significativas marcam a história da ciência ao estudarmos o mundo, a natureza, enfim a realidade objetiva.

Por outro lado, isso nos leva a perceber que o homem, por meio dessa busca incessante conheceu tudo que o rodeia, mas esqueceu do que está bem à sua frente: ele mesmo. Foi buscar entendimento das coisas fora dele, e considerou menos importante o que estava dentro dele: sua subjetividade, que foi relegada a segundo plano.

A ciência conseguiu alcançar a lua, que sem dúvida nenhuma representa um importante passo para a humanidade, mas ainda não avançou muito nas questões mais imediatas da vida cotidiana das pessoas, como por exemplo, a superação da fome em alguns países onde esse problema é grave.

Em livro intitulado “Um Discurso Sobre as Ciências”, Boaventura de Sousa Santos (2003) nos adverte da necessidade de nos perguntarmos sobre a relação entre ciência e virtude, e ainda até que ponto estes elementos estão andando juntos na construção do conhecimento científico. Assim ouçamos o próprio autor: “temos de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade.” (SANTOS, 2003, p. 18)

Diante disso, entramos no século XX presenciando situações que extrapolam a capacidade de entendimentos e certezas que tínhamos fornecido pela ciência, quando então passamos a questionar até onde avançamos, ou melhor, se realmente avançamos na conquista de espaços e no entendimento da natureza, ou ainda, se estamos utilizando esses avanços a nosso favor.

O século XX nos traz crises de paradigmas, mudanças de pensamento e uma série de questões que passam a orientar para um novo modelo de busca de conhecimento, de

cientificidade que seja mais condizente com os anseios das sociedades. Um modelo que tente responder a determinadas frustrações, tanto em termos de sociedade, como de homem que esta mesma sociedade criou. É este o caminho que tenta ser percorrido por novos paradigmas na explicação dos fatos e comportamentos.

É justamente nesse tempo de incertezas, de confusão, de burburinho que tentamos fincar nossas crenças e conhecimentos em respostas que nos satisfaçam. Não sendo tarefa fácil, dado a própria configuração do mundo em que estamos inseridos, mas necessário à procura dessas bases.

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os pés são o cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos ora pensamos nunca virmos a ser. (SANTOS, 2003, p. 13)

Os acontecimentos ocorridos nesses dois últimos séculos marcaram e marcarão para sempre a história da humanidade. Não só em referência as duas grandes guerras mundiais, mas também a significativa mudança de paradigma no foco do pensamento moderno. Após a II Guerra Mundial (anos 50 e 60) o campo de produção do conhecimento sofre profundas e significativas transformações, o qual denominamos terceiro movimento.

O primeiro movimento daria a explicação objetiva das coisas existentes, de forma determinista, baseada nas leis da natureza; o segundo em explicações macros sobre os fatos, suas dicotomias, suas contradições e seus males; no terceiro movimento a ênfase está na subjetividade, no cotidiano das pessoas, nas influências para a construção de discursos, ou melhor, em como são produzidos os conhecimentos dados, buscando um olhar mais aproximado dos sujeitos. Marcando assim a primeira vez que o conhecimento é buscado de um campo mais aproximado dos sujeitos. Dessa maneira, este século XX marca a nova trajetória na produção do conhecimento.

O mundo começa a ser percebido sob um novo olhar, dado pelos campos de estudos, marcando assim uma nova época. As explicações sobre os fatos, comportamentos, sociedades, já não satisfazem mais, já não correspondem mais a realidade, suscitando que novos estudos e abordagens sejam feitas como meio de reflexão que traduzam as transformações, atendendo determinadas inquietações surgidas a partir do novo cenário mundial..

Trata-se do surgimento de novas teorias advindas principalmente da Europa, durante o Pós-Guerra. Estas teorias enfatizavam dentre outras áreas a da Psicologia, se contrapondo ao

ideário conferido nos Estados Unidos da América. Principalmente a França marca essa mudança de foco no pensamento e no campo de estudo da Psicologia Social, traduzido em sua versão mais sociológica. Isso caracteriza um entusiasmo pelas ciências sociais, como jamais visto. A Psicologia Social aparece dando respaldo para sua nova vertente: a Representação Social¹.

Desenvolvida pelo teórico francês, Serge Moscovici, a teoria das RS inicia seu processo de delineamento, disseminação e consolidação durante as décadas de cinquenta e sessenta, significando esforços para ampliar o campo de estudos da Psicologia Social, dando um sentido mais crítico a essa área de conhecimento. A RS atualmente se destaca e serve de fundamentação para muitas pesquisas.

As RS provém das análises feitas pelo sociólogo Émile Durkheim, a respeito das representações coletivas. Para este teórico as Representações Coletivas tem ligação com a disseminação de valores, crenças em nível coletivo sobre os mais diversos assuntos e que permanece durante determinado tempo no pensamento e práticas dos indivíduos pertencentes a tal coletividade.

As Representações Coletivas designam uma nova dimensão na construção do conhecimento, visto que condiz com uma modalidade que utiliza de discursos e praticas cotidianas disseminadas e apreendidas coletivamente. Segundo Nóbrega (2001, p. 58) “as representações são coletivas à medida que exercem uma coerção sobre cada indivíduo e conduzem os homens a pensar e a agir de uma maneira homogênea”.

Para Durkheim (2004) as Representações Coletivas são os resultados que os indivíduos produzem na relação com o objeto que os afetam, isto é, são implicações do contato que estes fazem a algo de seu cotidiano e o influenciam diretamente.

Este autor afirma em sua teoria sobre o método sociológico que os fatos sociais são coisas que existem independentemente do indivíduo, mas para que o indivíduo o classificar precisam ser apreendidos. Os fatos são coisas dadas externamente ao indivíduo, que por sua vez o apreende por atividade mental de representação.

O processo acima mencionado é instigado de fora para dentro do indivíduo, do meio social para o cognitivo. Para este teórico a sociedade existe antes mesmo das consciências individuais. Nós a conhecemos não imediatamente como ela se apresenta, mas através de nossas consciências, de nossas apreensões mentais, do qual o resultado está influenciado por uma série de circunstâncias únicas. Em síntese, Durkheim (2004, p. 306) coloca que “as

¹ Ao citarmos a sigla RS, estaremos nos referindo ao termo Representações Sociais. Assim como TRS que corresponde a Teoria das Representações Sociais.

representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam”.

Partindo do princípio de que as representações significam a síntese da objetividade com a subjetividade, surge Serge Moscovici, que traz uma análise elaborada sobre as representações, denominada por ele de Sociais. Justificando essa mudança terminológica pelo fato de o social abarcar uma diversidade, uma gama maior de indivíduos, coletividades e circunstâncias divergentes, o que torna o trabalho mais complexo, bem como a necessidade de comunicação que tem os indivíduos, enquanto atividade social.

O social torna-se fundamentalmente dinâmico nesse processo de comunicação, de interação entre os indivíduos. Diferentemente da análise feita por Durkheim na idéia de objetivação e de homogeneização presente nas coletividades, Moscovici acrescenta a teoria das Representações a idéia de movimento, de construção e reconstrução através da interação.

Inspirado no social, a elaboração da percepção das pessoas ao construir determinados conceitos e propagá-los, vem a ser o argumento central de sua teoria. Baseado em Alexandre (2004, p. 125), a influência do social é entendida como um conflito cognitivo, isto é, conflito que se origina entre informações adquiridas diretamente pelo indivíduo e aquelas transmitidas por seu ambiente social.

Segundo Bonfim e Almeida (1992), somente com o desenvolvimento da concepção filosófica da dialética marxista que este quadro começa a se modificar na análise sobre a questão do movimento. Para estas autoras as explicações sobre homem e mundo eram fundamentadas respectivamente pela psicologia e pela sociologia.

Existia uma dicotomização entre essas áreas de conhecimento, e como resultado, um conhecimento fragmentado e estático. Com o advento da dialética o indivíduo e o social tornam-se uma estrutura integrada, embora heterogênea. E essa heterogeneidade, ao mesmo tempo em que é o principal motor das contradições, fornece subsídios para o movimento, para as rupturas.

Assim, temos nas relações sociais entre os homens a base para entender a história desses homens, situando-os em determinadas circunstâncias. Em consonância com Tavares (1992, p. 2), “é através da consideração das relações sociais que se estabelecem em um determinado tempo e espaço por homens concretos, que é possível se entender a história desses homens, seus limites e suas perspectivas.”

Apesar de ser um tema nem sempre visto como objeto de estudo presente na história do conhecimento, visto que temos poucos vestígios na Antiguidade com os grandes filósofos da cultura, inexistente na Idade Média e uma pequena introdução na modernidade através de

teorias que tratavam das ideologias, poética, podemos dizer que, as representações fizeram e fazem parte da história do homem.

Em referência a questão de nossas abstrações sobre o mundo apreendido, podemos citar o renomado trabalho do qual já nos referimos anteriormente sobre Representações, o trabalho de Jales Costa (1998, p. 92), quando esta nos adverte sobre essas abstrações enfatizando

Um mundo de pura objetividade é impossível de ser concebido, sendo necessárias instâncias que liguem o fio da existência presente com o passado, que se refiram ao agora, mas também ao ontem. O ser humano constrói sua vida não de maneira direta, objetiva, mas segundo um paradigma ao qual se referem suas experiências, vitórias e derrotas.

Da história de vida, do cotidiano, das crenças e valores, enfim, sempre estiveram presentes no sentido de serem abstrações, apreensões das informações dadas aos sujeitos e por meio da cognição, transformadas em significados dessas informações. Como já posto anteriormente deve-se a Durkheim certa dedicação sobre o tema das Representações, mas foi Serge Moscovici, como bem coloca Alexandre (2004, p. 126) que “resgata do emaranhado de conceitos a definição de representação social, que para ele é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”.

É através da TRS que o conhecimento sobre o cotidiano, o senso comum passa a ter importância, já que antes era considerado como descartável, não científico, alienante, confuso, com uma série de denominações que tentavam descaracterizar tal conhecimento.

Com esse olhar mais aproximado, com essa visão das representações que os sujeitos atribuem a determinado objeto, começamos a definir e compreender o homem e suas relações. Ao darmos voz aos sujeitos que constituem a sociedade e se formam nas relações sociais, verificamos como estes percebem e definem determinados objetos que fazem parte ou passam a fazer parte de seu cotidiano.

A relação sujeito-objeto configura-se a base das RS. Como coloca Nóbrega (2001, p.69)

Toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado. Desse modo uma Representação Social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, já que é produzido no intercambio das relações e comunicações sociais.

No artigo de Alexandre (2004) sobre o conceito de Representações Sociais na Abordagem Psicossocial, este autor cita a definição clássica de Denise Jodelet (1985, p. 300) quando esta diz que as RS

São modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias – mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Dessa forma por RS preferimos como o entendimento de senso comum elaborado e disseminado socialmente com o objetivo de situar o real, ou seja, é a visão de senso comum na configuração atribuída a determinado objeto, dado pelos sujeitos, quando estes, através da sua cognição e interação/comunicação apreendem determinada realidade. Apesar de suas diferenças e contradições reais de existência.

As RS levam as marcas das circunstâncias das situações vividas pelos sujeitos que a produzem, bem como podem dizer muito de cada sujeito que a constrói e propaga.

São construídas na interação sujeito-sujeito e sujeito-objeto, por isso processos de conhecimento dinâmicos. Faz com que os sujeitos adquiram a função ativa de construtor da realidade e do conhecimento. Nesse processo dialético de construção do conhecimento os objetos são apreendidos e classificados pelos sujeitos, que vão transformando-os e transformando-se também.

São criativos, à medida que articulam o psíquico com o social no delineamento da produção do pensamento, pólos inseparáveis quando nos referimos a formação e entendimento da TRS.

Entender isso é imprescindível no tratado da TRS, pois possibilita darmos conta da complexidade que envolve pensamento e ação dos homens, através da elaboração das RS, tentando nos aproximar do movimento que homem-mundo faz.

Passado esse momento de tentarmos definir as RS, precisamos tratar da função que estas exercem para os sujeitos, ou seja, pra que servem as Representações Sociais.

Como já foi tratado anteriormente, as RS são construídas a partir de modalidades de conhecimento prático, denominado senso comum, tendo em vista que somente assim poderíamos nos aproximar mais dos sujeitos e perceber as marcas que determinados discursos

trazem, seus contextos, suas contradições, enfim, a complexidade de fatores, ou como diz Moscovici um emaranhado de questões.

É a busca desse olhar mais aproximado sobre os sujeitos que podemos adquirir mais subsídios para o entendimento destes. Na produção do conhecimento de senso comum, os sujeitos vão se formando mutuamente, ou seja, suas condutas vão sendo forjadas no delineamento de suas ações e comunicações entre os indivíduos. Assim se formam as RS, por um mecanismo de **apreensão, comunicação e ação** da realidade.

Para Moscovici (apud JALES COSTA; 1998), as RS servem como uma preparação para ação, quando produzidas coletivamente, orientam condutas e são orientadoras das comunicações sociais. Moscovici, também citado por Bonfim e Almeida (1992, p. 81) as RS preparam para ação “tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstruir os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar.” São estas as funções das Representações Sociais que surgem como um legado que parte do cotidiano dos sujeitos, e tenta entendê-los em todas as suas incoerências, tenta situá-los em determinadas circunstâncias pessoais e sociais. Essas funções são de extrema importância no desenvolvimento, elaboração e acompanhamento de todo o processo que envolve a construção das RS.

Dada suas funções, temos que especificar na TRS como estas se formam na prática cotidiana dos sujeitos. Dessa forma podemos dar esclarecimento melhor a elaboração das RS.

Na formação das RS, primeiramente nos deparamos com informações oriundas do nosso meio, quer seja elas de simples conversas, quer seja por meio da comunicação de massa - daí podemos reconhecer a importância que este meio tem desempenhado na construção das representações, ao percebê-los como propagadores, divulgadores e muitas vezes legitimadores de informações - que a princípio pode nos parecer estranhos, mas que, uma vez veiculadas transforma em algo mais próximo, mais familiar, ocorrendo o que Oliveira e Werba (1998) denominam de: transformar o não familiar em familiar.

Esse processo mencionado acima, em se tratando de TRS denomina-se de **ancoragem**, quando o que nos é estranho passa a ser introduzido em nosso cotidiano por quaisquer meios de informação e/ou comunicação, e encontramos um lugar no nosso cotidiano para que esse elemento novo possa fazer parte. Incorporando e integrando o novo ao usual estabelecemos essa âncora.

É justamente nessa busca de um lugar pra encaixar o novo em nosso meio que o tornamos concreto, visível, importante. Pois somente assim poderemos objetivá-lo, torná-lo material, isto é, tornar as idéias, os pensamentos, as abstrações em algo físico. Consiste

fundamentalmente em dar corpo ao algo representado, tornando-o real, processo esse chamado de **objetivação**.

Assim podemos concluir que toda Representação é estabelecida e construída na relação entre o sujeito e o objeto. Nada é representado por acaso, ou de forma mágica, mas através dessa relação que carrega em si toda a problemática que ambos possam já trazer.

Como resultado dessa relação, nem um nem outro entram e saem do mesmo jeito dessa relação, os dois são transformados: o sujeito e o objeto. As RS trazem em si valores, crenças, culturas, experiências, vivências, toda complexidade que possa abranger as falas, as ações dos sujeitos individualmente e em relação com os outros. São sínteses entre o cognitivo e o social, caracterizando a criação e recriação simbólica do real.

No cenário das relações que constroem as RS, Madeira (2001, p. 137) afirma que os homens vão “continuamente, estruturando e reestruturando o sentido que atribuem aos objetos de sua experiência, de sua vivência, a partir das informações que lhes vêm da prática concreta, dentro de uma lógica que, assim, se vai ratificando e retificando.”

Através de Nóbrega (2001, p. 70), em referência a Moscovici, podemos sintetizar essas proposições acima colocadas, quando este teórico diz que

Representação Social é um sistema de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite aos indivíduos a possibilidade de se orientar no meio ambiente social, material e de dominá-lo. Em seguida assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva.

Diante disso nos resta inferir sobre a viabilidade de aplicação dessa teoria na nossa pesquisa. Ao quisermos estudar a concepção de cidadania dos professores e alunos, temos que buscar uma visão mais abrangente de como esses personagens constroem ao longo das relações suas definições de cidadania, conferindo também determinadas características e situações pertencentes a vida de cada um, enquanto fatores que têm uma certa influência no modo com estes concebem a própria existência. A aplicação desta teoria é apropriada pelo fato de termos um olhar mais aproximado do cotidiano dos professores e dos alunos no contexto escolar, ambiente em que desempenham cada um seu papel na estrutura educacional, mas ambos têm extrema relevância, tanto no processo ensino-aprendizagem, quanto no sustentáculo do sistema educacional.

Esse olhar mais aproximado desses sujeitos pode nos fornecer alguns aspectos que devem ser considerados na construção da pesquisa como condições objetivas e subjetivas de

vida, presentes no cotidiano deles. Assim queremos situá-los em um determinado tempo rigidamente por determinadas circunstâncias que fazem sua vida cotidiana.

A riqueza de tudo isso está em buscar nas falas e prática desses sujeitos as representações que estes constroem sobre a cidadania, ou seja, tentaremos visualizá-los enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade, e como tal, seres inacabados e incoerentes as vezes, sobretudo, dinâmicos, comunicativos, e que se constituem no decorrer das situações vividas.

Partindo desse fato, queremos entender e não rotular como certas ou erradas, práticas desses sujeitos históricos. Tentaremos adentrar no mundo de senso comum dos professores e alunos, na tentativa de desmistificar as responsabilidades sociais postas a estes culturalmente e cultivada por eles também.

Essas falas podem dizer muito a respeito da realidade objetiva e subjetiva desses sujeitos, revelando como se dá o processo de elaboração das RS por eles, bem como quem são, no que acreditam, o que fazem, como vivem.

A TRS vem consolidar essa capacidade de simbolização eminentemente humana, esse novo caráter de conceber/ apreender/ definir/ classificar os objetos através do seu olhar e sistematicamente torná-los real e/ou transformá-los.

Ressaltamos mais uma vez que o indivíduo torna-se tal, quando pertence a uma sociedade, a um sistema social, e a sociedade, por sua vez, só passa a existir na rede de interação dos indivíduos. Assim a sociedade nada mais é que um sistema integrado de subjetividades, dotado de um sentido racional e objetivo. Podemos concluir que a elaboração das RS se dá num processo sistemático intrapessoal e interpessoal.

De acordo com Madeira (2001, p. 130)

A realidade em si não existe para o homem, mas sim enquanto objeto culturalizado do qual se apropria pela prática. O homem não existe enquanto sujeito de cultura, de relação. [...] O estudo das RS de um dado objeto possibilita aproximar-se do movimento pelo qual o sujeito continuamente, apropria-se do mundo, nele se define, age e se comunica.

Ainda segundo Madeira (2001, p. 140)

Todo esse processo não pode ser isolado da ideologia, nem a ela ser identificado. Não pode ser isolado porque as idéias dominantes em uma sociedade deixam seus traços em todo homem que a integra. Não pode ser identificado porque isto seria negar a concretude da negatividade potencial presente em cada homem, reduzindo-o então a mero reproduzidor do já feito.

3.2 CIDADANIA

Temos de passar de uma sociedade autocrática para uma sociedade participativa e democrática. [...] Na prática, a democracia conhecida à maioria de nossos povos reduz-se a depositar o voto nas urnas a cada quatro anos. Mas essa insignificante participação política evidencia-se nos momentos de crise, quando o compromisso do silêncio são notas características de um povo “manipulado” e domesticado por aquele que se aproveita da manipulação e da domesticação. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 41)

É sabido que a origem da cidadania, segundo a cultura Grega, está ligada ao surgimento da pólis (cidade), mais precisamente na ocupação populacional e na expansão territorial e/ou comercial das cidades. Polis essa que tinha composição de homens livres, que participavam da tomada de decisões sobre assuntos relacionados à vida em coletividade. A cidadania surge com o aparecimento de vida na polis, emergindo na capacidade dos homens no exercício político.

Também é sabido que a aceção da cidadania não é imutável, pelo contrário, desde seus primórdios verificamos que seu conceito, natureza e conteúdo sofreram profundas modificações/ ampliações, ou seja, constatamos que ela não representou e nem representa igualmente os mesmos preceitos dos homens no percurso histórico das sociedades.

De acordo com Ernica, Isaac e Machado (2006c) em texto veiculado na internet a cidadania emerge na tentativa de favorecer o convívio entre os homens, e para que isto ocorra estes tem procurado estabelecer regras que possam tornar a convivência possível. Contudo ouçamos os próprios autores:

Para ser possível que diferentes grupos vivam (e convivam), o homem tem lutado por condições justas e dignas de convivência e a partir dessas lutas e de conflitos sociais, vem estabelecendo coletivamente essas condições na forma de direitos.

A cidadania definitivamente não se apresenta como algo estático ou somente enquanto conceito. Ela é dinâmica, está sempre em um movimento que acompanha as mudanças ocorridas nas ações e pensamentos dos indivíduos, provocadas por transformações na sociedade. A cidadania é histórica.

Representa principalmente uma prática, que em todo momento, se renova acompanhando as novas exigências cabidas aos cidadãos, proporcionando o desenvolvimento das comunidades, bem como pensamentos e ações dos seres pertencentes a estas.

A cidadania ainda está sendo construída, e essa construção é resultado das relações e dos conflitos sociais em determinados momentos da história de um povo. Novamente citando Ernica, Isaac e Machado (2006c) “a cidadania se realiza na vida concreta, cotidiana, na dinâmica das relações, nas lutas e conflitos sociais.”

Nas sociedades primitivas, como por exemplo, a greco-romana, verificamos os primeiros indícios da prática da cidadania. Obviamente não por todos que pertenciam àquela. As mulheres, os escravos e os comerciantes não tinham direito de praticar a cidadania. Somente aqueles que detinham poderes econômicos e políticos eram considerados cidadãos e como tal podiam exercê-la, tendo plenos direitos de voto nas assembleias sociais de cidadãos, do qual deliberavam sobre os assuntos de interesse da cidade. Este era o modelo de sociedade dado como democrático na época.

Durante o Regime Feudal (do século V ao XIII) a cidadania se torna inoperante devido às características desse período. Com toda mudança na estrutura social, que passa a ser fundamentalmente agrícola, decorre que a tomada política do cidadão não encontra espaço nesse período.

O poder era concentrado nas mãos de poucos que o exerciam de maneira despótica e centralizadora: da nobreza e do clero. Ao povo era destinado os deveres de manter em pleno conforto essas outras duas esferas, por isso ficavam encarregados do trabalho braçal, tão bem “dominado” por eles.

Todas as eventuais necessidades da população eram atendidas ora pelos clérigos, ora pelos senhores feudais, não havendo, portanto a necessidade de reivindicação de direitos pelos cidadãos. Se nas sociedades clássicas encontramos ao menos a questão ideológica da igualdade entre os homens e possibilidades de tomadas de decisões diretas, no feudalismo nem essa oportunidade existia, visto que o fator determinante dessa época eram as relações hierárquicas da nobreza e do clero, por último da plebe.

Somente após o feudalismo, a partir do século XV, com a expansão do comércio na Europa e surgimento de uma nova classe social - a burguesia, que se opunha ao poder absoluto da monarquia - que os princípios da cidadania são retomados, nas aspirações da classe que buscavam poder.

Com o aparecimento e consolidação do sistema capitalista, a cidadania adquire novo fôlego e volta a ser exercida. Não em seus moldes iniciais, mas com características bem

diferenciadas, até porque passa a ter nova categoria de análise, a questão do trabalho, necessário ao sistema em vigor que se mantém pelo fator de produção.

Assim o sistema capitalista insere novos rumos no conceito de cidadania e sua complexa natureza, quando já nos seus primórdios, colocando-se em contestação ao regime estabelecido pelo feudalismo. O sistema capitalista tem suas raízes na luta de uma classe que surge com o desenvolvimento do comércio nas cidades: a classe burguesa.

Influenciadas pelo liberalismo e pela burguesia, as revoluções ocorridas no século XVII introduzem a concepção do homem enquanto indivíduo dotado de capacidades e portador de propriedades, passando a ser propagado como iguais perante a lei e com direito a liberdade, proporcionando um maior impulso e importância na questão da cidadania

Esse contexto político (de contestação da ordem social da época) e econômico (emersão e perpetuação do sistema capitalista, à luz do desenvolvimento das relações comerciais, com produção e acumulação de bens) faz com que a cidadania ganhe um direcionamento próprio na construção de seu significado.

É nesse novo contexto que a cidadania é re-construída, pois a burguesia introduz um novo estilo de homem que vive na cidade. Além disso, uma grande questão que merece ser citada, tendo em vista que diz respeito ao aspecto formal da cidadania, seriam as constituições estabelecidas nas nações, obtidas com as revoluções e com o estabelecimento e legitimidade do Estado.

A questão do Estado de Direito, configurando-se como exigência para o rompimento com a tradição feudal, vem a concretizar a igualdade entre os homens perante a lei, como ideário liberal burguês. Como bem sintetiza Covre (2005, p. 21)

O Estado de Direito coloca-se como oposto ao Estado de Nascimento, ao Estado Despótico, até então existente sob a regência de aristocracia. [...] Assim o foi também, de forma diferente, mas tirânica, na Idade Média. [...] Tudo isso mudou com o surgimento do Estado liberal burguês, quando instaurou o Estado de Direito.

Indiscutivelmente um importante passo, tendo em vista que o Estado de Direito vai servir de facilitador na proteção dos cidadãos, pelo menos teoricamente, pois seria visto como a instância que promove o bem coletivo e como tal responsável por salvaguardar os interesses e vida de seus súditos (cidadãos). A cidadania facilitada por essa instância, que por sua vez, facilitaria o convívio entre os homens.

É inegável o papel do Estado e do sistema capitalista nessa evolução a respeito da cidadania. Mas é inegável também as desigualdades promovidas por esse sistema entre os cidadãos e a tendência do Estado na manutenção dessa ordem de desigualdades.

Sabendo que esse sistema surge enquanto luta de uma classe que quer participar do poder, senão ser o próprio poder, ele (sistema) que pela expressão das leis pregava a igualdade entre os indivíduos, acaba contrariamente ou intencionalmente acentuando as desigualdades. Quando mais uma vez encontram-se formas de diferenciar os homens, nem que seja pelo fator propriedade que uns tem e outros não.

Além dessa referência a propriedade, que contribuiu bastante no desenvolver do pensamento da construção dos direitos, podemos também ressaltar uma categoria já citada anteriormente: o trabalho. Necessário ao sistema capitalista e que muito influenciou nesse novo ideário da cidadania, bem como aprimoramento do exercício cidadão.

O trabalho enquanto categoria de desenvolvimento social e possibilidade de promoção e ascensão individual, mostra-se nessa sociedade um tanto quanto contraditória, pois, ao mesmo tempo que serve para a classe detentora dos meios de produção explorar os trabalhadores, serve também para que os trabalhadores almejem e às vezes conquistem uma vida digna para si e sua família.

Tomando como base a cultura burguesa, o trabalho propiciaria por intermédio do salário - resultado e/ou pagamento do serviço -, o provimento das necessidades básicas. Talvez por isso mesmo tenha adquirido tanta importância, já que seria impossível a conquista da cidadania, sem antes suprir as necessidades básicas. Isso já se caracteriza exercício da cidadania.

Sendo esta a principal preocupação nos séculos XIX e XX, quando as questões sociais adquirem centralidade, dada à exploração exacerbada do sistema capitalista surge assim, o Estado securitário ou Estado de Bem Estar Social. Que vem a solucionar adequadamente os problemas sociais da época. Pelo menos essa foi a intenção, mas não foi prontamente cumprida.

Esse programa que veio a revolucionar, tentando amenizar as mazelas provocadas pelo capitalismo na vida dos trabalhadores, acaba não desenvolvendo sua função com êxito. Veio tentar solucionar a crise, mas provocou de certa forma sua reprodução. Por esse motivo concordamos com Mustafá (2003, p. 24) quando diz que

O que vimos acontecer historicamente é que a cidadania acabou por integrar a classe trabalhadora ao capitalismo, amenizando os conflitos entre as

classes sociais, através da concessão de alguns benefícios que oscilam conforme o interesse econômico da época.

O Estado, em referência a tendência Marxista tem favorecido uma classe em detrimento de outra. Surge enquanto instituição democrática, mas tem servido para estabelecer e manter uma ordem questionável. De acordo com Vieira (1999, p. 28)

A edificação do Estado, a separação das instituições políticas e da sociedade civil no interior de territórios mais vastos [...]. O problema do regime de governo, [...] enquanto inseparável da isonomia e igualdade, só se realiza em governos democráticos ou em governos mistos, onde exista um certo arranjo entre a aristocracia e a democracia. O terceiro é a inscrição do homem no direito e ou na história.

O sistema capitalista, em muitas de suas facetas, sacrificaria muito o trabalhador em função de escala de produção, que representa sua natureza. A conquista de direitos e deveres bem como suas garantias legitimadas, tornam-se importantíssima pra lembrar ao próprio homem que aquele que está vendendo sua força de trabalho por um mínimo de conforto pra si e sua família é também um homem.

Dessa forma esse período de emergência e prevalência do sistema capitalista é caracterizado como de fundamental importância para a legitimidade dos pilares da natureza da cidadania, pois, justamente pelo viés de concretização do capitalismo, aquela adquire forma no sentido de solidificar os direitos inalienáveis do homem.

Com essa base o conteúdo da cidadania vai se construindo. Caracterizado principalmente pelas ampliações e inserções de direitos ao longo do processo histórico das sociedades. Vemos tudo girar em torno do maior dos direitos do homem: o direito de viver a própria vida com dignidade, maior bem do ser humano.

A base da cidadania envolve uma série de direitos que foram construídos ao longo dos séculos e nunca de forma harmoniosa, esteve sempre marcada por diferentes posições ideológicas e conflitos sociais. Dessa forma, percorreremos alguns séculos, com a necessidade de situar o conteúdo da cidadania, que abarca os Direitos Cívicos, os Políticos, os Sociais e os de Terceira Geração.

Primeiramente situando-os no século XVIII, os direitos civis tão fervorosamente defendidos pelo liberalismo, nos dizem respeito ao direito de propriedade do homem (ter e usufruir seus bens) e o direito de liberdade (ir e vir, de expressar-se).

Os direitos civis, no tocante a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, trazem questões indispensáveis no viver em sociedade, principalmente para o aprimoramento e estabelecimento de uma sociedade justa e desenvolvida. Aqueles são princípios colhidos para uma sociedade democrática. Vale salientar ainda em construção.

Ter a garantia desses direitos significa que todos devem ser tratados igualmente perante a Lei, demonstrando um alto grau de capacidade de convivência, pois, ao mesmo tempo em que reivindicamos os nossos direitos, as nossas liberdades individuais, lutamos também pelos direitos dos outros, fazendo com que esses aconteçam em nossas práticas cotidianas.

Já os direitos políticos, legitimados no século XIX, consistem no exercício legal da vontade do indivíduo de votar e ser votado. Entra em cena o exercício propriamente dito, na participação, direta ou indiretamente das decisões de interesse coletivo. Mesmo que os espaços não sejam dados, devemos procurar meios de legitimar nossa participação no seio social.

Não somente através do voto durante as eleições, como nos querem fazer acreditar nessa armadilha que esvazia o significado da cidadania, mas principalmente quando sentirmos que seus interesses ou espaços estão sendo obscurecidos, em favor de uma pseudo-ordem colocada por poucos.

Quando participamos de uma manifestação pela preservação de uma área ambiental, por exemplo, estamos exercendo nosso direito político e, com isso, lutando pela garantia de um meio ambiente saudável para todos. Desse modo, o exercício das liberdades individuais só é possível com a participação nas questões públicas e nas instituições de organização política na sociedade. (ERNICA; ISAAC; MACHADO, 2006d)

No século XX emergem os direitos sociais na referência à promoção de bem estar social do homem como educação, saúde, trabalho, enfim, necessidades básicas dos pretensos cidadãos.

Muitas vezes negligenciados, os direitos sociais tornam-se principal reivindicação no conteúdo da cidadania. As reivindicações por educação, saúde, alimentação e habitação apresentam-se frente a essa ofensiva neoliberal, de forma insistente, já que o sistema vigente tenta por todo momento colocar essas questões não como direito, mas como favor que fazem à camada da população que mais necessita tê-las asseguradas.

Por último, citamos os direitos de Terceira Geração. Surgem como uma tentativa de assegurar o bem-estar e a paz mundial, com reivindicações no campo da área ambiental,

preservação da natureza, preservação dos patrimônios da humanidade, trabalha também em favor do desarmamento mundial.

Esses direitos de Terceira Geração são na verdade lutas relativas ao bem estar geral da humanidade. Questões pertinentes na preservação da própria espécie.

Indiscutivelmente o terreno da cidadania ganhou com a inserção da gama desses direitos, por outro lado, ao serem situados ocorre uma ligeira impressão que foi priorizado uns em detrimento de outros.

No Brasil a discussão a respeito da cidadania, pode ser datada com cerne fervoroso de debate já nas décadas de sessenta, setenta e oitenta. Dado o momento histórico que o país passava, na qual os direitos tidos como básicos para o estabelecimento de uma nação democrática, os civis e políticos, foram drasticamente usurpados daqueles que questionavam aquela ordem colocada, período este chamado de ditadura militar.

O conceito de cidadania era assunto a ser questionado, principalmente quando constatamos a existência de duas: a cidadania ativa dos verdadeiros cidadãos (aqueles que se apropriaram dos meios de execução dela) e a cidadania passiva (daqueles que sempre esperavam a promoção desta, pelos bondosos cidadãos).

A cidadania no Brasil sempre esteve arraigada à cultura da passividade, dado o modelo de democracia representativa e a forma como o Estado brasileiro tem se apresentado para nós, que é acima de tudo protetor. Ultimamente a calcamos na questão do direito do consumidor, nas relações de compra e venda de bens materiais que atendam as necessidades dos cidadãos. Com isso, incorremos numa prática de cidadania restrita e as vezes conformista, que não esgota a luta pelos direitos. Acabamos por nos tornar simples consumidores e a cidadania voltada apenas para a aquisição de bens.

Por isso é que devemos percebê-la de forma mais ampla. Ainda segundo Covre (2005), a cidadania vai mais além do que esperar sua promoção pelo Estado ou por aqueles que querem disseminar o bem. Esta ultrapassa a fronteira de que todos são iguais ainda que perante a lei e se refere a

Ter o direito do domínio do próprio corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: o direito de todos poderem expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentarem movimentos sociais, lutar por valores. Enfim o direito de ter uma vida digna de ser homem. [...] Ele também deve ter deveres: ser o próprio fomentador de existência de todos esses direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, [...] fazer parte do governo, direta ou

indiretamente, ao votar, ao pressionar através dos movimentos sociais, ao participar de assembleias de bairro, etc. (COVRE, 2005, p. 9)

No Brasil vemos uma cidadania promovida por um Estado que serve a grandes elites, na manutenção de privilégios para poucos. Apesar dessa constatação de que a cidadania dos proprietários pode prevalecer sobre as dos demais cidadãos, este quadro pode ser revertido.

Devemos encará-la não como um assistencialismo, mas como uma busca de igualdade entre os cidadãos, e dessa forma na luta pela superação das desigualdades, garantindo os direitos a todos. Participação é palavra de ordem nesse momento histórico brasileiro. Devemos fugir de certas “culturas” que criamos, que nos vicia em práticas de favores, no famoso “jeitinho brasileiro”.

Certas “culturas” vivenciadas por nós na verdade dificultam nossa relação com o Estado e com a própria prática de cidadania e de democracia. Quando por exemplo, damos um jeito de furar uma fila de banco, julgando ser mais espertos que os outros que estão esperando sua vez, estamos dando margem a práticas que em nada podem nos tornar uma nação desenvolvida, estamos burlando nossos deveres e comprometendo os direitos dos outros.

A garantia da democracia é o pilar primordial na construção da cidadania que está na direção contrária dessas “malandragens” dos brasileiros. Podem até caracterizar uma solução individual para a situação imediata, mas acaba por reproduzir injustiças para muitos e privilégios para poucos. O que não queremos preservar.

A apropriação dos espaços reivindicatórios por parte da população, da qual uma cidadania mais ativa tem sido negada e/ou não lutada, mostra ser o sentido do novo cenário da cidadania, onde a atitude, a participação é a melhor estratégia para que essa possa ser assegurada.

Contrariar a velha idéia de que as pessoas tendem a comportar-se apenas enquanto receptores de tais direitos, esquecendo que elas próprias têm que participar na construção desses direitos, como um dever, torna-se imprescindível. A prática constituirá fator preponderante na passagem da cidadania passiva para a ativa.

Mas essa motivação pessoal não se mostra tão fácil de ser realizada. Daí a explicação de termos, conceitos e práticas de cidadania tão diferenciadas, pois, têm como fundamento a natureza de cada indivíduo, que por ser complexo e diferente uns dos outros, naturalmente suas práticas serão também complexas e diferentes.

A cidadania tem que ser percebida também por esse ângulo de heterogeneidade entre os cidadãos, e não como uma prática coletiva universal e homogeneizada, onde todos a

exercçam da mesma maneira e proporção. Por ser primeiramente de natureza prática requer um olhar mais cuidadoso sobre o papel desempenhado pelo homem em seu contexto.

A cidadania, para se tornar realmente um ponto estratégico na luta pelos direitos dos cidadãos, tem que ser primeiramente estudada através do indivíduo em seu contexto social, pois querendo ou não, as questões que envolvem o modelo de sociedade representam influências significativas, na prática dos homens e vice-versa.

O modo como a sociedade se apresenta para este homem, bem como o modo como ele vê e se comporta na sociedade vai dizer muito de sua prática. Esse olhar sobre o indivíduo, inserido em seu contexto vai fazer com que se avance no entendimento mais apurado sobre a prática da cidadania. De modo contrário, sua definição, bem como seu exercício, seriam esvaziados.

Diante desse quadro percebemos como a cidadania vem sendo praticada nesses longos séculos e o quanto temos que lutar ainda pela verdadeira efetivação dela em nossa sociedade. Temos que nos apropriar de todos os espaços que legitimem e facilitem a propagação da cidadania, ou seja, nos apoderarmos também dos espaços de poder, donde as deliberações são extraídas. Essa cultura de participação tem que ser construída com a prática de ocupação dos espaços onde possamos realmente exercer nossa cidadania, de modo que ela se torne ativa e revolucionária.

Assim não podemos esperar que ela venha de cima (através do Estado) para baixo (os trabalhadores) e sim o contrário. Esta tem que partir de nós mesmos, seres autônomos numa sociedade democrática.

De acordo com Vieira (apud CHAUI, 1999, p. 40)

A cidadania definida pelos princípios da democracia constitui-se na criação de espaços de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Somente dessa maneira a cidadania poderá alcançar o devido papel que lhe cabe. Libertando os indivíduos das amarras impostas pelo sistema econômico, que quer, cada vez mais, determinar as ações e até pensamentos dos desprivilegiados na sociedade.

Embora todos os modelos revolucionários tenham falhado na questão de atender a classe trabalhadora, esse desejo não pode ser ofuscado nunca, pois dele dependerá a emancipação desses homens, os grandes fazedores da história. Mas, este homem deve ser

visto em sua plenitude: pela subjetividade e objetividade. São esses dois pólos de análise que devem constar na idéia de cidadania.

3.3 ESCOLA/EDUCAÇÃO

A escola, na cultura contemporânea, está instituída como lokus por meio deste binômio ensinar-aprender, mas não esgota o processo global, nem se concretiza a revelia do mesmo, pois o atualiza em suas relações e práticas. (MADEIRA, 2001, p. 125)

Considerando a diversidade e complexidade da educação, podemos verificar ao longo da história as diferentes formas em que ela se apresentou e, conseqüentemente, os diferentes objetivos que esta se propôs a alcançar, visando sempre atingir a sociedade da qual era fruto.

Por ser atividade social, a educação é engendrada pelas relações sociais, que acabam por produzir sua existência. Por isso, a preocupação com demarcações e características que esta (a educação) adquire é uma constante no processo histórico do pensamento educacional, principalmente ao encararmos as transformações a despeito de seu objetivo para a estrutura social.

Dessa maneira faz-se necessário percorrer linearmente alguns séculos de história, para percebermos como se legitimou a educação dos povos como um todo e como se caracterizou a escola em particular, e ainda como se deu a formação do objetivo da educação através dos “progressos” na sociedade. Somente assim poderemos compreender os atuais objetivos da educação na sociedade.

Situando-a na antiguidade grega, época dos grandes filósofos, verificamos uma sociedade escravista, do qual o trabalho manual era desvalorizado, enquanto o trabalho intelectual alcançava grande prestígio e era privilégio de pouca parcela de cidadãos livres.

De acordo com Aranha (1997) a educação inicialmente era dada de maneira não sistematizada e não institucionalizada pela família, conforme a tradição religiosa, com a ressalva dos filhos da aristocracia que recebiam uma preparação específica para a guerrilha.

Somente com o desenvolvimento das cidades (polis) é que esta se institucionaliza e passa a atender uma demanda maior. Vale salientar que, demanda maior não quer dizer que a escola, tenha se tornado democrática e/ou popular, pelo contrário o único público

freqüentador eram os jovens das famílias tradicionais, pois a educação possuía um caráter de ócio, possível somente aos jovens abastados economicamente.

A concepção de beleza, cuidado com o corpo são colocados como conteúdo da educação na época, mas ênfase se dá realmente na preparação para a guerrilha. Somente mais tarde a formação política é aprofundada, com estudos dos pensadores da época e exercícios de retórica.

A Idade Média, período que vai do século V ao século XIII, é marcada pela perda de importância das cidades em detrimento do aparecimento dos burgos, também chamados de feudos (propriedades de terras), que têm sua economia regada à agricultura.

No Feudalismo ocorre o processo de ruralização em que a sociedade se torna agrária, ou seja, a estrutura social e os modos de vida se estabelecem nesses feudos. As condições sociais se distinguem pelos que possuíam terras (aristocracia e clero) e os não possuidores de terras (servos) que prestariam serviços aos grandes senhores feudais (uma forma de escravidão mais elaborada).

A influência da Igreja nesse período foi muito forte, no campo político, com participação efetiva nas decisões no rumo dos feudos, como também no campo da educação, pois foi ela a principal responsável pela produção e promoção do ideário educacional de catequização. Fato justificado por ser somente o clero, a classe letrada na época. Ainda segundo Aranha (1997) a educação naquele período, teve como pano de fundo a religião, com o intuito de conformar e adestrar o povo.

No pós-feudalismo, também chamado de Renascimento (século XV a XVI) o humanismo entra em cena com um esforço de superar o teocentrismo e produzir uma imagem de homem.

Economicamente acontece a ascensão da burguesia. A razão inaugura novas formas de pensar e proceder, que não mais as explicações religiosas. Na educação ocorre a expansão das escolas e da pequena burguesia em ascensão, que manda seus filhos estudarem, intencionando prepará-los melhor para os negócios da família.

Apesar do movimento de uma educação leiga, universal e pública ser iniciado nesse período, ainda prevalece a educação voltada para os princípios religiosos. Cria-se então a Companhia de Jesus (Ratio Studiorum, programa de educação católica) também conhecida por **Jesuítas**.

A educação jesuítica encaminhou-se principalmente para a formação do homem burguês [...]. Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso

significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã. (GADOTTI, 1993, p. 65)

No Brasil recém descoberto e, portanto, no cenário histórico, educação não é prioridade. Serve como instrumento de colonização dos indígenas, através do “árduo” trabalho dos missionários vindos da Europa para “catequizar” o povo brasileiro. O programa educacional que primeiro propagou-se foi o da Companhia de Jesus (os jesuítas). Tendo em vista que a colônia precisava ser civilizada segundo os princípios e objetivos da metrópole europeia.

O século XVII, denominado de Idade Moderna, justifica-se pelo fim do feudalismo e fortalecimento da burguesia, que finca as bases bem alicerçadas do capitalismo. De ordem inicial, o mercantilismo define a forma de proceder da economia vigente na época. Forma essa que supõe o controle do estado na economia.

Uma outra característica marcante nesse século foi o surgimento do liberalismo, dado pela consolidação da burguesia que teve como seu principal idealizador o grande pensador Locke. Na Pedagogia o racionalismo vigora em detrimento das explicações religiosas, configurado na tendência realista de Comênio que busca o rigor das ciências e a utilidade do que deve ser ensinado.

Apesar dessa “inovação” advinda pelo renascimento, e da pregação de Comênio na universalização do ensino, a educação apresenta-se de maneira dual, visto que diferenças de “capacidades” entre os homens eram tidas como naturais e, portanto, a educação deve ser dualizada entre a classe em ascensão e o povo. Para a primeira uma educação superior, dado os “dotes intelectuais”, para a segunda uma educação elementar.

No Brasil, começamos a perceber as enormes contradições históricas da qual nosso país foi constituído. Ainda no século XVII funcionando com base econômica agrário-exportadora e mão de obra escrava, começamos a receber também as novas idéias modernas proferidas na Europa.

Na educação prevalece a influência da Companhia de Jesus, mesmo com o advento das promissoras idéias pedagógicas do racionalismo. Ocorre também o interesse de outras classes pela instrução (educação), que pela primeira vez em terras brasis, esta é encarada como uma forma de ascensão social, pretendida pelas classes menos favorecidas.

Como bem coloca Gadotti (1993, p. 79)

A educação das classes populares e a democratização do ensino ainda não se colocavam como questão central. Aceitava-se facilmente a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, resultado da própria divisão social. Para as classes dominantes o ideal era a formação do galant homme, que almejava a conquista de uma posição social relevante nas cortes.

O século posterior é conhecido como o Século das Luzes, já que historicamente o mundo estava em trevas até a chegada do Iluminismo. Época das grandes e gloriosas revoluções burguesa e industrial, quando a razão humana reorganiza e interpreta o mundo.

A burguesia, já detentora do poder econômico, naturalmente deseja também o poder político da nobreza, ou seja, a consolidação das idéias do liberalismo. Influenciados por Rousseau grande teórico da educação e filósofo político defensor da democracia direta e, Kant, a educação passa a ser instrumento da razão e meio de formação para a moral.

Como grande avanço na questão da educação, a escola se torna leiga com a extinção da Companhia de Jesus, bem como gratuita, livre e mantida pelo Estado, com orientação para as ciências obviamente. Ou seja, a educação passa a ser pensada em um âmbito digamos popular, que se estende a todos os cidadãos.

Mas essa pretensão não vigorou, pois continuava a dicotomização do ensino: um para os abastados e outro para a classe trabalhadora. Presenciávamos a grande distância entre a burguesia letrada e o povo analfabeto. Isto já no Brasil.

O século XIX é marcado pelas conseqüências das revoluções industriais iniciadas no século das luzes, principalmente para o mundo do trabalho, que vê suas bases totalmente modificadas em favor da produção exacerbada. Nos setores da educação também encontramos grandes modificações, da qual a população tem agora que se especializar para atender a demanda de trabalho nas fábricas.

A classe trabalhadora vem a tona nesse século, frente às ofensivas de trabalho, tornando-se a classe revolucionária. Na pedagogia é um século bem fértil em tendências para a educação: o positivismo, o idealismo e o materialismo.

Na tendência positivista, fundamentada por Comte, a concepção de educação é acima de tudo determinista, em que a sociedade é vista como um organismo vivo de relações invariáveis, iguais as leis da natureza.

A educação deveria se pautar por este princípio de conformidade, estagnação, dado que algumas circunstâncias são intransponíveis. Outra tendência, a idealista, defendida por Hegel, diferentemente da anterior inova na questão de conceber o movimento das coisas, das relações sociais, das idéias, enfim a famosa dialética hegeliana.

Temos também neste século a tendência socialista/ materialista, encarnada nos nomes de Marx e Engels, que denunciam a exploração desumana de uma classe por outra, em favor da acumulação de riquezas. Estes fundam o socialismo científico e até hoje são lembrados por sua teoria.

Vale salientar o papel extremamente importante da teoria socialista, pois ela representa o início de uma nova era, em que os trabalhadores vêm à tona, enquanto grupo capaz de se manifestar em favor de seus direitos, ou melhor, enquanto grupo detentor de direitos. Aparecem no cenário histórico buscando a igualdade de oportunidades, condições de trabalho mais dignas e menos escravizantes. Enfim, o homem menos favorecido finalmente na história.

Com relação à educação, apresenta-se neste período dual, onde a classe burguesa (capitalista) recebe uma educação clássica e propedêutica, enquanto a classe trabalhadora uma educação que se especializa no aperfeiçoamento da mão-de-obra para ocuparem cargos no mercado de trabalho.

Embora não desenvolvam especificamente algo a respeito da educação, Marx e Engels inauguram uma nova visão por isso merecem destaque. Defendem que a classe trabalhadora pode e deve ter uma formação, como uma maneira de se inserir no campo de trabalho, além de ser considerada um mecanismo de conscientização de classe, na relação capital-trabalho.

Esta é a função social desenvolvida pela educação no ideário socialista: preparação para o trabalho e tomada de consciência nas relações homem-homem e homem-trabalho.

Por outro lado, pensar que a educação por si só fosse capaz de resolver toda a problemática social provocadas pelo sistema capitalista é ingenuidade, e não é isso que a teoria socialista dissemina. Segundo Aranha (1996, p. 142)

É ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária. Por exemplo, a luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não-Dualista).

Já na contemporaneidade, século XX em diante, temos inúmeros acontecimentos que marcaram pra sempre a história das civilizações, não só em termos ideológicos, como também concretos. Temos as duas grandes guerras (1914-1918, 1939-1945) a queda da bolsa de valores de New York (1929), estabelecimento de potências econômicas, enfim, um século bastante efervescente.

A palavra de ordem nesse século é democracia. Várias lutas, ideológicas inclusive, se travam em detrimento da conquista desse objetivo. Ambigüidades, contradições são

constantes na contextualização do século XX. Como tais, podemos citar muitos movimentos contra a opressão e discriminação, provocados principalmente pela dominação do capital; revolução tecnológica, que trouxe muitos avanços para diversos setores. O século XX é marcado por grandes avanços e grandes recuos em todas as áreas sociais.

No campo educacional e/ou pedagógico, teremos igualmente ao conjunto da sociedade, inúmeras teorias, grandes personalidades que se inscreveram definitivamente neste campo. Tendências pedagógicas como a tradicional, baseada no princípio do positivismo; a pragmática, que abre caminhos para a propagação da escola nova; a crítico reprodutivista, que se baseia no marxismo, enfim, uma infinidade de concepções sobre a educação.

Nomes como John Dewey inspirador da Escola Nova e Paulo Freire que fundamenta a Educação Popular, dentre outros, serão sempre bem acolhidos ao se falar de educação. Neste momento a educação adquire centralidade como jamais percebida, quando nesta breve contextualização podemos perceber como e o quanto a educação serviu e serve ao modelo de sociedade vigente.

Dado às específicas circunstâncias apresentadas em cada época, podemos verificar como se propagou ao longo do tempo a configuração dela, e qual seu objetivo, para a sociedade que se vê inserida, bem como quais as limitações de sua concreticidade na realidade.

Como vimos, na antiguidade era destinada a poucos, apenas aos homens livres e com objetivo de uma formação individualizada na área da filosofia. Durante a Idade Média inicia-se uma educação dicotomizada, preparação mais apurada, para os filhos dos senhores feudais, e catequização para os servos.

No renascimento a educação adquire mais importância e se institucionaliza, passando a ter uma função mais específica na sociedade. Na Idade Moderna verifica-se uma continuidade nesse processo de dar significado e delimitar o papel da educação, ao mesmo tempo em que se intensifica e torna-se mais explícita a questão da dualidade na educação.

No Iluminismo, com ênfase na ciência e uma educação leiga, o que muda são os objetivos na educação, mas a dualidade prevalece, agora temos de um lado uma educação propedêutica e humanizada para os filhos da burguesia (nova classe consolidada) e de outro lado a técnica para a classe trabalhadora.

No século XIX esse objetivo de dupla formação serve para manter o status da sociedade como ela se mostra: a administração para a burguesia e a servidão para o proletariado.

Chegando ao século XX, encontramos resquícios de toda essa sistematização do histórico educacional. Resquícios esses que emergem em forma de tendências, das quais traz um objetivo, um fim para a educação, podemos até dizer que este século significa um marco na educação, pois muitas batalhas são travadas levantando a bandeira da educação para todos, leiga, obrigatória e mantida pelo Estado.

Foi preciso o neoliberalismo estar operante e intensificar as disparidades sociais, aumentar o nível de exploração e fazer com que pobres e ricos estivessem cada vez mais distantes um do outro, não só em termos financeiros, mas também em termos de oportunidades e conhecimentos, para que a classe trabalhadora quisesse também lutar pela educação/escola. Vale salientar, não somente técnica, como a burguesia tinha assim designado.

A contemporaneidade traz consigo o grande desejo por uma educação popular, cidadã. Dessa vez não inventada pela burguesia e sim pela classe popular.

A busca por uma educação que favoreça a transformação social, que conscientize a classe menos favorecida na tentativa de emancipar-se, torna-se bandeira de luta. Já que esta tem como função social historicamente reconhecida, de formar os indivíduos em e para sociedade. (DEWEY, 1979).

Apesar de não queremos legitimar a enorme responsabilidade que foi culturalmente construída como atribuição da educação, mas ressaltando que é dela, enquanto direito, que primeiro se exige a preparação dos indivíduos, isto é, é nela onde encontramos as atribuições necessárias a formação dos sujeitos que atuem de forma efetiva na sociedade, ao promover a transmissão e a assimilação dos conhecimentos e troca de experiências, enfim, a orientação que marca a constituição do ser individual e/ou social.

A formação dos sujeitos não é algo que comece e se esgote em si mesmo, sem maiores objetivos. Esta tem objetivos bem claros e definidos. De acordo com Dewey (1979), o significado atribuído à educação será determinado pelo modelo de sociedade que se tem e qual a função que este modelo exige dela. Aquele define a função desta.

Na obra de Moacir Gadotti (2004) um dos importantes teóricos que trata do ideário pedagógico, e pode nos ajudar a entender melhor os caminhos percorridos pela educação/escola ao longo da história, temos uma boa referência à questão da autonomia, elemento indispensável nesse novo modelo de educação que se deseja.

Em seu livro *Escola Cidadã*, este autor (2004) nos traz uma abordagem a respeito da autonomia, argumento indispensável na construção da escola desejada. Embora não tratada especificamente com essa conotação, a questão da autonomia sempre esteve presente na

construção do pensamento pedagógico, pois tem referência com a luta da escola em conquistar seu devido espaço e definir seus próprios objetivos. Daí a conclusão de ter estado, mesmo que implicitamente, sempre presente nesse processo histórico.

A autonomia em seu conceito grego, significa capacidade de se auto-governar, se auto-construir, segundo Gadotti (2004, p. 14), “é a partir da segunda metade desse século, com as críticas à educação como fator de reprodução social, que o tema da autonomia foi associado a uma concepção emancipadora da educação”.

A escola busca na autonomia a melhor significação dos seus planos. Claro que na história da educação essa prática quase sempre esteve ausente, visto que muitas vezes a escola tem servido para reproduzir uma ordem social desigual e opressiva.

Mas ainda assim é acreditada como um dos mecanismos mais importantes para a promoção de uma sociedade mais justa e onde todos tenham seus direitos respeitados. Esta é a escola que se busca, autônoma, que formará sujeitos autônomos e atuantes na sociedade. “A idéia de autonomia é intrínseca às idéias de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só participava do governo quem tivesse poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.” (GADOTTI, 2004, p. 38)

Contudo esta busca pela autonomia, pela oportunidade de gerir seus direitos é uma constante na vida dos indivíduos, que vêm ainda no exercício da cidadania uma boa oportunidade de se fazerem ouvir, de conquistarem espaços, de reivindicarem.

Enfim, a cidadania chega nesse momento histórico com um discurso forte e cotidianamente em vigor. Torna-se palavra do momento tanto dos favorecidos em suas demagogias, quanto dos desfavorecidos quando vêm seus direitos sendo usurpados. Obviamente da maneira como o modelo de sociedade está estruturado isso é inevitável.

Finalmente chegamos ao ideário de formação para a cidadania, educar para a cidadania. Mas não uma cidadania de direitos do consumidor ou de comparecer as eleições, pensando ser somente essas práticas a solução para todos os problemas.

Uma verdadeira educação para a cidadania significa educar para a autonomia e a liberdade, para os valores morais e éticos, para a responsabilidade e a justiça, para a cooperação e o companheirismo, para a alegria e a consideração, enfim, o bom convívio.

São essas questões complexas e valores importantes que a muito vemos se distanciar do espaço de formação que é a escola. Mas que na atualidade, a emergência se dá na busca de resgatá-los, como uma forma de alcançarmos o pretendido progresso.

3.4 PROFESSOR

Nós educadores estamos convocados para promover essa aproximação. Nenhum outro trabalhador social tem tantas oportunidades para o fazer. Por isso é que, sem uma visão utópica e sem um compromisso, o processo educativo resulta em uma espiral de esterilidade e decomposição, frente à qual nenhuma “reforma educativa” teve ou terá capacidade remediadora. A meta utópica do projeto alternativo não deve confundir-se com a “utopia” de algumas experiências educativas, tipo Summerhill, que pretendem acabar com os males sociais sanando algumas das incoerências pedagógicas da escola. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 51)

Na observância do processo educativo, encontramos um cenário bastante fértil, tanto em termos de objetivos/funções que o ensino-aprendizagem adquiriu, quanto em termos de sujeitos que o promova. Estes são de extrema importância para o delineamento e concreticidade da ação educativa.

Como tal, vemos no professor que inicialmente é aquele que tem como objetivo a prática do ensino, o sujeito que foi historicamente responsabilizado pela promoção sistematizada do processo de ensino. É o professor que integra o sistema educacional de forma marcante, tendo na sua prática toda construção elaborada de saberes que deverão ser passados aos sujeitos de sua ação: os alunos.

Assim, como uma maneira de captar as Representações Sociais que os professores e alunos têm a respeito da cidadania, devemos primeiramente situá-los nesse contexto escolar com o intuito de melhor compreender-lhes, bem como suas relações estabelecidas na escola.

Em breve passagem sobre pesquisas em educação, verificamos que estas têm dado mais ênfase a prática em si dos professores, do que propriamente no cuidado de situá-los no contexto em que se apresentam. Somente agora, nessas últimas cinco décadas, com a emergência das questões subjetivas, pudemos inserir os professores em seu próprio mundo. Anteriormente, as pesquisas que tratavam das questões do ambiente escolar, não delegavam a devida ascensão dos professores. Em consonância com a realidade apresentada, estes eram vistos apenas como um mecanismo ora de reprimir ora de ensinar.

A prática deles era sempre analisada sob uma concepção de educação, de ensino, de escola, em detrimento das questões próprias desses sujeitos, como seus valores, crenças, enfim, aspectos que justificam suas práticas.

Baseada na Escola Tradicional, de fundamento positivista, o professor era aquele dono do saber, que estava na sala de aula pra instruir e disciplinar o alunado. O mestre detentor da sabedoria que deveria ser repassada para os que ali estavam. As pesquisas que tratam dessa época, mostram um modelo de escola e prática do professor a partir desse princípio. Ser o único propagador, disseminador do saber em sala de aula.

Já a Escola Nova, ideário propagado no início do século XX traz uma inovação ao tratarmos de questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem. Finalmente este passa a ser mais dialógico, já que o propósito dessa é tratar os alunos como sujeitos ativos. O conhecimento para o ideário escolanovista, tinha que ser construído pelos dois personagens do processo: o professor e aluno.

Depois do fracasso apresentado pelo ideário da Escola Nova e influenciado principalmente pela necessidade de mudanças almejadas pela sociedade como um todo, vemos a escola e todos os seus personagens adquirirem centralidade.

Dado os agravamentos que assistimos na segunda metade do século XX, no que se refere ao modo como o homem se comporta em relação ao mundo que o cerca e, quais as conseqüências disso na própria vida desses homens, busca-se soluções para dirimir as mazelas de convivência social.

Na busca por soluções encontramos na escola o espaço ideal para ser responsabilizado. É justamente no trabalho educativo dos professores e alunos que melhorias podiam ser visualizadas.

Dessa forma, pudemos perceber historicamente como a prática dos professores sempre esteve ligada a uma concepção de educação, consideradas em cada época de sua disseminação como a mais apropriada para atender ao que cada sociedade almejava. Isto é, a escola vem a tentar responder as inquietações da sociedade.

Diante disso, nos perguntamos se podemos atribuir culpa ou responsabilizá-los unicamente pelo sucesso ou fracasso do que a sociedade historicamente tem imposto como função da escola? Podemos colocar todos os professores no mesmo patamar na questão do exercício e propagação da cidadania, que é o que em especial nos interessa nessa pesquisa? Como desmistificar essa co-responsabilidade atribuída a escola, através dos professores na formação para a cidadania, enquanto solução para os problemas de convivência entre os seres sociais?

Na verdade o que tem acontecido, em relação à análise que fazemos a respeito dos professores é que eles têm sido sim responsabilizados pela derrocada da escola e conseqüentemente da sociedade. Na verdade reconhecemos o relevante papel que aqueles

desempenham na sociedade, mas as vezes o tornamos alguém exterior a esta, que vem como um messias solucionar os problemas educacionais e/ou sociais.

Muitas vezes esquecemos de olhá-lo mais de perto, esquecemos de situá-lo em um determinado contexto social, com uma determinada vida, com um determinado salário, com uma determinada carga horária, com outras atribuições, com um determinado modo de pensar, nem certo nem errado, mas seu modo de pensar.

Todas essas são questões que em termos de pesquisas quando se trata do professor, somente agora vem a tona como fatores preponderantes para a tentativa de entendimento desses com vistas à sua prática.

Somente com esse olhar no professor é que poderemos buscar maiores conjecturas capazes de mudar o jogo de culpas que envolvem nossa forma de conceber determinados fatos.

Escutar esses sujeitos mostra-se imprescindível para esse objetivo, pois através do modo como os professores concebem determinadas questões, poderemos conhecer muito de suas vidas. Visto que através da fala, encontramos imbricado um mundo de questões objetivas e/ou subjetivas que nos constroem.

Dar aos sujeitos a palavra não é produzir um conhecimento sobre o sujeito, mas procurar qual é o conhecimento do sujeito sobre o objeto, porque estamos tratando de um outro senso comum, que é o senso comum redimensionado pelo construto de representação social. (CARVALHO, 2001, p. 443)

A novidade em pesquisas está direcionada justamente para essa questão óbvia, que por tanto tempo nos pareceu ofuscada. Fomos tão longe para construir o conhecimento científico que temos hoje, que passou despercebido o que agora emergiu. A ciência procurou estabelecer o conhecimento a partir da generalização, de uma visão universal/englobante, determinista até.

Dessa maneira concordamos com Eizirik (1999, p. 117) quando esta fala da questão da complexidade da ciência.

Pensar a complexidade é lidar com o movimento, com a ruptura, com a disjunção; é abrir as portas da paisagem perceptiva a outros olhares, absorvendo novas formas, perspectivas, cores, encarando os acontecimentos sob luzes e sombras diferentes, admitindo novos esboços e contornos.

É justamente dessa ruptura que falamos quando nos referimos a tentativa de tratar aqui as Representações Sociais dos professores e alunos a respeito da cidadania. Buscando um olhar mais aproximado nesses sujeitos, podemos adentrar no mundo vivido por eles e, partindo da premissa que isso influencia bastante na formação da fala proferida, teremos uma visão mais aproximada do que realmente pensam, ou seja, verificar como se forma e quais são as circunstâncias externas que o fazem pensar dessa forma e não de outra.

Para nós o sujeito é o que se apresenta em subjetividades e objetividades, ou melhor, nessa ligação entre o cognitivo e o social vão se formando, formando suas concepções e ações, sempre fundamentadas nessa síntese.

Então, culpas ou responsabilidades exacerbadas não podem ser colocadas aqui, já que dessa maneira estaríamos negando a contextualização dos sujeitos, estaríamos ocasionando um erro em não o considerar um ser com sua própria história de vida, tão pouco, não estaríamos percebendo-o enquanto um construtor ativo de sua vida, que influencia e é influenciado por outros sujeitos e outros objetos.

O professor através de sua prática é considerado um importante mecanismo na melhoria desses problemas sociais. Contudo, indiscutivelmente essas tendências têm sua importância, e não querendo aqui desacreditá-las, pois, é inegável o papel que a escola exerce na sociedade, e os professores como instrumentos da escola acabam também recebendo uma carga de obrigações.

O que queremos colocar é que, ao buscar entendimento nos mecanismos macros talvez não consigamos entender como realmente deve ser entendido o professor em si, suas práticas e suas falas.

Para esclarecer isso concordamos com Angotti (1994, p. 67) em seu texto semeando o trabalho docente, quando coloca que

O professor possa recuperar a semente do profissionalismo existente dentro de si, renascendo da sua própria força, luz e fé, percebendo em seu fazer o dever e o poder de realização e de transformação mesmo que em situações diversas. Pois, na sua essência, o professor se constrói enquanto profissional e cidadão responsável por seus atos, sua mente e sua voz.

A prática dos professores é carregada de responsabilidades sim, mas quando observados não poderemos nos deter a isso somente. Temos que contemplá-lo em todas as suas vertentes, do qual destacamos duas principais: a vertente de que este é acima de tudo construtor de sua vida; e a vertente de que ele desempenha uma função delicada no âmbito social que é de formar seus alunos.

Daí a complexidade quando nos detemos a tratar das Representações Sociais de cidadania dos professores, pois, a relação destes sujeitos com a escola é de doação e receptividade mútua. É nesse processo educativo de dar e receber que estes sujeitos citados vão se formando e formando o outro. Essa relação essencialmente educativa contribui para a formação do pensamento crítico e conseqüentemente desvelando o oculto que envolve as atividades escolares.

Ressaltamos também que essa relação sujeito (professor) - mundo (escola) e sujeito (professor) – sujeito (aluno) são sempre conflitantes, mas é a partir do conflito que emerge as transformações. A partir das relações estabelecidas entre estes sujeitos, comparações são estabelecidas, concepções são alicerçadas, formação de subjetividades são firmadas, enfim, as consciências necessárias para a transformação são construídas a partir das diferenças.

O professor é um elemento importante de formação e ação político-pedagógica na escola, pois, sabemos que no processo educacional dialético ninguém é neutro. Quando se faz opção pela não politicidade, tem que está ciente que ainda assim está fazendo uma opção política, consciente ou inconscientemente esta exercendo a política.

O docente tem uma posição de destaque na estrutura social, e como tal, tem que fazer valer esta posição, ou seja, são agentes de mudança na organização e funcionamento de programas escolares. Reformas no âmbito escolar e/ou educacional como um todo tem que passar pelo aparato dos professores, tem que passar pela aceitação ou rejeição destes. Somente assim, estruturas falhas poderão ser rompidas e elaboradas novas que atendam melhor ao ideário social.

Com base em Weber (1996, p. 23), quando cita Gramsci para explicitar sobre o papel do professorado e da educação na sociedade, diz que este lugar de destaque dado aos docentes é inspirado na compreensão de que “estes são agentes difusores de concepções de mundo na consolidação e/ou no questionamento da estrutura social e das relações de hegemonia que a mesma favorece”.

Com efeito, o docente como sujeito social, querendo ou não, mediante situações de interação e comunicação, constrói-se participando da consciência de grupos e coletividades. Nessa construção têm importante papel as referências gerais, que podem ser aproximadas de ideologia e, por isso mesmo, concretizam-se em contextos e conjunturas determinadas, organizando comportamentos, tendo, por conseguinte, uma dimensão política. (WEBER, 1996, p. 42)

O professor é um difusor de cultura para as novas gerações, um propagador de visões de mundo. Por isso, na tentativa de entender melhor o ato educativo, temos que situá-lo sobre diferentes enfoques no processo de ensino. Colocando-o não como mero reprodutor de teorias educacionais, mas principalmente como detentor de uma função específica e ativa na estrutura escolar.

Considerá-lo sob várias vertentes significa buscar romper com a dicotomização que as vezes insistimos em fazer de profissional \times pessoal. Temos que superar essa visão dicotômica para podermos avançar no entendimento desse sujeito de importante prática social.

Temos que percebê-los como capazes de criticar sua própria prática, tomar consciência e com potencial para a mudança de diretrizes que visem o melhoramento no processo ensino-aprendizagem.

Essas várias facetas de dimensões políticas cabidas ao professor se devem ao fato de que este desempenha uma função, como já colocado anteriormente de destaque na sociedade. Ocupa uma posição estratégica que alia a função técnica com a função política na construção de sua prática, que traz em sua essência as melhorias na sociedade.

Prática esta carregada de responsabilidades que é evidenciada no exercício docente, mas que deve ser contextualizada também. A ação docente está orientada por valores e comprometimento social, ou melhor, por critérios adotados por estes profissionais evidenciados no seu desempenho. E ultimamente observamos que as responsabilidades sociais sobre os professores tem se concentrado, sobretudo, no arcabouço da cidadania.

Enquanto uma deliberação social e inclusive contida em documentos oficiais, a formação para a cidadania se tornou bandeira de luta da sociedade e diretriz/ objetivo educativo.

Ainda em meio a todo esse emaranhado de questões suscitadas nas discussões sobre professores, tratadas aqui, convém ainda ressaltar a função do professor, que não está somente imbricada nas obrigações colocadas pela escola, mas principalmente nas obrigações com o público alvo de seu trabalho: os alunos.

O professor tem de imediato a responsabilidade de formar o alunado para o propósito indicado pela sociedade enquanto atribuição da escola. Na questão da formação para a cidadania, o professor se situa como o meio de promoção para concretização desse fim, ou seja, o professor teria que formar as novas gerações que ali freqüentam o ambiente escolar para o exercício da cidadania.

O professor forneceria subsídios, através de suas técnicas docentes para que os alunos se posicionassem sobre os acontecimentos, criticassem e lutassem por melhorias através de suas práticas cotidianas. Como educadores desenvolveriam a sensibilização do olhar dos alunos para a criticidade, passando pela leitura de mundo tão falada por Freire para então, refletir a despeito desse e fazer algo pelas mudanças.

Percebendo o professor como instrumento da escola e com prática voltada para a formação da cidadania, colocamos ainda, como imperativo imprescindível para o entendimento de realização deste trabalho, partir da prática desses profissionais da educação que é construída e re-construída pelos mecanismos que levam os sujeitos a apreenderem, interpretarem e atuarem no cotidiano.

Tentaremos encetar sobre a trajetória de vida pessoal e profissional desses docentes, com o intuito de subsidiar um olhar mais aproximado sobre as concepções de cidadania proferidas por estes, ou melhor, quais são as Representações Sociais de cidadania dos professores e como se constroem essas concepções.

Na busca de compreender as raízes, a totalidade dos fatos, concordamos com Weber (1996, p. 36) que pode esclarecer melhor o que dissemos acima.

[...] a docência consiste no produto reestruturado de influências presentes ou passadas de múltiplos agentes que são mediadas pelas características mais gerais do contexto social em que as mesmas ocorrem, produto esse que vai sendo incorporado à experiência pessoal, sob a forma de quadro de referência e de esquema de avaliação do real.

Tendo em vista que as Representações dizem respeito ao resultado das operações mentais que fazemos a partir de nosso cotidiano dos fatos e como resultado, objetivamos a realidade percebida, captar as concepções que professores e alunos fazem da cidadania, é entender através das falas deles uma complexidade enorme de fatores inter-relacionados. Segundo Dorziat e Moura (2003, p. 5)

Relacionar a fala dos professores à sua trajetória pessoal e profissional significa entender que, embora as idéias tenham seu próprio movimento, que podem ser analisadas na sua própria dinâmica, tal movimento deve, por outro lado, ser sempre situado na sua relação com o movimento da base material, do experienciado historicamente. O sujeito visto assim representa a possibilidade de ser entendido como produção histórica, na relação dialética com a realidade objetiva.

Somente entendendo o professor como ser histórico e analisarmos o seu discurso contextualizado no seu cotidiano é que poderemos avançar no entendimento daquele. Pois é especialmente nesse cotidiano que encontramos as palavras mais usadas, os conceitos mais utilizados e todo o movimento cíclico dos discursos.

Faz-se necessário esse apanhado do cotidiano para compreensão e renovação do exercício profissional, bem como das relações sociais como um todo. As experiências de todos os dias desses personagens são ricas em detalhes que podem nos levar a uma visão mais apropriada.

Em cada um dos contextos existem concepções de homem, de mundo e de escola que expressam seus valores e crenças nesses elementos. Aprender o senso comum na atividade docente pode ser um norte decisivo na caracterização e contemplação do papel da atividade docente na sociedade.

Ao longo de sua construção identitária o professor sempre foi responsabilizado pela questão da formação plena de indivíduos em função da transformação social. Quando constatamos certa incoerência entre o discurso e a prática pedagógica, provocada justamente por pertencer a essa sociedade. Caracterizando a fala de Weber (1996, p. 27) no que se refere a essas incoerências “haveria um discurso político que denuncia a educação como determinada pelos interesses representados pelo Estado e uma política pedagógica fragmentada e legitimadora da ordem social vigente”.

Assim a caracterização do professor deve ser estabelecida a partir da circunstância de ser pertencente a uma sociedade contraditória, no qual ele é protagonista e coadjuvante ao mesmo tempo. É produto e produtor. Circunstância esta, que deve ser entendida pelas influências recíprocas desses dois pólos.

Mas o que interessa saber é porque essa incoerência acontece. Situar o professor na sociedade é de extrema relevância, na perspectiva de que este possa ser menos responsabilizado em sua prática profissional.

Promover estudos com esse enfoque é como já colocamos anteriormente, entender segundo Cunha (1994, p. 37) que “o professor nasce numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências, e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”.

3.5 ALUNO

É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um início mesmo ser em contínua metamorfose. Sua unidade feita de contrastes e de conflitos, não deixa por isso de ser menos susceptível de ampliações e de renovações. (WALLON apud JALES COSTA, 1998, p. 210)

Imprescindível na concretização do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que este é um processo recíproco de doação e recebimento, encontramos no aluno a possibilidade de realizar o aparato que envolve e especifica o processo educativo. O aluno torna-se “o outro” elemento fundamental, o protagonista juntamente com o professor da história educacional.

Como não poderia ser diferente, para tentarmos inferir sobre esses sujeitos, temos primeiramente, que situá-los historicamente com o intuito de revelar a concepção que tínhamos antes e que construímos agora sobre as crianças, e ainda, temos que identificar quem são esses sujeitos, como vivem, e inserí-los na estrutura educacional, através da escola.

Tratando dos alunos, e como nossa pesquisa vai preferir os que se situam no nível do ensino fundamental, especificamente na 4ª série, achamos necessário como uma primeira situada desses sujeitos, vê-los na fase cronologicamente definida como infância.

Somente agora na última metade do século XX, com o aprofundamento nas questões subjetivas, avançamos na tentativa de considerá-los em sua potencialidade. Passamos a dedicar pesquisas com o propósito de desvendar o mundo infantil em sua totalidade, avançando no sentido de não mais perceber as crianças como adultos em miniatura, mas seres autênticos, com características próprias do ser criança e em fase de desenvolvimento.

Ao inferir sobre o desenvolvimento das crianças não queremos com isso menosprezar o fato de serem crianças, pelo contrário, pesquisas atuais mostram justamente essa importante questão em não mais considerar somente as fases de desenvolvimento que ela alcança. Agora as crianças podem ser vistas não apenas sobre o prisma do desenvolvimento que é esperado delas, mas potencialmente sobre o prisma delas mesmas. O desenvolvimento passa a não ser mais o ponto de chegada, mas como o resultado de um processo que nesse movimento a faz avançar, servindo como impulso pra novas buscas e novas conquistas.

Em texto que trata sobre a criança e a professora, Fleury (1994, p.136) faz toda uma construção histórica sobre concepções de criança, do qual podemos citar

Se considerarmos que a importância de um conceito na história da cultura de qualquer povo está diretamente relacionada com riqueza ou pobreza de sua sinonímia, constatamos como o conceito de criança vai se complexificando com o passar dos séculos.

A criança durante muito tempo foi vista ora com base na tendência infantilista, considerada um ser incapacitado de realizar determinadas tarefas, ora era considerada um homenzinho pronto, só esperando crescer em tamanho, denominada tendência do homem em miniatura. Ou ainda, baseada nessas duas anteriores visto sob o prisma da tendência cognitivista, que dividia fases de desenvolvimento que a criança atingia para poder passar a nova fase e assim atingir aquele nível de maturidade desejado para ser considerado adulto.

Concordando ainda com Fleury (1994) quando esta coloca que nem a Escola Tradicional nem a Escola Nova retratam a imagem da criança, da infância de maneira adequada, já que ambas as concepções falam da criança, como aquela portadora de natureza infantil, e esquecem que na verdade a infância está apoiada por toda uma condição que envolvem fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Somente agora nas últimas décadas do século XX é que começamos a perceber a criança de maneira diferenciada. Começamos a adentrar no mundo infantil e concebê-la especialmente como um ser em construção, que usando a forma como o mundo externo se apresenta, não faz apreensão imediata, mas o representa através de suas operações mentais.

Disso podemos concluir que esta não é alguém vazio que os adultos depositam conteúdos culturais. São sujeitos possuidores de características próprias, e principalmente em construção nos aspectos físico e subjetivo.

Podemos dizer ainda, em referência direta ao tema de nosso trabalho, que as primeiras representações acontecem na infância, quando as crianças diante do mundo que lhes é apresentado e do qual começam a fazer parte, apreendem e concebem aquilo de acordo com a sistematização do processo síntese da objetividade (mundo exterior) e subjetividade (os mecanismos internos utilizados por ela).

Autores como Vygotski de tendência centrada na psicologia, diferentemente das teorias indicadas naquela época, consegue trazer a dimensão sócio-histórica a psicologia cognitivista. Isso nas questões de ensino realmente pôde proporcionar um avanço significativo nas explicações e concepções educativas, pois, trouxe à tona o movimento de influências recíprocas entre o objetivo e o subjetivo na composição de cada indivíduo, na composição de cada discurso, de cada conceito.

O horizonte nas questões do ensino foi ampliado, de forma que se contrapôs o modelo até então em vigor de explicar o homem e a educação, respectivamente em si mesmo ou em análises macrossociais. Devemos a Vygotski essa visão, que vem a desmistificar muitos fatores que envolvem a educação.

Principalmente em estudos que tratam de crianças, isso pôde representar novos estudos, como já ditos anteriormente, que retratassem o desenvolvimento não somente como um ponto de chegada e de isolamento do sujeito. Como bem coloca Dorziat e Moura (2003, p.6)

O desenvolvimento da criança não pode ser compreendido por meio do estudo do indivíduo. Deve ser examinado também o mundo social externo em que aquela vida individual se desenvolve. [...] o desenvolvimento de qualquer capacidade individual representa um relacionamento mutável entre regulação social e auto regulação.

É isso que nos fala Vygotski em teoria que ele denomina de teoria de *zona de desenvolvimento proximal*, que marca definitivamente o estudo sobre o desenvolvimento infantil. Esta teoria fala justamente da capacidade que tem as crianças de se desenvolver, a princípio com a ajuda de adultos. A inovação não está na questão do que as crianças podem realizar, mas na questão do que não é capaz de realizar sozinha e somente com a ajuda de um adulto.

Assim o ponto de partida é a execução de uma tarefa, e o avanço está no processo, nas conquistas, nas capacidades obtidas. Disso tiramos a origem dessa *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotski, que elabora o modelo educativo que fortalece a presença de um adulto no processo de aprendizagem da criança. E principalmente sem perder de vista o contexto em que esse desenvolvimento se insere.

Em termos de processo educativo a Zona de Desenvolvimento Proximal é que faz nascer na criança, que estimula os processos internos de desenvolvimento, por meio das relações inter-pessoais, do qual estas absorvem e se apropriam em aquisições internas.

Ainda segundo Dorziat e Moura (2003, p. 7) “o processo de desenvolvimento seguirá o de aprendizagem, havendo uma constante interferência de um sobre o outro.” Já que aprendizagem e desenvolvimento não podem ser postos como uma única categoria, embora indiscutivelmente uma passe pelo viés da outra, mas sem perder suas naturezas ora diferenciadas ora complementares.

Com base nessa abordagem o modelo da educação almeja o movimento que é propiciado pela inserção também dos conhecimentos científicos no processo de desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem se dá na estruturação dos conceitos que as crianças têm espontaneamente e dos conhecimentos introduzidos pelos adultos.

Dessa maneira as apreensões de mundo vão se dando, mas de forma consciente, já que sabemos que para conquista desta, os conhecimentos científicos são importantíssimos. A educação nesse contexto cumpre sua função determinada de transmitir as novas gerações o conhecimento, a cultura cultivada pelas gerações anteriores.

Somente seguindo esse mecanismo ela se torna dinâmica, pois, não vai simplesmente reconhecer determinadas habilidades das crianças, mas principalmente fazê-las avançar na conquista de habilidades e conceitos novos. Quando uma vez postos os conhecimentos científicos às crianças, elas o concebem de acordo com sua capacidade interna de apreensão daquele objeto e o representa influenciado pelo seu contexto.

Como bem explicita Machado (1994, p. 28) tratando das análises de Vygotski nos diz que

Ser fiel à perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano e ao método dialético significa romper com as formas tradicionais de análise dos fenômenos, pois o estudo de um aspecto isolado da vida psíquica não fazia sentido da mesma forma que não faziam sentido as explicações metafísicas ou materialistas do funcionamento do psiquismo humano.

Afirmamos mais uma vez que Vygotski é um importante teórico que trata dessa questão do desenvolvimento humano, pois ele nos aponta questões inovadoras nesse processo.

Primeiro que é na interação que a criança se desenvolve. Segundo que essas não aprendem simplesmente repetindo o que o adulto faz, mas apreendendo a atividade, utilizando para isto sua cognição e signos que se tornarão os mediadores nessa atividade de interação.

Assim é que se concretiza a aprendizagem e desenvolvimento, através do contato com o outro, quer seja pessoas, objetos etc. É nessa aproximação que os contatos vão se dando e concepções de mundo, de coisas, de pessoas vão se formando. Podemos dizer que é um trabalho de representação do que é dado a criança pelo mundo externo, do qual ela vai utilizar do seu mundo interno para se apropriar, compreender e conceber o sentido do que lhe foi posto.

Para Machado (1994) os métodos tradicionais de estudo da formação de conceitos na infância pecavam bastante por não enfatizarem que aprendizagem e desenvolvimento são

condicionados pelas mediações sociais da qual a criança faz parte, pela comunicação estabelecida com os adultos e pela compreensão do outro.

Ainda em referência a Machado (1994, p.37) é importante frisar que as condições para que esse processo transcorra e o desenvolvimento aconteça terá de ser observado que

A elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade não só quantitativa, mas especificamente, qualitativa, das especificidades interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar.

Dessa forma é que deve ser percebido o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno. Deve ser marcada por essa interação que vai beneficiar a construção de ambos os sujeitos.

Esse pode ser caracterizado como o primeiro passo na tentativa de uma desmistificação da concepção de criança, favorecendo para muitas soluções de problemáticas no contexto escolar. Esta nova e necessária visão da infância e da criança propicia melhorias na relação, que por sua vez desencadeará o sucesso do processo. Lembrando que essa relação nem sempre é harmoniosa, pelo contrário ela é conflitante, pois são justamente nesses conflitos, nesses embates que as relações vão melhorando, problemas vão sendo resolvidos e ambos, professores e alunos vão se aperfeiçoando.

Para que esse conflito possa acontecer, seria necessário seguir o que nos diz Gonçalves (1994, p. 175) sobre essa relação professor-aluno

A relação professor-aluno aparece como uma relação conflitante e não há aqui uma crítica no sentido de que seja harmoniosa. Ao contrário, reconhecemos que embates são necessários para o próprio crescimento da criança. O que se faz necessário é o reconhecimento desta criança como ser ativo nestes embates, como alguém que tem com o que contribuir.

É indiscutível a importância do papel do professor na aprendizagem do aluno, não só como aquele que inicialmente detém o conhecimento científico que será transmitido, como também na posição de ser o adulto que vai influenciar e busca favorecer o desenvolvimento das crianças envolvidas no processo educativo.

É uma presença fundamental e decisiva durante a aprendizagem do aluno. O professor deve está ciente do papel e responsabilidade que desempenha frente aos alunos, devem lembrar que estes têm potencial, e que muitas vezes fazem da postura do professor suas

práticas. Os alunos muitas vezes se espelham em seus professores. Daí o risco de incorrer e perpassar ideologias não apropriadas, pelo qual passa o professor.

Frente à temática de Representações Sociais podemos situar esses personagens em dois sentidos: primeiro como já falado anteriormente, estes durante seu processo de desenvolvimento e aprendizagem representam através de seu sistema cognitivo o outro, o diferente que se apresenta a ele, por isso dizemos que as primeiras representações se dão ainda na infância; e segundo que isso acontece via apropriação do outro, do diferente, do estranho a ele, ou seja, do que a princípio não faz parte do seu contexto, mas que logo passa a fazer.

Caracterizando assim os processos de objetivação e ancoragem na construção das Representações Sociais proferidas por eles. Interação, comunicação, apropriação dos objetos e representação dos objetos são todas atividades desempenhada pelos alunos no percurso da aprendizagem.

Temos que verificar quais são os novos tratados da escola no sentido de adentrar, aprofundar e melhorar a relação com o aluno sem oprimí-lo, sem descaracterizá-lo. A escola e o professor devem buscar formas de entendimento de todo o mundo infantil acima colocado, pois só assim poderemos nos comunicar e compreender melhor esses sujeitos pertencentes ao ambiente escolar.

Os alunos têm de ser percebidos em toda sua complexidade, em suas circunstâncias não só de cunho material, objetivo, mas subjetivamente também. Encarar essa complexidade é acima de tudo abrir novas portas e também fugir de estigmas, visões reducionistas e mecanicistas no trabalho que insistem em estar presentes no trabalho docente e na imagem que se têm dos alunos.

Todos esses pontos têm que ser colocados para conseguirmos entrar na questão das representações que os alunos têm sobre cidadania, pois somente quando começarmos a perceber os alunos enquanto seres autênticos, com potencial e ativos, é que poderemos teorizar sobre a problemática da cidadania.

Somente quando avançarmos na imagem que temos de escola e de seus sujeitos constituintes: o professor e o aluno, é que poderemos tornar esse processo mais eficaz.

Concordando com Eizirik (1999) em texto que trata do repensar da representação de escola, esta autora coloca alguns conceitos que devem ser trabalhados na escola, não só o conhecimento transmitido, mas também algumas posturas e objetivos que devem ser mudados na escola.

Conceitos como diferença, o outro, complexidade, são todos assegurados por esta autora como indispensáveis no ambiente escolar se quisermos mudar estereótipos que fazem parte do cotidiano escolar. Assim ouçamos a própria autora

Embarcar na aventura da diferença pode ser uma forma de “re-ver” a escola, abrindo janelas para olhares que, na medida em que focarem novos ângulos poderão visualizar luzes sobre problemas e formas de resolvê-los, num processo ativo e reativo de construção de cidadania. [...] Se hoje a representação que temos da escola é negativa, afastada da vida, do desejo, da alegria, do movimento, exaurida da curiosidade investigativa, atravessada por lutas políticas e interesses e corporações profissionais, é importante que saibamos que esse é um processo ativo de construção. A representação se constrói nessa ação de conhecer/ re-conhecer/ fazer o conhecimento. (EIZIRIK, 1999, p. 128)

Dadas essas proposições em que situamos a idéia de criança ao longo dos tempos e nos referirmos ao teórico russo Lev Vygotski, que delineia sua teoria sócio-interacionista, retratando o desenvolvimento humano como um resultado da interação com os outros e com o meio, podemos agora tratar especificamente da representação social de cidadania dos alunos.

Sabemos que para a construção de representações sociais o meio influencia e é influenciado pelo sujeito no movimento cíclico em que ambos vão se formando e se modificando no decorrer do processo.

O maior interesse da nossa pesquisa é saber quais são os imperativos de ordem objetiva e subjetiva que influem direto ou indiretamente na elaboração conceitual de cidadania pelo alunado de uma escola pública e uma escola privada da cidade de João Pessoa.

Porém, cuidados são necessários no trato de questões proferidas pelas crianças. Como tão bem explicita Jales Costa (1998), devemos nos advertir com relação a esse delicado trabalho que é a análise das representações elaboradas pelas crianças, já que essas podem estar carregadas de ideologias postas pelos professores. De acordo com esta autora

As representações dos alunos podem estar profundamente marcadas pelas representações dos professores. Ao se submeter à avaliação formal dos conteúdos, o aluno transparece toda a carga de idéias, imagens, expectativas, enfim uma carga de representações que a professora lhe transmitiu no contato cotidiano em sala de aula. (JALES COSTA, 1998, p. 36)

Para atentarmos sobre a Representação Social de cidadania construída pelas crianças, além do cuidado que devemos ter nas falas desses sujeitos, temos principalmente que situá-los

num determinado tempo, num espaço escolar, com determinadas circunstâncias que os tornam únicos para essa pesquisa.

As crianças são seres ativos que elaboram, controem, vivem determinada realidade que diz muito deles mesmos e dessa própria realidade. Acreditamos que percebê-los dessa forma pode nos levar a uma maior aproximação do que realmente são e como estes elaboram a Representação Social sobre cidadania, sem incorrerem no erro da artificialidade de falas meramente reproduzidas das professoras. Buscaremos, apesar dessa fragmentação na análise das concepções de cidadania pelos alunos, captá-la em sua totalidade, já que ao investigar o que eles representam sobre cidadania não nos deteremos somente ao que expressam verbalmente, mas como chegaram a tal concepção.

A escola tem seu compromisso social, como todos os personagens que são a razão de sua existência, os professores e os alunos. Isso realmente é inegável. Mas antes de colocar professores e alunos no banco de réus, teremos de buscar um olhar mais sensível sobre esses sujeitos, que não são objetos que simplesmente cumprirão determinados fins, mas são sujeitos detentores e construtores de histórias de vida, que por circunstâncias adversas que tentaremos captar, os tornam complexos e únicos.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

Finalmente, aqui constam todos os dados colhidos e suas respectivas análises, com o intuito de verificarmos nossas hipóteses e respondermos nossos objetivos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

4.1.1 Escola A

- Localização

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental A está situada na Rua Francisco Timóteo de Sousa, 31- no bairro dos Bancários, na parte sul da Cidade de João Pessoa. É um prédio construído em formato de L. Sofre com muitos ruídos externos por encontrar-se próximo a uma avenida de trânsito intenso.

O Bairro dos Bancários surge como conjunto residencial, constituído por população de classe média, visto que no seu surgimento os lotes vendidos custavam um preço alto.

- Histórico

A Escola pertence à Rede Municipal de ensino da Cidade de João Pessoa e foi fundada em 1974 por um clube de João Pessoa com apenas uma sala de aula multiseriada, com o objetivo de atender e prestar serviço às comunidades de Água Fria, Vale do Timbó, Eucalipto e adjacências.

A partir de 1979 passou a ser conveniada com a Secretaria de Educação deste município o qual se propôs a oferecer os recursos humanos e matérias necessários a seu funcionamento, passando a oferecer à comunidade Educação Infantil, 1ª a 4ª série do ensino fundamental e Ensino Supletivo no turno da noite. Em 1999 iniciou gradativamente o ensino de 5ª a 8ª série.

- Proposta Pedagógica

Para esta proposta o papel da escola é potencializar os conhecimentos científicos e culturais, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho.

Os objetivos da escola para cada área do conhecimento obedecem aos objetivos dos PCN's, ou seja, o aluno ao término do ensino fundamental deve compreender a cidadania como participação social e política. Assim consta no PPP desta escola.

- Equipe de Profissionais

A escola dispõe de um quadro de pessoal de diretores (geral e adjuntos), coordenadores pedagógicos (assistente social, psicóloga, orientadora e supervisora), professores, secretários e apoio. Todo o quadro docente, diretores e coordenadores pedagógicos cursaram o ensino superior completo e são detentores de título de especialista.

- Recursos Pedagógicos

A escola dispõe de uma biblioteca que fica aberta apenas meio período do dia, de 9:00 às 15:00. Possui livros didáticos e paradidáticos. Um dos problemas que pudemos identificar em relação à biblioteca é que os alunos não podiam utilizar todos os livros, a não ser aqueles mais velhos, visto que podiam não ter o devido cuidado com novos. Isso evidencia para nós que estes recursos pedagógicos servem apenas para compor estantes. Possui também uma TV, Vídeo e Aparelho de Som, utilizados nas aulas como ferramentas.

A escola promove incentivos didáticos através da realização de alguns projetos denominados de enriquecimento curricular como grupo de dança, projeto de leitura, incentivo a imaginação e linguagem. A escola aproveita as datas comemorativas para que muitos desses projetos sejam postos em prática.

- Comunidade que Atende

A escola atende à clientela de nível sócio-econômico baixo, composta por filhos de operários de construção civil, donas de casa, pequenos funcionários públicos, domésticas, comerciantes e trabalhadores autônomos em sua maioria provinda das comunidades: Vale do Timbó, Água Fria, Eucalipto, Conjunto dos Bancários e Mangabeira.

- Estrutura Física

Classificamos a Escola de pequeno porte com secretaria/diretoria, cinco salas de aula, sala de professores, pequena cantina, biblioteca, sala de vídeo. Não possui quadra de esportes, mas apenas uma pequena área de recreação na parte da frente da escola, em frente às salas.

- Conselhos Deliberativos

A Escola pauta-se pela gestão democrática com participação dos diferentes segmentos que a constitui nas decisões. Essa gestão democrática se configura nas ações do colegiado de planejamento participativo, Conselho deliberativo de classe e Conselho fiscal de caixa. Este último refere-se a uma unidade executora, entidade jurídica que representa os pais, professores, funcionários e comunidade em geral e que tem como função administrar os recursos transferidos por órgãos federal, estadual, municipal etc.

4.1.2 Escola B

- Localização

A escola B está situada à Rua Eduardo Medeiros, 89 - Bairro do Castelo Branco I, também na zona sul da cidade de João Pessoa, que surge como um conjunto habitacional e sofre com a falta de infra-estrutura em algumas áreas que formam o bairro.

Tem uma população economicamente denominada de classe baixa, embora a escola seja mantida pela iniciativa privada e seja de tradição no bairro. O que se justifica por atender

alunos filhos de funcionários públicos federais da Universidade Federal da Paraíba, dada a proximidade na localização.

- Histórico

A escola B surge como uma casa de hospedagem de irmãs religiosas providas do interior que vinham pra capital tratar de negócios ou exames de saúde. Somente em 1966 adquire uma sede, inicialmente no bairro de Miramar onde a escola começa a funcionar.

Em 1967 a congregação de irmãs recebe uma doação do Governador do Estado Dr. Pedro Moreno Gondim, terreno onde foi construído o atual estabelecimento de ensino. Em 1969, no mesmo prédio foi fundada pela Ir. Maria do Carmo Fernandes a escola Noturna Gratuita para adultos com as 4 primeiras séries do 1ª grau com 120 alunos matriculados.

Situado no Bairro do Castelo Branco I aqui na capital, o Colégio completa no ano de 2006, 40 anos de história, atendendo crianças e jovens da educação infantil ao ensino médio.

- Proposta Pedagógica

A escola por ter sido fundada pelas irmãs da congregação, traz em sua proposta pedagógica uma educação baseada na disseminação de valores cristãos, sustentadas em quatro pilares, postos em documentos oficiais do estabelecimento de ensino: do educar pela via do coração e do amor; da simplicidade; do espírito de família e de uma instituição em que crianças e jovens desenvolvem a consciência crítica, a dialogicidade, a criatividade e a participação para a cidadania e uma ação comprometida com a justiça, a solidariedade e a paz.

- Equipe de Profissionais

A equipe de professores que atendem a educação infantil, o ensino fundamental e médio são todos licenciados nos respectivos cursos da disciplina que ensinam.

Existe também uma equipe técnica de apoio pedagógico com coordenador geral, coordenadores pedagógicos, e orientador educacional, todos com nível de formação de especialização.

- Recursos Pedagógicos

A escola dispõe de uma biblioteca de livros didáticos e para-didáticos para pesquisa dos alunos. Funciona nos dois períodos de aula da escola, manhã e tarde.

Possui ainda uma sala de TV, Vídeo e DVD. Também uma sala de informática que serve como mais uma ferramenta didática para os professores e, como instrumento de pesquisa dos alunos. Com 10 computadores em uso à sala fica a disposição dos professores e alunos. Vale salientar que todos os equipamentos eletrônicos que a escola dispõe, estão em boas condições.

- Comunidade que Atende

A escola atende a uma clientela de 359 alunos de classe média do próprio bairro e de bairros próximos, apesar de estar situada, como falamos anteriormente em bairro pobre. Distribuídos em 14 turmas de educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio.

- Estrutura Física

A escola pode ser considerada de médio a grande porte, dispõe de uma ótima estrutura física com oito salas de aula, quadra de esportes coberta e uma grande área de recreação, além das salas de administração como diretoria, secretaria, sala de professores e de recursos pedagógicos como salas de informática, de vídeo e biblioteca.

- Conselhos Deliberativos

Pudemos verificar que a única instância deliberativa que existe na escola é o conselho de classe, que se reúne uma vez por semestre com a participação de professores e equipe técnica, com o intuito de discutir sobre a resolução de dificuldades de aprendizagem de alguns alunos.

4.2 ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Numa pesquisa, vários são os momentos de trabalho diferenciados, que o pesquisador se propõe a fazer para obter os resultados inicialmente propostos. Diferenciados por terem procedimento e época de realização diferentes, mas nem por isso deixam de estar interligados. O momento primordial da pesquisa é quando fragmentamos uma determinada realidade para entendê-la no seu contexto.

Movidos por uma curiosidade, nos instigamos a pesquisar e a estudar determinada situação, fazendo-o por etapas. Algumas dessas etapas já realizadas nos impeliram a iniciarmos agora a análise dos dados. A fim de codificar ou problematizar todo trabalho minucioso que foi a coleta de dados e fundamentá-los, mediante a análise de conteúdo como definimos no capítulo 1, precisamos trabalhar em favor da concretização dos objetivos da pesquisa. A escolha pela análise de conteúdo foi dada pela natureza de nossa pesquisa, que procura acima de tudo captar através das expressões dos sujeitos o conceito de cidadania.

De posse dos dados iniciaremos o postulado principal de nosso trabalho. Para isto nos pautaremos no âmago da relação entre os objetivos propostos e os dados colhidos por meio das técnicas e instrumentos delimitados. Buscaremos a concreticidade de nossa pesquisa no atingimento dos objetivos.

Adentrar no campo das subjetividades (falas, expressões, concepções) e objetividades (condições de vida, onde moram, com quem convivem) dos participantes é a consequência de nossa pesquisa no sentido de perceber o movimento que essas circunstâncias vividas por eles podem nos trazer em forma de dados. A captação dessas circunstâncias nos clarifica as Representações que professores e alunos fazem sobre a cidadania.

Salientamos que essa captação das Representações Sociais de cidadania vem a ser o objetivo geral nessa pesquisa. Chegar às particularidades de vida dos sujeitos, observando as influências contidas nas expressões deles, ou seja, a dialética existente nas manifestações faladas ou escritas pelos sujeitos da pesquisa, caracteriza a complexidade de nosso trabalho. Essas circunstâncias de vida interagem e se fazem presentes no que foi proferido por eles. Aquelas fundamentam/justificam estas.

Assim chegamos aos dados obtidos pelos instrumentos já mencionados. O primeiro deles, como bem definido no primeiro capítulo quando tratamos da metodologia é a observação. Aquele momento onde o olhar atento do pesquisador/ observador pode trazer informações pertinentes, oriundas das visitas no campo empírico. A observação nos leva a enriquecer a pesquisa no sentido de participar da sistemática de acontecimentos desse campo.

Dessa forma em nossas primeiras análises pelo instrumento da observação colocamos inicialmente algumas implicações que se fizeram presentes com relação às instituições escolares visitadas, como ambiente onde os sujeitos se relacionam, tentando perceber diferenças existentes entre as duas escolas.

Um ponto de destaque em nossas observações diz respeito à própria localização das instituições. A primeira escola (A)², mantida juridicamente pelo poder público se localiza no Bairro dos Bancários, bairro de classe média, classificada assim porque a própria construção do bairro se deu pela venda de lotes com alto custo, adquiridos somente por aqueles que detivessem poder aquisitivo, e a clientela da escola ser originária das favelas circunvizinhas. Revelado assim já uma disparidade.

Na escola B que é mantida pela iniciativa privada, ocorre o contrário na questão da localização, pois está situada num bairro considerado de classe baixa, mas sua clientela é composta por classe média, vinda de bairros medianos, representado por filhos de funcionários públicos, principalmente da Universidade, que se localiza nas proximidades do colégio, bem como de outros alunos de bom poder aquisitivo. Deste modo há uma correspondência entre o tipo da escola e o público que o frequenta.

Outro elemento que podemos discutir é quanto ao modelo de prática escolar adotado por cada instituição, ou seja: como o se dá o trabalho pedagógico, como funciona o processo educativo desenvolvido pelas duas escolas? Quais são as maiores diferenças entre elas? Como são os relacionamentos inter-pessoais estabelecidos entre os sujeitos frequentadores das escolas? Muitas são questões ligadas às práticas cotidianas desenvolvidas na escola, não

² Quando citarmos escola A ou escola B estamos nos referindo respectivamente a escola pública e a escola privada.

somente na sala de aula, mas em outros espaços e que podem nos revelar muito sobre o modelo do processo pedagógico adotado.

As propostas da escola podem até dizer apresentar um modelo progressista, inovador. Utilizar de palavras ou frases que estão em moda, quando escritas nas diretrizes nacionais sobre educação, mas quando nos deparamos com a vivência nas escolas, podemos não encontrá-las de imediato. Sabemos que muitas inovações são difíceis de serem implantadas, pois requerem uma quebra de paradigmas praticados há longo período. Quebra de concepções, pode causar grandes confusões e resistências, necessitando de tempo pra serem vividas de fato.

Por isso, quando chegamos ao campo de pesquisa podemos encontrar um modelo de projeto pedagógico bem alinhado com as diretrizes nacionais no campo educacional, bem como contextualizadas com a realidade da escola, mas não nos surpreendemos quando vemos práticas conservadoras e autoritárias nesse universo mágico que é a escola.

Sabemos que existe uma longa distância entre a teoria e a prática quando nos referimos ao ser humano. As escolas aparentemente tinham um modelo democrático em que as relações inter-pessoais eram as mais amigáveis possíveis.

Por outro lado estava fortemente presente nas escolas a idéia da hierarquia, aliás, necessárias ao ambiente escolar, mas não nos moldes que se apresentava em alguns momentos. Na escola A os alunos quando se referiam à diretora, tratavam-na como a disciplinadora, a repressora. Por diversas vezes estavam cometendo determinada “infração”, como por exemplo, ir para a biblioteca quando já tinha acabado o recreio e se corrigiam dizendo que ela(a diretora) estava chegando e que deveriam ir logo pra sala de aula. Logicamente o respeito à autoridade da diretora tem que existir na escola, mas a idéia que os alunos demonstravam é de que seriam punidos por ela, caso não obedecessem.

Esse fato nos leva a enfatizar que devemos ter clareza quando se trata das hierarquias, na linha de distinção entre autoridade e autoritarismo. Linha as vezes imperceptível, e por isso predominando práticas abusivas que se aplicam ao segundo termo. Distinção entre autoridade e autoritarismo é imprescindível para pessoas que desempenham um lugar de destaque na sociedade, evitando-se que esse lugar de comando se torne um despotismo.

Com relação à escola B pudemos ver que essa idéia de autoridade não se enquadra da mesma forma, pelo menos em relação à diretora, tendo em vista que pertence a uma rede de escolas que tem filiais em outros estados, e sua diretora geral não está presente todos os dias. Apesar da não presença da diretora, a administração da escola se dá de maneira

descentralizada e seu funcionamento ocorre mais tranquilamente, principalmente na questão disciplinar.

O funcionamento da biblioteca e utilidade dos livros da escola pública também nos pareceu inadequado na escola A, pois funciona em meio período dos turnos de aula. Além dos livros não poderem ser todos consultados, ou emprestados. Como dissemos anteriormente, somente aqueles mais velhos que ficavam numa estante estariam à disposição dos alunos. Os novos que estavam em estantes bem arrumados não podiam ser tocados. Isso nos faz questionar: qual será então a utilidade dos livros e da biblioteca numa escola? Certo que devem ser preservados e cuidados, mas não implica dizer que tenham que ficar guardados, somente enfeitando uma estante na biblioteca da escola. Uma solução para isso seria trabalhar com os alunos o cuidado e preservação dos livros, mas não proibi-los de usá-los.

Em ligeira comparação entre a escola A e a escola B percebemos que o regime de funcionamento da escola B é mais democrático que o da primeira, apesar de ser uma instituição privada, onde o controle pode parecer mais rígido. Talvez por isso mesmo na escola pública (A), onde o controle e o funcionamento proposto são dados de forma descentralizada, ocorre certa distorção de sentido nas práticas exercidas pelos sujeitos situados no ambiente escolar. Apesar dessa descentralização proposta, verificamos que os problemas de natureza prática na escola A, inclusive captadas em algumas falas, ficam a serem resolvidos pela diretora. Assim nos perguntamos: realmente existe gestão democrática nessa escola? Como se dá a participação dos demais gestores? Ou melhor, que descentralização é essa que ocorre nas escolas? O que vimos na verdade foi uma confusão que prejudica o percurso do trabalho pedagógico, pois, mais uma vez percebemos certa disparidade entre teoria e prática na escola, quando da não ocorrência da descentralização.

Um outro dado que se fez presente durante nossas visitas e observações no campo empírico, diz respeito ao acolhimento dos sujeitos que compõem as escolas, quer seja professores, gestores ou alunos, nas nossas primeiras aproximações. Notamos com relação aos professores entrevistados abertura da 2ª e certa desconfiança da 1ª.

Nas duas escolas as professoras se prontificaram a participar da pesquisa, ajudando no que fosse possível. Era notório o entusiasmo da professora B com relação ao seu trabalho em sala de aula, mas a professora A se mostrava descrente nas falas com relação à educação, apresentando logo justificativas pessimistas com relação ao tema da formação para a cidadania.

Essas posturas justificam a quase caricatura que tem sido construída em torno do professor em geral, sobretudo do professor da escola pública em virtude dos baixos salários,

de turmas numerosas; e outros problemas da categoria que acabam desqualificando uma categoria. Que por sua vez sente-se desmotivada e desrespeitada socialmente. Embora ninguém negue sua extremada importância.

São essas e muitas outras contradições que encontramos num ambiente tão diversificado em pessoas, concepções, origens, condições de vida, enfim, inúmeras características que fazem da escola este lugar mágico e múltiplo abrigo de tantos sujeitos e situações.

4.3 PERFIL DOS PROFESSORES

Quando nos referimos à educação, sempre nos defrontamos com as representações que se constroem sobre ela, principalmente em relação à carga que aquela carrega frente aos problemas sociais, ou seja, sempre que a sociedade está em crise, o sistema educacional é responsabilizado nos discursos oficiais e no discurso cotidiano. Enguita (1997, p. 103) em referência a isso comenta

O sistema educacional desempenha, pois, o papel de vítima propiciatória que permite aos demais expurgar seus pecados, ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los. Este quid pro quo não tem nada de novo: há décadas, quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições, quando, pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas.

Diante disso, a escola com seus problemas e suas soluções tem feito referências à figura do professor e sua contribuição no aprimoramento do processo educativo como uma dessas vítimas acima mencionado. Em muitas pesquisas vemos as representações que lhe dão com uma responsabilidade exagerada na transformação do sistema de ensino e/ou social.

Essa não é uma visão apropriada, se forem considerados todos os condicionantes em que o professor e o sistema educacional estão situados. Visto que a prática pedagógica daqueles está acobertada por uma série de fatores alheios a sua ação e função imediatas. Teixeira(1999, p. 180) apud Rossi (2005, p. 71-72) nos lembra que não podemos esquecer que escola

Está situada na estrutura econômica, num contexto sociopolítico e cultural, recebe influências das políticas públicas da educação, das normas de organização do sistema de ensino, da realidade da população atendida e também das tendências educacionais contemporâneas.

Como já escrevemos anteriormente a necessidade de desvelar e valorizar aspectos de vida desses sujeitos (professores) nos ajuda a situá-los em algumas circunstâncias próprias que os tornam únicos, com características próprias, com modos de falar, de pensar de agir e conceber a própria vida. Atentar para esses fatores é tomá-los no movimento em que a vida deles acontece, ou seja, é dar forma e conteúdo a história de vida desses sujeitos.

Na escola, o processo de ensino-aprendizagem requer a atuação de dois segmentos: professor e aluno, pois são estes que materializam as sínteses resultantes de todas as dimensões, de todos os limites, todos os níveis de desenvolvimento que possam atingir individual e/ou socialmente, fazendo-se e refazendo-se num contínuo processo de construção de suas vidas.

Assim, nos deteremos agora para caracterizar os professores. Que têm faixa etária de 51 e 53 anos respectivamente da pB e pA³. Moram ambas no mesmo bairro em que se localiza a escola em que trabalham. A Professora B é solteira e mora com uma irmã menor e a professora A é divorciada, tem quatro filhos, mas mora apenas com dois deles.

Esses dados já nos trazem questões de gênero, uma vez que as entrevistas são ambas do sexo feminino. Mesmo que o número de sujeitos (professores) tenha sido constituído por dois, os dados nos levam a verificar e confirmar o fenômeno de feminização do professorado, nesse segmento do ensino. Também nos coloca a idéia de que fazem parte de um grupo de mulheres que dentre inúmeras atribuições, como por exemplo, cuidando de casa e família, ainda trabalham numa das profissões socialmente determinada como adequada para as mulheres: professora da 1ª fase do ensino fundamental.

Com relação aos pais das entrevistadas, da professora A ambos trabalhavam, o pai, já falecido, era contador e sua mãe professora, tendo cursado o antigo normal. Os pais da professora B foram pequenos agricultores, o pai tendo já falecido, e a mãe é residente no interior da Paraíba.

As entrevistadas fizeram referências aos pais como aqueles que lhes ensinaram muito, como os grandes responsáveis pelas concepções de vida que elas tinham adotado, inclusive a

³ As siglas pA e pB referem-se as professoras entrevistadas. A primeira pA, professora da escola pública; a segunda pB professora da escola privada.

pA tem a mesma profissão da mãe. Os resultados mostram que não fugiram muito da profissão dos pais.

Os dois sujeitos da pesquisa são licenciados em Pedagogia, sendo que a professora A tem pós-graduação em Educação, formação desejada ora para justificar uma especialização na profissão que exercem, ora pra atender à legislação educacional vigente, LBD 9.394 /96, na questão da qualificação mínima para o exercício da docência, exigida para quem esteja em sala de aula.

Em contraposição a tendência acima mencionada sobre a formação docente, entendemos que esta deve ser percebida com um relevante papel no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma que estimule uma consciência no docente enquanto indivíduo e enquanto profissional da educação. Corroboramos com Nóvoa (1997, p. 24) quando este autor nos diz que a formação de professores

Pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

As professoras trabalham em escolas há muitos anos, com uma média de 20 a 25 de profissão docente. A pB atuou somente como professora, lecionando na mesma escola há 20 anos. A pA também possui experiência na direção, disse que foi diretora de escola por 13 anos, mas que não quer mais essa função por achar trabalhoso. Assim ouçamos a própria professora:

Quero me aposentar como professora. [...] Porque com gente é mais difícil trabalhar. [...] Na direção você não tem sábado, você não tem domingo. E na sala de aula você sábado e domingo tá em casa. [...] Fora os aborrecimentos que tem. Lidar com o ser humano é muito difícil, com criança é melhor, com adulto é mais difícil. (P.A)

A professora B quando questionada sobre a vontade de exercer outra função na escola diz que não teve vontade porque:

Porque o seguinte, a gente entra naquele trabalho e começa a gostar [...] Não estou nem um pouco arrependida né... a gente fica pensando como é difícil ser educadora, porque a gente não tem respeito, as pessoas não valorizam mais, mas como eu lhe disse eu não me interessei por outra profissão não. (P.B)

A fala dessas coincide na questão de preferirem estar em sala de aula, embora uma delas (a pB) nunca tenha atuado em outra função na escola, a não ser como professora. Por isso não podemos estabelecer uma comparação direta entre os motivos que a levam a preferir a sala de aula, mas podemos salientar o gosto delas pelo trato com crianças. E talvez por isso mesmo atuem há tanto tempo em sala de aula.

A faixa salarial das professoras está situada 2 e 3 salários mínimos com uma carga horária de 25 horas semanais para a pA e 24 horas semanais para a pB. Em sala de aula são despendidas 20 horas semanais. O restante do tempo é ocupado em atividades de planejamento.

4.4 DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS

4.4.1 Função da escola

Com base nas entrevistas feitas com as duas professoras, uma da escola pública e outra da escola privada, atuantes na 4ª série do Ensino Fundamental, constatamos certa consonância de idéias nas respostas das entrevistadas quando se referem a função da escola. Quando questionadas sobre isso, obtivemos respostas que reconheceram a função da escola não somente como instituição encarregada de transmitir os conhecimentos científicos, mas também de dar limites, ensinar valores e noções de cidadania.

A função de educar, de dar limites, de orientar, de ajudar na preparação da cultura. [...] Realmente ficaria do jeito que é de transmissão de cultura, noção de cidadania, também de limites, mas dentro do tempo que gente tem condições de fazer.” (P.A)

A gente tem que passar pra eles os valores, o que é o ser humano, seus direitos, quais são seus deveres, como é que vai se relacionar na escola com os colegas, na sociedade. [...] Nossa escola não só se preocupa, tem a função de passar conteúdo, ela não só prepara o aluno pra o vestibular, a função que a gente tem aqui é preparar para a vida. (P.B2)

Sabendo que as Representações Sociais são construídas no cotidiano, esses depoimentos podem configurar a clareza de entendimento dessas professoras sobre a função

da escola. Não percebem a escola e nem a si próprias somente como instrumentos encarregados de inserir os alunos no mundo letrado apenas através da mecânica de ler e escrever.

Elas não se vêem apenas com uma função técnica de transmissão do conhecimento científico. Nas falas acima citadas podemos ver uma preocupação em trabalhar conceitos e noções vivenciadas pelos alunos. Isso caracteriza uma visão progressista na educação e motiva a pensarmos em mudanças no ideário educacional, visto que melhorias partem da prática dos sujeitos envolvidos na educação.

Nessas primeiras falas, já encontramos alguns aspectos concernentes ao nosso objeto de estudo, quando as professoras entrevistadas enfatizam consciência de direitos e deveres, convivência, enfim, questões diretamente ligadas à cidadania, temática central do estudo. Isso já demonstra uma primeira aproximação com o que pensam as professoras sobre a cidadania.

Essa idéia nos aproxima do que diz Zenaide (2003) quando trata do objetivo da educação. Esta autora diz que construção de uma nação democrática, prescinde de uma educação para a cidadania, e a escola como base para a democracia é um espaço privilegiado de construção dessa organização democrática.

A escola é um ambiente de formação, de socialização e como tal, trabalhando com esses saberes práticos que serão utilizados na vida desses alunos é um importante instrumento de cunho didático e curricular, quando queremos formar esses alunos para atuarem socialmente, ou seja, para se tornarem aptos a fazer, a protagonizar suas histórias. A escola indiscutivelmente deve participar desse processo.

Elas ainda fazem ressalvas quanto à função da escola e do professor. Afirmavam que tanto família, quanto escola têm responsabilidades na educação dos filhos-alunos ainda que vejam os pais muitas vezes se desresponsabilizando e delegando essa tarefa a escola. Com isso enfrentam uma das maiores dificuldades no trabalho educativo: o descomprometimento dos pais. Vejamos o que disseram:

Eu acho que estão tirando a função da família e botando pra escola. Eu acho que tanto família quanto escola têm responsabilidade. [...] A família não quer mais vim às escolas, faz é jogar, acha que a escola é depósito de alunos. [...] A nossa parte a gente faz, mas o principal é de casa, que o maior tempo deles é em casa. [...] Sabe o que é que os pais dizem: eu não agüento mais esse menino, eu não sei mais o que faço, a senhora que resolva. Como é que pode!? Os pais que têm três em casa não agüentam, não resolve, e o professor com 40 alunos numa sala, com 4 horas só pra trabalhar vai dá jeito? (P. A)

A família é a base, a família é a responsável por aquela criança que veio ao mundo. [...] Hoje os pais chegam estressados em casa se trancam e, não perguntam como foi o dia na escola [...] quer dizer, a família está muito distante e isso tá prejudicando demais a educação dos filhos. [...] Eu acho que a família é tudo na educação, mas infelizmente o que a gente percebe hoje é essa distância da família dos filhos. (P. B)

Nessas declarações as professoras não fogem à responsabilidade que têm enquanto educadoras, sabem qual o papel que ocupam e qual a função da escola, mas também trazem à tona as dificuldades em desempenhar seu trabalho quando não tem uma cooperação dos pais dos alunos. Para essas professoras a família é imprescindível tanto no exercício de suas funções, quanto à formação dos filhos, em parceria que deve desenvolver com a escola, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos filhos.

Essa parceria escola-pais mostra ser um importante mecanismo de obtenção de sucesso na formação dos indivíduos que atuarão na sociedade. Ainda de acordo com Zenaide (2003, p. 127) “a escola assim como a família, antes das instituições da justiça, são aquelas mediações com quem a criança e o adolescente aprendem a lidar com seus conflitos cotidianos.”

A visão de que esse processo educativo deve ser feito em parceria da escola com a família favorece o estabelecimento de uma discussão dos problemas educacionais, extrapolando o trabalho pedagógico do professor e exigindo uma retro-alimentação entre sociedade e escola. Somente assim, esta pode ser percebida a partir da sociedade que a constrói e não como um instrumento isolado capaz de resolver as dificuldades no sistema educacional e/ou social no seu conjunto.

Pelo contrário, perceber esse processo dessa maneira pode torná-la dinâmica nesse processo, contribuindo para construção de teorias metodológicas que apresentam melhor o fazer-se e refazer-se da escola, dos professores, da família e dos alunos.

Uma outra questão que merece destaque nos depoimentos obtidos com relação à escola, se refere a fala da professora B quando comenta sobre a escola pública. Esta professora disse atualmente trabalhar numa escola pública tirando uma licença. Na sua declaração ela evidencia sua visão da escola, justificável pelo fato dessa professora desde então ter atuado somente em escola da rede privada de ensino, mas não adequada quando nos colocamos como professor crítico. Disse a essa professora B ao se referir as diferenças entre as esferas públicas e privadas:

É uma realidade diferente, a gente tem que se preparar diferente a linguagem que eu uso aqui é uma linguagem diferente. Lá no estado eles vivem numa casa caindo aos pedaços. [...] É interessante até o vestir, eu venho aqui arrumada e os meninos nem dizem nada e lá os meninos dizem: tia a senhora tá bonita hoje.

Ainda quando questionamos a essa professora como se dá o trabalho sobre a cidadania nessa segunda escola que está atuando, ela coloca que nem sabe e que não trabalhou com eles, falando no geral sobre os direitos e deveres. Quando se referia aos alunos da escola privada usava o termo “meus alunos”, quando se referia aos alunos da escola pública dizia “eles”.

O empenho na escola privada e desinteresse pela escola pública no caso dessa professora pode até se justificar pelo pouco tempo que atua na segunda escola, mas não é apropriado esse desprezo, essa desconsideração ao público, tão intrinsecamente presente na cultura brasileira. Como se refere Apple (1996, p. 107) não devemos fazer legitimar uma visão direitista que diz que “aquilo que é público é mau e aquilo que é privado é bom.”

Sabemos que na escola pública existe um processo de burocratização que prejudica seu desempenho, bem como falta de um efetivo acompanhamento e investimento governamental que acarreta sua derrocada, e muitas vezes a torna ineficiente. Por outro lado, posturas como dessa professora, em nada vai contribuir para superação dessa problemática. Enquanto pensarmos ser o público uma fonte inesgotável a nossa disposição, mas que não é responsabilidade nossa mantê-lo, melhorá-lo, em nada contribuiremos para a emergência de uma sociedade democrática. Pois estaremos desprezando e fortalecendo a justificativa de sua não existência e/ou privatização.

Além disso, não entendemos quando a professora B faz essa dicotomização entre os alunos da escola pública e os alunos da escola privada. Com os primeiros ocorre uma apropriação, com os segundos o contrário. Para nós a docência deve ser superior a qualquer seletividade que obstaculiza a assunção da carreira docente. Faz parte do exercício docente essa atenção as pormenoridades da cotidianidade presentes em discursos pronunciados, pois elas trazem, segundo Freire (1996), uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do resultado do processo formativo.

4.4.2 Cidadania trabalhada na escola

Ao perguntarmos as entrevistadas se o tema cidadania é trabalhado na escola e/ou em suas salas de aula e de que forma é trabalhado, elas responderam que sim, de forma interdisciplinar, ou seja, associado ao conteúdo de outras disciplinas, quando dada oportunidade de estabelecer conexões com os assuntos debatidos. Ouçamos as professoras:

Trabalhamos. Como é um tema interdisciplinar né, de acordo com as oportunidades que vão surgindo nós trabalhamos, não tem horário específico não. (P. A)

Em todas as disciplinas, toda semana, não é só em uma, tudo que eu vou dar em português, matemática, religião, história e geografia, eu estou sempre buscando esse lado que é a cidadania, porque eu acho importante pra o ser humano. [...] Trabalho com textos, trazemos filmes, a gente traz livros educativos, informática. (P. B)

Interdisciplinaridade é a palavra do momento quando tomamos por referência métodos de transmissão dos conhecimentos na sala de aula. Apresenta-se como uma ferramenta indispensável para aqueles que querem manter-se atualizados nos novos conceitos disseminados e praticados nas escolas, pelo menos é que demonstram essas professoras. A quebra de fronteiras entre uma área do conhecimento e outra caracteriza esse fenômeno educativo.

A interdisciplinaridade no contexto escolar se envereda pelo caminho de perceber o currículo de uma forma integrada, sem a habitual quebra de objetivos nas disciplinas. Seria um método que valoriza a ligação entre as áreas de conhecimento, estabelecendo uma ponte entre elas. Seria valorizar o todo e não a fragmentação, mas sem menosprezar as diferenças existentes entre as áreas de conhecimento.

O cruzamento nas disciplinas pode gerar um aprendizado alicerçado e mais condizente com os objetivos fincados na educação. Podendo assegurar resultados desejados que conduzam a experiências favoráveis no processo educativo. Oportunizando inclusive que a cidadania (tema de nossa pesquisa) possa ser trabalhando em sala de aula, já que não consta na grade curricular como disciplina.

A professora A alega também que o trabalho com a cidadania não deve ser executado diretamente pela escola, mas pela prefeitura. Assim se pronunciou:

Acho que não a escola, mas a prefeitura. Acho que os alunos eram pra ter uma aula de ética e cidadania. [...] Promovido pela prefeitura, de ética, boas maneiras, educação doméstica, essas coisas assim no geral. [...] Eu acho que ajudaria, [...] já que eles querem que seja dada nas escolas, pelo menos que tivesse uma pessoa especializada nisso. (P. A)

Nessa fala a professora indica uma solução para essa questão do trabalho sobre cidadania na escola, mas ao mesmo tempo temos a impressão que ela não se coloca como também responsável por esse trabalho. Prefere se esquivar e deixar por conta de outros encarregados. Embora tenha dito acima que trabalha de maneira interdisciplinar, demonstra agora a preferência em atribuir isso como responsabilidade da prefeitura e não sua.

A questão de abraçar a sua identidade profissional docente e todas as suas implicações parece está um pouco distante para essa professora, pois, não é a primeira vez que demonstra certo descomprometimento quanto ao seu exercício profissional. Nas primeiras falas ela já coloca que as quatro horas de trabalho na escola com seus alunos não significa muito frente ao restante de horas que o alunado passa em sua comunidade, por isso não dá para trabalhar muito.

Isso reflete uma postura inadequada da professora, quando busca alternativas de se desresponsabilizar frente aquela tarefa, podemos até dizer uma falta de reconhecimento profissional. Concordamos com Freire (1996, p. 46) quando este concebe o exercício profissional pelo assumir-se. Assim ouçamos o próprio autor

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Ainda quando solicitamos exemplos do trabalhado das questões que envolvem a cidadania em sala de aula, responderam:

No dia do estudante nós trabalhamos os direitos e deveres do estudante. Fizemos cartazes e expuseram. Enquanto não tem uma disciplina a gente vai aproveitando as oportunidades, até os acontecimentos da vida diária, quando vai contando alguma coisa, que uma pessoa quer te enrolar. A gente via explicando que o cidadão tem direitos, que você deve lutar pelos direitos. (P. A)

Na escola eu trabalho com eles o respeito pela ecologia, ao meio ambiente, preservação do meio ambiente, problema do lixo na sala de aula, a gente vai trabalha o lixo, como é que eles vão se relacionar lá fora com as pessoas, com a família, com o seu amigo, através de textos, a gente traz um texto. [...] Pra meus alunos a gente trabalha, eu trouxe um texto do Procon, trabalhei com eles, mostrei pra eles que eles tem o direito quando for numa loja pegar uma mercadoria e se for estragada, a loja não quiser trocar, falei pra eles que podem procurar o Procon. [...] Não fica só na sala de aula não... aula de campo, se estou falando de alimentação, os alimentos que usam agrotóxicos que faz mal pra saúde, eu fui com eles na universidade que tem uma feirinha dos sem terra. [...] Estou trabalhando com eles que quando completarem 16 anos, pra tirar uma carteira, eu falo pra eles que eles vão votar, eu estou mandando eles escutarem e a gente tá questionando com eles, que aquilo é propaganda enganosa. Analise antes! (P. B)

Esses comentários do trabalho na escola, direcionados à cidadania são interessantes no sentido serem colocados a partir dos acontecimentos diários vividos pelos sujeitos. Essas atividades desenvolvidas na escola podem dizer muito sobre visões progressistas que vigoram no processo ensino-aprendizagem. São essas vivências escolares e extra-escolares que contribuem de forma significativa para que experiências novas sejam elaboradas a partir da prática.

Rocha (1996, p. 261) em um de seus trabalhos faz referência à necessidade de abordar em sala de aula, assuntos que vão além dos conteúdos programáticos, pois, são importantes na perspectiva de construção de uma escola cidadã e completa dizendo que: “o processo pedagógico de uma escola cidadã deve contemplar, além de tudo outras temáticas que são geralmente excluídas do cotidiano das demais escolas”.

4.4.3 Dificuldades da escola

Ao nos reportarmos as dificuldades apresentadas pelas escolas investigadas, buscávamos saber quais as ações promovidas pelas escolas ou pelos sujeitos da escola no enfrentamento das dificuldades. Inicialmente perguntávamos qual seria a maior dificuldade que as escolas enfrentam, e as professoras responderam que correspondiam a distância dos pais no acompanhamento do processo educativo. Esteve presente em vários momentos nas falas delas durante as entrevistas, a questão do não envolvimento dos pais no cotidiano

escolar, mesmo quando chamados a comparecerem a escola. Essa questão já foi destacada acima nas falas das professoras.

Uma outra dificuldade que foi ressaltada pela professora A diz respeito à estrutura física, visto que, a escola precisa de uma reforma. Ouçamos a própria professora na apresentação dessa problemática:

De estrutura física tem né, que a gente não tem condição de ter uma reforma, por que esse prédio não é da prefeitura é do Lions Tambaú, e cedida a prefeitura. [...] Deu uma reforma aqui a sala de computação, aí o Lions vetou, dizendo que vai vender o terreno, pra construir um edifício que a gente vai sair daqui. Mas precisa principalmente de uma quadra de esportes, que precisava aí pra fazer educação física, pra fazer as comemorações.

Indiscutivelmente para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a boa apresentação da escola, quer seja com uma boa estrutura física, quer seja como recursos disponíveis e oferecidos para serem utilizados pelos professores e pelos alunos significam muito. Uma quadra de esportes seria até algo elementar na estrutura física escolar, mas não é o caso da escola A, possuindo apenas uma área de recreação.

Contudo o que nos interessou quando questionamos as professoras sobre as dificuldades existentes, além do que já colocamos acima, foi saber como os sujeitos enfrentam essas dificuldades. Se as professoras se envolviam na resolução dessa problemática, e se estariam elas inseridas em ações que buscassem solucionar esses problemas. Assim comentaram:

Da Luz tá tentando aí, a gente tentou. (P.A)

O trabalho da orientadora educacional. Aqueles alunos que tem problemas, então a gente bota na orientação, que ela faz um trabalho com essa criança, com esse adolescente, manda chamar os pais, mesmo que o pai não resolva a escola faz tudo pra amenizar. (P. B)

Essas falas não esclarecem o comprometimento dessas professoras na resolução dos problemas. Nossa percepção imediata é que essas atribuições foram destinadas a outras pessoas envolvidas no contexto escolar, ora a diretora, ora a orientadora educacional. Entendemos que essa divisão de trabalho é importante para que o processo educativo ocorra melhor. Por outro lado ressaltamos que essa fragmentação das funções acaba por descaracterizar um trabalho educativo conjunto, de parceria, pois julgamos ser isso um importante mecanismo de obtenção de sucesso. E ainda demonstra certa restrição do trabalho das professoras na escola somente nas suas respectivas salas de aula.

Além disso, pensamos ser o engajamento das professoras nessas “lutas políticas”, um importante mecanismo de força na escola. O professor tem que está consciente que seu trabalho não se restringe à sala de aula. Mas não vamos tratar aqui, pois é assunto para a próxima categoria.

4.4.4 Instâncias deliberativas

Quando questionamos as professoras sobre a existência de instâncias deliberativas em suas respectivas escolas, tínhamos o intuito de verificar a participação das entrevistadas nessas lutas, visto que posturas como estas poderiam nos levar a indícios de práticas cidadãs por elas. Práticas essas adequadas a função que desempenham frente à sociedade no ser professor, bem como indispensável na construção da sociedade que queremos como colocamos no capítulo 2. Assim se posicionaram:

Tem conselho de classe, tem o conselho da merenda e tem outro conselho. Tem tanta coisa aqui, três ou mais. (P. A)

Não. O professor que está na sala de aula é um polivalente. [...] Agora esse conselho de classe não existe aqui não. (P. B)

Contudo, as professoras acham importante, mas não participavam de nenhuma instância deliberativa, nem dentro da escola, nem fora dela. Salientaram que já tinham participado, mas hoje em dia não mais. Isso nos remete a refletir e tomar como referencial a concepção de participação segundo Pedro Demo, ao dizer que participação é conquista. Assim nos questionamos: quais conquistas essas professoras poderão obter não participando das instâncias deliberativas na própria instituição que ensinam, já que a conquista é um processo que requer participação?

Ao nosso ver, a participação está diretamente ligada àquela dimensão política que o professor deve ter, visto que a docência é uma atividade social que media o conhecimento, os valores. Por isso mesmo a propensão de uma consistência política pode favorecer, pode construir uma conduta importante na prática em sala de aula. Com efeito, citamos Weber (1996) quando se refere a essa dimensão política que deve ser assimilada pelos professores

O docente como sujeito social, querendo ou não mediante situações de interação e comunicação, constrói-se participando da consciência de grupo e de coletividades. Nessa construção têm importante papel as referências gerais, que podem ser aproximadas de ideologia e, por isso mesmo, concretizam-se em contextos e conjunturas determinadas, organizando comportamentos, tendo, por conseguinte, uma dimensão política. (p. 42)

Ressaltamos ainda que o docente no contexto escolar é uma peça fundamental, um instrumento central de ação político-pedagógica. Querendo ou não, suas opções ideológicas vão estar presentes como marcas registradas de sua prática. Consciente ou não de suas escolhas. Entendemos que a conquista de uma sociedade melhor, uma escola mais adequada aos anseios de seus freqüentadores requer o engajamento, a participação na busca desse ideal.

4.4.5 Cidadania comentada

Ao serem consultadas sobre o que achavam a respeito da cidadania, baseado no que a mídia apresenta, principalmente por nos situarmos em ano eleitoral e esse tema ser bastante comentado, as entrevistadas se reportaram à questão como sendo transmitida de forma errônea, pois propagam a idéia que a cidadania se resume ao exercício do voto, além de fazerem críticas aos nossos políticos, em exercício em candidaturas. Para elas o exercício da cidadania está além do ato de votar. Assim colocaram:

Eles tentam nos enganar. Eu acho que se a gente exercesse a cidadania realmente, a gente votava se quisesse, não era obrigação. A gente vive numa democracia entre aspas. A gente é escravo. É por isso que a gente tem esse Brasil, essa bagunça tão grande, tá todo mundo enrolado. (P. A)

Não. É só o nome. A cidadania você tem que fazer, assumir, cumprir. Eu acho que ali eles usam a cidadania pra enganar, só enganosa. [...] Vejo a cidadania por outro lado, eu acho que cidadania não é simplesmente o voto, eu acho que os políticos ficam botando isso na televisão, enganando as pessoas, comprando, aí você vai vota neles confiando, depois eles não fazem nada. (P. B)

Estamos no âmago dessa situação, por estarmos em vias das eleições no Brasil. Inevitavelmente encontramos em conversas nas ruas, nas escolas, no que é veiculado na televisão esse forte discurso sobre votar, sobre a postura adotada pelos governantes, enfim, sobre todo o processo democrático de escolha de governantes que temos no Brasil. Isso nos remete a configurar as falas das professoras numa insatisfação quanto as práticas dos atuais governantes.

Esteve presente durante as falas das professoras, como podemos ver acima, críticas quanto ao processo e quanto a visão perpassada pelos políticos. Realmente correspondendo ao cenário político administrativo apresentado no Brasil atualmente. Uma insatisfação geral.

Ainda sobre essa questão, concordamos com as professoras quando dizem que a cidadania não se dá somente através do voto. Este é importante para o desenvolvimento do modelo político adotado no Brasil, mas aquela não se esgota aqui, pelo contrário, constitui-se apenas um mecanismo de seu exercício.

As RS das professoras entrevistadas a respeito da cidadania estão sendo reveladas nessas falas, pois se formam a partir da vivência delas numa questão bastante forte na cultura brasileira que é a eleição. Este parâmetro norteia a compreensão da concepção de cidadania proferida pelas professoras.

Sobre o mesmo assunto as professoras acrescentaram que a cidadania tem referência direta com direitos e deveres na sociedade e sua garantia. Uma delas nos passou ainda a idéia da cidadania está ligada a convivência, relações estabelecidas, dando respaldo sua dinamicidade. Assim se reportou:

Pra mim cidadania é uma palavra que vem de cidade. Cidadania é você os seus direitos e seus deveres na sociedade. Você vai adquirindo se relacionando com a família, com a sociedade, na escola. A gente vai aprendendo o que é cidadania. É você fazer, ter direitos! Você vai adquirindo e não tem fim, é uma busca, você tá sempre buscando, tá sempre renovando e adquirindo cada vez mais. (P. B)

Essa fala retrata bem o que colocamos no capítulo 2, quando se refere ao caráter dinâmico e dialético da concepção de cidadania, ou seja, que ela está sendo construída e renovada nas relações vividas.

4.4.6 Exercício de cidadania

O tema cidadania foi bastante recorrente nos discursos das professoras durante as entrevistas. Justificado talvez pelo fato da nossa pré-explicação a respeito do tema da pesquisa. Como já colocamos as primeiras referências dos professores em categorias anteriores que envolvem o leque de conteúdo da cidadania, colocaremos agora os comentários delas sobre o exercício desta.

Elas se referiram ao exercício da cidadania, a contribuição prestada na sociedade pelo próprio exercício profissional. Assim disseram:

Eu acho que a gente tem que lutar pelos nossos direitos, a gente tem que falar, cobrar nossos direitos. Porque se a gente ficar calado e só aceitando, eles vão continuar né? Tem que abrir a boca, cobrar deles os nossos direitos. E ensinar aos alunos isso daí, cobrar, cobrar os seus direitos. A começar pelos próprios direitos da escola, direito a ter aula, direito a educação física, direito a livro. É saber reivindicar os direitos e saber também os deveres, cumprir os deveres. (P. A)

Eu já estou exercendo dentro de minha sala de aula, passando pra eles, respeitando o aluno, ajudando também, quando eu vejo uma pessoa que bate na minha porta, eu sei que tem um vizinho precisando, eu estou já ajudando, já estou exercendo minha cidadania. (P. B)

Essas falas marcam uma visão do professorado não somente como profissional detentor de um conhecimento técnico, mas principalmente alguém que desempenha uma função rodeada de circunstâncias e ideologias que refletem na sua prática. O professor aqui é visto como um profissional de destaque, pois tem em mãos a propagação de concepções de escola, de aluno, de educação, de sociedade.

Gomez (1997, p. 95) em trabalho intitulado o pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, diz que o professor, sem esquecer outros fatores que influenciam no resultado processo educativo, tem sido responsabilizado pela natureza e qualidade do cotidiano escolar. E acrescenta ainda que

Não podemos considerar a atividade profissional(prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encara-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.

A prática profissional desses sujeitos constitui-se a muito uma frente estratégica de melhorias ou não do processo educativo e do projeto de sociedade. As atenções estão viradas para o professor, enquanto profissional encarregado dessa função. Contudo, devemos avançar na visão do professor como técnico e passar e percebê-los como profissional reflexivo. Não são somente instrumentos em favor da promoção da educação, são protagonistas da história.

Protagonistas quando se comportam de maneiras diferenciadas frente a situações problemas no cotidiano de sala de aula. Protagonistas quando encontram soluções próprias para esses mesmos problemas. Protagonistas quando tem que formar ao mesmo tempo em que se formam. Somente assim poderemos avançar na percepção que temos dos professores e sua importante tarefa.

4.4.7 Participação

Quando solicitamos que as entrevistadas comentassem um pouco sobre participação na sociedade, como requisito ao exercício cidadão, as entrevistadas enfatizaram a importância de se participar, destacando os papéis de entidades que representam os interesses da sociedade civil, como sindicatos, associações de bairro, que contribuem com a sociedade.

Por outro lado as professoras disseram não participar dessas instâncias ora pelo desestímulo em fazer parte de algum espaço de luta da sociedade civil, ora pela falta de tempo, tendo em vista a carga horária que se ocupam. Isso nos remonta a questionar se temos aqui um comportamento de passividade frente às problemáticas sociais, ou melhor, se essas professoras sofrem de um comportamento que está arraigado na cultura brasileira: a passividade. Se sofrem, como podemos avançar nos problemas sociais, tendo em vista que elas desempenham uma importante função social?

Todas essas questões acima colocadas suscitam respostas urgentes, pois só podemos avançar nas questões educacionais quando repensarmos nossas práticas frente a questões importantes para coletividade. Embora estejamos inseridos numa realidade precária, sem estrutura. Não podemos perder o compromisso de repensar nossas práticas. A responsabilidade dada ao professor existe na transformação da sociedade, bem como de outros

sujeitos, mas justificamos nossas observações percebendo-os enquanto sujeitos envolvidos numa determinada cultura que precisa ser modificada.

Se a participação como já especificamos no capítulo 2 quando tratamos de cidadania, é um importante instrumento na busca de melhorias na sociedade, no fortalecimento de uma democracia, do exercício cidadão, precisamos adotar novas posturas e práticas conscientizadoras. Seu contrário, a passividade, tende a manter um modelo de sociedade que não satisfaz a maioria.

Além disso, uma das entrevistadas faz uma ressalva ao exercício cidadão, colocando-o como uma ajudar materialmente aos mais necessitados. Ouçamos a própria entrevistada:

Eu poderia participar na sociedade ajudando aqueles que estão precisando, não adianta fazer uma feira e levar pra você que não precisa, você vai ajudar a quem ta precisando. (P. B)

Em vários momentos da entrevista essa professora traz esse comentário de que exerce sua cidadania ajudando a quem precisa de ajuda, com doações e fazendo caridade. A nosso ver a cidadania não deve ser confundida com este último. Cidadania é uma busca legítima de garantia e exercício de que seus direitos e deveres sejam garantidos, é uma busca do bem conviver em sociedade, uma busca contra a não exploração.

Dessa forma, não nos pareceu adequada essa colocação da professora quando a praticamos dessa forma, pois inconscientemente, estamos concordando e mantendo um status quo que não nos serve. Precisamos visualizá-la de outra forma, em uma prática emergente que transforme e não conforme.

Será que nessa colocação a professora confirma uma postura de passividade, quando prefere adotar uma política de solidariedade e não de subversão a ordem imposta? Essa provocação é pertinente no sentido de não confundirmos a participação, o engajamento em causas de interesse coletivo, com práticas de “bom samaritanismo”.

4.5 PERFIL DOS ALUNOS

Como já afirmamos por vários momentos nesse trabalho, o processo ensino-aprendizagem não acontece sem seus dois protagonistas: os professores e alunos, por isso nos deteremos agora a situar os alunos e alunas entrevistadas, nos pautando dos instrumentos que definimos para realização da coleta e análise dos dados.

Iniciaremos trazendo a informação que os doze entrevistados têm idades que variam entre 9 e 14 anos. Mais detalhadamente um dos alunos tem 9 anos, seis alunos têm 10 anos, três com 11 anos, um com 12 e um com 14 anos. Desse total esses dois últimos encontram-se acima da média quando nos referimos a idade indicada para cada série, ou seja, eles apresentam uma pequena distorção em relação à idade série.

A maioria desses, numa porcentagem de $\frac{2}{3}$ dos entrevistados residem em proximidades da escola que freqüentam. Dentre os que estudam na escola pública cinco deles moram perto da escola e apenas um não. Da escola privada três deles moram próximo da escola e três não.

Dos doze alunos(as) sete disseram freqüentar a mesma escola há pelo menos 4 anos, desde a 1ª série. Três deles a 3 anos e dois deles a 2 anos. Isso pode nos trazer um dado curioso quando retratamos os motivos deles, pela permanência na mesma escola. A representação da escola deles pode ser averiguada nessa questão, do qual especificaremos mais tarde.

Quanto à ocupação dos pais vimos as mais variadas. De secretárias da universidade e bancários, até auxiliares de serviços gerais. Quanto as mães dos alunos(as) encontramos três secretárias da Universidade, uma secretária da própria escola; duas donas de casa; uma professora de Educação Física e quatro auxiliares de serviços gerais. Em relação aos pais desse alunado encontramos dois taxistas; um que conserta sofá; um bancário; um secretário da prefeitura; um professor de Ed. Física e dois que têm trabalho braçal. O restante das crianças não sabiam em que os pais trabalhavam, por não morarem com eles.

Verificamos ainda que existe uma relação direta entre a ocupação dos pais e seu poder aquisitivo e o frequentamento do alunado à escola pública ou privada. Embora esse seja um assunto bastante desgastado, resumidamente colocamos que quando os pais eram secretários e/ou bancários os alunos estavam na escola privada. Os que estavam na escola pública os pais desempenhavam profissões que não exigiam qualificação como serviços gerais ou trabalho braçal.

Exemplificamos esses dados por meio do quadro abaixo:

ALUNOS	ESCOLA	OCUPAÇÃO DOS PAIS
Aluna 1	Escola Privada	Mãe: Secretária da Universidade Pai: Não sabe em que trabalha
Aluna 2	Escola Privada	Mãe: Caixa de posto Pai: Taxista
Aluna 3	Escola Privada	Mãe: Secretária da Universidade Pai: Consertos de móveis
Aluno 4	Escola Privada	Mãe: Secretária do colégio Pai: Bancário
Aluno 5 (mora com a Avó)	Escola Privada	Mãe: Dona de casa Pai: Secretário da prefeitura
Aluno 6	Escola Privada	Mãe: Secretária da Universidade Pai: Não sabe em que trabalha
Aluno 7	Escola Pública	Mãe: Professora de Ed. Física Pai: Professor de Ed. Física
Aluna 8	Escola Pública	Mãe: Auxiliar de serviços gerais Pai: Falecido
Aluna 9	Escola Pública	Mãe: Auxiliar de serviços gerais Pai: Não sabe em que trabalha
Aluno 10	Escola Pública	Mãe: Auxiliar de serviços gerais Pai: Taxista
Aluna 11	Escola Pública	Mãe: Dona de casa Pai: Pedreiro
Aluno 12	Escola Pública	Mãe: Auxiliar de serviços gerais Pai: Serviço pesado

QUADRO 1: Situação sócio-econômica dos pais dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Por último, em relação à quantidade de irmãos que esses alunos apresentavam, vimos que três deles tem um irmão; um deles tem dois irmãos; dois deles tem três irmãos; dois deles tem cinco irmãos.

4.6 EXPRESSÕES DOS ALUNOS

4.6.1 Concepções de escola

Durante as entrevistas com os alunos ao nos reportarmos sobre o significado da escola para eles, obtivemos respostas variadas. Mas todos disseram gostar da escola em que estudavam e apresentaram uma justificativa. Estas se pautaram ora por ser a escola um espaço de socialização, de obtenção de amigos, ora por acharem que a professora ensina bem, ora pelo espaço que encontram na escola pra brincarem.

Cinco das crianças-alunos ressaltam a questão da qualidade no ensino em suas escolas, algumas inclusive enfatizando o papel da professora nessa sua concepção. Nessa questão destacamos ainda dois depoimentos que nos pareceu interessante quanto a colocações dos alunos em relação à qualidade da escola, pois ao mesmo tempo que não fugiam ao que anunciamos, nos trouxe posições mais detalhadas. Ouçamos essas duas crianças em suas impressões:

É porque ela ensina o que você deve fazer, essas coisas de religião, aí eu gosto daqui. (L. 11 anos, menino, escola privada)

É assim... porque foi aqui que eu aprendi a ler, a escrever nas outras salas, nas outras fases e também eu conheci um monte de colegas, professores, diretoras. (J., 11 anos, menina, escola pública)

Outras duas enfatizaram o motivo de tempo de permanência na escola pelo espaço existente para diversão, para a recreação. Dado que foi constatado durante nossas visitas de observações no campo empírico. Na escola pública um parquinho para as crianças brincarem, na escola privada um enorme “sítio” na área de trás da escola. Uma outra criança coloca que gosta da escola porque já está acostumado. Já as outras duas restantes disseram gostar da escola porque tinham conhecido muitos amigos na escola e que estão com elas a um bom tempo.

Os depoimentos desses alunos reafirmam as representações que temos da escola, enquanto aquela instituição onde acontece aprendizagem, socialização, diversão, onde adquirimos referências para nossas atitudes e vidas. A escola percebida dessa forma fundamenta uma visão progressista dela, pois foge das questões negativas que comumente podem estar enraizadas em outras teorias.

Estas representações contrariam frontalmente certas teorias reprodutivistas, que apontam para a escola como um local de segregação. [...] A instituição escolar tem, naturalmente, normas, leis, regulamentos, códigos, mas as crianças parecem não representar isto de modo negativo. (JALES COSTA, 1998, p. 237)

Nos instrumentos metodológicos adotados com os alunos, como recursos para obtenção dos dados, utilizamos como explicitados no capítulo que trata da metodologia, além das entrevistas alguns joguinhos, como de combinação de palavras com desenhos e de complementação de histórias.

Esses são instrumentos importantes na tentativa de elucidar o entendimento das crianças sobre um dado objeto. A preferência por esses instrumentos de coleta se dá pela possibilidade de adentrarmos no cotidiano das crianças, através de atividades que já fazem parte das práticas dos alunos em suas tarefas. Além de poder oferecer uma diversidade maior instrumentos no trabalho de coleta de dados com as crianças, facilitando a captação de suas RS sobre cidadania.

Como resultado destes, abaixo alguns desenhos que as crianças fizeram em relação à escola.



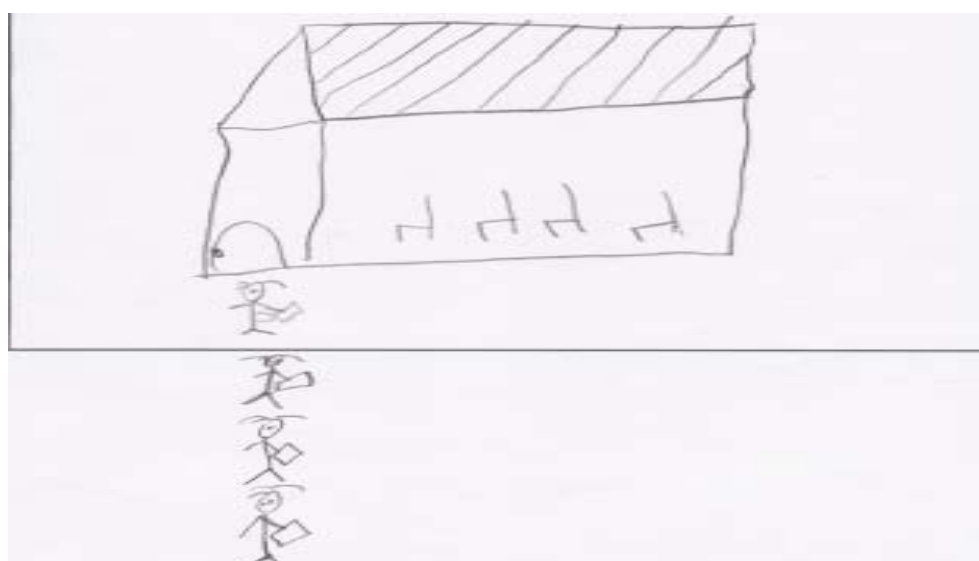
DESENHO 1: Concepções de escola por J. (10 anos, menina, escola pública)
Fonte: Dados da pesquisa

Nesse primeiro desenho a criança ilustra uma realidade bem comum encontrada no interior das salas de aula das escolas. Uma professora que escreve no quadro o nome da escola, situada em frente às cadeiras onde estarão sentadas as crianças, a ainda uma bandeira do Brasil num outro lado da parede da sala. Parece-nos que essa aluna faz referência a sua própria sala de aula, pois não poderia expressar de outra maneira sua representação de escola, que não partindo de sua própria vivência.

Mostra-nos ainda a importância que a aluna dá à professora, ou seja, o papel que a professora desempenha está integrada à idéia de escola, ocupando uma posição de destaque. Indiscutível a função do professor na vida dos alunos e para a instituição escola, pois, a existência desta depende da relação entre o professor e o aluno. Contudo concordamos com a afirmação de Nóvoa (1997, p. 28) quando este coloca que o projeto de transformação das instituições, passa naturalmente pela atividade do professor.

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulados com as escolas e seus projetos.

No desenho abaixo percebemos referências quanto àquelas questões já destacadas por Jales Costa (1998) acima. Questões ligadas à disciplina, à ordem, enfim, normas existentes nas instituições e de necessária aplicação quando nos referimos à formação de condutas. Esse desenho de alunos com livros nas mãos e alinhados entrando na escola nos dá ainda essa aceitação do aluno quanto ao comportamento disciplinar.



DESENHO 2: Concepções de escola por E. (12 anos, menino, escola pública)
Fonte: Dados da pesquisa

Contudo ressaltamos que as representações que os alunos fazem da escola são positivas e partem de sua própria vivência. Esses dois desenhos destacados retratam bem isso. Acreditamos também que as crianças deram grande importância à escola, já que faz parte de suas vidas, e isso nos remonta a contrariar as teorias que percebem a escola e o seu frequentamento, apenas como uma imposição. Nas entrevistas as crianças parecem gostar da escola por todos aqueles motivos apresentados acima.

4.6.2 Questões de ética

Nesta categoria procuramos trabalhar com questões condizentes com a vivência dos alunos no cotidiano escolar, como o problema do lixo nas escolas e das filas no recreio. Esses temas nos interessaram por nos conduzir ou não a procedimentos éticos nas práticas cotidianas das crianças. Averiguar quais são as posturas adotadas pelas crianças diante dessas duas questões acima mencionadas pode nos fornecer dados interessantes, pois trazem dados relativos ao nível de conscientização das crianças intermediadas por essas questões.

Todos os alunos entrevistados disseram não jogar lixo no chão e ainda condenam quem assim o faz. Acrescentaram também que reclamam com as pessoas quando vêem jogando lixo no chão. Os motivos expressados pelas crianças a respeito desse tema se concentraram a implicações quanto ao prejuízo com o meio ambiente e ao trabalho que terá a pessoa encarregada da limpeza do ambiente.

Quatro delas responderam que esse ato não contribui com a limpeza do colégio ou cidade. Isso ressalta o nível de esclarecimento proferido pelos alunos quanto à importância da limpeza. Apuramos ainda que ao menos uma das escolas (E. B) promove trabalhos de campo com essa temática, enfatizando o destino que deve ter o lixo. No relato averiguamos o trabalho transdisciplinar desenvolvido pelas escolas:

O professor de futsal diz, vocês que jogam nessa quadra e ficam jogando lixo, deviam aprender e jogar no lixo ao invés de jogar na quadra, porque um coleginha da gente pode escorregar no papel e cair no chão.” (L., 11 anos, menino, escola privada)

Outras quatro têm uma resposta parecida, posicionando-se a isso como prejudicial à natureza, pois causa poluição e esta por sua vez causa prejuízos enormes a nós humanos. Essas respostas caracterizam um trabalho desenvolvido pelas escolas na questão do trato com o lixo. Com frases como: “*vamos preservar a natureza, a escola! jogue o lixo no lixo!*” (M.E, 10 anos, menina, escola privada)” trazem significados que representam a formação de condutas mais apropriadas com os anseios sociais. Trazem posturas adequadas ao papel do educando quando estes no dizer de Freire(1996) assumem seu papel de sujeito de produção de sua inteligência do mundo.

Duas crianças não se pronunciaram quanto a isso e outras duas indicaram como justificativa o trabalho que daria para as outras pessoas limparem o chão quando eles sujassem. Para estes últimos o fato das mães trabalharem como auxiliares de serviços gerais pode ser de forte influência para essas respostas.

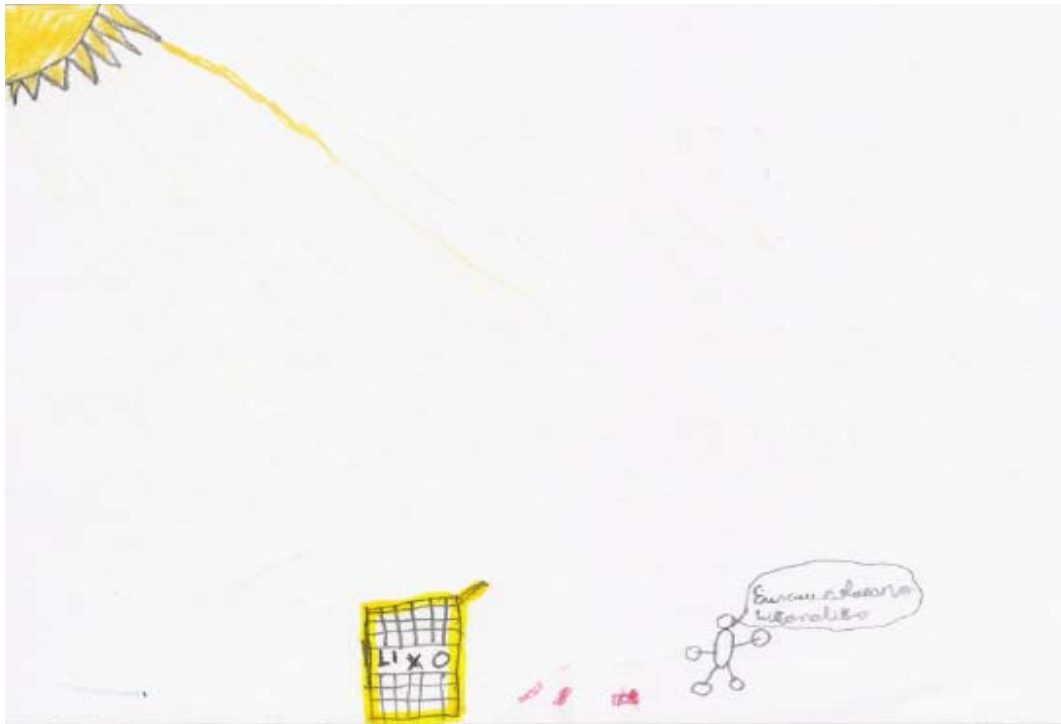
Nos jogos de associação de desenhos e complementação de histórias obtivemos respostas que podem fortalecer essas falas. Começamos pela história B quando fazemos referências a uma aluna que joga lixo no chão, destacando três complementações:

A professora viu e reclamou com ela e disse a ela: Aparecida não jogue o lixo no chão, essa atitude não é uma atitude de cidadão. E ela falou: professora, mas o que é cidadão? E a professora respondeu: cidadão é tudo que nós fazemos de bom. Aparecida se conscientizou e passou a não borrar mais e quando borrava não jogava a folha no chão. (I., 11 anos, menina, escola privada)

Ficou muito feliz, no outro dia ela aprendeu que se as pessoas do mundo inteiro fosse sujas, ninguém podia respirar por causa do mal cheiro que iria ter. Um dia ela foi até a igreja pedir desculpa de ser tão suja. Então quando ela chegou em casa a sua mãe estava varrendo a casa e Aparecida disse: Mamãe eu fui até a igreja pedir desculpas por ser tão suja. E Aparecida foi dormir. No outro dia Aparecida foi a escola e no caminho viu uma pessoa jogar lixo no chão, então ela disse: _ Não faça isso, um dia eu aprendi que se todas as pessoas do Brasil fosse sujas nós não íamos poder respirar, então a mulher apanhou o papel e jogou no lixo. E Aparecida ficou muito feliz. (P., 11 anos, menina, escola privada)

A professora botou ela pra varrer a sala. Quando ela terminou a professora disse: você não pode fazer isso, quando você está fazendo você polui o meio ambiente que nos dá tudo. Depois desse dia ela nunca mais fez isto. (M., 10 anos, menino, escola privada)

Interpretando de maneira geral, como colocamos acima essas histórias nos servem como complemento as proposições dadas pelos sujeitos (alunos) trabalhados. Como reforço ainda temos alguns desenhos que destacam o ato de jogar o lixo.



DESENHO 3: Questões de ética por H. (9 anos, menino, escola privada)
Fonte: Dados da Pesquisa



DESENHO 4: Questões de ética por I. (10 anos, menina, escola privada)
Fonte: Dados da pesquisa

Nos expostos, as crianças expõem situação que foi colocada por elas verbalmente durante nossas consultas. Os desenhos e as falas, falam por si só, nos revelando uma conscientização das crianças sobre o lixo.

Em relação a filas existentes na hora do recreio nas escolas os alunos disseram existir, e que alguns passam a frente dos outros, mas não aprovavam essa atitude, já que não era certo. Boa parte dos alunos disse que reclama dos colegas que resolvessem adotar essa postura, pois consideravam um desrespeito com os outros que estavam a um bom tempo na fila esperando sua vez, considerando uma falta de educação.

Em destaque a complementação de história de uma entrevistada, que resume a postura adotada pelo personagem da história e qual a atitude das crianças frente ao desrespeito do personagem na fila do recreio, quando passa a frente dos demais:

Um dia quando Pedro passava novamente a frente dos colegas ele ficou muito triste e disse: - desculpe por eu passar de você. E o coleginha disse se você quiser que nós lhe desculpamos espere sua vez de sair como todos nós esperamos e ele disse:- tudo bem e obrigado pelo conselho. No outro dia Pedro esperou sua vez de sair e seus coleginhas ficaram muito felizes, então Pedro sempre ficou esperando seus coleginhas passarem e foram felizes para sempre. (P. menina, 11 anos, escola privada)

Esse dado nos revela com entusiasmo a consciência de mundo dos alunos e, que suas atitudes podem provocar benefícios à construção da sociedade. As representações construídas pelos alunos a respeito do lixo e seu destino, bem como da fila são construídas em situações adversas do cotidiano deles. O simbolismo demonstrado pelos alunos, sinaliza uma dimensão organizadora da vida em sociedade.

Por concedermos as RS como uma construção mental, reflexo da realidade, consideramos ainda, que esta é o resultado de nossa intervenção na construção de novas concepções e práticas que vão sendo, pois, adotadas. Dessa forma ao analisarmos as impressões dos alunos nas questões acima mencionadas, temos um redimensionamento da ética na escola.

Todas essas questões suscitadas pelos alunos em seus desenhos, estão presentes no cotidiano escolar e têm de ser trabalhadas pelo professor em sua atividade docente, pois esse compromisso com questões, de importância ética, pode fazer a diferença no processo educativo onde professores e alunos estão envolvidos por uma causa importante. Por isso, a

importância do trabalho pedagógico está ligada a questões éticas, conscientizadoras como essas. Concordamos com Machado (1994, p. 37) quando destaca que “a elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade não só quantitativa, mas especialmente qualitativa das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar.”

4.6.3 Direitos e deveres

Nesta categoria inserimos em discussões o conteúdo da cidadania, buscando averiguar como os sujeitos empregam o tema direitos e deveres, banalizados em nossos discursos. Na busca das RS sobre o conteúdo de cidadania dada pelas crianças, damos sentido aos fenômenos existentes no mundo delas. Dessa forma, as vemos como produto e produtoras de suas realidades sociais. Nessa gerência de formação, de aquisição, de pertencimento a algum contexto social, os alunos/as crianças são agentes de mudança no mesmo contexto em que estão inseridas. Assim, através dos recursos metodológicos que utilizamos demos forma às representações obtidas. Os sujeitos da pesquisa puderam expressar suas idéias fincadas em pilares que denominamos de sub-categorias. São elas: educação de qualidade; princípios éticos, responsabilidade e direitos básicos.

Sub-categorias do tema direitos e deveres	Escola Pública	Escola Privada
Educação de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma professora na sala de aula; • Ter escola e fardamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter escola
Princípios Éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os mais velhos; • Se comportar na escola; • Ajudar em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo mundo tem dever de jogar o lixo no lixo; • Obedecer; • Não violência. • Respeitas as pessoas.
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar; • Aprender; • Todos têm deveres, alunos pais e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar;
Direitos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação; • Saúde; • Estudar; Ganhar dinheiro; • Liberdade de expressão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lazer; • Brincar.

QUADRO 2: Jogos de associação de palavras + desenhos

Fonte: Dados da pesquisa

Através destas sub-categorias encontramos as impressões do significado da cidadania para as crianças pesquisadas. A diversidade na composição das idéias sobre o tema, apresenta-se de forma positiva, pois implica tanto numa caracterização dos conceitos quanto no aprofundamento na construção ideativa materializada pelos sujeitos.

Essas dimensões adotadas descortinam pressupostos de natureza prática na cotidianidade dos sujeitos. Se observarmos as respostas dos alunos, estaremos diante de simbologias, ideologias que formatam a comunicação por onde eles circulam. Ou seja, elas partem do contexto dos sujeitos que as proferem, de suas necessidades, de seus desejos, de suas crenças, de seus comportamentos, por isso são representações sociais.

Foi através dos estímulos intermediados pelo tema que entramos nas subjetividades dos alunos, considerando suas idéias. De acordo com Alexandre (2004, p. 132) “conhecimento e realidade deverão ser compreendidos dentro de contextos sociais específicos e suas relações analisadas a partir destes contextos.” Partindo desta premissa, as respostas estão respaldadas no interesse das crianças em questões práticas que fazem parte do seu dia-a-dia, no atendimento de questões relativas à sua existência na construção e reconstrução do seu ambiente, ou seja, no pensar e no agir sobre sua realidade.

São estes conhecimentos, desde a mais tenra idade sobre objetos, que afetam comportamentos sociais, que podem produzir e visualizar posturas agora requisitadas pela sociedade. Portanto, consideramos que trabalhar estas sub-categorias postas nas escolas representa um avanço na prática educativa, acarretando em resultados futuros significativamente positivos para as sociedades.

Para reforçarmos as expressões dos sujeitos (alunos) nessa categoria, colocaremos alguns desenhos que confirmam as idéias expostas. Os desenhos fizeram parte do instrumento metodológico adotado de associação de palavras + desenho. Assim iremos expor alguns por completo para fortalecer as proposições acima mencionadas.



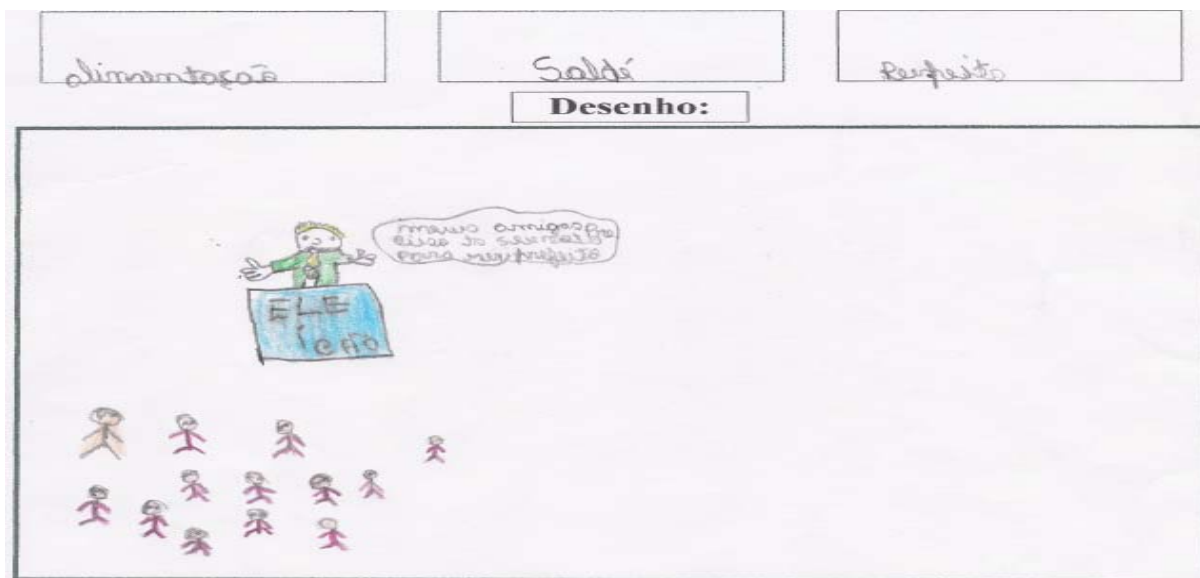
DESENHO 5: Direitos e deveres por I. (10 anos, menina, escola privada)
 Fonte: Dados da pesquisa



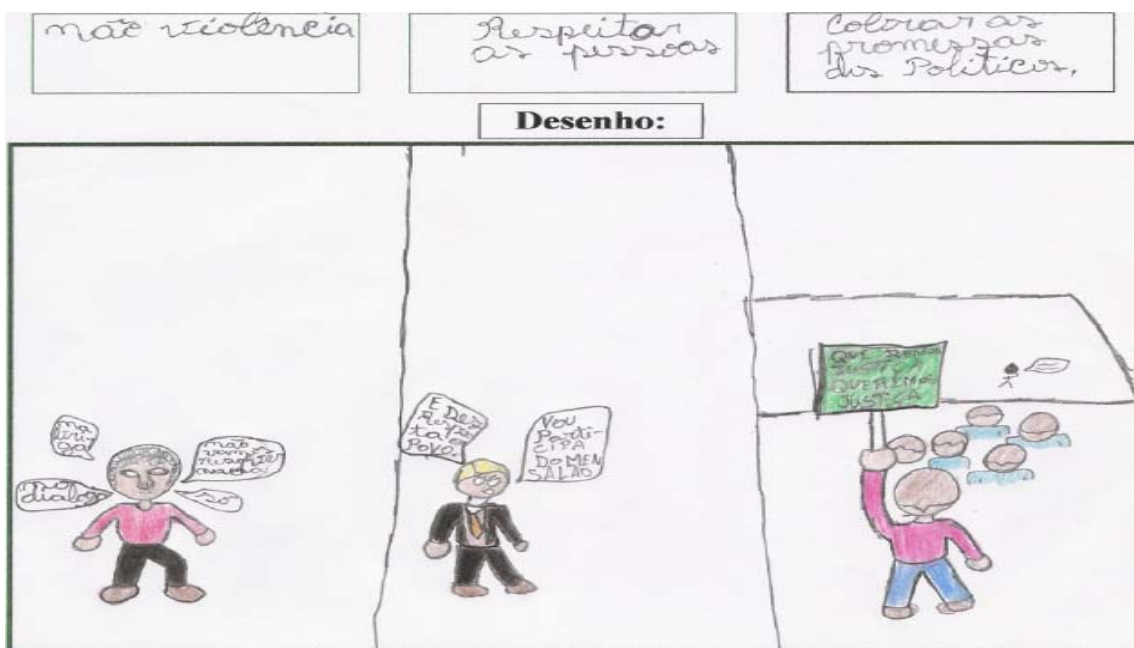
DESENHO 6: G. (14 anos, menina, escola pública)
 Fonte: Dados da pesquisa

Com esses desenhos as crianças reforçam idéias ligadas à ética e a cidadania tão necessária nas práticas cotidianas. No primeiro uma criança ajudando uma velhinha (indicado pelo desenho da bengala) a atravessar a faixa de pedestre e no segundo uma menina

direcionando-se à escola. Apesar de serem bem diferentes, conseguimos enquadrá-los em princípios morais, quando se referem a situações de respeito ao outro e a escola. Gostar de ajudar o próximo, gostar de ir à escola, são práticas indiscutivelmente que devem ser cultivadas no seio social.



DESENHO 7: Direitos e deveres por N.(10 anos, menino, escola pública)
 Fonte: Dados da pesquisa



DESENHO 8: Direitos e deveres por M. (10 anos, menino, escola privada)
 Fonte: Dados da pesquisa

Aqui encontramos desenhos bem interessantes ligados a eleições, em alusões aos políticos, violência e participação. No primeiro encontramos um momento de discurso político do candidato. No desenho 2 temos três situações: a primeira um homem violento, na segunda a figura de um político e suas práticas que vão contra as normas e leis que regem seu mandato e na terceira algumas pessoas participando de uma passeata em favor da justiça. Em comum, encontramos as impressões dos alunos sobre os políticos, uma boa e outra má. Nas demais, uma situação que chamou bastante atenção se refere à participação de pessoas numa passeata.

Como discutimos no capítulo 2 a participação atualmente é a base para construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Participar apresenta-se como um instrumento poderoso de transformação nas mãos dos sujeitos, e precisamos ter essa consciência para que avancemos de uma democracia representativa, para à legítima participativa. Não nos determos muito à imagem que as crianças têm sobre os políticos, pois constitui-se na próxima categoria de análise.

4.6.4 Imagens de eleições e políticos

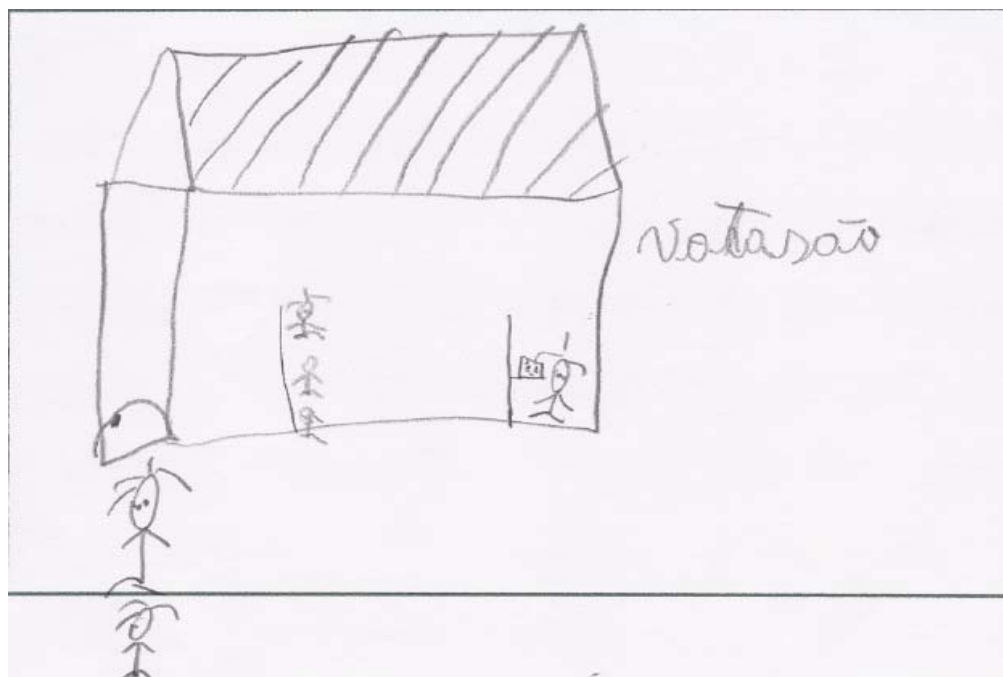
Por estarmos em ano eleitoral a abordagem desse tema com os sujeitos da pesquisa foi inevitável, ou seja, nos situávamos no âmago das discussões sobre escândalos políticos e seus reflexos nas posturas dos políticos, bem como os impactos desses escândalos em análises de senso comum.

Primeiramente buscamos captar noções sobre processo eleitoral entre os alunos, procurando saber se na instituição que estudam acontecia alguma eleição. Para nossa surpresa, nas duas escolas pesquisadas o presidente de turma era eleito democraticamente através de votação, como acontece em eleições para governantes no Brasil. Assim constatamos que todos os alunos sabiam como se procedia uma eleição, pelo modelo adotado na escola, e, ainda sabiam quais as funções dos que ocupavam cargos públicos. A primeira premissa comprovamos abaixo através de dois desenhos.



DESENHO 9: Imagens de e eleições e políticos por L. (11 anos, menino, escola privada)

Fonte: Dados da pesquisa



DESENHO 10: Imagens de eleições e políticos por E.(12 anos, menino, escola pública)

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos ainda que os alunos consideram muito importante os pleitos, pois para eles as funções exercidas pelos políticos, em síntese correspondiam ao cuidado com o País e/ou Estado. Assim a importância que os sujeitos dão aos governantes justifica-se pela natureza do trabalho destes: administração do país.

A concepção dos entrevistados a respeito dos governantes, parte das observações vividas por eles na escola, no trabalho do presidente de turma e de diretores do colégio; dado constatado nas falas deles quando suscitamos o tema. Dentre as manifestações quanto a importância das eleições e dos políticos, as crianças trouxeram muitos argumentos como: dar casas aos pobres; apresentar propostas; botar ordem no Estado; ajudar a cidade; fazer escolas, pão e leite; enfim, revelam uma imagem positiva.

Através dos jogos de complementação de história, que se iniciam com o desejo de um menino em se tornar político quando crescer pra ajudar o Brasil, evidenciaremos essas questões já postas, com duas estórias.

“Foi um político que ajudou a melhorar e muito o Brasil. Luiz se reelegeu, as pessoas gostavam bastante dele e contribuiu para um Brasil melhor e mais digno. Luiz não podia mais se reeleger e ele foi ficando preocupado e mais preocupado. E ele pediu pra justiça eleitoral pra se reeleger outra vez. No dia seguinte Luiz recebeu uma carta da justiça eleitoral falando que ele podia se reeleger de novo, ele e as pessoas ficaram contentes e foram felizes para sempre.” (I., 10 anos, menina, escola privada)

Não quer mais ser político porque ele não quer estudar mais. Ele começou a estudar e foi um grande político. (E. 12 anos, menino, escola pública)

Parece que está imbricada nos discursos cotidianos (pois já é adotado até pelas crianças) a cultura da representatividade: aquela que transfere responsabilidades de gerir o país para alguém. Não estamos com isto condenando nossas próprias práticas de eleições no Brasil, afinal é esse o modelo de democracia que temos funcionando: a representativa. O que enfatizamos outra vez é a necessidade da construção de uma democracia participativa, de uma cidadania ativa.

Ainda com relação à imagem dos políticos, verificamos que embora as crianças reconheçam a importância de eleger alguém para administrar, têm uma visão negativa dos políticos, em virtude de que eles acompanham pelo noticiário da TV, a crise ética pelo qual passa o poder executivo e legislativo. Referiram-se aos políticos como ladrões e corruptos e apresentaram como solução o voto, que pode decidir quem irá ocupar os cargos públicos. Na visão deles o voto é um importante instrumento que pode legitimar uma ordem.

Não obstante, isto demonstra que as crianças possuem representações próprias sobre os acontecimentos, advindas de outros meios nas suas concepções. Estas representações são construídas nas relações estabelecidas e vividas por eles, quer seja na escola (nas quais destacamos a figura do professor neste processo), quer seja fora dela, bem como as

influências que os adultos exercem na vida das crianças. Por esta última não queremos reforçar que a produção das crianças, na verdade seria mera reprodução das professoras. Pelo contrário, acreditamos que ao imaginar que elas não percebem e nem acompanham o que está acontecendo ao seu redor, nos parece ingenuidade. Mais uma vez as crianças confirmam, como colocamos no capítulo 2, que estão construindo e reconstruindo suas RS sobre os objetos apresentados.

4.6.5 Comentários sobre a cidadania

Durante nosso trabalho de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, nos pautamos em filtrar as RS de cidadania deles. Diante disso, todas as demais categorias nos servem para adentrar nas subjetividades que podem estar contidas nas falas, nos desenhos, nas histórias colocadas pelas crianças, com o intuito de verificar condutas que possam nos levar ao entendimento destas sobre a cidadania.

Assim, indicaremos os aspectos que foram considerados pelas crianças relevantes na noção de cidadania, através de sub-categorias. São elas: visão cosmopolita, conservação, afetividade, direitos e deveres e preceitos éticos.

	Sub-categorias	Escola Pública	Escola Privada
O que é cidadania	Cosmopolita	<ul style="list-style-type: none"> • É uma pessoa que vive na cidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser brasileiro
	Conservação	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar da cidade; • Cuidar das árvores 	
	Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Conviver em harmonia com os outros; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter amor ao próximo; • Amar; • Carinho.
	Direitos e deveres	<ul style="list-style-type: none"> • É ter direitos e deveres; • Ser respeitado; • Ter opinião; • Educação; • Igualdade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos e deveres; • Processar alguém que fez mal; • É poder vibrar de alegria; • Cumprir os direitos e deveres.
	Preceitos éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a sociedade; • Não ter preconceito; • Fazer o bem; • Respeito; • Não jogar lixo no chão.

QUADRO 3: Jogos de associação de palavras + desenho

Fonte: Dados da pesquisa

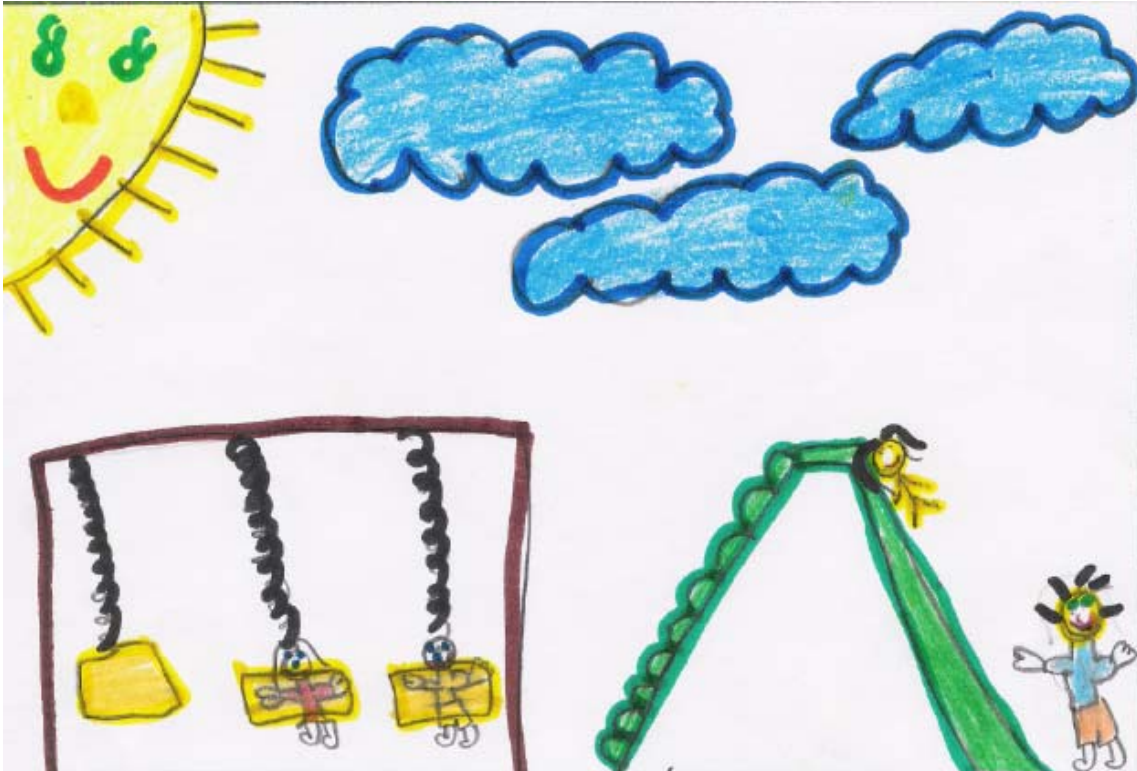
Esta categoria deve ser percebida como apanhado sistemático das explicações sobre a cidadania. Por isso encontramos nas respostas tantas questões, já abordadas anteriormente. A cidadania para essas crianças está alinhada ao bem conviver em sociedade e isso é animador quando estamos diante do cenário da escola e deles, que precisam ser formados. Formados eticamente, moralmente, ou seja, formado para um EU responsável e consciente.

Por intermédio destas expressões, pudemos adentrar na elaboração dos valores, da identidade de cada criança, ou seja, através das RS das crianças as identificamos com sua maneira de ser. O que representam, na verdade indica o que são, pois, valores, crenças, idéias, experiências, costumes são transmitidos e formam sistematicamente cada um deles.

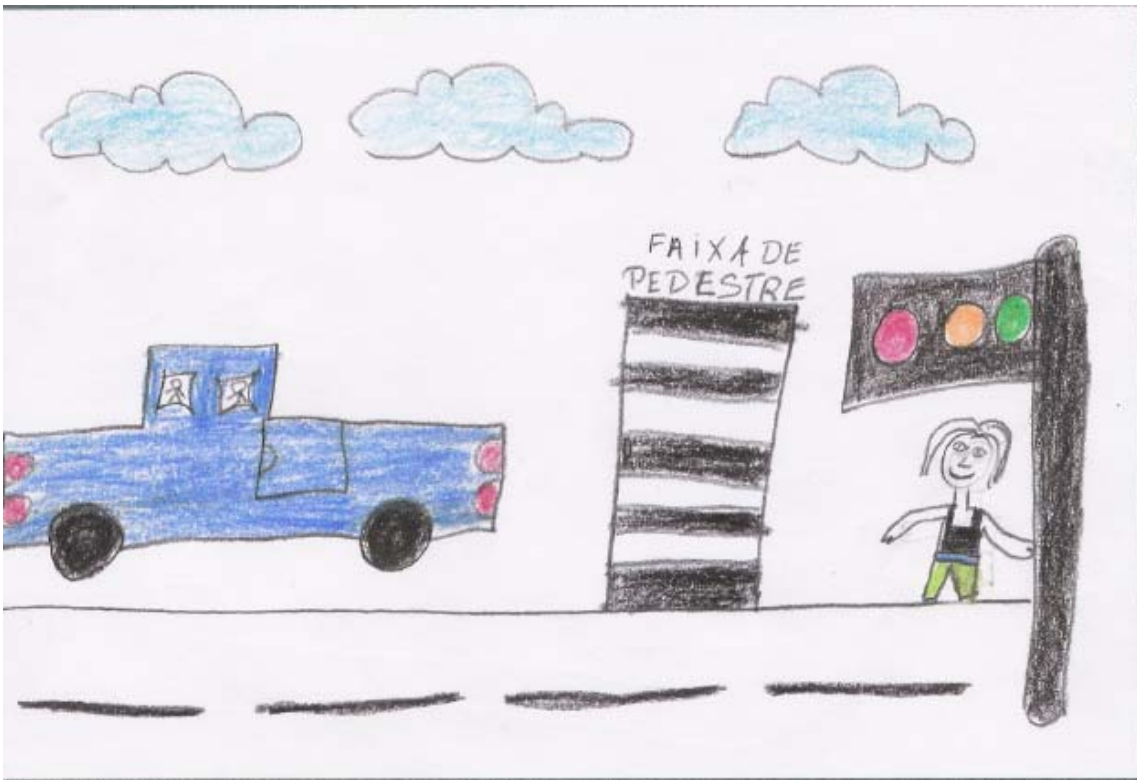


DESENHO 11: Cidadania por I. (10 anos, menina, escola privada)

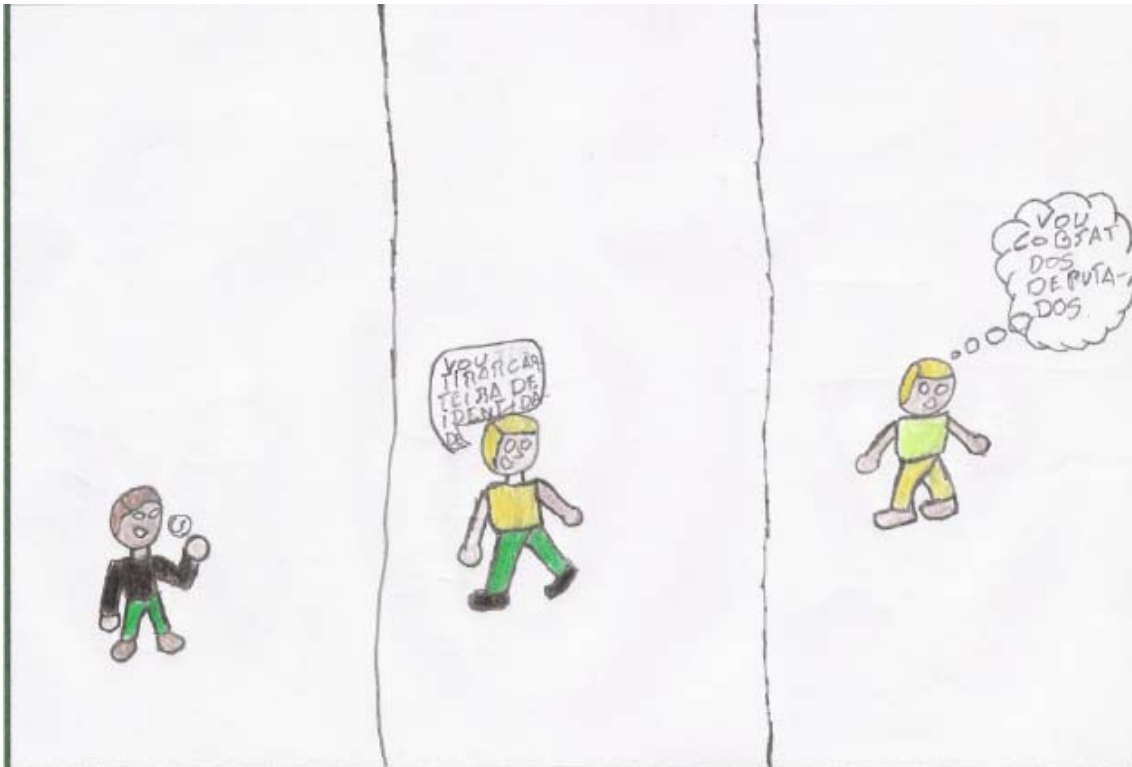
Fonte: Dados da pesquisa



DESENHO 12: Cidadania por J. (10 anos, menina, escola pública)
Fonte: Dados da pesquisa



DESENHO 13: Cidadania por G. (14 anos, menina, escola pública)
Fonte: Dados da pesquisa



DESENHO 14: Cidadania por M. (10 anos, menino escola pública)
Fonte: Dados da pesquisa

Os desenhos dos sujeitos envolvidos na pesquisa são reveladores de suas subjetividades. Encontramos neles dados interessantes que fazem emergir as criações sobre cidadania, de maneira que o agir sobre a própria vida esteja fundamentado pelos seus conceitos, pelas suas análises dos objetos que o afetam. A finalidade das RS das crianças sobre o tema, é problematizar as práticas cotidianas em consonância com suas análises.

Uma práxis social, à medida que formula procedimentos mais efetivadores de um salto qualitativo na sociedade. Resgatando a capacidade de simbolização, estamos inserindo os sujeitos num mundo ativo de criação e recriação de suas práticas sociais. Assim, avançaremos nos métodos de estudo sobre as crianças que as oprimem e camuflam sua criatividade, suas emoções, suas imagens sobre os objetos.

Gonçalves (1994, p. 176) explicita sobre a construção das RS dizendo

Se a representação é construída em atos, nas ações do dia-a-dia, é também aí que pode ser modificada. Pode-se pensar que uma mudança nas experiências vivenciadas na escola pelas crianças contribua para mudar sua representação.

Acreditamos que o pensamento sensível, e por que dizer não crítico, da criança pode trazer um caráter inovador na construção da cidadania, já que evidenciamos que elas possuem

concepções sobre a realidade bastante valiosas para uma transformação social. Nesses últimos desenhos constatamos isso. Será a construção de um mundo melhor? Ao menos argumentos temos para acreditar que a construção de posturas humanizadas estejam se formando.

Esse mundo encantado das crianças é revelador de qualidades, de capacidades, de fundamentos, o que desmistificam idéias errôneas sobre estes sujeitos e ainda avançam no movimento que seus pensamentos e ações possam alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da análise sabemos que novos questionamentos podem estar surgindo. Isso é o que caracteriza a dinamicidade da ciência, o movimento da própria vida. Indiscutivelmente não somos mais os mesmos, nem os nossos pensamentos ficaram estagnados. Construimos e reconstruimos, nos formamos e reformamo-nos durante toda construção da pesquisa. Daí, nosso fortalecimento frente à teoria das Representações Sociais.

Julgamos que o aporte teórico da teoria das Representações Sociais veio a facilitar a nossa compreensão sobre questões proferidas pelos sujeitos da pesquisa, pois ao mesmo tempo pudemos interligar, cristalizando o cognitivo, o afetivo e a ação dos professores e alunos em muitas circunstâncias dadas. Adentramos no mundo criativo deles, captando os significados que dão aos objetos.

Consideramos que as observações e falas que colhemos implicam em “saberes sociais” que circulam na sociedade e são resultantes de aspectos que fazem parte de um mesmo contexto. Saberes esses que são formas de conhecimentos construídos e compartilhados socialmente, isto é, visões de senso comum que transmitem o pensar, o falar, o agir e principalmente o modo de vida dos sujeitos.

Nas escolas (nosso campo empírico) encontramos um espaço privilegiado onde relações e formações acontecem. Dessa forma nossa busca foi desresponsabilizar um pouco esta instituição. Não queremos negar a função social atribuída a ela. Pelo contrário, reconhecemos sua importante função, por outro lado a situamos em seu contexto social, que é recheado de aspectos como época, local, deliberações sociais cobradas e anseios de seu público freqüentador. Tudo isso faz parte da essência da escola. Quando situamos a escola, situamos também os sujeitos de nossa pesquisa.

Posteriormente a essas ressalvas, dizemos que durante a concretização dos nossos objetivos de captação das representações sociais dos professores e alunos sobre a cidadania, buscamos vários mecanismos que pudessem adentrar no campo das subjetividades dos sujeitos com o intuito de apreender essas RS.

No tocante, verificamos que os sujeitos constroem suas RS a partir de seus contextos, de suas vivências, de suas crenças. A exemplo das professoras entrevistadas, percebemos que a primeira (da escola A) apresentava um discurso passivo, desmotivado, cansado. Inferimos que esses são reflexos do desprezo dos órgãos públicos com seu local de trabalho, com o seu baixo salário, com as condições desfavoráveis com a qual lida todos os dias, enfim no

desrespeito com sua profissão. Para a segunda professora (da escola B) suas idéias estavam muito ligadas aos preceitos religiosos, explicado pelo tempo de serviço na escola de ordem religiosa onde trabalha.

Contudo, as RS das professoras foram positivas, pois consideravam a temática cidadania importante e buscavam trabalhar com seus alunos. Essa implicação justifica ou reforça a relevância do tema escolhido, visto que pudemos identificar que o professor está comprometido com sua função, demonstrando reflexões críticas a sua prática. Sendo assim, verificamos também, certas contradições entre os diferentes discursos e maneiras de ação em sala de aula ou fora dela, mas acreditamos que estes assumem a responsabilidade no processo ensino-aprendizagem.

Em auto-reflexão, as professoras entrevistadas não se viam como meros reprodutores de imposições sociais, ou como objeto da escola. Viam-se, principalmente, com uma missão nas mãos. Não se consideraram missionários, donas do saber e da razão que superariam todas as deficiências. Têm consciência de todas as problemáticas sociais, mas não apreendem essa luta de forma particular.

Já em relação aos alunos, verificamos também que são positivas suas RS sobre e cidadania e outras temáticas. Constatamos que as crianças têm suas opiniões formadas a respeito de vários assuntos, não sendo somente reproduções do que os adultos falam. Isso ficou evidenciado quando solicitávamos esclarecimentos sobre as histórias.

Sobre as repercussões das RS na prática escolar, apreendemos que são significativos os trabalhos realizados por estas escolas. As duas professoras trabalhavam a questão da cidadania de forma interdisciplinar, durante as aulas. Talvez não suficientemente, pois acreditamos que muito do conteúdo da cidadania deve ser trabalhado na escola, desde a mais tenra idade, na formação ética dos alunos.

Ainda, na verificação da existência de diferenças significativas entre as RS manifestadas na escola pública e na escola privada, para nossa surpresa não encontramos. As RS manifestadas pelos sujeitos obedeciam a sub-categorias ligadas a afetividades, a preceitos ético-cristãos, aos direitos e deveres básicos e a participação enquanto instrumento diferenciador e legitimador de mudança.

No tocante, a construção desse trabalho se justifica pela superação e desmistificação de pré-conceitos que possam ainda existir, quando falamos da instituição escolar e seus sujeitos. A hiper-responsabilização atribuída à escola tem que ser quebrada. A escola não é apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora de ideologias. Ela é constituída de sujeitos que através de suas práticas lhe dão cara e forma.

Assim chegamos ao fim desse trabalho, apenas um ciclo de nossas inquietações epistemológicas e, como não poderia ser diferente, esperamos que os resultados como este seja positivo. Que realmente faça diferença quando olharmos para os professores e os alunos e suas responsabilidades frente à sociedade. Que essas aferições se constituam em contribuições a realidade educacional. Para isso ressaltamos alguns pontos:

- Primeiramente, estamos convictos que este estudo repercutirá de forma positiva nas práticas educativas;
- Que professores e alunos sejam considerados como sujeitos pertencentes à sociedade e como tais, contraditórios e incoerentes (às vezes);
- As RS propagadas são reflexos das crenças, dos valores, dos diferentes modos de pensar e conceber a vida.
- A negação da hiper-responsabilidade não significa a desresponsabilidade.

Finalmente, não deixemos de sonhar com uma sociedade melhor, tão pouco com uma educação voltada para soluções de problemáticas. Sabemos que as escolas não podem mudar sem o empenho dos sujeitos que a constituem, sobretudo, o desenvolvimento de uma sociedade mais justa não começa por ela sozinha. É um trabalho integrado.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez, 2004.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In. OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, M. W. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1997.
- BONFIM, Z. A. C.; ALMEIDA, S. F. C. Representação social: conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.9-10, p.75-89, Jan /Dez, 1992.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1996.
- CAMPOS, N. P. **A Construção do olhar estético: crítico do educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.
- CARVALHO, M. R. O Constructo das representações sociais: implicações metodológicas. In. MOREIRA, A. S. P. (Org). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa, PB: Universitária, 2001.
- CESAR, A. **Acesso à justiça e cidadania**. Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- JALES COSTA, O. M. **Representações sociais de crianças de 7/8 anos sobre suas Professoras: "O Reverso da Medalha"**. 1998. 415 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1998.
- COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos)
- CRUZ, M. B. **Teorias sociológicas: os fundadores e os clássicos (antologia de textos)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1996.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas).

DOZIAT, A; MOURA, K. M. P. O professor em construção: da trajetória as concepções de ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Sergipe. **Anais...** Sergipe: UFSE, 2003. 1 CD-ROM.

EIZIRIK, M. F. (RE) Pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ERNICA, M.; ISAAC, A.; MACHADO, R. R. **O que é ser cidadão**. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/index.cfm?pagina=interna&id_tema=7&id_subtema=2> Acesso em 12 ago. 2006a.

ERNICA, M.; ISAAC, A.; MACHADO, R. R. **Cidadania e participação social no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mol.org.br/index.cfm?FuseAction=noticias.Detalhe&nNoticia=7913&unecod=1>> Acesso em 12 ago. 2006b.

ERNICA, M.; ISAAC, A.; MACHADO, R. R. **Direito de ter direitos**. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/index.cfm?pagina=interna&id_tema=7&id_subtema=4> Acesso em 12 ago. 2006c.

ERNICA, M.; ISAAC, A.; MACHADO, R. R. **Os direitos do homem e do cidadão no cotidiano**. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/index.cfm?pagina=interna&id_tema=7&id_subtema=5> Acesso em 12 ago. 2006d.

FERREIRA, A. B. **Mini-aurélio XXI escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLEURY, M. G. Há uma criança dentro da professora. In. OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo; Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24)

GENTILI, P.; TADEU, T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In. MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas de Educação)

GONÇALVES, M. F. C. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In. OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1998. (Novas Buscas em Educação. v. 34)

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

LEITÃO, G. M. O. F. **Docência e representação social**: um auto-retrato do professor. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Internacional de Lisboa. Fundação Francisco Mascarenhas. Patos, 2002.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sócio: interacionismo. In. OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

MADERIA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In. MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa, RJ: Universitária, 2001.

MADERIA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Bras. Est. Pedag.** Brasília, maio/ago. 1991.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In _____. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Universitária, 2001.

MUSTAFÁ, P. S. **Construindo a cidadania**: uma análise do programa resgatando a cidadania: São José do Rio Preto - SP. Franca: UNESP-FHDSS, 2003.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In. MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Universitária, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas de Educação).

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações Sociais. In. STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. G. **Representações sociais da estética**: um novo olhar sobre a violência nas escolas. 2004. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OTÁVIO, A. A. T; et al. **Representação social e educação**: uma perspectiva de análise. Artigo UFRN, p. 2-10, 1992.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da Educação. Série I. Escola; v. 2).

ROCHA, S. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

ROSSI, V. L. S. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2005. (Coleção cotidiano escolar)

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SAWAIA, C. Escola e cidadania. In: CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, L.H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPINK, M. J. P. (Org.) **A Cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

SPINK, M. J. P. (Org.). Representações sociais: questionando o estado da arte. **Psicologia e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 166-186. jul/dez/1996.

SPINK, M. J. P. (Org.). The concept of social representations in social psychology. **Cad. Saúde Pública**, v. 9, n. 3, jul /set, 1993.

STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TAVARES, O. A. A. (Org.) **Representação social e educação: uma perspectiva de análise**. UFRN, 1992.

TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WEBER, S. **O Professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Prática Pedagógica)

WEFFORT, F. C. **Os clássicos da política 1**. São Paulo: Ática, 1995.

ZENAIDE, M. N. T. (Org.) **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

DADOS PESSOAIS

1. Sexo:
2. Local de nascimento:
3. Data de nascimento:
4. País:
 - Escolaridade?
 - Ocupação?
5. Estado Civil:
6. Cônjuge:
 - Escolaridade?
 - Ocupação?
7. Formação?

HISTÓRICO OCUPACIONAL

1. Há quantos anos leciona?
2. Quantos anos nessa escola?
3. Sempre como professora? Por quê?
4. Gostaria de exercer outra função na escola? Qual? Por quê?
5. Qual o seu salário?
6. Quantas horas semanais trabalha?

CONCEPÇÕES DE CIDADANIA

1. Qual a função da escola? Por que?
2. Você acha que a escola deve desempenhar isso mesmo?
3. Como faria a escola pra desempenhar essa função?
4. A escola trabalha esse tema? Como? Isso é satisfatório?
5. Esse tema é trabalhado em sala de aula? Como?
6. Quais são as dificuldades básicas enfrentadas pela escola?
7. O que faz a escola pra resolver essas dificuldades?
8. Na escola tem conselho? Quem participa dele? Com que frequência se reúne? Qual a função desse conselho? As decisões são postas em prática?
9. Que dicas você daria para as atividades propostas por esse conselho?
10. O que falta a escola trabalhar?
11. Como você se percebe nesse contexto escolar?

APÊNDICE B
ROTEIRO DAS CONVERSAS COM OS ALUNOS

Escola:

Turno: MANHÃ () TARDE ()

Tipo: PARTICULAR () PÚBLICA: ()

Data:

Nome da criança:

Sexo: M () F ()

Idade: Série:

1. Faz quanto tempo que você estuda nessa escola?
2. Você gosta dessa escola? Por que?
3. Quando você vê seu jogando lixo no chão, o que você faz?
4. E você o que faz com o seu lixo?
5. Na hora do recreio tem fila na hora do lanche? Como é essa fila? Tem gente que passa na frente do colega? Você acha isso certo? Por que?
6. O que você sabe sobre os direitos das crianças? Comente um pouco?
7. Quais são os deveres da criança na escola ou em casa? Como é que a gente faz isso? Conversa com quem sobre os direitos e deveres?
8. Você já conversou com seus pais sobre os direitos?
9. Aqui na escola tem eleição? Pra que? O que você acha das eleições?
10. Pra você quem é que faz os direitos e os deveres?
11. Comente sobre a cidadania?

APÊNDICE C
(Jogos de associação de palavras + desenhos)

DIREITOS E DEVERES

Three empty rectangular boxes are arranged horizontally below the title 'DIREITOS E DEVERES'. Lines connect the top corners of these boxes to the title, suggesting they are intended for drawing or writing related to the theme.

Desenho:

A large empty rectangular box with a thick black border, intended for drawing. It is positioned below the 'Desenho:' label.

APÊNDICE D
(Jogos de associação de palavras + desenhos)

CIDADANIA



Desenho:



APÊNDICE E
(Jogos de complementação de histórias)

HISTÓRIA A

Era uma vez um menino que chamava Pedro. Estudava numa bonita escola e sempre quando chegava à hora do recreio ele passava na frente dos coleguinhas. Os coleguinhas ficavam muito tristes com a atitude de Pedro, apesar de todos gostarem dele. Então um dia, quando Pedro novamente passava a frente...

APÊNDICE F
(Jogos de complementação de histórias)

HISTÓRIA B

Era uma vez uma menina chamada Aparecida. Durante as aulas essa menina borrava muito o dever, rasgava a folha e jogava no chão e deixava lá. Certo dia ela jogou tanta folha no chão que...

APÊNDICE G
(Jogos de complementação de histórias)

HISTÓRIA C

Era uma vez um menino chamado Luiz. Ele sempre falava pra os coleguinhas na escola que queria ser político pra ajudar o Brasil. Quando Luiz cresceu ele...