

A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do fazer docente

The citizenship in the training of high school students in the dimension of teaching

Janaina Andretta Dieder

Universidade Feevale

janaina.dieder@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0854-6676>

Gustavo Roese Sanfelice

Universidade Feevale

sanfeliceg@feevale.br

<https://orcid.org/0000-0003-0159-3584>

Resumo

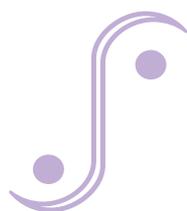
O estudo teve como objetivos identificar e analisar como o fazer docente aborda a cidadania em uma escola pública e em uma escola privada de uma cidade do Vale do Sinos/RS. Caracteriza-se como qualitativo, descritivo e interpretativo. A imersão no campo empírico se constituiu através de observações (13/03/2018 a 13/06/2018 na escola pública e 21/03/2018 a 14/06/2018 na escola privada), diários de campo e entrevistas. Constatou-se que os métodos de ensino utilizados nas escolas influenciam diretamente na formação para a cidadania, refletindo diretamente no fazer docente. Na escola pública, o método tradicional e conteudista e a divisão das disciplinas limitavam o desenvolvimento da cidadania como prática cotidiana. Portanto o fazer docente também seguia esse modelo enquadrado, cabendo ao docente, dentro de sua disciplina, estar comprometido em promover o exercício da prática cotidiana para se desenvolver a cidadania. Na escola privada, o fazer docente, realizado a partir de atividades de resolução de conflitos decorrentes dos métodos ativos e colaborativos, promoveu a elaboração de projetos que abarcavam vários campos do conhecimento, possibilitando, ao aluno, observar os problemas a partir dessas áreas. Ainda assim, percebeu-se que alguns docentes ainda apresentavam dificuldades para estimular os estudantes à reflexão.

Palavras-chave: Cidadão; Escola; Educação; Docência.

Abstract

The study aimed at identifying and analysing how the teacher practice approaches the citizenship in a public school and in a private school, both located in a city of Vale dos Sinos/RS. It was characterized as qualitative descriptive and interpretative. The immersion in the empirical





field happens through observations (from 13/03/2018 to 13/06/2018 in the public school and from 21/03/2018 to 14/06 in the private school), field journals and interviews. It was found out that the teaching methods used in both schools influence directly in the training for citizenship, reflecting directly in the teacher practice. In the public school, the traditional and content-focused method and the division of school subjects limited the development of citizenship as a daily practice, therefore, the teacher practice also followed this framed model, being the teacher's responsibility, in their school subject, to be committed to foster the exercise of daily practice in order to develop the citizenship. In the private school, the teacher practice performed based on conflict resolution activities resulting from the active and collaborative methods fostered the creation of projects that covered many knowledge areas, making it possible for the student to realize problems based on these areas. However, we realized that some teachers still had difficulties to encourage students to reflect.

Keywords: Citizen; School; Education; Teaching.

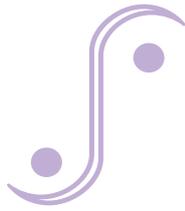
Resumen

El estudio tuvo el objetivo de identificar y analizar cómo la docencia aborda la ciudadanía en una escuela pública y en una escuela privada, ubicadas en el Vale do Sinos, RS, Brasil. Se caracteriza como cualitativo, descriptivo e interpretativo. La inmersión en el campo empírico se construye a partir de observaciones (hechas desde el 13/03/2018 hasta el 13/06/2018 en la escuela pública y desde el 21/03/2018 hasta el 14/06/2018 en la escuela privada), diarios de campo y entrevistas. Se constató que los métodos de enseñanza utilizados en las escuelas influyen directamente en la formación para la ciudadanía, reflejando directamente en la actuación docente. En la escuela pública, el método tradicional además de la división de asignaturas limitaban el desarrollo de la ciudadanía como práctica cotidiana. Por lo tanto, la actuación docente también daba secuencia a ese mismo modelo, así que cabía al docente, en su clase, comprometerse en promover el ejercicio de la práctica cotidiana para desarrollar la ciudadanía. En la escuela privada, las actividades docentes basadas en acciones de resolución de conflictos resultantes de los métodos activos y colaborativos promovieron la elaboración de proyectos que abarcaron varios campos del conocimiento, posibilitando al alumno percibir los problemas desde esas áreas. No obstante, se observó que algunos docentes todavía presentaban dificultades para estimular a los estudiantes a reflexionar.

Palabras clave: Ciudadano; Escuela; Educación; Docencia.

Introdução

Os termos “cidadania” e “cidadão” aparecem em todos os documentos oficiais que regem a educação nacional, tais como Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2015), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013a) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013b). São sempre almejados e tornaram-se, por vezes, banalizados e incompreendidos de seu significado (Ferreira & Castellani Filho, 2012). Diante disso, cabe questionar como a cidadania é trabalhada no espaço escolar e quais são seus desdobramentos como prática cotidiana através do fazer docente. Já que “é na escola que



acontece a formação intelectual do sujeito e, é esse sujeito que será agente ativo no seu meio social e que poderá contribuir ou não para a evolução dessa mesma sociedade” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 1). A cidadania mesmo que tratada de “forma marginal”, como “tema transversal”, é uma questão reconhecida, “inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento” (Silva, 2014, p. 73). Portanto, “pensar reflexivamente é uma tarefa urgente da qual o professor e a escola não podem abrir mão” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 2).

Portanto, propõe-se pensar, aqui, a cidadania para além das formas clássicas pesquisadas que a entendem como a participação política que constitui o cidadão como um sujeito de direitos e deveres, mas sim um cidadão que se constitui a cada dia com os elementos que os cercam, permeados por atitudes, valores, postura, posicionamento, reflexão, criticidade, autonomia e tantas outras características subjetivas e sem fórmulas prontas, que se moldam no dia a dia. Essa cidadania que se busca desenvolver e promover nos sujeitos no âmbito escolar, sem doutrinar ou colocar o aluno em um modelo fixo, mas sim permitir que esse aluno construa a sua cidadania e seus ideais a partir das diversas áreas estudadas na escola, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. Lopes (2011) reconhece que a escola não é o ambiente exclusivo para a formação cidadã, contudo, por ser um ambiente de socialização, torna-se um local onde se deve aprender a participar da vida pública e se estabelecem relações com o outro.

Sendo assim, abordamos nesse estudo a cidadania como prática cotidiana (Maia & Pereira, 2014), no âmbito da educação para a cidadania, na qual se busca desenvolver e promover nos sujeitos no âmbito escolar, sem doutrinar ou colocar o aluno em um modelo fixo, mas sim permitir que esse aluno construa a sua cidadania e seus ideais a partir das diversas áreas estudadas na escola, por meio da reflexão e crítica do cotidiano (Dieder, & Sanfelice, 2020). “Permitindo que os alunos construam com liberdade sua intelectualidade e compreensão da realidade por meio do exercício do pensamento reflexivo, percebendo a causa e consequência de suas ações e interação com o meio, examinando e experimentando o mundo a sua volta” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5).

Sendo assim, o professor tem papel crucial nessa formação da/para a cidadania, buscando “tornar o aluno independente, pois a proposta de educação reflexiva, de uma educação que promova o pensar reflexivo é uma proposta de educação para a autonomia”, elemento essencial da cidadania (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5). Deste modo, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar como o fazer docente aborda a cidadania em uma escola pública e em uma escola privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS.

A cidadania na educação brasileira

Para pensar a cidadania no espaço escolar é importante analisar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira nesse aspecto. Deste modo, apresentarei o que os seguintes documentos trazem em relação ao desenvolvimento da cidadania e formação do cidadão: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Vale destacar, antes de tudo, que a partir de 1988 a palavra “Cidadão” entrou nos “discursos políticos,



nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros” (Ferreira & Castellani Filho, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, “não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo, de seu verdadeiro significado se exaustivamente usado e repetido.” (Ferreira & Castellani Filho, 2012, p. 137).

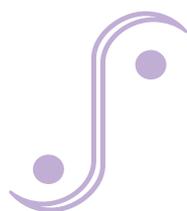
A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) aponta, em seu Art. 2º, que a educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo que sua garantia é dever da família e do Estado (Brasil, 2015, p. 9). Portanto, fica evidente que a intenção do governo é tornar a escola um recinto que prepare o cidadão para desempenhar seus direitos e deveres e para se inserir no mercado de trabalho.

Além disso, em seu Art. 27 a LDB sinaliza que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, ou seja, formar sujeitos de acordo com os princípios da cidadania (Brasil, 2015, p. 21). O documento indica como finalidade para o Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 2015, p. 24). Bem como tem a incumbência de destacar a “educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Brasil, 2015, p. 25).

Nesse sentido, é importante destacar o Plano Nacional de Educação, que desde 2009 passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal e com metas que são referências para a educação nacional, nas quais buscam a eliminação de desigualdades que são históricas no País (Brasil, 2014). O Plano ressalta que as responsabilidades acerca da educação nacional estão definidas, entretanto, ainda não existem normas de cooperação federativa suficientemente regulamentada, resultando em descontinuidade de políticas, escassez de recursos, desarticulação de programas, entre outros problemas que ocorrem há tempos no Brasil. Essas lacunas de articulação federativa são muito perceptíveis no âmbito da educação básica em função da obrigatoriedade e da decorrente necessidade de universalização (Brasil, 2014).

O PNE consiste em 20 metas para serem atingidas num período de dez anos. Essas metas são direcionadas no sentido de combater as dificuldades para o acesso e a permanência na escola; as desigualdades educacionais em cada região com foco nas particularidades de sua população; a formação para o trabalho, percebendo as potencialidades das práticas locais; e o exercício da cidadania. Além disso, o PNE incorpora “os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (Brasil, 2014, p. 9).

O documento afirma também que é necessário superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino, uma vez que vivemos em um país vasto, com distintas



culturas e realidades. Dessa forma, é essencial que se “desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão”, bem como a participação de todas as partes envolvidas na elaboração dos planos de educação, pais, estudantes, gestores, profissionais da escola e sociedade em geral (Brasil, 2014, p. 14).

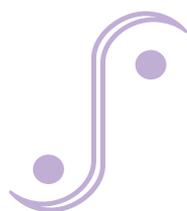
No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sua formulação é uma atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituída pela LDB. Essas Diretrizes para a Educação Básica são necessárias tendo em vista a emergência da atualização das políticas educacionais que unifiquem e consolidem o “direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (Brasil, 2013a, p. 7).

Essa formação básica comum nacional se choca com alguns desafios, uma vez que formular e implementar Diretrizes Curriculares Nacionais tem como aspecto limitante a desigualdade existente ao longo do território brasileiro, permeada por distintas óticas que vão desde a presença política, recursos financeiros e naturais até dimensão geográfica, demografia e, sobretudo, questões socioculturais (Brasil, 2013a).

Além da desigualdade decorrente da extensão nacional é importante frisar que os alunos também são singulares, dessa forma, é imprescindível debater e praticar a inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, cultural, social e econômica dos grupos historicamente marginalizados. “Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais [...]”, ou seja, todos aqueles indivíduos constituem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser considerados pelas políticas públicas (Brasil, 2013a, p. 16). Para conseguir essa inclusão é necessário que a educação escolar esteja fundamentada na ética, nos valores da liberdade, pluralidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, com o objetivo de desenvolver cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometido com a transformação social. Em vista disso, Maia e Pereira (2014, p. 623) chamam a atenção no sentido de que

a cidadania pode ser experienciada no dia a dia de múltiplas formas, dependendo, entre outras coisas, da condição de inclusão ou exclusão em relação ao contexto que cada indivíduo internaliza em cada situação que vivencia. Assim, se o sujeito praticante se percebe dentro de um modelo em que as boas práticas são definidas como capacidades e conhecimentos que esse indivíduo não possui, a experiência de cidadania tende a ser negativa, na medida em que negligência e desvaloriza os conhecimentos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem.

Por isso é importante que haja reflexão entre escola, docente e aluno, buscando aproximar, dialogar e ressignificar as práticas que fazem parte do contexto onde o ambiente escolar está inserido. É por meio da valorização de experiências do cotidiano dos alunos antes ignoradas ou subvalorizadas pelo processo educacional ou pela oportunidade oferecida aos mesmos para “refletir sobre e transformar continuamente seus processos identificatórios de acordo com as demandas contextuais por justiça e igualdade/diferença” que construímos a cidadania almejada,



tornando esses alunos sujeitos protagonistas, empoderando-os frente aos dilemas educacionais e sociais (Maia & Pereira, 2014, p. 629).

Nesse sentido, Lopes (2011) reconhece que a escola não é o ambiente exclusivo para a formação cidadã, contudo, por ser um ambiente de socialização, torna-se um local onde se deve aprender a participar da vida pública e se estabelecem relações com o outro. Dessa forma,

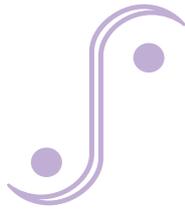
à escola cabe, de direito, formar o cidadão, mas uma cidadania ativa. A preocupação não é a de ensinar o indivíduo a defender os seus interesses nem prepará-los para a competição do poder. Não cabe à escola iniciar a criança ou o jovem na vida política. Deve, sim, dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão e assim torná-los aptos a compreender os problemas e às políticas pretendidas, e a debater sobre isso (Lopes, 2011, p. 42).

As DCN trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania, expondo que sua ideia, no Brasil, era e ainda é tratada como essencialmente social. Atualmente esse discurso está mais político e menos social, é entendida como a participação ativa dos sujeitos nas decisões pertinentes à sua vida diária, em outras palavras significa participar das decisões públicas, conseguir direitos e incumbir-se de deveres, assegurando certas condições de vida minimamente civilizadas. Em um cenário caracterizado pela ampliação de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania surge hoje como uma “promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (Brasil, 2013a, p. 19).

De acordo com a LDB os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente devem ser compreendidos como temas transversais nos currículos escolares, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio de produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2015). Em decorrência disso, apresenta-se outro documento relevante nessa discussão, Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (EDH), aprovada pelo Ministério da Educação em 2012, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas Diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: “a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2013b, p. 9)

De acordo com a EDH os Direitos Humanos são aqueles que o sujeito detém apenas por ser uma pessoa humana, por sua relevância de existir, como o direito à vida, à educação, ao trabalho, à família, à alimentação, à liberdade, à orientação sexual, à religião, ao meio ambiente sadio, etc. Nesse aspecto, a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214 e se torna uma ferramenta indispensável para que o sujeito possa reconhecer a si próprio como atuante na alteração da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na constituição de uma democracia (Brasil, 2013b).

Portanto, é de extrema importância que as instituições de ensino apontem seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, não apenas se preocupando com conteúdos e letramento,



mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas, ou seja, na formação de cidadãos (Brasil, 2013b). Pois a escola precisa estar comprometida com

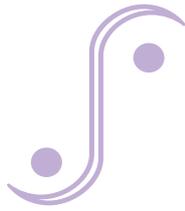
a construção, criação, investigação de novos conhecimentos, que possibilitem um desenvolvimento progressivo integral e harmônico para o exercício competente e consciente da Cidadania que lhe confere a autonomia e a verdadeira emancipação humana. O rompimento de paradigmas e o estabelecimento de outros influenciam na mudança de valores, conceitos e práticas (Tassa, Schneckenberg; & Cruz, 2015, p. 499).

A EDH deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos indispensáveis e orientadores do âmbito escolar: projetos político-pedagógicos (PPP); regimentos escolares; e planos de desenvolvimento escolar (PDE). Conforme a EDH, a criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos é responsabilidade dos locais de ensino e devem ser inseridos também nos currículos, nas avaliações, em elaboração de instrumentos pedagógicos e na atualização/capacitação dos docentes.

Educar para os DH significa instruir os sujeitos para que possam participar do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e mais justa, priorizando a formação da autonomia política e da participação atuante e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Portanto, a educação se mostra como um componente fundamental para a formação do cidadão enquanto sujeitos de direitos, ou seja, o sujeito que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual faz parte (Brasil, 2013b).

A educação para a mudança e transformação social é uma das concepções trazida pela EDH e sua proposta está pautada em fazer com que o indivíduo possa concretizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das transgressões e dos preconceitos que transpassam seu contexto, como a discriminação, as desigualdades e a violência. Quando os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, por meio da educação dos valores humanísticos, ocorre a conquista do entendimento crítico, logo, o cotidiano serve como referência e deve ser analisado, entendido e alterado (Brasil, 2013b). Nesse processo, os alunos têm oportunidades contínuas de “atribuir significados às suas práticas e de construir uma compreensão própria do que significa ser um cidadão nos âmbitos local e global, a partir de uma postura de contestação e questionamento dos contextos sociopolíticos e culturais” (Maia & Pereira, 2014, p. 619). E isso demanda o exercício da cidadania de todos os que fazem parte do processo de elaboração de conhecimento acerca dos direitos humanos (Brasil, 2013b).

A EDH defende, portanto, o cotidiano do ambiente educacional, isto é, o momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Pois, a cidadania como prática cotidiana pode e deve ser ampliada a uma série de experiências e vivências dos indivíduos, dentro e fora do contexto escolar (Maia & Pereira, 2014, p. 619). De acordo com a EDH, esse ambiente é favorável para a constituição dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos. A atmosfera educacional é o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece, na qual há uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que têm cultura e experiências distintas. Neste caso, a EDH interfere através de uma intervenção pedagógico-pacificadora, restaurando os valores e a segurança indispensáveis para o recinto educacional saudável, no qual a solidariedade, a igualdade, a justiça, o respeito e a consideração entre os indivíduos predominam (Brasil, 2013b).



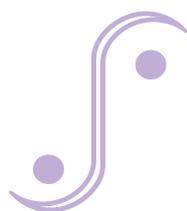
Sob o entendimento das diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar (Brasil, 2013b, p. 48):

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora.

Diante disso, a EDH considera a viabilidade de interação entre as diversas áreas de conhecimento podendo, assim, instruir os sujeitos para compreender e intervir na realidade. É importante que essa interação seja problematizadora, causadora de conhecimento e conteúdos em conformidade com as pautas e demandas da sociedade. Portanto, “educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa” (Brasil, 2013b, p. 39). Entretanto, para isso é necessário a união entre os “membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos” (Brasil, 2013b, p. 39).

Nesse sentido, Rifiotis (2007) aponta para a necessidade de trabalhar nas escolas os Direitos Humanos. Não numa abordagem prescritiva ou normativa, num “rol de textos legais” ou de um “padrão cultural” exemplar, tornando o mesmo um “novo conteúdo” ou até mesmo “mais um conteúdo”, com a “carga negativa que pode ter tal expressão” (Rifiotis, 2007, p. 241). Mas sim numa “perspectiva que partisse e valorizasse a dimensão vivencial das experiências dos alunos” (Rifiotis, 2007, p. 240). Trata-se de uma postura complexa para que “o educador não fosse um simples reproduzidor de um modelo cultural (“cultura dos Direitos Humanos”), mas um agente de criação que trabalhasse com os seus alunos” (Rifiotis, 2007, p. 241). Evitando, dessa forma, engessar os conteúdos e seus significados, e, principalmente, a capacidade crítica e inovadora dos indivíduos. Portanto, “reafirmamos que é na vivência e capacidade criativa dos sujeitos que residem os Direitos Humanos como uma bandeira emancipatória” (Rifiotis, 2007, p. 241), pois, “se não forem feitas com o sujeito podem – no limite – desobrigá-lo de seu lugar efetivo de sujeito de ação, e tirar-lhe o protagonismo” (Rifiotis, 2007, p. 242).

Dubet (2011, p. 304) contribui que o desafio primordial da formação para a cidadania é a constituição de um “espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres”. Ele afirma que este é um problema difícil,



porque nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos obriga a conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições (Dubet, 2011, p. 304).

Nessa perspectiva, Maia e Pereira (2014, p. 628) apontam que a cidadania como prática cotidiana deveria possibilitar aos indivíduos averiguar “os contextos, práticas e instituições onde são interpelados como cidadãos e buscar avaliar até que ponto as condições heterogêneas de cidadania a que têm acesso lhes permitem aprender sobre princípios solidamente democráticos”. Indo ao encontro da afirmação de Dubet (2011), para as autoras esse movimento precisa ser promovido também dentro do recinto escolar, indagando a própria interpelação dos discentes como cidadãos no campo da educação. Diante disso, elas questionam: “teriam esses sujeitos espaços nesse ambiente para se subjetivarem e defenderem concepções heterogêneas sobre direito e justiça social?” (Maia & Pereira, 2014, p. 628). E concluem que a educação para a cidadania necessita ir além de “soluções racionais para definir o que seria adequado para um bom cidadão, de forma a refletir a complexidade das subjetividades envolvidas nos processos cívicos e as múltiplas dimensões de suas opções e entendimentos de cidadania” (Maia & Pereira, 2014, p. 629).

Metodologia

Este estudo caracterizou-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Foram selecionadas duas escolas, uma da rede de ensino pública e uma da rede privada da cidade, tendo como critério de escolha as escolas com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2018.

A imersão no campo empírico se constituiu através de observações não participante (Yin, 2016) (13/03/2018 à 13/06 na escola pública e 21/03 à 14/06 na escola privada) que tiveram como objetivo verificar como a cidadania era desenvolvida no cotidiano escolar, diários de campo com anotações do que foi observado e entrevistas estruturadas (Yin, 2016) que visaram compreender como a cidadania era trabalhada na escola. As entrevistas foram realizadas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola, indicados por meio da ferramenta bola de neve (Vinuto, 2014, p. 203), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Codificação das entrevistas

Função	Pseudônimo	Escola	Data	Tempo de entrevista
Supervisora	Julia	Pública	12/07/2018	-*
Professora	Eliza	Pública	10/07/2018	55min28seg
Professora	Celia	Pública	12/07/2018	42min09seg
Diretora	Lorena	Privada	9/07/2018	55min28seg
Professor	Leonel	Privada	9/07/2018	1hora03min59seg
Professor	Edvaldo	Privada	9/08/2018	37min08seg

Fonte: elaborado pelos autores.



A pesquisa seguiu os parâmetros éticos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, sob o número 81015617.1.0000.5348.

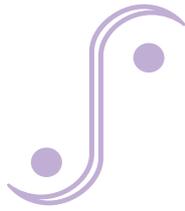
Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a triangulação por fontes (observações e diários de campo), teórica e reflexiva por categorias temáticas, sem uso de software (Cauduro, 2004).

Resultados e discussão

A partir das observações realizadas nas duas escolas verificamos diferenças nas metodologias de ensino que influenciam diretamente no fazer docente e a forma como a cidadania é desenvolvida nesses contextos. Deste modo, caracterizamos aqui brevemente os locais estudados para compreender as análises posteriores. A escola pública se embasava em um modelo tradicional, bastante conhecido e ainda predominante nas escolas, marcado pela transmissão de conhecimentos, “na exposição verbal da matéria e/ou demonstração”, dando “ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização” que “visa disciplinar a mente e formar hábitos”, sendo que “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos” (Leão, 1999, p. 192). Nesse ambiente o aluno era “espectador”, como se fosse uma “esponja e absorvesse todo o conhecimento apenas repassado, como se conhecimento fosse transmissão e não construção” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 4). Mantinha sua organização em forma de classes ordenadas em fileiras, onde os alunos deveriam se manter sentados, regidos por normas de conduta. Dessa forma, percebeu-se nesse ambiente uma continuação do padrão de escola reconhecido pela sociedade que tornou a escola universal e gratuita e que identifica como seu papel a “preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade” (Leão, 1999, p. 192). Essa concepção tradicional foi criticada também por Paulo Freire (2011) e denominada como educação bancária.

Já a escola privada no ano de 2018 implementou metodologias ativas e colaborativas, flexibilizando regras (não havia sinal de entrada, saída e troca de períodos, por exemplo) e trabalhando na autonomia do aluno (os alunos iam até os professores, podendo escolher em qual aula querem iniciar e o tempo que precisam ficar com cada professor). A escola estava trabalhando por projetos, promovendo a interdisciplinaridade, onde os professores eram facilitadores dos conteúdos e informações, não tendo uma estrutura fixa de disciplinas e períodos. Trabalhavam numa perspectiva de resolução de conflitos, colocando o aluno como central no processo, “enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo” (Lovato et al., 2018, p. 157). Além disso, o cotidiano escolar era permeado por muito diálogo entre alunos, docentes e coordenação.

Ponderando sobre o fazer docente, nem todos os professores tinham a facilidade de desenvolver a cidadania como prática cotidiana, ou seja, trabalhar através de uma contínua autor-reflexão de nosso contexto, dilemas e contradições, ampliando a uma série de experiências e vivências dos indivíduos, dentro e fora do contexto escolar (Maia & Pereira, 2014; Rifiotis, 2007; Lopes, 2011). Instigar o aluno, fazê-lo refletir e se posicionar a partir dessas problemáticas não se apresentava como uma tarefa simples para os docentes que também tiveram essa formação



tradicional, “nas caixas”, pois romper com isso requer dedicação e aprendizagem. Além disso, as próprias áreas de formação também possuem características diferentes, como afirmou um professor de matemática da escola privada durante as observações “é difícil enquanto professor de exatas trabalhar com essa dinâmica, porque o que aprendemos na faculdade é diferente, é teorizar tudo, ensino tradicional” (diário de campo, 17/04/2018). O docente acrescentou que estava aprendendo com essa nova metodologia, pois era desafiante.

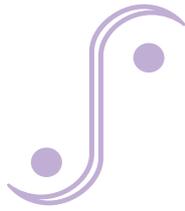
Percebeu-se também que muitos professores tinham medo de serem questionados e não “deterem esse conhecimento que é exigido”, tirando alguns docentes da “zona de conforto”, já que pode romper com algumas hierarquias, abrindo espaço para os alunos colaborarem na produção de informações, saberes, conhecimentos e culturas (Bonilla & Pretto, 2015, p. 513). Mas, como afirmou a professora de sociologia da escola pública “hoje a gente sabe que não existe verdade absoluta em nada, a verdade ela é construída uma em cima da outra e ela pode ser questionada e deve” (Eliza, 10/07/2018), visto que “num modo de pensar reflexivo as conclusões ou verdades tornam-se pontos a serem interrogados” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 4). Além disso, ela acrescenta que

o conhecimento tem que ser visto dentro de um processo de construção, [...] até porque não seria democrático, [...] como é que o professor vai trabalhar as questões relacionadas à cidadania, à participação, se ele entra na sala de aula, enche o quadro de conteúdo e ele é o único dono da verdade. [...] Então o professor ele não tá mais naquele espaço, nem tem espaço para esse professor, de ficar no pedestal lá achando que ele é o dono da verdade e ele tem a sabedoria. (Eliza, 10/07/2018).

A docente apresentou, assim, a importância do “fazer reflexivo cotidiano” por parte do professor, que “contribui significativamente para a educação democrática” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5). Sob essa perspectiva, Alencar (2006, p. 144-145) aponta que o educador que realmente “deseja construir um trabalho alternativo, mais crítico, mais libertador, mais cidadão, pode utilizar a capacidade humana de transcender as realidades mais imediatas”, ou seja, que os docentes também precisam “tomar uma decisão crítica e participar das tentativas de transcender o ensino clássico que só informa”, acreditando, portanto que os modelos tradicionais reprodutivistas de ensino devam ser superados. Para o autor, em concordância com o que a professora Eliza expôs, e ao que foi observado nas práticas docentes dessa professora e de alguns outros, principalmente na escola privada,

A prática docente ultrapassa a visão comum de mera reprodução do conhecimento científico e aponta para a realização de utopias, como a formação de pessoas críticas e responsáveis socialmente. Assim sendo, os professores como multiplicadores das possibilidades de ação pedagógica são possíveis protagonistas com o poder de construir novos saberes para iluminar a ação educativa crítico-politizada. (Alencar, 2006, p. 134).

Mas, como foi dito anteriormente, na maioria das vezes não encontramos uma formação inicial que aponte para essas ações pedagógicas que transcendem o ensino tradicional, dificultando essa prática crítica e problematizadora. Esse trabalho mais integrado e por projetos,



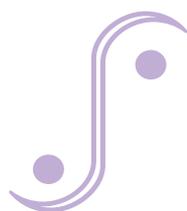
como é realizado na escola privada, também é “algo que não está pronto nunca, porque os professores, no geral, eles não trabalham nessa lógica na graduação, ou seja, eles ainda têm uma graduação que é extremamente quadrada, eles não viveram isso enquanto alunos”, afirma a diretora da escola privada (Lorena, 9/07/2018). Portanto, é necessária uma “ruptura maior e melhor com o ensino tradicional e um reposicionamento epistemológico e pedagógico [...] visando a formação para a cidadania” (Alencar, 2006, p. 8), assim como a escola privada estava buscando fazer. Contribuindo para que o professor também adote uma postura reflexiva e elabore suas “práticas pedagógicas pensando a escola como um espaço de discussão com os alunos, proporcionando experiências que agucem o pensamento e quebrem as rotinas mecânicas e irrefletidas” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5).

A forma disciplinar que prevalece nas escolas, bem como na escola pública observada, gera conhecimentos limitados e restritos, estabelecendo limites que dificilmente são ultrapassados. Nesse sentido, percebe-se o conhecimento como “um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital”, ou seja, “o conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica” (Silva, 2001, p. 8-9). Entretanto, essas “fronteiras estabelecidas pelas disciplinas não fazem mais sentido para a escola atual, onde o contexto e as realidades não se separam mais da vida escolar”, como também os alunos se mostram mais curiosos e críticos, “questionando os conteúdos e sua utilidade no dia a dia” (Giassi et al., 2016, p. 26). Nesse sentido, a docente da escola pública, que promove o ensino voltado para a cidadania, afirma:

Emerge essa necessidade cada vez mais do professor estimular isso, o papel do aluno, para que ele seja mais confiante, para que ele consiga se posicionar dentro de uma sala de aula, para que ele consiga se sentir seguro dentro da sala de aula, para que ele consiga desenvolver nele um olhar crítico e poder manifestar o seu conhecimento, para que ele possa perguntar, para que ele possa construir esse processo. (Eliza, 10/07/2018).

Contudo, nas observações identificamos que nem todos os docentes queriam e/ou conseguiam estimular esse aluno, ser protagonista e multiplicador de possibilidades de ações pedagógicas que formem para a cidadania através da prática cotidiana. Nessa perspectiva, o professor Edvaldo de biologia, da escola privada, que teve a primeira experiência como professor titular, contribui:

Seja da minha vivência como aluno ou de ouvir relatos dos meus colegas ou da minha leitura, eu vejo que isso não é o normal, trabalhar a cidadania de fato assim, não me parece ser a regra, parece ser a exceção. Eu acho que a regra é, o modelo socioeconômico que a gente tem me parece favorecer o cair na rotina e passar a cumprir tabela e azar e parece que isso acaba sendo a norma em todas as áreas de atuação, em todas as áreas profissionais. Talvez o sujeito entra com aquele vontade toda de mudar o mundo e tu acaba entrando no jogo, se viciando em determinadas práticas, enfim, vai deixando de fazer aquilo que talvez gostaria de fazer e acaba fazendo o necessário para cumprir tabela, é o pacto da mediocridade [...] Eu fazer de conta que ensino e tu fazer de conta que aprende, no final do mês cai o dinheiro na conta e tudo certo e mês que vem a mesma meXXX, então eu acho que isso acaba sendo a norma assim. (Edvaldo, 9/08/2018).



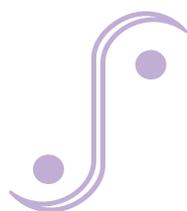
Através da fala do docente e pelas próprias observações, principalmente na escola pública, notou-se que existe uma desilusão com o processo educativo e com a carreira docente, que acaba desmotivando os professores, pois os mesmos desacreditam no poder da educação para mudar a sociedade. Uma vez que o educador desmotivado não enxerga “esperanças na melhoria da educação e também não se vê como agente dessas melhorias educacionais, o que prejudica a formação de alunos que estão dispostos a aprender e piora os casos dos que são desinteressados por si só”, formando um “efeito dominó”. Portanto, percebe-se que a profissão que “deveria ser exercida com dedicação e seriedade, acabou se tornando apenas um “ganha-pão”, o famoso “bico”.” (Santos & Mamedio, 2016, p. 6).

Para Santos e Mamedio (2016, p. 4) a “falta de estrutura das escolas, principalmente as públicas, é um dos maiores desestimuladores do professor”, pois possuem apenas o tradicional quadro e giz, tornando a aula maçante e o “espaço escolar vira um local sem estímulos agradáveis que mantenham o aluno frequente e o professor motivado”. Outro fator que influencia na desmotivação/desilusão do educador são os salários baixos. A profissão docente está desvalorizada, com baixas remunerações, deixando o professor “em sua zona de conforto, fazendo-o evitar até mesmo de buscar alternativas melhores para seus alunos, por conta de achar que não é bem pago para tanta exigência, o que prejudica a evolução educacional dos alunos” (Santos & Mamedio, 2016, p. 4). Nesse viés, é importante destacar que, durante o período das observações, os professores da escola pública estavam recebendo seus salários parcelados e atrasados pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, prejudicando ainda mais na motivação.

Sabemos que os desafios são diversos e que a autoestima e a motivação do professor influenciam muito no aprendizado dos alunos. Pois, dessa forma, o docente “se sente vítima do sistema educacional e se sente um profissional inútil na evolução da sociedade”, quando na verdade ele é “parte de uma das profissões mais importantes e, como profissional, deve ser o criador do seu próprio caminho para o sucesso” (Santos & Mamedio, 2016, p. 6).

Na escola pública observada, a dificuldade de trabalhar com a cidadania como prática cotidiana era mais visível, talvez pela complexidade do contexto, por ser uma escola de grande porte, na qual muitos docentes lecionavam em mais de uma escola, tornando difícil a possibilidade de encontros entre a equipe, ou por resistência por parte de alguns docentes, mas, ao mesmo tempo, percebia-se que aqueles que estavam comprometidos com essa formação para a cidadania o faziam independentemente das dificuldades, dentro de suas aulas.

É importante ressaltar que na escola privada os docentes dispunham de tardes de planejamento coletivo, o que facilitava pensar em propostas articuladas, sendo uma tarde específica para cada ciclo, que no ensino médio é composto por dois (1º ciclo: 1º e 2º anos; 2º ciclo: 3º ano). Obviamente que houve um grande investimento por parte da instituição para isso ocorrer, pois a maioria dos docentes trabalhava somente nessa escola. Pensando no ensino público, isso seria complicado, pois a realidade, na maioria das vezes, é a falta de professores. Mas é uma possibilidade que não pode ser deixada de lado, uma utopia. Portanto, mesmo com uma possibilidade maior de se desenvolver a cidadania (pelos planejamentos coletivos e utilização de metodologias ativas), havia também alguns professores que apresentavam dificuldades de estimular esse aluno, pois todos estavam nessa transição de metodologia e aprendendo com isso.



A diretora afirmou também na entrevista que “o que mudou ou está mudando é o fazer docente, ou seja, esse trabalho dos professores de uma forma muito mais integrada” e que aí “entra o papel da equipe pedagógica, é trabalhar com esse professor o permitir-se sair da sua caixinha” (Lorena, 9/07/2018). Construindo, assim, um professor reflexivo, que guia suas atividades com flexibilidade, “respeitando as necessidades dos alunos, colaborando para que os conteúdos tomem significados dentro das práticas pedagógicas”, fazendo com que a interação do aluno com o meio se dê “de forma consciente e concatenada, permitindo a compreensão dos valores, as causas das ações e suas consequências”, implicadas diretamente no desenvolvimento da cidadania (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5).

Considerações finais

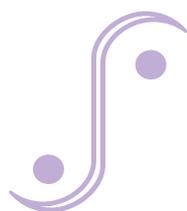
Buscando identificar e analisar como o fazer docente aborda a cidadania em uma escola pública e em uma escola privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS, foi possível notar que os métodos de ensino utilizados nas escolas influenciam diretamente na formação para a cidadania, refletindo diretamente no fazer docente. Na escola pública o método tradicional e conteudista e a divisão das disciplinas, que muitas vezes não se conversam, limitavam o desenvolvimento da cidadania como prática cotidiana e a autorreflexão de nosso contexto como um todo. Dessa forma, o fazer docente também seguia esse modelo enquadrado, “nas caixas”, no qual a maioria dos professores se responsabiliza por seus fazeres dentro de suas disciplinas e dos conteúdos pragmáticos, com aulas expositivas que seguem o método tradicional de ensino. Portanto, cabia ao docente, dentro de sua disciplina, estar comprometido em promover o exercício da prática cotidiana para se desenvolver a cidadania.

Em contrapartida, na escola privada, o fazer docente realizado a partir de atividades de resolução de conflitos decorrentes dos métodos ativos e colaborativos promoviam a elaboração de projetos que abarcavam várias áreas do conhecimento, possibilitando, ao aluno, perceber os problemas a partir de dessas áreas. Esse trabalho permitia desenvolver a cidadania como prática cotidiana e formar um aluno mais autônomo, crítico e reflexivo. Ainda assim, percebeu-se que alguns docentes ainda apresentavam dificuldades para estimular os estudantes à reflexão, pois a escola havia recém implementado essa metodologia no momento da pesquisa e todos estavam em processo de adaptação e aprendizagem, afinal, os professores foram formados com a abordagem tradicional e romper com isso é um processo contínuo que requer dedicação e aprendizagem.

Referências

- Alencar, J. R. S. (2006). *A formação para a cidadania em discursos de professores de Física*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.
- Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. L. (2015). Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, 33(2), 499-521.





- Brasil. (2013a). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2015). *LDB nacional [recurso eletrônico]*: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE).
- Brasil. (2013a). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2013b). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Cauduro, M. T. (Org.). (2004). *Investigação em Educação Física e Esportes: um olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Dieder, J. A., Sanfelice, G. R. (2020). A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do fazer docente. In: Freire, C., Mangas, C., & Sousa, J. *Livro de resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão*. pp. 20-30. Leiria: Politécnico de Leiria.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47).
- Ferreira, F. C., & Castellani Filho, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? *Movimento*, 18(04), 135-154.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giassi, M. G. et al. (2016). Ambiente e cidadania: educação ambiental nas escolas. *Revista de Extensão*, 1(1).
- Guarnieri, D., & Rosa, M. A. L. P. (2018). A função social da educação, o pensamento reflexivo e a sua contribuição para formação de um ambiente escolar democrático. In *Anais da XII ANPEd-SUL*. Porto Alegre: UFRGS.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206.
- Lopes, S. F. (2011). *Como se educa o soberano para a democracia? A formação cidadã na escola da rede particular de ensino (uma leitura contemporânea)*. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife.
- Lovato, F. L. et al. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171.
- Maia, A. A. M., & Pereira, M. Z. C. (2014). Cidadania, Educação e Cotidiano. *Educação & Realidade*, 39(2), 617-631.
- Rifiotis, T. (2007). Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In Silveira, R.M.G. et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa, Editora Universitária, p. 231-244.
- Santos, A. V. N., & Mamedio, M. P. (2016). Desmotivação do profissional da educação. In *Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência* do Campus Formosa. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, p. 1-12.
- Silva, T. T. da. (2001). A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In Silva, L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-10.



supervisão

INCLUDiT

VI Conferência
Internacional
para a Inclusão

Indagatio Didactica, vol. 13 (2), junho 2021
<https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25089>

ISSN: 1647-3582

- Silva, T. T. da. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 73-102.
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.
- Tassa, K. O. M. E., Schneckenberg, M. & Cruz, G. C. (2015). Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes. *Interciencia*, 40(7), p. 497-502.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), p. 203-220.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

