

# Educação e cidadania

Roberta Bailoni Marcilio\*

Mestre em Educação pela UNICAMP

Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Comunitária de Campinas - Unidade 3

e-mail: roberta.marcilio@unianhanguera.edu.br

\*Bolsista FUNADESP

## Resumo

O artigo conceitua o termo cidadania e identifica as modificações nos seus significados e interpretações na história até os tempos atuais. Em seguida, relaciona democracia, educação e formação do cidadão, e reflete como essa relação pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado, nos aspectos éticos, políticos e psicológicos. A discussão de diferentes formas de entender a relação entre a educação e seu papel na formação do cidadão, permitiu identificar modelos pedagógicos que contemplam em seus pressupostos e projetos político-pedagógicos a perspectiva de uma educação baseada em princípios democráticos e voltada à formação para a cidadania. Assim, esse estudo centrou-se no referencial teórico e no trabalho de Josep Puig, apresentando o pensamento do autor sobre democracia, educação e formação para a cidadania e como ele insere e justifica a realização de assembléias de classe como uma excelente oportunidade para a democratização da relação entre professores e alunos.

**Palavras-chave:** Democracia; Educação; Cidadania, Valores, Diálogo

## Abstract

Definition of citizenship and identification of the changes occurred in its concept throughout history until these days. Establishment of the relation amongst democracy, education and the formation of a citizen, and a reflection on how such relation can promote learning process and development of the students, in its ethical, political and psychological aspects. The different manners to view the relation between education and its role in the formation of the citizen, lead to the identification of different pedagogical models that encompass in their respective premises and pedagogic-political projects the principle of an education based democratic premises and aiming the development of citizenship. The present study focused on the theoretical references of Josep Puig, characterizing the understand of the author about democracy, education and the development of citizenship, and on his arguments of how the class meetings can be viewed as an excellent opportunity for the democratization of the teacher-student relationship.

**Key-words:** Democracy; Education; Citizenship; Values; Dialogues.

## Educação e cidadania<sup>1</sup>

A igualdade, a liberdade e a participação, segundo Chauí (1997), pertencem à tradição democrática e são direitos que definem os cidadãos e o conceito de cidadania, tendo sido criados ao mesmo tempo em que houve a invenção da democracia. A autora afirma que, para um direito existir, não basta a mera declaração do mesmo. É preciso que se criem condições para a sua existência e isto será possível por meio da reivindicação da sociedade para que tal direito seja um direito real.

Na história, o conceito e a extensão do significado desses direitos assim como o conceito e o significado de cidadania sofreram alteração.

Tal fato ocorreu porque diferentes discursos apropriaram-se do uso desses termos na tentativa de justificar e legitimar suas finalidades e princípios teóricos,

bem como justificar e legitimar a concretização dos mesmos. Nesse sentido, é comum que se encontrem formas contraditórias no uso do termo cidadania, uma vez que pessoas, partidos políticos, propostas pedagógicas, formas de governo com opiniões diferentes sobre o mesmo assunto fazem uso desse termo para defender seu ponto de vista frente aos demais.

De acordo com Covre, no mundo contemporâneo, a temática da cidadania está mais presente e seus diferentes significados também. Nas palavras da autora:

Ele aparece na fala de quem detém o poder político (...), na produção intelectual e nos meios de comunicação (...), e também junto às camadas mais desprivilegiadas da população. (...) Assim, a cidadania é atualmente assunto de debate tanto na democracia ocidental quanto no socialismo do leste, entre classes abastadas e as menos

abastadas, e aparece na pauta de diversos movimentos sociais (...) Mas de que cidadania fala cada um desses grupos sociais, personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? (...) O que é cidadania para uns e o que é para outros? (...) É importante apreender de que cidadania se fala. Podemos delinear concepções diferentes e até mesmo opostas. (2002, p. 07-08)

Canivez, ao conceituar cidadania, atribui-lhe um status jurídico, e faz as seguintes considerações:

A cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um status jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse *status* depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quantos tipos de Estado. O problema da cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político. (CANIVEZ, 1991, p. 15)

Conforme vem sendo abordado, o termo cidadania está cada vez mais presente em diferentes segmentos da sociedade, no meio político, e com diferentes significados.

Parece que assim se justifica abordar aqui alguns conceitos atribuídos ao termo cidadania e aos seus direitos constitutivos, para depois, em outro momento, poder pensá-los em relação à questão da educação para a cidadania, uma vez que essa relação está contida na reflexão maior que é o processo de democratização do espaço escolar.

O estudo aqui proposto terá como referencial teórico e norteador o pensamento e o trabalho de Josep Maria Puig, cuja proposta de democratização da escola contempla a realização de assembleias escolares, entre elas a realização de assembleias de classe. A realização de assembleias de classe, proposta nos trabalhos de Puig, está baseada, pelo menos parcialmente, no modelo pedagógico concebido por Freinet.

Pretende-se, aqui, apresentar os princípios teóricos de sua proposta pedagógica no que se refere à visão do autor sobre a escola como uma comunidade democrática e sua relação com a formação para a cidadania

Para Puig, a educação é o resultado de duas linhas educativas inseparáveis: a instrução e a formação:

A educação é instrução na medida em que prepara os jovens e as jovens para se adaptar e

para melhorar o mundo dos saberes culturais, instrumentais e científicos. [...] Em todos esses casos, a instrução tem muito de transmissão de saberes informativos necessários para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional. A educação é formação na medida em que prepara os jovens e as jovens para se relacionar da melhor maneira possível com o mundo dos seres humanos: consigo mesmo, com os outros e com o conjunto de regras e normas de convivência que configuram a vida social. (PUIG, 2000, p. 15-16)

Educar para a cidadania implica, portanto, a instrução e a formação de um cidadão participativo, entendido como uma pessoa que participa da vida pública, comprometido com seus direitos e sua liberdade, sem deixar de comprometer-se com o bem comum e com a coletividade da qual faz parte. Uma pessoa capaz de refletir, de dialogar e de viver segundo valores e normas sociais. (PUIG, 2003, p.53)

### A Cidadania e seus pressupostos

O termo cidadania tem, dentre outras, a seguinte definição para o dicionário Novo Aurélio Século XXI: “Qualidade ou estado de cidadão”. Para o termo cidadão, a conceituação presente em tal fonte de referência é, dentre outras, as seguintes: “1. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. 2. Habitante da cidade. ...” (FERREIRA, A., 1999, p.469)

A origem romana da palavra cidadão vem do termo latim *civitas*, que se refere à cidade-Estado ou cidade política, considerada como o conjunto dos cidadãos, e não ao sentido territorial ou topográfico.

A origem grega da palavra cidadão vem de *polis*, da qual se originou o termo “político”, que indicava a atividade de gestão da cidade nos seus aspectos administrativos e de funcionamento, atividade esta realizada pelos “políticos”, em outras palavras, os cidadãos, que possuíam igualdade de direitos perante a lei e os outros (*isonomia*) e também a igualdade de direitos de participação na *ágora* ou “praça pública” na livre expressão de suas idéias (*isegoria*)

Tanto a cidade-estado grega quanto a cidade-estado romana têm como característica comum, nas suas definições, a existência de uma coletividade, de um conjunto de cidadãos que vão assumir a gestão e a administração dessas cidades.

Na Idade Média, com a presença do feudalismo, as relações sociais passaram a caracterizar-se pela

servidão e pela negação da liberdade e participação das pessoas comuns nas questões políticas e sociais, tendo apenas o clero e a nobreza esse direito e esse poder.

A reivindicação pelos direitos de liberdade, igualdade e participação na vida política e no exercício do poder volta ao cenário com o ideário da Revolução Francesa e com a chegada da burguesia ao poder. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a cidade passa a ser o centro de desenvolvimento industrial, além de se tornar novamente o espaço por excelência de participação social.

Entretanto, ao assumir o espaço desejado de participação política, a burguesia abandona o ideário de universalidade de direitos e passa a agir conforme seus interesses particulares. A consequência de tal fato para as classes subalternas que apoiaram a burguesia é que elas passaram a ser exploradas por essa nova classe dirigente, voltando ao estado de excluídas do direito de participação.

Apesar desse fato, uma característica a se ressaltar é que, com as revoluções burguesas, particularmente à Revolução Francesa, determinou-se, através das Cartas Institucionais, a criação do Estado de Direito que vai “...estabelecer direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei, e acenar com o fim da desigualdade a que os homens sempre foram relegados. Assim, diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pela primeira vez na história da humanidade.” (COVRE, 2002, p. 17)

Nesse contexto, parece importante assinalar o papel do capitalismo e sua relação com a cidadania, proposto por Covre (2002). Segundo a autora, embora a ascensão do capitalismo represente o processo mais avançado na nossa história, a sua evolução permitiu o surgimento da cidadania e da proposta de igualdade formal para todos. Porém, contraditoriamente, estabelece-se um sistema de exploração e de dominação do capital.

Por isso, para essa autora, um caminho para se entender a cidadania, é “... ver como ela se desenvolve juntamente com o capitalismo, pois estará também vinculada à visão da classe que o instaurou: a classe burguesa.” (ibid., p. 21)

Isto posto, a autora apresenta uma concepção de “cidadania plena”, considerando-se os aspectos econômico, político, social, cultural, voltados para uma sociedade mais democrática. Nas palavras da própria Covre,

Não pode haver cidadania se não houver um salário condigno para a grande maioria da população. O trabalhador, enquanto mercadoria,

deve lutar para obter certa equivalência na troca estabelecida com o capitalista e o Estado. É preciso que ele tenha acesso aos bens que complementam sua vida (habitação, saúde, educação) e que compõem os chamados direitos sociais. Mas, antes, é necessário que os trabalhadores tenham direitos políticos, e que existam mínimas condições democráticas para reivindicar o seu direito de ser cidadão e de, enquanto tal, poder batalhar, por quaisquer de seus direitos. Por outro lado, é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vendo dessa forma a ampliação do que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor. (2002, p. 37)

Pode-se destacar, do trecho transcrito, o papel atribuído à educação, não só como um bem de direito do cidadão, mas como um ‘instrumento’ que lhe garante o acesso a formas mais elaboradas e complexas de compreensão e de participação na sociedade.

A respeito do acesso à informação, Chauí também vai lhe atribuir enorme valor, para a constituição do cidadão. Para ela, a participação do indivíduo na sociedade está relacionada ao acesso à informação, e ao volume e à qualidade desse acesso. Nas palavras da autora:

Seja qual for o estatuto econômico, a posição dentro de um sistema global de dependências sociais, um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber. (1989, p. 146)

As variadas formas de se entender a cidadania apresentadas são coincidentes em apontar o papel da educação na construção do cidadão. Coincidentes quanto ao papel da escola, mas não necessariamente no tipo de educação que vai alcançar este objetivo, ou como o alcança.

### **Democracia, Cidadania e Educação**

Assim como ocorre com o conceito de cidadania, a discussão em torno dos fins da educação e do papel da escola na constituição do cidadão e na democratização de seu espaço também segue a mesma trajetória complexa de diferentes definições e de contradições.

Conforme N. Ferreira, essa questão é clássica, admitindo várias respostas a partir do discurso de diferentes perspectivas político-filosóficas localizadas em seu tempo e espaço específicos. A autora afirma que a discussão não se deve basear numa perspectiva de que a natureza humana é imutável, nem se reduzir à preocupação de privilegiar o indivíduo ou a sociedade. Em função disso, discutir os fins da educação refere-se a discutir os determinantes políticos, sociais e econômicos que vão caracterizar um tipo de intencionalidade e de ação pedagógicas. É por isso que a autora afirma a necessidade do envolvimento do educador nesse tipo de discussão, uma vez que sua prática não é neutra e traduz um desses tipos de intencionalidade. Nas palavras da própria autora:

Trata-se de um problema filosófico de imensa importância, que remete para a necessidade de se buscar o significado individual e coletivo do próprio trabalho. (...) A consciência dos fins que orientam sua atividade coloca o homem diante da possibilidade de identificar em outros homens os seus próprios propósitos, colocando-os todos em condições de comunhão, no melhor sentido do termo. A partir daí é possível pensar em uma causa comum, como por exemplo tornar humano o mundo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de conhecimento - um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento das pessoas. (1993, p. 06)

Parece ter ficado claro que, em função de diferentes perspectivas político-filosóficas, as controvérsias na determinação dos fins da educação existem, mas, apesar disso, há fins gerais para a educação e, segundo a autora, a formação para a cidadania é um desses fins. E adverte, ainda, que o termo “*formação para cidadania como fim educacional*” somente terá sentido se, junto dele, forem explicitados “... os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo.” (FERREIRA, N., 1993, p. 06)

Conforme Touraine (1996), entender que a democracia seja um meio favorável à formação e ação do sujeito implica entender também que o espírito democrático esteja presente em todas as esferas sociais, num processo de “... desmassificar a sociedade pela multiplicação dos espaços e processos de decisão que permitem estabelecer a aproximação entre as exigências impessoais que pesam sobre a ação e os projetos e preferências individuais.” (ibid, p. 199) Nesse sentido, esse papel desmassificador compete à educação, concretizando-se por meio de dois objetivos de igual

importância: “a formação da razão e da capacidade de ação racional” e o “desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito.” (ibid, p. 199)

Com relação ao primeiro objetivo, o autor afirma que o conhecimento deve permanecer no âmago da educação, embora rejeite a idéia de uma educação puramente racionalista. A idéia é aliar este primeiro objetivo, a razão, ao segundo objetivo proposto pelo autor, que é a aprendizagem da liberdade, que “... passa, ao mesmo tempo, pelo espírito crítico e inovação, e pela consciência de sua própria particularidade, feita de sexualidade, assim como de memória histórica: isso deve culminar no conhecimento-reconhecimento dos outros, indivíduos e coletividades, enquanto sujeitos.” (TOURAINÉ, 1996, p. 200)

Em função disso, Touraine afirma que a educação, sob a forma de programas, deve levar em conta três grandes diretrizes: “... o exercício do pensamento científico, a expressão pessoal e o reconhecimento do outro” (ibid., p. 200), este último entendido como abertura a diferentes culturas e sociedades, sua historicidade, seus conhecimentos e moralidade.

Para que isso seja garantido, será necessária uma concepção de educação que coloque em primeiro lugar a relação pedagógica, dando importância ao papel do professor como “um agente da razão; é também um modelo que ajuda a criança ou o jovem a constituir sua própria identidade, como é feito pelo pai ou mãe; enfim, é um mediador que ensina um a compreender o outro” (TOURAINÉ, 1996, p. 200), numa escola que, dos pontos de vista cultural e social, deve ser heterogênea.

Severino (1992) também enfoca a questão do papel mediador da escola, o que contribui para aquilo que o autor denomina de “processo de humanização do indivíduo”, tornando-se, efetivamente, cidadão por meio de mediações ocorridas no plano concreto, histórico, real.

Para o autor, o desenvolvimento humano se constrói num espaço natural e social, dentro de um contexto histórico, num processo contínuo de interação com o mundo físico e com o mundo social/cultural. Em outras palavras, o processo de humanização do homem vai ocorrer por meio de mediações histórico-sociais que, em relação à escola e ao seu projeto político pedagógico, representam articular o projeto político social com o projeto pessoal e existencial de professores e alunos, “...sempre tentando reverter seu potencial alienador” (ibid., p.13). Sobre essa questão, o autor faz a seguinte afirmação:

A escola é o lugar institucional de um projeto

educacional. Isto quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, enquanto instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que envolvem o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade envolvente, e, de outro lado, o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. [...] É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessam aos educandos. (SEVERINO, 1992, p. 13)

É nesse sentido que a escola deve ser pensada: visando institucionalizar as mediações reais, preparando “os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da consciência sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los” (SEVERINO, 1992, p. 12).

Tal fato será concretizado por meio de um projeto educacional *vivo e vivificante* em que estarão presentes atividades técnicas formativas, situadas num sentido humanizador, juntamente com o exercício da autoridade, da disciplina, da participação democrática, das tarefas administrativas, do apoio técnico-operacional, evitando, com isso, a burocracia, a prática autoritária, a rotina mecânica e a divisão técnico-social do trabalho.

Consoante com Severino, Pino (1992) afirma que a realidade educacional reflete a contradição entre a declaração dos direitos dos cidadãos, incluindo-se aí o direito à educação, e a prática social que verdadeiramente se efetiva.

Para ele, enquanto houver um processo de marginalização social e cultural de grande massa da população, a palavra cidadania e o significado do conhecimento não terão sentido, uma vez que essa multidão ainda luta por condições mínimas de existência e sobrevivência.

Eis, então, o desafio que, segundo o autor, a realidade social e educacional deverá enfrentar: a superação da ideologia que associa a pobreza material à pobreza cultural e que justifica, com isso, o ensino de diferentes conhecimentos a diferentes tipos de alunos. Além disso, outro desafio que se impõe é: “...repensar (...) a relação escola-trabalho de maneira a superar a dualidade saber/fazer e a instrumentalização da escola em função dos interesses do capital.” (PINO, 1992, p. 23)

Apple e Beane (1997) afirmam que, apesar de o significado de democracia ser tão confuso na sociedade, apesar de esse conceito ainda ficar circunscrito à maioria

das pessoas como uma forma de governo apenas, apesar de muitas pessoas acharem que democracia seja um direito dos adultos e não dos jovens, e, finalmente, apesar da idéia de que a democracia não se aplica à escola nem às outras instituições sociais, mesmo assim, eles buscam definir seu significado para a vida cotidiana das escolas.

Para esses autores, as preocupações centrais das escolas democráticas devem ser: quais condições permitem a existência e ampliação da democracia e quais fundamentos orientam uma vida pautada na perspectiva democrática. Apresentam, então, as seguintes condições: o livre fluxo das idéias; fé na capacidade individual e coletiva para a resolução de problemas; avaliação das idéias, problemas e políticas por meio da reflexão e da análise crítica; preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem-estar comum; preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; a compreensão de que a democracia é um conjunto de valores idealizados que devem ser vividos e que devem regular a vida das pessoas e, por fim, a organização de instituições sociais para a promoção e ampliação da democracia e seu modo de vida. A esse respeito, Greene tece a seguinte consideração: “Com certeza é uma obrigação de educação numa democracia dar condições aos jovens de se tornarem membros do espaço público, de participarem e de desempenharem papéis articulados no espaço público.” (GREENE<sup>2</sup>, apud APPLE, M., e BEANE, J., 1997, p. 18)

Nessa perspectiva, os jovens terão o espaço de participação garantido tanto no que diz respeito às decisões de âmbito geral da escola – administrativas e políticas-, como nas salas de aula, em que jovens e professores elaboram cooperativamente os planejamentos, resultando num currículo que contém o que os adultos julgam importante, e também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo. Sendo assim, um currículo democrático está voltado ao acesso à informação e ao direito de que opiniões diferentes possam ser expressas. Dessa forma, os jovens passam a ter um papel ativo de elaboradores de significados, aprendendo a ser leitores críticos de sua realidade social.

Para Apple e Beane, as escolas que pretendem ser ambientes democráticos devem promover a participação e a educação dos jovens e envolver os adultos que dela participam numa perspectiva democrática. Nas palavras dos autores:

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a idéia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa

que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens. (1997, p. 18)

Conforme as idéias acima apresentadas, Oliveira também entende que a democratização do espaço escolar ocorrerá pela transformação das práticas sociais que ocorrem em seu interior, ampliando “...os espaços de participação, [...] os debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. (OLIVEIRA, 2000, p. 31)

Oliveira (2000) afirma que as modificações nas práticas sociais dentro da escola envolvem alterações também na ação pedagógica e nas metodologias de ensino que deverão configurar-se pela valorização de relações interpessoais recíprocas, solidárias e cooperativas, que favoreçam a produção coletiva de identidades e conhecimentos, além de garantir a existência de um espaço propício para o desenvolvimento e o exercício da autonomia intelectual, social e psíquica dos sujeitos envolvidos.

Para a autora, o processo de democratização da escola contribui com a democratização social, uma vez que a primeira passa a representar a ampliação dos espaços de participação em que a liberdade de agir e pensar, o respeito à diferença e à pluralidade garantem que todos tomem parte nas discussões e tomadas de decisão sobre os interesses coletivos.

Puig (2000), por sua vez, afirma que a educação deve ter como resultado a instrução e a formação. Instrução que garanta aos alunos a capacidade de adaptar-se, “de viver eficazmente” (ibid., p. 16) e de interferir no mundo da cultura e dos saberes científicos. Formação que prepare os alunos para uma vida relacional, com o mundo social a sua volta, pautada em valores e regras de convivência. A formação, para esse autor, é sinônimo de “...educação moral ou de educação em valores...” e “...tem muito de reconstrução dialógica de saberes significativos para cada um e para a sociedade em seu conjunto” (PUIG, 2000, p. 16). Para ele, esta é a forma como deve ser entendida a educação para a cidadania. Nas palavras do próprio autor, “... a educação é o resultado da instrução e da formação: da educação intelectual e da educação moral. [...] o intelecto também dá forma à vida cívica e moral, e [...] a moralidade não

pode ficar à margem do conhecimento nem da sua aplicação.” (PUIG, 2000, p. 16)

Entretanto, para que uma escola cumpra essa dupla função aqui proposta, a instrução e a formação, será preciso que ela se torne um espaço onde trabalho, convivência e vida estejam presentes. Nesse sentido, modelos escolares autoritários ou baseados em uma perspectiva de *laissez-faire*, sem critérios e objetivos, estão longe de contribuir para os objetivos propostos aqui para a educação.

Puig (2002) tem como foco central de sua discussão sobre a cidadania a questão de que, para ele, cidadão é o indivíduo que construiu “... valores como o respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça ...”, e capacidades psicomorais como “... a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação.” (ibid., p.28) Ser cidadão, para Puig, é ser capaz de agir em sociedade em consonância com valores e critérios morais.

A cidadania é aprendida, e cabe à escola propiciar essa aprendizagem, permitindo que o aluno: sinta-se parte de um grupo, reconheça-o e motive-se para colaborar com ele; obedeça às normas e as construa; construa sua identidade e autonomia, participando no grupo e não se escondendo nele; exercite-se no diálogo e no pensamento reflexivo sobre si mesmo e seu grupo; disponha-se a conviver de acordo com valores, tais como “... espírito de iniciativa, responsabilidade, cooperação, solidariedade, a tolerância e a busca de acordos.” (PUIG, 2002, p. 33)

Para isso, será necessária a construção de um espaço democrático, de uma comunidade democrática, em que alunos, professores e demais componentes pertencentes ao ambiente escolar sejam protagonistas e possam vivenciar e ter garantidos os espaços de participação, a aprendizagem não só dos conteúdos, mas também a aprendizagem da cidadania. Puig afirma que:

Uma comunidade escolar supõe um espaço de convivência de jovens e adultos com papéis diferentes. Um espaço no qual a inter-relação face a face entre todos eles é freqüente e, sobretudo, calorosa. Uma relação imediata que permite criar laços de afeto que facilitam a transmissão de conhecimentos e valores. Por outro lado, uma comunidade requer também a criação de estruturas grupais que permitam organizar o trabalho escolar cooperativo, a participação na vida da coletividade e a responsabilidade na realização de diferentes funções. Finalmente, uma comunidade democrática supõe ter estabelecido um conjunto de mecanismos de diálogo para tratar aspectos

distintos da vida em comum. (PUIG, 2002, p. 32)

A escola democrática aqui proposta, como podemos identificar, terá um dinamismo próprio baseado nas relações interpessoais, na participação, no trabalho cooperativo, na comunicação entre os indivíduos por meio do diálogo. Espera-se que, dessa forma, essa escola contribua para a construção de um olhar crítico da realidade social, que impulse projetos de transformação social, além de possibilitar que alunos e alunas possam assumir as idéias e os hábitos democráticos. (PUIG, 2001)

Puig propõe, então, o trabalho com assembleias de classe, de professores e de escola, como uma forma eficiente de tornar democrático o ambiente escolar e as relações que se estabelecem em seu interior.

### **Escola Democrática e a aprendizagem da Cidadania**

No cenário educacional encontram-se modelos pedagógicos que contemplam em seus pressupostos e projetos político-pedagógicos a perspectiva de uma educação baseada em princípios democráticos e voltada para a formação para a cidadania.

Puig (2001) refere-se a esses modelos pedagógicos, atribuindo a eles o título de “pedagogias antiautoritárias”. As pedagogias antiautoritárias e seu ideário marcaram o pensamento pedagógico do século XX e têm como característica a luta contra a repressão, pela garantia da participação de todos no processo educacional e pela defesa da liberdade como condição mais importante desse pensamento pedagógico.

Para as pedagogias antiautoritárias, a liberdade constitui-se como finalidade e método de seu modelo pedagógico. Como finalidade, refere-se à formação de pessoas livres e que expressem os valores positivos de sua natureza e como método, refere-se ao espaço de liberdade que a escola deve promover para a formação de pessoas livres.

Outra marca característica presente no ideário das pedagogias antiautoritárias está relacionada à preocupação central com a adaptação crítica do indivíduo ao mundo social e às formas de vida em comunidade e suas conseqüências. Nas palavras de Puig,

Si la educación tiene doble tarea de lograr una adaptación crítica al mundo de la cultura y una adaptación crítica al mundo social, las pedagogías antiautoritárias se preocupan especialmente por la segunda cuestión. Sin olvidar ninguna de las dimensiones educativas, centran su atención en

el aprendizaje de la relación con los demás, de la vida en el interior de los grupos sociales, del reconocimiento de las normas y leyes de la colectividad, y de la participación en las instituciones. (PUIG, 2001, p.151)

Para tais modelos pedagógicos o grande desafio está na construção de novos modelos de escola, novas propostas pedagógicas e novos processos de instrução e formação dos indivíduos, pautados na defesa da liberdade e nas formas livres de expressão e participação.

Autores como John Dewey, Celestin Freinet, Alexander Sutherland Neill e Paulo Freire são considerados, no cenário educacional, importantes representantes do pensamento antiautoritário e da perspectiva democrática na educação, por acreditarem que é a partir da livre expressão e da livre participação que se concretiza a aprendizagem e o exercício da cidadania.

São autores que, ao buscar formas e modelos pedagógicos que pudessem garantir a democratização do ambiente escolar e das relações interpessoais em seu interior, contemplaram em suas metodologias a realização de assembleias escolares.

Para chegar a tal resultado é preciso que a escola trabalhe por meio de práticas democráticas regidas por critérios de igualdade, de liberdade e justiça e cumpra o seu papel de instruir e formar seus alunos e alunas, preparando-os para assumir as idéias e os hábitos democráticos, ensinando-os a participar, promovendo a participação e ensinando-os a serem autônomos, promovendo a reflexão.

A cidadania é aprendida e, neste processo, alunos e alunas devem alcançar os objetivos destacados pelo autor:

Que adquiram um vivo reconhecimento da coletividade e que se sintam parte do grupo no qual estão imersos. Que se sintam parte e que estejam dispostos a colaborar e a trabalhar pelo bom funcionamento da comunidade.

Que aceitem e construam normas; isto é, que tenham adquirido um sentido autônomo de disciplina que os capacite para reconhecer a correção de certas normas escolares, para melhorá-las e para estabelecer outras normas que sejam capazes de otimizar a convivência.

Que desenvolvam uma forte autonomia da vontade que os impeça de se esconderem no grupo e que, ao contrário, os impulse a participar de acordo com seus critérios pessoais no bom andamento da sala de aula e da escola.

Que desenvolvam o conjunto de capacidades necessárias para dialogar de modo correto e para serem capazes de manter uma atitude reflexiva a respeito de si mesmos e da comunidade à qual pertencem.

Que adquiram uma predisposição a se comportar de acordo com valores como espírito de iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a busca de acordos. (PUIG, 2003, p.32-33)

Nesse sentido, a escola torna-se uma comunidade democrática na medida em que se esforça para que seus ideais e realizações estejam voltados para a criação de um espaço social aberto, no qual a participação, a convivência e o exercício da autonomia sejam valorizados e vivenciados por todas as pessoas que dela fazem parte.

O processo de se constituir como espaço vivo e democrático implica também saber que a escola pode passar por momentos marcados por controvérsias, retrocessos e avanços, sujeitando-se, como toda realidade dialética, a oscilações e a altos e baixos.

Nesse processo de constituição em uma comunidade democrática será exigido da escola que ela apresente fórmulas originais para implantar os princípios de igualdade, justiça, liberdade e participação porque, segundo Puig, há um aspecto singular que a caracteriza enquanto uma instituição social, caracterizando também as relações interpessoais em seu interior: a **assimetria funcional**.

Pela perspectiva da assimetria funcional, alunos e alunas, professores e professoras possuem diferentes responsabilidades, conhecimentos e experiências e, portanto, papéis e ações específicos no desempenho de suas atividades no cotidiano escolar.

A assimetria de papéis, segundo Puig (2000), também está presente em instituições sociais como a família e hospitais, uma vez que nelas as relações entre os sujeitos não são horizontais nem igualitárias pelas suas características e funções, isto é, há a ação intencional de uma pessoa com capacidade, papel e responsabilidade diferente sobre outro, com o objetivo de satisfazer algumas necessidades humanas.

Por outro lado, o autor afirma que os agentes dessas instituições não perdem a sua qualidade de cidadãos de uma sociedade democrática, e afirma que ao lado de uma **assimetria funcional** está o que ele denomina de **simetria democrática** e esta última deve ser também garantida por meio dos princípios da igualdade, da liberdade e da justiça, entre todos esses agentes institucionais. É nesse sentido que o autor afirma que

...instituições como escola, família e hospitais devem pensar fórmulas que tornem possível uma boa combinação entre o cumprimento da sua função específica - que provavelmente implicará uma relação assimétrica e o cumprimento dos princípios democráticos – que requer fórmulas de modo a respeitar a igualdade entre todos os membros da instituição. Nesse sentido, pensamos que é possível continuar qualificando as escolas como democráticas, bem como as outras instituições que acabamos de mencionar. Serão democráticas, quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática. (PUIG, 2000, p. 26)

A discussão sobre simetria e assimetria nas relações interpessoais na escola, também é feita por Araújo (2002) e o autor chama a atenção sobre a necessidade de considerar princípio da *equidade* em complementaridade com o princípio da *igualdade*, principalmente quando a discussão está envolvendo essa temática relacionada a instituições como a escola.

Para o autor, o princípio da *equidade* está relacionado ao conceito de justiça, e permite que se reconheça o princípio da diferença dentro do princípio da *igualdade*, e o fato de não se reconhecer a diferença pode destruir a liberdade e o direito de pensar e ser diferente.

Quando dirige esta discussão para a escola e a construção de uma comunidade democrática, o autor afirma que:

... essa concepção de que a democracia e a justiça pressupõem a igualdade e a equidade ajuda-nos a compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional. Ou seja, parte-se, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes, entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não desconsidera o fato de que em alguns aspectos os dois grupos são iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. (ARAÚJO, 2002, p. 35)

Ao afirmar que o princípio da equidade justifica a diferença de papéis e responsabilidades entre docentes e estudantes em uma escola, Araújo também chama a atenção para o fato de que este mesmo princípio também é usado, muitas vezes, para justificar atitudes arbitrarias, autoritárias e injustas por parte de professores e professoras sobre seus alunos e alunas, ferindo a "...igualdade de direitos que configura a cidadania, e que se referem ao direito ao diálogo, à livre expressão de

sentimentos e idéias, ao tratamento respeitoso, à dignidade.” (ibid. p.36)

A partir do que foi colocado, é possível afirmar que as escolas serão consideradas democráticas na medida em que, ao buscarem o equilíbrio entre a simetria e a assimetria das relações, consideram a singularidade dessas relações em seu interior – equidade - e ao mesmo tempo abrem o espaço para a participação de todos - igualdade.

Mais ainda abrir-se para a participação de todos é envolver alunos e alunas no cotidiano escolar por meio do diálogo e da ação cooperativa:

Participar na escola é dialogar e levar a cabo projetos coletivos. (...) Uma escola democrática define-se pela participação do alunado e do professorado no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. (...) A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir. (PUIG, 2000, p. 32-33)

Ao fazer isso, a busca da escola é de alcançar o seu maior objetivo que é instruir e formar alunos e alunas por meio da participação, preparando-os para viver e participar em uma sociedade democrática.

O preparo para a democracia implica então, uma escola onde as práticas pedagógicas respeitem os valores democráticos, onde os alunos e as alunas sejam vistos como protagonistas e participantes do seu processo de formação em complementaridade com o protagonismo, as atribuições e as responsabilidades do grupo de professores e professoras. Como afirma Puig:

De fato, uma escola democrática deseja que a participação de alunos e alunas e a responsabilidade dos educadores e das educadoras sejam complementários, de acordo com as idades e as diferentes circunstâncias da cada escola. Uma escola democrática é uma escola que facilita a participação dos jovens e das jovens sem negar, contudo, o papel e a responsabilidade dos educadores. Além disso, uma escola democrática, é, sobretudo, uma instituição que facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitem incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade. (PUIG, 2000, p. 27-28)

Pensar a participação e o protagonismo de alunos

e alunas, em complementaridade com a responsabilidade de professores e professoras na construção de uma escola democrática devem estar vinculados à reflexão de que eles só irão acontecer em uma instituição viva, onde o trabalho e a convivência sejam caracterizados por relações interpessoais baseadas no afeto, no diálogo e na cooperação.

Além disso, pensar o protagonismo e a participação, implica necessariamente, a escola tornar-se um espaço aberto para a pluralidade e para a diversidade. Um espaço onde vão conviver professores e professoras, alunos e alunas de distinta procedência étnica, com cultura e valores diferentes, que poderão integrar-se e constituir-se por meio de práticas pedagógicas baseadas em relações dialógicas, afetivas e cooperativas que se estabelecerão entre eles. (PUIG, 2001, p. 63)

E, nesse espaço relacional de integração e constituição, o meio, o contexto também passa por processos de integração e constituição. Para Puig (2003) meio e sujeito se constituem mutuamente por meio das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas. Segundo ele, não há sujeito passivo nem meio inerte:

El medio cultural influye en el sujeto en la medida en que es actualizado por la acción del propio sujeto, y el sujeto da vida y transforma el medio cultural en la medida en que se deja encauzar y adopta sus patrones culturales. Todo ello ocurre en el seno de las prácticas. (PUIG, 2003, p.134)

Em resumo, uma escola democrática não se estabelece apenas pela vontade individual, nem por uma comunidade previamente organizada, mas sim pelo encontro entre sujeitos diferentes entre si, seja por questões étnicas, culturais ou de valores. Esses sujeitos viverão num processo de relação entre eles, no qual constituem-se e constituem o meio cultural. Para isso, esse processo de relação deve ser garantido e estimulado por práticas pedagógicas pautadas pelo afeto, pelo diálogo e pela cooperação.

É importante afirmar que as práticas pedagógicas caracterizadas por relações interpessoais baseadas no afeto não garantem a democracia, mas podem promover para o alunado a possibilidade de vivenciarem suas primeiras experiências morais, representadas pela comoção, pelo laço social e pelo sentimento altruísta e de aproximação que a vivência e a experiência do outro próximo podem despertar.

Seja com os professores ou com os iguais, as relações interpessoais baseadas no afeto favorecem a criação de laços de confiança, geram o surgimento de

sentimentos como vergonha, obrigação, culpa e honra e possibilitam a vivência dos mesmos, e também promovem o surgimento de virtudes como a solidariedade, a cooperação e a responsabilidade que, segundo Puig, “... constituyen fuerzas esenciales para la integración social y la ciudadanía.” (PUIG, 2001, p. 63)

Outra característica das relações interpessoais em uma escola democrática é o **diálogo** e este tem o importante papel de favorecer o fortalecimento dos laços sociais e a coesão do grupo.

O diálogo promove a busca do reconhecimento e da compreensão mútuos, do estabelecimento de formas de convivência e do compromisso de cada um com os acordos estabelecidos.

Além disso, a participação em um diálogo, seja para tratar de questões da vida escolar do grupo, ou sobre o que ocorre na sociedade, contribui para a formação de opinião, a criação e recriação do sentido social e a identidade pessoal.

Por meio do diálogo se elaboram regras de convivência, propostas de trabalho e planos de ação, fazendo com que todos os envolvidos sintam-se ao mesmo tempo, responsáveis pelos acordos e normas combinados, e comprometidos em cumpri-los de forma coerente com o que foi estabelecido.

Por fim, a última característica que marca as relações interpessoais em uma escola democrática, apontada por Puig, é a **cooperação**, entendida aqui como ação cooperativa.

A ação cooperativa refere-se a momentos destinados para a ação e concretização dos acordos, das normas e dos planos firmados e estabelecidos em momentos de diálogo entre alunos e alunas e professores e professoras. É o esforço conjunto em atingir os objetivos ou metas desejadas. (PUIG, 2000, p. 34-35)

Neste caso, é importante que cada um perceba que a sua ação coordenada às ações dos demais é fundamental e necessária para alcançar o que se espera e tem um efeito maior que uma contribuição individual. Para isso, a comunidade escolar deve recriar seus espaços e tempos priorizando a participação do alunado por meio do diálogo e também pela ação, permitindo que realizem as tarefas possíveis de serem feitas por eles.

O resultado dessa vivência escolar pautada pela participação por meio do diálogo e da ação cooperativa é o processo de tomada de consciência sobre o que ele denomina de “conjunto da experiência escolar”.

A tomada de consciência permite que alunos e alunas tomem conhecimento de aspectos positivos e negativos sobre a sua escola e que até então poderiam não ter percebido com clareza. Tais aspectos estão

relacionados ao que o autor denomina de currículo oculto e poderiam ser identificados como: função, sentido, organização e funcionamento da escola.

Para o autor, o diálogo e a ação também terão papel fundamental no momento de análise e proposição de mudanças para transformar o que for necessário na escola. “Palavra e ação ampliam a compreensão da escola e realizam a transformação.” (PUIG, 2000, p. 36)

Dando continuidade à discussão proposta aqui sobre a construção de uma escola democrática, um outro ponto a ser abordado refere-se aos valores norteadores do trabalho de uma escola que funcione na perspectiva proposta por Puig. Os valores constituem-se como um dos pilares da escola democrática, junto com as práticas pedagógicas. Nas palavras do autor:

construção de um clima escolar democrático supõe estabelecer um conjunto de valores que delimitem e referenciem as práticas pedagógicas que, de acordo com esses valores, definem a vida e o trabalho escolar. ... Trata-se de conseguir que os valores indiquem o horizonte desejável da escola e que dotem de significado as práticas educativas concretas. Da mesma maneira, essas práticas devem refletir, no cotidiano, alguns procedimentos com conteúdo educativo coerente com os valores democráticos pretendidos. Pensar uma escola democrática significa estabelecer os valores que devem guiar os métodos que farão possível a sua concretização em cada instituição. (PUIG, 2000, p. 29)

Conforme o trecho acima, os valores têm o papel de norteadores e de referências para a direção que tais práticas pedagógicas devem tomar, de guia para a ação dos educadores e de reguladores ajudando a detectar erros que precisam ser reparados.

Mas quais são os valores apontados por Puig como norteadores do trabalho de uma escola democrática? Segundo o autor, há três linhas de valores envolvidas nessa questão:

... um conjunto de valores que tenham vínculo com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. (...) valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. (...) valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação. (PUIG, 2000, p. 30)

Ao propor uma escola que organize seu cotidiano, e sua prática pedagógica pautados nesses valores, o objetivo do autor é que esta escola torne-se uma comunidade democrática onde, por meio do diálogo e

da participação, alunos e alunas possam aprender a “... ser cidadãos capazes de participar em seu ambiente social de acordo com valores e critérios morais.” (PUIG, 2002, p. 32)

As idéias e conceitos propostos por Puig sobre a escola democrática e os elementos necessários para a sua constituição e para a educação para a cidadania demonstram a sua preocupação de que um trabalho dessa importância requer mais do que intenções e discursos. Segundo ele, é preciso que essas intenções e discursos sejam concretizados sob a forma de práticas pedagógicas que contribuam de modo efetivo para a participação de todos os envolvidos na construção desse ambiente democrático, no exercício e na vivência dos seus valores.

Nesse sentido, o autor nos aponta a assembléia de classe como a prática pedagógica por excelência para a efetivação de sua proposta de democratização do ambiente escolar. Entendida como um instrumento insubstituível para a educação em valores, a assembléia é um momento exclusivo na escola, no qual alunos e alunas, professores e professoras reúnem-se e, por meio do diálogo e da participação, discutem e deliberam sobre tudo o que considerarem importante para a vida da coletividade escolar.

O momento da assembléia é caracterizado como o momento em que a assimetria dos papéis e responsabilidade que diferencia professores e professoras dos alunos e alunas, dá lugar para a igualdade de participação de todos eles.

Ao constituir-se em um espaço, do ambiente escolar democrático, aberto para a participação de todos, a assembléia contribui para a construção da autonomia, da responsabilidade e para a aquisição de atitudes e valores.

Para Araújo (2002), a implantação do trabalho com assembléias na escola não é uma tarefa fácil, pois esbarra numa cultura autoritária ainda presente em nossas escolas. Ao desenvolver um trabalho com assembléias, baseado no modelo proposto por Puig (2000), o autor afirma que o empecilho para essa implantação...

... está na falta de cultura democrática dos membros da comunidade e na resistência dos professores a abrir mão de parte do poder autoritário já institucionalizado para dividir com os estudantes, verdadeiramente, o processo de tomada de decisões, a partir do diálogo e da negociação. (ARAÚJO, 2002, p. 66)

Apesar disso, o autor afirma que em escolas onde o trabalho com assembléias foi realizado houve a

possibilidade de avançar e os resultados surpreenderam e foram muito significativos, principalmente no que se refere à mudança qualitativa nas relações interpessoais dos grupos.

A realização de assembléias na escola promove a constituição de um espaço no qual, por meio do diálogo e da participação de todos, uma variedade de assuntos podem ser debatidos, negociados, solucionados, reelaborados e encaminhados. Esse espaço proporcionado pela assembléia pode contemplar não só a resolução de conflitos, mas a discussão de novos projetos, felicitações e conquistas pessoais ou do grupo.

Segundo Araújo (2002) um aspecto importante desse trabalho está no fato de que os assuntos discutidos em situação de assembléia deixam de ser responsabilidade só do professor, passando a ser compartilhado por todo o grupo.

As assembléias de classe contribuem para a experiência concreta da vida democrática e para a educação para a cidadania, por meio da transformação das relações interpessoais e, ao mesmo tempo, por meio da intervenção “...na construção psicológica e moral de seus agentes, atuando na multidimensionalidade constituinte dos sujeitos que freqüentam esse espaço.” (ARAÚJO, 2002, p. 67)

A discussão pormenorizada sobre a assembléia de classe, seus pressupostos, procedimentos e etapas de realização, e também sobre o papel do professor, devem ser objeto de outra discussão.

### Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael; BEANE, James A (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de Escolas Democráticas: histórias de mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991. (Filosofar no presente)
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.
- COVRE, Maria de Lourdes M.. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- FERREIRA, Aurélio B. H.. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. “Sobre a democracia”. In: OLIVEIRA (org). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2000.
- PINO, Angel. “Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania.” In: *Sociedade*

*Civil e Educação*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea C.B.E)

PUIG, Josep M. et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. “Cómo hacer escuelas democráticas?” *Educación e Pesquisa*: São Paulo: FE – USP, v. 26, n.2, p. 55-69, jul./dez. 2000, publicada em julho/2001.

\_\_\_\_\_. “As assembléias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras”. In: ARGÜIS, Ricardo et al. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

SEVERINO, Antônio J. “A escola e a construção da cidadania”. In: *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea C.B.E.)

TOURAINÉ, Alain *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.

### Notas

<sup>1</sup> Este artigo é uma revisão de um dos capítulos de minha dissertação de mestrado (Campinas, 2005), e é o primeiro de dois artigos que discutirão o tema “Escola e Democracia”.

<sup>2</sup> GREENE, Maxine. The role of Education in Democracy. *Educational Horizons*, 63, 1985, p.3-9.

*Recebido em 01 de julho de 2007 e aprovado em 10 de setembro de 2007.*