

## **CIDADANIA E JUSTIÇA NA GESTÃO ESCOLAR<sup>1</sup>**

**BOTLER**, Alice Miriam Happ – UFPE

**GT-05:** Estado e Política Educacional

**Agência Financiadora:** FACEPE e CNPq

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a vivência da democracia e da cidadania na *organização escolar democrática*, bem como, particularmente, problematizar as relações referentes à *justiça*. Insere-se no debate a respeito das conseqüências vivenciadas nas escolas brasileiras a partir do estabelecimento de normas de gestão democrática no ensino público conforme os princípios dispostos na LDB 9394/96 de “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, bem como “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, assegurando, portanto, a *participação* dos diversos segmentos na organização escolar e a *autonomia* das unidades escolares públicas de educação básica, dois elementos que fundamentam a análise aqui desenvolvida. (Brasil, 1996).

Nestes termos, as políticas educacionais implementadas a partir de meados dos anos 1990 reorientaram as responsabilidades administrativas para com os diversos níveis e modalidades de ensino. As escolas públicas, por sua vez, foram pressionadas a institucionalizarem a democratização via auto-gestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira adversas em sua realidade particular. Elas vêm sendo levadas a estimular a comunidade escolar a participar dos processos de avaliação da gestão mediante estratégias para mobilização de grupos de trabalho e para a organização coletiva do trabalho na escola.

Algumas escolas privadas, no entanto, apesar de seu caráter mercantilista, sentiram-se impulsionadas a aderirem a alguns mecanismos democratizantes em nome da vanguarda pedagógica, optando pela formação do cidadão crítico e consciente e adotaram espaços de decisão coletiva e práticas de grupo. Agindo assim, estas escolas entenderam estar considerando o processo de formulação de sistemas de valores necessários à inclusão dos pressupostos democráticos, bem como buscaram incorporar o preceito de “educar para a cidadania” compreendendo a formação para a solidariedade e civilidade.

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com apoio do PIBIC/FACEPE/CNPq.

O conceito de *cidadania*, a nosso ver, deve ser bem compreendido, quando o foco é a educação. Conforme Benevides, há que prevalecer “a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa, numa sociedade republicana e democrática.” (1991, p.194). Cidadania, então, inclui participar no destino da sociedade ou comunidade de vínculo ou, ainda, ter direitos *civis, políticos e sociais*. Cidadania é ter direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila.

Cidadania é um conceito processual, desde que direitos são demandados e proclamados ao longo da história em diferentes contextos, variando no espaço e no tempo. Por isso mesmo, vale dizer que cidadania é um conceito antigo e moderno, sendo que o processo de desenvolvimento acentuado ocorrido a partir da Segunda Guerra Mundial, colocou questões para a concepção de cidadania focadas nas conseqüências da imigração maciça, tais como políticas de cidadania, dupla cidadania, etc.(Outhwaite e Bottomore, 1996).

Na Europa Ocidental, a partir do Estado de Bem-Estar, foram estabelecidos princípios mais coletivistas e igualitários, considerando a tendência não-igualitária da economia capitalista. Já na Europa Oriental, os direitos civis e políticos foram duramente restringidos, na medida em que se ampliavam os direitos sociais, num contexto de ditaduras comunistas. Nos anos 1990, com a queda desses regimes, a cidadania passa a ser enfatizada em função da independência das instituições da sociedade civil em relação ao Estado e da incorporação de direitos civis e políticos.

A compreensão do conceito exige também que se focalize a relação entre direitos e deveres dos cidadãos, o que demanda novas formulações a respeito do que venha a ser o bem-estar econômico e social ou, ainda, o “bem comum”. Para que alguém tenha um direito, outros têm algum dever. O *direito* pode incluir fazer algo, ter algo, receber algo, correspondendo conseqüentemente, a deveres do tipo “tolerar a atividade, não interferir com a posse do bem ou oferecer o benefício ou a reação” (Ogley apud Outhwaite e Bottomore, 1996, p.211-213).

Os direitos podem ainda ser específicos ou universais, sendo os universais reconhecidos por todos e os específicos surgindo do compromisso assumido por parte dos cidadãos. Este é o caso dos direitos das crianças e dos adolescentes, afirmados em compromisso público no Brasil (1990), que defendem direitos de uma coletividade

específica, uma fração sobre a qual o restante da sociedade admite o necessário compromisso de zelar.

Nestes termos, valemo-nos das palavras de Estevão que discute educação como um dos lugares de aplicação da *justiça*, em função dos direitos garantidos socialmente. O autor nos lembra que a ampliação dos direitos a que estamos assistindo denota uma “nova ética social” que pode, contraditoriamente, ser vista como um “remédio” para todos os males sociais, o que os tornaria fragilizados e esvaziados de sentido, denotando uma “vaga reivindicação moralizante” (Estevão, 2006). Nestes termos, contrapõe duas visões de justiça, uma *universalista* e outra *diferencialista*, sendo que esta segunda questiona a justiça social no sentido que esta estaria escondendo relações de poder camufladas sob o discurso do pertencimento de classes, raças, etnias, gênero, idade ou, em outros termos, “novos apartheids sociais”.

“A educação constitui-se como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome de justiça.”(op.cit, p.44)

Assim, a escola encontra-se como espaço público de comunicação e conflito, de direitos e deveres que vão para além do espaço da própria escola e que são pautados em valores tais como liberdade, igualdade, solidariedade, cooperação, etc. O autor esclarece que uma organização dialógica se baseia nos princípios da sinceridade, da inclusão ou da participação de todos os envolvidos no diálogo, da reciprocidade, da revisão argumentativa, do respeito pela diferença e singularidade do outro, da emocionalidade.

Esta configuração da escola é expressa por via de um debate a respeito da gestão escolar e da organização coletiva que vem tomando impulso e amplitude, ultrapassando os limites da organização formal e passando a focar aspectos relativos à *cultura* e à *moral*. Nestes termos, a interpretação das determinações legais passa por uma “digestão própria” em cada unidade escolar, levando a diferentes experiências democráticas.

Ocorre que, quando analisamos a configuração da formação para a cidadania e a efetiva ocupação dos espaços de participação no cotidiano escolar, associadas à idéia de democracia, tal como preceitua a legislação, observamos diferentes concepções oriundas dos diversos segmentos escolares. Um exemplo que pode ser observado no cotidiano escolar é a presença significativa de pais em reuniões de pais e mestres, denotando um elevado nível de participação (mobilização para com a educação dos filhos), o que, no entanto, é frequentemente visto como apatia (assistir passivamente) aos olhos dos professores. Isso nos conduz a refletir a respeito de diferentes concepções de *participação*, ora associada a uma mobilização permanente, ora associada à garantia dos espaços institucionais de participação, sinalizando a cultura própria da escola, bem como suas sub-culturas inerentes.

Alguns autores nos auxiliam a esclarecer a questão da participação na prática escolar, como espaço de cidadania política. Conforme Benevides (1991), o processo de participação é complexo e envolve iniciativa popular, não devendo ser confundida com a demanda por *mais democracia* ou *mais cidadania*, variando “de acordo com o enraizamento cultural da prática e com o nível de democratização efetiva da informação” (op.cit, p.33). Já Lima (1998) analisa os diversos níveis da participação em termos das orientações da ação, dos objetivos dos atores, dos interesses, das estratégias, desdobrando-se a partir de regras que vão da formalidade à informalidade, afirmando também a sua complexidade. O autor distingue a participação direta e indireta, formal, não formal e informal, participação ativa, reservada e passiva, convergente e divergente dos objetivos da organização.

Nestes termos, a falta de escolarização formal reduziria a capacidade do cidadão de dar conta das informações e das exigências de decisão próprios à expansão das formas democráticas de vida. Nesta perspectiva, a escola teria o papel de desenvolver a argumentação, que poderia se relacionar a um processo de conscientização. A idéia de cidadania ativa é aqui compreendida como uma *educação da própria faculdade de julgar*, o que inclui saber pensar, visto que o questionamento é em si mesmo uma forma de pressão.

Esta multiplicidade de concepções de participação nos permite observar a confusão entre as diferentes condições e possibilidades para o exercício desse direito. Nestes termos, nos deparamos com um *conflito* gerado pelas determinações políticas estabelecidas em

âmbito nacional e internacional sobre a autonomia institucional, definindo novos padrões globais de organização escolar, que nos conduzem a analisar as práticas de cidadania e democracia nas escolas, na perspectiva das concepções de cidadania e democracia ali experimentadas.

Estas concepções que permeiam o cotidiano escolar, considerado em suas singularidades institucionais, inspiram concepções de justiça, de grandeza, de valores, de expressões de julgamento, que subsidiam princípios de ação diferentes e nos mobilizam a buscar esclarecer o conceito de *justiça*. Na educação, justiça tende a ser relacionada com os princípios da “igualdade de oportunidades”, com o mérito, com o respeito, com a eficiência, com a qualidade e com a competição.

Justiça, no entanto, não pode se restringir à distribuição igual de direitos porque, neste caso, as diferenças convertem-se em uniformidade. Naturalmente, dentre as suposições que conduziram a presente investigação, consideramos que a realidade de uma escola privada tende, por sua própria natureza mercantilista, a dispor de uma clientela de classe média, o que nos permite presumir, certo perfil sócio-econômico equitativo de entrada. Nestes termos, problematizar as concepções de justiça presentes na escola democrática, exige clareza quanto aos limites contidos nesta realidade específica.

A este respeito Estevão (2004) nos explica que é impossível exercer direitos políticos e cívicos sem antes estarem garantidos os direitos econômicos e sociais. O autor defende uma *visão integrada de justiça cultural e redistributiva* para que possa haver uma reestruturação profunda nas relações de produção e na esfera econômica. Ele ainda afirma que a pluralidade de justiças é um fato, embora a justiça veiculada pelo direito estatal é normalmente dominante, funcionando como referencial regulador das restantes.

Na análise da educação, o conceito de justiça está articulado com o de autoridade, experimentada nas relações interpessoais, particularmente entre professor e aluno. O nosso foco, portanto, centra-se na análise dessas relações e nas concepções ali veiculadas, consideradas em sua especificidade.

### **Cidadania e justiça experimentadas nas escolas pública e privada**

A pesquisa investigou a vivência da democracia e da cidadania na organização escolar democrática, bem como, particularmente, problematizou as relações referentes à

justiça e, para tanto, buscou aprofundamento sobre conceitos como democracia, participação, autonomia, cidadania e justiça. Dentre as categorias analisadas, destacamos noções de igualdade e respeito, de direitos e deveres, bem como os sentidos atribuídos à democracia, à autonomia, à cidadania e à participação na organização escolar. O estudo de caso analisou uma escola privada e uma pública de Recife, tendo sido escolhidas por serem amplamente reconhecidas como democráticas. Buscamos informações a respeito das concepções de organização democrática, cidadania e justiça na escola e coletamos dados ao longo de dois meses através de observações, entrevistas e questionários realizados. Analisamos como as regras são construídas coletivamente e como se configuram as concepções de participação, autonomia e cidadania nestas instituições.

Na *escola privada*, o excesso de regras e, mais ainda, o zelo em seu cumprimento, chamaram nossa atenção, visto que todas as normas eram cumpridas. Procuramos investigar como a escola conseguia, dentro desse ambiente de liberdade e autonomia, fazer com que as crianças e adolescentes respeitassem as regras. Conforme uma das entrevistadas,

“As regras são explicadas, significadas e re-significadas sempre que necessário e todos os funcionários, professores, coordenadores, etc., têm o comprometimento de lembrar aos alunos estas normas. Eu trabalho com o Ciclo III, mas se eu vir um aluno de outro ciclo desrespeitando o que já foi combinado, eu vou conversar com ele, corrigir ou até chamar a responsável pelo ciclo dele, caso seja necessário; eles, por sua vez, me respeitam tanto quanto a coordenadora da área deles” (Coordenadora1).

O discurso esclarece que normas não significam mero cumprimento burocrático. Ao contrário, são “digeridas” por todos, desde a sua concepção até o seu cumprimento e fiscalização.

As regras formais estão expostas em quadros de avisos colocados em lugares estratégicos, como a cantina, que dispõe de um quadro na parede, com especificações de qual turma tem direito a usar a quadra coberta e o campo de areia para jogar futebol; especificações dos lanches que serão vendidos em cada dia e horário da semana; placas de acesso exclusivo de funcionários em locais específicos; na rampa de acesso ao piso superior tem uma placa comunicando que a rampa é de uso restrito das terceiras séries e de alunos com dificuldades motoras, etc.

A fala da coordenadora, bem como nossas observações nos levaram a perceber que o exercício da autonomia se efetiva quando há divisão do trabalho, diante de práticas organizacionais descentralizadoras e com a construção permanente de uma parceria entre os atores educativos. O trabalho de discussão, criação, reformulação, realizado na escola com as normas, leva à conscientização e, conseqüentemente, ao cumprimento normativo. As regras, portanto, são criadas pelas necessidades do cotidiano e respeitadas.

Dentre os instrumentos de normatização elaborados na escola, há uma “Constituição” e um “Projeto de Convivência”. Ambos são bem compreendidos e respeitados pelos integrantes da escola e registramos a relação entre o valor atribuído a estes instrumentos e o fato de terem participado de sua elaboração. O projeto de convivência, por exemplo, promove a regulação das relações interpessoais e nele estão descritos os direitos, os deveres e as normas disciplinares cabíveis dentro dessa instituição. A organização estrutural, a gestão das informações e a liberdade de ação dos seus integrantes são aspectos que formam um quadro propício à efetivação da autonomia.

No decorrer das aulas, observamos que muitos conteúdos, livros e atividades são escolhidos coletivamente mas que, para escolher, os alunos deveriam estar sabendo os assuntos em pauta. Ficou claro como os professores têm a preocupação de deixar o aluno se apropriar de informações e alguns conhecimentos necessários, para aí eles poderem intervir na sua realidade, seja ela intra, inter ou extra-escolar. Destacamos a questão da liberdade de escolha associada ao acesso à informação como um fator importante para o sujeito conseguir participar ativamente, visto que ele se sente seguro a argumentar sobre seus direitos e compreende os seus deveres, podendo, assim, intervir nas tomadas de decisão.

O respeito às regras, associado no cotidiano escolar aos direitos e deveres, aparece tanto na postura dos sujeitos investigados como nos conceitos por eles apresentados. Assim, 95% dos entrevistados traz referências a direitos e deveres, quando questionados a respeito da sua concepção de cidadania.

“Cidadania é sermos pessoas inseridas em uma sociedade, consciente de seus direitos e deveres.” (Mãe 3)

“Cidadania é ter direitos e deveres assegurados e procurar cumpri-los. (Professora 3)”

“Ser cidadão é ser personagem ativo em uma sociedade, sendo respeitado e respeitando as diferenças e direitos de cada um.” (Mãe 4)

O colégio demonstra ter uma preocupação com a construção coletiva das regras e com a formação política-cidadã, na qual os sujeitos devem receber as informações necessárias para compreender e participar da comunidade escolar e da sociedade a qual pertencem. A exemplo disso, observamos as instruções e debates realizados no pátio, organizados pela coordenadora do ciclo IV que, duas vezes por semana – na hora da entrada ou da volta do recreio – dispõe os alunos no pátio coberto e comenta questões como temas atuais da sociedade, notícias de jornal, eventos do colégio, mudanças de horário e normas escolares. Segundo a Coordenadora das 3ª e 4ª séries, é um momento crucial para a construção de regras de funcionamento, da conscientização das mesmas e para problematizar questões atuais como a violência, a corrupção, etc.

Machado expressa com clareza o que observamos:

“[...] educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.” (Machado, 1997, p.47)

Os entrevistados refletem a filosofia do colégio em suas falas:

“Ser cidadão consciente desde o uso da água em casa, reciclagem do lixo, ao pagamento de impostos e ao voto consciente e ser referência em sala de um cidadão consciente.” (P6)

“Cidadania envolve meio ambiente, consciência do outro, da natureza de seus direitos e deveres.” (C3)

“Cidadania é você ter consciência de seus direitos e deveres, é você participar da vida, das decisões da sua comunidade de forma ativa.” (Mãe 5)

Esse conceito se configura através dos princípios da alteridade, do respeito aos direitos e da responsabilidade de cada sujeito com seus deveres, em atitudes baseadas na ética estritamente humana

A concepção de justiça é mais claramente expressa pelos entrevistados com referências à sua à dimensão legal. Assim, assinalam que a escola é “justa” visto que os espaços de lazer como quadra e campo de areia são disponibilizados de acordo com um cronograma turma-horário, possibilitando que cada turma tenha seu dia e hora de uso de



cada espaço. Essa organização como divisão eqüitativa de direito a bens coletivos e dever também eqüitativo de preservar os ambientes e recursos da instituição, demonstra que a justiça implica em ter direito, mas também, em ter deveres. É nestes termos que a totalidade dos entrevistados afirma não ter sofrido injustiças no colégio e 90% afirmam não infligir as normas por as considerarem realmente necessárias.

Dentre as concepções de justiça dos entrevistados, destacamos as seguintes:

“É cumprir com os deveres, é respeitar o direito do outro, mesmo que esse outro esteja em condições físicas ou materiais diferentes das minhas. É, também, saber que direitos existem para serem respeitados e deveres existem para serem cumpridos.” (Coordenação 1)

“Ser ouvido e compreendido em seus direitos de cidadão, sempre numa via de mão dupla.” (Professor 1)

“É muito amplo falar de/em/sobre *justiça*. Para encurtar o assunto: é cumprir as leis dos homens evitando infrações; porém a justiça que de fato me preocupa/ ocupa é a divina. É ser melhor com o outro e fazer conforme a indicação do Cristo: “Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo”, sendo uma pessoa que cumpra normas/leis humanas.” (Professor 2)

A equipe pedagógica parece apresentar certa unidade filosófica, fazendo com que as diretrizes da escola e os princípios éticos - como respeito às diferenças, respeito ao meio ambiente e respeito ao ser humano, façam parte da dinâmica escolar. Questionamos a respeito dos princípios que norteavam suas práticas:

“Cabe à escola construir o conceito de justiça através de momentos importantes que promovam a reflexão sobre os direitos de cada indivíduo e os deveres destes no espaço coletivo.” (Direção 3)

“O sócio-contrutivismo, a construção de valores, a formação do cidadão crítico que respeita o outro e o mundo onde habita; o comprometimento com a justiça social, respeitando as diferenças e o cumprimento de regras essenciais para o convívio da humanidade.” (Coordenação 2)

Na *escola pública* observada, as *regras* são elaboradas principalmente por parte da equipe gestora, sobre quem pais e alunos depositam toda a responsabilidade. A eleição para a direção é um argumento substantivo e serve como referência para que nela seja depositada a expectativa de organização e, na mesma lógica, a imputação do poder. Nestes

termos, a gestão é responsabilizada pela organização da escola e foi eleita para tais finalidades. É a ela que cabe dizer as regras de funcionamento e administrar os recursos. A clientela parece não considerar que o Conselho Escolar é um espaço institucional reservado à representatividade e à participação, justamente onde os diversos atores podem e devem, juntamente com a direção, administrar a escola. O Conselho Escolar tem um grande potencial, desde que os indivíduos que o compõe responsabilizem-se como sujeitos autônomos e ativos dentro da escola, sem qualquer relação de subserviência com a gestão. Mas não é assim que ocorre.

Nesta escola pública, apesar das determinações legais para o desenvolvimento da *autonomia* institucional e individual, bem como de estar presente no discurso do gestor e no projeto político pedagógico, que mencionam a autonomia como um princípio que rege as práticas administrativas e pedagógicas, não há indícios de sua realização na prática. Lá, a autonomia decretada não é exercida individualmente pelos sujeitos, visto que não existem condições favoráveis para que pais, alunos e professores possam efetivamente partilhar competências e responsabilidades relacionadas à organização escolar.

Exemplos práticos podem ser observados nas falas de algumas mães e avós entrevistadas que esperavam os filhos terminarem as aulas no pátio da escola, conforme o que se segue. Elas são provenientes de bairros populares circunvizinhos, têm o compromisso diário de trazer e levar seus filhos e netos de casa para escola e vice-versa e passam o turno da manhã ou da tarde por lá, visto afirmarem não terem dinheiro para voltarem para suas casas e retornar depois. A escola, no entanto, não dispõe de espaço suficiente para os alunos, menos ainda para as mães e avós.

Mas não é disso que elas reclamam. Uma das entrevistadas nos diz: *“Passo a tarde na escola, esperando meu filho largar. Não deixo meu filho vir só, porque a escola e a comunidade são violentas. Já ouvi casos no ano passado de alunos que se agrediram”*. Outra mãe que mora ainda mais distante, comenta: *“Onde eu moro não tem escolas que ensinem surdos”*. Vir de longe faz parte da rotina, desde que haja vaga na escola e que seus filhos venham em segurança. Seus problemas são percebidos como individuais e elas tomam para si a responsabilidade. Mas também não assumem qualquer responsabilidade da/na escola.

O que observamos é que, considerando o tempo que passam na escola, poderiam colaborar e *participar* mais ativamente da vida escolar, mas elas não se organizam em torno dos problemas que conseguem identificar, não tomam iniciativa para reivindicar qualquer melhoria. Apresentam-se como subservientes e com sentimento de incapacidade de intervir na organização social e política da comunidade/ sociedade.

Associam o *direito* à educação ao acesso, mas não identificam a educação como um direito de todos e o Estado com o dever de oferecer igualmente educação para toda a população: não cobram a qualidade que poderia e deveria ser oferecida a esse ensino. Esta postura é justificada com o argumento da falta de escolarização que, como afirmam, não possuem conhecimento capaz de produzir novas formas de relações sociais na escola. “*Não entendo essas coisas de escola, porque não estudei*”, diz uma avó. A dificuldade de pais e mães interferirem na tomada de decisão em relação aos conteúdos de ensino, infraestrutura, na própria qualidade da educação dos seus filhos, os distancia de qualquer forma de intervenção ou participação na vida organizacional.

Mesmo assim, a gestão que se diz democrática não mostra preocupação com a falta de participação, apenas em casos extremos em que o pai ou a mãe é chamado porque o(a) filho(a) está com um número limite de faltas e corre o risco de perder a bolsa-escola dada pelo Governo Federal. Esta parece ser a única forma da gestão envolver os pais em problemas da escola, quer sejam administrativos ou pedagógicos.

A ausência de consciência política é que faz esses pais delegarem aos gestores todos os poderes e responsabilidades administrativas e pedagógicas. Como nos diz Dias (2004, p.105) “Para mudar as relações de poder é fundamental que o conjunto da população escolar se aproprie da discussão educacional e também da compreensão da real situação em que vive a clientela atendida pela escola” não há como construir uma cultura democrática, enquanto pais e mães não se sentem munidos de poder, não se consideram capazes de elaborar e propor regras para a escola, no sentido de construir com a comunidade escolar suas regras num processo democrático e autônomo. É necessário que os atores da escola assumam compromissos de decidir e realizar ações coletivas no ambiente escolar pois, assim, potencializarão o trabalho da gestão se identificando com as demandas da escola. O autor continua esclarecendo que “...não fazem parte da nossa história política a participação

popular nem o interesse pela sólida formação de uma consciência política que garanta a todos o exercício da cidadania no seu sentido amplo”. (op.cit, p.105).

Apesar desta ausência de participação por parte dos pais, não há consenso entre os entrevistados quando tratam do Projeto Político-Pedagógico: alguns afirmam que foi elaborado coletivamente por professores e representantes dos discentes. Segundo a direção, foi formada uma equipe de *sistematização*, cuja tarefa era elaborar o projeto através das propostas discutidas pelo coletivo. Esse projeto diz sobre a estrutura da escola, os princípios da prática pedagógica dos docentes e direção e, também, sobre a formação dos alunos, processo de avaliação etc. Já conforme um professor, o projeto é muito idealizador. Ele diz que por mais que todos contribuam, o projeto sempre será *idealizado* por uma só pessoa. A coordenadora, por sua vez, afirma que sempre incentiva a todos para a possibilidade de *execução* do projeto por todos. Participar, como vimos, inclui diversos níveis de atuação, seja na proposição de idéias, seja na sua sistematização ou, ainda, na execução. O que não podemos esquecer é que estas formas de participação se desenvolvem diferentemente por parte dos diversos segmentos e em diversos momentos.

O recreio ocorre num pátio muito pequeno que limita a liberdade da brincadeira, restringindo a criançada a um espaço apertado. Uma grade separa o pátio da secretaria e da direção e um vigia guarda esse portão de acesso. Algumas classes ficam no térreo e outras no primeiro andar e, particularmente chama-nos a atenção o fato de crianças ouvintes e surdas estudarem numa mesma classe. São salas pequenas e muito próximas umas das outras, ambiente em que o ruído impera. A restrição da estrutura física observada é determinante para a movimentação de adultos e crianças, bem como para a produção do trabalho pedagógico, que carece de um mínimo de disciplina em termos de comportamento coletivo para um ambiente saudável.

Um exemplo pode ser relatado a partir de uma atividade de produção de texto baseada num filme assistido em sala. Na primeira meia hora da exibição, os alunos ficam atentos mas, em seguida, alguns começam a se inquietar. No momento da produção propriamente dita, enquanto a maioria trabalha, dois outros são mandados para casa por mau comportamento. Os alunos desta escola são muito agressivos. Suas brincadeiras são violentas e ofensivas. Tapas e xingamentos são comuns. Agridem fisicamente uns aos outros e verbalmente também. O recreio é a hora que mais podemos ver esse tipo de

comportamento. Faltam regras de conduta e fiscalização para seu cumprimento. O Estatuto da criança e do Adolescente parece servir apenas para o contexto familiar e social mais amplo, mas a falta de respeito ao indivíduo e cidadão no interior da escola denunciam seu desconhecimento e propriedade. Alguns alunos chegam a queixar-se da falta de professor não por identificarem como um *direito* à situação de ensino e aprendizagem, mas porque querem ir para casa e a direção demora a liberar.

### **Considerações**

Dentre os resultados coletados, destacamos a questão do *respeito* de alunos, pais e professores às regras escolares, o que relacionamos ao nível de *conscientização* decorrente da *participação* em sua elaboração, particularmente na escola privada, em oposição ao que ocorre na escola pública. As formas de responsabilização em casos de transgressão também fornecem indicadores à concepção de cidadania.

Encontramos diferentes referências práticas à justiça nas escolas, tais como a organização interna, a elaboração coletiva de regras de convivência e o seu cumprimento, bem como as oportunidades sociais de seus agentes para a formulação conceitual da cidadania no ambiente privado, em contraposição à concepção de justiça como direito ao acesso à escolarização, seja ela como for. Estas diferentes vivências espelham os valores partilhados em cada ambiente.

Destacamos que o conceito de justiça traz visões distintas entre as sociedades, e que a expressão mais aparente e, portanto, mais acessível no âmbito do senso comum, traz referências à sua dimensão legal. É, portanto, nessa dimensão que concentramos nossa atenção, por ser esta a dimensão mais apontada nas vozes dos entrevistados em ambas escolas. Não perdemos de vista, no entanto, que a concepção de justiça deve ser analisada em suas dimensões *legal* (direitos e deveres, obediência a um conjunto de regras pré-estabelecidas), *moral* (contrato de convivência entre os integrantes, ou seja, formas de conduta) e *ética* (reflexão sobre essas condutas e consciência sobre os atos que cometem) tal como preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

O espaço escolar deveria formar os indivíduos para o exercício de sua cidadania plena, pois é através da educação cidadã que adquirimos a compreensão de uma vida justa baseada em princípios como igualdade, participação, respeito às normas estabelecidas,

respeito ao outro, etc. Contudo, precisamos avançar nesse sentido, pois percebemos que a relação professor, aluno, diretor e família na instituição pública observada deveria ser uma relação horizontal no que se refere ao envolvimento dos mesmos nos problemas da escola e na construção de espaços onde a comunidade possa ser inserida como parte fundamental na consolidação de práticas democráticas. Contraditoriamente, na instituição privada, ambiente em que se concebe o *direito* da direção (proprietário) estabelecer as regras internas, há plena compreensão do sentido de educação para a democracia como aspecto fundamental que permite e estimula a vivência da cidadania e o partilhamento de um ambiente justo.

Dentre as conclusões a respeito da realização prática da democracia, da cidadania e da justiça nas escolas observadas, destacamos que a organização escolar mobiliza diferentes princípios de justiça; estes, no entanto, contrariaram as suposições cogitadas, a exemplo da suposta valorização de uma perspectiva mercantilista da justiça na escola privada, bem como de uma perspectiva universalista, solidária na escola pública, denotando concepções de justiça dissonantes com seu respectivo perfil organizacional. A escola privada adotou mecanismos democratizadores bem como princípios inerentes, possibilitando a associação de sua experiência organizacional à educação cidadã enquanto a escola pública vivencia uma certa anarquia organizacional, parece distanciar-se da tão preconizada *cidadania ativa*.

### **Referências Bibliográficas:**

APLLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BENEVIDES, Maria Vitória. *A cidadania ativa: referendo, pleibiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.

OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: D.O.U. (23.12.96).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei n.

8.242 de 12 de outubro de 1991. 3ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

DIAS, Maria da Graça dos Santos. *A Justiça e o imaginário social*. Florianópolis, SC: Momento Atual, 2003.

DUART, Josep Maria. *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós, 1999.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. nº 17, 2001 (p.5-19).

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*. v.34 n.123. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. n.119. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ESTEVÃO, Carlos. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga, Portugal: UMINHO, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação, justiça e autonomia*. São Paulo: Cortez, 2004

\_\_\_\_\_. Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In Moreira, A. e Pacheco, J. *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Portugal: Porto Ed, 2006.(p.31-60), 2006

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como 'ideologia'*. Lisboa: Edições 70 (tradução de Artur Morão), 1968.

\_\_\_\_\_. *Teoria de la Accion Comunicativa I e II* Madrid: Taurus, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Portugal, 1998.