

# Cidadania e Ideologia: relato de experiência numa escola pública

*Citizenship, ideology and teacher-student  
relationship: issues toward investigation-  
action in a public school*

*Giovana Galvanin Costa  
Ana Maria Lombardi Daibem  
Franciane Karine Pimentel  
Gisele Toassa*

## RESUMO

No Brasil, “política” vem sendo sinônimo de corrupção. A vida pública aparece como mecânica de entidades abstratas, estanques; poder corporificado em instituições executivas e legislativas inacessíveis ao cidadão comum. Muitas esferas sociais contribuem para tanto: entre elas, a educação formal, que, além de cochilar diante dos fatos políticos, tende a reproduzir a dominação na política da vida cotidiana.

Tendo tais idéias como ponto de partida, realizamos um trabalho de prática de ensino de psicologia ao longo do ano de 1999. Objetivo inicial: pesquisar representações sociais referentes aos temas “política e cidadania” existentes entre alunos de uma escola pública. Os 60 alunos questionados na pesquisa indicaram-nos tanto representações críticas com respeito à participação nas decisões do cotidiano escolar quanto à negação do papel individual na transformação da sociedade e das instituições. Evidenciaram-se, também, contradições discursivas na forma de pensar os níveis macro e micropolítico.

*Recebido em: 03/05/2006*

Com a análise dos resultados, propôs-se uma intervenção cujo objetivo geral foi dialogar sobre os temas “política e cidadania” através dos problemas vivenciados no relacionamento entre os diversos sujeitos da cena escolar. Cerca de 100 estudantes do ensino médio participaram do processo de discussão, em que utilizamos dinâmicas de grupo como método de análise das relações intra e intergrupais na instituição e na sociedade. Utilizamos técnicas de grupo (de sensibilização e dramatizações) e produzimos materiais para a análise das determinações sócio-históricas referentes às diversas coletividades. Nossa experiência desmascarou o pretense desinteresse político do jovem brasileiro, enfocando a vida pública nos espaços da sociabilidade escolar com a geração de sementes para uma educação política dos jovens.

**PALAVRAS-CHAVE:** cidadania; ideologia; ensino de psicologia; relação professor-aluno

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p 47-67, 2006.

## ABSTRACT

*In Brazil, the expression “politics” has been marked with a series of negative social representations, related to corruption. The population understand politics like an abstract entity, statically, a prerogative of executive and legislative institutions with which its connections are set only through elections. Reproducing such ideological discourse, the Brazilian citizen alienates himself of political participation on the institutional spaces in which they live. The work presented by this paper was carried out along the year of 1999, with the starting objective of researching social representations on the subjects “politics and citizenship”, source for a later intervention on a public school. Sixty students took part on the inquiry; the results indicate critic answers concerning to the participation on the school as well as the negation of individual role on society and institutions changes. Analysing the results, an intervention was purposed which objective was collectively think about the themes "politics, citizenship, relationship between teachers and students". We believe about 100 of first year's scientific graders were engaged in the intervention, on which we used group management techniques supporting the discussions concerning ideological representations. We started from the analysis of social-historical group's determinations, receiving positive feedback through student's speech and the intervention's evaluations.*

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

KEY WORDS: citizenship; ideology; psychology's teaching; teacher-student relationship

## INTRODUÇÃO

Este artigo relata um processo de intervenção que realizamos no decorrer da disciplina de Prática de Ensino de Psicologia, requisito da Licenciatura em Psicologia na Universidade Estadual Paulista (UNESP). A discussão teórica que apresentamos versa sobre o papel da escola na sociedade, explicando as relações entre a escolha dos conteúdos para diagnóstico e ação e uma metodologia para esta última. A concepção de investigação-ação publicada por Grabauskas e Bastos (2001), que pudemos conhecer após nossa pesquisa de campo, caracteriza de modo mais abrangente a metodologia que utilizamos sendo, por isso, escolhida como o referencial que fundamentará nossas considerações metodológicas.

### Escola: ideologia, cidadania e relação professor-aluno

Segundo Chauí (1995) a dominação de classe expressa-se na dominação do Estado sobre as instituições, incluindo o sistema educativo. O poder sintetizado nas leis garante que, por exemplo, a classe detentora do poder político venda a existência do “direito universal à educação”, embora concretamente prive os dominados do acesso ao conhecimento. Este processo de falseamento da realidade, que parte primordialmente das classes dominantes, é ideológico.

Conforme Chauí (1995), a ideologia mascara a realidade porque a apresenta a partir das abstrações que, a priori, classificam a experiência dos homens de modo pronto e acabado. Mas, diversamente de se constituir num “produto” estático, a realidade de uma classe decorre da atividade de seus membros, o que não é imediatamente acessível à consciência humana. A ideologia não se trata de uma simples ficção: é uma ilusão com a aparência de verdade, pois representa a superfície dos fatos. A ideologia categoriza o mundo tal como se apresenta, o que a torna uma mentira lógica e coerente.

Entretanto, conforme Chauí (1995), na organização produtiva capitalista, não se deve escapar das atividades socialmente impostas pela origem social dos sujeitos. Numa sociedade de classes, a divisão social do trabalho separa as atividades de pensar e fazer.

Said (1989) afirma que, quando uma sociedade se organiza, os homens deixam de participar das decisões essenciais, e descobrem que estão separados do poder. O poder político confunde-se com interesses econômicos; constroem-se instituições que reproduzem a organização alienada do restante da sociedade.

Essa divisão traduz representações ideológicas que se concretizam nas mais diversas esferas, como na indústria cultural, nos grupos, nas organizações e nas instituições. No que se refere à política, o monopólio do poder aliena a maioria da informação necessária à reflexão sobre a realidade concreta. Campo fértil para a disseminação de representações como: “todos os políticos são desonestos”, “voto é igual à cidadania”, que traduzem uma relação imediata, ideologizada, com o contexto sócio-político. Escapa aos indivíduos sua condição de sujeitos históricos que determinam a vida em sociedade e são por ela determinados, embora nem sempre como desejam. O mesmo se aplica à escola.

No processo de escolarização (que deveria se voltar à humanização dos indivíduos pela universalização do saber genérico), os lugares sociais se dividem em agentes e receptores, fazedores e feitos; processo que Paulo Freire denominou de “educação bancária”. Orientada pelo modo de produção capitalista, a organização social da escola cumpre a função de manter a hegemonia das classes dominantes, adaptando a força de trabalho às suas exigências (não é à toa que a disciplina escolar reproduz o autoritarismo da fábrica e a produção de conteúdos em série, sem reflexão, como foi brilhantemente ilustrado por Harper et al., 1980).

O acesso ao saber é essencial para o questionamento das relações de dominação, o que evidencia uma alienação quanto ao cumprimento da função social da educação escolar que, numa pedagogia histórico-crítica, deve transcender as exigências do cotidiano, mormente do cotidiano alienado, que requer simplesmente a preparação da força de trabalho. Para Saviani (1995), o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Cria-se um sentimento de impotência naqueles que estão distantes do poder, representado a partir de abstrações não condizentes com a atividade política. Conforme Heller (1991), a atividade política consiste em toda ocupação desenvolvida no interesse comum de uma determinada integração. Toda classe dominante se faz política, mas a dominada, apenas quando surge um certo mínimo de consciência coletiva. Resulta que as decisões são tomadas em outro lugar, sem que estes indivíduos sejam

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

COSTA, Giovana  
Galvani et al.  
Cidadania e  
ideologia: relato de  
experiência numa  
escola pública.  
*Mimesis*, Bauru, v.  
27, n. 2, p. 47-67,  
2006.

consultados (SAID, 1989). Este sentimento é o modo fundamental de existência na sociedade burguesa.

Heller (1991) observa que, com a aparição da divisão social do trabalho, o homem encontra-se, ao nascer, num ambiente social concreto. Este ambiente reflete as características essenciais de uma classe, e não do gênero humano – o que é, por excelência, um fenômeno de alienação. Assim, compreendemos que o grupo pode ser meramente reprodutor de necessidades heteronomamente colocadas, de estereótipos de comportamento, ou a fonte de um processo de negação das particularidades de uma sociedade injusta, a partir da mediação das objetivações genéricas para-si. Este projeto envolve o trabalho de investigação com conteúdos de tais objetivações, a saber: política e ciência (psicologia).

Foi preciso, então, disponibilizar aos alunos os conteúdos necessários ao questionamento das relações de dominação, ideologia e alienação presentes no processo escolar, entendido como um espaço fundamental para o exercício da cidadania crítica, aqui definida em acordo com Grabauska e Bastos (2001): mais que um cumprimento de normas, a cidadania é a abertura de vias de participação nas diversas instâncias sociais. Para uma prática apoiada na obra de Paulo Freire, consiste em aprender a dizer as próprias palavras, sendo preciso que professores, investigadores educacionais e estudantes reconheçam-se mutuamente como sujeitos e agentes. Como diz Lane (1980): é na aproximação com o outro, no reconhecimento de problemas em comum, que o indivíduo torna-se capaz de se reconhecer enquanto agente social. Na instituição “escola”, tal fato facilita-se enormemente se há envolvimento dos múltiplos atores sociais.

Negamos enfaticamente o conceito neoliberal que confunde cidadania com o assistencialismo nos espaços públicos. A cidadania é a participação democrática, em que os indivíduos reconhecem a importância da sua atividade em decisões referentes ao bem-estar geral. Estas decisões afetam-nos direta e/ou indiretamente, demandando a discussão e produção de um ponto de vista coletivo – com as dificuldades implicadas numa defesa universal de valores pluralistas (GADOTTI, 1994). Pode não se tratar de um processo tranqüilo, quando os interesses e as necessidades dos indivíduos no processo de participação social tendem a ser heterogêneos, quando a produção “natural” de um consenso “abstrato” é ilusória, sobretudo se considerarmos que o capitalismo naturaliza a desigualdade, legitima a dominação e aliena dos indivíduos os seus direitos. Tornar-se cidadão implica também posicionar-se criticamente com relação aos problemas que interessam à

coletividade e compreender como tais problemas relacionam-se à existência individual, negando a aparente cisão entre as diferentes esferas da realidade social.

Não devemos entender a cidadania ou o direito universal à humanização no contexto do direito “burguês”. Segundo Heller (1991), o próprio surgimento do direito é um fenômeno de alienação, significando o aparecimento de um Estado separado dos homens, destinado a regular suas relações de desigualdade.

A relação professor-aluno tem sido permeada pelo autoritarismo e pela submissão. Isso se deve à concepção de educação como mera reprodução do conhecimento, em que a escola é falsamente desvinculada das relações sociais. Incumbe-se de transmitir os valores de uma sociedade caracterizada pela luta de classes, pela dominação de uma classe sobre a outra, de acordo com uma realidade social que coisifica as pessoas e expulsa seus valores, suas expectativas, suas ansiedades, sua criatividade. Professor e aluno tendem a estar enredados num processo cego, não tendo consciência de sua própria motivação para estar em sala, tamanha a extensão da alienação e forças ideológicas presentes.

A máxima “professor ensina, aluno aprende”, reflete a passividade e o conflito do grupo em sala de aula. Nele as pessoas são reduzidas em sua dimensão humana, as relações são construídas a partir da competitividade e desrespeito mútuos, existentes não só entre professor e aluno, mas entre os próprios alunos. Tal dinâmica distancia os indivíduos, impedindo o reconhecimento de problemas em comum e o desenvolvimento de uma consciência coletiva, ainda que no nível microsocial – a individualidade que se desvincula da coletividade, de fato, reproduz a competitividade, mantendo o *status quo* e seus vieses ideológicos.

É preciso que os elementos antagônicos se reconheçam mutuamente como pessoas que sentem, pensam, possuem uma individualidade e diferenças que devem ser respeitadas, objetivando a apropriação do saber historicamente construído, assim como o crescimento coletivo. Para isto, salientamos a importância da dinâmica de grupo.

### **A investigação-ação como modo de conhecimento e intervenção**

Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação implica o envolvimento dos múltiplos atores envolvidos na situação pesquisada, pressupondo-se uma ação planejada de caráter social, educacional ou técnico. A pesquisa-ação constitui-se num

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

COSTA, Giovana  
Galvani et al.  
Cidadania e  
ideologia: relato de  
experiência numa  
escola pública.  
*Mimesis*, Bauru, v.  
27, n. 2, p. 47-67,  
2006.

*instrumento* cujos meios voltam-se a que os participantes e grupos de pesquisadores se tornem capazes de responder com mais eficiência aos problemas da situação em que vivem, envolvendo a descrição de situações concretas e intervenção.

Porém, acreditamos que o trabalho de Grabauska e Bastos (2001) supere algumas proposições de Thiollent. Para os referidos autores, é preciso construir um conhecimento educacional crítico, emancipatório, para além da restrição concebida por Thiollent à pesquisa-ação, que despreza este método como concepção de investigação educacional. Grabauska e Bastos defendem que uma concepção educacional dialógica freireana pode comportar um programa de investigação, demarcando as diferentes concepções de conhecimento na prática educacional, do ponto de vista epistemológico e dialógico. Acrescente-se a importância de um conceito: a categoria epistemológica do auto-conhecimento reflexivamente adquirido.

Grabauska e Bastos (2001) afirmam que, para se efetivar um projeto de liberdade, no plano da reflexão-ação, a partir das visões que os sujeitos fazem de sua própria realidade é possível potencializar que a mesma seja interpretada pelos sujeitos históricos, a partir das próprias práticas desenvolvidas. Mas, para os autores, Thiollent estabelece uma divisão entre pesquisador e participante que pode tornar a pesquisa-ação um simples método para quem quer pesquisar, quando existem possibilidades de que a investigação-ação educacional se constitua em uma concepção de investigação. Grabauska e Bastos (2001) apontam que a investigação-ação emancipatória pode potencialmente dar conta da realidade macrossocial, criar com os indivíduos o poder de realizarem a ligação entre o que eles vivem e no que acreditam e no que lhes é dito ou imposto. Um processo de auto-reflexão crítica caracteriza-se pela seleção concernente a uma miríade de interpretações, significados e disputas ideológicas que perpassam os microcosmos de cada sociedade. Aponta-se um caminho para a superação da separação entre teoria e prática na educação. Seria preciso negociar os significados que os indivíduos querem dar às suas vidas e práticas, para que se desenvolva a superação da educação bancária.

Assim, nosso projeto de prática de ensino compreendeu uma proposta de: 1) investigação, visando a abandonar o terreno da especulação no que se refere às representações sociais acerca dos temas política e cidadania num nível macro e microsocial; 2) ação, porque parte do pressuposto de que os alunos, numa prática coletiva, podem repensar os mecanismos internos e externos da escola, como

uma etapa possível para a transformação das práticas sociais alienadas.

## A investigação

Entendemos que os momentos de investigação e ação não podem ser rigidamente separados, sob pena de se perder a relação dialógica entre todos os agentes sociais envolvidos. Nossa ação foi entremeada pelas falas dos indivíduos com quem trabalhamos, enriquecendo as tendências já observadas no questionário – que pintou um quadro geral das noções de política, deveres e cidadania, permitindo-nos planejar os principais pontos de intervenção.

A escola pública de ensino fundamental e médio, em que desenvolvemos nosso trabalho de Prática de Ensino de Psicologia, situa-se na periferia de Bauru. Matsumoto et al. (1998), em pesquisa não publicada, realizada no ano de 1998 com estudantes da primeira, segunda e terceira série do ensino médio da escola em que desenvolvemos nosso trabalho, constataram uma renda média familiar de R\$1.203,00, mínimo de R\$180,00; máximo de R\$5.500,00 e moda equivalente a R\$1.000,00. Na distribuição percentual acumulada, constatou-se que 63,59% dos alunos tinham renda familiar até R\$980,00. Acreditamos que tais dados representem o perfil socioeconômico da população atendida pela escola, apesar de não serem expressão direta dos sujeitos com que realizamos a investigação-ação.

Nosso vínculo com a escola consistiu no desenvolvimento do trabalho anual de prática de ensino de psicologia. De forma parcialmente condizente com nossa proposta de pesquisa e intervenção, a diretora sugeriu os temas “cidadania e ética”, referendados pelos professores. Concluimos que tratar de política seria essencial ao processo de intervenção, se considerarmos que ser cidadão é participar ativamente de uma realidade política macro e/ou microssocial.

A pesquisa, realizada no primeiro semestre, teve como objetivo levantar representações sobre cidadania e política, para posterior intervenção. Como hipótese, supusemos que os estudantes não baseavam suas ações políticas num conceito participativo e crítico de cidadania, fosse no nível macro ou microssocial.

Elaboramos então um questionário com três questões referentes a série, idade e gênero, 18 enunciados para julgamento e três questões abertas. Participaram da pesquisa 60 alunos (40% da população) da primeira série do ensino médio, período noturno, escolhidos aleatoriamente. As pesquisadoras obtiveram a colaboração dos professores e alunos no período de aulas, deixando

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

a decisão ao arbítrio dos estudantes.

Constatamos que a média de idade dos estudantes foi de aproximadamente 19 anos, sendo 45% do gênero feminino e 55% do masculino. Nas questões abertas: “cite três benefícios que nos podemos conquistar com o voto”, “responda em poucas palavras: o que é cidadania? e “para que serve a escola?”, destacamos que a relação entre cidadania e participação foi estabelecida apenas uma vez, e a importância da escola como espaço de construção da cidadania, nenhuma vez. A função da escola foi majoritariamente definida como “ensinar para sermos alguém na vida”, o que reflete um alarmante individualismo quanto aos objetivos da educação formal. O valor do voto foi relacionado a temas gerais, como saúde e educação.

Numa posterior avaliação dos resultados referentes às representações sociais, eliminamos nove enunciados que fugiam ao objetivo de pesquisa, ou cuja média ficou no intervalo entre 1,30 e 1,70. A tabela a seguir apresenta a frequência absoluta e desvio padrão das respostas obtidas, com a subsequente decodificação dos juízos de valor que se apresentaram de forma mais frequente entre os estudantes.

Tabela 1 - Valores médios e desvio padrão na pesquisa quantitativa: níveis micro e macros

Enunciado	Valor médio	Desvio padrão	Valor majoritário
<b>A) Nível microssocial</b>			
1. Conversar com um professor para que ele mude sua forma de avaliação	1,21	0,41	“Isto é certo”
2. Não participar de qualquer processo para melhorias na escola	1,82	0,39	“Isto é errado”
3. Ajudar a comunidade. Exemplo: campanha do agasalho	1,00	00	“Isto é certo”
4. Colar numa prova, ou copiar o trabalho de alguém apenas para tirar nota	1,93	0,25	“Isto é errado”
5. Participar do grêmio estudantil, mas não fazer nada pela escola	1,98	0,13	“Isto é errado”
6. Ajudar na limpeza da escola	1,12	0,32	“Isto é certo”
<b>B) Nível macrossocial</b>			
7. Manifestar-se por uma melhor qualidade de ensino	1,07	0,25	“Isto é certo”
8. Votar é uma perda de tempo	1,77	0,43	“Isto é errado”
9. Votar é nosso único dever	1,73	0,45	“Isto é errado”
10. Votar é o mesmo que ser cidadão	1,25	0,44	“Isto é certo”

Algumas proposições que os sujeitos consideraram certas (valor médio próximo de “1,0”: “manifestar-se por uma melhor qualidade de ensino”, “conversar com um professor para que ele mude sua forma de avaliação”) denotam uma conscientização sobre o direito à reivindicação nos níveis macro e microsocial. Mas para conhecer a essência da relação entre ações e julgamentos nas relações escolares e as representações referentes às práticas políticas concernentes à sociedade como um todo, precisamos correlacionar os diversos enunciados. A partir das representações conscientes, suas contradições, procuraremos desnudar as formas por que os indivíduos conceituam suas relações, analisando as correlações entre as abstrações e práticas sociais em que elas são determinadas. Pois, como diz Lane (1980), quando o fazer se subordina ao falar, o significado da ação é dado pelo que dela se fala, e não pelas conseqüências concretas dela decorrentes.

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

Tabela 2 - Números de respostas distribuídas nas relações entre as Questões 5 ou 9 x Questões 4, 10 ou 2.

		Colar numa prova, ou copiar o trabalho de alguém apenas para tirar nota		Votar é o mesmo que ser cidadão		Não participar de Qualquer processo para melhorias na escola		Não responderam
		Isto é certo	Isto é errado	Isto é certo	Isto é errado	Isto é certo	Isto é errado	
Participar do grêmio estudantil, mas não fazer nada pela escola	Isto é certo	---	1	1	---	---	1	00
	Isto é errado	4	55	44	15	11	48	
Votar é nosso único dever	Isto é certo	1	15	14	2	2	12	00
	Isto é errado	3	41	31	13	9	37	
Não responderam		00		00		00	---	

Com o cruzamento das questões 5 e 2, observamos que a maioria dos estudantes têm como “certo” participar de processos para melhorias na escola. Entretanto, existe um grupo de 11

COSTA, Giovana  
Galvani et al.  
Cidadania e  
ideologia: relato de  
experiência numa  
escola pública.  
*Mimesis*, Bauru, v.  
27, n. 2, p. 47-67,  
2006.

sujeitos que consideraram “certo” não participar das melhorias na escola, mas “errada” esta não-participação, quando se trata dos integrantes do grêmio estudantil. Concluímos, pois, que os estudantes tendem a delegar poderes aos seus representantes, não refletindo sobre a natureza atribuída deste poder ao se eximir de sua responsabilidade pessoal pela participação nas decisões – o que é um fenômeno de alienação da consciência quanto à esfera da política, pois acreditamos que a sustentação coletiva é essencial a qualquer processo de mudança macro ou microsocial. Note-se, ainda, que esta afirmação concernente ao ato de delegar está próxima do elemento central da representação social: a média das respostas na questão 5 (ver tabela 1) aproxima-se da unanimidade (98%), o mesmo não acontecendo com a questão 2 (81%).

O cruzamento das questões “5” com “10” permite-nos dizer que 75% dos estudantes afirmam a equivalência entre “votar” e “ser cidadão”. Tal idéia contrasta de forma gritante com a definição de cidadania na questão aberta: “cumprimento de direitos e deveres”, pois votar é apenas um dos deveres civis. Acreditamos que esta idéia de cidadania seja meramente uma informação cristalizada, ideológica, que não se vincula às práticas sociais conscientes do indivíduo, âmbito simbólico em que o ato cidadão contém-se no voto – gesto tão pontual, individualizado, quanto a própria função de escola definida pelos sujeitos. Não determinando claramente quais são seus direitos/deveres, os estudantes reproduzem um discurso que perpetua a alienação com relação às formas de exigí-los e exercê-los. Um outro indício do tratamento superficial que se dá à questão dos deveres está expresso na relação entre as questões 9 e 4: 15 estudantes (25%) afirmaram como “certo” que votar seja o nosso único dever e “errado” colar numa prova – donde concluímos que parte dos estudantes consideram “certo” cumprir seus deveres (escolares) sem reconhecê-los com a palavra “dever”, tão cristalizada tornou-se esta prática. Fato que traduz, também, um fenômeno de alienação da consciência, não relacionando a moralidade do dia-a-dia com os valores universais, os deveres mais globais, entre os quais “votar” parece ser o único – pelo menos, o único que lhes demonstra vínculo com o todo da sociedade, com a melhoria da saúde e educação. Note-se ainda que 14 dos mesmos estudantes concordaram com que a “cidadania” equivale a “voto”, o que corrobora nossa interpretação de que há uma consciência fragmentada no que se refere aos deveres exercidos.

Outras tendências foram identificadas. No cruzamento das questões 9 e 2, 51% dos sujeitos, que nas questões abertas trataram da cidadania como exercício de direitos e deveres (embora afirmando na questão 10 que o voto equivale a ser cidadão), discordaram de que votar seja o seu único dever – denotando uma representação mais ampla, ainda que contraditória, de quais seriam os seus deveres. Independentemente de quais eles sejam, no entanto, ser cidadão é principalmente votar e a cidadania não se enquadra numa ação ética, participava, referente às relações humanas. Destaquemos ainda uma outra tendência, aparentemente mais politizada: 13 sujeitos (21%) discordaram tanto que votar seja o seu único dever, quanto que ele seja equivalente à cidadania.

Outro fenômeno captado na tabela 2 evidencia-se na análise das respostas às questões 9 e 2. Para 45 (75%) sujeitos, ser cidadão equivale a votar. Contingente semelhante admite que é errado não participar de processos para melhorar a escola – fica a incógnita: se o termo “cidadania” não engloba a participação na escola, como então os sujeitos representam tal participação? Para eles, seria a ação conjunta na escola uma forma de voluntarismo, assistencialismo? Enfocaremos tal questionamento na análise da tabela 3:

Tabela 3 - Número de respostas distribuídas nas relações entre as questões 7 ou 8 x 1, 3 ou 2.

		Conversar com um professor para que ele mude sua forma de avaliação		Ajudar a comunidade. Exemplo: campanha do agasalho		Não participar de qualquer processo para melhorias na escola		Não responderam
		Certo	Errado	Certo	Errado	Certo	Errado	
Manifestar-se por uma melhor qualidade de ensino	Certo	43	11	54	---	9	47	00
	Errado	3	1	4	---	2	2	
Votar é uma perda de tempo	Certo	9	5	13	---	2	12	00
	Errado	37	7	45	---	9	37	
Não responderam		2		2		00	---	

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

Frise-se: cerca de 73% dos sujeitos reconheceram tanto a importância do voto quanto das ações “comunitárias”, individuais. Aproximadamente 23%, contudo, responderam que “votar é uma perda de tempo”. Entre estes sujeitos, notamos uma curiosa tendência: a de considerar “certo” o ato de solicitar mudanças aos professores, além de ajudar a comunidade e participar de melhorias na escola. A descrença quanto à efetividade da participação política no âmbito macrossocial não se acompanha da mesma descrença quanto ao desenvolvimento de ações pessoais para melhorar o cotidiano – de modo que o ceticismo volta-se explicitamente contra a classe política. Aqui observamos a relevância da observação de Chauí (1995): o poder social, que nasce da cooperação dos vários indivíduos, aparece para estes indivíduos não como seu próprio poder unificado, mas como força estranha situada fora deles. A representação dos sujeitos acerca da política não abarca as diferenças existentes entre os diversos representantes da classe política, evidenciando-nos critérios ultrageneralizantes, limitados, de avaliação desta classe. Diante da alienação quanto ao poder que atribuem aos políticos, ganha força a representação de ações de caráter aparentemente voluntarista (que parece se confirmar com a média da questão 6 – ver TABELA 1), centradas no indivíduo, que, por serem paliativas e tópicas acabam contribuindo para a manutenção do *status quo*.

Do cruzamento das questões 7 e 1, podemos notar uma concepção autoritária de escola: 11 estudantes (18%) consideram “certo” manifestar-se por uma melhor qualidade de ensino e “errado” conversar com um professor para que mude sua forma de avaliação. Podemos afirmar que a consciência de participação política começa onde acaba a escola, lugar em que se reproduzem modelos autoritários. Estes ganham força com a anuência estudantil, adequadamente desvinculada das reivindicações éticas mais amplas. Para estes 11 sujeitos, a escola tende a ser espaço de silêncio e não de conversa.

Dadas as contradições conceituais evidenciadas no discurso dos sujeitos, consideramos como comprovada nossa hipótese: os estudantes não baseavam suas ações políticas num conceito participativo e crítico de cidadania, fosse no nível macro ou microssocial. Uma visão individualista de escola, em que a participação não se inclui, somada à tendencial indefinição dos próprios direitos e deveres de um cidadão, demarcam distinções ideologizadas entre os níveis macro e microssocial, que não reconhecem as especificidades do poder em ambos os níveis e os

confundem com frequência. Sublinhemos, ainda, a variedade das representações expostas, que nos apontavam grupos de trabalho extremamente heterogêneos, com diferentes níveis de consciência sobre o papel dos cidadãos e sua posição nas relações *face-to-face*. Foi o que observamos, na etapa da “ação”, dita em específico.

## A AÇÃO

Considerando-se os dados expostos, perguntamos: por que não fazer das próprias relações sociais na escola um conteúdo de reflexão crítica, justamente pela interpretação das determinações que permeiam as atividades escolares e as tornam parte integrante de uma ideologizada visão de mundo, política e social? Para tanto, selecionamos a dinâmica de grupo como a forma principal de desvelamento das relações entre os indivíduos, suas práticas sociais e a reprodução do todo da sociedade, procurando romper com um círculo de autoritarismo pedagógico que se fecha sobre as classes populares. As relações entre atividade/consciência ficaram por conta do diálogo sobre a ideologia e sua reprodução na relação professor-aluno, e sobre o conceito de cidadania, a partir do qual poder-se-ia fundamentar uma participação mais crítica dos alunos, no interior da escola. Neste processo, adaptamos dinâmicas de grupo e elaboramos materiais de ensino.

Devido às nossas restrições de horário e à impossibilidade de realizarmos vários encontros com uma mesma turma, foram realizados oito encontros de quatro horas com os alunos da primeira série do ensino médio, período noturno, sendo dois encontros com cada turma. Para trabalhar os conteúdos cuja necessidade verificou-se na fase de pesquisa, utilizaram-se as seguintes dinâmicas, criadas ou adaptadas: dramatização, cartazes, rótulos, Mess, abrigo subterrâneo, auto-retrato do aluno na escola, exercício da confiança, painel de relacionamento e técnicas de avaliação. As técnicas utilizadas foram substituídas, em cada encontro – dada a escassez de tempo, utilizamos a “prova do pudim”, considerando “boas” as técnicas que nos permitiram mobilizar o grupo e abordar os conteúdos de ensino. Definimos o seguinte objetivo geral: *mediar a reflexão crítica dos estudantes acerca de sua participação no conjunto das determinações macro e microssociais da vida escolar.*

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

COSTA, Giovana  
Galvani et al.  
Cidadania e  
ideologia: relato de  
experiência numa  
escola pública.  
*Mimesis*, Bauru, v.  
27, n. 2, p. 47-67,  
2006.

## 1.º Encontro

### Temas: ideologia e relação professor-aluno

Foram realizados dois encontros com cada uma das quatro turmas da 1.ª série do ensino médio no período noturno. A maioria das aulas foi realizada às sextas-feiras, dia em que os alunos costumavam faltar. Sempre que autorizadas pela direção, propusemos a livre participação dos alunos nos dois encontros.

Nos desenhos de “Auto-Retrato na Escola”, ou nas vivências de conhecimento mútuo, os jovens expuseram sua relação com a escola e/ou colegas. Notamos a importância da convivência dos participantes com seus pares durante o processo ensino-aprendizagem – não raro, tal assunto ocupava todo o espaço destinado ao desenho. A maioria dos estudantes retratou a escola negativamente: desenharam-se imagens de sonolência, tristeza, aprisionamento e matérias que se acumulavam. O professor apareceu em contraste com os alunos: explicando, de forma ininteligível, à frente de todos e diante do quadro-negro (de costas para os ouvintes). Destacamos um desenho em que tanto os professores quanto os alunos, em sala-de-aula, foram substituídos por pontos de interrogação ou de exclamação. Em outro, os professores falavam de modo incompreensível ou de assuntos tidos como irrelevantes. Os estudantes falaram de seu cotidiano, do seu modo de se ver e à escola, discursos que procuramos relacionar ao processo histórico de construção da ideologia, incluindo o papel da escola na reprodução do capitalismo. Nossa intervenção procurou acentuar o caráter histórico da ideologia e da alienação, desmistificando o individualismo que demarcava o discurso dos participantes e as dificuldades de formação de resoluções coletivas. Infelizmente, a saída dos alunos “atrapalhantes” dificultou uma discussão mais ampla.

Mas nem sempre pudemos realizar as discussões que propusemos. No decorrer de nossa intervenção, alguns alunos adotaram atitudes agressivas, tanto com seus colegas quanto conosco. Tais estudantes abandonavam a sala de aula após o intervalo, para expresso alívio de seus colegas. A partir das agressões que presenciamos, e por meio da Dinâmica dos Rótulos, pudemos discutir estigmas recorrentes em sala de aula, (reproduzidos entre os próprios alunos, na relação professor-aluno e direção-aluno). As conclusões quase sempre contemplavam a necessidade de um maior diálogo com os professores – embora

fosse grande o descrédito quanto à efetividade deste comportamento no que se referia a alguns docentes. Abordamos os prejuízos decorrentes do desrespeito mútuo, particularmente a discussão dos estudantes e sua aglutinação em “panelas” que muito contribuíam para a reprodução das estruturas de poder em sala-de-aula, já que os preconceitos dos estudantes afastavam a possibilidade de formação de um único grupo, com interesses em comum. Os participantes, não raro surpresos, constataram a forma pela qual eles próprios reproduziam comportamentos que condenavam nos colegas.

Constatamos também que a proposição de tarefas exclusivamente à sensibilização e ao conhecimento mútuo, que iniciamos dois dos encontros, embora fossem necessárias, revelaram-se infrutíferas devido à curta duração do encontro: motivaram a expressão de conteúdos exclusivamente pessoais que, além de fornecer material para agressões mútuas, obscureceu a discussão das ligações entre indivíduo e grupo. Para nossos objetivos, foi mais proveitoso focalizar a intervenção diretamente na relação entre indivíduo e escola com a técnica do Auto-Retrato na Escola.

## 2.º Encontro

### Temas: cidadania, escola e democracia.

Trabalhamos o mesmo plano de aula com as quatro turmas participantes do projeto. A proposta de sensibilizar o grupo por meio da Técnica de Mess (em que todos devem executar tarefas descabidas) produziu resultados semelhantes nas diversas turmas: apenas alguns dos estudantes participaram da atividade, enquanto outros limitaram-se a observar. Comentamos, então, a dificuldade de se romper com padrões pré-estabelecidos de comportamento. O “medo do outro” atrapalhava a cooperação mútua e limitava a possibilidade de transformação e reflexão crítica do contexto escolar. Em uma das turmas, alguns estudantes procuraram comandar os demais – discutimos, então, o processo de reprodução da dominação capitalista nas relações *face-to-face*.

Na Técnica de Dramatização, os participantes dividiram-se em subgrupos para representar as situações que criamos (grêmio, reunião de pais, aulas). As discussões com os participantes focaram a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-instituição e pais-

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

professores. Em todas as turmas, os alunos montaram o cenário para a dramatização e articularam a situação-problema com o seu próprio cotidiano – deixando-nos evidente a necessidade de compreensão de problemas recorrentes que, a princípio, pareciam-lhes equacionáveis apenas através do conflito. Buscamos explorar as contradições entre discurso e prática que se ocultavam nas dramatizações, incluindo a “cortesia alienada” de não questionar as opiniões dos colegas no âmbito público, criticando tais opiniões no domínio privado.

Em três das quatro turmas, abordamos a importância do relacionamento professor-aluno para a construção da cidadania. A dificuldade de consenso apresentou-se em todos os grupos, a partir do que trabalhamos o conceito de cidadania democrática, a necessidade de união do grupo e de se abdicar de valores particulares em benefício da maioria (tanto numa perspectiva micro quanto macrossocial). Notamos, apesar dos conflitos, uma relativa homogeneidade de valores, passando a apontar as semelhanças individuais existentes, buscando a formação de uma consciência da natureza social e histórica dos preconceitos, a serem superados no processo de formação de uma consciência coletiva. Salientamos a necessidade de se discutir para resolver conflitos, de se buscar soluções alternativas com a participação dialógica de todos os envolvidos na realidade escolar.

Consideramos que os cartazes elaborados ao final do segundo encontro evidenciaram a compreensão do conceito de cidadania enquanto participação, caracterizando-a como fundamental para o bem-estar coletivo. Os estudantes explicitaram tal compreensão de formas variadas, tratando dos níveis micro e macrossocial da realidade humana e, numa das turmas, o conceito de cidadania proposto por nós foi integrado pelo sistema conceitual mais amplo dos participantes: falou-se de conceitos cristãos de mundo, através dos quais os estudantes salientaram a necessidade da cooperação mútua.

Pudemos estabelecer um excelente vínculo e uma discussão fluente com três das quatro turmas de participantes. Notamos maior integração entre os alunos que participaram de toda a intervenção. Ocorriam protestos gerais quando dividíamos aleatoriamente a sala em subgrupos, mas, diante da permissão para que os subgrupos se rearranjassem, os participantes permaneceram na mesma configuração que determinamos inicialmente. Consideramos esse fenômeno uma demonstração de mudança de sentido da atividade, tal como descreve Leontiev (1988): se a princípio era mais

importante para os estudantes trabalhar com os colegas mais próximos, ao final da atividade este motivo foi suplantado para o próprio trabalho em grupo.

Pelo menos dois dos quatro grupos pensaram mudanças no que se referia à concentração do poder na escola, e em classe (dialogando diante dos problemas, procurando apoiar o grêmio estudantil, etc.). As sugestões foram formuladas em consonância com os temas discutidos, sem o planejamento de uma nova organização política na escola, para o qual julgamos necessário um amplo processo de formação.

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que nossa hipótese investigativa de que “os estudantes não baseavam suas ações políticas num conceito participativo e crítico de cidadania, fosse num nível macro ou microsocial”, confirmou-se na intervenção. O conceito de cidadania como participação não se constitui enquanto elemento da prática no cotidiano escolar, tanto nas relações com a direção quanto com os professores. Foi constatada a prática de uma pedagogia conservadora, autoritária, passivamente aceita pelos estudantes, reproduzindo e naturalizando as ações alienadas e ideologizadas.

Nossa pesquisa levantou informações e representações que, infelizmente, não pudemos discutir em nossa ação: por exemplo, o desconhecimento dos direitos constitucionais das pessoas e a avaliação superficial da classe política como um todo. Contudo, uma relação entre o exercício da cidadania nos níveis micro e macrossocial foi realizada, enfocando os problemas de relacionamento na escola. Acreditamos que nossa intervenção apontou caminhos para a formação de uma consciência ético-política a partir da relação entre as representações sociais singularizadas no discurso individual e seu vínculo com a realidade social mais ampla.

É necessário considerar que as classes de estudantes são sujeitas aos mais diversos fenômenos grupais: formação de subgrupos, imitação de atitudes, facilitação de conceitos e lideranças informais, que determinam a consciência dos jovens sobre si próprios, além de configurarem profundas dificuldades de

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

trabalho para um processo de ensino-aprendizagem meramente centrado na “transmissão de conhecimentos”. Isso porque mesmo o menos exigente critério de definição de “grupo” (ou seja: a presença de um objetivo em comum, segundo Martin-Baró, 1989), não se aplicaria a três das quatro turmas com que trabalhamos. Acreditamos que muitos estudantes, por exemplo, não consideravam o conhecimento como finalidade da educação escolar, pois, quando não se exigiu sua permanência, eles deixaram a sala-de-aula; faz-se imprescindível que estudantes (e até mesmo professores) em condições semelhantes possam refletir sobre a causalidade histórica de suas aspirações, num processo de auto-conhecimento. E não nos esqueçamos: toda reflexão interna, de acordo com Vigotski (1995), origina-se de uma discussão externa, possível apenas se procuramos compreender as palavras alheias. Tal processo é impossível se cada jovem se crê único no seu subgrupo, fazendo do ódio a motivação predominante para falar e agir contra colegas e/ou professores.

Nosso trabalho de investigação-ação mostrou-nos que a falta de comunicação pode tornar-se uma verdadeira tragédia psicossocial, se considerarmos que todos os participantes eram (são) componentes de uma classe trabalhadora a reproduzir discursos ideológicos, ao invés de se reconhecerem mutuamente como sujeitos na luta de classes. Notamos que a palavra, nos grupos de alunos com que trabalhamos, tinha a função de criar preconceitos, ofendendo; a inserção da função reflexiva da comunicação no contexto grupal possibilitou-lhes pensar sobre suas próprias atitudes, e as alheias.

Deve-se dizer que, se entendermos o conceito de conscientização enquanto percepção das condições que determinam a realidade dos indivíduos, é possível considerar que as atividades dialógicas entre participantes e coordenadoras promoveram uma conscientização mútua a respeito da ideologia que parasita a realidade educacional (e também da inserção dos participantes na sociedade capitalista).

No processo de intervenção, atingiu-se cerca de 70% da meta de 100 alunos, fato que pode ser explicado pelo reduzido número de alunos presentes na escola às sextas-feiras. Devido à impossibilidade de continuarmos nossa ação na escola, as propostas de mudança das relações de poder ficaram, infelizmente, no plano da hipótese. Acreditamos, no entanto, que a concepção freireana tenha no diálogo grupal uma peça-chave para o aprendizado da cidadania, processo que demanda uma ação em longo prazo.

Constatamos um grande potencial de crítica à ideologia nos grupos com que trabalhamos (às vezes apoiada em conteúdos escolares), que convivia com relações estereotipadas entre os alunos; constatamos, também, a falsidade da representação social de que “os jovens não se importam com política”. Os estudantes, em sua maioria, participaram ativamente das discussões propostas e manifestaram o desejo de que a intervenção continuasse, verbalmente e nas avaliações escritas sobre nosso trabalho. Nestas avaliações, aprovaram efusivamente as dinâmicas de grupo, formas de trabalho lúdico que os levavam a “redescobrir as coisas” – embora aparentemente se realizassem sem finalidade alguma, como no caso da Técnica de Mess. Segundo o presidente do Grêmio Estudantil, não se conheciam as possibilidades de interação com a universidade, ou quaisquer alternativas de discussão sobre a desgastada relação professor-aluno e aluno-aluno.

Para concluir, devemos dizer que o psicólogo precisa reconhecer as diversas formas de recusa de um poder unilateral, entre eles: a agressão, o disfarce e o silêncio. No grupo, como em poucos espaços, edifica-se a possibilidade de explicitar o papel histórico dos indivíduos, seu processo de humanização e possíveis transformações que partem do que vemos, todos os dias. Pois, como diz Benjamin (1987) “a história (...) não é tempo homogêneo e vazio, mas tempo saturado de agoras”.

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. i, 253 p.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 125 p. (Primeiros Passos)
- FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 54-75.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez Editora, 1994. 78 p.
- GRABAUSKA, C. J.; BASTOS, F. P. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. MION, R. A.; SAITO, C. H. (Org.) *Investigação-Ação:*

COSTA, Giovana Galvani et al. Cidadania e ideologia: relato de experiência numa escola pública. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 47-67, 2006.

Mudando o Trabalho de Formar Professores, 2001. Ponta Grossa, PR: Gráfica Planeta. 2001. p. 9-20.

HARPER, B. et al. *Cuidado, escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980. 117 p.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Península, 1991. 418 p.

LANE, S. T. M. Uma redefinição de psicologia social. *Rev. Educação e Sociedade*, n.º 6; p. 96-103, 1980.

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder*. San Salvador: UCA Ed., 1989. (Colección Textos Universitarios).

MATSUMOTO, A. E. et al. *Relação entre preferências musicais e valores pessoais: uma pesquisa com alunos de ensino médio*. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, 1998 (mimeo).

SAID, S. B. Introdução. In: LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. p. 35-37.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995. 128 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. 1. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. iii, 383 p. (Aprendizaje).