

Cidadania e justiça na gestão escolar nas escolas pública e privada

Alice Miriam Happ Botler*

Resumo

A pesquisa tem como objetivo investigar a vivência da democracia e da cidadania na gestão escolar, bem como problematizou as relações referentes à justiça. O estudo qualitativo comparativo analisou duas escolas de Recife (pública e privada) reconhecidas como democráticas. Buscou-se informações a respeito das concepções de organização democrática e de justiça, a coleta dados foi feita através de entrevistas, questionários e observações em que analisou-se como as regras são construídas coletivamente e como se configuram as concepções de participação, autonomia e cidadania. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se diferenças relativas ao respeito de alunos, pais e professores às regras escolares, o que relacionamos ao nível de conscientização decorrente da participação em sua elaboração, bem como aos valores partilhados em cada ambiente. As concepções de justiça denotam referências à sua dimensão legal. Dentre as conclusões, a organização escolar mobiliza diferentes princípios de justiça nas escolas; estes, no entanto, contrariaram as suposições cogitadas, a exemplo da suposta valorização de uma perspectiva mercantilista da justiça na escola privada ou de uma perspectiva da justiça universalista na escola pública.

Palavras-chave: Justiça. Cidadania. Gestão Democrática da Escola.

*Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Introdução

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 consequências vivenciadas nas escolas brasileiras a partir do estabelecimento de normas de gestão democrática no ensino público, conforme os princípios dispostos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) 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”, assim 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.

Nesses 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 autogestão 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 de mobilização de grupos de trabalho e de organização coletiva do trabalho na escola.

Algumas escolas privadas, no entanto, apesar de seu caráter mercantilista sentiram-se impulsionadas aderirem a mecanismos democratizantes em nome da vanguarda pedagógica, optando pela formação do cidadão crítico e consciente, e adotando 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. Este esforço vem aparecendo sob formato de projetos de sustentabilidade e meio ambiente, desenvolvimento de tecnologias relacionadas à informação e robótica, solidariedade com comunidades carentes vizinhas, denotando responder às demandas globais.

Diante de projetos educacionais distintos, percebemos que as escolas vêm

compreendendo a cidadania em meio aos seus processos de formação e vem oportunizando a vivência da democracia e da justiça considerando os diferentes projetos nos quais se encontram mergulhadas, o que interessa-nos aprofundar.

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

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, é um conceito antigo e moderno, sendo que o processo de desenvolvimento acentuado interfere diretamente na forma de sujeitos atribuírem diferentes entendimentos às expressões em tempos distintos, tal como o ocorrido a partir da Segunda Guerra Mundial, em que colocaram questões para a concepção de cidadania focadas nas consequências da imigração maciça, tais como políticas de cidadania, dupla cidadania etc. (OUTHWAITE; 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, 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.

O conceito focaliza também 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, outrem tem 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, 1996, p. 211).

Os direitos podem ainda ser específicos ou universais, sendo os universais reconhecidos por todos e os específicos surgindo do compromisso assumido por parcela 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 (2006) 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, p. 44). Sendo assim, contrapõe duas visões de justiça, uma *universalista* e outra *diferencialista*, na qual questiona a justiça social no sentido que, entre outros aspectos, estaria escondendo relações de poder, originando “novos apartheids sociais”.

Tendo presente o contexto da educação, Estevão (2006, p. 44) acrescenta:

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.

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, tal como seria a escola, 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 e da emocionalidade (ESTEVÃO, 2006).

Essa configuração da escola é expressa por via de um debate a respeito da gestão escolar e organização coletiva que vem tomando impulso e amplitude, ultrapassando os limites da organização formal e passando a enfocar aspectos relativos à *cultura* e à *moral*. Portanto, 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 ideia 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*, que ora é 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” (BENEVIDES, 1991, p. 33). Por sua vez, 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.

Dessa forma, a falta de escolarização formal reduziria a capacidade do cidadão de dar conta das informações e das exigências de decisão, aspectos 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 ideia 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. Por isso, 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*.

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

Justiça, no entanto, não se restringe à distribuição igual de direitos, pois, neste caso, as diferenças convertem-se em uniformidade. Neste sentido, 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. Já na escola pública brasileira, encontramos uma clientela de origem popular e distante da cultura escolar erudita que, por ter sido habituada a conviver com políticas assistencialistas, assume a atribuição de direitos como via de mão única, sem contrapartida de deveres. Dessa forma, problematizar as concepções de justiça presentes na escola democrática exige clareza quanto aos limites contidos nessas realidades específicas. Dentre os autores que relacionam justiça e educação, estão Cury e Ferreira (2010), que tratam da materialização do direito a educação consolidado na legislação pela via de ações judiciais que visam a garantia e efetividade deste direito, incluindo a responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino (público ou privado) nas relações escolares, o que remete a educação ao âmbito da justiça. Esses autores esclarecem que são diversas “as situações em que se provoca o judiciário com questões educacionais” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 80), nas quais ele é chamado a intervir. Dentre estas situações os autores destacam “[...] a ocorrência de atos infracionais ocorridos no ambiente escolar e a garantia da educação de qualidade” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 80), a partir das quais o judiciário passou a desenvolver uma “[...] visão mais social e técnica dos problemas afetos à educação” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 80). Os autores nos fazem ver os limites entre as violências e as indisciplinas na escola, bem como os limites de intervenção da escola e aqueles que extrapolam suas possibilidades. Isso nos leva a pensar que diferentes escolas refletem nesta direção, atuando ora de forma mais preventiva (estabelecimento de normas de conduta relativamente à disciplina escolar/*atos indisciplinares*), ora de forma

mais paliativa (recorrendo à justiça, hoje vislumbrada via Conselho Tutelar, ou intervenção externa na medida em que se avolumam as violências nas relações interpessoais/*atos infracionais*).

Souza e Mendonça (2009) problematizam as percepções de justiça de professores com síndrome de *burnout*, relacionando as percepções de justiça ou injustiça à possibilidade de participação em decisões coletivas, ou melhor, a uma dimensão processual do trabalho.

Assmar, Ferreira e Souto (2005), também tratam das concepções de justiça em sua relação com o mundo do trabalho, na perspectiva de um círculo vicioso em que o ambiente danoso estimula comportamentos sociais negativos:

Parece fora de dúvida que se o ambiente organizacional é visto como fonte geradora de injustiças persistentes e que tais percepções, por sua vez, tem efeito nocivo nas atitudes e comportamentos relacionados ao trabalho, formam-se aí elos que se retroalimentam numa cadeia sem fim, com sérios prejuízos para a vida pessoal e profissional dos trabalhadores e para a vida organizacional como um todo. (ASSMAR; FERREIRA; SOUTO, 2005, p. 451).

As autoras apontam para um *modelo integrado* de estudo da justiça organizacional, em que a identificação, por parte de gestores, de variáveis organizacionais, tais como os processos decisórios e a qualidade das relações interpessoais, contribuem para o desenvolvimento de estratégias organizacionais e políticas de gestão, ainda que sem perder de vista as dimensões econômicas, o que contribuiria, para a mobilização de relações mais justas entre organizações e trabalhadores.

As concepções de justiça são, portanto, relacionadas às desigualdades sociais. A este respeito, Estevão (2004) 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. Ultimamente o autor vem acentuando a justiça política, que acentua a representação ou a paridade participativa.

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 experimentada nas escolas pública e privada

A pesquisa qualitativa 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 como critério de escolha o reconhecimento por serem amplamente *democráticas*. Buscamos informações a respeito das concepções de organização democrática, cidadania e justiça nas escolas, e coletamos dados ao longo de dois meses através de observações, entrevistas e questionários. 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 essas 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 ver 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. (Coordenadora 1).

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 dos terceiros anos e de alunos com dificuldades motoras etc.

A fala da coordenadora 1 e as 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 são, portanto, criadas pelas necessidades do cotidiano e respeitadas.

Dentre os instrumentos de normatização elaborados nesta escola, há uma “Constituição” e um “Projeto de Convivência”. Ambos parecem ser 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 levar o aluno a se apropriar de informações e conhecimentos necessários para, então, poderem intervir na sua realidade, seja ela intra, inter ou extraescolar.

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 para argumentar sobre seus direitos e compreende os seus deveres, podendo, assim, intervir nas decisões. 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, conscientes 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).

A escola privada demonstra ter uma preocupação com a construção coletiva das regras e com a formação político-cidadã, na qual os sujeitos devem receber as informações necessárias para compreender e participar da comunidade escolar e da sociedade à 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 durante o recreio – dispõe os alunos no pátio coberto e comenta questões como temas atuais da sociedade, notícias de jornal, eventos da escola, mudanças de horário e normas escolares. Segundo a Coordenadora dos 4^a e 5^a anos, é um momento crucial para a construção de regras de funcionamento, da conscientização a respeito das mesmas e para problematizar questões atuais como a violência, a corrupção etc.

Machado (1997, p. 47) 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”.

Os entrevistados refletem a filosofia da escola 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. (Professora 6).

Cidadania envolve meio ambiente, consciência do outro, da natureza de seus direitos e deveres. (Coordenadora 3).

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 referência à sua dimensão legal. Assim, assinalam que a escola é “justa” visto que os espaços de lazer, como a quadra e o 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 equitativa de direito a bens coletivos e dever também equitativo 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 na escola e 90% deles afirmam não infringir as normas por 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/lem/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 de 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, supostamente, um grande potencial, desde que os indivíduos que o compõem 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 (PPP), que mencionam a autonomia como um princípio que rege as práticas administrativas e pedagógicas, não há indícios de sua realização na prática. Na escola, 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 passam o turno da manhã ou da tarde por lá, visto afirmarem não ter dinheiro para voltar 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 ensinam 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 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, tende a distanciá-los 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, pois o (a) filho(a) está com um número limite de faltas e corre o risco de perder a bolsa dada pelo Governo Federal. Esta parece ser a única forma de a gestão envolver os pais em problemas da escola, quer sejam administrativos ou pedagógicos.

A ausência de consciência política parece ser determinante para que esses pais deleguem aos gestores todos os poderes e responsabilidades administrativas e pedagógicas. Segundo Dias (2003, 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”. Ou seja, 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, participativo e autônomo. A assunção de compromissos e de decisões, bem como a realização de ações coletivas no ambiente escolar por parte dos atores, poderiam potencializar o trabalho da gestão, que passaria a (re)conhecer as demandas da escola. O mesmo 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” (DIAS, 2003, 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 trata da estrutura da escola, dos princípios da prática pedagógica dos docentes e direção e, também, da formação dos alunos, processo de avaliação etc. 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. Participar, como vimos, inclui diversos níveis de atuação, seja na proposição de ideias, seja na sua sistematização ou, ainda, na execução. Todavia, essas 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 salas de aula ficam no térreo e outras no primeiro andar e, particularmente chama-nos a atenção o fato de crianças ouvintes e surdas estudarem numa mesma turma. São salas pequenas e muito próximas umas das outras, ambiente com muito ruído. 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 textos 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 alunos 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. Agredem física e verbalmente uns aos outros. O recreio é a hora em que mais podemos ver esse tipo de comportamento. Faltam regras para orientação da conduta e fiscalização para seu cumprimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) parece servir como referência 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 Finais

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).

Esta pluridimensionalidade da justiça parece ser experimentada na escola privada, onde a argumentação se expressa por meio de um diálogo permanente, de forma que todos conheçam os seus princípios e os tornem pressupostos de convivência e relacionamento interpessoal. Na escola pública, no entanto, a dimensão legal da justiça tende a se sobrepor burocraticamente às demais, de forma que o apelo racional prevalece sobre a compreensão de princípios como alteridade, solidariedade, convivialidade.

O espaço escolar supostamente propõe-se a formar os indivíduos para o exercício de sua cidadania plena, via educação cidadã promovida por meio da compreensão de uma vida justa baseada em princípios como igualdade, participação, respeito às normas estabelecidas, respeito ao outro etc. Contudo, avançar nesse sentido significa perceber que a horizontalidade das relações interpessoais na escola se relaciona ao envolvimento dos sujeitos com os problemas da escola e à construção de espaços onde a comunidade seja inserida como parte fundamental na consolidação de práticas democráticas. É assim que na instituição privada pesquisada, apesar do reconhecimento do *direito* da direção (proprietário) estabelecer as regras internas, há uma maior compreensão do sentido da *educação para a democracia* como aspecto fundamental que permite e estimula a vivência da cidadania e o partilhamento de um *ambiente justo*. Na escola pública, apesar do direito instituído de participação nas decisões, os sujeitos tendem a não se reconhecerem na condição/mérito de participar, nem são mobilizados para tal fim, o que termina por restringir à direção a função normativa interna.

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 para justificar práticas que ocorrem no seu interior. Estes princípios, no entanto, contrariaram as suposições cogitadas e determinadas posições defendidas por alguns teóricos, a exemplo da suposta valorização de uma perspectiva mercantilista de justiça na escola privada, bem como de uma perspectiva universalista e solidária na escola pública, denotando concepções de justiça dissonantes com seu respectivo perfil organizacional. A escola privada analisada adotou mecanismos democratizadores, bem como seus princípios inerentes, possibilitando a associação de sua experiência organizacional à educação cidadã, enquanto a escola pública vivencia certa anarquia organizacional, parecendo distanciar-se da tão preconizada *cidadania ativa*.

Resta-nos atentar para os limites apresentados pela presente pesquisa, bem como para a necessidade de aprofundar esta temática visando captar o sentido das práticas escolares do ponto de vista da justiça.

REFERÊNCIAS

- ASSMAR, Eveline Maria Leal; FERREIRA, Maria Cristina; SOUTO, Solange de Oliveira. Justiça Organizacional: uma revisão crítica da literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 3, p. 443-453, dez. 2005.
- BENEVIDES, Maria Vitória. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília DF: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel.

Justiciabilidade no campo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração de Educação*, Recife, PE, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

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

ESTEVÃO, Carlos. *Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTEVÃO, Carlos. Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In: Moreira, A.; Pacheco, J. *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Editora do Porto, 2006. p. 31-60.

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

MACHADO, José Nilson. *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

OGLEY, Roderick C. Direitos e deveres. In OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 211-213.

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

SOUSA, Ivone Félix de; MENDONÇA, Helenides. Burnout em professores universitários: impacto de percepções de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 499-508, out./dez. 2009.

Citizenship and justice in school management in public and private schools

Abstract

The purpose of this study is to investigate the experience of democracy and citizenship in school management and to problematize issues related to justice. The comparative study examined two schools in Recife (one public and one private), recognized as being democratic. It sought information about the concepts of justice and democratic organization. Data was collected through interviews, questionnaires and observations in which we analyze how rules are collectively constructed and how the concepts of participation, autonomy and citizenship are configured. Among the results, we highlight differences in the respect that students, parents and teachers have for school rules, which we related to the level of awareness resulting from participation in their preparation, and to the shared values in each environment. The concepts of justice denote references to their legal dimension. It was found that school organization mobilizes different principles of justice, which, however, contradicted the assumptions contemplated, such as a supposed emphasis on a mercantilist view of justice in the private school or a universalist perspective of justice in the public school.

Keywords: justice, citizenship, democratic management school.

La citoyenneté et de la justice à l'école de gestion dans les écoles publiques et privées

Résumé

La recherche vise à étudier l'expérience de la démocratie et la citoyenneté dans la gestion de l'école et problématisé les relations se rapportant à la justice. L'étude qualitative comparative a examiné deux écoles à Recife (public ou privé), reconnu comme démocratique. Nous avons cherché des informations sur les conceptions de l'organisation de la justice et la démocratie et de recueillir des données à travers des interviews, des questionnaires et des observations que nous analysons la façon dont les règles sont collectivement construit et comment sont les concepts de participation, l'autonomie et la citoyenneté. Parmi les résultats recueillis, nous mettons en évidence des différences en ce qui concerne les étudiants, les parents et les enseignants de l'école, les règles qui se rapportent au niveau de la prise de conscience résultant de la participation à son élaboration, ainsi que les valeurs partagées dans chaque environnement. Les conceptions de la justice désignent les références à sa dimension juridique. Parmi les conclusions, l'organisation de l'école mobilise des principes différents de la justice dans les écoles: ces, cependant, contredites hypothèses envisagées, telles que la récupération présumé d'un point de vue mercantiliste de la justice dans une école privée ou d'une perspective universaliste de la justice et l'école publique.

Mots-clés: Justice. Citoyenneté. Gestion démocratique de l'école.

Alice Miriam Happ Botler
E-mail: alicebotler@gmail.com

Recebido em: 3/7/2012
Versão final recebida em: 13/11/2012
Aprovado em: 14/12/2012