



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**AS RESSIGNIFICAÇÕES DE CIDADANIA NAS ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE DOURADOS (MS)**

**DOURADOS
2014**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**AS RESSIGNIFICAÇÕES DE CIDADANIA NAS ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE DOURADOS (MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

**DOURADOS
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O482r	<p>Oliveira, Lilian Tatiane Candia de As ressignificações de cidadania nas escolas de Dourados/MS. /Lilian Tatiane Candia de Oliveira – Dourados, MS: UFGD, 2014. 193f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Política educacional 2. Formação para cidadania. 3. Gestão da educação. I. Título.</p> <p>CDD – 379</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**AS RESSIGNIFICAÇÕES DE CIDADANIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
DE DOURADOS (MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

Aprovado em: 17/02/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - Orientador

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Assinatura: _____

Prof. Dra. Giselle Cristina Martins Real

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Orientador/Presidente UFGD

DEDICATÓRIA

À minha família que forma a teia de relações que me sustenta e me impulsiona a buscar meus sonhos:

- *Edilson e Henrique (esposo e filho), que dão sentido a minha vida e me apóiam incondicionalmente;*
- *Meus pais, Nenita e Antônio pelo amor e incentivo perpétuo;*
- *Aos meus irmãos (e respectivas famílias), pelo cuidado e companheirismo;*

Ao meu orientador, Paulo Gomes Lima, sem o qual esse sonho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fundamento de minha fé, coragem, determinação e força para nunca desistir e continuar firme e revigorante em busca de meus objetivos. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Dele recebi, por Ele desenvolvi, e para Ele seja minha eterna gratidão e todo o meu desenvolvimento profissional.

À minha família amada: Edilson e Henrique por não medirem esforços para que eu pudesse realizar meu sonho. Aos meus pais, Nenita e Antônio, por me incentivaram sobremaneira, em especial a minha mãe que ficou encarregada dos cuidados para com o Henrique nas minhas muitas ausências. Aos meus irmãos e respectivas famílias, pelo apoio e por me ouvirem incansavelmente sobre os teóricos que aprendia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, para o qual não encontro palavras para expressar todo o sentimento de gratidão e reconhecimento por tudo que me ensinou, pelas portas que me abriu, pelo incentivo e palavras de encorajamento incansáveis, sempre presentes em momentos de desânimo. Por acreditar em meu potencial, me oportunizar o mestrado, e me ensinar que a humildade e o respeito são os parâmetros sobre os quais o trabalho do educador deve ser desenvolvido. Por me orientar cuidadosamente, pautado no conhecimento, na dedicação e no empenho que possibilitaram o desenvolvimento dessa dissertação. Postura que tenho como diretriz para o desenvolvimento de minha práxis profissional.

Aos meus amados professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados por me conduzirem no tecer minha cientificidade. Em especial as Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda e Profa. Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques que também contribuíram com o aprimoramento do conhecimento organizativo nos eventos que participei.

As professoras Profa. Dra. Elisângela Alves Scaff e Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda por contribuírem para o aprimoramento do projeto de pesquisa. Um especial agradecimento a Profa. Dra. Elisângela que também dedicou atenção especial à dissertação no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima por aceitar participar de minha banca de defesa da dissertação, por lançar luzes às minhas reflexões no exame de qualificação e por se colocar a disposição para diálogos que amplificaram o conhecimento referente ao objeto de estudo.

A Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, pela qual tenho um imenso carinho, por contribuir com minha formação, e por colaborar com o aprimoramento de meu estudo nesse momento tão importante de minha vida: a construção de minha dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa “Estado Política e Gestão da Educação” (GEPGE/UFMG) e Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação” (GEPLAGE/UFSCAR) pelos debates, reflexões e aprendizagem.

Aos diretores, coordenadores, professores e estudantes participantes da pesquisa que disponibilizaram tempo e contribuíram para o desenvolvimento desse estudo.

Aos meus amados colegas do mestrado pelas conversas, discussões, reflexões e debates que possibilitam o aprimoramento do conhecimento. Em especial aos meus amigos Verônica, Jonas e Kleyton com os quais pude dividir as angústias do crescimento científico e encontrar refúgio, alento e inspiração para continuar firme no caminho da luta.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desse estudo.

À todos os meus amigos que fazem parte de minha vida pelo incentivo e encorajamento.

O Analfabeto Político

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, que o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe, o imbecil, que da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais (BERTHOLD BRECHT, 1898–1956).

RESUMO

Este estudo desenvolvido a partir do Programa de Mestrado em Educação, na área de Políticas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, teve por objetivo analisar as ressignificações que gestores, professores e alunos constroem sobre a categoria “cidadania” na realidade da escola de ensino médio no desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentre escolas públicas e privadas do município de Dourados (MS). O estudo foi ancorado nas premissas da pesquisa qualitativa e nas contribuições de Gramsci (1978, 1982) de confronto de hegemonias, como base teórica na leitura do objeto de pesquisa. O percurso do objeto inicialmente centrou-se na evolução histórica da categoria cidadania e sua vinculação com a educação formal evidenciando três categorias definidoras no processo de ressignificação do termo e ações correlatas: cidadania enquanto valor econômico, cidadania enquanto valor gnosiológico e cidadania enquanto valor ético-político. Em seguida foi possível constatar, a partir de documentos oficiais, que os norteamentos quanto à formação para a cidadania que fundamentam as normativas educacionais brasileira, se alicerçam na perspectiva gnosiológica ou econômica. E por fim, a pesquisa de campo foi desenvolvida junto a uma amostragem simples de quatro escolas (públicas e privadas), nas quais foram entrevistados diretores, coordenadores e professores (um de cada escola) e aplicados questionários a estudantes do último ano do ensino médio (uma sala por unidade escolar). Na análise dos dados foi perceptível a predominância da cidadania enquanto valor gnosiológico e econômico tanto nas ressignificações dos sujeitos da pesquisa quanto no desenvolvimento do trabalho pedagógico, portanto, coerentes com as orientações dos documentos normativos. Com este estudo foi possível inferir que a formação para a cidadania nas escolas de ensino médio de Dourados/MS, como processo de emancipação do sujeito na perspectiva ético-político ainda está por se fazer na pronúncia e assunção de ações concretas que superem norteamentos legitimadores de estrutura de classes.

Palavras-chave: Política educacional; formação para a cidadania, sentidos e significados da cidadania.

ABSTRACT

This study developed from the Masters Program in Education in the area of Policy and Management Education, Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, aimed to analyze the reinterpretation that managers, teachers and students build on the category "citizenship" in the reality of high school in the development of educational work among public and private schools from Dourados (MS). The study was developed by means of qualitative research and Gramsci's contributions (1978, 1982) of clash of hegemonies, as a theoretical basis in reading the research object. The path of the object initially focused on the historical evolution of the category citizenship and its relationship with the formal education showing three axes as categories in the redefinition of the term and related actions: citizenship as economic value, while gnosiologic citizenship and as value ethical-political. Based on official documents, we conclude that the citizenship's concept underlying the Brazilian educational norms are founded on economic and gnosiologic perspective. The field research was developed with a simple sample of four schools (private and public), in which directors, coordinators and teachers (one from each school) were interviewed and completed questionnaires to students in their final year of high school (a class by school unit). In the analysis of the data was noticeable predominance of citizenship as gnosiologic both noticeable predominance of citizenship as gnosiologic both noticeable predominance of citizenship as gnosiologic both in economic and reinterpretation of research subjects as the development of pedagogical work therefore consistent with the guidelines of the normative documents value. With this study, it was possible to infer that the training for citizenship in secondary schools of Dourados/MS as a process of emancipation of the subject in the ethical-political perspective is yet to be done in pronunciation and assumption concrete actions, which go beyond legitimizing perspectives the class structure.

Keywords: Educational policy, citizenship training, senses and meanings of citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mafalda e o indicador de desemprego	132
Figura 2 - Abordagem do tema cidadania.	152
Figura 3 - Porcentagem das ressignificações de cidadania.	154
Figura 4 - Porcentagem de como o estudante aprende a ser cidadão na escola.	155
Figura 5 - Porcentagem de contribuição da escola para formação para o exercício da cidadania.....	157
Figura 6 - Porcentagem de pontos sugeridos pelos estudantes a serem enfatizados com relação à formação para a cidadania.	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das normativas sobre direitos humanos.	113
Quadro 2 – Síntese das normativas educacionais e a ênfase nas categorias de análise	115
Quadro 3 – Síntese da caracterização dos estudantes.	126
Quadro 4 – Síntese da organização para análise dos dados.	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BM - Banco Mundial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EDH - Diretrizes para Educação em Direitos Humanos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PDI - Planos de Desenvolvimento Institucionais

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD - Programa Nacional das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político-Pedagógico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	188
APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
APENDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-SESTRUTURADA	190
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADOPARA OS ESTUDANTES	192
APÊNDICE E - PLANILHA DEVOLUTIVAS DOS ESTUDANTES	194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - CIDADANIA, DO AVANT LA LETTRE AOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E VINCULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL	29
1.1 Antecedentes históricos da cidadania: delineando caminhos	30
1.2 Revolução inglesa: racionalidade, direitos do indivíduo e cidadania.....	35
1.3 Iluminismo, educação e cidadania.....	38
1.4 Escola moderna e cidadania: paralelismos com a orientação liberal	45
1.5 Educação e cidadania no Brasil.....	48
1.6 Cidadania e educação na sociedade capitalista: debates contemporâneos	54
1.6.1 Cidadania enquanto valor econômico	59
1.6.1.1 Tipologia de trabalhador para a sociedade capitalista	63
1.6.1.2 Educação e cidadania enquanto valor econômico.....	63
1.6.2.1 Educação e cidadania enquanto valor gnosiológico.....	65
1.6.3 Educação e Cidadania enquanto valor ético político	69
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA... 76	76
2.1 Constituição Federal e Cidadania	78
2.1.1 Cidadania: direitos e deveres	80
a) Direito a vida.....	81
b) Direito a Liberdade	81
c) Direito a Igualdade	82
d) Direito a Segurança	83
e) Direito a Propriedade.....	84
2.1.2 Direitos Sociais	84
2.1.2.1 Direito à educação	85
2.2 Estatuto da Criança e Adolescente: novos passos para a cidadania	89
2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e cidadania	92
2.4 Plano Nacional de Educação e cidadania.....	96
2.5 Diretrizes curriculares nacionais e cidadania	99
2.6 Perspectiva de cidadania a partir dos Parâmetros curriculares Nacionais	101
2.7 Leis dos Direitos Humanos	104
2.7.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	108
2.7.2 Diretrizes Nacional de Educação em Direitos Humanos	112
2.8 Síntese das normativas de formação para o exercício da cidadania	114

CAPÍTULO III - RESSIGNIFICAÇÕES E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA EM ESCOLAS DE DOURADOS/MS.	118
3.1 A pesquisa qualitativa na leitura do objeto	118
3.2. Etapas procedimentais	119
3.2.1 Instrumentos de coleta de dados	119
3.2.2 Critérios de seleção das instituições.....	121
3.2.3 Critérios de seleção e caracterização dos sujeitos.....	122
3.2.4 A inserção da pesquisadora no campo empírico.....	123
3.2.5 Análise dos dados.....	124
3.3 Ressignificação da cidadania enquanto valor econômico.....	128
3.3.1 Ressignificação da cidadania econômica a partir dos gestores e professores	128
a) Do predomínio mercadológico na constituição da cidadania	129
b) Da ênfase na formação para os processos seletivos educacionais	131
c) Da proteção social sob a égide neoliberal: igualdade, equidade e justiça social	133
3.3.2 O trabalho pedagógico.....	136
a) Da escola reprodutora.....	136
b) Da ênfase na formação para o mercado de trabalho	138
3.4 Cidadania enquanto valor gnosiológico.....	141
3.4.1 Ressignificação da cidadania gnosiológica a partir dos gestores e professores	141
a) Cidadania ligada ao direito	142
b) Cidadania ligada a valores, regras e comportamentos	144
c) Cidadania ligada a normas de transito.....	146
3.4.2 O trabalho pedagógico.....	146
a) A escola e a questão social	147
b) A ênfase nos direitos e deveres.....	147
c) As limitações da escola.....	148
d) Cidadania na perspectiva de preservação ambiental.....	149
3.4.3 A formação para o exercício da cidadania na concepção dos estudantes	151
a) Da abordagem do tema cidadania	151
b) Da resignificação predominante	153
c) Das atividades de formação para a cidadania	155
d) Da contribuição da escola para a formação para o exercício da cidadania	156
e) Dos pontos a serem enfatizados para a formação para a cidadania	158
3.5 Cidadania enquanto valor ético político	160
3.5.1 Ressignificação da cidadania ético-política a partir dos gestores e professores....	161
a) Da cidadania enquanto conceito amplo	161
b) Da cidadania enquanto participação ativa	162
3.5.2 O trabalho pedagógico.....	163
a) Dos empecilhos para a formação para a cidadania	163
b) Da participação do estudante.....	164
c) Do processo de formação para a cidadania e os limites do capital	165
d) Das alternativas possíveis de formação para a cidadania.....	168

e) Do perfil de cidadão formado no município e na escola	169
3.5.3 Algumas considerações sobre a investigação	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	188
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	190
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO PARA OS ESTUDANTES.....	192
APÊNDICE E - PLANILHA DEVOLUTIVAS DOS ESTUDANTES	194

INTRODUÇÃO

[...] a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalara... a conceitos vãos e experimentos erráticos: o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

A eleição da temática da presente dissertação de mestrado relaciona-se às inquietações pessoais, profissionais e acadêmicas da pesquisadora a partir do curso de graduação em Serviço Social, especialmente com o conhecimento sobre o Projeto de Lei da Câmara¹ 060/2007 que dispunha sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica. O conhecimento de tal normativa levou a pesquisadora a elaborar e atuar no Projeto de Extensão nominado *Serviço Social na Escola*, que foi desenvolvido no ano de 2008, nas Escolas Estaduais Ministro João Paulo dos Reis Veloso e Weimar Vieira de Matos, na cidade de Dourados/MS.

Esse projeto de extensão desencadeou questionamentos e possibilitou a eleição de outro objeto de estudo, centrado em compreender a complexidade e contrariedade do plano ideológico da educação e em que medida contribui para a alienação ou emancipação do estudante, o que resultou no desenvolvimento no ano de 2010 do Trabalho de Conclusão de Curso² e posteriormente na publicação da obra “*A educação brasileira entre a alienação e/ou emancipação*” pela Editora Virtualbooks (2013).

No ano de 2011, ao iniciar os estudos em nível de especialização *Lato Sensu* em Gestão de Política Social, buscou compreender a cidadania e sua centralidade ou não na Política Educacional brasileira: as ênfases, os contrapontos e encaminhamentos. Desse modo, percebeu olhares distintos sobre o conceito de cidadania e a forma como tem sido desenvolvida no espaço escolar, o que ampliou a inquietação e interesse no estudo da temática em nível de mestrado em educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD] no ano de 2012.

¹ Projeto de Lei 3688/2000 que após obter aprovação na Câmara passou a nominar-se Projeto de Lei da Câmara 060/2007, no Senado. De autoria do deputado José Carlos Elias (PTB/ES) trata da inserção dos profissionais de Serviço Social e Psicologia junto à educação básica.

² Pesquisa de cunho bibliográfico, com corpus amostral composto de trinta artigos publicados nos sites Scielo e de universidades (Federal de Minas Gerais; Metodista de São Paulo; Federal Fluminense; Universidade de São Paulo; Federal do Paraná), com recorte temporal de 2000 a 2009.

O nosso ponto de partida na imersão dos estudos foi à leitura em Marshall (1967) que relaciona linearmente a cidadania com a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais; o que nos parecia insuficiente para a compreensão da dimensão como parte das políticas educacionais. Em seguida nos aportamos em Benevides (1994) que utiliza o termo “cidadania ativa” e explica que esta pode ser definida pelos princípios da democracia, na conquista e consolidação social e política. Nessa diretriz, observamos que a cidadania ativa constitui-se como espaço de luta dos movimentos sociais, dos sindicatos e populares no fortalecimento e ampliação de novos direitos e espaços de participação política. A cidadania ativa é antagônica à concepção do termo como categoria linear, que relaciona-se ao conjunto de direitos e medidas de proteção social concedido pelo Estado como favor ou tutela.

Em seguida descobrimos em Martins (2000, p.5) três eixos dentre os mais difundidos sobre a cidadania: a) enquanto valor econômico, b) enquanto valor gnosiológico e c) enquanto valor ético-político. No primeiro eixo o cidadão é tratado como cliente, mero consumidor de serviços estatais, em que destacam-se dois princípios, o individualismo e a reificação. Na reificação “[...] tudo o que tem dimensão social, cultural, ética, religiosa transforma-se em coisa a ser produzida, devidamente oferecida a um mercado e consumida por ele, tal como uma mercadoria qualquer, isto é, tudo se reifica, tudo se transforma em coisa”.

A cidadania enquanto valor gnosiológico enfoca o cidadão enquanto indivíduo conhecedor de seus direitos e deveres, principalmente os relacionados ao consumo. Neste eixo o cidadão assume uma postura de passividade acrítica, não participa da elaboração dos direitos e deveres nem questiona seus princípios, suas finalidades e a que interesses estão servindo.

Para superar estes dois significados, Martins (2000), propõe a cidadania enquanto valor eminentemente ético e político e “[...] apresenta-se a cidadania enquanto participação e o cidadão como aquele que é capaz de, com sua ação consciente, forjar seu próprio destino histórico” (p.10). Assim, por meio da luta política, que objetiva a conquista e ampliação dos direitos e a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, poderá resultar em novos rumos para a vida da comunidade.

Aranda (2009) afirma que a relação cidadania e educação mesmo passando pelos direitos sociais básicos, pela qualidade social anunciada, não alcança o caráter pretendido, apenas é declarada, mas ainda distante de uma realização.

Outros autores apontam que não é a sociedade capitalista que estabelecerá os parâmetros da cidadania, dos seus sentidos e significados, mas a luta em seu interior, mobilizada por múltiplas determinações na relação entre meios de produção e força de trabalho (SAES, 2012; AFONSO e RAMOS, 2007; BENEVIDES, 1998; MARTINS, 2000). A recuperação desse quadro nesse trabalho solicitou-nos o esclarecimento do papel do Estado e das políticas públicas (sociais), dentre as quais as educacionais, para que num momento posterior, pudéssemos contextualizar o nosso objeto de estudo e destacar as diretrizes para a formação da cidadania nas escolas de ensino médio na cidade de Dourados/MS.

Remetendo-nos a Azevedo (2004) salientamos que as Políticas Sociais representam a materialidade da intervenção do Estado ou o Estado em ação. O Estado, por sua vez, é posto em ação imerso num contexto de contradições, uma vez que, de acordo com Poulantzas (1989), este se configura como a condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações dessas classes. Assim, é no Estado que a luta de classe se condensa de forma específica, representando e organizando o interesse político de um determinado bloco (não monolítico) dirigido por um poder hegemônico de uma classe ou fração hegemônica, sendo esse bloco permeado por conflitos e contradições de classe e frações de classes. Sendo assim, a luta de classe se condensa no Estado, de forma que este atenda aos interesses da fração de classe que exerça maior pressão e/ou hegemonia na correlação de forças existente.

Essa pressão é materializada no conjunto de instituições permanentes que formam o Estado: órgãos legislativos, tribunais, exércitos, entre outros (não formam um bloco obrigatoriamente monolítico) que possibilitam a ação governamental. O governo, por sua vez, pode ser entendido como um conjunto de programas e projetos formulados por parte da sociedade, (formada por políticos, técnicos, sociedade civil, entre outros) e proposta para a toda a sociedade. O programa de governo adota a orientação política e desenvolve as funções do Estado por um período determinado (HÖFLING, 2001).

Ao se implementar um programa tem-se as políticas públicas, configuradas como o Estado em ação (AZEVEDO, 2004; HÖFLING, 2001). Cabe ao Estado à responsabilidade de implementar e manter as políticas públicas a partir de um processo de tomada de decisões dos atores sociais relacionados à implementação da política. Desse modo, a concepção de política que assumimos para efeitos desse trabalho assenta-se como mediadora crítico-reflexiva, embasados em Gramsci (1978, 1982), ou seja, das relações entre sociedade civil e sociedade política frente aos eixos contraditórios da hegemonia, ideologia, força social, contrato social, Estado ampliado, dentre outros, o que nos remete a olhar para a escola como tendo uma

finalidade específica na formação de novas gerações considerando-se os interesses sociais conflitantes.

Assim, a partir de Azevedo (2004) entendemos a política educacional configurada como uma política pública de corte social, que revela embates, negociações, avanços e retrocessos. Para essa autora a política pública, sendo um processo dinâmico, constitui respostas a certos problemas demandados por grupos sociais. Ressaltamos que para Vieira (2004) as políticas sociais são concomitantemente públicas e econômicas, ou seja, as políticas sociais são pensadas a partir do fundo público, do financiamento das mesmas, e por isso mesmo caracterizam-se como políticas econômicas. De todo modo, para Azevedo (2004) como já ressaltado acima, as políticas sociais configuram-se como respostas as demandas sociais, contudo, essas respostas podem sofrer modificações em suas etapas de implementação, podendo apresentar resultados diferentes dos pretendidos (PALUMBO, 1989). Compreendemos que a formação para o exercício da cidadania em uma perspectiva democrática possível resulta dos embates empreendidos pela classe trabalhadora na correlação de forças hegemônicas, e que a mesma constitui-se como respostas ou encaminhamentos às demandas sociais pela ampliação dos espaços democráticos, principalmente após o processo de redemocratização do país, não negando todo o processo histórico que o antecede.

Concordamos desse modo, com as afirmações de Bobbio (1977) ao ressaltar que a sociedade capitalista dita “democrática” é lócus da luta de classe. É uma arena de embates em que a classe trabalhadora apresenta e luta pelo atendimento de suas demandas. É o embate entre as classes, decorrente das rupturas com a inércia da classe trabalhadora e seu consequente empoderamento que possibilita o alargamento das fronteiras democráticas e concomitantemente a ampliação dos direitos sociais que custaram sangue, suor e lágrimas dos trabalhadores. Nessa sociedade, todos os direitos até agora conquistados advêm dos embates e da hegemonia exercida pela classe trabalhadora.

As políticas decorrentes das lutas dos trabalhadores, de acordo com Gramsci (1978) não estão restritas as ações governamentais e para que de fato ocorra à compreensão da mesma é preciso considerar o Estado, as relações capitalistas e o mundo do trabalho. Nesse sentido a política tem como premissa a participação que pode possibilitar aos sujeitos a emancipação, ou noutros termos, ser senhor do seu destino histórico, que não interioriza passivamente marcas em sua personalidade. Para a democracia de fato é o percurso que propicia a participação ativa do sujeito no desenrolar da história da humanidade, para outra

situação, em que há o predomínio da justiça social, e não a tutela do cidadão (CARNOY, 1984; BUCI-GLUCKMANN, 1980).

Um exemplo de participação ativa da sociedade pode ser a construção do marco regulacional das Políticas Educacionais brasileiras, ou seja, a Constituição Federal que delinea os princípios fundamentais sobre as quais as políticas devem ser desenvolvidas. A Constituição Federal (1988) inaugura uma nova perspectiva de cidadania que tem como eixo central a participação no rumo e interesse dos atores sociais, quer em nível de direito à voz nas decisões a serem encaminhadas, quanto ao voto na escolha de seus representantes.

Assim, a cidadania compõe um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito. O Art. 205 expõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A partir desse dispositivo maior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) a palavra cidadania foi destacada como um dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “Art. 2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Título V, capítulo II (Da Educação básica) da LDBEN atual, encontramos uma ênfase acerca da cidadania exposta no Art. 22 “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No mesmo título e capítulo, encontramos a palavra cidadania na Seção IV que aborda o Ensino Médio, cuja finalidade desta etapa de estudos reporta-se: Art. 35, “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. O Art. 36 que trata do currículo do ensino médio observa que a formação do estudante nas escolas nesta etapa de ensino deverá, “I - destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

A partir do exposto na Constituição Federal e LDBEN, diversas normativas têm sido desenvolvidas não distanciadas do discurso da formação da e para a cidadania global como fator de humanização e democratização entre os povos. Dentre os documentos que reforçam esse podemos citar, dentre outros, o Plano Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (tendo como referência os dispositivos legais da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009), promoveu o estabelecimento de diretrizes que visem assegurar o direito à educação a todos e mais recortadamente traçou os pilares de *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*³ (EDH) que devem ser observadas por todos os sistemas de ensino e suas instituições (educação básica e superior).

Percebemos até o momento, a cidadania sendo privilegiada na Constituição Federal e consequentemente nas normativas educacionais dela decorrentes, contudo, como já destacado, esse verbete tem sido utilizado com significados distintos, até mesmo para justificar discursos antagônicos.

Recorrendo ao nosso itinerário para a compreensão da cidadania como uma interface relevante da política pública (em que a mesma pode ser configurada como aquilo que foi alcançado e não somente o planejado), entendemos que são os implementadores que irão legitimar ou validar determinada política. No âmbito educacional a formação para a cidadania deve ser contextualizada a partir do “*savoir-faire*” de gestores, professores e estudantes que cotidianamente trabalham a materialização dessa ação na escola de educação básica –na direção de ratificar a tipologia de cidadania desejada e, portanto, como objeto dado e consensualizado da sociedade dita democrática ou tê-lo como objeto em construção, portanto possível de intermediações na consolidação da cidadania como eixo recorrente por uma sociedade democrática para além dos discursos.

³ Os direitos Humanos (individuais, coletivos, transindividuais ou difusos), se constituem no conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, e referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

Daí nosso interesse em compreender como os atores sociais implementadores das políticas de formação para o exercício da cidadania, ressignificam e vivenciam tal formação. Portanto, essa pesquisa busca responder seguinte indagação: *“Como a cidadania é ressignificada por gestores, professores e estudantes, de escolas públicas e privadas de ensino médio da cidade de Dourados, no contexto da educação para o exercício da cidadania?”*.

A base teórica na leitura do objeto remete-se às contribuições de Gramsci (1978, 1982), por meio das quais se destaca que “[...] a opção e a crítica de uma concepção do mundo é, também, um ato político” (GRAMSCI, 1978, p. 24).

Segundo Gramsci (1982, p.9) a escola é um instrumento de elaboração dos “[...] intelectuais de diversos níveis”, o que poderia ser entendido em sentido amplo (àqueles que a sociedade de fato necessita para compor a articulação supra e infraestrutural do país) ou em sentido restrito (uma tipologia apropriada aos interesses hegemônicos que conformam os indivíduos a uma concepção de mundo reduzida), o que nos remeteria para a solicitação da filosofia da práxis que “[...] não pode apresentar-se inicialmente senão numa atitude polêmica e crítica como superação do modo de pensar precedente” (GRAMSCI, 1978, p. 27).

A escola não isenta de intencionalidades mediadas por distintos interesses, embora orientada por documentos legais, é objeto desse estudo à luz do pensamento gramsciano por entendermos que este responde com propriedade a leitura de mundo da sociedade capitalista que em maior ou menor medida mostra-se contraditória nos ideários que defende apontando para sua superação.

Nessa ênfase, de acordo com Azevedo (2004, p. 05), destacamos que uma dimensão importante a ser considerada nas análises de políticas é que as mesmas “[...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria”. Assim, no processo de formação para a cidadania consideramos relevantes as representações que os atores sociais têm sobre a cidadania, o que nos impulsiona a explicarmos o que entendemos por ressignificação.

Desde o nascimento o ser humano já inserido num contexto sociocultural, perpassa o processo de incorporar e simbolizar as experiências vivenciadas, desenvolvendo ideias, sentimentos, imagens, significados e ressignificados que não são apenas abstrações, pois estão intrinsecamente ligados ao pensar e ao fazer prático da atividade humana.

Assim, a ressignificação⁴ pode ser entendida como a compreensão de um determinado sujeito sobre as ações e objetos de um contexto, que são produtos das palavras (incluindo-se ideário teórico), das práticas (vivências físicas; subjetivas; sociais e coletivas) geradas no cotidiano, no qual perpassam aspectos pessoais, estruturais e funcionais. A ressignificação é singular, pois, advém da própria experiência de vida do sujeito, é a sua forma particular de dar novos significados aos significados a partir da sua própria especificidade (PATRÃO, 2000; LIMA, 2010b).

O ambiente escolar é *locus* privilegiado de significados, no qual ocorre à aquisição de conhecimentos referentes à vivência concreta, que propicia condições físicas e materiais para se trabalhar, produzir e ressignificar os conflitos, disputas, interesses, e no qual as hierarquias são problematizadas. Contudo as ressignificações dos educadores muitas vezes são negligenciadas.

É a partir da compreensão da representação que esses atores sociais têm de todos os processos envolvidos no ato de ensinar que possibilita novos investimentos para que estes sejam capacitados, aumentem seus conhecimentos e desenvolvam um novo trabalho no cotidiano escolar. Num processo de entendimento do papel da escola enquanto *locus* de contrariedade, de atenção permanente, em que se problematizam as aparências para desvelar as relações de poder que culmine na educação para a transformação (PATRÃO, 2000).

Essa educação pode promover a consciência do olhar do estudante, dos professores, aprimora os encaminhamentos para que as políticas educacionais manifestem a dimensão democrática inerente à cidadania e o reconhecimento de que todos são participantes de uma história construída por meio de vez, voz e voto: uma ênfase na construção do homem como ator social e não como sujeito passivo que deve, simplesmente, consumir um conhecimento intelectual linearizado (LIMA, 2010a).

Assim o objetivo dessa pesquisa é *“analisar as ressignificações que gestores, professores e alunos constroem sobre a categoria “cidadania” na realidade da escola de ensino médio no desenvolvimento do trabalho pedagógico, delimitando-se escolas públicas e privadas do município de Dourados (MS)”*.

O percurso de uma pesquisa científica implica necessariamente algumas escolhas no desvelamento do objeto e, portanto, a não contemplação de outras particularidades que outros

⁴ Alguns estudiosos entendem o termo “ressignificação” ligada ao valor ético-político, ou seja, a ressignificação só aconteceria quando um significado é redimensionado para o alcance da transformação social, contudo, para os limites deste estudo, tomamos a ressignificação como apresentamos acima.

estudiosos poderão privilegiar. Assim, o objeto em estudo delimita-se no atendimento ao objetivo geral por meio de três objetivos específicos:

- Descrever a evolução histórica da categoria cidadania e sua vinculação com a educação formal;
- Identificar a partir de documentos oficiais os norteamentos quanto à formação para a cidadania;
- Compreender as ressignificações predominantes construídas pelos respondentes acerca da cidadania enquanto eixo da política educacional brasileira e implicações no trabalho pedagógico no ensino médio em escolas públicas e privadas de Dourados/MS.

Orientada por esse olhar, a pesquisa foi desdobrada por meio de uma revisão de literatura especializada sobre a temática, bem como, de coleta de dados mediante a elaboração de roteiro semi-estrutura de entrevista aos sujeitos elencados, e questionário destinado aos alunos de ensino médio, à luz da abordagem qualitativa (MINAYO, 2000; LIMA, 2003; ESTEBAN, 2010; RICHARDSON, 2007). De acordo com Richardson (2007), estes instrumentos possibilitam penetrar na complexidade de um determinado problema.

Minayo (2000) salienta que a pesquisa qualitativa preocupa-se não em quantificar os fenômenos, mas em compreendê-los inseridos nas relações sociais, numa postura que investiga o universo dos significados, uma vez que a ação humana decorre dos significados que lhe é atribuído. Desse modo, o pesquisador trabalha com interrogações que são discutidas no decorrer da investigação ao mesmo tempo em que formula e reformula hipóteses na busca pela compreensão do objeto pesquisado. Lima (2003) observa que essa abordagem trata de uma atividade investigativa centrada no enfoque compreensivo que permite a apreensão e a problematização mais significativas acerca do objeto. E, por seu turno, Esteban (2010) expõe que a pesquisa qualitativa se configura de forma ativa, participativa e crítica que busca um conhecimento a partir de seu contexto, de forma a desvelar situações particulares, de locais específicos que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e livre.

Eixos procedimentais

Quanto à *pesquisa bibliográfica*, cabe salientar que a mesma objetiva recorrer à produção científica que aborda a temática que se pretende estudar. Nesse sentido, focamos a

literatura especializada sobre os aspectos legais e/ou que problematizam os significados do termo cidadania, bem como, a forma como esta é privilegiada no ambiente escolar.

No que tange a análise dos dispositivos legais que fundamentam a política educacional nesta pesquisa utilizamos a técnica de *Análise Documental*, que “[...] consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados” (RICHARDSON, 1999, p. 230). Essa técnica é utilizada como instrumento que possibilita “[...] melhor compreensão dos dados coletados na pesquisa” (BARDIN, 1977, p. 36). Nesse sentido, Cellard (2010), orienta que primeiro se deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade para compreender adequadamente os sentidos das mensagens. Assim, analisamos como a formação para a cidadania é privilegiada na Constituição Federal (1988); no Estatuto da Criança e Adolescente; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais; no Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010 e 2011-2020), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e nas Diretrizes para Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 1/2012).

Como destacamos anteriormente, esse estudo considerou a utilização da *entrevista individual*, de tipo semiestruturado e com roteiro pré-estabelecido, como um dos instrumentos de coleta de dados, desenvolvido junto a diretores e coordenadores e professores das escolas selecionadas. A utilização desta técnica centrou-se em compreender junto a estes atores sociais as ressignificações da categoria cidadania no desenvolvimento do trabalho escolar intencional na busca de sua efetivação, e as principais estratégias utilizadas pelos mesmos na formação para o exercício da cidadania, conforme preconizado por legislação pertinente.

Com relação aos estudantes, aplicamos questionário semi-estruturado aos discentes do terceiro ano do ensino médio. A vantagem da utilização do questionário é a possibilidade de obtenção de um grande número de dados, além de não necessitar obrigatoriamente da presença do pesquisador, de possibilitar maior liberdade dos respondentes devido ao anonimato e respostas rápidas e precisas. (RICAHRDSON, 2007, MINAYO, 2000, LIMA, 2003).

Sujeitos respondentes

Os sujeitos dessa pesquisa foram os gestores da escola, professores (entrevista individual, de tipo semiestruturado e com roteiro pré-estabelecido) e estudantes de ensino

médio (questionário semiestruturado). Por gestores da escola entendeu-se a equipe composta por diretores e coordenadores pedagógicos, atores responsáveis pela apresentação e encaminhamentos na implementação de políticas institucionais, dentre outros.

O local privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa foram escolas estaduais e privadas, ambas urbanas que disponibilizavam o ensino médio em Dourados (MS). O corpus amostral foi constituído por quatro escolas entre públicas e privadas, a partir dos seguintes critérios:

Quanto às escolas:

- a) Escolas que ofertam ensino médio;
- b) Com relação às escolas públicas, do total de vinte e duas escolas estaduais rurais e urbanas do município de Dourados, ao aplicarmos o recorte “escolas urbanas” temos o universo amostral reduzido para dezoito. Ao aplicarmos o recorte “que ofertam o ensino médio” o universo fora reduzido para quinze. Desse modo, o corpus sobre o qual incide a pesquisa resume-se a uma amostragem simples de 20% do universo de quinze escolas estaduais urbanas, que corresponde a três escolas.
- c) Com relação às escolas privadas, do total de vinte e nove escolas, aplicando-se o recorte “que disponibilizam o ensino médio” temos o universo reduzido para sete. Dessas, o corpus sobre o qual incide a pesquisa, corresponde a uma amostragem simples de uma escola privada.

Quanto aos sujeitos:

- a) *Em relação aos diretores e coordenadores pedagógicos* foram escolhidos pelo menos dois por unidade escolar (um diretor e um coordenador pedagógico) que tivessem efetivamente desenvolvido o trabalho no cargo há pelo menos dois anos (consideramos esse um tempo mínimo suficiente para o desenvolvimento significativo com atividades meio).
- b) *Em relação aos professores*, foram escolhidos apenas os que ministravam aulas no terceiro ano do ensino médio, um docente por escola dentre aqueles que curricularmente deveriam priorizar o trabalho pedagógico com a temática voltada para a cidadania e valores humanos (filosofia, sociologia ou história).

- c) *Em relação aos estudantes*, foram inquiridos somente os do terceiro ano (tendo em vista que os alunos já passaram pelo processo formativo no primeiro e segundo ano e presume-se que tenham argumentos mais consistentes para responder a problemática suscitada).
- d) *Com relação ao número de salas*, elegeu-se apenas uma sala por escola, tendo em vista a quantidade de dados a serem analisados (um professor e todos os alunos daquela sala).

O método de exposição dos capítulos está intrinsecamente relacionado ao desdobramento dos objetivos específicos anteriormente explicitados que desdobramos a seguir.

CAPÍTULO I

CIDADANIA, DO AVANT LA LETTRE AOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E VINCULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FORMAL

O tema cidadania tem sido objeto de reflexões de inúmeros estudiosos das ciências humanas e sociais (MARSHALL, 1967; SAES, 2012; AFONSO e RAMOS, 2007; MARTINS, 2000, dentre outros) que em maior ou menor grau procuraram tratá-la ora numa dimensão ampla, ora numa restrita.

A dimensão ampla é caracterizada pelas manifestações e produções culturais e o trabalho comuns em que os atores sociais são considerados partes indissociáveis do contexto social e, nesse caso são trazidas à tona o seu papel como produtor de conhecimentos e transformações sociais e no sentido restrito relaciona-se ao modo ou visão em que o indivíduo é tratado em relação aos bens materiais, sociais e simbólicos, a maneira pela qual a ideia de liberdade individual se torna a regra, marginalizando-se os processos ou contextos sociais (LIMA, 2012).

A persecução de tais olhares no itinerário histórico tornou-se elemento essencial para compreendermos os condicionantes que provocaram a ideia de cidadania e a sua vinculação com a educação, o que necessariamente não marginalizou a reflexão sobre os determinantes sócio históricos entre meios de produção e força de trabalho, originando a exposição que ora se segue.

Para efeitos de organização capitular, o método de exposição foi constituído em dois momentos, totalizando seis seções. No primeiro momento delineado brevemente por quatro seções como itinerário compreensivo destacamos: a) Antecedentes históricos da cidadania, b) A Revolução Inglesa: racionalidade, direitos do indivíduo e cidadania, c) Iluminismo, educação e cidadania e d) Escola moderna e cidadania: paralelismos com a orientação neoliberal. Posteriormente, buscamos refletir sobre a relação entre: e) educação e cidadania no Brasil e sua vinculação com f) os debates contemporâneos na dimensão das tipologias do econômico, gnosiológico e ético político.

Entendemos que o desenho desse quadro foi imprescindível para contextualizarmos o objeto de estudo no âmbito das políticas educacionais o que, necessariamente, não pode

prescindir do movimento na história e do movimento com a história, principalmente porque a ideia de sociedade e a de sujeito a ser formado define também a tipologia de educação formal e a constituição de suas diretrizes sociais.

1.1 Antecedentes históricos da cidadania: delineando caminhos

Embora o conceito de cidadania esteja tradicionalmente relacionado à revolução burguesa, com a efetivação das liberdades individuais, é necessário entender a organização humana anterior que em maior ou menor medida, orientou para a sua manifestação no referido período e indo além, compreender em que aspectos as novas maneiras de ser, estar e produzir do homem exigiram o estabelecimento de marcos regulacionais sobre sua vida social.

Sabemos que a ocorrência de manifestações da cidadania, antes mesmo de sua própria existência, ou em bons termos franceses “*avant la lettre*”, caracterizado como sua pré-história é de amplo conhecimento na literatura especializada, o que solicita de nossa parte uma breve incursão histórica sobre seu processo evolutivo.

Como se sabe, ao percorrer um itinerário histórico na delimitação do objeto, algumas escolhas devem ser feitas, inclusive com o risco de não se contemplar algumas manifestações também relevantes. Não pretendemos desdobrar a história da arte dos antecedentes históricos da cidadania, missão audaciosa e para o propósito desta reflexão, inviável; optamos por “pincelar” alguns contextos que pudessem contribuir para a discussão da cidadania num prisma mais geral, antes mesmo de sua constituição.

Para tanto, vamos utilizar como referências as contribuições da obra de Pinsky e Pinsky (2010), a partir da qual percorreremos os olhares da cidadania em seus antecedentes históricos (PINSKY, 2010; JAEGER, 1995; GUARINELLO, 2010; FUNARI, 2010; HOORNAERT, 2010; ZERON, 2010 e LIMA, 2012). Pinsky (2010) identifica as bases históricas mais remotas sobre a cidadania no legado do povo hebreu. Não no cristianismo, e nem ao menos no monoteísmo, porém, na:

[...] concepção de um deus que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. Um deus pouco preocupado em ser o objeto da idolatria das pessoas e com o sacrifício de animais imolados em seu holocausto, mas muito comprometido com problemas vinculados a exclusão social, a pobreza, à fome, à solidariedade (p.16).

Para este autor, uma característica peculiar do povo hebreu que culminou na prática do “monoteísmo ético”, se constituiu “[...] provavelmente, na primeira expressão documentada e

politicamente relevante do que poderíamos chamar de pré-história da cidadania” (PINSKY, 2010, p.17). Explicita que ao analisar textos de distintos autores judeus, de locais e épocas diferentes, percebe-se o orgulho destes em demonstrar um comportamento com baixa incidência de bêbados, ladrões ou assassinos.

Pode-se detectar, ainda, uma pressão grupal mútua em que prevalecia a ameaça da marginalização aos que se comportassem de maneira inadequada. Assim, “[...] desde as primeiras letras até os seminários rabínicos ensinava-se a necessidade de cada judeu fazer valer os valores de justiça e fraternidade estabelecidos por Deus e cumpridos por seus ancestrais. Na prática ética residiria a diferença fundamental entre o judeu e o não judeu” (Ibidem, p.18).

Observa-se, no entanto, que a indução para a manutenção desse ideário se fazia pelo convencimento e fé hebraica passada de pai para filho como manifestação da vontade transcendental, daí a aceitação das condições comunais dadas e da legitimidade dos senhores tribais sobre os seus dominados. Embora houvesse toda uma dimensão ética de valor religioso, o sentimento de domínio ideológico era uma situação não entendida como problema, ou se aceitava ou se negava. Como a educação era direcionada para a conformação ao arranjo “inculcado” pelos sacerdotes desde o nascimento da criança, não havia contestação ao “normal” estabelecido.

A partir de Simon Dubnow (um importante historiador), Pinsky (2010) recorta que uma nação pode passar por três estágios: o tribal, o político-territorial e o histórico cultural. Para Dubnow, somente os judeus alcançaram a última etapa, pois, extrapolaram as ligações territoriais e mantiveram-se como nação, mesmo dispersos pelo mundo. Contudo, ainda fica a questão: quem criou o monoteísmo ético? E responde ser esta uma criação dos profetas, que se comunizou pelo mundo e se tornou intrínseco no indivíduo a doutrina da primazia da moralidade.

Pinsky perpassa os textos escritos pelos profetas Isaias e Amós (num período em que a monarquia já estava dividida entre Israel e Judá) para explicitar o caráter político do pensamento desses profetas que o autor denomina de “revolucionários”. Uma vez que com ousadia (e sob a direção de Deus) ousaram desafiar seu tempo, seus reis e seus costumes e apregoar uma prática de vida que se preocupava com a justiça social, moral e econômica em detrimento de costumes religiosos e práticas egoístas. Assim, “[...] desistem do deus do templo, de qualquer templo e criam o deus da cidadania” (p. 27).

Não se pode afirmar, no entanto, que os cuidados com a vivência moral, ou o estabelecimento do estatuto moral judeu se configurassem como amplo e irrestrito, uma vez que servia em nível de maior amplitude aos judeus e livres convertidos. A hierarquia de dominação se fazia ainda pela força bélica e capacidade de extensão de territórios.

A relação de servidão não era uma questão de justiça social ou algo parecido, isto é, não era um problema em sua organização, dado o domínio completo de quem detinha a hegemonia teocêntrica e econômica. O mesmo se aplicava para as mulheres, condicionadas como propriedades de seus maridos, bem como da educação que recebiam quanto à sua capacidade e papel social, bem como o de fazer valer o mesmo princípio para as suas servas e filhos.

Nesse mesmo período, o princípio da extensão das riquezas, direitos e prerrogativas sociais aos “homens da polis” tem um forte elemento de recorrência no homem grego, entretanto, o *módus* de reconhecimento nas polis se dava por nascimento ou pertencimento à aristocracia e o valor transcendental como mola propulsora, mas não se pode negar a forma de representatividade que começa a esboçar o “aporte” de sua democracia, dos espaços de discussão e manifestação cultural, conforme atesta Jaeger:

[...] A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um “progresso” fundamental, um novo “estádio” em tudo o que se refere à vida dos homens em comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos (1995, p. 05).

A este respeito Lima (2012) complementa que o sentido de cultura, de educação e de pedagogia para a educação grega assume outra significação em relação aos povos anteriores, pois o fator racionalidade acerca do mundo e de seus condicionantes se dá a partir do homem grego, quer seja por um saber contemplativo, quer por um saber das relações vividas ou mesmo com ênfase na articulação dos anteriores.

Neste sentido, a racionalidade (Logos) grega enfatiza outro tipo de educação e da pedagogia centrada na formação do homem integral, mas ainda assim não se poderia falar que todos tinham a mesma condição horizontal de constituir-se “cidadãos” da polis, mesmo em face de uma educação centrada nos valores aristocráticos, em detrimento de uma quase ou nenhuma educação para aqueles que não pertenciam ao cume da pirâmide societária.

Guarinello (2010), ao discutir as contribuições Greco-Romanas com as cidades-estado na Antiguidade Clássica, explicita que compreender a cidadania requer conhecimentos

referentes a um longo processo histórico em que o Império Romano é ponto de passagem obrigatório. Salaria que nesse processo ocorreu a evolução da ideia de cidadania, que tem sua gênese no pertencimento a uma pequena comunidade agrícola (Cidade-Estado), e que posteriormente, torna-se fonte de reivindicações e de conflitos, ao se entrecortar diferentes concepções de direitos e deveres dos cidadãos:

[...] participação no poder, igualdade jurídica, mas também igualdade econômica foram os termos em que se puseram, repetidamente, nesses conflitos, até que um poder superior se estabeleceu sobre o conjunto das cidades-estado e suprimiu da cidadania comunitária, progressivamente sua capacidade de ser fonte potencial de reivindicações (p.45-46).

A cultura helenística presente no Império Romano considerará a forma e disposição das leis, e alguns benefícios sociais aplicados aos cidadãos romanos, entretanto, de acordo com Lima (2012) o conteúdo cultural, mobilizado por sua forma de organização social, pelo surgimento sistematizado da filosofia fizera da educação grega um marco na história da educação e do pensamento pedagógico romano difundido na ‘civitas’ do qual, mesmo a idade medieval não poderá ignorar, porém, delimitado cada segmento humano por sua condição de nascimento, hierarquia social, dentre outros.

O legado romano em muito contribuiu para o atual conceito de cidadania, como demonstrado por Funari (2010), no qual expõe que a experiência Romana, apresentava características muito semelhantes às modernas noções de cidadania e participação popular. O autor destaca que “[...] os patriarcas fundadores dos Estados Unidos da América tomaram como modelo a constituição romana republicana, com a combinação de Senado e Câmara (no lugar das antigas assembleias)” (p.76). Outro ponto de contribuição foi à utilização do voto secreto que Funari considera a pedra de toque da liberdade cidadã. Destaca ainda a realização de Fóruns caracterizados como o maior símbolo da participação da cidadania.

Na sociedade romana, mais especificamente nas comunidades cristãs dos primeiros séculos reside outro elemento impulsionador das bases da cidadania, é o que afirma Hoonert (2010). Porém, esta afirmativa não é aparente em documentos que alicercem a ideia do cristianismo que articula a cidadania, é preciso “[...] ler nas entrelinhas, interpretar o subentendido, investigar a partir de uma nova ótica, uma vez que os intelectuais da época não demonstravam interesse pelo que se passava no interior do movimento cristão” (p. 83).

Para ele o extraordinário desenvolvimento das comunidades cristãs em tão pouco tempo não se deve ao martírio; a santidade; aos milagres ou a evangelização, porém a formação de uma rede associativa entre populações marginalizadas, “[...] que cobre uma área

social totalmente negligenciada pela administração romana. Ou seja, a luta organizada pela cidadania (*avant la lettre*, é claro) dentro da sociedade romana” (p. 82).

Com o crescimento e fortalecimento do cristianismo no império romano, a ideia de “cidadãos do reino de Deus” era centrada na educação do povo e das crianças, ora preparando os novos conversos para o batismo, ora para o culto geral, como modelo de instrução ética e moral, mas ainda sobre a ótica de legitimação do *status quo* estabelecido “a Cesar o que é de Cesar”, embora fosse pouco a pouco impulsionando iniciativas na atenção às demandas dos cristãos novos. Essa luta organizada advém de uma série de serviços no campo social e humanitário prestado pelos cristãos que em pouco tempo recebeu um sólido apoio popular ao mesmo tempo em que se espalhava. Neste sentido, os serviços prestados, como caridade ou bem-estar, “[...] se traduz, posteriormente, em avanços jurídicos, poder político e prestígio cultural” (p.82). Assim, o autor afirma:

[...] O cristianismo não venceu pela pregação de seus apóstolos ou bispos, nem pelo testemunho destemido de mártires, pela santidade de seus heróis, pelas virtudes nem pelos milagres de seus santos. Venceu, isso sim, por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. [...] Conseguiu para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global (Ibidem, p. 94).

No período medieval, as contribuições cristãs por conta da sociedade feudal se tornam difusas e há considerável predomínio do poder dos senhores feudais e fortalecimento da nobreza, estando à margem de qualquer amparo os servos e escravos. Em relação ao renascimento Zeron (2010), destaca que há uma recuperação comedida da valorização do homem como descobridor de si e do mundo que o cerca. Assim, terão destaque uma educação para a nova ética cristã restabelecida e, em fase embrionária, as manifestações artísticas e culturais e ainda o impulsionamento para a construção de outra perspectiva de mundo pelo fortalecimento da burguesia.

No decorrer do desenvolvimento da humanidade, Martinelli (2006) explica que na era feudal, por volta do século XV, devido à forte transação monetária, o feudalismo entra em crise e posteriormente em degradação e o êxodo rural teve importante papel nesse processo. Os grandes donos de terra tornaram-se mercadores e seus antigos camponeses, trabalhadores assalariados. Imerso na crise, o feudalismo submetia-se ao capitalismo mercantil, pois a produção no campo, invadida pela variável comercial e as trocas já objetivava a riqueza e o lucro. Outra característica importante, desse período foi à intensificação da divisão social do

trabalho, principalmente pela ruptura da fiação e tecelagem, que caracterizou-se como mola propulsora para novas e cada vez mais crescentes divisões do trabalho, sempre impulsionadas pelas ações da burguesia.

Do século XVII ao XIX, período do capitalismo concorrencial, inúmeros fatores contribuíram para a afirmação da sociedade capitalista, com a emergência de unidades fabris de produção e importantes invenções. A Revolução Inglesa (1640-1660), proporcionou novos horizontes à política econômica e social e, concomitantemente, a livre expansão do capitalismo. O século XVIII ficou marcado na história como palco de revoluções e aceleração dos antagonismos. Marco histórico da humanidade, a Revolução Francesa desencadeou transformação social, política e econômica e que realizou no plano político a transição para o capitalismo.

A sociedade burguesa contribuirá como condicionante para a nova ideia de homem a ser formado, conforme a disposição econômica que se dava em águas ultramarinas e que, ainda de forma velada, tentava romper com os interesses da igreja tradicional. Nesse sentido, merece menção a reforma protestante que, impulsionada pelo apoio dos príncipes alemães, dentre outros, colocará como condição necessária e imprescindível ao atendimento às demandas sociais dos desassistidos e a educação para o conhecimento da palavra de Deus, o que de certa forma, será uma das iniciativas para se pensar a escola pública, como se deu na França e Alemanha e em tempos posteriores atingirá também outros países, quando de suas constituições em Estados-Nação (LIMA, 2012).

1.2 Revolução inglesa: racionalidade, direitos do indivíduo e cidadania

A idade moderna foi palco de efervescências políticas, econômicas e sociais que acompanharam a transição do feudalismo para o capitalismo. O declínio da concepção de predestinação perpassou a crise da sociedade feudal até as revoluções burguesas que a sucederam. Os desdobramentos das mudanças advindas do combate ao tradicionalismo teológico fortaleceram os processos relacionados ao racionalismo e individualismo. O poderio da fé curvou-se ao saber científico.

Mas, quais foram os acontecimentos econômicos que levaram os revolucionários ingleses a propor um novo mundo? Esse é o questionamento levantado por Mondaini (2010). Esse autor ressalta que o longo período de transição para o capitalismo ocorreu após a crise do feudalismo (séculos XIV e XV), de forma mais acelerada na Inglaterra e França. A revolução Política ocorrida na Inglaterra possibilitou a revolução industrial, pondo fim às relações pré-

capitalista e fez emergir o sistema econômico capitalista com três características principais: o domínio da produção industrial em detrimento da produção agrícola; a instalação de uma rede de transportes rápida e diversificada; crises de superprodução e baixa de preços.

Essa transição foi marcada pela hegemonia do Estado Monárquico absolutista que favoreceu a afirmação e expansão de alguns setores burgueses em seu interior. E devido a isso, “[...] da dificuldade em conciliar dois projetos de classe antagônicos que advirá sua crise. Dessa contradição histórica entre nobreza e burguesia, pelo menos nos séculos XVII e XVIII, não poderia surgir outra saída senão aquela revolucionária liberal” (Ibid., p. 119-120).

Assim, as revoluções inglesas, culminaram na passagem do sistema feudal ao sistema capitalista, se deu num primeiro momento de forma violenta no ano de 1640 e de forma conciliatória no ano de 1688. Ao findar de quase um século de divergências,

[...] Ao termino de quase um século de lutas entre rei e parlamento, com a solução monárquica constitucional, foi criada a condição primordial para o crescimento econômico de orientação capitalista – a estabilidade política sob a nova direção de uma classe burguesa que toma pra si o poder estatal, fortalecendo-o nas suas relações internas com outras classes sociais e nas suas relações externas com outras nações (MONDAINE, 2011, p. 120).

Para este autor o turbulento século XVII inglês foi permeado por disputas envolvendo realistas, parlamentaristas e radicais que delineou as características do capitalismo industrial. Para além dessas disputas, esse século foi marcado por importante debate intelectual, principalmente no que concerne ao papel do Estado. Vale lembrar as investidas em busca da racionalidade que superasse a ideia do direito divino dos reis, uma postura crítica em relação à igreja e suas concepções.

Hobbes (2000) argumentava que o Estado absoluto resulta do contrato social estabelecido entre indivíduos que ao viverem no Estado de natureza, de forma livre e igual, porém, sem domínio de suas ações, sendo determinados por seus apetites e suas aversões. Pairava, nesse contexto, um sentimento de constante de medo da violência e da guerra, uma vez que o homem é o lobo do homem. Assim, com uma opção racional, no intuito de refrearem suas paixões decidem renunciar a liberdade individual em favor do soberano para serem protegidos pelo Leviatã (Estado). O poder numa concepção hobbesiana é absoluto, indivisível e irresistível, para o filósofo John Locke é limitado, divisível e resistível e é no limiar dessas concepções do século XVII inglês que se forjou a possibilidade de um Estado de Direito, de cidadãos “[...] regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de

Direitos [...] uma nova era descortinava-se, então, para a humanidade – uma era dos Direitos” (MONDAINE, 2011, p. 129).

Assim Locke, embora concordasse com os argumentos de Hobbes de que os homens decidem pela sociedade política por temerem a guerra de todos contra todos, não obstante argumentava que o sistema monárquico absoluto era contrário ao governo civil, uma vez que o soberano somente poderia recorrer a si próprio. Dessarte descortina-se a possibilidade da afirmação do pacto do consentimento, no qual o poder político pertence à coletividade humana, em detrimento ao pacto de submissão hobbesiano.

Para Locke o homem no Estado de natureza vivia em paz, concórdia e harmonia e sendo racionais possuíam vida, liberdade e bens. Contudo, essa aparente tranquilidade não era garantia que a propriedade não fosse violada. Daí a necessidade do contrato social com intuito de definir leis que preservassem, sobretudo, a propriedade, sendo essa a função do poder político. Para tanto o poder político deveria ser dividido (em poder legislativo, executivo e federativo) e orientado pelo princípio da maioria no respeito a minorias “[...] e legítimos na medida exata em que preservarem a ‘propriedade’, uma vez que, caso contrário, tornar-se-ão ‘poderes tirânicos’, fato garantidor do direito a resistência” (Ibid. p. 130).

Assim, forja-se a cidadania liberal com suas limitações históricas de classe, perdurou durante muito tempo a cidadania restrita aos detentores de posses materiais, nas palavras de Azevedo (2004, p.09):

As raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVIII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política.

Ainda assim, o sentido e significado de cidadania não correspondiam ao que entendemos hoje. Mesmo passado o início da idade moderna (século XVII) com a revolução científica, entretanto, com as transformações econômicas do século XVIII, o fortalecimento da burguesia e o iluminismo, mas ao final do século XVIII e todo o século XIX com a revolução industrial, haveria que se estabelecerem parâmetros para se pensar o homem que se queria formar para a tipologia de sociedade vigente, e concomitantemente forjar a cidadania em meio à contradição da luta de classes. Se por um lado, a classe dominante limitava-se em conceder direitos, a classe trabalhadora, por meio de intensa reivindicação, interferiu decisivamente no processo de aquisição de direitos.

Esse processo se dará de forma predominante por conta das relações de produção e a regulação da força de trabalho respectiva. Assim, aos poucos, na relação de lutas de classe, meios de produção, ordem estrutural da sociedade que inaugurara, haveria que estabelecer as demarcações de direitos e deveres e, conseqüentemente, dando forma inicial aos sentidos e significados da cidadania, como termo e categoria social. Por agora, vale destacar os acontecimentos do século XVIII, no qual muitos processos históricos atingem seu ápice.

1.3 Iluminismo, educação e cidadania

O século XVIII, também conhecido como século do iluminismo ficou marcado na história da humanidade devido a importantes acontecimentos que alteraram a estrutura social, política e econômica de diversos países e os seus efeitos perduram até a atualidade. (ODALIA, 2010, p.159)

Conforme destacado por Vaidergorn (2000) a filosofia das luzes configura-se como primórdios da relação entre cidadania e educação. Esta filosofia formula a consciência liberal e o homem burguês moderno. Esse conjunto de ideias foi desenvolvido a partir do século “[...] XVII quanto à burguesia buscou superar o regime feudal e os entraves à implantação de um Estado que se voltasse aos seus próprios interesses econômicos e sociais” (p. 03).

De acordo com Odalia (2010, p. 160) “[...] a consciência histórica que vai se formando não será exclusiva do intelectual, mas também da classe ascendente, a burguesia, que percebe sua importância nas transformações sociopolíticas, econômicas e mesmo culturais que estão sucedendo” e a ideia de conquistas da coletividade, mesmo de forma incipiente começa a tomar corpo, tendo como base a educação, a produção de alimentos, de necessidades básicas, enfim, o que era privilégio de poucos deveria ser acessível a todos.

Com a Revolução Francesa emerge a ideia central de que todos os homens são iguais, visto que as leis e os direitos são naturais, pois nascem com ele. Odália (2010) afirma que é no século XVIII que emerge a teoria do direito natural em contraposição ao direito positivo. Com ideais de liberdade, igualdade e fraternidade o novo cidadão é forjado em meio aos tumultos generalizados em Paris, devido à fome e a miséria e um encadeamento de fatores que levaram a queda da Bastilha⁵.

⁵ “[...] Na Bastilha ficavam encarcerados os inimigos do rei, e no dia 14 de julho de 1789 ela é tomada pela massa enfurecida. Esta será considerada a data oficial em que se comemorará, no futuro, o dia da Revolução Francesa” (Ibid, p. 159).

O movimento burguês apoiado pela população buscava uma forma diferente de poder político, com novas regras, normas legais, enfim, um novo Estado. Em agosto de 1789 foi promulgada a Declaração dos Direitos do Homem, de caráter universal, se consolidou como um passo significativo na transformação do homem comum em cidadão, principalmente pela garantia legal dos direitos. A revolução Francesa tornou-se um marco divisor do tempo, dando início à idade moderna (1789), a um novo tempo histórico, com a destruição dos resquícios feudais ainda presentes, e da monarquia absolutista (Ibid.).

De acordo com Azevedo (2004) é nesse contexto que o Estado burguês liberal “[...] passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia” (p. 09). Contudo, Bobbio (1998) aponta que:

Podemos, por isso, dizer que o aparecimento da sociedade de Classes coincide com o declínio das sociedades fundadas na agricultura. Daqui se conclui que, rigorosamente falando, a primeira Classe que surgiu no horizonte da história foi a Classe burguesa. Afirmando os valores igualitários e reivindicando os direitos de cidadania, baseada na natureza universalista, abstrata e fungível do dinheiro, infringiu a ordem fundada nos "Estados", transformou a terra em capital e, conseqüentemente, a aristocracia fundiária Classe dos proprietários rurais, os servos da gleba na Classe dos camponeses, dando, finalmente, origem à Classe operária como consequência direta da consolidação da Revolução Industrial (BOBBIO, 1998, p. 181).

Considerado um dos principais pensadores do século XVIII, Charles-Louis de Secondato, o barão de Montesquieu, buscou compreender os processos que possibilitaram a manutenção da monarquia por um longo período de tempo, bem como os conflitos que causaram instabilidade e desencadearam sua queda. Destaca a tipologia dos governos e a teoria da separação dos três poderes.

Segundo Montesquieu quando “[...] o povo todo detém o poder soberano, isso é uma democracia” (MONTESQUIEU, 2006, p.19-20). Argumenta que o povo torna-se monarca ao escolher seus representantes, sendo as leis que regulamentam o sufrágio, fundamentais neste tipo de governo. Também considera importante “[...] fixar o número de cidadãos que devem constituir as assembléias; sem isso, poder-se-ia ignorar se o povo se pronunciou, ou apenas parte do povo o fez”.

Montesquieu considera o povo “[...] admirável para escolher aqueles a quem deve confiar parte de sua autoridade. Para deliberar, não dispõe senão de coisas que não pode

ignorar e de fatos que são palpáveis” (Ibid. p. 21). Apesar de tecer argumentos de defesa a democracia representativa, também aponta seus limites e formas que podem ser utilizadas para a eleição de seus representantes.

Na democracia, o sufrágio pelo sorteio é a forma mais adequada, nas palavras de Montesquieu “[...] é uma maneira de eleger que não aflige ninguém” (Ibid.; p. 22). Contudo, ao abordar o voto secreto destaca a corrupção, “[...] e isso se dá quando se tiver corrompido o povo pelo dinheiro: ele se torna impassível, afeiçoa-se ao dinheiro e não se afeiçoa mais aos negócios públicos, sem preocupar-se com o governo e com o que ali se propõe, aguarda tranquilamente seu salário” (p. 24). Aranda (2009) ao sintetizar as contribuições de Montesquieu a democracia, expõe:

[...] uma parte do povo tem capacidade para escolher os seus representantes; a possibilidade da vida política está circunscrita aos limites locais; existe uma relação especial entre representantes e representados, sendo que a definição dada ao papel exercido pelos representados é restrita. [...] Percebe-se que a confiança se limita a uma parte da autoridade, o que leva a entender que nem tudo poder ser feito pela representação, ou seja, por meio da democracia representativa, participação direta pelos representantes e participação indireta pelos representados (Ibid., 58).

Montesquieu estabeleceu como prerrogativa para o Estado de direito, a desagregação e a independência com igual poder entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. Para ele, a correlação de forças desses poderes resultaria numa estabilidade nas instituições políticas. Montesquieu desenvolveu importante papel no que concerne as reflexões referentes à constituição do Estado democrático, porém, vale salientar que seu posicionamento sócio-político estava balizado na égide liberal, principalmente ao conceber a divisão de classes, na governança do Estado, ao destacar que “[...] é na maneira de fazer esta divisão que os grandes legisladores se tornam notáveis; e é disso que sempre dependeu a duração da democracia e sua prosperidade” (Ibid.; p. 22).

Em Rousseau a dimensão política é um elemento desencadeador e organizador da vida social, por isso mesmo a necessidade de se entender quem tem o poder de decisão no empossamento e destituição dos governantes, e que papel ocupa os governados frente à organização política de sua nação e interesses latentes.

Garcia (1989, p.5) na apresentação da versão brasileira da obra Rousseau, explicita que foi devido à influência de Rousseau, que no Brasil “[...] lutamos contra o jugo português, proclamamos a República, enfrentamos a ditadura do Estado Novo e o regime militar. Aprendemos também a defender as florestas, os animais, a vida enfim”. Em sua obra,

“Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens”, Rousseau escreve um discurso a partir da seguinte questão: *qual é a origem da desigualdade entre os homens, e se é autorizado pela lei natural?*

Nesse discurso, explicita a transição da humanidade do estado de natureza para o Estado civil e evidencia o distanciamento e as contradições de tal transição que culminou na corrupção do homem natural tornando-o “civilizado”. Busca “[...] indicar, no progresso das coisas, o momento em que, o direito sucedendo à violência, a natureza submeteu-se à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios pode o forte decidir-se a servir o fraco, e o povo a comprar um repouso imaginário ao preço de uma felicidade real” (ROUSSEAU, 1989, p. 49).

Nesse olhar, tais transformações ocorridas ao longo do tempo prejudicaram a alma humana, a ponto que já não há mais no homem civilizado a verdadeira natureza humana, pois esta tornou-se como um fantoche que sucumbiu as exigências das convenções sociais a ponto de renunciar a sua própria personalidade. Para Rousseau (1989) o homem primitivo é autossuficiente, autônomo, forte, corajoso, já o homem civilizado desenvolve sua vida a partir das opiniões alheias oriundas das suas atitudes, sendo preferível o atendimento das exigências sociais à sua própria vontade.

Esse processo destruidor do homem ocasionou a desigualdade, uma vez que no estado natural não existia desigualdade, pois as diferenças físicas eram mínimas e não suficientes para ocasionar a dependência ou o favorecimento. Quando o homem passa do estado solitário para se agrupar e criar vínculos cada vez mais íntimos, a humanidade no estado de natureza, sente a necessidade do estabelecimento de condutas comuns.

Esse agrupamento é resultante da propriedade e do estabelecimento de laços de família com um novo imaginário (cada família tornou-se uma pequena sociedade, com fortes laços de apego e liberdade. Também gerou a diferença entre os sexos, pois as mulheres ficaram responsáveis por cuidar da cabana e das crianças e os homens buscavam a subsistência) que culminou no decorrer do processo no surgimento da desigualdade:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: ‘isso é meu’, e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado a seus semelhantes: Fugi às palavras desse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos pertencem a todos, e que a terra não é de ninguém (ROUSSEAU, 1989, p. 84).

Salienta Rousseau que foi a propriedade que produziu a desigualdade, a insegurança, a ansiedade, o conflito, enfim, o estágio em que a liberdade sucumbe à servidão, e concomitantemente faz emergir no homem, o desejo de ser mais poderoso, mais rico, uma insatisfação em apenas sanar a necessidade, era necessária a abundância e a aquisição do supérfluo para se obter a consideração. Os ricos temerosos de perderem seus bens, e na tentativa de sanar o estado de insegurança em que viviam, propuseram a criação de um poder soberano que pudesse governar todos os homens, sob a instituição de leis que protegeriam todos os membros da associação.

Propuseram ao invés de lutarem entre si, uma vez que nem na pobreza nem na riqueza encontravam segurança, um poder que governasse sobre todos: “[...] unamo-nos, disse-lhes, para livrar os fracos da opressão, conter os ambiciosos, e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituímos regulamentos de justiça e de paz, aos quais todos sejam obrigados a conformar-se, que não façam acepção de pessoas” (ROUSSEAU, 1989, p.99). Tem se aí o contexto do nascimento da sociedade política.

Rousseau explicita que a proposta dos ricos, na verdade, configurava-se como uma fraude, o objetivo era a manutenção dos pobres na escravidão. Esses, enganados, aceitaram o acordo no intuito de obter segurança, desse modo, a lei passou a sancionar tanto a propriedade quanto a liberdade. A sociedade política, assim, consagrou-se como uma fase da história da humanidade que para Rousseau é devastadora e deplorável, pois, sendo ludibrio, por meio da lei os fortes subjugavam os fracos. Para ele o poder político beneficia os ricos e prejudica os pobres. Assim, expõe que a sociedade civil atua para institucionalizar as desigualdades e não permitir a efetivação da liberdade plena:

Tal foi, ou deve ter sido a origem da sociedade e das leis, que criaram novos entraves ao fraco e deram novas forças ao rico, destruíram de maneira irremediável a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma astuta usurpação um direito irrevogável e, para o proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram daí em diante todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e a miséria (Ibid., p. 100).

Para Rousseau, a desigualdade evoluiu a partir de três momentos: a) o estabelecimento da lei e do direito à propriedade; b) o estabelecimento da magistratura; e por último c) a mudança do poder legítimo em poder arbitrário, quando os homens que eram livres, tornam-se escravos. A partir de então tem-se o início de uma fase em que novas formas de organização da sociedade humana:

Embora se prive nesse estado de muitas vantagens, que a natureza lhe dera, outras obtêm ainda maiores; suas faculdades se exercem e desenvolvem; suas ideias se ampliam, seus sentimentos se enobrecem, sua alma toda inteira a tal ponto se eleva os *abusos desta nova condição* não o degradassem muitas vezes a uma condição inferior à primeira, que se, deveriaabençoar de continuo o instante feliz que para sempre o arrancou do estado de natureza, e fez de um animal estúpido e limitado um ser inteligente, um homem (ROUSSEAU, 1989, p. 34-35).

O princípio da organização social pressupõe a moral e a liberdade contratual, que somente pode ser exercida, verdadeiramente, quando o homem alcançou a capacidade de tomar decisões que são dirigidas pela razão em detrimento dos sentimentos. Assim, Rousseau explicita que abdicar da liberdade “é renunciar a qualidade de homem, os direitos da humanidade, (...); para quem renuncia a tudo, não há compensação possível, (...) é incompatível com a natureza do homem que rouba às suas ações toda moralidade quem tira a seu querer toda liberdade” (Ibid., p. 27).

Para Rousseau, a liberdade é fundamental para se pensar uma teoria política, pois, parte do pressuposto que pensar em sociedade política para a humanidade é pensar numa sociedade em que os seus membros podem participar dela livremente. A sociedade política deve propiciar meios para que todos os indivíduos sejam partícipes de todos os processos decisórios, devendo ocorrer igualmente entre todos os membros da associação civil, na qual, a vontade da maioria deve prevalecer.

Assim, a concepção de Rousseau sobre o direito político deve ser essencialmente democrática, pois toda autoridade do soberano deve ser vinculada ao povo. O poder soberano configura-se como inalienável e indivisível, e irrenunciável ao povo. A soberania pode ser exercida por meio de funções executivas de diversas formas: governos monárquicos, aristocráticos e republicanos.

A legitimação da vontade geral pelo governante é, portanto, o cerne do pensamento rousseauiano é aparato para se conduzir uma sociedade soberana e democrática, ao passo que no afastamento dessa perspectiva a tirania se instala, legitimando-se os benefícios sociais em favor de grupos particularistas, nesse caso, para ele se justifica a possibilidade de um contrato social legítimo, livre e esclarecido para um homem que nasce bom, mas é corrompido pela sociedade.

Observamos que embora, mais avançado do que o pensamento político de Locke, o pensamento político em Rousseau também se mostra liberal, entretanto, em Rousseau há maior e efusiva dimensão democrática, quando refuta a participação representativa do povo,

considerando a participação direta, pois para ele “somente o povo é soberano”, portanto, somente o povo garante a vontade geral.

A vontade geral para Rousseau não pode ser confundida com vontade da maioria, mas do interesse comum, que não deve ser conduzido pelo senso comum, mas por uma visão racional centrado no “Contrato Social” e, por isso mesmo conferente de seu poder como força maior. Abre-se em Rousseau uma perspectiva diferenciada de democracia pela soberania popular, mas ainda assim submetido ao Contrato que “assinou”.

É preciso salientar, conforme aponta Bobbio (1998) que para Rousseau, democracia (república) é uma das três formas possíveis de governo, “[...] ou é uma república ou não é nem sequer um Estado, mas o domínio privado deste ou daquele poderoso que tomou conta dele e o governa através da força” (p. 323). Todas as lutas advogadas por Rousseau, embora não desdobradas por conta dos arranjos crescentes do liberalismo que se faziam, trouxeram pistas para o aprimoramento das políticas públicas ao longo do tempo e do papel social que cidadãos podem exercer na reivindicação de sua atuação social.

Nesse contexto de formulações a respeito de tipo de Estado e sociedade é que ocorreu a afirmação do capitalismo enquanto sistema econômico, no emergir de inúmeras lutas, dentre elas a política, ideológica e institucional. Conforme Frigotto (2009), a sociedade burguesa alienou as relações sociais de produção, atuando como potência externa que dominava, assegurou e asseverou a sociedade de classes, potencializou a exploração do trabalho e, concomitantemente, todo esse quadro fez emergir as multifacetadas expressões da questão social.

O sistema fabril do sistema capitalista, com ímpeto ilimitado para a produção, propiciou a indústria elevados níveis produtivos que nunca haviam sido alcançados a custos de exploração da classe trabalhadora, mulheres, idosos e crianças trabalhavam por baixos salários e quando não podiam mais produzir eram relegados sem compensação.

Durante os séculos XIX e XX o capitalismo se renovava em suas crises cíclicas, munindo-se de estratégias, como por exemplo, o Welfare State (ou estado de bem-estar social), no qual o Estado passa a intervir na economia e lança mão de suas verbas para cobrir as deficiências dos gastos do setor privado, reduz impostos, aumenta os gastos públicos e combina medidas para o aumento da demanda e aumento de produção.

Todas essas ações objetivam alcançar o pleno emprego, que após a Segunda Guerra Mundial alcança o período chamado de idade de ouro (MARTINELLI, 2006). No final do

século XX, mais precisamente na década de 1970 o capitalismo entra novamente em crise devido à recessão mundial advinda do aumento dos preços do petróleo. Caracterizada como uma “crise estrutural” que constata “[...] o esgotamento de um ciclo de desenvolvimento capitalista. Mas o que existe hoje é a passagem para uma nova época histórica do capital com um novo modo de controle sócio metabólico” (ALVES, 2007, p. 148).

O acirramento da crise da década de 1970 culminou na utilização de medidas do sistema neoliberal que afetou diretamente as políticas sociais e econômicas. Peres (2008) explicitam que o Estado passa a cortar gastos sociais e privatizar os sistemas públicos sociais, caracterizando-se como “Estado Mínimo”. A política neoliberal foi difundida mundialmente a partir do governo de Margareth Thatcher (Inglaterra, 1979) e Ronald Reagan (Estados Unidos, 1980).

No Brasil as medidas neoliberais foram adotadas a partir da eleição do Fernando Henrique Cardoso (1994) e como um dos meios de expansão do novo ideário econômico a educação ocupava um papel estratégico, como poder-se-á ver na seção posterior. Aliás, vale recuperar no itinerário histórico que o papel idealizado para a formação de homens e mulheres para a nova era econômica, social e política, inaugurada pelo liberalismo e, portanto, a própria noção de cidadania receberia “modelagem” diferenciada e que deveria estar a cargo da educação formal, como meio de assegurar o pleno funcionamento sistêmico, como se observou a partir da escola moderna e desdobramentos.

1.4 Escola moderna e cidadania: paralelismos com a orientação liberal

A concepção da escola moderna constrói-se no século XVIII, mesmo período da Revolução Francesa, do emergir da ciência moderna, da ascensão da burguesia, criada no plano discursivo ideológico, como instituição pública, laica, universal e gratuita. A forma como o conhecimento seria disseminado à nova geração iniciava a sua racionalização e de responsabilidade do poder político.

Para a burguesia da época a escola tinha uma ligação direta com as realidades locais, políticas, religiosas, com a sociedade e seus valores contraditórios. Era preciso melhorar a qualidade da mão de obra e evitar o perigo das escolas religiosas e operárias que propagavam ideias perigosas para a recente e frágil república (APAP, 2002).

Por isso, ressalta Frigotto (2003), a solução foi formular e implementar um sistema educacional, sob a responsabilidade direta do poder político, com intuito de propiciar saberes

socialmente necessários e utilitaristas: saber ler, escrever, contar e a normalização dos modos de pensamento e dos valores da sociedade francesa.

A escola idealizada no século XVIII, sob a ótica da classe dominante, favorecia sua descendência com uma educação abrangente e complexa que lhe propiciaria base cultural e científica para uma melhor compreensão política, econômica e social; em contrapartida, para os filhos da classe trabalhadora, uma escola adestradora de formação que venha responder as demandas do mercado. De acordo com Frigotto (2009, p.131):

Com efeito, desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária. Na realidade, instaura-se e se perpetua, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para "o que serve" numa função adequada ao sistema produtivo, considerando o que for a mais, supérfluo e oneroso [...].

Nesse sentido, vários países formulavam suas Cartas Constitucionais, num discurso contraditório, defendendo a ideia de que a educação de ensino público, obrigatório e gratuito seria o poderoso instrumento político capaz de propiciar a cidadania e alavancar as sociedades. Contraditório porque cidadania requer igualdade no pleno sentido da palavra: de direitos, de deveres, de acessibilidade, de oportunidades (FRIGOTTO, 2009, p. 130).

Assim, a educação escolar tem suas raízes imbricadas no processo histórico desse sistema econômico vigente, de luta da burguesia em disputa com a base política, ideológica e institucional da nobreza e do clero, núcleo central da classe dominante do modo de produção feudal. Para Marx (2005), essa disputa deu à burguesia um papel revolucionário e civilizatório, porém, o fato de a burguesia não ter abolido as classes sociais, impediu que de fato se tivesse alcançado a igualdade e a liberdade.

A educação, operando de acordo com os ideais da classe dominante, inevitavelmente torna-se classista, uma vez que contribui para a formação de mão-de-obra qualificada e não para a formação de cidadãos ativos, ao que Marx denuncia:

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser *igual* para todas as classes? Ou o que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a

situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? [...] (MARX, 2005, p.45).

Marx destaca a produção de ideias não surge aleatoriamente no consciente dos seres humanos, pois está diretamente ligada à atividade material, a linguagem, assim é fruto do convívio social, e, ainda, do conjunto de conhecimentos que lhe é repassado. Esse conhecimento é perpetuado de geração em geração, daí que a educação pode ser um instrumento de emancipação humana:

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança cultural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente. Isso explica o aparecimento de várias reformas tentadas pelo sistema capitalista, mas que levam sempre ao reforço da dominação (JESUS, 1989, p. 29).

Althusser (1998) descreve que as escolas recebem as crianças ainda muito jovens, quando estão em idade vulnerável. Na escola passam muitos anos, e nessa vulnerabilidade inculcam-lhes os ensinamentos da ideologia dominante, ou seja, apenas aquilo que é de interesse dessa classe: linguagem, cálculo, ciência, etc. Tais ensinamentos, porém, servem unicamente para que essas crianças, futuramente possam servir ao mercado de trabalho, cada um segundo aquilo que lhe foi inculcado: uns para produção, outros para pequenos e médios burgueses e, somente alguns conseguem alcançar o pico, o semiemprego intelectual, e também servirão ao capital, pois poderão fornecer intelectuais para o trabalho coletivo, ou seja, para serem eles próprios agentes de exploração ou, ainda, de repressão e da ideologia.

De forma geral, a escola moderna e depois contemporânea com a expansão dos Estados-Nação incorpora o ideário liberal em sua agenda, respondendo por meio de seus currículos e relações ensino-aprendizagem as perguntas: que tipo de homem se quer formar? Para quê sociedade? Nesse contexto delineou-se de forma transversal a ideia de cidadania apropriada à continuidade das relações de poder centrada na divisão social de classes, orientando a escola década após década, o que nos remete a conhecer tal relação a partir do itinerário brasileiro.

1.5 Educação e cidadania no Brasil

Carvalho (2011), a partir do estudioso inglês Marshall⁶ (1967), destaca que a cidadania evolui numa determinada ordem: em primeiro lugar os cidadãos têm a liberdade civil; em segundo lugar adquirem os direitos políticos; e finalmente os direitos sociais, mas difere os processos de implementação do ideário acerca da cidadania que se deu na Inglaterra e na realidade brasileira em pelo menos três direções. No Brasil primeiramente, ocorreu uma contradição entre os direitos legalmente declarados e a possibilidade efetiva de exercê-los, a segunda distinção seria a inversão da ordem de aquisição dos direitos e a terceira direção centra-se na ausência da educação popular em Marshall, que sendo um direito social, é apontada como pedra fundamental para consolidação e ampliação dos demais direitos.

Devido a isso, Carvalho (2011) salienta que na Inglaterra, dentre outros países, a educação popular foi o instrumento que possibilitou o amadurecimento e maior engajamento político, a imersão na organização e luta pelos direitos, fazendo com que a cidadania se desenvolvesse com mais rapidez. O Brasil, por sua vez, desenvolveu-se carregando “o peso do passado”, referindo-se ao período colonial (1500 a 1822), caracterizado como 322 anos de ausência do poder público, Estado, nação e cidadania. Proclamou sua independência de Portugal (1822) com uma peculiaridade “[...] não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (p.18). Era dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Contudo, uma parte significativa da população era analfabeta, que viviam numa sociedade escravocrata, com uma economia monocultora e latifundiária, e um Estado absolutista.

Para Carvalho (2011, p.19), o que mais prejudicou o desenvolvimento da ideia de cidadania foi à escravidão. Nesse sentido, a escravidão e a grande propriedade constituíram-se elementos históricos que prejudicaram o desenvolvimento dos direitos e concomitantemente a formação de cidadãos. Embora os senhores de escravos, fossem homens livres, podiam votar e ser votados, não nutriam um sentimento de cidadania, não tinham a noção de igualdade das pessoas perante a lei. O senhor de escravo, comumente absorvia a função do Estado, principalmente, o judiciário, tornando-os instrumento de poder pessoal. O poder governamental não era exercido de fato no interior das grandes propriedades. Restavam as populações pobres, aos escravos libertos, as mulheres recorrer à proteção dos grandes proprietários de terra, ou ficar a mercê do arbítrio dos mais fortes. Assim, o poder público era

⁶ As ideias de Marshall (1967) em relação a cidadania serão discutidas no item “1.6 Cidadania e educação na sociedade capitalista: debates contemporâneos”.

precário, não garantia a igualdade de todos perante a lei, e o direito civil não podia ser exercido.

Soma-se a essa característica do período o descaso com a educação primária, visto que ao findar o período colonial, não havia registro sobre alfabetização. Em 1872 os registros apontam que somente 16% da população era alfabetizada. Quanto à educação de nível superior os números são ainda mais alarmantes: no período de um século após 1772 formaram-se pela Universidade de Coimbra 1242 estudantes brasileiros, nesse mesmo período, 150 mil estudantes das colônias espanholas tiveram sua formação em 23 universidades localizadas nas próprias colônias, sendo três universidades no México. Esses fatores levaram Carvalho (2011) a afirmar que nesse período: “Não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia ‘repúblicas’, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava” (CARVALHO, 2011, p. 24).

Com relação às manifestações cívicas no período colonial, Carvalho destaca a Inconfidência Mineira realizada no ano de 1798, lideradas por setores dominantes como militares, fazendeiros, padres, poetas magistrados. A revolta dos Alfaiates (1798) ocorrida na Bahia, que envolveu militares de baixa patente, artesãos e escravos. A última revolta, também mais significativa ocorreu no ano de 1817 em Pernambuco, envolveu militares de alta patente, comerciantes, senhores de engenho e padres conscientes dos direitos sociais e políticos, porém na defesa do espírito pernambucano, falava-se em patriotas e não em cidadãos.

Já em 1822, tendo a Inglaterra como mediadora, Portugal aceitou a independência do Brasil, pelo preço de dois milhões de libras esterlinas, não configurando a independência como um ato de luta popular pela liberdade. No ano de 1824, foi promulgada a Constituição que regeu o país até o fim da monarquia. Foi estabelecido o poder executivo, legislativo e o judiciário. Criou-se o quarto poder, denominado Moderador, privativo do imperador que poderia nomear livremente os ministros de Estado. Os direitos políticos foram regulados pela Constituição. O voto era obrigatório para todos os homens com idade igual ou superior a 25 anos e renda mínima de 100 mil-réis.

As eleições ocorreram ininterruptamente de 1822 até 1930. A freqüência às eleições era grande, os mandatos de vereadores e juizes de paz eram de dois anos e havia eleições para senadores sempre que um deles falecia. Contudo, a maioria dos cidadãos votantes era analfabeta, viviam em áreas rurais sob controle ou influência dos grandes proprietários de

terra e na cidade muitos dos cidadãos, com direito ao voto, eram funcionários públicos controlados pelo governo, o que prejudicava sua livre escolha:

O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão. À medida que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, ele começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro (CARVALHO, 2011, p. 35).

De todo modo, uma parte significativa da população com direito ao voto, experimentava pela primeira vez esse ato cívico, a possibilidade de eleger um governo representativo, porém, é preciso salientar que o exercício de uma das facetas da cidadania, o direito político, permanecia comprometido, seja devido à submissão aos poderes já estabelecidos, seja pela venda do voto. No ano de 1881, foi aprovada, pela Câmara dos deputados, e promulgada a Lei que eliminava o primeiro turno das eleições, aumentava a exigência da renda mínima para 200 mil-réis, tornava facultativo e proibia o voto dos analfabetos o que culminou por excluir 80% da população masculina. Este quadro permaneceu inalterado mesmo após a proclamação da república em 1889.

Contudo, Saes (2001) destaca a contradição ocorrida nesse período, uma vez que as liberdades políticas, ainda que com avanços e retrocessos, iam sendo instituídas num contexto de império de sociedade escravocrata, que concomitantemente negava a liberdade civil a escravos e homens livres, porém, pobres.

Carvalho (2011) salienta três empecilhos principais, herdados do período colonial, que afetaram o desenvolvimento, ou tornaram-se obstáculo para a expansão da cidadania, trata-se da escravidão; da grande propriedade rural na qual a lei era regida pelo proprietário; e por fim, um Estado comprometido com o poder privado. A escravidão somente foi abolida em 1888, porém não significou grandes avanços para a população negra, pois não lhes foi possibilitado acesso a escola, a terra, e nem empregos, muitos continuaram a trabalhar por décadas nas mesmas fazendas e recebendo baixos salários. A grande propriedade rural teve vida muito mais longa, permaneceu uma realidade em várias regiões do Brasil. Nas grandes propriedades prevalecia a Lei do proprietário chamado de “coronel”, que impedia a participação política e negava os direitos civis. Neste estágio Carvalho expõe “não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias não poderia haver cidadãos políticos” (p.57).

Até o ano de 1930 no Brasil não havia povo organizado no sentido político, e tampouco sentimento nacional consolidado. A participação política era limitada a pequenos grupos. A maioria da população apenas assistia os acontecimentos políticos de forma curiosa, desconfiada, temerosa ou até divertida. Para Carvalho (2011), a partir dessa década, diversas alterações na área social e política contribuíram para modificar o quadro das políticas no Brasil. A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e consequentemente a vasta legislação trabalhista e previdenciária com a Consolidação das Leis do trabalho (1943 – que permanece até a atualidade com poucas modificações); a evolução dos direitos políticos com a instabilidade causada pelas ditaduras; a promulgação de uma nova Constituição; os avanços na área da previdência com a criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão (IAPs de diversas categorias profissionais – concediam aposentadoria por invalidez e pensão para dependentes) que promoveram um desenvolvimento das Caixas de Aposentadoria e Pensão (década de 1920).

O período ditatorial que teve como governantes o general Castelo Branco, Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel, Figueiredo e por último, já no período de redemocratização, com eleição indireta (1985) de Tancredo Neves foi marcado pela lenta progressão dos direitos, principalmente dos civis, que deixaram de ser efetivados (liberdade de expressão do pensamento e de organização), pelo destaque as políticas sociais, principalmente no que se refere à progressão dos direitos aos trabalhadores da zona rural, e pela ênfase da atuação do Estado na evolução econômica do país. Com relação à Política Educacional, Carvalho (2011) salienta:

Na área da educação também houve tentativas de reforma. A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos (CARVALHO, 2011, p. 92).

Nesse período dos regimes ditatoriais, do Estado Novo e o regime militar, os direitos sociais se faziam presentes, porém de forma compensatória, é de se notar que a ordem de aquisição dos direitos conforme proposto por Marshall não se dá linearmente, uma vez que, os

direitos sociais começavam a ser efetivados, porém, ainda não se tinha a possibilidade dos direitos políticos.

Ao refletir sobre tal distinção de aquisição dos direitos em que os de natureza social têm primazia em relação aos de natureza política, Carvalho explica que essa diferenciação se dá devido à ausência de reivindicação popular pela cidadania, que por sua vez é resultante da cultura política Ibérica que teria, desde a colonização, transmitido ao povo brasileiro um ideal de comunidade paternalista, que não se lançava na luta popular pela conquista de direitos. Ao contrário, o ideal paternalista mantém a população leal e grata em troca de favores e de benesses.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por grandes greves na região de São Bernardo de Campo (SP) que resultaram no fortalecimento e reorganização dos sindicatos e na fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Entre 1983 e 84 intensificaram-se as movimentações em torno da Campanha por eleições diretas. Mais de cinco milhões de pessoas se mobilizaram nas ruas e participaram da maior manifestação da história do Brasil ganhando destaque a significativa luta em prol da cidadania. Esses novos arranjos da organização civil em torno da busca e consolidação de seus direitos é resultante, de acordo com Quirino e Montes (1986) da impossibilidade de participação, reivindicação e representação tradicionais, no contexto da ditadura, que fez emergir nos movimentos sociais “uma nova consciência de direitos a serem reivindicados, coletivamente, em oposição aos favores a serem pedidos, e isso constitui um fato político novo, dos últimos dez anos, em toda a história brasileira, enquanto experiência de massa.” (CARVALHO, 2011, p. 80).

No ano de 1988 foi realizada a primeira eleição direta para presidente. A nova república começa em clima de otimismo, marcada pela nova constituição (quarta da república). A Assembléia Constituinte consultou a população e especialistas para desenvolver uma constituição que garantisse os direitos do cidadão. Os movimentos sociais tinham uma preocupação suprapartidária, se mobilizavam a partir de militantes políticos, sindicais, agentes pastorais, movimentos de moradores e de associações profissionais (MICHILES, 1989).

Ao que Salum Jr. (2005, p. 39) aponta que “[...] o aumento da participação popular afetou a hierarquia entre os centros de poder do Estado, a gestão governamental e a amplitude dos direitos de cidadania. De fato, a crise de hegemonia enfraquece a hierarquia que caracterizava o regime autoritário anterior”. Com relação à Constituição Federal e a cidadania, Salum Jr. Acrescenta:

Em relação aos direitos de cidadania a nova constituição estabeleceu uma regra política democrática e ampliou a proteção social para todos, trabalhadores ou não. Definiu como dever do Estado garantir vários direitos sociais – inclusive alguns direitos difusos, como os relacionados à proteção do meio ambiente – e tornou possível que cidadãos e coletividade exigissem o cumprimento dessas garantias pelo poder público. Além disso, [...] ampliaram drasticamente o âmbito das atividades [...] do Ministério Público [...] recebeu a missão de assegurar o cumprimento dos direitos da cidadania, garantidos em lei, inclusive contra a ação ou a omissão do Estado (SALUM JR, 2003, p. 39).

Como resultante também da participação popular a Constituição tornou o voto dos analfabetos facultativo, abaixou a idade mínima de direito ao voto de 18 para 16 anos, sendo facultativo nesse período e obrigatório a partir dos 18 anos; ampliou os direitos sociais, fixou em um salário mínimo o limite inferior para a aposentadoria e pensão, instituiu o benefício vitalício de um salário mínimo a todas as pessoas maiores de 65 anos ou com deficiência física; institui a licença paternidade, entre outros (CARVALHO, 2011). No que concerne à relação cidadania e educação, a partir de 1988, percebemos um progresso significativo na área educacional de nível fundamental.

Segundo Carvalho (2011, p. 206) “[...] o analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000”. De acordo com esse autor é importante ressaltar que esses números estão relacionados a alunos matriculados e não concluintes. É preciso salientar, ainda, que em 1997, a percentagem de analfabetos funcionais (com menos de quatro anos de escolaridade), com 15 anos ou mais, era de 32%.

A democracia não resolveu os problemas do país, principalmente no que concerne a desigualdade, desemprego, educação, saúde, saneamento, agravamento da situação dos direitos civis, principalmente ligados à segurança individual. Com relação às Políticas Sociais⁷ é preciso compreender, para além das ações propriamente ditas, a teoria social que promove a ação do governo, ou noutros termos, o pano de fundo das políticas sociais. A partir desse pano de fundo, percebemos a atuação Estatal em ações que podem propiciar o Estado de bem-estar Social (Welfare State), ou ações numa perspectiva de minoração da ação Estatal. Em ambos os casos tem-se a defesa do discurso de fortalecimento da cidadania, mesmo que as teorias embasadoras das ações sejam antagônicas.

⁷Compreendidas como grau de proteção social de um determinado governo, por meio da educação, saúde, previdência, etc., no intuito de minorar as desigualdades sociais oriundas do desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001).

No Brasil, os ideários neoliberais se efetivaram nas ações Estatais a partir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De acordo com Lima (2012), a orientação neoliberal se deu do início ao fim desse governo, na adoção das primeiras diretrizes adotadas por Margaret Thatcher, tais como “elevação das taxas de juros, [...] abolição de controle sobre os fluxos financeiros, geração de níveis massivos de desemprego, sufocação de greves, imposição de legislação antisindical, corte de gastos sociais e [...] programa de privatização” (p. 02).

Assim, nesse percurso histórico, percebemos que o processo de modernização no Brasil que perpassou a instituição e o fortalecimento do Mercado (1808), do Estado (1822), e a indústria (a partir de 1930) não foram resultantes da participação popular ou ação política de grande parte da população, ou seja, no Brasil as práticas precederam as ideias, corroborando para o atrofiamento da ideia e exercício da cidadania plena, por uma parte significativa da população.

Exatamente por essa diretriz faz-se necessário aprofundar a discussão referente ao significado⁸ da cidadania que permeiam os debates contemporâneos e os ressignificados desenvolvidos pelos atores sociais (LIMA, 2010b), como veremos a seguir. Assim, a ressignificação pode ser entendida como a compreensão de um determinado sujeito sobre as ações e objetos de um contexto, que são produtos das palavras (incluindo-se ideário teórico), das práticas (vivências físicas; subjetivas; sociais e coletivas) geradas no cotidiano, no qual perpassam aspectos pessoais, estruturais e funcionais. A ressignificação é singular, pois, advém da própria experiência de vida do sujeito, é a sua forma particular de dar novos significados aos significados a partir da sua própria especificidade.

1.6 Cidadania e educação na sociedade capitalista: debates contemporâneos

A cidadania de acordo com Marshall (1967) é o ato de participar de forma integral na comunidade política sendo manifesta pela lealdade ao padrão de civilização vigente e acesso ao bem estar e a segurança material já alcançados. Contudo, a participação na comunidade política pressupõe direitos e deveres. Os direitos individuais equivalem na prática à indicadores da cidadania em que o Estado reconhece a esfera da produção e do trabalho; da

⁸“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento”. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

atividade política; e do consumo. Sendo assim, Marshall entende que a cidadania se manifesta em três eixos, a saber, direitos civis, políticos e sociais. Esses elementos interagem de forma a compor o tripé da cidadania. Cabe explicitar cada elemento.

Os direitos civis são aqueles que concretizam a liberdade individual (livre pensamento; celebração de contratos; à aquisição ou manutenção da propriedade): “O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63).

Em relação ao direito à justiça deve haver instrumentos que garantam a defesa e manutenção de todos os direitos anteriores, por isso, ele “[...] difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual (Ibidem)”. Já os direitos políticos referem-se à possibilidade de participação no poder político (participar de um governo, ser eleito, escolher o governo, votar). Marshall esclarece: “[...] o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (Ibidem, p. 63).

Os direitos sociais podem ser explicitados com a garantia Estatal de um mínimo de acesso a bem-estar e segurança materiais. Os direitos sociais também podem ser compreendidos como acesso de todos os indivíduos a um nível de participação no padrão de civilização vigente:

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais íntimas ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (Ibid., p. 64).

Cabe salientar que para Marshall os direitos civis, políticos e sociais somente são materializados ao extrapolarem os textos legais e se efetivarem no cotidiano dos indivíduos sociais. Para efetivação desses direitos, algumas manifestações são fundamentais: para o cumprimento dos direitos civis faz-se necessário o acesso a defensores públicos, ou recursos financeiros para pagamento de advogados, assistência jurídica aos impossibilitados de custearem tal serviço, independência dos magistrados diante de pressões particulares, econômicas e sociais. Para o cumprimento dos direitos políticos a prerrogativa é a existência de condições de votar e ser votado. Para efetivação dos direitos sociais, o Estado deve ter

condições financeiras suficientes para propiciar serviços sócio assistenciais que garantam um mínimo de bem-estar social (Idem, p.66).

Marshall afirma que esses três elementos, que constituem a garantia da cidadania, estavam tão distanciados ao longo do tempo que é possível afirmar que cada um tem sua gênese em séculos distintos: os direitos civis advêm do século XVIII, os políticos do século XIX e os sociais do século XX. Porém esclarece que esses períodos devem ser “[...] tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos” (Ibidem). Para melhor esclarecer o processo evolutivo dos direitos e concomitantemente da efetivação da cidadania, cabe recorrer às próprias palavras de Marshall:

Tentei demonstrar que os direitos civis surgiram em primeiro lugar e se estabeleceram de modo um tanto semelhante à forma moderna que assumiram antes da entrada em vigor da primeira Lei de Reforma, em 1832. Os direitos políticos seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX, embora o princípio da cidadania política universal não tenha sido reconhecido senão em 1918. Os direitos sociais, por outro lado, quase desapareceram no século XVII e princípio do XIX. O ressurgimento destes começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania (Ibidem, p. 75).

O conjunto dos direitos do cidadão, conforme exposto por Marshall, somente se efetivam na prática quando concebidos como direito e não como concessões. Contudo, encontramos na literatura especializada algumas críticas ao pensamento Marshalliano, dentre elas, Benevides (1991), que ao analisar tal evolução dos direitos destaca o que denomina cidadania passiva, na qual, os direitos são garantidos de forma legítima para cidadãos livres e iguais, porém, como benesse para os que estão sob alguma forma de proteção. Perdendo, desse modo, sua finalidade de direito, para configurar-se como alternativas aos direitos.

Saes (2012), na busca pelo sentido da palavra cidadania, esclarece que a evolução dos direitos não é linear tal qual Marshall a propõe. No entendimento de Saes, a efetivação de tais direitos ocorre no interior das lutas de classes. A classe trabalhadora ao assumir uma postura dinâmica e progressiva para efetivar sua cidadania, faz com que a classe dominante tenda a ser estagnacionista e até regressiva, tornando o processo de criação de direitos conflituoso, porém, não contraditório. A partir de Göran Terborn, Saes (p. 20) conclui que “[...] seriam as lutas populares, desde que potenciadas pelas dissensões internas das classes dominantes nos

planos nacional e internacional, o fator determinante no processo global de criação de direitos na sociedade capitalista”.

Saes (2012, p. 21) também recorre a Jean-Claude Delaunay que compreende o termo cidadania em “cidadania efetiva inicial” e “cidadania efetiva evoluída”. A primeira refere-se aos direitos civis necessários a implantação, reprodução e expansão da relação entre capital e trabalho assalariado, firmado como livre acordo de vontades individuais. A segunda equivale aos direitos políticos e sociais. A evolução da cidadania inicial para cidadania efetiva evoluída é resultante da capacidade reivindicatória das lutas populares ao impor às classes dominantes a efetivação de novos direitos.

A concessão de tais direitos não destrói o capitalismo, porém, não são desejados pelos capitalistas. Por essa via, Afonso e Ramos (2007) no mesmo sentido de compreensão sobre o significado social do termo, esclarecem que a cidadania é, sobretudo uma conquista das classes populares e não uma mera concessão do Estado. Assim, as lutas sociais configuram-se como protagonistas no processo de fortalecimento dos direitos sociais:

Portanto, são as lutas sociais que se produzem ao longo da História, e que têm uma expressão mais forte entre os séculos XIX e XX, as que conduzem a uma concepção de cidadania ampliada, significando agora não apenas direitos cívicos e políticos, mas também direitos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras (p.81).

É importante salientar que a efetivação da cidadania ou o status de cidadão tem como prerrogativa a vinculação ao Estado/nação como regulador da vida em sociedade. Cabe esclarecer que somente a partir do final do século XVIII que o Estado moderno e a Nação moderna fundem-se para formar o Estado/nação (MARSHALL, 1967; HABERMAS, 1995; AFONSO e RAMOS, 2007).

E nesse sentido, tem-se num determinado espaço territorial a unidade organizacional de um Estado com sua própria especificidade, sua identidade nacional. Porém, de acordo com Afonso e Ramos (2007, p. 80), “Estado e nação são realidades diferentes, por vezes com precedências, sequências, percursos e protagonismos muito distintos, podendo ou não tecer vínculos profundos e de longa duração, mas sempre com historicidades próprias”. De todo o modo, a vinculação do sujeito cidadão ao Estado/nação é prerrogativa para efetivação do status de cidadão, o que também é ressaltado por Benevides:

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os

direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro (BENEVIDES, 1998, p. 04).

Neste sentido, a autora enfatiza que a cidadania também está atrelada a decisões políticas, de um determinado governo, por exemplo. Assim, a cidadania pode ser alterada de acordo com as decisões políticas, ao modificar os direitos e deveres do cidadão, como por exemplo, ao modificar o código penal (alterar sanções), modificar o código civil (equiparar direitos entre os sexos, mudança no código da família, direitos e deveres dos cônjuges, dos filhos, etc.). Tudo isso diz respeito à cidadania.

Benevides (1994) utiliza o termo “cidadania ativa” e explica que esta pode ser definida pelos princípios da democracia, na conquista e consolidação social e política. Constitui-se espaço de luta dos movimentos sociais, dos sindicatos e populares no fortalecimento e ampliação de novos direitos e espaços de participação política. Difere-se da cidadania passiva, que é concedido pelo Estado como favor ou tutela.

Aranda (2009), ao discutir a temática da participação, explicita a cidadania plena e ampliada⁹. A última relacionada ao acesso ao conjunto de direitos e deveres, tal como proposto por Marshall, no qual “[...] ser cidadão significa ser portador de uma série de direitos, cuja natureza pode mudar ao longo do tempo. A extensão dos direitos para esferas cada vez mais amplas da vida social significa a consequente ampliação da cidadania” (p.180).

Ao nos remetermos ao aparato legal, a Constituição Federal (1988) o cerne da dimensão democrática trouxe para a escola a responsabilidade de desenvolver a gestão democrática como mola propulsora da formação para a cidadania. Essa perspectiva de cidadania tem como eixo central a participação no rumo e interesse dos atores sociais, quer em nível de direito à voz nas decisões a serem encaminhadas, quanto ao voto na escolha de seus representantes.

A gestão participativa em muitas instâncias governamentais, pós Constituição Federal (1988), possibilitou maior entendimento da cidadania numa perspectiva política, ultrapassando a perspectiva de uma cidadania distanciada da discussão e interação da vida

⁹Aranda (2009) ao remeter-se a Dagnino (2004) expõe que o termo cidadania ampliada tem sua gênese no Brasil a partir das lutas provenientes dos movimentos sociais (década de 1970-1980) ao reivindicarem acesso a moradia, água, energia, transporte, educação, e embrenharem-se na luta por questões ligadas a gênero, raça, etnia, na resistência a ditadura, contribuindo para ampliação do significado do termo, buscava a construção democrática e a transformação social.

social. Assim, a cidadania compõe um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito. No Art. 205 expõe que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Desse modo, a partir do disposto no aparato legal, entendemos que o objetivo principal da educação é a formação de cidadãos, mas para o exercício de que tipo de cidadania? Uma vez que, na literatura especializada encontramos que a palavra cidadania é apresentada com significados distintos.

Observamos até o momento que a educação vem sendo apregoadada como um instrumento fundamental no acesso a cidadania, sendo a participação política a forma mais abrangente do termo, percebemos ainda que, ao longo de seu processo histórico, o termo “cidadania” tem sido utilizado com diversos significados, inclusive antagônicos entre si.

Conforme Martins (2000), a cidadania pode ser caracterizada pelo menos em três manifestações: a) enquanto valor econômico; b) enquanto valor gnosiológico e c) enquanto eminentemente ético e político. Vale destacar cada um desses significados da cidadania.

1.6.1 Cidadania enquanto valor econômico

Destacamos a cidadania enquanto valor econômico caracterizando-se à sobreposição das questões econômicas em relação às demais facetas sociais, fazendo com que o cidadão seja comparado a um mero cliente. A cidadania em seu sentido democrático tem como finalidade a promoção da igualdade de direitos diante da lei, bem como de igualdade de participação política e condições socioeconômicas básicas como eixos que promovem a dignidade humana, na dimensão do valor econômico esse encadeamento é reduzido, provocando uma “mutilação de cidadania”, ainda que defendendo-se de forma explícita o seu sentido universal.

Como vimos, a cidadania de acordo com Marshall (1967) é o ato de participar da vida política garantindo-se o mínimo de alcance dos direitos civis, políticos e sociais, contudo quando se fala em participação da/na vida social que pressupõe direitos e deveres, é muito delicado dar-se por universalizado o que se toma por “parte” ou mínimo a ser “oferecido”, dado o sentido de totalidade que a cidadania propriamente dita evoca.

No mundo em que a renda dos 500 bilionários mais ricos, supera a dos 416 milhões de pessoas mais afetadas pela pobreza do planeta (PNUD, 2007), há que se problematizar o olhar fragmentado e fragmentário sobre o conceito de cidadania que, o reduz a medidas de varejo tirando de foco ou marginalizando a desigualdade social. Um ponto que favorece a compreensão deste olhar, considerando a realidade brasileira, pode ser observado em meio ao processo de reestruturação produtiva e as exigências de formação de uma tipologia de cidadania pertinente que pudesse acompanhar as mudanças no âmbito do mercado (LIMA, 2012).

No século passado, ao findar a década de 1970 o capitalismo mundial entra em crise, devido à exaustão do modelo de acumulação taylorista/fordista, do Estado de bem-estar social, afetando as economias mundiais e com repercussões nos setores políticos, sociais e econômicos. Assim, os Estados organizaram-se buscando novas formas de enfrentamentos, o que culminou em um novo estágio do capitalismo global, caracterizados pela “[...] mundialização ou transnacionalização do capital, a financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases flexíveis, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor privado quanto no público” (CARVALHO, 2009, p. 1140) que pode ser denominado toyotismo ou reestruturação produtiva. Contudo, essa nova prática não pode ser considerada um estágio superior de racionalização do trabalho, uma vez que não ocorre, radicalmente, uma ruptura com as práticas do taylorismo/fordismo, mas sim como uma adequação às novas tecnologias da grande indústria. Segundo Alves (2007) alguns autores o denominam “neofordismo”.

Assim a reestruturação produtiva caracteriza-se como um novo arranjo na estrutura e organização da produção, culminando num padrão denominado acumulação flexível. Esse padrão possui características muito peculiares, isto é:

[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] permitem que os empresários exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados para níveis precedentes no pós-guerra (HARVEY, 2000, p. 140).

No Brasil, esse processo de modificação na estrutura da produção, ocorreu em pelo menos três momentos: o primeiro teve início ainda na década de 1970 e prosseguiu até os anos 80, com uma marcante difusão dos círculos de qualidade; o segundo período, compreendido entre os anos de 80 e 90 foi marcado pela difusão de equipamentos e adoção de várias técnicas japonesas no que tange aos aspectos organizativos do trabalho (just-in-time, kanban, trabalho em células); e o último período, iniciado nos anos de 1990, no qual as empresas enfatizaram as técnicas japonesas de gestão e organização, principalmente na flexibilização do trabalho e no maior envolvimento do trabalhador com a qualidade e a produtividade (MARTINS, 2001).

Nesse sentido, observa-se que as empresas têm buscado estratégias que venham atender as exigências da economia globalizada. Martins (2001) aponta que as empresas adquirem os produtos mais desenvolvidos tecnologicamente no intuito de trilhar os caminhos dos líderes de mercado.

A inserção desses novos produtos tecnológicos exige um novo tipo de trabalhador que seja mais qualificado, que tenha maior nível de escolaridade e que assuma mais responsabilidades, devendo estar mais comprometido com aquilo que a empresa objetiva. O perfil exigido pelas empresas é de um trabalhador que seja “criativo e responsável, saiba resolver problemas, trabalhar em equipe, lidar bem com constantes inovações tecnológicas e que seja portador de uma alta capacidade de abstração que o predisponha a constante aprendizagem” (ZIBAS, 1997, p. 123). Este contexto exige a manipulação e o controle da subjetividade combinado a outros elementos, inclusive ideológicos, que enfraquecem o empoderamento dos sujeitos, e que está diretamente relacionado ao tipo de estrutura social, modelo de escola, universidade e concomitantemente o tipo de cidadão a ser formado, portanto um novo tipo de homem, de trabalhador, de cidadão.

A exigência do capital, no que se refere ao perfil do trabalhador tem impacto direto nas políticas sociais, dentre elas a educação e concomitantemente infere na dimensão de formação e exercício da/para a cidadania. Percebemos os direitos dos trabalhadores sendo reduzidos: redução da proteção social, a diminuição dos salários e novas formas de redução de custos para as empresas, como, por exemplo, a implantação do banco de horas, dentre outros.

Essas mudanças no mundo ou “mundos” do trabalho (HOBBSAWN, 2005) determinam as políticas de formação profissional, com influência nas políticas educacionais propiciando novas demandas para a escola. E é a partir da evolução dos modos de produção

capitalista “[...] na era da globalização que podemos compreender a constituição de um complexo ideológico que irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de empregabilidade e competência” (ALVES, 2007, p. 249). Essas mudanças afetam a sociedade como um todo, principalmente ao embasarem as reformas Estatais.

É o que destaca Lima (2012) quando expõe que a década de 1990 foi marcada pela adoção dos pressupostos neoliberais que davam sustentação à reestruturação produtiva no governo FHC e a reforma do Estado. Essas ações culminaram em “[...] ordenamento substancial das políticas públicas para a educação brasileira, inclusive [...] acerca da ‘inclusão social’ de classes expropriadas e grupos étnicos à universidade e demais modalidades de ensino, como já vinha sendo arquitetado entre as décadas de 1980 e 1990” (p. 2).

De acordo com Martins (2000) o modo de ser e viver americano que tem prevalecido, devido ao seu poderio econômico, por todo o globo, fazendo com que outros modelos de se viver, que não norte-americanos sejam considerados retrógrados, atrasados e negativos. Salienta que nessa relação ocorre o predomínio de duas principais características: o individualismo e a reificação.

O primeiro torna as relações sociais individualizadas com finalidades voltadas ao particular, em que parece não haver espaço para ações que visem o bem-estar coletivo. Na reificação “[...] tudo o que tem dimensão social, cultural, ética, religiosa transforma-se em coisa a ser produzida, devidamente oferecida a um mercado e consumida por ele, tal como uma mercadoria qualquer, isto é, tudo se reifica, tudo se transforma em coisa” (Ibid., p. 05). Nesse sentido a cidadania é referenciada pela lógica da racionalidade econômica tornando a política social, e a educação dentre elas, como parte desse processo, na qualificação permanente de mão-de-obra para o atendimento das exigências do mercado.

Assim, o tom para a construção da cidadania em documentos oficiais e literatura de apoio era forjado pelo mercado, logo, os interesses do capital para a formação do cidadão eram revestidos de “humanidade” pelas oportunidades geradas, sem colocar como ponto de discussão a formação para a consciência cidadã, a extinção da exclusão social e as desigualdades sociais como um todo. Logo, a cidadania sendo delineada pelos eixos da reestruturação produtiva ou como diz Mészáros (2005, 2006) pelo sociometabolismo do capital.

1.6.1.1 Tipologia de trabalhador para a sociedade capitalista

De acordo com Ball (2011) o neoliberalismo thatcherista propiciou o renascimento do individualismo competitivo e a solicitação de nova tipologia de cidadão “o consumidor”. Este cidadão é animado por e articulado às concepções de liberdade de Hayek, da “liberdade de” mais do que da “liberdade para” e liga-se ao direito da escolha e direcionamento para o mundo do consumo, logo, a democracia do consumidor é o meio e o fim da mudança social e econômica que constrói a nova subjetividade (p.31).

Neste cenário (que resulta em precariedade de trabalho e exclusão) forja-se o novo tipo de trabalhador embasado no modelo das competências em que os conhecimentos e habilidades apreendidos no contexto escolar devem ter uma utilidade prática e imediata, e devem estar vinculados aos objetivos e missão das empresas.

De acordo com Alves (2007) a qualidade da formação do trabalhador é avaliada pelo seu fim último, ou seja, as competências e habilidades do trabalhador devem ser adequadas às necessidades da racionalização do sistema produtivo. Uma vez que o capital humano das corporações empresariais devem ser mobilizadas e atualizadas para garantir o diferencial ou vantagem competitiva.

1.6.1.2 Educação e cidadania enquanto valor econômico

A formação do trabalhador que atenda as exigências do mercado é um dos pressupostos que desencadeia elaborações e reformulações diretas na Política Educacional, tornando-se mola propulsora das reformas educacionais (SILVA JUNIOR, 2002). Para entendermos com maior embasamento a afirmação anterior, destacamos que o governo de Fernando Henrique Cardoso alinhavou mudanças sociais em face de uma matriz política, teórica e ideológica, caracterizada pela dependência do capital internacional que culminou em um novo conteúdo histórico para a cidadania centrada no individualismo; competitividade; adaptação; trabalho degradado; enfraquecimento de instituições e organizações políticas de mediação entre Estado e sociedade e finalmente a incapacidade de reivindicação do cidadão trabalhador.

As consequências para a formação humana, diante do que denomina ideologia da instrumentalidade, adaptação e consenso presentes na educação básica, em especial no Ensino Médio, levam os jovens a desacreditarem na escola enquanto meio para a ascensão social e

inserção no mercado de trabalho. Oliveira (2001) destaca que as mudanças ocorridas globalmente devido ao capitalismo, principalmente decorrentes da produção de caráter flexível afetaram diretamente a educação profissional e a educação do ensino médio brasileiro.

Tais modificações são responsáveis pela mudança da vida humana nos mais diversos aspectos, inclusive provocando a reformulação da estrutura política do Estado que busca melhorar a qualidade da mão de obra e propicia uma maior proximidade das modalidades educativas ao setor produtivo. Assim, nem o ensino fundamental, na qual a relação entre educação e trabalho é implícita e indireta (SAVIANI, 2007), nem a formação de professores (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007) tem sido imunes a influência da cidadania enquanto valor econômico. A escola é entendida como um setor produtivo, a repetência é um desperdício, justificando a necessidade da política aceleração de classes.

Mas, a despeito do quadro que parece fatalista, os enfrentamentos do jogo político-econômico possibilitam resistências e busca por uma escola que transcenda as expectativas do homem como ser que se autoproduz, com capacidade para aprender que a emancipação não é uma dimensão de constituição perene, mas um movimento constante entre justiça, legalidade e interesses diversos envolvidos.

A cidadania forjada por uma educação voltada para o mercado reforça os seus sentidos como valor econômico, conduzido por um discurso de favorecimento de inserção social e melhoria do nível de qualidade da classe trabalhadora – destacando que a formação para a cidadania está sendo realizada, entretanto, de forma implícita, traz consigo interesses velados que não garantem a efetividade dos discursos explicitados em sentido pleno, uma vez que somente parcelas da dimensão da cidadania são colocadas em evidência.

E o restante? O restante a lógica capitalista coloca como parte da agenda para renegociação com “dados valores” que em nada modificam a estrutura social e ainda assim conseguem “vender” ideologicamente a visão de que as mudanças substanciais são realidades plenamente tangíveis no atual sistema.

O espaço escolar é palco do processo contraditório da sociedade capitalista, ao que Rodrigues (2008) afirma que esta é condicionada e condicionadora da reprodução da sociedade burguesa e das suas próprias contradições classistas existentes nessa ordem, ou seja, a manutenção e reprodução da sociedade é o objetivo número um da escola no capitalismo. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de se compreender a ruptura com tal

estrutura como um importante componente na construção de uma nova sociedade e de uma nova escola.

Daí a necessidade de compreensão do processo de formação do estudante para o exercício da cidadania. Rememorando Mészáros (2005, p 12) “[...] uma educação para além do capital deve, portanto, andar com mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico”. A educação que supere a cidadania enquanto valor econômico deve desenvolver uma ação que prioriza o desvelar do mundo, formando cidadãos que entendem o contexto social ao seu redor, para além das aparências.

1.6.2.1 Educação e cidadania enquanto valor gnosiológico

A gnosiologia trata de uma parte dos estudos filosóficos que se debruçam sobre o conhecimento humano. A partir da junção dos termos gregos *gnosis* e *logos* que significam respectivamente, conhecimento e estudos têm-se a palavra gnosiologia, ou seja, a teoria do conhecimento, ato ou ação de conhecer. É preciso, inicialmente compreender que a cidadania em sentido puramente gnosiológico desvincula-se do sentido ontológico, ou noutros termos, não articula os acontecimentos do mundo real com reflexões mais aprofundadas sobre suas causas e consequências, sobre o que subjaz as políticas num sentido mais amplo e os direitos e deveres, num sentido mais restrito.

Enquanto valor gnosiológico refere-se ao cidadão que simplesmente *conhece* seus direitos e deveres, principalmente os relacionados ao consumo. Neste o indivíduo adota uma posição de passividade acrítica, não participa do processo de elaboração dos direitos e deveres nem questiona seus princípios e suas finalidades.

Para Martins (2000) ao observar as mídias é possível perceber que a palavra cidadania está sendo utilizada como sinônimo de ter ou tomar conhecimento dos direitos e deveres. Também destaca que ocorre uma valorização de instituições ligadas a defesa dos direitos dos consumidores, que tem a possibilidade de acionar diversas instâncias para efetivar seu direito de consumo. Porém, “outros direitos do cidadão não contam com a mesma ‘vontade política governamental’ e ‘amparo legal’ para serem efetivados” (p. 08).

Ora, cidadania não pode ser reduzida a sua dimensão gnosiológica, em que simplesmente o conhecimento dos direitos e deveres seja suficiente, embora o conhecimento seja fundamental para o exercício da cidadania, apenas conhecer não conduz à efetividade de

qualquer ação que garantia a cidadania. O conhecimento é fundamental para qualquer cidadão, contudo, “[...] nem todo indivíduo que conhece é cidadão, muito embora todo cidadão deva ser conhecedor de seus direitos e deveres” (p.08). Tal situação pode reduzir as recorrências próprias do exercício da cidadania, visto que:

[...] o indivíduo passivo respeita os direitos e deveres que lhes são impostos sem questionar seus princípios, suas finalidades, a que interesses eles servem, enfim, sem se envolver com a dinâmica sócio-política, econômica e cultural que os forjou e sedimentou na sociedade, tendo em vista uma determinada correlação de forças entre os grupos sociais (ibid., p. 09).

Nesse sentido, para Martins o cidadão sucumbe por não enfrentar e superar os desafios e obstáculos apresentados na realidade por dimensões hegemônicas. Para ele a submissão do cidadão, não é um processo natural, pelo contrário é um processo ideológico, promovido pela disputa entre classes antagônicas que compõe a sociedade. “Para os que detêm a hegemonia, a difusão e sedimentação entre os indivíduos de um comportamento passivo e acrítico vem ao encontro de seus objetivos de se eternizar enquanto grupo social dirigente e dominante” (p. 09).

Cidadania não pode resumir-se ao simples ato de participar da vida política, no sentido restrito de cumprir o dever cívico de comparecer às urnas nos processos eleitorais, pois sem uma efetiva ação fiscalizadora e reivindicatória por parte dos eleitores, o isolado ato de votar, não garante cidadania. Também não pode resumir-se em receber passivamente os direitos sem desenvolver uma consciência de que todos podem ser agentes de existência e fortalecimento dos direitos. Não pode resumir-se a um conjunto de deveres em que não se efetiva um dever importante na sociedade democrática, o ato de participar, de ser governo, de pressionar, de não caracterizar-se como meros receptores, mas sujeitos das conquistas sociais.

Assim, para o exercício da cidadania faz-se necessário ir além do conhecimento dos direitos, principalmente dos direitos relacionados ao consumo. É preciso salientar que em muitas sociedades nem os direitos básicos são conhecidos, por isso, como ressalta Carvalho (2011, p. 210), a “[...] educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos”. Vemos assim, a significativa contribuição da escolaridade na efetivação da cidadania.

Ao considerar a hegemonia (predomínio ideológico dos valores e normas da burguesia sobre as classes subalternas) como foco de sua análise, Gramsci enfatizou o papel da superestrutura, composta pelo Estado e sociedade civil (conjunto das relações culturais e

ideológicas, da vida intelectual e espiritual), na perpetuação das classes e ainda na limitação da formação da consciência de classe. Para Gramsci o Estado tem como parte de suas funções o estímulo ao conceito de realidade burguesa, ou noutros termos, a hegemonia superestrutural burguesa.

Segundo Carnoy (1990) “[...] é o tratamento que Gramsci dá à hegemonia que explica o desenvolvimento (ou a falta de desenvolvimento) da consciência da classe trabalhadora” e acrescenta “[...] Gramsci eleva o pensamento do homem (a consciência) a um proeminente lugar na ‘filosofia da práxis’ [...] o controle da consciência é uma área de luta política tão ou mais importante do que o controle das forças de produção” (p. 27).

Assim, para Gramsci a consciência se configura como arena de disputa entre as classes. É pela consciência que a superação da submissão, da passividade acrítica pode ocorrer, por meio de uma organização da classe trabalhadora na disseminação de uma nova cultura de forma que esta se torne hegemônica. “[...] Essa hegemonia proletária confrontaria a hegemonia burguesa em uma guerra de posições [...] até que a nova superestrutura tivesse cercado a antiga, incluindo o aparelho de Estado” (Ibid., p. 29).

Considerando os encadeamentos ideológicos e hegemônicos constituídos no âmbito escolar, observamos que estes incluem os processos que delineiam a aquisição dos saberes e a relação entre professor e aluno, que se caracterizam como bases da formação intelectual e acarreta resultantes diferenciadas de conformação, resistência ou superação na sociedade de classes.

Dessarte é importante fazer menção ao estudo desenvolvido por Arroyo (2010) no qual discute a relação educação e cidadania a partir de uma breve retrospectiva histórica expondo que “a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política” (p. 37). Ressalta que a cidadania fora negada por longos períodos o que pode ser justificado pelo despreparo do povo para o exercício da cidadania.

Para ele é frequente a interpretação de que a cidadania é construída por “[...] intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania” (ARROYO, p. 83) e que a interpretação da construção da cidadania num processo imerso na própria prática social e política das classes, não é tão frequente. Arroyo desenvolve seus argumentos na defesa de que embora nos discursos dominantes esteja presentes a

passividade acrítica da grande massa, essa participação ocorreu e continua ocorrendo, e esse processo.

[...] se deve menos a instrução que lhes foi negada do que às estruturas sociais que estão na base dos acontecimentos políticos, às condições materiais de existência a que são submetidos e à violência com que são reprimidos nas praças, nas associações, nas relações de trabalho. É nessas mesmas condições, na reação e organização para invertê-las, que o processo de constituição da identidade política vai sendo construído (ARROYO, 2010, p. 86).

A luta social frequentemente é ocultada e reprimida como desordem. Para a burguesia o ideal tanto de democracia quando de cidadania seria que os direitos da população fossem atendidos, porém, sem o processo de fortalecimento das camadas populares, sem termos cidadãos. A educação para a cidadania fora pensada para não cidadãos, num processo de preparo para a cidadania, contudo, destaca que das camadas populares, pensadas e tratadas como não cidadãos, que advêm as críticas mais contundentes sobre a relação educação-cidadania.

Uma educação para a cidadania pressupõe espaços de democracia onde os sujeitos se percebem movimentando-se na história e com a história. Um dos pontos que pode favorecer esse movimento é a superação das formas de pensar os coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e das periferias, romper com a perversidade segregadora da cidadania condicionada à educação e da condição de subcidadania¹⁰ e até de invisibilidade, subumanidade. Pois, quando se pensa que são:

[...] inexistentes se afirmam como existentes; frente a visão de ignorantes, irracionais se mostram pensantes, com suas visões de mundo de história; frente a visão de incultos mostram suas memórias e identidades culturais; frente a visão de atrasados, inconscientes, pré-políticos, acríticos, pré-cidadãos mostram-se coletivos, conscientes, sujeitos políticos, de ações políticas, frente à visão de reclusos, fora do território e da comunidade política, se mostram agentes de tensões políticas, desestabilizando as relações políticas republicano-democrático-cidadãos estabelecidas. Nesse processo se conformam se afirmam, se mostram cidadãos já (ibid., p. 94).

E preciso mudar a relação educação-cidadania ao invés de educação para a cidadania, considerar a cidadania que reeduca a própria educação e o pensamento político-pedagógico.

¹⁰ Para maiores esclarecimentos sobre o conceito de subcidadania consultar Souza (2003).

1.6.3 Educação e Cidadania enquanto valor ético político

Enquanto valor ético-político que traz intrínseco a participação crítica e o cidadão como sujeito capaz a partir de sua ação consciente, forjar seu destino histórico. Na atualidade tem-se legalmente preconizado a possibilidade de participação, por meio dos direitos que garantem a liberdade civil, política e social.

Porém, na concretude das relações social, essa possibilidade de participação nem sempre pode ser efetivada, pois, “[...] Só tem acesso efetivamente àquilo que está expresso nas leis e nas diversas declarações de direitos do qual o país é signatário uma minoria que, pelo privilégio econômico que dispõe, consegue efetivar aquilo que as determinações legais garantem abstratamente” (MARTINS, 2000, p. 11).

Para esse autor, garantir a real possibilidade de participação, só seria possível mediante a superação desse contexto no qual a maioria do coletivo social não está incluída. Outra condição para a participação é a igualdade, não somente legal, mas igualdade socioeconômica de acesso a bens materiais, “satisfação de necessidades da existência física, dos bens sociais, capazes de garantir o acesso às esferas de poder, bem como àqueles simbólicos, garantidores do acesso à cultura, incluindo aí o indispensável domínio da linguagem escrita” (ibid., p. 120).

Para superar a situação abstrata de existência dos direitos, que não se materializam efetivamente, a participação exige o acesso à informação das formas de participação, do acesso aos mecanismos institucionais que possibilitam a efetiva participação. Desse modo o conceito de cidadania “[...] não é um estado psíquico e mental de um indivíduo que conhece seus direitos e deveres e nem, muito menos, uma relação particular do indivíduo que consome serviços do Estado” (MARTINS, 2000, p.13). Para ele a cidadania perpassa os direitos civis, políticos e sociais articulados com a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais:

[...] a formulação a que chegamos do conceito é: cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se a hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação (MARTINS 2000b, p. 58).

Ao se efetivar a cidadania enquanto valor ético-político concomitantemente se efetiva a práxis social, a ação que transforma o homem e a sociedade que pode resultar numa nova

situação social, devido a sua projeção na luta política com intuito de transformar as estruturas e superestruturas produtoras e reprodutoras das desigualdades entre as classes.

Nesse mesmo sentido, Benevides (1996) já destacava a necessidade da educação para a democracia e a cidadania como uma ideia em expansão, contudo as ações políticas devem ser valorizadas e a forma de se conceber o cidadão deve ir além do que as relações somente econômicas determinam. Para ela o sistema nacional de ensino tem como prerrogativa, ainda que abstrata, a educação do cidadão, às vezes como “[...] mero ornamento retórico ou, então, confundida com um vago civismo ou ‘patriotismo’, o qual, evidentemente, varia muito de acordo com as concepções dos principais dirigentes educacionais” (Ibid., p. 224). Daí a necessidade de uma educação que forme para a cidadania ativa, cidadãos que participem que têm capacidade de julgar e decidir, pois a falta de participação compromete o futuro da democracia. Contudo Benevides destaca que esse tipo de cidadão nem sempre é o preferido dos governantes.

A cidadania enquanto valor ético-político somente pode se materializar numa democracia que reconhece e possibilita o direito de vez, voz e voto para um sujeito concreto que produz e se autoproduz. Para Benevides (1996) a democracia é “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social” (ibid., 225), assim, essa democracia requer que todos os cidadãos sejam capazes de pensar, e atuar efetivamente na elaboração e aplicação das políticas públicas e, além disso, de julgar os resultados dessas.

Mas o que seria a educação para a democracia pela formação do cidadão ético-político ou ativo. Para Benevides (1996, 2007) a educação para a democracia postula duas perspectivas: formação sobre valores republicanos e democráticos; e para tomadas de decisões políticas. Os valores republicanos referem-se ao respeito às leis, respeito ao bem público, e responsabilidade no exercício do poder. Já os valores democráticos, são explicitados por Benevides como: virtude do amor à igualdade (repúdio a qualquer forma de privilégios); respeito integral aos direitos humanos (respeitando raça, etnia, sexo, instrução, credo, julgamento moral, opção política, situação social, traz implícito a solidariedade); e acatamento à vontade da maioria (com constante respeito aos direitos das minorias).

Essa formação se desenvolve a partir do tripé: formação intelectual e a informação; educação moral; e educação do comportamento. A primeira refere-se ao acesso a informações

de diferentes áreas do conhecimento de modo que o cidadão conheça para melhor escolher. A segunda, trata-se da conquista de corações e mentes por meio de “uma didática de valores que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão” (Ibid., 226). A última, educação do comportamento desde os anos iniciais para firmar nos comportamentos hábitos de tolerância, cooperação, subordinação do interesse pessoal ao coletivo, ao bem comum.

A educação para cidadania ativa prepara os cidadãos para (a partir do critério de justiça no respeito aos valores de liberdade, igualdade e solidariedade), o julgamento, para tomada de decisões políticas num ciclo de recorrência e em constante avivamento. No enfrentamento de problemas variados. Como já salientado o exercício da cidadania enquanto valor ético-político requer conhecimentos referentes aos direitos e deveres e uma postura eminentemente política em defesa e ampliação dos direitos por meio das políticas públicas, daí a necessidade da consciência coletiva como instrumento não linear do “contrato social” que, na atual estrutura social, embora não seja um eixo dominante, tem demonstrado presença e força no encaminhamento das políticas educacionais na perspectiva da construção cidadã com valor ético-político.

Essa construção cidadã por meio das políticas educacionais requer uma educação de qualidade, que de acordo com Paro (2000) é pressuposto para os objetivos a serem alcançados por meio da educação. Daí a fundamental importância de abordar claramente o que se entende por “qualidade” na educação, uma vez que, esta se não bem explicitada e justificada “pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende” (Ibid., p. 107).

Segundo Paro, ao discutir a educação de nível fundamental, sendo processo de atualização histórica do homem, deve pautar seus objetivos a partir da dimensão individual e social. A primeira “diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos em síntese, trata-se do educar para o ‘bem viver’” (Ibid., p.107).

A segunda está ligada a formação do cidadão de forma que este possa contribuir com a sociedade, na “construção de uma ordem social mais adequada à realização do ‘viver bem’ de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social” (Ibid.). Nesse

sentido, Paro explicita que se há o entendimento de que a democracia, num sentido mais elevado, medeia à construção e exercício da liberdade social, no intuito de propiciar meios para o entendimento, embasados nos valores construídos historicamente, entre grupos e pessoas, essa seria a dimensão social da escola que se caracterizaria como educação para a democracia.

A relação educação/democracia tem permeado os estudos de Paro, que ao finalizar no ano de 2007 o Relatório de pesquisa sob o título “A administração escolar e a condição política da educação”¹¹, ressalta que a escola, por meio da formação dos alunos, não pode determinar o tipo de sociedade na qual vivemos, porém, não se pode menosprezar sua importância no que concerne a apropriação de valores e hábitos que propiciam condutas democráticas.

Sendo necessário, nesse sentido, romper com a imposição de um ensino que não interessa ao estudante. Restando ao estudante apenas obedecerão que é determinado pelo professor, independente de sua vontade, a escola fomenta a obediência e passividade que não tem compatibilidade como exercício, numa sociedade democrática, de cidadãos autônomos, trabalhando valores que constituem indivíduos habituados a dominar ou a obedecer sem resistência. As práticas democráticas no ambiente escolar devem forjar os verdadeiros cidadãos que contribuam para uma sociedade mais justa e livre.

Paro (2007) salienta que a escola democrática deve orientar-se por ações que propiciem a participação de todos nos processos decisórios. Porém, a escola básica, embora tenha avançado em questões democráticas, nos últimos anos, mantém características de instituição que não foi pensada para os objetivos de educação democrática:

Seus atividades-meio (processo pedagógico), como vimos, são organizados do ponto de vista da educação tradicional, que não oferece uma posição de sujeitos aos educandos; suas atividades-fim (direção, serviços, coordenação do trabalho etc.), por seu turno, também são estruturadas e desenvolvidas de forma a não oferecer oportunidades de decisão aos vários grupos interessados ou envolvidos no trabalho da escola (p. 27).

Ele expõe no relatório que faz-se necessário que o objetivo final da educação democrática seja o desenvolvimento da autonomia aluno, a formação de personalidades humano-históricas. Assim, o poder, (no sentido de poder-fazer) e a participação efetiva do estudante nos processos decisórios, não devem ocorrer apenas na atuação em conselho de

¹¹Desenvolvida no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com financiamento parcial do CNPQ.

escola, grêmio estudantil, ou outra entidade que representa os alunos, porém, separada da atividade escolar cotidiana. Como parte inerente à educação o aluno exerce o poder na prática escolar cotidiana.

Para Afonso e Ramos (2007) a construção do cidadão tutelado e vinculado a certos interesses, valores e ideologias particularizadas, foi impulsionado pela tipologia histórica de escola pública no Brasil. Estes autores utilizam a nomenclatura cidadania restrita à lógica do Estado-nação para designar, em certo momento da história humana, situações e condições sócio-políticas em que se caracterizou uma cidadania não democrática ou autoritária, uma vez que os direitos legalmente constituídos e respeitados foram escassos ou constringidos.

No contexto de globalização e reformas educativas no qual os sistemas educativos são delineados a partir das mudanças do sistema capitalista, em que se observa a política educacional voltada ao atendimento das necessidades dos sistemas produtivos, nem sempre a cidadania como dimensão da consciência coletiva é privilegiada nos espaços escolares.

Afonso e Ramos (2007) afirmam que é nesse contexto que a cidadania democrática e a coesão social emergem contraditoriamente, principalmente porque a cidadania é considerada um antídoto para a crescente vulnerabilização neoliberal dos direitos sociais que aumentam a desigualdade e a exclusão social. Daí a necessidade de assumir a escola, espaço público de democracia e cidadania, como lugar de confronto de hegemonias. Embora seja perceptível que a racionalidade econômica influenciou a política educacional brasileira, de acordo com Sobral (2000) não se pode ignorar a concepção social da educação, uma vez que o desenvolvimento da política educacional numa perspectiva de cidadania ético-política pode ampliar as oportunidades de acesso à educação o que concomitantemente pode diminuir as desigualdades sociais.

Porém, a educação para a cidadania parece estar fragilizada, é o que demonstra Jacobi (2008), ao ressaltar que existe um distanciamento entre o poder centralizado e as realidades sociais que evidenciam os limites dos mecanismos formais, verticais, corporativos e clientelistas, que foram criados para permitir/impedir a participação dos cidadãos nos assuntos públicos.

O principal desafio será o de fortalecer os espaços deliberativos e modernizar os instrumentos de gestão e de articulação. Assim, urge a necessidade de acesso às informações, principalmente às populações mais vulneráveis para fortalecer as práticas de formação da

cidadania ético-política e propiciar maior engajamento em práticas corresponsabilizadas de gestão da coisa pública, que garantam a expressão e representação de interesses coletivos.

É o que também aponta Moacir Gadotti (2008), ao expor a necessidade de se construir uma escola que seja pública, universal, ou noutros termos, que seja igual para todos os indivíduos, respeite as especificidades regionais, locais e multiculturais. Chamada de escola cidadã, cuja elaboração e reelaboração devem empreender esforços para entender que o principal desafio da atualidade, no que tange a escola pública, é o de propiciar um padrão de qualidade universal, ou seja, igual para todos, e concomitantemente respeitar as peculiaridades regionais numa dimensão de escola cidadã.

Para Gadotti a criação da escola cidadã é um projeto de criação histórica, um horizonte, uma crença que pode ser construída a partir de um decálogo:

1º) A escola pública autônoma é, antes de mais nada, *democrática* (para todos) na sua gestão, [...] acesso e permanência [...] tem caráter social comunitário [...]. 2º) Para ser autônoma não pode ser dependente de *órgãos intermediários* que elaboram políticas das quais ela é mera executora [...]. 3º) A escola cidadã deve valorizar o contrato de 40 horas com *dedicação exclusiva* do professor: 4 horas diárias de aula e 4 de outras atividades e substituições (equipe interdisciplinar) [...]. 4º) *Ação direta*. Valorizar a iniciativa pessoal e os projetos da escola [...]. 5º) A escola autônoma cultiva a *curiosidade*, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de texto [...]. 6º) É uma escola *disciplinada* [...]. 7º) A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o *trabalho* [...]. 8º) A transformação da escola não se dá sem *conflitos*. Ela se dá lentamente. [...]. 9º) *Não há duas escolas iguais*. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições. 10º) Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para poder *organizar seu trabalho* da forma que quisesse [...] (Ibid., p. 52, 53, 54).

Esta educação para a transformação promove a consciência do olhar do estudante, dos professores, aprimora os encaminhamentos para que as políticas educacionais manifestem a dimensão democrática inerente à cidadania e o reconhecimento de que todos são participantes de uma história construída por meio de vez, voz e voto e mais do que isso, os saberes que são adquiridos e desdobrados passam a ter outro sabor: uma ênfase na construção do homem como ator social e não como sujeito passivo que deve, simplesmente, consumir um conhecimento intelectual linearizado (LIMA, 2010a). Eis o grande desafio, portanto: educação na e para a cidadania ético-política.

Vale ressaltar, que o princípio norteador para a educação que contribua para a cidadania enquanto valor ético-político é a que possibilita o desenvolvimento de capacidades e da autonomia, na qual os indivíduos sejam capazes de não se submetem a poderes

estabelecidos sem um prévio julgamento. Contudo, como foi possível perceber a educação que propicia a cidadania ético-política, ainda é o grande desafio da atualidade.

Os encaminhamentos por se construir não se remetem somente ao elencamento de políticas públicas que enfatizem a educação como uma das garantias do direito cidadão, também é verdadeira a vivência e o entendimento da cidadania como conquista e que, por meio da educação, os marcos sejam memoriais da mesma, na perspectiva de sua dimensão humana, democrática e universal.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Nesse capítulo abordaremos os dispositivos legais que tem balizado a educação para a cidadania no Estado brasileiro. O desenvolvimento da formação para o exercício da cidadania (tomando o conceito de forma abrangente) ocorre na materialização das Políticas Sociais, mais especificamente por meio da Política Educacional, que por sua vez, é balizada na legislação pertinente.

Partimos do entendimento de que as Políticas Sociais “representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p. 05; HÖFLING, 2001). É preciso salientar que o Estado é posto em ação imerso num contexto de contradições, uma vez que, de acordo com Poulantzas (1980), o Estado configura-se “[...] como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (p.174). Desse modo, no Estado a luta de classe se condensa de forma específica, representando e organizando o interesse político de um determinado bloco (não monolítico) dirigido por um poder hegemônico de uma classe ou fração hegemônica, sendo esse bloco permeado por conflitos e contradições de classe e frações de classes.

Nesse mesmo sentido Höfling (2001), destaca que o Estado pode ser caracterizado com um conjunto de instituições permanentes formado por órgãos legislativos, tribunais, exércitos, entre outros (não formam um bloco obrigatoriamente monolítico), que possibilitam a ação governamental. O governo, por sua vez, pode ser entendido como um conjunto de programas e projetos formulados por parte da sociedade, (formada por políticos, técnicos, sociedade civil, entre outros) e proposta para a “sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (p. 31).

Ao se implementar um projeto de governo, por meio dos programas, projetos e ações, têm-se as políticas públicas, configuradas como o “Estado em ação”¹². Para Bucci (2001) as “[...] políticas públicas funcionam como instrumentos de aglutinação de interesses em torno

¹² Para os limites desse estudo, não nos aprofundamos na distinção entre política de Estado e política de governo, contudo salientamos que o Estado é o responsável pela elaboração das políticas, por isso Estado em ação. A Política Social visa atender demandas específicas da população. As políticas de Estado, por sua vez, nem sempre se configuram como política social, por vezes, atendem a recortes da máquina administrativa.

de objetivos comuns, que passam a estruturar uma coletividade de interesses” e desse modo, elas podem ser consideradas como “instrumento de planejamento, racionalização e participação popular”. Para essa autora “os elementos das políticas públicas são o fim da ação governamental, as metas nas quais se desdobra esse fim, os meios alocados para a realização das metas e finalmente os processos para sua realização” (BUCCI, 2001, p. 13).

Cabe ao Estado a responsabilidade de implementar e manter as políticas públicas a partir “de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos de diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p.31). Se a política é um processo, que envolve muitos participantes, esta definição remete-nos a Palumbo (1989, p. 35) que afirma ser política “[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes [...]”.

Para Höfling (2001, p. 31) as políticas sociais, referem-se ao desenvolvimento de atividades que irão determinar “[...] o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

A política educacional configura-se, desse modo, como uma política pública de corte social, que revela embates, negociações, avanços e retrocessos. De acordo com Azevedo (2004) a política pública, sendo um processo dinâmico, constitui respostas a certos problemas demandados por grupos sociais.

Contudo, essas respostas podem sofrer modificações em suas etapas de implementação, podendo apresentar resultados diferentes dos pretendidos. Assim, ressalta Azevedo que ainda que a política seja norteada a partir da garantia dos direitos sociais, em sua consecução, devido aos distintos e contraditórios interesses em jogo, tal política pode reforçar desigualdades estruturais.

Assim, iniciamos nossa reflexão abordando o marco regulacional das Políticas Educacionais brasileiras, ou seja, a Constituição Federal, que traça os princípios fundamentais sobre as quais as políticas devem ser desenvolvidas. Atentemo-nos inicialmente aos direitos dos cidadãos que propiciam meios para o exercício e fortalecimento da cidadania, em seguida focamos as bases legais que posteriormente foram configuradas como políticas educacionais. É preciso salientar que trataremos recortadamente os documentos oficiais com destaque aos aspectos que melhor dialogam com a formação para o exercício da cidadania.

2.1 Constituição Federal e Cidadania

O direito a vida, a liberdade, a participação em movimentos políticos e sociais, o acesso à habitação, ao atendimento médico, a escola pública, gratuita e laica, ao lazer, a paz, ao meio ambiente equilibrado, entre outros, são direitos legalmente constituídos de cada cidadão, e no gozo de todos esses direitos é que se efetiva a cidadania.

O Art. 1º da Constituição Federal (CF/88), mais especificamente no inciso II, expõe os fundamentos do Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil, quais sejam: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Assim, o Estado Democrático de Direito funda-se na superação do Estado Democrático e Estado de Direito¹³ e sinaliza um intuito revolucionário de transformação do *status quo*. A Constituição Federal instaura o Estado Democrático de Direito. Os fundamentos, ou a base na qual a República se sustenta tem como um dos pilares a cidadania, e essa base é complementada pelos artigos subsequentes, que tratam dos direitos civis, políticos e sociais.

Silva (2003) explica que o *democrático* qualifica o Estado, tornando os valores democráticos fundamentais em todos os elementos constitutivos do Estado e Ordem Jurídica (direito), que por sua vez, ajusta-se ao interesse coletivo. Ressalta ainda, que nessa configuração o Estado “[...] tende a realizar a síntese do processo contraditório do mundo contemporâneo, superando o Estado capitalista para configurar um Estado promotor da justiça social” (p. 120). Assim,

A democracia que o Estado Democrático de Direito realiza há de ser um processo de convivência social numa sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I), em que o poder emana do povo, e deve ser exercido em proveito do povo, diretamente ou por representantes eleitos (art. 1º, parágrafo único); participativa, porque envolve a participação crescente do povo no processo decisório e na formação dos atos de governo; pluralista, porque respeita a pluralidade de idéias, culturas e etnias e pressupõe assim o diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes e a possibilidade de convivência de formas de organização e interesses diferentes da sociedade; há de ser um processo de liberação da pessoa humana das formas de opressão que não depende apenas do reconhecimento formal de certos direitos individuais, políticos e sociais, mas especialmente da vigência de condições econômicas suscetíveis de favorecer o seu pleno exercício (SILVA, 2003, p. 120).

¹³De acordo com Silva (2003) “A superação do liberalismo colocou em debate a questão da sintonia entre o Estado de Direito e a sociedade democrática” (p. 112). Esse mesmo autor ao citar Crosa (1946, p.25) expõe que o Estado Democrático “impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública, participação que não se exaure, como veremos, na simples formação das instituições representativas, que constituem um estágio da evolução do Estado Democrático, mas não o seu completo desenvolvimento”. Contraindo-se, desse modo, ao Estado de Direito configurado numa perspectiva liberal que não comunga da participação popular na formação da vontade estatal.

Desse modo o Estado Democrático de Direito, pressupõe, principalmente a participação, uma vez que a democracia caracteriza a vontade o povo, e a não participação, ou participação insuficiente dos cidadãos debilita a democracia (BOBBIO, 1998). Quando Silva (2003) expõe “a participação crescente do povo” remete-nos a um processo de amadurecimento que fortalece a participação popular. Esse processo pode ser fomentado por meio de normativas que propiciam a participação, dentre elas, a formação para o exercício da cidadania.

Exposto os principais elementos para o entendimento, ainda que de forma breve, sobre concepção de Estado Democrático de Direito, veremos como o *cidadão ou cidadania* são expostos na Constituição. O verbete cidadão, ou cidadania pode ser encontrado ao logo do texto constitucional. No título II, *Dos Direitos e Garantias Fundamentais*, no capítulo I, *Dos Direitos e deveres Individuais e Coletivos*, tem-se a palavra cidadania no inciso LXXI: “[...] conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania”; no inciso LXXIII assegura que todo cidadão é parte legítima para propor ação popular; no inciso LXXVII consta que “são gratuitas as ações de habeas corpus e habeas data, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania”. Esse inciso foi regulamentado por meio da Lei nº 9.265¹⁴ de 12 de fevereiro de 1996, que dispõe sobre a gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania.

O artigo 22 prevê a competência privativa de a União legislar sobre diversas temáticas, no inciso XIII, sobre nacionalidade, cidadania e naturalização. No inciso V do artigo 58 assegura as Comissões Parlamentares à possibilidade de “solicitar depoimento de qualquer autoridade ou cidadão”; no artigo 61 é garantida, ao cidadão, a iniciativa das leis complementares e ordinárias; no artigos 62 é vedada a edição de medidas provisórias sobre nacionalidade, cidadania, direitos políticos, entre outros; no Art. 68, consta “As leis delegadas

¹⁴Regulamenta o inciso LXXVII do art. 5º da Constituição, dispondo sobre a gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania.

Art. 1º São gratuitos os atos necessários ao exercício da cidadania, assim considerados:

I - os que capacitam o cidadão ao exercício da soberania popular, a que se reporta o art. 14 da Constituição;

II - aqueles referentes ao alistamento militar;

III - os pedidos de informações ao poder público, em todos os seus âmbitos, objetivando a instrução de defesa ou a denúncia de irregularidades administrativas na órbita pública;

IV - as ações de impugnação de mandato eletivo por abuso do poder econômico, corrupção ou fraude;

V - quaisquer requerimentos ou petições que visem as garantias individuais e a defesa do interesse público.

VI - O registro civil de nascimento e o assento de óbito, bem como a primeira certidão respectiva. (Incluído pela Lei nº9.534, de 1997)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

serão elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar a delegação ao Congresso Nacional” no § 1º, consta “Não serão objeto de delegação os atos de competência exclusiva do Congresso Nacional, os de competência privativa da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, a matéria reservada à lei complementar, nem a legislação sobre, no II, expõe: nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais.

A partir do artigo 74 encontramos na Constituição Federal que a palavra *cidadão* é utilizada para designar o direito legítimo para apresentar denúncia ao Tribunal de Contas da União; no Art. 89, o cidadão que cumprir os requisitos¹⁵ constitucionais pode compor o Conselho da República; Art. 98. “A União, no Distrito Federal e nos Territórios, e os Estados criarão”, no inciso II, “justiça de paz, remunerada, composta de cidadãos eleitos pelo voto direto, universal e secreto [...]”. Na Seção II, *Do Supremo Tribunal Federal*, no Artigo 101 aborda a composição do Supremo Tribunal Federal sendo composto de onze Ministros escolhidos dentre cidadãos a partir de alguns critérios específicos; nos artigos 103-B, e 130-A dispõe que “dois cidadãos, de notável saber jurídico e reputação ilibada, indicados um pela Câmara dos Deputados e outro pelo Senado Federal, podem compor o Conselho Nacional de Justiça e o Conselho Nacional do Ministério Público, respectivamente”.

No artigo 131 que trata da Advocacia Pública dispõe no parágrafo 1º que a mesma “Advogado-Geral da União, de livre nomeação pelo Presidente da República dentre cidadãos maiores de trinta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada”.

Por último no Capítulo III, *Da Educação, Da Cultura E Do Desporto*, na Seção I, *Da Educação*, no Art. 205, consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Passemos agora ao conjunto de direitos e deveres que são pertinentes ao cidadão.

2.1.1 Cidadania: direitos e deveres

A Constituição Federal garante direitos e impõe deveres a todos os cidadãos. O conjunto de direitos possibilita ao cidadão uma normativa jurídica que lhe garante legalmente a reivindicar tais direitos sempre que julgar necessário. A Carta Magna de 1988 enfatiza os

¹⁵ VII - seis cidadãos brasileiros natos, com mais de trinta e cinco anos de idade, sendo dois nomeados pelo Presidente da República, dois eleitos pelo Senado Federal e dois eleitos pela Câmara dos Deputados, todos com mandato de três anos, vedada a recondução.

direitos e garantias, sendo considerada a normativa mais avançada, abrangente e minuciosa na história das Constituições brasileiras. Segue os principais direitos relativos à cidadania.

a) Direito a vida

A Constituição garante logo de início no Art. 5º o *Direito à vida*, em todas as suas fases, desde a maternidade, infância até a velhice. Esse direito tem como prerrogativa principal o acesso ao trabalho, a alimentação digna, ao atendimento médico, a escola pública, gratuita e laica, ao lazer, entre outros.

Essa mesma normativa veda: a tortura seja ela psicológica ou física, o homicídio, a negligência ao socorro e a pena de morte. O direito a vida e todos os elementos que compõe esse direito caracterizam-o como fundamental para o cidadão e para o exercício da própria cidadania.

O direito a vida tem como prerrogativa o essencial para ser cidadão, estar vivo, e estar vivo em condições de dignidade humana, com acesso aos elementos fundamentais (já exposto acima) para se manter vivo e com condições de refletir sobre a realidade que o cerca. Ter condições não significa necessariamente que a reflexão crítica seja feita, mas que a constituição garante os meios (ainda que mínimos) para que possa ser realizada. Na determinação de “condições mínimas” de sobrevivência poder-se-ia ler que está expressa também a concordância com as desigualdades sociais, legitimando-se aos que tem em detrimento daqueles que, por não terem precisam ser “sustentados” com as condições mínimas que acabam retornando em benefícios para os primeiros.

Esse conjunto de direitos que garantem o direito a vida do cidadão, é fundamental para este tenha meios de atuar na sociedade democrática e desenvolva a hegemonia no sentido de ampliar e fortalecer os direitos e espaços sociais da classe trabalhadora. Sendo o Estado à condensação material da luta de classes, o direito a vida e concomitantemente o empoderamento da classe trabalhadora é condição intrínseca a participação e à manutenção de pressão na correlação de forças que permeiam o Estado.

b) Direito a Liberdade

A Constituição também garante no Artigo 5º o *Direito a Liberdade*. Esse direito desdobra-se em outros aspectos de maneira ampla: liberdade de se expressar, liberdade de

escolha; liberdade de exercer uma religião; de participar de partido político; de ir e vir; de formar associações; de expressar atividade intelectual, artística e científica.

A liberdade constitui aspecto fundamental no Estado Democrático de Direito, não há como se pensar em democracia sem liberdade, principalmente a liberdade de pensamento, de opinião, pois é no usufruto desse direito no embate dialético das opiniões que a democracia prospera.

É no embrenhar das opiniões que emerge o conflito, considerada por Bobbio (1998, p. 225) como “uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos”, que por sua vez “são identificados no poder, na riqueza e no prestígio”.

Nesse sentido, como já destacado por esse autor, as sociedades nas quais os conflitos são suprimidos, desviados, ou não se realizam, tornam-se enfraquecidas e estagnadas, sendo sua decadência inevitável. Assim, o direito a liberdade, principalmente de opinião, é fundamental para que, no exercício da cidadania, a própria democracia seja fortalecida.

c) Direito a Igualdade

A Constituição também garante no Artigo 5º o *Direito a Igualdade*, que também se desdobra de maneira ampla, sendo vedada a discriminação em virtude do sexo, orientação sexual, raça, cor, etnia, origem social, idade, condição física ou mental, origem geográfica, estado civil, opção política, religiosa ou filosófica.

Se nos detivermos somente à questão econômica, na Constituição encontramos como um dos *Princípios Fundamentais* (Título I), no Art. 3º como um dos *Objetivos Fundamentais da República Federativa do Brasil*, no inciso III “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Assim compreendemos que do direito a igualdade decorre o princípio da equidade, e dessa, os direitos sociais, concebidos objetivamente no intuito de não eliminar, ao menos amenizar desigualdades advindas das desigualdades, econômicas sociais ou biológicas (ALMEIDA, 2002).

Na discussão sobre o princípio de equidade, Fortes (2003), destaca como um dos principais pensadores do século XX, desse verbete, o norte-americano John Rawls que elaborou uma teoria denominada *Justiça como equidade*, balizada por duplo princípios: primeiro, igualdade de direitos e deveres que garantissem o livre pensamento e manifestação de opiniões, liberdade de se locomover, de se associar, de ser informado e de ter privacidade.

Segundo, tendo como doutrina a diferença ressalta que a justiça pode ser exercida ao desenvolver ações que tenham efeitos desiguais para o coletivo, somente se resultarem em benefícios individuais para os que estão em situação de desigualdade ou os “menos favorecidos” da sociedade. Ou, noutros termos, tratar de maneira desigual os desiguais para que se propicie a igualdade.

De acordo com Silva (2003) a Constituição Federal no Art. 5º garante que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e este princípio é reforçado pela vasta normativa exposta sobre igualdade, ou no intuito de propiciar a igualdade dos desiguais por meio da garantia dos direitos substanciais.

Assim, o direito a igualdade (e os desdobramentos a ela inerentes) é fundamental para que todo cidadão tenha garantido legalmente, pelo menos duas dimensões: o primeiro de sentir-se igual, independentemente das questões de classe, origem social, etnia, gênero, entre outros; e em segundo lugar de estando em condições desiguais, lutar para que medidas equânimes sejam adotadas para se alcançar a igualdade.

d) Direito a Segurança

O Direito à *Segurança* é garantido na Constituição no artigo 5º, que se traduz na inviolabilidade de domicílio; de propriedade; de sigilo de correspondência; segurança jurídica (prerrogativa da inocência); segurança de integridade física, de integridade do patrimônio. Da mesma forma que garante a segurança, concomitantemente, reafirma a aplicação de penalidade para quem pratique crimes contra a mesma, garantindo a integridade física e moral dos presos.

De acordo com Silva (2005) o artigo 5º, XI garante ao cidadão a segurança no conforto do lar com a família, sendo a residência considerada o asilo inviolável. A garantia da privacidade e da intimidade é inerente a esse direito.

A segurança das comunicações pessoais é garantia do sigilo de correspondências e de outras formas de comunicação pessoais¹⁶ que expressem o pensamento e que se traduzam em comunicação interpessoal, sendo expressamente ligada ao direito a liberdade de pensamento, também garantido pelo Art. 5º, inciso IV¹⁷.

¹⁶Art. 5º, XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal (BRASIL, 1988).

¹⁷ IV - É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.

e) Direito a Propriedade

A Constituição Federal, ainda no Artigo 5º garante o direito a propriedade privada e a herança, desde que cumpra sua função social. Sendo assim, propriedades utilizadas para especulação imobiliária, ou que não contribuíssem para manutenção de meio ambiente saudável, não gozam da garantia legal de propriedade privada. No artigo 170, que aborda os *Princípios Gerais da Atividade Econômica*, no inciso II e III a Constituição expõe que a ordem econômica assegura o direito a existência digna, de acordo com a justiça social e estabelece os princípios da propriedade privada e da função social dessa propriedade, respectivamente.

Silva (2003) ressalta que a apropriação privada, seja de bens de consumo, ou de uso pessoal são fundamentais para a existência com dignidade. Para esse autor, ter propriedade não constitui instrumento de opressão, uma vez que é no gozo das apropriações que as necessidades são satisfeitas.

A propriedade de um determinado espaço de solo garante a propriedade do subsolo a ela inerente, em toda profundidade útil ao seu gozo. Já os minerais, inclusive os do subsolo, as águas com potencial para gerar energia hidráulica, são considerados bens da União¹⁸.

A propriedade urbana, de acordo com Silva (2003) é regulamentada concomitantemente pelo Artigo 21, XX (“instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico e transportes urbanos”), e o 182 que dispõe sobre as diretrizes da política de desenvolvimento urbano que objetiva o “pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes” (BRASIL, 1988).

2.1.2 Direitos Sociais

A Constituição Federal, ao instaurar o Estado Democrático de Direito possibilita novas perspectivas de realização social por meio dos direitos sociais e pelo exercício dos instrumentos que oferece à cidadania, configurando-se um Estado de justiça social balizado na dignidade da pessoa humana.

¹⁸ Art. 20. São bens da União: VIII - os potenciais de energia hidráulica; IX - os recursos minerais, inclusive os do subsolo; X - as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos;

Assim, o Capítulo II dispõe sobre os direitos sociais, destacando no “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”. De acordo com Silva (2003) os direitos sociais são:

[...] prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (p. 285-286).

Para esse autor os direitos sociais podem ser classificados em direitos sociais relativos ao trabalho; relativos à seguridade (compreendendo saúde, previdência e assistência social); relativos à educação e cultura; à moradia; à família, criança, adolescente e idoso; e por último, direitos sociais relativos ao meio ambiente.

Esses direitos sociais, ditos de segunda geração, são desenvolvidos no intuito de garantir os direitos de primeira geração (direitos individuais, de liberdade, de expressão, de associação, de manifestação do pensamento, entre outros). E os direitos de terceira geração (direito ao meio ambiente equilibrado, à biodiversidade, direitos dos não nascidos, direito do indivíduo na perspectiva temporal da humanidade, entre outros) foram desenvolvidos para garantia mais abrangente dos direitos individuais, também intitulados de direitos transgeracionais (BUCCI, 2001).

2.1.2.1 Direito à educação

A Constituição Federal garante a educação e o acesso à cultura de forma abrangente no processo formativo educacional. A educação é caracterizada no art. 6º como um direito social e fundamental do homem, intrinsecamente ligado à configuração do Estado Democrático Brasileiro.

Nesse sentido, a formação cultural, de acordo com Silva (2003) assume a própria expressão criadora da pessoa, bem como, das projeções do espírito humano. A formação cultural possibilita a afirmação da identidade, o acesso à memória, a história e as decorrentes ações da sociedade brasileira.

É importante destacar que na Constituição a educação, como direito social, está privilegiada no Título VIII “Da Ordem Social” balizada no tripé: trabalho, bem-estar e justiça social. No artigo 205 expõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Silva (2003) compreende que a educação pretende atingir três objetivos básicos: pleno desenvolvimento da pessoa; preparo para o exercício da cidadania; e qualificação para o trabalho.

O alcance desses objetivos decorre de um processo educacional democrático, por meio da educação formal que materializa o direito a educação, sendo delineados pelos princípios acolhidos pela Constituição: universalidade; igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais, gestão democrática e padrão de qualidade. Esses princípios podem ser observados no Art. 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim, a educação é reconhecida pela Constituição como um direito do cidadão, no intuito de propiciar o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania que culmina no desenvolvimento e fortalecimento do Estado Democrático que preconiza ações participativas e operantes de toda população na coisa pública.

A qualificação para o trabalho configura-se fundamental para o exercício da cidadania, uma vez que, possibilita o alcance da dignidade da pessoa humana, que por meio do trabalho pode atender as suas necessidades e de seus dependentes.

A Constituição destaca que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade (Art. 205, 227). Institui o Estado como promotor dos serviços educacionais, e

que deve ampliar as possibilidades de que esse direito seja efetivado, e assegurar que o desenvolver do processo educativo seja balizado nos princípios destacados pela Constituição.

É assegurado Constitucionalmente o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, como já destacado por Silva (2003, p. 312) sendo direito público subjetivo, ou seja, um direito “plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente”.

Cury (2002) expõe que o direito a educação é fundamental para o processo constituinte do cidadão. O acesso a esse direito possibilita novos horizontes e novas formas do exercício da cidadania:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260).

Assim, o acesso à educação enquanto direito é fundamental para que o cidadão tenha condições de apropriar-se dos saberes e participar da vida social e política a partir de um direito e não de instrumento de benevolência da classe dominante, nem tampouco, por generosidade.

Conforme destacado por Silva (2003) a Constituição garantiu a educação como direito, principalmente porque sendo direito, e sendo usufruída para o pleno desenvolvimento da pessoa, a classe trabalhadora não se conservasse servil e submissa, mas conscientes e reivindicando seus direitos.

A Constituição expõe a necessidade da construção de um Plano que defina diretrizes para as atividades a serem desenvolvidas no processo educacional:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Para finalizar, vale destacar que expusemos aqui os principais elementos da Constituição Federal no que concerne aos direitos essenciais para o exercício da cidadania, contudo é sabido que a garantia legal, nem sempre corresponde à efetividade na prática cotidiana. É preciso ressaltar, ainda, que a Carta Constitucional prevê um sistema econômico balizado em justiça social, busca assim, articular elementos antagônicos como, defesa e promoção do trabalho e afirmação da propriedade privada dos meios de produção; pleno emprego e livre concorrência.

Assim a utilização da Constituição se dá no seio do Estado, como já destacado noutro momento, o Estado configurado “como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (POULANTZAS, 1980, p.174). Desse modo, a configuração do Estado, no que concerne a Constituição, pode ora tender aos valores sociais, ora aos valores individualistas, dependendo da disputa hegemônica sobre os sentidos das normas descritas na Constituição.

Por isso mesmo Bucci (2001, p. 09) já salienta que não basta uma Constituição bem escrita para que seja cumprida, pois, a exequibilidade da Constituição depende “de quanto o seu texto corresponde ao equilíbrio real das forças políticas e sociais em determinado momento”.

Contudo, é possível, pelas vias do direito a partir da própria Constituição, uma batalha para que a sua efetividade ocorra, e assim melhorar as condições sociais, “por meio da garantia do exercício de direitos individuais e de cidadania a todos, da forma mais abrangente possível” (Ibid., Idem.) Daí a fundamental importância do exercício da cidadania numa perspectiva de luta política, no conhecimento, defesa e ampliação dos direitos sociais, na inserção e atuação fervorosa dos cidadãos na gestão da coisa pública.

A partir dos princípios Constitucionais que balizam a formação para o exercício da cidadania, passemos agora a exposição breve das normativas que garantem legalmente tal formação. Destacamos que nossa intenção não é uma reflexão aprofundada sobre tais normativas, mas uma breve exposição destacando os principais elementos que garantem a efetivação de uma formação cidadã.

Optamos por destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Plano Nacional de Educação (2000); Diretrizes curriculares nacionais; Parâmetros curriculares Nacionais; Leis dos Direitos Humanos; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacional de

Educação em Direitos Humanos (2012), os quais são discutidos com ênfase na formação para o exercício da cidadania.

2.2 Estatuto da Criança e Adolescente: novos passos para a cidadania

Após a promulgação da Constituição Federal, movimentos de grupos sociais e instituições mobilizaram-se no intuito de criar uma nova legislação que atendesse os direitos de crianças e adolescentes preconizados nos artigos 227¹⁹ e 228²⁰ da Constituição. Tais movimentos objetivavam a substituição do Código de Menores de 1979 e a incorporação dos princípios destacados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança²¹ de 1989, ratificado pelo Brasil em 1990.

O documento da Convenção já havia inspirado a elaboração do artigo 227 da Constituição. Essa normativa inovou na concepção de infância e dos direitos a ela inerentes, reconhecendo todos os direitos e liberdades da criança até os 18 anos, inscritas na Declaração dos Direitos Humanos e reservadas somente aos adultos. De acordo com Rosemberg e Mariano (2010) antes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ser sancionado, o presidente Fernando Collor de Melo, em 31 de Maio de 1989, criou o Ministério da Criança e encaminhou ao Congresso a proposta de ratificação da Convenção. O então presidente embasava-se nos princípios da Convenção para combater a orientação de “situação irregular” presente no Código de Menores de 1979.

Assim, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), é aprovado em 13 de Julho de 1990, sob o nº. 8.069. Tal normativa inaugurou nova fase de concepção e de proteção integral as crianças e adolescentes, propõe ações de modo que os direitos não sejam violados e sejam

¹⁹Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

²⁰Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

²¹ “A Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 193 países. Somente dois países não ratificaram a Convenção: os Estados Unidos e a Somália - que sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao assinar formalmente o documento” (UNICEF, Disponível em < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 29 de Maio de 2013.) Rosemberg e Mariano (2010) desenvolvem consistente estudo sobre o processo de construção da Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

garantidas condições de cidadania a pessoas que estão num estado peculiar de desenvolvimento humano, e concomitantemente reconhece o status de cidadão ao mesmo tempo em que esse se forma cidadão. De acordo com Grandino (2007) a participação dos movimentos sociais, associações, intelectuais, especialistas de distintas áreas da infância e juventude, foi fundamental no processo de elaboração do ECA, tornando-o resultante de um trabalho construído coletivamente.

O ECA divide-se em dois livros. O primeiro, no Título I, versa sobre as *Disposições preliminares*; o título II *Dos direitos Fundamentais*, divide-se em cinco capítulos: *Do direito a vida e á saúde*, *Do direito à liberdade, ao respeito e dignidade*, *Do direito à convivência familiar e comunitária*, *Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer*, e *Do direito à profissionalização e à proteção ao trabalho*. O título III, *Da prevenção* divide-se em dois capítulos, sendo *Disposições gerais* e *Da prevenção especial*. No livro II, o título I que trata *Da política de Atendimento*, contem dois capítulos, sendo: *Das disposições gerais* e *Das entidades de atendimento*. O Título II, *Das Medidas de Proteção*, contem dois capítulos: *Das disposições gerais*; *Das medidas específicas de proteção*. O Título III, *Da Prática de Ato Infracional*, é dividido em XXX capítulos: *Disposições Gerais*; *Dos direitos individuais*; *Das garantias processuais*; *Das medidas sócio-educativas*; e *Da remissão*. Título IV, *Das medidas pertinentes aos pais ou responsáveis*. O Título V, *Do Conselho Tutelar*, dividido em cinco capítulos: *Disposições gerais*; *atribuições do conselho*; *Da competência*; *Da escolha dos conselheiros* e *Dos impedimentos*. O Título VI, *Do Acesso a Justiça* é dividido em sete capítulos: *Disposições Gerais*; *Da justiça infância e juventude*; *Dos procedimentos*; *dos recursos*; *do ministério público*; *do advogado*; *da proteção judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos*. O Título VII, *Dos crimes e das infrações administrativas*, dividido em dois capítulos, sendo: *dos crimes* e *das infrações administrativas*. Por fim apresenta as disposições finais e transitórias.

Assim, os 227 artigos do Estatuto, garantem as formas de efetivação dos direitos que crianças e adolescentes podem reivindicar em situação de não cumprimento desses. O ECA é desenvolvido com base no princípio da proteção das crianças e adolescentes, conforme exposto no Art. 1º “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. O gozo dos direitos fundamentais está explícito no art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de

lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Os direitos e deveres de cidadania de crianças e adolescentes relativos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade e ao respeito são garantidos, tendo o Poder Público, a sociedade e a família como responsáveis pela garantia da não violação desses direitos (art. 4º), sendo os principais agentes: a Secretaria de Segurança Pública, o Ministério Público, os Conselhos de Direitos da Infância e Adolescência; os conselhos tutelares; os Centros de Defesa da Criança e Adolescente e as Associações legalmente constituídas.

O Estatuto normatiza os cuidados relativos às pessoas que estão em idade até os 18 anos, e especifica as formas de sanções para crianças e adolescentes que desenvolvam atos infracionais. Com relação ao processo educativo o Estatuto ratifica o direito à educação, o acesso a escola pública e gratuita fundamentais para o exercício da cidadania. Contudo, é preciso salientar que mesmo com a garantia legal dos direitos a efetivação dos mesmos nem sempre é uma realidade presente no cotidiano da vida das crianças e adolescentes. Muitos autores tem dirigido críticas ao ECA, principalmente relacionados ao financiamento que não possibilita a efetivação dos direitos preconizados no Estatuto, dentre eles ressaltamos o texto de Demo, ao dizer:

[...] o ECA conseguiu manter um discurso pretensamente avançado, apenas porque não toca em relações fundamentais como o comprometimento da esfera econômica. O fundo nele previsto é voluntário, precisamente para poder passar com um texto bonito. Nesse sentido, não vai muito além de ‘enfeitar’ o regime, legitimando verbalmente o que na realidade não é atingido. Passados mais de seis anos de sua aprovação, o ECA na prática ainda não entrou em vigor, e, onde entra, vai-se em atividades residuais que, por definição, não podem comprometer orçamentos respeitáveis nem atingir relações de mercado vigentes (DEMO, 1997, p. 10).

Assim podemos perceber que com relação ECA e cidadania se dá pela via gnosiológica. De conhecimento de direitos, de normativas que legalmente propiciam à proteção e o amparo às pessoas em estado peculiar de desenvolvimento. Contudo, limita pela égide econômica capitalista, sua efetivação ainda deixa a desejar. Por isso mesmo, muitos jovens permanecem na exclusão social, na pobreza e miséria, muitos são levados à delinquência, são segregados e discriminados tornando-se cada vez mais vulneráveis e com poucas possibilidades de ressocialização (FEIJO; ASSIS, 2004).

Essa exclusão pode acontecer em vários aspectos (econômicos, políticos, empregatício, cultural, territorial, étnico, entre outros), sendo esse os motivos de termos tantos jovens como “moradores e meninos de rua, os catadores de lixo, os desempregados das

favelas e periferias, muitos convertidos em flanelinhas em delinquentes” (OLIVEIRA, 1997, p. 51). Assim, a cidadania propiciada pós ECA ainda limita-se a cidadania muito mais na esfera do direito do que de sua efetivação.

2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e cidadania

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) delineiam os princípios da educação nacional, sendo um dispositivo legal que determina os princípios do direito a educação de fundamental importância no que concerne formação para o exercício da cidadania. Vale uma breve retomada histórica.

No Brasil, a primeira LDBEN, foi aprovada, após longo período de debate, em 20 de dezembro de 1961, sob o n. 4024. Desde os tempos do Império até a República Velha, no governo de Getúlio Vargas, predominava no Brasil a educação dual: o ensino propedêutico para a elite e o ensino profissional para a grande população, que se preparava para o acompanhamento do processo evolutivo industrial.

Percebemos, nesse sentido, os limites propiciados a cidadania. Educação escolar voltada para formação de mão-de-obra não abrange aspectos de formação ampla e crítica fundamentais para o exercício da cidadania enquanto valor ético político. Desde esses tempos, percebemos a predominância da cidadania enquanto valor econômico, ou no máximo, enquanto valor gnosiológico, que limita a participação da população.

Para o atendimento da formação para qualificação para o trabalho foram criadas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - 1942), e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - 1946). Romanelli (1991) expõe que o ensino profissional se consolidou no Brasil após 1942, com objetivo de formar adequadamente os filhos dos operários, desvalidos e menos afortunados, dando conteúdos mínimos e não permitindo o acesso a educação de nível superior.

A partir da aprovação da LDBEN de 1961 o ensino propedêutico e profissionalizante se equivalem dando possibilidade de acesso ao nível superior. Contudo, devido ao contexto social brasileiro com forte ênfase industrial, comercial, exportadora e desenvolvimentista o pensamento estrutural escolar refletia esse contexto e prevalecia a educação profissionalizante. Assim, o Estado propiciava a educação pública que atendia o

desenvolvimento industrial por meio do processo formativo para o trabalho, indispensável para a vida do cidadão comum (SANTOS, PRESTES e VALE, 2006).

Após o golpe militar de 1964²² o processo educativo deveria adequar-se ao novo contexto político. Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 335) ressaltam que nesse período a estratégia adotada tinha duplo sentido: por um lado às medidas eram autoritárias e repressivas e as liberdades democráticas eram suprimidas; e por outro, os mecanismos de modernização do Estado eram implementados no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo. Nesse processo a legislação educacional acompanhava as demandas militares.

Em 1968 a Lei 5.540 reformou a universidade. Já em 1971 a Lei 5692, reforma o sistema nacional de 1º e 2º graus. Para Ferreira Jr. e Bittar tais reformas objetivavam “estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (p. 335). A educação, nesse sentido, servia a racionalidade tecnocrática, para atender o slogan “Brasil Grande Potência”. Esses autores ainda expõem:

[...] urgia a formação de mão-de-obra para aumentar a produtividade do PIB brasileiro; não era possível esperar a estruturação de um sistema nacional de ensino obrigatório e universal. Para o Estado tecnocrático, era preciso incorporar a massa da juventude que se constituía na prole das classes populares – ou, como se expressava o ex-presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, engenheiro Glycon de Paiva (1972, p. 34), a prole do “gado humano” (notadamente nordestina) – ao esforço de construção do “Brasil Grande Potência”. Para os amplos contingentes de jovens brasileiros que viviam na pobreza ou na miséria, os tecnocratas eram explícitos quanto ao receituário a ser adotado: propugnavam a “formação paramilitar de trabalho de menores”.

Não por acaso Arroyo (1999, p. 160), afirma que predomina na Lei 5692 a “concepção utilitarista, mercantil, credencialista e propedêutica”. Ao que concerne aos aspectos da cidadania, ao analisarmos o processo histórico educacional brasileiro, saltam-nos aos olhos o descaso com a população empobrecida, as mazelas sociais, os mecanismos de proteção da classe detentora do poder, enfim o cerceamento dos direitos, e a predominância do fator econômico.

Nesse sentido, no contexto militar, podemos dizer que há o esvaziamento da cidadania. Ora, se cidadania minimamente supõe direitos civis, políticos e sociais, conforme exposto por Marshall, no contexto da ditadura tais direitos não eram garantidos. Os direitos civis que contemplam os direitos de expressão, do livre pensamento, a propriedade privada, a

²²Regime Militar – general-presidente Emílio Garrastazu Médici 1964-1974

privacidade do lar, das correspondências, etc., e foram totalmente violados no contexto da ditadura militar.

Quanto aos direitos políticos, esses eram os mais cerceados não havia a possibilidade legal de agrupamentos partidários. Por último os direitos sociais, esses até certo ponto eram efetivados, como o direito a educação, por exemplo. Ora, se direitos sociais pressupõe equidade, entendido como tratar de maneira desigual os desiguais para que se propicie a igualdade, o que se configurava não pode ser chamado de direitos sociais, uma vez que como já exposto às políticas eram implementadas não balizadas no princípio de equidade, mas no princípio desenvolvimentista a qualquer custo.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 tem-se a necessidade de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que atendesse aos requisitos constitucionais, considerando que antiga Lei, do ano de 1971, aprovada sob a égide ditatorial não cova com os princípios democráticos inaugurados com a Constituição.

Assim, concomitantemente a construção da Constituição, ainda no ano de 1987, educadores elaboravam propostas a serem inseridas na nova LDBEN. Passados nove anos, em 1996 a LDBEN é aprovada sob o n. 9.394, contemplando vários aspectos do processo educativo e importantes avanços com relação à cidadania, sendo destacada como um dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “Art. 2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No tópico da Educação básica, encontramos cidadania exposta no Art. 22 “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Encontramos a palavra cidadania também na Seção IV que aborda o Ensino Médio²³, sendo a segunda finalidade desta etapa de estudos: Art. 35, “II - a preparação básica para o

²³ É preciso salientar que por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que definiu as diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Está disposto no Art. 36 que o currículo do ensino médio deverá observar algumas diretrizes, sendo a primeira, “I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Embora os avanços sejam perceptíveis, Demo (1997) ao abordar os rancos e avanços da referida Lei, a considera “pesada”, por envolver distintos interesses orçamentários e por interferir em instituições públicas e privadas, assim, sem condições de ser aprovada com um texto avançado, ou seja, de ser a lei com que o educador brasileiro sonhará. Demo retrata sua insatisfação, considerando o Congresso Nacional um pesadelo, e sendo pesadelo, as leis provenientes dessa Casa, também são um pesadelo. Diz ele “Lei realmente ‘boa’ só pode provir de um Congresso ‘bom’. Não é, obviamente, nosso caso, pelo menos por enquanto” (ibid., p. 10).

Os avanços ressaltados por Demo são: compromisso com a avaliação; visão alternativa da formação dos profissionais da educação; direcionamento de investimentos financeiros para valorização do magistério; educação infantil destinada ao desenvolvimento integral da criança; cuidado insistente sobre a cobertura escolar obrigatória no ensino fundamental; acesso a educação como direito em qualquer idade; ênfase na gestão democrática; e avanço na concepção da educação básica como sistema de educação e não ensino.

Quanto aos rancos expõe: visão relativamente obsoleta de educação; a velha universidade continua resistindo; não prevê a informática no processo educativo, embora faça referencia ao ensino a distância; problemas relacionados ao mundo do trabalho, com relação ao ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. Assim, é possível perceber que embora a LDBEN represente avanços inegáveis, a efetivação desses direitos permanece na esfera da cidadania gnosiológica, ou seja, numa perspectiva de conhecimento dos direitos previstos nessa Lei, contudo sua efetivação ainda deixa a desejar.

2.4 Plano Nacional de Educação e cidadania

Desde a década de 1930 a discussão referente à necessidade de estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE) perpassa a agenda da Política Educacional brasileira, como por exemplo, nas reivindicações provenientes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Todavia, somente na década de 1960 é que o primeiro PNE é aprovado, logo em seguida à aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4024) no ano de 1961. O PNE é resultante da luta dos pioneiros da Escola Nova, tendo como principal ator Anísio Teixeira, que traçou diretriz e metas a serem alcançados nos anos posteriores, dando destaque especial ao financiamento da educação. Cury (2011, p. 804), ressalta que o Plano “acabou se tornando um plano de aplicação dos recursos federais para a educação”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a exposição do artigo 214, deu-se a obrigatoriedade do estabelecimento, mediante a lei do Plano Nacional de Educação (PNE):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Para o desenvolvimento do novo Plano Nacional de Educação foi preciso fazer uma alteração na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e substituí-la por nova normativa a partir da redação constante na Lei 9131 de 1995. Essa última, no Artigo 7, § 1º, define a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

Percebe-se, desse modo, que mesmo havendo a norma constitucional com a obrigatoriedade do Plano decenal para a educação (e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, com um título expondo a necessidade da organização da educação Nacional, em que encarrega a União de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (artigo 9, 1), com a determinação (no artigo 87, 1) de prazo de um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o

Plano com diretrizes e metas para os dez anos seguintes), somente no ano de 2000 o PNE foi apresentado.

A apresentação do Plano se deu em dois momentos: primeiramente, com a nomenclatura *Proposta da sociedade brasileira*, elaborada por associações de educadores em encontros regionais e nacionais, seguida posteriormente, pela apresentação da *Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*, elaborado pelo poder Executivo, após ouvir o Conselho Nacional de Educação e outros órgãos representativos oficiais. Posteriormente a difícil tramitação no Congresso, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação*, por meio da Lei 10.172/01, consagrando a maior parte do texto proposto pelo Executivo, e assimilando algumas metas do Plano proposto pela sociedade (CURY, 2011; DOURADO, 2010).

Dourado (2010) ressalta que a aprovação do PNE resulta da hegemonia no Congresso Nacional, que representa a lógica das políticas de governo em curso. O governo de Fernando Henrique Cardoso implementou políticas e lógicas de gestão, com intuito de implementar amplo processo de reforma educacional, com prioridades para políticas focalizadas, enfatizando o ensino fundamental e a efetivação de instrumentos que possibilitassem a construção de um sistema de avaliação educacional.

Um indicativo dessa afirmativa pode ser encontrado no veto presidencial ao Plano no que concerne aos aspectos de financiamento, conforme destacado por Cury, que “resultou um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação [...] trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas” (CURY, 2011, p. 805). Nesse aspecto percebemos a primazia do fator econômico, no qual o Estado isenta-se da responsabilidade de financiamento para o cumprimento das diretrizes do Plano.

A partir da aprovação do Plano muito trabalho estava por ser feito, contudo os problemas na área educacional não seriam resolvidos ainda com o alcance das metas propostas. Para Dourado (2010) as metas indicavam desafios para a melhoria educacional, porém configurava-se como plano formal, principalmente por não efetivar recursos orçamentários que propiciassem concretude as metas apresentadas. Assim, a comunidade educacional empreendia esforços no sentido de continuidade dos trabalhos a partir de um novo Plano, contudo os dispositivos legais não previam um novo PNE quando vencido o vigente.

A luta dos educadores e suas associações ganharam novo fôlego com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59 do ano de 2009, que impôs a elaboração de um Plano Nacional de Educação a cada dez anos, dando novo ânimo também com relação aos vetos relacionados de financiamento do Plano vigente. Outros dispositivos legais²⁴ reforçam a luta em prol de um processo educativo condizente com o papel estratégico da formação para o exercício da cidadania.

Esse contexto culminou na apresentação do Projeto do novo PNE com metas para 2011-2020. Em três de novembro de 2010, foi encaminhado pelo Ministro de Estado da educação, ao Presidente da República o referido Projeto n. 8.035/10, com 12 artigos.

A exposição do projeto ressalta a construção coletiva do PNE, e apresenta oito premissas e seis características com 20 metas a serem alcançadas a partir de 171 estratégias, destacando como subjacentes os seguintes conceitos:

Educação, processo e prática constituída e constituinte das relações sociais; Direito à Educação; Regime de Colaboração; Sistema Nacional de Educação; Fórum Nacional de Educação; Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação como lugar de unidade Nacional em matéria de educação por meio da formulação e indução de políticas nacionais; Gestão Democrática; Qualidade da Educação (como referência indireta ao CAQi); Diversidade; Ações Afirmativas e Lei de Responsabilidade Educacional (CURY, 2011, p. 808).

A revisão cronológica dos Planos Nacionais de educação nos dá a percepção de seus avanços e fragilidades. Entender a elaboração do Plano enquanto política significa compreendê-lo num processo de disputa, já destacado por Dourado (2010, p. 679) como um duplo processo, ora ocorrendo à negação, ora a participação da sociedade “mediatizado por uma concepção política, cuja égide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, conseqüentemente restrita”.

Desse modo, percebemos que o desenvolvimento dos Planos Nacional de Educação ocorreu no embate das lutas de classes, nos limites estruturais da sociedade capitalista, ora com avanços, ora com retrocessos, mas com a hegemonia das classes dominantes, pois, conforme ressalta Cury (2011) sem o devido provimento de recursos da União para a Educação básica, sem a transferência para os entes federados, e sem transparência

²⁴[...] lei de responsabilidade educacional (por alteração da Lei n. 7.347/85), disciplinando a ação civil pública de responsabilidade educacional, a Portaria MEC n. 1.407/2010, criando o Fórum Nacional de Educação, a lei do piso salarial profissional nacional para os docentes (Lei n. 11.947/09) e a aprovação pela Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação do Parecer CEB/CNE n. 08/10 do Custo-Aluno-Qualidade inicial – CAQi [...] (CURY, 2011, p. 808).

difícilmente as estratégias poderão ser atingidas, configurando-se assim a primazia da cidadania enquanto valor econômico na instituição do Plano Nacional de educação.

2.5 Diretrizes curriculares nacionais e cidadania

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 26, sinaliza a necessidade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao expor que “os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum [...]”. As Diretrizes foram construídas considerando também o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto n. 1904 de 1996), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990).

Coube a União, juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de nível fundamental, médio e profissionalizante. Quanto à construção das Diretrizes, o Ministério da Educação e Cultura, não atentando para as atribuições do Conselho, mobilizou-se no sentido de elaborar e apresentar a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esperando que o CNE o referendasse como Diretrizes curriculares, contudo tal normativa não foi referendada, pois, de acordo com a Constituição Federal e a LDBEN o Conselho deveria elaborar as Diretrizes e não o MEC.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos pelo MEC, ao que Bonamino e Martins (2002) explicitam ser um movimento invertido, pois os Parâmetros sendo uma normativa mais específica culminou por orientar a normativa mais geral como as Diretrizes.

É preciso ressaltar que as mudanças no mundo capitalista globalizado apontam para a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais, de modo que o estudante de nível médio desenvolvesse capacidades de: abstração, desenvolver pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado, habilidade de experimentação; capacidade de colaboração; trabalho em equipe e interação com seus pares (UNESCO, 1994). Sendo essa uma formação de atendimento as demandas de mercado, configurando-se a cidadania enquanto valor econômico. Assim, as reformas na educação de nível médio foram priorizadas pelo governo federal, justificando-as pela necessidade de adequação a revolução técnico-industrial.

Desse modo, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²⁵ (DCNEM). A Resolução expõe no Art. 1º:

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

É preciso salientar que a Câmara de Educação Básica estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, por meio do Parecer n. 16 do ano de 1999 e Resolução 04 do ano de 1999. Diversas outras alterações foram sendo instituídas ao longo do tempo pelo Conselho Nacional de Educação²⁶ desde a promulgação das Diretrizes, contudo destacaremos as normativas mais recentes que consideramos que dialogam proximamente com a cidadania.

²⁵Resolução CEB, n. 3 de 29 de Junho de 1998 - em conformidade com o disposto no art. 9º § 1º, alínea "c", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 - que versa sobre as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto e instituições a ele inerentes-, e os artigos 26, 35 e 36 da LDBEN.

²⁶Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004 que versa sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004; Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005 que trata sobre a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005 que inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004; Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 que trata sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007 que trata sobre esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005; Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 que trata sobre consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 que trata sobre proposta de experiência curricular inovadora do Ensino; Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC. Portal do MEC. Diretrizes para educação básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em 30 de Maio de 2013.)

A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009 que trata sobre a implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio²⁷, marcaram de forma significativa tal nível de ensino, propiciando aos estudantes conhecimentos que podem contribuir para o exercício de uma cidadania com atitude filosófica.

De acordo com Chauí (2000) nossa vida é feita de verdades silenciosas, tácitas e tão óbvias que não questionamos as verdades que nos cercam e a atitude filosófica ou atitude crítica ou pensamento crítico, formado primeiramente de característica negativa, de dizer não aos estabelecidos, e posteriormente positiva no sentido de interrogar por meio de “o que”, “por quê” e “como”, são características fundamentais para a formação para a cidadania.

Não há como ser cidadão aceitando passivamente as verdades sem questionamento. Se cidadania pressupõe participação, essa por sua vez pressupõe questionamentos e reflexão e as disciplinas de filosofia e sociologia dialogam intimamente com esse processo. O Art. 1º estabelece que as disciplinas de Filosofia e Sociologia são obrigatórias ao longo de todos os anos do Ensino Médio, o que garante que componentes dessas áreas de conhecimento sejam propiciadas aos estudantes/cidadãos que estão no processo de preparação para o exercício da cidadania.

Contudo, no capítulo II, art. 3º, II dispõe que esse nível de ensino deve propiciar “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Percebemos aqui que a preparação básica para o trabalho antecede a preparação para a cidadania, assim, como a ênfase no processo de formação para qualificação de trabalhadores capazes de se adaptar as novas condições de trabalho. Tal constatação nos leva a inferir que a cidadania pretendida por essa normativa seria a econômica, de formação de trabalhadores qualificados e adaptáveis a distintos postos de trabalho.

2.6 Perspectiva de cidadania a partir dos Parâmetros curriculares Nacionais

O processo de criação elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se deu na década de 1990, em atendimento as diretrizes propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Tal Conferência foi convocada

²⁷ A partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa Nacional das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

A partir das recomendações da Conferência foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que foi aprovado em Nova Delhi, no evento promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial, no ano de 1993. O Plano objetivava contínuo aprimoramento da escola por meio da equidade, qualidade e avaliação dos sistemas escolares. Nessa reunião foi construída a *Declaração de Nova Delhi*, que foi assinada pelos nove países em desenvolvimento, mais populosos do mundo²⁸, que consentiram “na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p. 14).

Assim, entre os anos de 1995 e 1996, em consonância com os acordos internacionais, com o Plano Decenal de Educação e a Constituição Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), foram elaborados no intuito de orientar e adequar às ações educativas aos ideais democráticos e a permanente melhoria na qualidade da educação. É preciso salientar que a colaboração com Estados e Municípios e pesquisas sobre experiências curriculares de outros países (realizada pela Fundação Carlos Chagas), foi fundamental no processo de elaboração do documento.

No que concerne à formação para a cidadania, os PCNEF destaca especialmente os processos democráticos que envolvem a educação, no qual o Estado deve investir no sistema escolar universal e de qualidade para que haja o preparo e a instrumentalização dos educandos para o processo democrático e a participação social com práticas educativas que contemplem as demandas sócio-políticas, “econômicas e culturais da realidade brasileira, [...] e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade, e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1997, p. 25).

De acordo com o PCNEF o exercício da cidadania só é possível com o acesso universal aos recursos culturais determinantes para intervenção e participação na vida social. Assim, a escola ganha papel de destaque nas discussões sobre dignidade humana, igualdade, solidariedade, respeito e recusa da discriminação. Cabe a educação a responsabilidade de

²⁸ Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia.

possibilitar aos educandos as competências para “vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural [...] de assumir-se como espaço social de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (ibid. p. 25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram elaborados no mesmo período. O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 01 de Junho de 1998²⁹. Esses parâmetros apresentam o novo perfil para o currículo, com novas competências básicas para os jovens serem inseridos na vida adulta. O PCNEM destina-se a difundir os princípios da reforma curricular e ainda, orientar o professor no que concerne as novas abordagens metodológicas. Para o Ensino Médio propõe: “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2001, p. 05).

Os Parâmetros destacam a construção do ensino médio que não exclui em que o processo educativo é central para o desenvolvimento social dos cidadãos ao considerar a necessidade das competências básicas para o trabalho e para o exercício da cidadania³⁰, de modo que haja o desenvolvimento e ampliação das capacidades dos educandos, para que as desigualdades sejam minimizadas. As competências básicas expostas nos Parâmetros podem ser definidas como: a capacidade de abstração do desenvolvimento do pensamento, de forma que o estudante compreenda os fenômenos globalmente e não fragmentado; que fomente no estudante a criatividade, a curiosidade, as diversas alternativas para resolução de problemas, a capacidade de pensar diferente, de trabalhar em equipe, aceitar críticas, arriscar-se, saber comunicar-se, e ser autônomo na busca pelo conhecimento. De acordo com o PCNEM tais competências são necessárias nas esferas social, cultural e política, consideradas fundamentais para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros incorporam as orientações que emanaram da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, qual seja, o triplo papel que a educação deve cumprir: econômico, científico e cultural; e a estrutura e o comprometimento da educação em quatro alicerces: aprender a *conhecer* (prioridade no domínio dos instrumentos de conhecimento, considerado como meio – compreender a complexidade do mundo - e fim – fundamento no prazer em conhecer, compreender e descobrir); aprender a *aprender*, fazer (privilegiar a

²⁹ Parecer nº 15 de 1998 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação.

³⁰ A palavra cidadania nos PCNEM é repetida por 14 vezes e a palavra cidadão 10 vezes.

aplicação da teoria na prática), *viver* (viver juntos – interdependência) e *ser* (educação comprometida com o desenvolvimento total da pessoa para que desenvolva pensamentos autônomos e críticos e consiga decidir por si. Supõe o exercício da liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação).

Ao abordar a *Reforma Curricular e a Organização do Ensino Médio* o currículo é destacado como “instrumento de cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades em três domínios da ação humana” (idem, p. 15), de modo que sejam integrados respectivamente no tríplice universo das relações humanas: Vida em sociedade (universo das relações políticas); Atividade produtiva (universo do trabalho); Experiência subjetiva (universo da simbolização subjetiva).

É preciso salientar que as reformas são instrumento de cidadania democrática quando não dão ênfase especial a formação do estudante para o trabalho em detrimento de outros aspectos do ser social. A formação restrita para o trabalho pode propiciar uma falsa ideia de justiça e democracia, contudo corrobora para a perpetuação das diferenças de classes, no aprimoramento da força de trabalho, do trabalhador qualificado, mas, sem possibilidades deste tornar-se autônomo, crítico e um governante, conforme aponta Gramsci (1985).

Faz-se necessário ressaltar, todavia, que a formação científico-tecnológica e sócio histórica deve ser permeada de forma transversal por conteúdos do mundo do trabalho. Não como cursos profissionalizantes, mas na medida da contemplação das diretrizes expostas na LDBEN que a educação deve propiciar o pleno desenvolvimento, o seu prepara para o exercício da cidadania e também a sua qualificação para o trabalho, nessa ordem. Não se pode negar a qualificação para o trabalho, por possibilitar a uma parcela significativa de jovens brasileiros o acesso ao trabalho que lhe permite a continuidade nos estudos no nível superior. Assim, entendemos que PCN para o ensino médio possibilitam a cidadania gnosiológica por sua especial ênfase na formação por competências e no atendimento as demandas de mercado.

2.7 Leis dos Direitos Humanos

Os direitos humanos ganharam relevância, quando a Organização das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948, promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no intuito de eliminar o os horrores do nazismo e da guerra que sepultaram 50 milhões de seres

humanos em seis anos de duração da Segunda Guerra Mundial. Essa relevância se deu principalmente devido a ênfase na dignidade da pessoa humana, e no elencamento de direitos inalienáveis e fundamentais, o que propiciou a ampliação da noção de cidadania independente da nação.

Para Bucci (2001, p. 10) “os direitos humanos podem ser entendidos “mais em princípios que em regras, isto é, eles em geral são valores que devem ‘compor o espírito’ das demais normas”“. Os direitos humanos, cristalizados em princípios constitucionais [...] servem de ‘critério para a exata compreensão e inteligência’ das demais normas”. Por isso mesmo, a Declaração Universal dos Direitos humanos provocou uma alteração no comportamento social e no ordenamento jurídico dos países signatários, tais como:

Convenções de Genebra; a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados; o Pacto dos Direitos Civis e Políticos; o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção dos Direitos da Criança; a Declaração e Programa de Ação de Viena; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco92; Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10; entre outras (BRASIL, 2006, p. 42).

Essas alterações pós Declaração tornaram-se os alicerces dos mecanismos global e regionais de proteção dos direitos humanos. Embora haja um esforço na defesa de tais direitos, ainda é perceptível a permanência da violação dos mesmos, ainda que em níveis menos elevados, materializados pela concentração de riqueza, fome, miséria, violência, exclusão, entre outros.

No ano de 1993 ocorreu, outro evento de grande importância, a Conferência Mundial de Viena (Capital da Áustria), na qual resultou na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em que em que a educação em direitos humanos é consagrada como tema mundial (BRASIL, 2006).

No Brasil os Direitos Humanos ganharam destaque nas décadas de 1960 e 1970 devido a formas de violação desses direitos materializadas, principalmente, na violação dos direitos social e político. Mesmo com o processo de redemocratização do país, ainda é perceptível o contínuo de violação dos direitos, manifestos por meio das expressões da questão social.

Já na década de 1980 e 1990 tornam-se relevantes os debates acerca dos Direitos Humanos, bem como a formação para a cidadania “por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando o fortalecimento da democracia” (BRASIL, 2006, p. 16). De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o marco expressivo desse movimento foi a Constituição Federal que:

Consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (global e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (BRASIL, 2006, p. 16).

Para Cury (2009, p. 23) a Constituição Federal no Art. 4º articula os princípios citados acima e concomitantemente “estabelece uma relação dialética entre o nacional e internacional, em que se destacam princípios como a prevalência dos Direitos Humanos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade”.

Esse autor explica que diversos aspectos que os tratados internacionais propunham foram incorporados a Constituição, um exemplo disso pode ser perceptível no Art. 5º ao expor que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

No ano de 2004 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 45³¹, que inaugurou nova fase nas normativas jurídicas brasileiras concernentes aos direitos humanos. A partir dessa emenda os tratados internacionais passam a ser incorporados, não mais ao ordenamento jurídico, mas na própria legislação infraconstitucional.

É preciso salientar que mesmo com a aprovação da emenda, o Art. 5º, § 3º, da Constituição ficou redigido da seguinte forma: “os tratados e convenções internacionais sobre os Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros serão equivalentes às emendas constitucionais”. Dessa forma, somente os tratados e convenções posteriores a 2004 que abordam a temática dos Direitos Humanos, tiveram status de constitucionalidade, os anteriores, continuam com a natureza infraconstitucional.

³¹Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências.

Para Cury, mesmo com a garantia constitucional de tais direitos ainda permanecem situações configuradas como antítese desse processo. A efetivação desses princípios somente pode ser medida pelos fatos cotidianos e não por normas legais, ainda que essas sejam imperativas. Daí a importância da formação em direitos humanos no âmbito escolar. A “[...] Educação para os Direitos Humanos é uma formação cultural que busca nessa essência igualitária o reconhecimento e o valor das diferenças. Tal formação visa o fazer do diálogo a forma suprema de aproximação entre os povos e as pessoas” (CURY, 2009, p. 24).

Porém, vale recorrer a Bobbio ao ressaltar que:

Uma discussão sobre os Direitos Humanos deve hoje levar em conta, para não correr o risco de se tornar acadêmica, todas as dificuldades procedimentais e substantivas [...]. Não se pode por o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas do nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas a fome (BOBBIO, 1992, p. 45).

Essa discussão ainda permanece nas agendas governamentais, principalmente porque, a partir das bases estabelecidas em meio a Década (1995-2004) das Nações Unidas para a educação em direitos humanos, em 10 de Dezembro de 2004 foi proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Assim, a UNESCO³² e o Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos, publicaram o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH/2005), objetivando propiciar subsídios aos gestores públicos e militantes de direitos humanos, a fim de que possam construir programas educacionais embasados no respeito aos direitos humanos.

O PMEDH é apresentado em forma de Plano de Ação subdividido em duas etapas. A primeira fase integra recomendações, referências e metas, ou seja, estratégia concreta e orientação prática, a serem desenvolvidas no ensino primário e secundário para educar em Direitos Humanos, entre os anos de 2005 a 2009. Essa primeira fase do Programa foi apresentada e aprovada por todos os Estados Membros das Nações Unidas em Julho de 2005. A Segunda, prioriza o ensino superior na formação em direitos humanos aos professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.³³ A primeira fase do

³² Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

³³ Disponível no site da UNESCO - <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/world_programme_for_human_rights_education_is_launched_in_portuguese/>. Acesso em 15 de Abril de 2013.

Plano teve a versão em português desenvolvida com o apoio do Ministério da educação e da Secretaria de Direitos Humanos.

As discussões que resultaram no PMEDH contribuíram significativamente para o fortalecimento da democracia ao propor a formação para a cidadania. O Brasil, balizado nessas discussões, e concomitantemente a elas no ano de 2003 foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, discutidos a seguir.

2.7.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

No ano de 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos³⁴ (CNEDH), que elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Esse Plano tratou-se de uma versão preliminar que foi debatida nas regiões do Brasil, pelas diversas instâncias vinculadas a essa causa.

Dessa forma, de acordo com o PNEDH, já naquela época havia a necessidade de um documento que abrangesse as ações e políticas a serem desenvolvidas nos diversos órgãos públicos e entidades civis no que tange a Educação em direitos Humanos. Essa necessidade advém das iniciativas da sociedade organizada e das proposições do governo com intuito de fortalecimento da democracia em que o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania são fundamentais (BRASIL, 2003).

Tais iniciativas são referendadas nas normativas internacionais dos quais o Brasil é signatário, e inspirada nos ideários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Constituição Federal (1988) que configura o Brasil como um Estado Democrático de Direito fundados na soberania, cidadania e dignidade da pessoa humana. Desse modo, tem-se o desenvolvimento de novas legislações em atendimento as demandas dos movimentos sociais, no intuito de “impulsionar agendas, programas e projetos na materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, a exemplo dos Programas Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” (BRASIL, 2003).

Contudo, o próprio Plano expõe que, embora houvesse, e se deu prosseguimento a um conjunto de normativas para a concretização do Estado Democrático de Direito, ainda persiste

³⁴ Criado por meio da Portaria nº 66 de 12 de Maio de 2003, da SEDH, formado por especialistas, representantes da área (BRASIL, 2003).

o distanciamento entre o que prevê tais normativas e a realidade de grande parcela da população brasileira que ainda tem seus direitos violados, marcados pela desigualdade e exclusão econômica, social, racial e cultural.

Outro aspecto destacado pelo Plano de 2003 é que essa exclusão é causada devido à adoção de um modelo de Estado neoliberal “no qual as políticas públicas priorizam os direitos civis e políticos em detrimento dos direitos econômicos sociais e coletivos” (BRASIL, 2003, p. 09). Com essa afirmação, podemos inferir que há predominância da cidadania enquanto valor econômico, em que o fator econômico se sobrepõe as demais facetas sociais e o cidadão é tratado como cliente, um consumidor de serviços estatais, conforme destacado por Martins (2000).

Nesse sentido, vale destacar o já exposto por Poulantzas (1989) que configura o Estado como a condensação material da luta de classes permeada pela relação de forças entre classe e frações de classe. É essa relação da luta de classes no Estado que o faz pender, ora para o atendimento, ainda que na forma de normativas, das demandas populares, ora o faz implementar políticas de cunho mais liberal.

Essa contradição é intrínseca ao desenvolvimento da sociedade democrática, que de acordo com Bobbio (1977) é o espaço de reivindicação e fortalecimento da classe trabalhadora, pois todos os direitos até agora conquistados custaram sangue, suor e lágrimas dessa classe. É no bojo da democracia que se tem a possibilidade do amadurecimento, organização e fortalecimento das lutas reivindicatórias da classe trabalhadora no desenvolvimento de ações e demandas para a construção de uma sociedade mais equânime e igualitária.

Assim, deram-se prosseguimento aos embates no desenvolvimento do PNEDH. Após apresentado o Plano de 2003, ao longo do ano de 2004 o mesmo foi divulgado e debatido em âmbito internacional, nacional, regional e estadual, por meio dos encontros, seminários e fóruns. Já no ano de 2005, nos encontros estaduais, mais de 5.000 pessoas representantes da sociedade civil (de 26 estados) e do governo puderam contribuir incorporando propostas para o novo PNEDH em construção. Esses encontros ainda resultaram na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área.

No ano de 2006 a equipe, selecionada pelo Centro de Filosofia e ciências Humanas, formada por professores, alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do

Rio de Janeiro concluiu o trabalho que precedeu o PNEDH de 2006. Esse documento sistematizou as propostas recebidas nos encontros estaduais e foi apresentado ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que por sua vez analisou e revisou o documento que foi distribuído aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em Brasília no mês de setembro de 2006. Posteriormente o documento foi disponibilizado via internet para consulta pública e finalmente foi revisado pelo CNEDH que desenvolveu a versão definitiva. De acordo com o PNEDH:

Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios de democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. [...] A estrutura do documento oficial atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL, 2006, p. 10).

O PNEDH (2006) prevê ações a serem desenvolvidas na educação nos níveis: básico, superior, não formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia. Tem como objetivos gerais:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2006).

De acordo com o PNEDH o processo educativo na educação básica deve ser desenvolvido balizado em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos que possibilitam sua proteção, e incentivo ao exercício de habilidades no cotidiano da vida; b) valores atitudes e comportamentos: que respeitem os direitos humanos; e c) ações: para promoção, defesa e reparação de violações dos direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 23).

Os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na Educação básica são:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p. 23-24).

Assim, o PNEDH representou um importante passo no fortalecimento e ampliação dos direitos humanos na perspectiva de cidadania enquanto valor ético-político. Cury ressalta que o avanço no conceito de cidadania e democratização está intrinsecamente ligado a generalização e universalização de tais direitos, “cujo lastro deve transcender o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação, tal como desenvolvido, por exemplo, em Marshall (1967), para a Inglaterra, e em Carvalho (2002)³⁵ no Brasil” (CURY, 2009, p. 25).

³⁵Utilizado no primeiro capítulo deste estudo, em versão mais recente, do ano de 2011. Refere-se à obra de José Murilo de Carvalho, intitulada, *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, publicada pela editora Civilização Brasileira.

2.7.2 Diretrizes Nacional de Educação em Direitos Humanos

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (tendo como referência os dispositivos legais da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); do Programa Nacional de Direitos Humanos -PNDH-3) tem se esmerado no estabelecimento de diretrizes que visem assegurar o direito à educação a todos e mais recortadamente traçou os pilares de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos³⁶ (EDH) que devem ser observadas por todos os sistemas de ensino e suas instituições (educação básica e superior).

A EDH (Resolução nº 1/2012) no Artigo 2º expõe que um dos eixos que fundamentam o “direito à educação refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012). Sua finalidade é o desenvolvimento de uma educação que promova a mudança e transformação social fundamentada nos princípios estabelecidos no “Art. 3: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental” (Ibid.).

A EDH deve ser desenvolvida como um processo sistemático e multidimensional para formar integralmente os sujeitos de direitos e propiciar uma consciência cidadã em nível cognitivo, social, cultural e político, conforme consta no Art. 4º. Esse mesmo artigo orienta que o desenvolvimento das atividades educacionais deve ocorrer por meio de processos participativos e de construção coletiva, que fortaleça práticas individuais e sociais e que gerem ações em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2012, p.02). No artigo 5º ressalta o cerne dessa diretriz: “A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”. Esse objetivo deve orientar o desenvolvimento das

³⁶Os direitos Humanos (individuais, coletivos, transindividuais ou difusos), se constituem no conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, e referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

atividades educacionais no que tange ao planejamento e desenvolvimento da EDH (BRASIL, 2012, p.02).

Com relação à educação básica, no art. 6º consta que a educação em Direitos Humanos deverá ser privilegiada, de forma transversal, na construção dos seguintes documentos: “Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos materiais didáticos e pedagógicos; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação” (BRASIL, 2012, p.02). A EDH propõe estimular a reflexão e o conhecimento referentes aos Direitos Humanos, que permitam integrar temáticas emergentes nos planos institucionais, nos programas, nos projetos, planos de cursos e nas práticas pedagógicas dos diferentes atores ligados ao processo educativo, no intuito de promover a cultura dos direitos humanos e uma formação para a cidadania ativa, (SILVA; TAVARES, 2012).

Assim, todas as normativas que culminaram na instituição das Diretrizes para Educação em Direitos Humanos, desenvolvem importante papel nesse processo de formação cidadã. Com relação a essas normativas, o quadro abaixo pode facilitar a compreensão do desenvolvimento histórico desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Quadro 1 – Síntese das normativas sobre direitos humanos.

ÂMBITO MUNDIAL		ÂMBITO NACIONAL	
		NORMATIVA NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS	NORMATIVA - EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
1948 - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	1993 - Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena -1993);		
	1995 - Década das Nações Unidas para EDH (1995-2004)	1996 - Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH I)	
		2002 - Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH II)	
			2003- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - I)
	2005 - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. 2005 - 2009		2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH- II
		2010 - Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH III)	
		2012 – Diretrizes Nacional para Educação em Direitos Humanos.	

Fonte: quadro elaborado pela autora para este estudo

Desse modo, na EDH o sujeito perpassa pela humanidade e pela hominização que supera, inclusive, o termo de cidadão enquanto valor ético-político. Para Gramsci (1982) a democracia de fato é o percurso que propicia a participação ativa do sujeito no desenrolar da história da humanidade, para outra situação, em que há o predomínio da justiça social, e não a tutela do cidadão.

2.8 Síntese das normativas de formação para o exercício da cidadania

Com relação às normativas pesquisadas podemos afirmar que perpassam os três tipos de cidadania (gnosiológica, econômica ou ético-política), contudo, em cada uma observamos a ênfase em um tipo específico de cidadania, conforme buscamos sintetizar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Síntese das normativas educacionais e a ênfase nas categorias de análise.

NORMATIVA	ANO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS – AVANÇOS	ÊNFASE NA CIDADANIA
Estatuto da Criança e Adolescente	Aprovado em 13 de Julho de 1990, sob o nº. 8.069.	Essa normativa inovou na concepção de infância e dos direitos a ela inerentes, reconhecendo todos os direitos e liberdades da criança até os 18 anos, inscritas na Declaração dos Direitos Humanos e reservadas somente aos adultos. Inaugurou nova fase de concepção e de proteção integral as crianças e adolescentes, propõe ações de modo que os direitos não sejam violados e sejam garantidas condições de cidadania a pessoas que estão num estado peculiar de desenvolvimento humano, e concomitantemente reconhece o status de cidadão ao mesmo tempo em que esse se forma cidadão.	Ênfase na cidadania na perspectiva gnosiológica, pois embora represente avanço na questão legal, o aspecto da efetividade fica limitado na sociedade capitalista.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Aprovada no ano de 1996, sob o nº 9.394.	A LDBEN contempla vários aspectos do processo educativo e importantes avanços com relação à cidadania, que é destacada como um dos Princípios e Fins da Educação Nacional. No Art. 2 a educação é tratada como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Ênfase na cidadania na perspectiva gnosiológica, pois embora represente avanço legal, é permeada por distintos interesses com hegemonia do capital.
Plano Nacional de Educação	1º Plano Nacional de Educação é promulgado no ano de 1961. 2º Plano - Lei 10.172/2001. 3º - Em três de novembro de 2010, foi encaminhado pelo Ministro de Estado da educação, ao Presidente da República o Projeto do novo PNE, sob o n. 8.035/10, com 12 artigos, e com metas para 2011-2020.	O Plano Nacional de Educação, de duração decenal, elaborado com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).	Ênfase na cidadania econômica, pois foi “mediatizado por uma concepção política, cuja égide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, consequentemente restrita” (DOURADO, 2010, p. 679). E sem o devido provimento necessário para o atendimento das metas previstas.
Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio	Resolução n. 2 de 30 de Janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Trata-se de um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei. No que concerne à cidadania, no capítulo II, art. 3º, II dispõe que esse nível de ensino deve propiciar “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.	Ênfase na cidadania enquanto valor econômico, com a formação com fim último para o atendimento das demandas de mercado.

Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Aprovado em 01 de Junho de 1998	Elaborados no intuito de orientar e adequar às ações educativas aos ideais democráticos e a permanente melhoria na qualidade da educação. Apresentam o novo perfil para o currículo, com novas competências básicas para os jovens serem inseridos na vida adulta. Destina-se a difundir os princípios da reforma curricular e ainda, orientar o professor no que concerne as novas abordagens metodológicas. Destacam a construção do ensino médio no qual o processo educativo é central para o desenvolvimento social dos cidadãos ao considerar a necessidade das competências básicas para o trabalho e para o exercício da cidadania, de modo que haja o desenvolvimento e ampliação das capacidades dos educandos, para que as desigualdades sejam minimizadas.	Ênfase na cidadania enquanto valor gnosiológico, pois os Parâmetros destacam a construção do ensino médio no qual o processo educativo é central para o desenvolvimento social dos cidadãos, porém com especial ênfase na formação por competências básicas para o trabalho e, por conseguinte para o exercício da cidadania.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	O Programa consolida uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios de democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. [...] A estrutura do documento oficial atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL, 2006, p. 10).	Ênfase na perspectiva de cidadania ligada ao valor ético-político, na medida em que representa um importante passo no fortalecimento e ampliação dos direitos humanos. O avanço no conceito de cidadania e democratização está intrinsecamente ligado à generalização e universalização de tais direitos (CURY, 2009).
Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos	Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação	Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (tendo como referência os dispositivos legais da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); do Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3) tem se esmerado no estabelecimento de diretrizes que visem assegurar o direito à educação a todos e mais recortadamente traçou os pilares de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	Ênfase na perspectiva de cidadania ético-política, pois, representa um significativo avanço com relação aos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos.

Fonte: quadro elaborado pela autora para este estudo.

Nesse capítulo foi possível perceber que cidadania, direitos e políticas público-sociais estão intimamente relacionados. Percebemos ainda que embora os conceitos de cidadania sejam antagônicos, e que até mesmo algumas normativas são instituídas num discurso de cidadania quando gnosiológico ou econômico e corroboram para a estagnação da cidadania ético-política, a sua efetividade, ou seja, a instituição do programa materializa o direito do cidadão, o direito a educação.

Em outros termos, se consideramos a perspectiva gramsciana de confronto de hegemonias, todas as políticas público-sociais mesmo as não desenvolvidas com cunho de cidadania ético-política, é um direito de cidadania que se efetiva e pode contribuir para a efetivação da perspectiva ético-política ainda que de forma superficial. Ou seja, quando o direito à saúde, educação, habitação entre outros são materializados por meio de políticas sociais é a reafirmação do princípio do fundamento do Estado Democrático na cidadania, (conforme preconizado no título I da CF.), que se efetiva. Pois não há cidadania sem direito a liberdade, mas liberdade com condições de ser livre, e de fato poder eleger entre as possibilidades de vida. Não há cidadania sem igualdade, e igualdade não somente perante a lei, mas perante a vida, perante a sociedade e demais pessoas, igualdade de oportunidades de gozar dos direitos do artigo 6º e 7º da Constituição federal. A plenitude desses direitos relaciona-se com a cidadania, com a consciência crítica e a luta pela ampliação e fortalecimento desses direitos caracteriza-se como cidadania ético-política (DALLARI, 2004).

Assim, o direito a educação e todos os demais direitos dela decorrentes, a partir da emancipação e consciência crítica, relacionam-se com a proposta de Gramsci (1985) do desenvolvimento de uma formação humanista, no pleno sentido da palavra, que seja o fundamento e propicie a busca do equilíbrio dialético de trabalhar de forma intelectual ou manual.

Uma formação, que não apenas instrumental, mas crítica para o prosseguimento dos estudos pode propiciar o protagonismo do estudante, não somente no desenvolver de sua práxis, na ação profissional que lhe garanta as condições materiais de existência, mas, e principalmente na consciência autônoma e crítica, numa possibilidade de pensar o mundo dialeticamente, dicotomizado pelas forças que o compõe e que por isso mesmo, essa formação pode propiciar a inserção desses jovens na busca pela ampliação e fortalecimento dos direitos e concomitantemente por uma sociedade mais justa e democrática.

CAPÍTULO III

RESSIGNIFICAÇÕES E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA EM ESCOLAS DE DOURADOS/MS.

O desvelamento do objeto de estudo de uma pesquisa científica, explicitado por seu objetivo central, que no nosso caso é “analisar as ressignificações que gestores, professores e alunos constroem sobre a categoria “cidadania” na realidade da escola de ensino médio no desenvolvimento do trabalho pedagógico, delimitando-se escolas públicas e privadas do município de Dourados (MS)”, solicita etapas específicas e complementares que se expressarão como elementos procedimentais na condução de sua totalidade. Tais etapas clarificam “o olhar” e a opção epistemológica do (a) pesquisador (a), o seu embasamento acerca dos fundamentos do objeto em tela, conferindo suficiente grau de validade e fidedignidade no tratamento do objeto científico.

Nessa direção, ao se considerar a dimensão da radicalidade do objeto (fundamentos, graus de associação, sua raiz social e exponência no coletivo), da rigorosidade científica (clarificação das etapas metodológicas e validação científica) e da visão de conjunto (articulação entre cada fase da pesquisa, sua coerência e consistência), fez-se necessário o estabelecimento dos parâmetros procedimentais das etapas da pesquisa. O que nos remeteu a organização textual a partir de cinco eixos: a) a pesquisa qualitativa na leitura do objeto; b) instrumentos de coleta de dados; c) caracterização da amostra; d) procedimento de coleta de; e, e) análise dos resultados, apresentados a seguir.

3.1 A pesquisa qualitativa na leitura do objeto

A pesquisa qualitativa pareceu-nos profícua ao buscarmos um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, uma vez que, refere-se a uma atividade investigativa que declara a forma como o objeto de estudo será tratado, centrado no intuito de compreender, apreender e problematizar implicações mais significativas do mesmo (LIMA, 2003).

Para Minayo (2000) a pesquisa qualitativa preocupa-se não em quantificar fenômenos, mas em compreendê-los inseridos nas relações sociais, numa postura que investiga o universo

dos significados, uma vez que a ação humana decorre dos significados que lhe é atribuído. Desse modo, o pesquisador trabalha com interrogações que são discutidas no decorrer da investigação ao mesmo tempo em que formula e reformula hipóteses na busca pela compreensão do objeto pesquisado.

E, por seu turno, Esteban (2010) expõe que a pesquisa qualitativa se configura de forma ativa, participativa e crítica. Esse tipo de pesquisa possibilita a busca de um conhecimento a partir do contexto, de forma a desvelar situações particulares, de locais específicos, de modo que as apreensões provenientes da pesquisa qualitativa contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e livre.

Por sua característica recorrente, centrada nas leituras dos sujeitos, entendemos que uma pesquisa que discute a cidadania, as suas múltiplas manifestações, dentre outros, não pode prescindir do entendimento e ressignificações que esses mesmos sujeitos fazem de seus contextos, do mundo e das ações envolvidas em suas interações, caminho que provavelmente poderia ser marginalizado numa perspectiva extremamente quantitativa e classificatória no desvelamento do objeto.

3.2. Etapas procedimentais

3.2.1 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi desdobrada por meio de uma revisão de literatura especializada sobre a temática, bem como, de coleta de dados mediante a elaboração de um roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE C) e questionário (APÊNDICE D) aplicados aos sujeitos elencados à luz da abordagem qualitativa. A utilização do instrumento da *entrevista individual*, de tipo semiestruturado e com roteiro pré-estabelecido, foi utilizado junto a diretores, coordenadores e professores das escolas selecionadas do Município de Dourados/MS.

Essa técnica de coleta de dados, para esta pesquisa, centra-se em compreender junto a esses atores sociais as ressignificações da categoria cidadania no desenvolvimento do trabalho escolar intencional na busca de sua efetivação, bem como as principais estratégias utilizadas na formação para o exercício da cidadania, conforme preconizado por legislação pertinente.

De acordo com Poupart (2008) os comportamentos não podem ser entendidos, nem explicados se não inseridos na perspectiva de seus atores, assim, a entrevista é fundamental,

pois possibilita a elucidação dos comportamentos ou condutas, uma vez que só podem ser interpretadas por meio dos argumentos dos próprios protagonistas da entrevista. A entrevista face a face propicia maior interação entre o pesquisador e entrevistado, no qual o primeiro busca extrair do segundo as informações que não possui (SZYMANSKI, 2004).

O outro instrumento utilizado na pesquisa refere-se ao questionário semiestruturado, aplicado aos discentes do terceiro ano do ensino médio, no intuito de compreender suas percepções e imaginários acerca da formação para o exercício da cidadania. O questionário caracteriza-se por uma série ordenada de perguntas que são respondidas por escrito. A vantagem em utilizar o questionário é a possibilidade de obtenção de um grande número de dados, além de não necessitar obrigatoriamente da presença do pesquisador, e de possibilitar maior liberdade dos respondentes devido ao anonimato e respostas rápidas e precisas. (RICHARDSON, 2007, MINAYO, 2000, LIMA, 2003).

Concomitante ao desenvolvimento da pesquisa, ainda na fase inicial quando discutíamos, a partir da literatura especializada, o desenvolvimento da cidadania e sua contemplação nas normativas educacionais, íamos construindo, desconstruindo e retomando o roteiro de entrevista e questionário.

Sob esse olhar, elencamos inicialmente na primeira parte do roteiro semiestruturado para entrevista, questões com a finalidade de identificar se os sujeitos que respondiam aos critérios de seleção previamente estabelecidos. Na segunda parte foram formuladas questões acerca da ressignificação da cidadania pelos respondentes; o conhecimento por parte dos entrevistados dos documentos oficiais que balizam a formação para a cidadania e as formas como o trabalho pedagógico para o seu exercício ou efetivação é desenvolvido na escola.

Com relação ao questionário que foi aplicado aos estudantes, o mesmo foi construído com cinco questões fechadas e cinco abertas, portanto, num número de dez. Da mesma forma, na primeira parte buscamos informações referentes à caracterização do respondente e na segunda as questões foram dirigidas em busca de se coletar as percepções dos respondentes sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico de formação para a cidadania na escola, bem como a ressignificação do termo pesquisado em meio às provocações do meio educacional, com especial atenção de como esse eixo é valorizado pelo corpo docente no ensino médio nas escolas de Dourados/MS.

3.2.2 Critérios de seleção das instituições

Os critérios de seleção das instituições que seriam pesquisadas, embora permanecessem sem alterações quanto ao seu escopo total, precisaram se adequar em relação à quantidade. No rol dos critérios iniciais do projeto sobre o número de instituições necessárias à nossa investigação, previmos o desenvolvimento da pesquisa em oito escolas, sendo quatro privadas e quatro públicas da cidade de Dourados, dentre centrais e periféricas³⁷. Contudo, por ocasião do exame de qualificação, a banca nos sugeriu que o corpus amostral fosse reduzido, a fim de que fosse possível maior aprofundamento de discussão das devolutivas, nesse caso, em atendimento ao núcleo de sugestões, o nosso universo amostral contabilizou o total de quatro escolas.

Embora nos parecesse certo de que teríamos um número igual de escolas, considerando suas categorias (públicas e privadas), isto é, metade e metade, algumas contingências fizeram com que tal previsão fosse alterada, como segue.

Após longa reflexão e atendendo as sugestões da banca de qualificação, optamos por selecionar quatro escolas. Propomo-nos a pesquisar duas escolas públicas e duas escolas privadas. A seleção das escolas públicas seguiu o critério de localização, ou seja, uma localizada na região central do município e outra na região periférica.

Quanto à seleção das escolas privadas, propomo-nos inicialmente em pesquisar uma escola laica e uma confessional. A escola confessional demonstrou resistência em participar da pesquisa, e após longa insistência, com três visitas e vários contatos telefônicos, fomos informados que a responsável pela permissão para a pesquisa cumpria alguns compromissos em viagem fora do município. Assim, o aceite ou não da pesquisa somente poderia ser dado após seu retorno. Desse modo, com o intuito de desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados em tempo hábil, decidimos por pesquisar duas escolas privadas laicas.

Procedemos aos convites às escolas privadas da área central de Dourados. Como ocorrido na escola confessional, observamos uma considerável resistência das escolas laicas

³⁷ Nessa etapa, desenvolvemos como critérios de seleção: a) escolas que ofertassem ensino médio; b) quatro escolas estaduais, sendo duas da região central e duas da região periférica da cidade de Dourados, c) com relação às escolas privadas: uma escola confessional e três laicas (sem delimitação geográfica, considerando que todas elas seriam da região central da cidade de Dourados/MS, e que apenas uma escola confessional disponibiliza o ensino médio). A escolha não se deveria ao fato da escola ser ou não confessional, mas de ofertar a etapa de ensino selecionado por esta pesquisa. Todos esses critérios foram repensados a partir do novo universo amostral observado pela banca.

em participar da pesquisa. As justificativas das recusas foram diversas: período de aplicação de provas, período do Exame Nacional de Ensino Médio, período de vestibular, comprometimento do cumprimento do conteúdo programático, exigência de tempo para responder ao convite (algumas instituições mais de um mês), entre outros.

Assim, após várias tentativas e recusas das escolas privadas, decidimos por pesquisar apenas uma escola privada e três públicas, e manter o universo amostral de quatro unidades escolares, sendo duas escolas públicas da região periférica de dois extremos do município de Dourados/MS e uma da região central, e uma escola privada localizada na região central do município, as quais nominamos respectivamente Escolas 1, 2, 3 e 4.

3.2.3 Critérios de seleção e caracterização dos sujeitos

Em relação às escolas públicas, optamos por entrevistar um diretor e um coordenador de cada escola, com experiência no cargo de pelo menos dois anos (consideramos esse um tempo mínimo suficiente para o desenvolvimento significativo com atividades meio). Em relação às escolas privadas, nem todos os diretores concordaram em participar da pesquisa, assim, entrevistamos apenas coordenadores e professores. Em nível numérico nessa categoria entrevistamos três diretores, quatro coordenadores e quatro professores.

Em relação aos professores, foram escolhidos apenas um por unidade escolar, ou seja, os que ministravam aulas no terceiro ano do ensino médio, dentre aqueles que curricularmente deveriam priorizar o trabalho pedagógico com a temática voltada para a cidadania e valores humanos (filosofia, sociologia ou história). Salientamos que todos os professores pesquisados ministravam as disciplinas de sociologia ou filosofia, que somaram um total de quatro profissionais.

Em relação aos estudantes, foram questionados somente os do terceiro ano do nível médio, tendo em vista que os alunos já passaram pelo processo formativo no primeiro e segundo ano e presumia-se que tinham argumentos mais consistentes para responder a problemática suscitada. Assim, da Escola 1 responderam 22 estudantes; da Escola 2, 15 estudantes; da Escola 3, 23 estudantes; da escola 4 responderam 20 alunos.

Em relação ao número de salas, elegemos apenas uma por escola, tendo em vista a quantidade de dados a serem analisados. Assim, nosso corpus amostral compôs-se de sete

gestores, quatro professores e oitenta estudantes de escolas públicas e privadas do município de Dourados/MS.

3.2.4 A inserção da pesquisadora no campo empírico

Após a primeira visita as escolas, na qual expusemos a finalidade da pesquisa por meio da Carta de Apresentação (Apêndice A), agendamos dias e horários para as entrevistas com gestores e professores e aplicação dos questionários para os estudantes.

Ao desenvolvemos as entrevistas, explicitamos novamente os objetivos da investigação e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), no qual ressaltávamos aos nossos entrevistados que os mesmos não eram obrigados a participar da pesquisa e que, e também não eram obrigados a responder a qualquer das perguntas elencadas se não se sentissem a vontade para isso. Desta feita, buscamos além de seguir o roteiro para entrevista (Apêndice C), sempre que as respostas pareciam-nos um pouco superficiais, íamos complementando com outros questionamentos recorrentes até que as respostas nos parecessem suficientemente aprofundadas para compreensão da ressignificação e/ou trabalho pedagógico daquele sujeito da pesquisa.

Nesse momento, preocupamo-nos como o tempo, o espaço, o local e o horário mais apropriados para a realização da pesquisa. Alguns horários agendados pareceram-nos, no momento da entrevista, inadequado para sua realização, dessa forma, foi necessário retornar várias vezes a mesma escola até que o momento mais adequado fosse encontrado para a sua realização.

Um ponto que mereceu atenção especial foi o tempo e a forma como a entrevista foi conduzida, de maneira que o entrevistado pudesse sentir-se confortável ao responder e que a entrevista não fosse demasiadamente longa para que não o cansasse. Para o registro das entrevistas utilizamos um pequeno gravador digital, o que inicialmente causou certo constrangimento, mas logo o aparelho era esquecido e as respostas fluíam naturalmente.

Com relação à aplicação dos questionários (Apêndice D) aos estudantes, após a apresentação do propósito da investigação: problema, objetivos, entre outros, solicitamos que todas as questões fossem respondidas de forma mais fidedigna e explicativa possível. Sendo essa a estratégia que encontramos para a compreensão de como os estudantes ressignificam e vivenciam a formação para o exercício da cidadania no ensino médio.

Por ocasião da aplicação dos questionários aos estudantes da escola pública 3, reencontramos o professor que também ministra aulas de filosofia na escola 1. Por isso, na escola 3 optamos por entrevistar outro professor que ministra a disciplina de sociologia. Já que o professor que ministrava aulas de filosofia já fora entrevistado na escola 1.

Nessa ocasião algo inusitado aconteceu: o professor de filosofia que já havia sido entrevistado na escola 1 e tendo conhecimento de nossa pesquisa, nos convidou a conversar com os alunos da sala de terceiro ano, porém distinta da que desenvolvíamos a pesquisa nessa escola 3, a respeito de cidadania. O que se caracterizou como uma experiência muito interessante, uma vez que até então nosso contato com os estudantes limitava-se a explicação da pesquisa e a aplicação do questionário.

Ao discutir sobre o itinerário histórico de cidadania e suas várias significações na atualidade, percebemos o interesse dos alunos na temática. Ao serem questionados sobre a concepção do termo, as respostas limitavam-se ao valor gnosiológico, o que nos remeteu a apresentar as concepções ligadas ao valor econômico e ético político. Foi perceptível, pelas falas dos alunos a necessidade de aprofundamento das discussões. Muitos ressaltaram que o pequeno número de aulas de filosofia e sociologia (uma por semana) prejudicava a apreensão dos mesmos sobre várias temáticas que consideravam importantes. Perceber os olhares, os gestos, as expressões dos estudantes ao discutir cidadania, foi uma experiência que marcou o desenvolvimento dessa pesquisa.

3.2.5 Análise dos dados

Após o desenvolvimento das entrevistas e aplicação dos questionários demos prosseguimento à pesquisa no passo seguinte: o material coletado precisava ser organizado, interpretado e categorizado (BARDIN, 1977; CELLARD, 2010) para que o estudo pudesse ser concluído. Assim, procedemos à fase de transcrição das entrevistas, o que se revelou um processo moroso.

Nesse momento, apesar da mecanicidade dessa atividade, buscamos evidenciar aspectos como os risos, pausas, entonação de voz e outros elementos que possibilitassem posteriormente a compreensão, o mais fidedignamente possível, dos dados recolhidos no momento de análise. Na transcrição incluímos as repetições e erros gramaticais (BODGAN, BLIKLEN, 1994), com o intuito de preservar a integridade das devolutivas dos respondentes.

Para a análise dos questionários, desenvolvemos uma planilha Excel (APÊNDICE E) que se caracterizou como o principal instrumento para a tabulação e interpretação das informações obtidas junto aos estudantes. Por meio dessa ferramenta foi possível filtrar e mesclar os dados levantados de forma que a análise final pudesse propiciar confiabilidade à pesquisa.

Em seu conjunto, os dados obtidos com as entrevistas e questionários formaram o corpus sobre o qual, a resposta à problemática da pesquisa foi explicitada, com o cuidado de preservar a abordagem qualitativa no tratamento do objeto, embora em menor grau utilizando contribuições quantitativas derivadas da coleta de dados.

Depois de todo o material transcrito e organizado procuramos a partir de várias leituras meticolosas, destacar frases ou palavras e reuni-las nas categorias já elencadas (BODGAN, BLIKLEN, 1994), a partir das significações de cidadania estabelecida na literatura especializada, a saber: a) cidadania enquanto valor econômico, b) gnosiológico e c) ético político. Para essas três categorias elencadas, buscamos evidenciar a ressignificação dos gestores, dos professores, o trabalho pedagógico e as ressignificações dos estudantes.

Na discussão dessa problemática, optamos por não identificar os sujeitos da pesquisa, assim os denominamos a partir da “função”, seguida de numeração um, dois e três. Sendo diretor (D1, D2 e D3), coordenador (C1, C2, C3 e C4) e professor um, dois, três e quatro (P1, P2, P3 e P4). Com relação aos estudantes, esses não foram identificados de forma alguma. Consideramos que a identificação dos mesmos não é relevante à pesquisa e, desse modo, mantemos o sigilo com relação aos investigados, conforme previamente explicitado por meio da Carta de apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Com relação aos estudantes, como já destacado anteriormente, para obtenção dos dados utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário. O questionário foi aplicado aos alunos do ensino médio das quatro escolas em horário de aula a um total de oitenta alunos. Ao coletar os dados inicialmente apresentamos os objetivos e problemática da pesquisa e em seguida informamos os procedimentos referentes ao preenchimento do questionário. Salientamos que o mesmo era composto de cinco questões fechadas e cinco abertas. Na primeira parte do questionário buscamos informações referentes à caracterização dos estudantes. Na análise percebemos que dos oitenta alunos pesquisados, cinquenta eram do sexo feminino e trinta do masculino.

Embora fosse possível observar que a faixa etária variava em cada classe pesquisada, notamos a predominância de estudantes com dezessete a dezenove anos de idade, o que por si, mostrava uma defasagem idade série, porém não era objeto de análise da pesquisa. A maioria respondeu que não trabalha e que se dedica exclusivamente aos estudos. A síntese dessa caracterização pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 3 – Síntese da caracterização dos estudantes.

CARACTERIZAÇÃO	FEMININO	MASCULINO
Quantidade	50	30
Idade - 16	12	02
Idade – 17	21	16
Idade – 18	14	08
Idade – 19 ou mais	02	03
Não responderam idade	01	01
Trabalho com registro em carteira	03	04
Trabalho sem registro em carteira	05	04
Não trabalham	42	22

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo.

Na segunda parte do questionário buscamos informações referentes à significação de cidadania construída pelos estudantes e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido para a formação para o exercício da cidadania. Ao analisarmos os dados observamos que predominou entre os estudantes o significado de cidadania ligado ao valor gnosiológico, por isso optamos por discutir os dados colhidos com os estudantes no tópico 3.4.3 deste capítulo, no qual apresentamos a cidadania a partir dessa ressignificação.

De todo modo, conforme já destacamos, para este estudo elencamos a partir da literatura especializada três categorias de análise. Assim, ao procedermos à análise dos dados buscamos agrupar as devolutivas também em subcategorias denominadas: a) ressignificação da cidadania a partir dos gestores e professores, e b) trabalho pedagógico. Esses por sua vez, foram novamente organizados, agrupados e analisados por meio dos indicadores que se revelavam nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Salientamos que somente na categoria “cidadania enquanto valor gnosiológico”, as devolutivas dos estudantes foram discutidas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Síntese da organização para análise dos dados.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
Cidadania enquanto valor econômico	Ressignificação da cidadania econômica a partir dos gestores e professores	Do predomínio mercadológico na constituição da cidadania
		Da ênfase na formação para os processos seletivos educacionais
		Da proteção social sob a égide neoliberal: igualdade, equidade e justiça social.
	O trabalho pedagógico	Da escola reprodutora
		Da ênfase na formação para o mercado de trabalho
Cidadania enquanto valor gnosiológico	Ressignificação da cidadania gnosiológica a partir dos gestores e professores	Cidadania ligada ao direito
		Cidadania ligada a valores, regras e comportamentos.
		Cidadania ligada a normas de trânsito
	O trabalho pedagógico	A escola e a questão social
		A formação com ênfase nos direitos e deveres
		As limitações da escola
		Cidadania na perspectiva de preservação ambiental.
	A formação para a cidadania na concepção dos estudantes	Da abordagem do tema cidadania
		Da resignificação predominante
		Das atividades de formação para a cidadania
		Da contribuição da escola para a formação para o exercício da cidadania
		Dos pontos a serem enfatizados para a formação para a cidadania
Cidadania enquanto valor ético-político	Ressignificação da cidadania ético-política a partir dos gestores e professores	Da cidadania enquanto conceito amplo
		Da cidadania enquanto participação ativa
	O trabalho pedagógico	Dos empecilhos para a formação para a cidadania
		Da participação do estudante
		Do processo de formação para a cidadania e os limites do capital
		Das alternativas possíveis de formação para a cidadania
		Do perfil de cidadão formado no município e na escola

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo.

Considerando as categorias listadas, discutiremos a seguir as devolutivas dos respondentes as suas resignificações e pertinências quanto à dimensão de cidadania trabalhada³⁸ no cotidiano escolar.

³⁸ O objetivo desse eixo é observar como gestores e professores priorizam o trabalho pedagógico com ênfase na formação para a cidadania e como os alunos percebem isso. As resignificações dos gestores e professores nesse sentido são fundamentais, considerando que os significados sociais são dados por normativas, pelo ideário social que se constitui na difusão e intencionalidade da escola e todo o aparelho de estado que veiculam a sua “tipologia” dentre outros pontos, assim, ao identificarmos como esses respondentes resignificam essa formação ou tentam superá-la é constitui-se um dos pontos de resposta ao problema de pesquisa desse estudo.

3.3 Ressignificação da cidadania enquanto valor econômico

“[...] é um cidadão que estaria investindo no ‘homo economicus’ da Marilena Chauí, ele é o homem que vive pra formação da economia e não para a formação da sociedade melhor. Então ele vive para ele” (ENTREVISTA, 2013, P4).

A cidadania enquanto valor econômico, conforme destacado por Martins (2000) e explicitado no capítulo I deste estudo, caracteriza-se pela sobreposição do fator econômico sobre as demais facetas sociais. Nesse tipo de cidadania o cidadão é tratado como um cliente, um mero consumidor dos serviços estatais. Duas características são preponderantes, a reificação, no qual tudo que tem valor ético, político, religioso (entre outros) se transforma em uma coisa a ser produzida, comercializada e consumida por um mercado; e o individualismo, no qual o cidadão perde a noção da luta coletiva e busca o atendimento de suas necessidades ou direitos de forma individual.

Com relação especificamente a formação para a cidadania, foi possível perceber na fala dos respondentes que a cidadania enquanto valor econômico com ênfase do processo formativo para o mercado de trabalho ou na formação centrada no preparo dos estudantes para os processos seletivos, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e principalmente o vestibular aparece em 100% das afirmativas dos diretores, coordenadores e professores. Essa prática teoricamente possibilitaria a inserção do estudante na educação de nível superior e garantiria maiores condições de competitividade no mundo do trabalho.

Nessa faceta os sujeitos da pesquisa, principalmente diretores, coordenadores e professores, destacaram que a “qualificação para o trabalho” ganha destaque no trabalho pedagógico, e apontam a ênfase nos resultados e processos muito mais quantitativos que qualitativos da formação, conforme discutiremos a seguir. Na busca por uma explanação que possibilite maior entendimento optamos por organizar o texto em dois momentos, isto é, primeiramente discutiremos as devolutivas dos gestores e professores e posteriormente o trabalho pedagógico de formação para o exercício da cidadania nessa categoria de análise.

3.3.1 Ressignificação da cidadania econômica a partir dos gestores e professores

Na cidadania enquanto valor econômico, o fator mercado prevalece ante as demais facetas sociais. O discurso dos entrevistados refletiu essa predominância seja de forma objetiva ou subjetiva, como por exemplo, quando o C4 afirma *“Nós preparamos o nosso jovem, infelizmente, pra culminar em processos seletivos. Nós vamos olhando pra esse*

processo às vezes até com um pouco de temor”. Quando o fator mercado se faz presente na fala dos entrevistados de forma subjetiva, a análise exigiu da pesquisadora atenção especial na percepção das nuances mercadológicas que marcavam suas falas.

De todo modo, é preciso salientar que a educação para emancipação é forjada na luta contra a supremacia mercadológica, alienação e intolerância, mas como já destacado por Mézáros (2008), por vezes, o processo educacional torna-se instrumento dos estigmas capitalistas. Ou noutros termos, um processo educativo que possibilita conhecimentos para o atendimento das demandas de mercado, do processo produtivo em expansão e, além disso, para perpetuar um quadro de valores que ratificam os interesses dominantes.

Na análise das devolutivas dos gestores e professores quanto à ressignificação da cidadania enquanto valor econômico, verificamos que as afirmativas poderiam ser agrupadas nos seguintes indicadores: a) Do predomínio mercadológico na constituição da cidadania; b) Da ênfase na formação para os processos seletivos e c) Da proteção social sob a égide neoliberal: igualdade, equidade e justiça social, como discutidos a seguir.

a) Do predomínio mercadológico na constituição da cidadania

Um processo educativo que tem como fim último o mercado como única possibilidade de constituição de formação do cidadão, conformando-se à dimensão de uma civilidade que vai viabilizar “chances” concretas aos alunos é evidente na fala dos entrevistados, dentre os quais se destaca a que segue:

[...] o aluno vai na cantina e chupa uma bala, ele joga o papel onde ele estiver. Ele pode ter cinquenta lixeiras na escola, ele joga no chão! Isso daí não é um ato de cidadania, muito pelo contrário. Se ele rasga o meu caderno, ele está estragando algo que é meu, isso também é um ato totalmente contra a cidadania, então ele não é um cidadão! Onde é que ele vai perceber que ele está errado? Na hora que ele for disputar o mercado de trabalho. Aqui ele tudo pode. Na escola o aluno tem todas as chances, ele tem o professor que protege, a mãe que protege, ele pode reprovar, ele reprova depois faz de novo. Quer dizer, ele tem milhões de chances. Mas na hora do mercado de trabalho ele não vai ter chance não. Se ele não respeita os colegas, se não cumpre suas obrigações, não é assíduo, não cumpre horário, se não cumpre as tarefas determinadas, o que acontece é rua, é desemprego! Então agente tem dito muito pra eles: enquanto ele está na fase escolar, ele está tendo um monte de chances, a própria reprovação é uma grande chance (ENTREVISTA, 2013, D1).

Nesse contexto, na primeira parte do discurso é possível observar que para o gestor quando o estudante desenvolve atitudes que infringem as regras comportamentais já estabelecidas, ele passa a ser considerado um “não cidadão”. A forma como ele apreende a ser

cidadão é por meio do processo individualista e competitivo de conformação e que o prepara para o mercado de trabalho. Ou seja, o processo formativo resume-se as possibilidades de tentativas, acertos e erros com “*um monte de chances*” que o preparam para o enfrentamento dos processos mercadológicos. Assim, podemos inferir que na concepção do gestor a escola é lócus de refinamento (chances), que tem como fim último o processo contínuo de treinamento do estudante para o mundo que o quer “habilitado” e previsível do que dele se espera.

Tais afirmativas nos remeteram a Mészáros (2008, p. 17) quando afirma que a “[...] educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para conduzi-los a sua aceitação passiva”. Esse processo cria empecilhos ao cumprimento das normativas educacionais na perspectiva de formação para emancipação. Ao questionarmos sobre a contribuição da Constituição Federal e LDBEN para a formação para a cidadania, o gestor D1, destaca que o fator econômico no sentido de provimento de recursos financeiros para o aprimoramento do processo escolar, ainda deixa a desejar, e destacou a impossibilidade de desenvolvimento da educação conforme consta nas normativas legais: “[...] *eu tenho uma crítica a Constituição e a LDBEN. A educação prevista na LDBEN é uma educação de primeiro mundo, então se ela fosse cumprida na integra nós teríamos uma educação de primeira qualidade em todo o país, mas não é o que acontece*”.

Esse diretor justifica: “[...] *nós temos muita teoria. Se quer o melhor, sem estruturar a escola pra receber essa educação. É muito linda a LDBEN, mas ela é impraticável no Brasil*”. E ressalta os principais problemas relacionados a um dos aspectos de sua crítica, a estrutura física: “[...] *foi aprovada a obrigatoriedade da inclusão do aluno na escola [...] dos 4 aos 17, pra colocar essa criança aonde? Me fala? [...] vamos falar do MS, quais são os municípios que estão preparados fisicamente pra receber essas crianças? Não existe! Então quer dizer, se obriga!*”. O gestor ressalta: “*É muito bonito fazer lei, só que você tem que pensar como vai praticar essa lei [...]. Então eu penso que a educação está muito longe de chegar no ideal*” (ENTREVISTA, 2013, D1).

Por isso mesmo, para Lima (2012, p.34) no desenvolvimento capitalista a polarização entre as classes sociais é perpetuada “[...] predominando um discurso neoliberal, que embora não seja tão explícito quanto aos seus objetivos reais (por conveniência), é coerente em relação à defesa de seu ideário, obviamente de forma velada”. Para ele, por um lado a pseudo erradicação da pobreza, elevação do acervo cultural e reorientações das políticas educacionais dos países periféricos, a partir do suporte técnico de organizações multilaterais, enfatizam a

“[...] dimensão da justiça social, por outro, as dimensões da universalização e equidade são apenas resvaladas e colocadas em plano marginal” (Ibid., passim).

O predomínio mercadológico da cidadania enquanto valor econômico perpassa os fatores acima explicitados e outros como a falta de capacitação, a falta de profissionais para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, a valorização do trabalho docente, a política de valorização salarial, o plano de cargos e carreiras, entre outros. Nesse sentido, de acordo com Mészáros (2008) a crise do sistema público de ensino decorre da pressão exercida pelas demandas do capital que culmina na diminuição do orçamento público, e que reflete diretamente na escola, e por vezes na precarização do trabalho docente. Para que as escolas sejam justas e igualitárias, precisam receber mais atenção, maiores recursos, capacitação contínua para os professores e estrutura física. Mas vejamos agora como esses gestores e professores discorrem sobre a ênfase na formação para os processos seletivos.

b) Da ênfase na formação para os processos seletivos educacionais

O desenvolvimento educacional com ênfase na formação para os processos seletivos educacionais não possibilita, como fim último, a educação ampla e erudita. Limitada pelas demandas do capital, a educação pode proporcionar formação básica e instrumental para o atendimento às demandas de mercado. Contudo, esse processo é desenvolvido sem que o estudante faça a respectiva correspondência, portanto, trata-se de uma violência não sentida que se legitima na ausência do conhecimento para tal e que, por sua vez é reforçada pela ideologia particularista do ideário da sociedade capitalista. Alguns gestores e professores apontaram o desenvolvimento desse processo, como destacado abaixo em duas afirmativas:

[...] Nós preparamos o nosso jovem, infelizmente, pra culminar em processos seletivos. Nós vamos olhando pra esse processo às vezes até com um pouco de temor (C4).

[...] no final do ensino médio tenho percebido que há uma preocupação de certa forma até exagerada com o ENEM, com o vestibular e fica de fora alguns trabalhos que poderiam ser melhor desenvolvidos, principalmente no último ano do ensino médio (ENTREVISTA, 2013, P4).

É preciso ressaltar que a ênfase na formação do estudante para culminar nos processos seletivos (e numa possível continuidade dos estudos no nível superior) ou inserção no mercado de trabalho é no mínimo contraditória, uma vez que de acordo com Ramos (2001) a capacitação ou a conclusão de um curso de graduação nem sempre possibilita o emprego. A apologia a essa ideia apenas justifica e fortalece os discursos capitalistas de que os índices de desemprego são causados pela falta de capacitação.

De toda forma, o gestor exposto acima, C4 consciente das fragilidades do processo educativo vivencia a angustia de perceber a necessidade rompimento com tais práticas, porém, com poucas possibilidades de rupturas: “[...] há tantas coisas que precisariam e que poderiam ser tão melhores trabalhados, mas o que acontece? Você tem que formar o jovem pra processo seletivo, porque ele tem que ir bem no ENEM, porque do bom resultado depende uma vaga”. Embora os respondentes externem preocupação com a ênfase do trabalho intraescolar fica evidente a ausência de correlações mais amplas do sentido do trabalho desenvolvido na escola, e se perpetua a partir da tipologia de cidadania prescrita a sua sintonia com a demanda do mercado nacional e internacional.

É para o atendimento dessas demandas que a política educacional atua, de acordo com os entrevistados, para uma formação que capacite os estudantes e possibilite bons resultados nos processos seletivos para o ingresso no nível superior e concomitantemente, abra novas possibilidades de emprego e renda. Contudo para Ramos (2001) a questão da falta de emprego é muito mais complexa, pois “[...] a produção do desemprego é também uma medida estrutural necessária à expansão dos mercados financeiros, característica da acumulação flexível” (Ibid., p. 210). Nesse sentido, o próprio mercado atua para a manutenção de um exército industrial de reserva que possibilita especulações em nível de emprego.

A expansão mercadológica depende de vários fatores inclusive da força de trabalho que nem sempre precisa estar ativa. Nas palavras da autora “[...] o desemprego torna-se uma necessidade imprescindível para o capital financeiro” (Ibid., passim.). Não por acaso, até mesmo personagens fictícios abordam essa temática:



Figura 1- Mafalda e o indicador de desemprego
Fonte: Quino

De acordo com Mészáros (2007, p. 145) no atual cenário de desenvolvimento capitalista o desemprego torna-se dominante e “em sua nova modalidade, constitui-se uma malha de interrelações e intermediações pelas quais hoje se torna impossível encontrar remédios e soluções parciais para o problema do desemprego em áreas restritas”. A

instabilidade do emprego pode ser observada pelo contingente de trabalhadores desempregados na crise do sistema capitalista, de proporção mundial, no ano de 2008.

De acordo com Ferraz (2010) ao remeter-se o discurso pronunciado no ano de 2009, pelo diretor da Organização Mundial do Trabalho, Juan Somavia, por ocasião da crise mundial, nesse mesmo ano, essa organização estimou que em nível global, ficaram desempregados 39 a 61 milhões de trabalhadores. Esse número foi abrandado devido às medidas tomadas pelo G20³⁹ que possibilitaram a criação ou manutenção de cerca de 7 a 11 milhões de pessoas. Segundo Ferraz, de acordo com o diretor da OIT, se não fossem essas medidas, por meio da intervenção do Estado, a situação empregatícia mundial teria tomado proporções insustentáveis.

Nesse sentido, podemos inferir que o desenvolvimento da formação restrita para os processos seletivos educacionais e uma possível inserção do estudante no nível superior é contraditório, pois, devido aos próprios fatores estruturais excludentes gerados pelo sistema capitalista, apenas pequena parcela da população consegue ascender à graduação, que também não se caracteriza como garantia de empregabilidade, o que por fim, não justifica esse tipo de formação.

c) Da proteção social sob a égide neoliberal: igualdade, equidade e justiça social

Alguns gestores na práxis pedagógica ao se depararem com as expressões da questão social e as alternativas capitalistas de enfrentamento a elas, observam as possibilidades e limites da proteção social desenvolvida na escola, e tecem suas considerações, percebendo tais alternativas não como formas de emancipação, porém como alternativas outras de manutenção do sistema vigente, conforme aponta o D2:

Eu penso que um dos fatores que tem trazido os problemas são esses programas sociais, eu sou totalmente favorável aos programas sociais, só que não da forma como é feita. Que é feita sem controle rígido. Nós sabemos que tem pessoas que recebem esse auxílio sem necessidade. Outra coisa, isso não pode ser vitalício, isso deveria ser temporário, porque é pra atender uma situação emergencial. Hoje nós temos famílias que vivem do Bolsa Família e não fazem questão de ter emprego, e o aluno, e a criança, ela vem dessa origem, o que vai ser do futuro? Quer dizer então, o governo, ele está protegendo aquelas família que estão em situação de miséria extrema, mas está acobertando situação que não está dando responsabilidade

³⁹ “Os países que compõem o G20 são: Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, França, Alemanha, Índia, Indonésia, Itália, Japão, México, Rússia, Arábia Saudita, África do Sul, Coréia do Sul, Turquia, Reino Unido, representados por seus ministros da economia e diretores dos bancos centrais. Participam ainda, a União Européia, representada pela presidência rotativa da Comissão e do Banco Central Europeu” (FERRAZ, 2010, p. 99).

nenhuma pra família. Quer dizer eu dou comida, eu dou uniforme, eu dou livro, eu dou educação gratuita, dou comida, dou o quite escolar que são os cadernos, e não cobro nada, o aluno não precisa “passar”, só frequência. Então nós temos vários alunos aqui na escola [que vem] pra receber o Bolsa Escola, não vem pra apreender. Então os programas sociais tem que ser revistos, eles tem que ter um período pra aquela família se adequar, procurar um emprego e começar a trabalhar e devolver, pra passar pra outra família e não ser uma coisa vitalícia como é. Tem gente que está há dez anos recebendo o Bolsa Família, eu acho um absurdo isso, eu não concordo, eu não concordo! E outra coisa, o aluno que está recebendo tudo isso de graça ele tem que ter um retorno, a família tinha que dar um retorno, e qual é o retorno, a criança estudar e aprender, eles não tem compromisso nenhum com a escola, eles não fazem tarefa, levam tarefa pra casa e não faz, não faz! A criança chega em casa com a mochila e joga no canto, vai fazer as coisas, amanhã vai lá pega a mochila naquele mesmo canto e vem embora pra escola, é assim que acontece. Eu te digo e posso te garantir que é mais de 80% dos alunos, independente da idade. Então eles não estudam e não querem estudar (ENTREVISTA, 2013, D2).

É possível perceber no discurso do gestor a lógica liberal que o permeia, com ênfase na responsabilização individual e na diminuição do papel do Estado, ou noutros termos, na defesa da pouca interferência do Estado no desenvolvimento da produção econômica e por consequência, na escola. Assim, o cidadão não é concebido como sujeito de direitos sob a proteção do Estado, mas, ao contrário como sujeito com capacidade e responsabilidade individual, capaz de construir seu próprio êxito social independente das desigualdades sociais predominantes. Esse êxito social não passa pela responsabilização do Estado na distribuição equânime das riquezas produzidas socialmente, mas na responsabilização do indivíduo. Essa premissa é fortalecida pelo processo de interiorização mercadológica de aceitação passiva, que passa, primeiramente, pelos gestores e professores para culminar no estudante.

Assim, quando o gestor afirma que o aluno recebe os benefícios de transferência de renda “de graça” e deve devolvê-los de alguma forma, leia-se a “conformação” e a legitimação de seu ideário, percebe-se a lógica liberal predominante em seu discurso. A base da perspectiva liberal é que todos são iguais e sendo iguais não podem ser tratados de forma diferenciada. Mézáros ao referir-se a Baran e Sweezy expõe que o “igualitarismo da ideologia capitalista é uma de suas forças, que não se deve descartar levemente [...] e que as desigualdades [...] não são resultado de instituições injustas, mas de seus dotes naturais superiores ou inferiores” (MÉSZÁROS, 2006, p. 274).

Nesse sentido, ao afirmar que o Estado proporciona todos os elementos necessários a vida e a educação, a concepção do gestor D2 sobre justiça social, aproxima-se a de Hayek (1985, p. 98), na qual as políticas de transferência de renda e bem-estar “[...] não pertence à categoria do erro, mas do absurdo”.

Na cidadania enquanto valor econômico, o fator econômico tem primazia, assim, a destinação de recursos para o desenvolvimento de política social constitui-se gasto desnecessário, e sendo um gasto deve ser ressarcido. Ou, noutros termos, gastos por parte do Estado com políticas sociais e programas de transferência de renda, devem ser eliminados para que haja o “enxugamento do Estado”. Ora, se a justiça social é um dos princípios de equidade, deve nortear o desenvolvimento das políticas sociais, uma vez que, se os cidadãos são expostos ao predomínio mercadológico às desigualdades sociais tendem a aumentar. Nesse sentido, Azevedo corrobora:

Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantivas) são tratados, nesses projetos com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão para que a justiça social possa ser promovida (AZEVEDO, 2013, p. 132)

Esse autor explicita que essa lógica também se aplica a educação. Assim, se a sociedade é tratada de forma igual, a desigualdade prevalece, fazendo com que pessoas que “[...] por contingências sociais, culturais e econômicas [com] [...] menos oportunidades de estudo e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos [...] relacionados à ciência e ao saber” (Ibid., Idem).

Mas, essa lógica excludente se faz presente na escola, não por acaso. Para o P4 a escola é intencionalmente seletiva “[...] seleciona por classes sociais e ela transforma o direito do cidadão num direito ao trabalho e não em formar o cidadão”. Assim, a formação para a manutenção do *status quo* ignora no processo formativo, por meio dos métodos, técnicas e avaliação, as desigualdades sociais e culturais das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1999).

Para esse autor “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1999, p. 53). Por isso, o P4 afirma que no processo mercadológico da sociedade capitalista, o cidadão se vê dividido em “[...] duas coisas: ele é forçado a sobreviver economicamente ou ser um ser social. Essa relação força o homem a escolher um caminho, eu vejo a sociedade de hoje muito mais voltada pro caminho do dinheiro, então o ser social fica de lado” (ENTREVISTA, 2013, P4).

A educação básica, tal como o nome sugere, deve propiciar a base ou os fundamentos sobre o qual é possível um constructo de novos conhecimentos. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. O desenvolvimento do trabalho pedagógico também pauta-se nas significações e ressignificações por eles construídas. Nas entrevistas com os docentes foi possível perceber traços evidentes ou subjacentes sobre a cidadania enquanto valor econômico.

De forma geral, é possível afirmar que a primazia do fator econômico transcende os muros escolares, seja pela alienação ou devido à necessidade das condições materiais de sobrevivência. Não por acaso vários docentes destacaram que a relação com a comunidade extraescolar ainda é tímida, um deles explicitou “[...] talvez pela grande preocupação em continuar sustentando a família em manter o emprego. Essas preocupações sociais acabam de certa forma, a meu ver, distanciando ou pelo menos não sendo uma prioridade da comunidade extra-escolar” (ENTREVISTA, 2013, P1). Assim, foi possível perceber entre os gestores e professores a evidencia da cidadania enquanto valor econômico. Vejamos agora, como essa significação se faz presente no trabalho pedagógico.

3.3.2 O trabalho pedagógico

A escola não forma cidadão crítico mais no Brasil, deixou de fazer isso há muito tempo. Eu não sei de aonde que as elites conseguiram essa fórmula, mas elas fizeram isso, emburreceram o Brasil! (ENTREVISTA, 2013, P4).

A partir da afirmativa acima, com relação ao trabalho pedagógico percebemos nas entrevistas os elementos desencadeadores da formação para a cidadania enquanto valor econômico. Algumas dessas inferências foram retiradas das questões sobre a formação para a cidadania na vertente da emancipação.

De todo modo, ao analisarmos essa subcategoria, percebemos a partir das devolutivas dos entrevistados que as mesmas poderiam ser agrupadas em dois indicadores: a) Da escola reprodutora e b) Da ênfase na formação para o mercado de trabalho, como discutidas a seguir.

a) Da escola reprodutora

Como já desatacamos acima, algumas de nossas inferências sobre a formação para a cidadania enquanto valor econômico foram extraídas das respostas a questões sobre a

cidadania ético-política. Assim, o P4 ao ser questionado sobre a contribuição da escola para a formação para a cidadania na vertente da emancipação, criticidade e participação, respondeu:

Hoje em dia? Nenhuma! Hoje em dia o aluno não é crítico, ele é decorador de números, de fórmulas. Porque o meio formou isso, o mercado exige dele essa noção. Ele vai ser crítico com a maturidade dele, ao logo do tempo, não vai ser na infância e nem na adolescência, ele é apenas reprodutor do método [...] (ENTREVISTA, 2013, P4).

Quando abordamos a formação para o pleno desenvolvimento do educando conforme preconizado na Constituição Federal⁴⁰ e na LDBEN e questionamos sobre a formação da pessoa humana, ética e crítica como condições básicas para a cidadania, o P4 expõe:

A escola não proporciona, a escola reproduz fatos. A escola hoje ela é uma reprodutora de conhecimentos de uma maneira que é cuspidada na prática para os alunos. Eu falo isso como professor, isso não existe! Isso é lenda! Desculpe a educação, eu sou educador, adoro ser o que sou, mas não faço. Agente tem que sobreviver! [...] Na rede pública [...] a escola é uma massa onde você vai colocar os desprovidos economicamente, digamos assim, não são todos, mas é uma realidade, em que você não está preocupado em educar. Você está preocupado em deixar as pessoas para se prepararem para o mercado de trabalho mais simples possível, não precisa pensar, precisa reproduzir a máquina e fazer a máquina girar. Eu não vejo mais a escola como formadora de ser humano crítico, já rompi esse romantismo com a educação. A escola é uma reprodutora do sistema capitalista! (ENTREVISTA, 2013, P4).

Essas duas afirmativas nos remeteram a questão já formulada por Mészáros (2008) se a educação “[...] está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”. Podemos inferir pela resposta do P4 que conscientemente a escola atende aos interesses do capital e perpetua a reprodução alienante. O próprio Mészáros afirmou que a educação para a emancipação somente seria possível se desafiássemos as “[...] formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (Ibid., p. 55).

No decorrer da entrevista, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacional no qual consta que as práticas educativas devem contemplar as demandas sócio-políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, questionamos como essas demandas são trabalhadas na escola, e o P4 respondeu, “[...] nem PCN a maioria das pessoas aqui sabem o que é. Não sabem. O PCN passa longe! É tudo engessado e você tem que cumprir o que está ali. Se os alunos não reclamarem de você e a vida segue, não tem PCN!”

⁴⁰ CF. Art. 205 e LDBEN, Art.II.

Embora o processo alienante seja uma marca nesse tipo de cidadania, foi possível perceber na fala desse professor (P4) que o mesmo tem consciência do contexto social conflitivo do processo educacional. Para ele tanto a escola pública quanto a privada tem suas limitações: “[...] *na escola pública uma educação de massa sem educar; na escola privada a educação é um negocio*”. De acordo com o entrevistado a formação para o exercício da cidadania fica prejudicada nas duas instâncias: “*a cidadania esbarra em dois momentos: [...] a escola privada ela quer o lucro, não quer educação; a escola pública que fala que forma o cidadão, apenas massifica ele, acultura esse cidadão*”. E complementa: “*Como as classes social são divididas os direitos ficam bem divididos. Aquela pessoa de maior posse ela vai ter o seu caminho aberto para manter isso [...] E o cidadão não consegue nem ter o direito porque ele é massificado na escola pública e deixa de ser um ser social*”.

Ao ser questionado se a cidadania é uma preocupação da comunidade intraescolar, o professor responde um sonoro, longo e taxativo “*NÃO*”, e com relação à comunidade extraescolar, a resposta foi “*muito menos!*”. Para esse professor a formação para a cidadania fica limitada a “[...] *disciplinas específicas e em momentos específicos. Normalmente as disciplinas de áreas humanas em algumas datas específicas [...] de acordo com a época do ano. Então não tem um cidadão sendo formado, não tem um processo, são iniciativas sazonais e pontuais*”. Desse modo, a relação escola/cidadania limita-se a: “[...] *projetos que a escola faz procurando inserir os jovens ao meio em que eles vivem, seja na educação ambiental, seja na educação econômica, seja até na formação de um ser, mas o conceito de cidadania pleno, a escola passa longe*” (ENTREVISTA, 2013, P4).

Desse modo, podemos perceber pelas devolutivas desse professor que a escola reproduz a ordem social por meio de todas as atividades que a compõem. Mas vejamos agora, como os gestores e professores expõe o processo pedagógico com ênfase na formação para o mercado de trabalho.

b) Da ênfase na formação para o mercado de trabalho

Corroborando com a ideia exposta acima, o Professor da Escola 1 ressalta que a “[...] *preocupação da escola com o mercado de trabalho está em primeiro lugar, depois aliada a essa, mas não com tanta ênfase, a questão do exercício da cidadania e as outras dimensões do ser humano elas não são trabalhadas*” (ENTREVISTA, 2013, P1). Nesse mesmo sentido o Professor da Escola 2 salientou: “*Se você pegar os três pontos da LDB, o último é a formação pro trabalho. Você tem por ordem de importância a formação cidadã primeiro, eu classifico*

que não, você tem muito mais a formação voltada para o trabalho do que pra uma formação do cidadão”.

A consciência dos professores do processo de formação para o exercício da cidadania enquanto valor econômico nos remete a importante responsabilidade desses docentes no processo formativo, como já destacado por Mészáros (2008, p. 58) ao afirmar que “[...] o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores”. Cabe a esses profissionais a responsabilidade de rompimento com a lógica do capital, com os interesses velados, com a imposição da conformidade e concomitantemente a mobilidade em direção as práticas educativas mais abrangentes.

O gestor D1 também ressaltou a presença das instituições privadas na escola: “[...] aqui na escola temos o projeto do instituto UNIBANCO, que é o Jovem do Futuro, esse projeto que veio pra escola com duração de três anos, nós já estamos no segundo ano, e veio pra trabalhar o ensino médio como um todo” (D1).

Ao explicitar a forma como o projeto é desenvolvido, o Diretor expôs os objetivos do mesmo: “o objetivo do projeto é [...] preparar esse aluno pra vida, de que forma? Preparar ele pro mercado de trabalho, prepará-lo para os concursos, pros vestibulares, então isso daí é um trabalho que agente tem feito através desse projeto” (ENTREVISTA, 2013, D1). Recorrentemente os entrevistados expuseram essa formação que tem como objetivo principal o preparo para o mercado de trabalho, como sendo esse o papel mais importante do processo formativo.

Por isso mesmo Krawczyk (2011) expõe que o ensino médio é considerado o período mais controvertido da educação básica, pois apresenta como sua principal característica ser o trampolim para a universidade ou formação profissional, contudo somente no ano de 2009 tornou-se obrigatório.

Quando questionamos a respeito de como a escola prioriza a formação para a cidadania o P2 respondeu: “Nós temos alguns eventos aqui na escola que priorizam a cidadania, algumas feiras com a participação de universidades privadas. A escola fomenta essa participação cidadã a partir desses eventos”. Com relação às atividades realizadas nas feiras o mesmo ressaltou “[...] brincadeiras, jogos, apresentações culturais, e algumas coisas como, por exemplo, corte de cabelo”.

Nesse contexto, é possível inferir que o processo educacional de formação para a cidadania enquanto valor econômico é desenvolvido na preparação dos estudantes com

relação às habilidades e competências demandadas pelo mercado. Uma ênfase especial no preparo para o ingresso na vida adulta a partir da participação desses na produção e no consumo. O que se contrapõe ao desenvolvimento de um processo educacional pautado na luta utópica, na batalha no campo das ideias e no campo da política.

Essa formação de atendimento às demandas de mercado é amplamente aceita no que concerne à ideia de necessidade de um perfil diferenciado de profissional que atenda as exigências do processo de globalização em expansão. Assim, o desemprego seria causado pela falta de qualificação e atendimento aos critérios de seleção do mercado globalizado. Esse discurso reforça e justifica a responsabilização do indivíduo pela sua capacitação e inserção social.

De acordo com Rummert (2009, p. 209) o que na verdade ocorre é uma permanente ressignificação de um histórico trabalho pedagógico que “[...] confere diferentes conteúdos à formação sistemática e assistemática do trabalhador social, visando assegurar a reprodução das bases de uma organização societária centrada nos paradigmas da modernização conservadora”. Nesse sentido, a autora expõe que a cultura ideológica com ênfase na competitividade, produtividade e empreendedorismo, que quer se fazer hegemônica, converge o *ethos* público em empresarial. A sociedade globalizada defende argumentos que somente é possível atingir um padrão elevado de modernidade a partir desse *ethos*.

Desse modo, finalizamos essa discussão sobre cidadania enquanto valor econômico com o desafio de ultrapassar as situações educacionais inerentes ao sistema capitalista experimentadas sob a égide do poderio econômico. Destacamos de fundamental importância o papel que o docente exerce, considerado por Krawczyk (2011) como principal referência e vetor de motivação aos estudantes. Para essa autora não é o trabalho, nem a mobilidade social que influenciam os estudantes a cursar o ensino médio, mas o professor. Assim, é preciso pensar novas alternativas de práticas educacionais de modo que os professores não tenham mais que expressar em suas falas que “*A educação hoje está individualista e capitalizada. Nesse sentido ela perpetua a nossa classe social dos 500 anos, o Brasil não faz ‘outros 500’*” (ENTREVISTA, 2013, P4).

3.4 Cidadania enquanto valor gnosiológico

Cidadania enquanto valor gnosiológico refere-se a conhecimento desvinculado do mundo real, de elucubrações mais amplas sobre o contexto sócio histórico que subjaz às políticas, os direitos e os deveres do cidadão. Nesse sentido, buscamos inferir dos discursos dos pesquisados vestígios objetivos ou subjetivos de formação para a cidadania enquanto valor gnosiológico.

Conforme já destacado, nessa categoria de análise organizamos a discussão em três subcategorias, a saber, a) Ressignificação de cidadania a partir dos gestores e professores; b) O trabalho pedagógico e c) A formação para a cidadania na concepção dos estudantes⁴¹. Assim, na primeira subcategoria discutimos como os gestores e professores ressignificam a cidadania enquanto valor gnosiológico e expomos suas principais devolutivas agrupadas em três indicadores: a) cidadania ligada ao conhecimento dos direito; b) a valores, regras e comportamentos; c) ligada às normas de transito.

Na segunda subcategoria discutimos a significação da cidadania gnosiológica presente no trabalho pedagógico, subdivididos em quatro indicadores: a) A escola e a questão social; b) A ênfase nos direitos e deveres; e c) Das limitações da escola; e d) Cidadania na perspectiva de preservação ambiental. E na terceira subcategoria apresentamos as principais devolutivas dos estudantes referentes à cidadania enquanto valor gnosiológico, subdivida em cinco indicadores: a) Da abordagem do tema cidadania; b) Da ressignificação predominante; c) Das atividades de formação para a cidadania; d) Da contribuição da escola para a formação para o exercício da cidadania e, e) Dos pontos a serem enfatizados para a formação para a cidadania. Essas três subcategorias são discutidas a seguir.

3.4.1 Ressignificação da cidadania gnosiológica a partir dos gestores e professores

Na análise das devolutivas dos professores e gestores, a partir da leitura e releitura mais rigorosa das entrevistas já selecionadas para categoria “cidadania enquanto valor gnosiológico”, foi possível perceber que as ressignificações de cidadania aproximavam-se em: cidadania ligada ao conhecimento dos direito; a valores, regras e comportamentos; e ligado às normas de transito, os quais elegemos como indicadores, vejamos agora cada um deles.

⁴¹ Optamos por discutir as devolutivas dos estudantes predominantemente nessa categoria de análise, pois 87% dos discentes ressignificaram a cidadania ligada ao valor gnosiológico.

a) Cidadania ligada ao direito

Nesse indicador a ressignificação de diretores, coordenadores e professores seria um tipo de cidadania gnosiológica com ênfase no conhecimento de direitos. Obviamente que como já destacado por Martins (2000) o conhecimento dos direitos é fundamental, mas não pode resumir-se a definição de uma cidadania mais abrangente. Assim, ao questionarmos os gestores e professores sobre sua definição de cidadania as respostas estavam ligadas ao conhecimento e/ou a efetivação de direitos.

O D2 disse entender a cidadania como os direitos individuais garantidos ao expor que *“Cidadania pra mim seria o direito de cada um. É a pessoa ter os seus direitos perante a população em geral, perante a lei, perante a sociedade. Cidadania seria o direito que cada um tem e que o Estado deve oferecer essa cidadania, esse direito a cada um”* (ENTREVISTA, 2013, D2).

Outro gestor, o D3 também concorda com essa dimensão ao afirmar que *“Você ser um cidadão é você ter direitos”* (D3). O P1 salientou *“[...] ser cidadão é justamente ter a tranqüilidade de conhecer quais são os seus direitos, deveres, buscar uma harmonia entre aquilo que é correto para o bem viver coletivo (P1).*

Outros gestores e professores ressignificaram a cidadania não somente ligada a obtenção dos direitos, mas, ao cumprimento dos deveres. Salientamos algumas devolutivas:

Eu penso que todo cidadão tem direitos só que para que ele tenha todos os direitos ele tem deveres a cumprir (D1).

É quando a pessoa demonstra que conhece seus direitos e deveres e que faz as coisas certas, pensando no bem comum da sociedade (C2).

É o exercício pleno de direitos e consciência de deveres. Se você não exerce seus direitos plenamente você não pode dizer que você é um cidadão. Então cidadania é o exercício do direito. Os direitos individuais compõem a cidadania. Você só pode ser um cidadão se você exerce plenamente seus direitos (C3).

Eu entendo cidadania como uma forma de praticar seus direitos e deveres (C4).

É o exercício de todos os direitos como ser humano, ser cidadão é estar ativo dentro da sociedade, cumprindo obrigações e tendo benefícios. É esta a ideia básica de cidadania pra mim (P2). (ENTREVISTA, 2013).

A relação cidadania e direitos é permeada pela lógica da igualdade. De acordo com Dubet (2003) a igualdade real dos sujeitos difere do princípio de igualdade dos indivíduos, embora esses, na modernidade, sejam considerados cada vez mais iguais. Teoricamente a desigualdade não se baseia no nascimento, raça ou tradição, podendo qualquer pessoa

reivindicar seus direitos legitimamente constituídos e a igualdade de oportunidades. Ou seja, na atualidade a partir do aparato normativo é possível afirmar que todos são iguais. Contudo, o acesso aos direitos fica limitado na vida real, na desigualdade só cio.

A desigualdade e a diferenciação dos direitos e do acesso aos bens e serviços são inerentes ao cidadão mesmo antes do nascimento. Ainda na mais tenra idade o binômio igualdade e desigualdade constitui-se realidade ao cidadão por meio dos mecanismos de pertencimento a classe social, gênero ou etnia, esse processo é perpetuado no ambiente escolar. De acordo com Dubet (2003, p. 34) “[...] as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais”. Para esse autor está na natureza escolar reproduzir as desigualdades sociais a partir da produção das desigualdades escolares.

A sociedade da igualdade impõe limites e potencializa a desigualdade a partir de estruturas de definição da condição social. Os sujeitos são diferenciados por meio de habilidades, padrão cultural e acesso a bens que exigem um alto padrão aquisitivo. Embasados na teoria de reprodução de Bourdieu e Passeron (1982) e o fator de desigualdade presente desde o processo escolar, no qual as classes dominantes perpetuam sua formação erudita que lhes permite a manutenção e êxito de seus “dons naturais”. É possível inferir que a formação para a cidadania, com ênfase apenas no conhecimento da relação direitos e deveres, não propicia nem ao menos o acesso e ampliação dos direitos dos mesmos e sua efetivação parece fazer parte de outro patamar de discussão.

Como destacado por Bourdieu (1982) os cidadãos são limitados pelo próprio *Habitus*, ou seja, por meio da apropriação de um conjunto de esquemas cognitivos, avaliativos, normas e condutas adquiridos desde o nascimento que permite a construção de redes sociais que se auto protegem e auto promovem e que excluem e diferem pessoas que não dominam os tais códigos. Desde a aquisição dos códigos do *Habitus*, já existe a diferenciação dos direitos, do acesso diferenciado aos direitos legalmente constituídos como, por exemplo, saúde, educação, lazer entre outros de acordo com a classe social.

A formação para a cidadania com ênfase na relação direitos e deveres nos leva a questionar para quem são os direitos e deveres? Para a sociedade como uma organização social que luta pelos direitos e cumpre os deveres? Ou direitos e deveres do Estado cada vez mais mínimos?

De toda forma, é preciso salientar que devido à égide neoliberal que permeia a sociedade capitalista a cidadania é meritocrática, ou seja, pessoas bem sucedidas devem alcançar o êxito pelo próprio esforço. E o direito? Se não concebido a partir da concepção ético-política, apenas camufla os interesses velados para a manutenção do *status quo*.

b) Cidadania ligada a valores, regras e comportamentos

Alguns entrevistados apontaram uma ressignificação da cidadania com forte ênfase em valores, regras e comportamentos. Para alguns, o pleno sentido da palavra cidadão resume-se ao cumprimento dessas normativas. A questão do respeito foi citada de forma significativa. Elencamos alguns fragmentos das falas dos entrevistados que sintetizam essa ideia:

Cidadania pra mim é a questão de respeito a regras, aos semelhantes, cumprir seus deveres [...] é você realmente ser um cidadão no sentido pleno da palavra, principalmente na questão da idoneidade moral, direito de expressar seus pensamentos, cobrar direitos, cumprir deveres. [...] E eu acho que o maior ato de cidadania é o respeito aos semelhantes, a família e aos colegas. Numa instituição de ensino, por exemplo, eu penso que o respeito é a coisa principal que nos deveríamos ter na escola é o respeito ao próximo (D1).

Cidadania é você saber viver em sociedade ter ética, saber respeitar o seu espaço e o espaço dos outros, o meio ambiente, a vida em sociedade, as leis e viver em harmonia (D3).

É você prestar um bom serviço pra comunidade, sendo ético, respeitando cada um na sua função, cumpridor de seus deveres, e ser uma pessoa que possa colaborar no seu ambiente de trabalho e respeite os colegas (C2) (ENTREVISTA, 2013).

É possível observar pelas devolutivas dos entrevistados a ênfase na aquisição dos códigos expostos por Bourdieu. Os saberes relacionados à vida em sociedade, ética, respeito, harmonia são predominantes na cidadania gnosiológica na qual o conhecimento pragmático ganha relevância em detrimento do conhecimento crítico.

Com relação à apreensão dos códigos sociais o D1 afirmou “*Então, essa questão da cidadania, quando você ensina uma criança a fazer uma coisa certa, você está dando a ela cidadania, é um direito que ela tem (D1)*”. “A coisa certa” por vezes na cidadania gnosiológica pode representar a formação para a passividade acrítica que anula a rebeldia necessária para a ruptura com as amarras alienantes.

Alguns gestores apontaram que quando o aluno apresenta atitudes não aceitas como corretas ele pratica atos contrários à própria cidadania. Conforme destacados abaixo:

[...] quando um aluno perturba uma sala de aula [...] ele está desrespeitando o direito de seus colegas de aprender. Então quer dizer esse é um ato totalmente

contra a cidadania, e agente percebe que isso é de berço, infelizmente é de berço (D1).

A partir do momento que você deixa de obedecer algumas normas e regras você deixa de exercer a cidadania, porque cidadania também é respeitar as normas, as leis. O que determina as regras da sociedade. Você é cidadão se você cumpre com suas obrigações (C2).

Dubet (2003) problematiza a rebeldia do estudante de forma antagônica a perspectiva acima exposta. Para a autora a escola é massificada a partir da premissa da igualdade, na qual todos são iguais, tem as mesmas potencialidades e as mesmas condições de lograr êxito no processo escolar. Assim, a escola torna-se lócus de tensão principalmente aos indivíduos que não conseguem alcançar bons resultados. Nas palavras da autora “[...] a escola é meritocracia. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (Ibid, p. 40).

Os estudantes reagem a esse processo de exclusão com atitudes compreendidas como rebeldia às regras estabelecidas. A primeira reação é o retraimento no qual o mesmo abandona qualquer envolvimento escolar, a segunda é o conflito, uma violência escolar que representa reação à violência vivenciada na escola.

Para Dubet (2003) “Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua ‘cara’. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar” (p. 42). Desse modo “A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade *contra* a escola” (Ibid., Idem.).

Assim, as atitudes caracterizadas como atentado a cidadania podem representar uma luta subjetiva de construção da cidadania violada do estudante. Desse modo é preciso um terceiro olhar, uma busca de novos sentidos e significados à rebeldia expressa pelos discentes.

De toda forma, a cidadania gnosiológica com ênfase em valores, regras e comportamentos pode ser sintetizada na fala do P1:

De forma mais ampla cidadania é a ação do indivíduo em relação a toda a sociedade, em relação a sua família, planeta, meio ambiente, são as suas relações de ser humano com a conotação do ser humano, mas também de ser humano que precisa do outro ser humano pra sobreviver, pois convive em sociedade, ser humano preocupado com o crescimento da humanidade, com o crescimento da tecnologia, o ser humano preocupado em estar sempre integrado aos avanços da humanidade. A cidadania se exercita no dia a dia, a partir daquilo que a sociedade acaba convencionando como atos coletivos, o seu estar na sociedade a partir da educação, a partir da participação política, a partir da preocupação com a limpeza da cidade,

da urbanidade de forma geral, mas também logicamente em casa, na escola na questão religiosa e todas as dimensões do ser humano (P1).

Como observado no fragmento acima a cidadania enquanto valor gnosiológico molda-se a partir do conhecimento dos binômios direitos e deveres, regras e comportamentos, certo e errado. Um exercício de cidadania baseado no respeito, na integração, na harmonia e na neutralidade. Contudo outro indicador também se fez presente na fala dos entrevistados, vejamos como abordam a cidadania ligada às normas de trânsito.

c) Cidadania ligada a normas de trânsito

Outro elemento citado pelos entrevistados com relação à cidadania foi o atendimento às normas e respeito ao trânsito. Os gestores citaram que a escola desenvolve projetos relativos ao tráfego de pessoas e veículos na sociedade e a caracterizaram como um importante fator de formação para o exercício da cidadania. Conforme destacado abaixo:

Se nós temos um estacionamento para deficiente se não estacionarmos nesse local, além de fazer uma contravenção estamos deixando de ser cidadão. [...] existe, um tema que hoje é muito trabalhado é o trânsito. A faixa de pedestre é para parar (D1).

Aqui na escola ele recebe as orientações da vida como ele deve se portar, o que deve obedecer, o que deve cumprir, nós temos até educação para o trânsito aqui na escola (D2)

Como um desdobramento do da cidadania enquanto valor gnosiológico, aqui até percebe-se a importância do exercício cidadão, entretanto, enfatiza-se uma cidadania reduzida, pois o agir moralmente ou conscientemente não exclui outras dimensões da formação cidadã ou da cidadania em seu sentido pleno, cujo foco é o sujeito em emancipação. Mas vejamos agora como os gestores e professores abordam o trabalho pedagógico.

3.4.2 O trabalho pedagógico

Nessa subcategoria de análise “trabalho pedagógico” percebemos que as devolutivas dos entrevistados, gestores e professores, enfatizavam quatro pontos que foram elencados como indicadores: a) a escola relacionada à questão social; b) a ênfase nos direitos e deveres; c) as limitações da escola e d) Cidadania na perspectiva de preservação ambiental. Esses quatro indicadores são problematizados a seguir.

a) A escola e a questão social

Com relação ao trabalho pedagógico alguns entrevistados expuseram sobre qual seria o papel da escola na formação educacional do estudante e ressaltaram as dificuldades a ela inerentes. Elencamos um fragmento para exemplificar:

Eles teriam que vir pra escola aprender cultura, aprender pra enfrentar vestibular, enfrentar concurso, aprender ler e escrever, conhecer e saber, esse seria o papel da escola e não é isso que está acontecendo, a escola não está exercendo esse papel, a escola hoje tem que tratar dente, ela tem que ver se é cego, ela tem que dar educação que o pai e a mãe não deram, tem que ensinar a pedir licença, agradecer. Tudo isso aí, quem está ensinando isso hoje é a escola, porque eles não vêm com essa formação de casa, uma grande maioria (D1).

O D1 expõe que a escola é palco das expressões da questão social, principalmente nas regiões periféricas que demandam maior atendimento da proteção por parte do Estado por meio das Políticas Sociais. Por isso mesmo Krawczyk (2011, p. 757) salienta “[...] que o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir”.

Para comportar essas dinâmicas, essas questões exigem da escola atividades para além das previamente definidas e que podem ser resultante da própria contradição de classes, que pelas condições materiais de sobrevivência pais e mães são obrigados a buscarem campos de emprego em detrimento do acompanhamento de seus filhos, e ficam disponíveis aos filhos apenas no período pós-trabalho. Esses fatores podem influenciar inclusive na evasão escolar.

Neri (2009), expõe que a evasão dos jovens de até 17 anos de idade ocorrem pelos seguintes fatores: 10,9% por dificuldade de acesso a escola; 40,3% por falta de interesse dos estudantes; 27,1% necessidade de trabalho e geração de renda; e 21,7% por outros motivos. Percebemos nesse contexto que a maioria dos estudantes abandona os estudos devido à necessidade de trabalho e renda. Mas vejamos agora, como o trabalho pedagógico é desenvolvido com ênfase nos direitos e deveres.

b) A ênfase nos direitos e deveres

Alguns entrevistados destacaram o trabalho pedagógico vinculado à formação com ênfase nos direitos e deveres, conforme exposto abaixo:

A escola tem um papel fundamental de instruir nossos alunos, esclarecer e reforçar dentro da sala de aula os princípios da Constituição Federal, que agente tem os direitos e deveres, mas às vezes agente fala mais dos direitos e esquece os deveres (C2).

A formação pra cidadania desde que a escola existe, um dos objetivos da escola é formar o cidadão, formar o cidadão e ensinar a ele o direito e o dever. O cumprimento desse dever e a cobrança desse direito, então ser cidadão, o papel a função da escola é essa (D2).

Cidadania e direito são duas coisas que se ligam, não tem como você ter cidadania se você não tiver direitos, a primeira ideia, pelo menos do público adolescente que se tem da ideia de cidadania e de direitos, é somente os direitos (P2).

A formação com ênfase nos direitos já foi discutida, contudo quando o P2 ressalta que a escola enfatiza não somente os direitos, mas também os deveres, nas palavras do docente: “[...] o que agente tem tentado trabalhar de várias formas é que a cidadania tem o exercício dos direitos, mas também o cumprimento de deveres, então isso é importante agente trabalhar. É muito difícil deles conseguirem aceitar essa ideia” (P2). Nessa afirmativa é possível perceber claramente ao valor gnosiológico da formação para a cidadania.

Nesse sentido, a cidadania gnosiológica é perpetuada, pois muitos estudantes com baixo poder aquisitivo encontram na escola pública a única instituição que lhes possibilita a educação formal, enquanto que jovens com alto poder aquisitivo encontram, além de escolas privadas que lhes possibilitam um Ensino Médio privilegiado, outras alternativas que corroboram para a educação erudita (CASTRO; NUNES, 2010).

c) As limitações da escola

Com relação às limitações da escola, o gestor D3 ressaltou que a escola não consegue possibilitar a formação ampla, e diz que “[...] infelizmente nem o professor hoje não tem formação pra isso [...] O espaço de aula é muito pouco e são poucas aulas, é pouco tempo, fica mais isso mesmo filosofia e sociologia, mas deveria ser um trabalho mais integrado” (D3). Outro gestor ao ser questionado sobre se a escola propicia a formação para a cidadania, expõe:

Eu vou dar uma opinião sincera, eu acho que não, eu acho que a escola não forma um cidadão humano, ético e crítico como condições básicas pra cidadania. O que acontece é como eu disse, às vezes o aluno tem sorte de pegar um professor engajado, bem politizado, bem consciente que sabe da importância da cidadania, e às vezes trabalha com o aluno e coloca a sementinha no aluno. Mas como um todo, a escola está muito mais preocupada realmente em passar conteúdos sistematizados e pouco, e falo pouco porque as disciplinas que trabalham especificamente com cidadania, que são filosofia, sociologia, possuem apenas uma aula por turno, ou seja, é um tempo muito irrisório pra trabalhar um tema tão complexo e tão amplo. Uma aula por semana em cada turno. Por exemplo, o “segundo A” tem uma aula durante a semana. Ao todo são 40 aulas por ano (ENTREVISTA, 2013, C1).

Já o P1 ressaltou que embora haja uma preocupação em se desenvolver o trabalho para a cidadania, o mesmo fica restrito ao período eleitoral e a concepção política eleitoral: “[...]”

em muitos momentos agente percebe que ainda há essa dificuldade de romper com essa concepção que política só é política partidária. E nesse sentido eu acho que nós podemos avançar” (P1).

Até o momento, foi possível observar pelas devolutivas dos gestores e professores que a formação para a cidadania limita-se a saberes instrumentais. A práxis pedagógica desenvolve aos estudantes conhecimentos relativos à flexibilidade e adaptabilidade fundamentais numa concepção mercadológica e com possibilidade de emprego e renda cada vez mais restritos.

Desse modo podemos inferir que a escola não está propiciando a formação crítica fundamental para reflexões mais abrangentes das contradições sociais no qual os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, a formação para a cidadania enquanto valor gnosiológico cumpre o seu papel de instrumentalidade, adaptabilidade e passividade acrítica. Mas vejamos como os estudantes entendem e vivenciam esse processo de formação para a cidadania gnosiológica.

d) Cidadania na perspectiva de preservação ambiental

Na atualidade observamos a importante preocupação com as questões ambientais na perspectiva de proteção e preservação do meio ambiente. Contudo, nos pareceu significativo a ressignificação da cidadania também nessa perspectiva. Quando questionamos um gestor sobre o que significa cidadania, ele respondeu: “Cidadania é você saber viver em sociedade ter ética, saber respeitar o seu espaço e o espaço dos outros, o meio ambiente, a vida em sociedade, as leis e viver em harmonia” (D3). Por isso mesmo alguns gestores apontaram o desenvolvimento do trabalho nesse eixo temático também como formação para o exercício da cidadania.

Para o gestor da escola 2 o trabalho com temáticas relacionadas ao meio ambiente é um direito do cidadão e sendo assim, *“o trabalho sobre o meio ambiente é um trabalho de cidadania. [...] o cidadão ele tem o direito de saber o que é um lixo reciclável. A reciclagem do lixo faz parte da cidadania, então a escola deve trabalhar, porque isso faz parte da vida dele, do cotidiano. [...]”* (ENTREVISTA, 2013, D2).

Quando questionamos de que maneira o ensino médio na escola prioriza a formação para a cidadania e que atividades são predominantes, o C1 sinalizou que atividades ligadas a temática ambiental tem sido um dos principais trabalhos desenvolvidos na escola:

[...] Agente precisa acordar, e agente tem trabalhado bastante. A questão meio ambiente foi o tema do ano. Então eu vejo como um direito do cidadão ele saber e levar da escola esse sabe: a conscientização do meio ambiente. Como deve ser trabalhado como dever ser reciclado, os cuidados que deve ter, porque o cidadão faz parte desse meio ambiente e não deixa de ser um direito de cidadania (C2).

Contudo finalizou ressaltando que “a escola no geral trabalha com todos os temas que são direitos do cidadão”. Quando questionamos a respeito do desenvolvimento de ações e projetos que possibilitem a formação para a cidadania, o gestou ressaltou, dentre outros, o projeto ligado ao meio ambiente:

[...] temos vários projetos. Do meio ambiente temos desenvolvido o trabalho de reciclagem de separação do lixo [...]; é o trabalho que agente mais desenvolve. A questão da dengue, principalmente com os menores, porque eu acho que quando se faz a cabeça mesmo do cidadão é quando criança, naquela idade do primeiro ao quinto ano é que você conscientiza e ele leva isso pra casa (C2).

Nós temos aqui na escola o desenvolvimento de projetos que envolvem toda a escola, agora agente tem o projeto sustentabilidade que toda a escola está trabalhando. [...] cada sala de aula plantou uma muda frutífera, então eles estão ganhando pontos pelo desenvolvimento da muda deles, eles se tornaram cidadãos responsáveis por aquela muda. Foram trinta e poucas mudas. [...] o intuito é reproduzir um pequeno bioma e isso também é educação e cidadania. E eles estão se apropriando disso, e eles estão levando muito a sério (C3).

Essa formação para a cidadania na perspectiva da preservação ambiental também pode ser observada na análise dos dados das devolutivas dos estudantes. Algumas respostas demonstram claramente esse posicionamento. Ao responderem “como você aprende a ser cidadão na escola”, destacamos algumas respostas:

Atividades de reciclagem são muito usadas, pois é muito importante para o “mundo” que saibamos reciclar.

Não o suficiente, pois ainda tem muitas pessoas que não respeitam o meio ambiente.

O respeito pelas propriedades do governo e a conscientização sobre o meio ambiente.

Um ponto importante é a reciclagem, pois o mundo precisa que as pessoas respeitem mais suas cidades, suas casas, os pontos turísticos da cidade [...] (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES, 2013).

Para finalizar, ressaltamos novamente que as escolas que verbalizaram os projetos na perspectiva de preservação ambiental também informaram que outros projetos estão sendo desenvolvidos. Nosso cuidado é no sentido de não afirmar que tais escolas estão desenvolvendo projetos relacionados à formação para a cidadania voltados unicamente para a preservação ambiental.

3.4.3 A formação para o exercício da cidadania na concepção dos estudantes

Conforme anunciamos no início deste capítulo, a cidadania enquanto valor gnosiológico aparece predominante nas devolutivas dos estudantes, como produto do que lhes foi “transferido”: conteúdos, comportamentos, valores da escola. Em seu conjunto, vale destacar suas percepções e entendimentos acerca de como a cidadania se caracteriza e é trabalhada pela escola no ensino médio.

Desse modo, discutimos a formação para a cidadania na concepção dos estudantes, conforme já destacado, mantendo o sigilo com relação aos respondentes, bem como, das escolas a que estão vinculados, também não enunciaremos se estudam em escolas públicas ou privada. Salientamos que não consideramos tais informações imprescindíveis para análise e/ou exposição dados da pesquisa, por não interferirem no processo analítico.

Na análise das devolutivas, nessa subcategoria de concepção dos estudantes, vislumbramos pelas respostas que a discussão poderia ser organizada a partir dos seguintes indicadores: a) Da abordagem do tema cidadania; b) Da ressignificação predominante; c) Das atividades de formação para a cidadania; d) Da contribuição da escola para a formação para o exercício da cidadania; e e) Dos pontos a serem enfatizados para a formação para a cidadania. Como discutimos a seguir.

a) Da abordagem do tema cidadania

Como já destacado na primeira parte do questionário aplicado aos estudantes buscamos informações para que pudéssemos caracterizá-los. Na segunda parte buscamos identificar se o tema cidadania já havia sido trabalhado na escola e a frequência com que essa temática foi desenvolvida. Pelas devolutivas foi possível perceber que dos oitenta pesquisados, sessenta e nove (quase 87% da amostra), responderam que o tema já havia sido trabalhado, contudo sessenta e quatro, (que corresponde a 80%) afirmaram que essa temática foi abordada apenas algumas vezes. Nenhum estudante apontou que essa temática é abordada em diversas disciplinas. Conforme buscamos sintetizar no quadro abaixo:

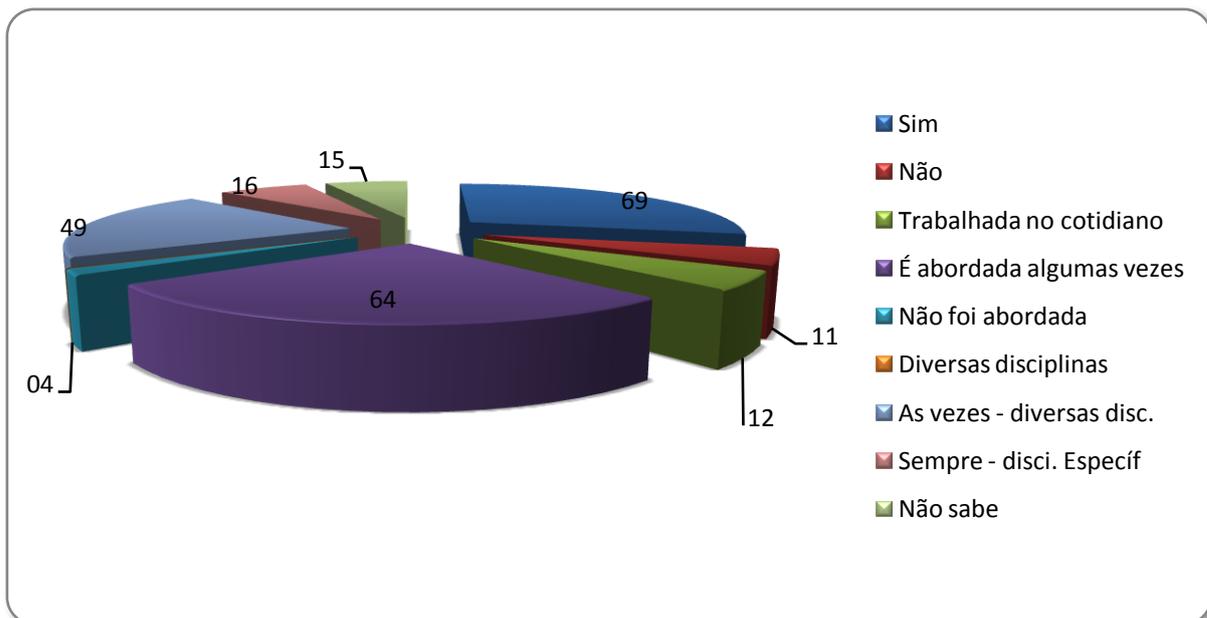


Figura 2 – Abordagem do tema cidadania.

A pouca abordagem do tema cidadania ou a sua ressignificação gnosiológica provem da mesma matriz liberal que perpetua na práxis pedagógica a educação coerente com os objetivos do capital. Uma educação que de forma velada, expropria os direitos do cidadão e não necessariamente torna-os auto evidentes no cotidiano. Expropria-os do direito a uma formação ampla que lhe propicie uma consciência crítica para pensar, desvelar o mundo e propor, a partir da emancipação, novas formas de se viver em sociedade.

A cidadania não sendo trabalhada no cotidiano limita aos estudantes a apropriação dos mecanismos democráticos que podem se configurar como alternativas de recuperar a consciência coletiva, como resposta ao processo de expropriação, por meio da luta pela defesa e ampliação dos direitos e do próprio espaço democrático, a fim de se alcançar verdadeiramente a equidade e a justiça social. Por meio dos resultados obtidos podemos inferir que essa cidadania limitada atua por meio da concessão ideológica e consentimento induzido não somente em nível abstrato, mas, na concretude do trabalho pedagógico que culmina na formação do cidadão alienado, desconectados da realidade, desligados das formas de participação política, sem vez, voz e voto.

A cidadania enquanto valor gnosiológico, não está desvinculada da cidadania econômico, ambas se complementam numa formação superficial e de atendimento as demandas de mercado. Por isso mesmo Antunes (2004, p. 118) aponta que “[...] o mundo do trabalho tem uma conformação cada vez mais mundializada” que controla e mobiliza intenções de forma velada.

b) Da resignificação predominante

Com relação às devolutivas sobre as questões referentes ao entendimento sobre a palavra cidadania, foi possível observar que quase 87% dos estudantes a resignificavam com certa proximidade ao conceito gnosiológico, ou seja, ligado ao conhecimento de direitos e deveres, e regras sociais de forma geral. Sobre a questão “o que é ser cidadão?” a alternativa fechada mais escolhida foi “atuar conscientemente na sociedade para que seus direitos sejam garantidos e ampliados” que corresponde a quase 68% da amostra, num número total de 54 dos 80 respondentes.

Contudo, essa resposta se contrapõe a questão aberta: “Em sua opinião o que é cidadania?”, na qual foi possível observar respostas ligadas a cidadania enquanto valor gnosiológico, conforme destacamos algumas respostas abaixo:

É respeitar e ajudar o próximo, mesmo não conhecendo. É o direito e dever de vivem em sociedade, com direitos e deveres devidamente respeitados. A arte de respeitar os outros e a si mesmo.

É ter consciência de seus direitos e deveres, estar sempre em dia com a justiça.

Saber sobre direitos e deveres de cada cidadão.

Conjunto de regras e deveres para uma ‘armonia’ na sociedade.

São regras sociais que devem ser exercidas pelos cidadãos.

É igualdade para todas as pessoas, tendo direitos e deveres iguais tanto na sociedade, grupo de pessoas, política, escola e etc.

Fazer algo em favor da sociedade, respeitando as pessoas, cidades e tudo que é público. O modo correto de viver na sociedade; vivendo em harmonia e respeitando os direitos dos outros cidadãos.

É ter conhecimento sobre os seus direitos e deveres, bem como, contribuir para a harmonia entre os cidadãos. Como por exemplo, aderir a projetos do governo e colaborar com a edificação da infraestrutura de douradense.

É como os cidadãos se comportam e vivem na sociedade.

É as pessoas que foram civilizadas e tem que obedecer certas leis, porém, se isso não ocorre elas pagam pelos seus erros. (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES, 2013).

Pelas devolutivas podemos inferir que a práxis pedagógica da escola além de reproduzir as relações sociais fomenta a formação para a cidadania enquanto valor gnosiológico que atende aos interesses do grupo social hegemônico, qual seja, o cidadão informado e dotado de passividade acrítica.

Esse processo permeia até mesmo da legislação, pois ainda que esteja presente a perspectiva de uma educação emancipatória e crítica, no discurso e na prática, a partir das devolutivas acima os estudantes resignificam a cidadania a partir de um comportamento de

harmonia, subserviência e aceitação. Nesse sentido, o sistema reproduz o exercito de trabalhadores que lhe atenda aos interesses.

Embora, nas devolutivas dos estudantes tenha predominado a concepção de cidadania enquanto valor gnosiológico, alguns apontaram uma ressignificação ligada ao valor ético político, para esses a cidadania pode ser entendida como “*luta por uma melhor qualidade de vida de todos*”. Ou, foi expresso como “*Aprender sobre questões políticas engajados na sociedade que garantam os direitos validos na democracia*”. Ou ainda “*Atuar na sociedade para garantir os direitos*” (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES, 2013).

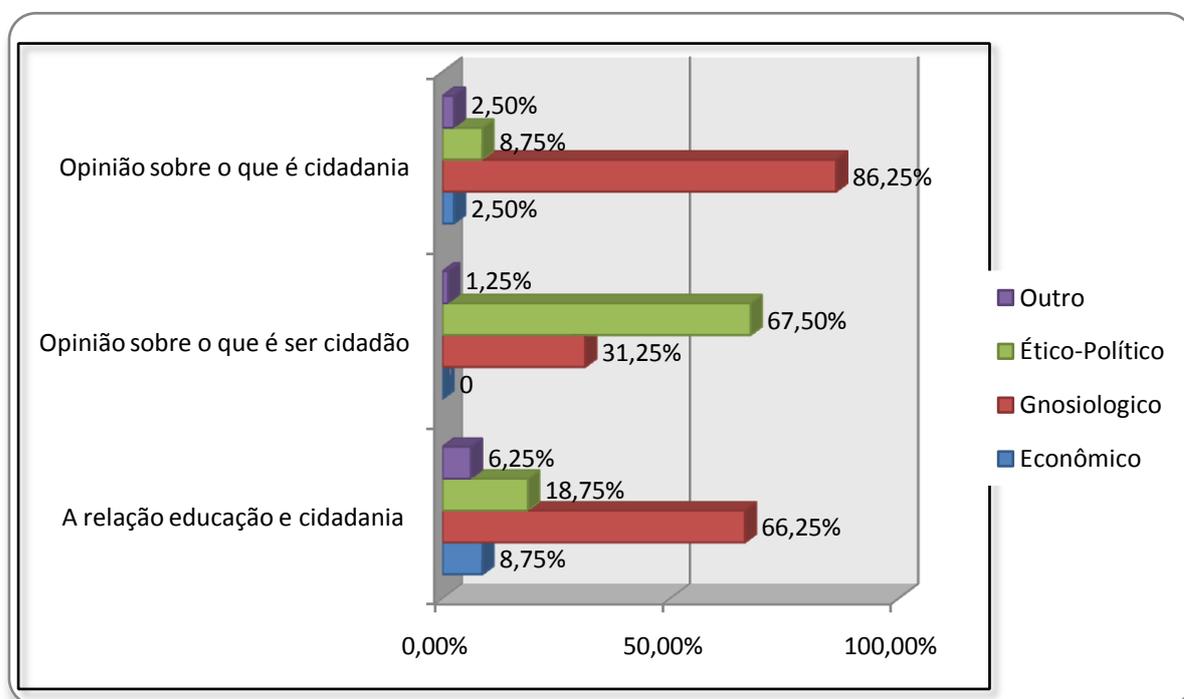


Figura 3 – Porcentagem das ressignificações de cidadania.

Dessa forma foi possível perceber a assertiva afirmação de Severino (1986, p. 51) ao expor que a educação é contraditória, e por isso mesmo, não se limita em apenas reproduzir ela “[...] é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto por instância de reprodução”. Assim, embora tímida a cidadania enquanto valor ético-político está presente nas devolutivas dos estudantes.

A educação sendo contraditória, é obvio que não se pode negar a possibilidade emancipatória que a educação pode proporcionar, não estamos com isso fazendo apologia à escola redentora, não ao menos a escola reprodutora, mas percebemos pelas devolutas que a escola atua limitada pelos condicionantes do capital seja no predomínio de uma cidadania

gnosiológica ou econômica, como pode ser percebido pelas devolutivas referentes à relação educação e cidadania.

c) Das atividades de formação para a cidadania

Com relação aos aspectos pedagógicos da formação para o exercício da cidadania foi possível observar na análise dos dados que a maioria aprende a ser cidadão em disciplina específica (32,5%), seguida de convívio social com outros estudantes (22,5%) e com atividades realizadas pela escola, como por exemplo, projetos, debates e palestras (18,75%).

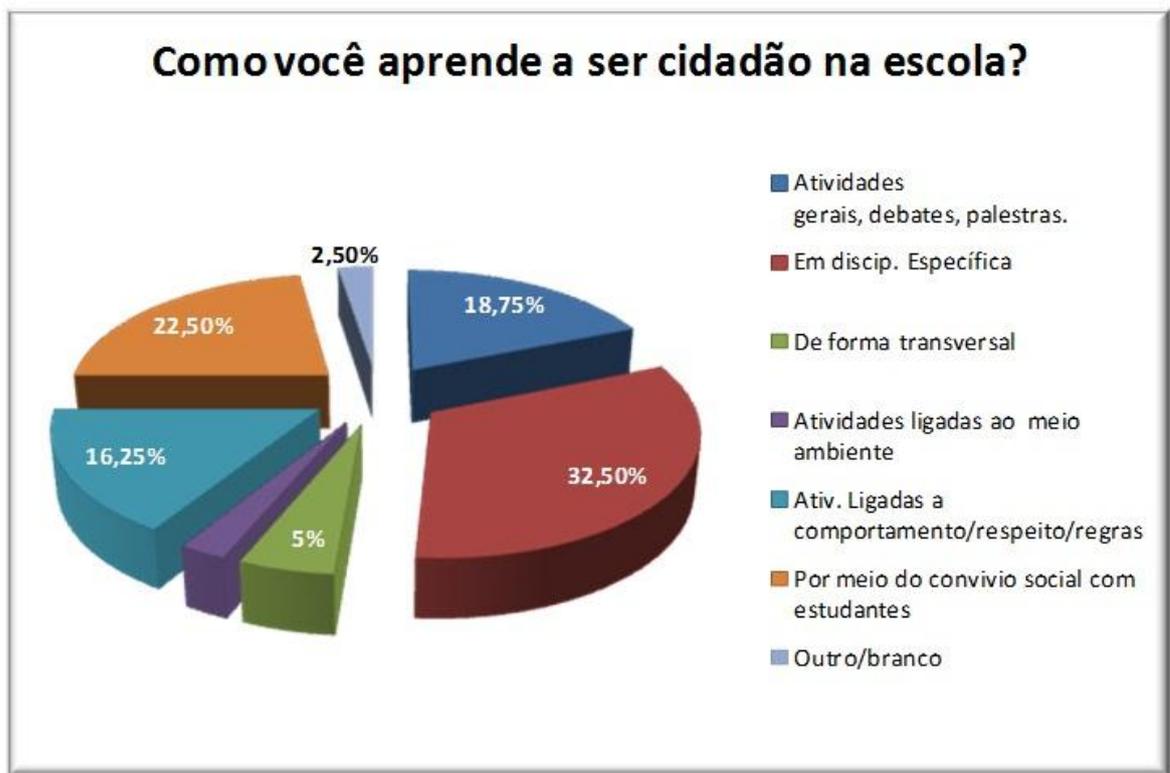


Figura 4 – Porcentagem de como o estudante aprende a ser cidadão na escola.

Com relação à questão se “a escola trabalha de maneira suficiente a formação pra cidadania” a maioria respondeu que a escola desenvolve poucas atividades voltadas a essa temática e justificaram que isso pode ser devido à quantidade pequena de aula de filosofia e sociologia. Mais de 26% dos discentes apontaram que a escola contribui com a formação para o exercício da cidadania com diversas atividades: palestras, por meio de exemplos, da exigência de bom comportamento, de atividades ligadas à preservação do meio ambiente, entre outros. É preciso salientar que 36,25% dos alunos expressaram a necessidade de a escola contribuir mais para essa formação para o exercício da cidadania. Abaixo destacamos as principais devolutivas dos estudantes:

Não, porque raramente ouvimos sobre isso.

Respeitando a fila da cantina.

Não, muitas vezes a escola é fraca em relação a esse tema.

Após a educação infantil não há mais preocupação com a cidadania nas escolas.

De nenhuma maneira, porque não há mais foco na cidadania na escola.

Por meio de atividades voluntárias e regras que na escola tem que ser cumprida [...]. Ela aplica várias regras que nos faz ter mais compromisso com as coisas.

Não. Aborda pouco sobre a cidadania.

A escola não. Alguns professores sim.

Não. O tema cidadania não é levado muito a sério nas escolas.

Não, pois ela ensina muita coisa desnecessária e não ensina o suficiente sobre a vida lá fora.

Obrigações, responsabilidades, horários a serem cumpridos.

Em quase nada, pois eu não sei ainda direito nem o que é cidadania.

Não o suficiente, pois ainda tem muitas pessoas que não respeitam o meio ambiente por exemplo.

A escola ensina a importância da convência em grupo. Ensina a seguir regras sociais. Ajuda com as matérias ensinando valores como voluntariado, cidadania e solidariedade através de debates e atividades.

Simples, ela aplica várias regras que nos faz ter mais compromisso com as coisas. (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES, 2013).

Pelas devolutivas acima foi possível perceber a formação para a cidadania estreita que a escola tem proporcionado. Salientamos que tais devolutivas são de estudantes de escolas públicas e privadas que compõe nossa amostra, e que propositadamente não são identificadas. Nesse sentido, essa educação fomenta a compreensão de cidadania que não ético-política, mas cidadania restrita a lógica do grupo social hegemônico. Os jovens que frequentam o ensino médio, estão em idade peculiar de desenvolvimento e deveriam receber formação ampla e abrangente que lhes propicie a emancipação, contudo pelos dados obtidos na pesquisa prevalece à formação para a cidadania gnosiológica.

d) Da contribuição da escola para a formação para o exercício da cidadania

A grande problemática está que por vezes a práxis escolar contribui para a formação ideológica na qual pensamentos são adestrados para reprodução e manutenção do status quo. Assim os jovens não são preparados para grandes elucubrações, para reflexões críticas, para uma visão macro e micro da conjuntura, as informações são restritas e atendem aos interesses dominantes. Essa afirmativa é reiterada pelas devolutivas expostas no quadro abaixo:



Figura 5–Porcentagem de contribuição da escola para formação para o exercício da cidadania.

Ao responderem sobre a contribuição da escola para a formação para o exercício da cidadania 50% dos jovens responderam que a escola pouco trabalha e muitos apontaram a quantidade insuficiente de aulas de filosofia e sociologia como uma das causas da pouca discussão sobre essa temática. Os que responderam que a escola contribui para a formação para o exercício da cidadania, somam 37%, e apontam que a instituição colabora por meio de atividades, palestras, com bons exemplos de comportamento, pela cobrança de bons comportamentos, com atividades ligadas a preservação ambiental entre outros.

O que demonstra claramente que os 37% dos estudantes que afirmaram que a escola contribui para a formação para o exercício da cidadania, a compreende a partir de outros significados que não o ético-político, pois, embora seja esperado que prevaleça na sociedade democrática o respeito e práticas de manutenção do planeta, não é esse o principal sentido da cidadania.

Se a escola pouco aborda a temática da cidadania os estudantes ficam limitados em refletir criticamente sobre a “[...] expropriação velada dos direitos do homem sobre a constituição de sua humanização como sujeito histórico que por conta dessa perda tem tornado-se um autômato programado, cuja verdade ‘autorizada’ é embalada pela lógica individualista do metabolismo do capital” (LIMA, 2012).

e) Dos pontos a serem enfatizados para a formação para a cidadania

Quando os estudantes responderam quais pontos à escola deveria enfatizar em relação à formação para a cidadania 40% apontaram a necessidade de essa temática ser mais abordada pelos professores. 17% apontaram que a escola deveria proporcionar mais atividades que provam o respeito e que possibilitem uma melhora no comportamento dos jovens conforme pode ser observado na figura abaixo:

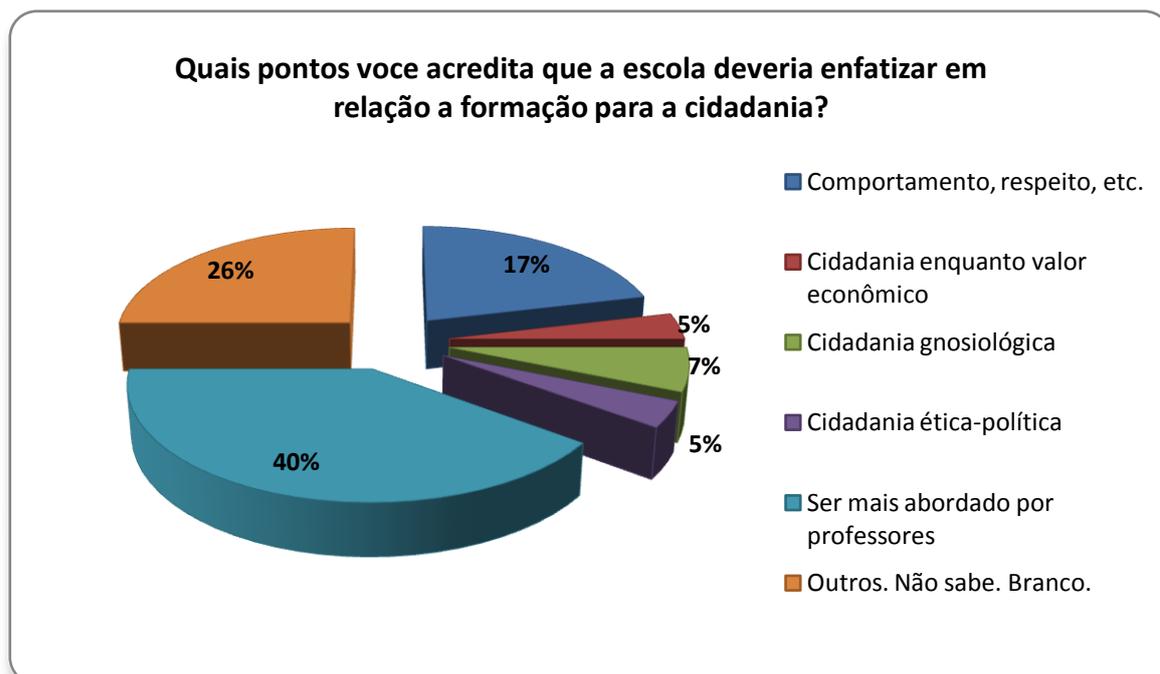


Figura 6 - Porcentagem de pontos sugeridos pelos estudantes a serem enfatizados com relação à formação para a cidadania.

E 26% dos respondentes afirmaram não saber quais pontos devem ser enfatizados para a formação para a cidadania, ou apontaram outras alternativas que não se adequavam aos indicadores elencados, ou não responderam; já um total de 17% responderam que a escola deveria fomentar práticas para o trabalho, o que corresponde à cidadania enquanto valor econômico, atividades relacionadas ao conhecimento de direitos e deveres centrado na cidadania gnosiológica, e atividades ligadas à formação de uma consciência crítica que se aproxima da cidadania ético-política (5%, 7% e 5% respectivamente). Selecionamos algumas respostas para exemplificar:

Ensinar a subordinação ao Estado.

A questão da cidadania do aluno muitas vezes é como se estivéssemos em uma ditadura, não podemos reivindicar nossos direitos.

A consciência dos deveres e obrigações.

Apesar de todas as pessoas dizerem que sabem o que significa a palavra cidadania muitas vezes não praticam, devia ser falado mais em sala de aula, abordado mais os assuntos, ter mais palestras, etc.

[...] acho que deveriam fazer mais palestras e questionários como este para as pessoas refletirem sobre o assunto.

Pontos como quais direitos e deveres temos que compreender na sociedade contemporânea de forma a buscar uma formação de qualidade e cidadã.

Motivação para com a solidariedade, por que ajudar o próximo é uma ação que muitas vezes fica esquecida.

O relacionamento entre os alunos e propondo atividades que levem os alunos a exercerem suas “regras sociais” (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES, 2013).

Pelas devolutivas acima foi possível perceber que a maior parte dos estudantes entendem a formação para a cidadania ligada ao valor gnosiológico, portanto, numa dimensão de criticidade e passividade. Para os estudantes os professores não estão comprometidos com a formação crítica e a cidadania quando é discutida limita-se a aspectos de conhecimento de direitos e deveres e apreensão de regras de comportamentos socialmente aceitos. Por isso apontam que a escola deve, por exemplo, “ensinar a subordinação ao Estado”, como formação para a cidadania. O que nos remete a urgência de uma formação para a cidadania embasada na reflexão e emancipação. Contudo essa formação depende do compromisso e conscientização de todos os envolvidos nesse processo (ADORNO, 2010).

Nesse sentido, é possível inferir que a práxis pedagógica desenvolvida na escola de formação para a cidadania limita-se muito mais a atividades ligadas a normas de conduta, conhecimento de direitos e deveres e espaço de socialização do que educação formal que possibilite o pleno desenvolvimento do educando, no princípio de emancipação. Assim, é possível pensar que a educação básica que tem como última etapa o ensino médio desenvolve muito mais a escolarização do que a formação do estudante, e perpetua a cidadania gnosiológica de passividade acrítica, na qual professores afirmam que o “Brasil não faz outros quinhentos”, pelo contrário reproduz os mesmos quinhentos.

Desse modo, podemos inferir que os estudantes são tolhidos de ter fomentado por esses mesmos professores a consciência crítica, humana e coletiva que aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, que coloca como ponto inicial a participação de todos os atores sociais numa dimensão universal, humanizadora e democrática, ao que Lima (2012, p. 162) corrobora ao ressaltar que a formação para emancipação “[...] gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte

indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino pode provocar uma cisão radical com a teoria social do capitalismo”. Assim, finalizamos a discussão sobre cidadania enquanto valor gnosiológico ressaltando a necessidade de uma formação para a cidadania enquanto valor ético-político no qual a consciência crítica, autônoma e coletiva prevalece em detrimento da cidadania enquanto conhecimento de direitos e deveres. Vejamos agora como os sujeitos da pesquisa ressignificam a cidadania enquanto valor ético-político.

3.5 Cidadania enquanto valor ético político

[...] a escola, em alguns momentos, ela não tem que desenvolver no aluno somente a dimensão intelectual, ela tem que desenvolver no aluno a dimensão existencial (ENTREVISTA, 2013, P1).

A cidadania enquanto valor ético-político esta intrinsecamente relacionada à participação, à emancipação, à consciência crítica e coletiva do cidadão. Para Martins (2000) esse tipo de cidadania pode ser explicitado como a participação dos indivíduos em busca de igualdade em todos os campos que compõe a realidade humana, por meio da luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais com objetivo de posse dos bens materiais, simbólicos e sociais.

Assim, buscamos evidenciar das respostas dos sujeitos da pesquisa, afirmações que se aproximem da cidadania enquanto valor ético-político. Conforme já destacado nessa categoria de análise, discutiremos a cidadania em duas subcategorias, a saber: a) Ressignificação da cidadania a partir dos gestores e professores e b) o trabalho pedagógico. A primeira subcategoria é dividida em dois indicadores: a) Da cidadania enquanto conceito amplo e b) Da cidadania enquanto participação ativa. A segunda subcategoria é discutida a partir de cinco indicadores: a) Dos empecilhos para a formação para a cidadania, b) Da participação do estudante, c) Do processo de formação para a cidadania e os limites do capital, d) Das alternativas possíveis de formação para a cidadania e e) Do perfil do cidadão formado no município e na escola. Conforme discutidos a seguir.

3.5.1 Ressignificação da cidadania ético-política a partir dos gestores e professores

Como destacamos acima, na análise dos dados nessa subcategoria na qual discutimos a resignificação da cidadania a partir dos gestores e professores, foi possível perceber que apenas dois sujeitos da pesquisa resignificaram a cidadania nessa perspectiva. E nas devolutivas dois indicadores se faziam presentes: um coordenador que resignificou a cidadania enquanto conceito amplo e, um professor que expôs que a cidadania pode ser entendida enquanto participação ativa na sociedade. Como discutimos a seguir.

a) Da cidadania enquanto conceito amplo

Com relação aos gestores, pudemos observar que apenas um Coordenador, sinalizou uma resignificação da cidadania que se aproxima do valor ético político. Segundo ele “A cidadania é um conceito amplo que envolve muitas coisas, vamos citar: garantia do cidadão ter os seus direitos garantidos, educação, saúde, moradia digna, amparo, proteção etc. uma gama grande de aspectos que a cidadania envolve” (C1). Para esse coordenador o processo educativo tem papel fundamental no conhecimento e aquisição dos direitos. Assim, discorre

[...] a forma de garantia dos direitos é a educação, sem conhecimento dos direitos não tem condições de garanti-los. Não necessariamente a educação sistematizada, mas o saber implica cada vez mais cidadania. O saber específico da escola tenha um peso de 80% no conhecimento que precisa ter que garanta a cidadania, mas o saber família, amigos, leitura, meios de comunicação também tem seu peso [...] (ENTREVISTA, 2013, C1).

Nesse sentido, há uma relação íntima entre cidadania e aquisição dos direitos. O coordenador salienta que “[...] a cidadania passa pela escolarização de uma forma ou outra, porque é através dela que o cidadão vai se emancipar e ter conhecimento dos seus direitos e passar a ser um cidadão”.

Por isso mesmo Martins (2000) salienta que a cidadania não pode ser resumida ao “simples conhecimento dos direitos e deveres”, contudo, ressalta “não estamos descartando essa dimensão do conceito de cidadania, estamos simplesmente afirmando sua insuficiência”. Para Martins “se é verdade que o cidadão não se restringe àquele que conhece seus direitos e deveres, também o é afirmar que o conhecimento é fundamental a qualquer cidadão” (MARTINS, 2000, p. 08, passim). Nesse sentido, é por meio do conhecimento dos direitos que o cidadão tem a possibilidade de se emancipar e atuar na luta política no sentido de fortalecimento e ampliação desses mesmos direitos.

Na busca pela melhor compreensão da ressignificação predominante desse gestor, questionamos sobre qual seria sua definição de emancipação, ao que respondeu: *“Emancipação é a garantia de uma vida social, dos direitos básicos de estudo, de moradia, lazer. A emancipação é você se apoderar desses direitos e fazer também com que as pessoas próximas se apoderem dele”*. Assim, é possível inferir que o C1 ressignificou a cidadania numa perspectiva próxima a cidadania enquanto valor ético político, pois concebe o cidadão que a partir de uma ação consciente, crítica e atuante pode transformar seu próprio destino histórico. A emancipação perpassa esses elementos na luta pelos direitos sociais básicos que lhe possibilitem melhor qualidade de vida. Mas vejamos agora, como o professor ressignificou a cidadania enquanto participação.

b) Da cidadania enquanto participação ativa

Como já destacado, somente um professor pesquisado expôs um conceito de cidadania que se aproxime do ético-político. Para esse docente a cidadania relaciona-se intrinsecamente a participação crítica e reivindicatória. Segundo o docente a *“Cidadania é participar da sociedade que eu vivo, mas participar expressando sua opinião, mostrando interesse naquilo que você está participando” (P3)*.

Esse professor ressalta que a participação na sociedade está ligada também aos seus direitos e deveres. Assim, a inserção social dos cidadãos deve ser desenvolvida por meio da *“participação não só de aceitação, é de questionamento de crítica e isso se dá a partir do momento que o indivíduo toma consciência do que é essa cidadania”*. E explicita que o exercício da cidadania é possível a partir da participação crítica na sociedade. Assim expõe *“[...] do raciocinar daquilo que eu vivo, do meio em que eu estou inserida. Podemos participar por meio das instituições que são postas pra nós, da família, da escola, dos diferentes setores que a sociedade coloca”*. Para o docente é possível participar tanto na utilização dos serviços públicos *“educação saúde, transporte público [...] mas, participar também reivindicando aquilo que você não tem acesso”*. Nesse sentido, a inserção na luta política do cidadão para esse educador, poderia ser feita a partir de uma série de comportamentos:

Então o indivíduo ele tem que questionar os órgãos, ele tem que participar, tem que tomar consciência, tem que procurar saber, ele tem que ir atrás, tem que se informar. O exercer cidadania é participar daquilo que a sociedade coloca pra mim no sentido de buscar os meus direitos, reconhecer os meus deveres e de cumprir as regras que são postas (P3).

A ressignificação de cidadania enquanto valor ético-político desse gestor e professor contribui para a formação que possibilita a emancipação dos sujeitos. Essa emancipação é fomentada no campo das ideias. Assim, a partir da ressignificação dos docentes os alunos podem aprender novas formas de compreensão das relações sociais, econômicas e políticas. A escola não se limita apenas a reproduzir e manter o *status quo*, ela também é campo contraditório, por isso “[...] os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido de transformação da realidade social” (SEVERINO, 1986, p. 51).

Desse modo é possível afirmar que os estudantes, a partir da educação para emancipação, de formação para a cidadania ético-política, podem refletir criticamente e decidir por si as formas corretas ou não, verdadeiras ou falsas de se viver em sociedade. Perceberem a realidade que permeia a sociedade, a desigualdade, os conflitos, a exploração e a dominação e a partir da luta política buscar novos arranjos sociais com premissas de equidade e justiça social.

3.5.2 O trabalho pedagógico

Conforme destacamos acima, na análise dos dados da subcategoria do “trabalho pedagógico” percebemos a partir das devolutivas que a mesma poderia ser discutida a partir de cinco indicadores: a) Dos empecilhos para a formação para a cidadania, b) Da participação do estudante, c) Do processo de formação para a cidadania e os limites do capital, d) Das alternativas possíveis de formação para a cidadania e e) Do perfil do cidadão formado no município e na escola. Como destacamos a seguir.

a) Dos empecilhos para a formação para a cidadania

Com relação ao trabalho pedagógico questionamos ao C1 qual seria a contribuição da escola no processo de emancipação. Para o gestor, “*A escola não só pode como deve contribuir para essa emancipação [...] seria importante que os professores trabalhassem muito a questão da cidadania, mas a escola também pode trabalhar isso de outras formas: oficinas, palestras, seminários*”. Nesse sentido, o P3 expõe que a escola no processo pedagógico pode contribuir na formação da consciência crítica sobre o que é cidadania.

Contudo existem alguns empecilhos para o desenvolvimento de tal processo:

[...] muitas pessoas estão preocupadas apenas em passar seu conteúdo. Jamais em abrir dialogo com o aluno em conversar sobre as condições social do aluno. Muitos fogem do que prega Paulo freire que você tem que considerar a realidade do aluno (C1).

[...] dentro da escola talvez outras questões, outros conhecimentos científicos, são considerados mais importantes, estejam prevalecendo sobre o tema cidadania, e o tema cidadania não esteja sendo trabalhado como deveria (P3)

A primeira afirmativa acima nos remete a Adorno (2010) que expõe a importância do comprometimento dos atores sociais envolvidos no processo. Contudo é preciso lembrar que muitos dos docentes que atuam dessa forma também estão aprisionados pelo sistema, acumulam funções, acumulam trabalhos e na busca pelas condições materiais de sobrevivência falta tempo para refletir criticamente sobre sua prática, o que nos remete a necessidade de políticas de valorização do trabalho docente. Na segunda afirmativa o professor expõe fatores outros que atuam como empecilho e não privilegiam a formação para a cidadania ético-política. Por outro lado, o C3 expõe que *“[...] tem pessoas compromissadas principalmente com a questão da cidadania, e felizmente essas pessoas procuram esclarecer alguns pais e algumas famílias sobre os seus direitos”*.

Essas “pessoas compromissadas”, como destacado pelo gestor, são consoantes as ideias de Freire, quando apregoava que os educadores devem desenvolver uma práxis que possibilite um processo libertador, para ele quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação (FREIRE, 1981).

b) Da participação do estudante

Quando questionamos como a escola propicia a participação do aluno, o C1 expõe que a participação ocorreu, primeiramente, por meio da formulação do projeto político pedagógico, no qual *“[...] foi feito pesquisa com todos os alunos, professores, foram ouvidas todas as reivindicações deles, e agente sempre procura deixar o canal aberto [...] comunicação com o aluno”*. Explicita que a reivindicações dos alunos são atendidas, na medida do possível. Os estudantes podem fazer expor suas ideias, elogios e críticas também com a utilização da caixa de sugestões.

Com relação à escola 3 o P3 expõe que a participação é feita por meio da representação no colegiado escolar. Para ele *“[...] no colegiado o aluno fala e participa. Mas a escola em si não dá muita abertura pra aquilo que o aluno está falando, não ouve a voz do aluno”*. Assim, para esse docente na escola o processo é contraditório, pois o professor desenvolve um trabalho que enfatiza a participação, porém, quando os alunos reivindicam seu

espaço participativo seu pedido é negado. Segundo o professor *“esse espaço pra reivindicação, na prática ele não existe. Na escola já se discutiu várias vezes a criação do grêmio estudantil e não foi possível, não foi criado, não foi por falta de vontade dos alunos, [...] mas essa participação do aluno, é muito limitada”* (P3).

Esse contexto nos leva a refletir sobre como a escola pode se tornar desinteressante para o estudante. A contradição presente no processo escolar, a própria exclusão e outros fatores impossibilitam uma educação realmente atraente aos alunos. Pelos dados analisados é possível inferir que os atores sociais da escola parecem imersos num sentimento de impotência social que não permite a ruptura com práticas não participativas e realmente democráticas.

De acordo com Arendt (1997) na sociedade atual os seres humanos se encontram tão degradados moral e culturalmente que parecem não querer assumir a responsabilidade pela situação social na qual estão inseridas. Assim, os estudantes sentem-se pressionados a concluir a educação básica e enfrentar o novo papel social que lhes aguarda, o problema é que os mesmos não têm referências, nem vislumbram a possibilidade de inserção e participação social. A participação que lhes é tolhida na escola, também lhes é tolhida fora dela.

c) Do processo de formação para a cidadania e os limites do capital

Quando questionamos como acontece a formação para a cidadania o coordenador expõe que *“[...] o trabalho com a cidadania é muito fraco, extremamente fraco, apenas a disciplina específica trabalhando. Os professores não tem se dedicado a esse tema como deveriam se dedicar. É uma pena que seja assim”*. Nesse ponto foi possível observar que embora o gestor ressignificou a cidadania de forma que se aproxime do conceito ético-político, o trabalho pedagógico ainda deixa a desejar. O mesmo ressalta que as limitações inerentes à própria escola no sistema capitalista impede que um trabalho mais aprofundado seja desenvolvido.

Essas limitações de acordo com Saviani (1998) são inerentes à política social como um todo. Para ele a própria política social é uma expressão da sociedade capitalista, que configura-se como um antídoto a fim de compensar o caráter antissocial ocasionado pelo modelo de desenvolvimento econômico desse tipo de sociedade. Contudo, o autor salienta que a ordem econômica reflete sobre essa política o seu caráter antissocial, de forma que a limita e a circunscreve em ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente.

Desse modo o P3 expõe que a formação para cidadania é limitada devido às poucas aulas de filosofia e sociologia que trabalham mais especificamente os temas relacionados à cidadania. E ressalta que “[...] *são disciplinas tem apenas uma aula de cinquenta minutos por semana, que não tem muito espaço pra debater com o aluno, pra discutir, pra criar no aluno essa conscientização crítica*”. Dessa forma aponta a necessidade de “[...] *maior espaço dessas disciplinas na escola. Precisaria de projetos mais incisivos pra que essa conscientização crítica do formar o cidadão pudesse ser melhor. Existe de uma forma muito sutil, de uma forma muito rudimentar ainda essa discussão*”.

Outra dificuldade da formação para o exercício da cidadania, segundo o P3 é a forma pragmática com os projetos são desenvolvidos na escola. Quando questionamos como a escola contempla essa formação conforme consta nos documentos LDBEN e PCNs, expõe que:

Na prática isso é complicado de acontecer. Teoricamente tudo é muito bonito, muito bem escrito, muito bem dito, porém na prática os projetos que acontecem são de forma muito rápida, muito superficial. Ta escrito La nos PCNs isso, isso e aquilo, a LDB coloca que a escola tem que propiciar ao aluno que conhecimentos referentes à cidadania, da sociologia, da filosofia, da sociedade em que vive, do meio social e tudo. Porém, na prática não é bem assim que as coisas acontecem. Existem vários projetos dentro da escola, as disciplinas têm conteúdos muito amarrados e limitados, os professores não têm tempo, não tem espaço, não tem às vezes nem material pra executar o que está escrito no PCN, teoricamente as coisas estão colocadas. Se tenta fazer, mas de forma limitada, poderia ser muito melhor se houvesse mais espaço pra isso (P3).

De forma ampla e crítica o P3 aponta o processo de alienação que perpassa a sociedade como um todo e deságua na escola. Esclarece a presença marcante da coisificação e quantificação na práxis pedagógica. Essa quantificação pragmática corrobora para a formação superficial do estudante em significações diferentes de cidadania. Expõe suas inquietações da seguinte forma:

Onde está o exercício da cidadania? Isso não é de interesse, a criticidade não é buscada, não precisa ser buscada porque na verdade não se quer cidadão crítico, infelizmente essa é a conclusão que agente chega. A sociedade atual não quer um cidadão crítico, quer um cidadão que seja número, que conte número. E essa conscientização que é de tal importância pra sociedade que o ser humano seja crítico, que saiba escolher bem seu representante, que saiba analisar as propostas dos partidos políticos isso na prática não existe e ninguém quer que aconteça também. Porque o que acontece é a manipulação de ideias em busca de voto, de quantidade disso e daquilo e essa quantificação também está dentro da escola (P3).

Percebemos no discurso do P3 que embora tenha consciência dos limites impostos pelo capital poucas são as alternativas de rompimento com práticas pedagógicas alienantes, por isso mesmo Frigotto (2005, p.77) expõe que não se pode superar as “desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem”. A fala do docente nos leva a inferir que o processo escolar perpetua a alienação e a atual divisão social de classes, no qual as forças hegemônicas utilizam “permanentemente, de estratégias de conformação à ordem e de captura das aspirações e reivindicações da classe trabalhadora” (RUMMERT, 2008, p. 178).

Quando questionamos de que maneira esse tipo de formação alienante se fazia presente na escola o P3 respondeu:

Quando as coisas são colocadas pra nós de maneira impositiva e não podemos questionar. Quando vem lá, é pra fazer tal projeto dentro da escola. Por exemplo, bullying na escola, é pra fazer esse trabalho nesses dias aqui, e tirar fotos dos alunos e tudo, assim, atropelado. É um tema importante, super, também envolve cidadania. Mas, um tempo hábil pra gente fazer? Um material diferenciado? Uma maior reflexão com os alunos? Não! É pra fazer dentro de tantos dias e enviar pra lá. Enviar a fotos que fez isso, que fez, é tudo quantificado. Quantos alunos participou? Quantas fotos tirou? Quantos fez isso? Quantos fez aquilo? E a conscientização crítica? Ela acontece de forma muito superficial, às vezes eu vejo até que os alunos querem aprofundar as discussões, eles querem mais que aquilo, mas agente não tem tempo pra isso. É rápido! Agente não tem tempo de discutir. Aí fica por conta do aluno. Porque tem outros conteúdos que cai no vestibular, que cai no Enem e é cobrança, é isso, é aquilo que tem que fazer. A conscientização fica muito superficial, muito a desejar, quem do que poderia realmente acontecer (P3).

Na fala do docente é possível perceber que o processo de formação alienante não se dá como um fator isolado, são normativas, regras, prazos, que cooptam até mesmo profissionais com uma resignificação abrangente e consciente de cidadania.

Para Mészáros (2005, p. 39) a alienação é um dos principais instrumentos utilizados pelo capital, sendo caracterizado pela reificação na qual tudo se transforma em coisa (inclusive os seres humanos), a ser produzida, comercializada e consumida por um mercado, e, “pela fragmentação do corpo social em indivíduos isolados, que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas em servidão egoísta, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto a privacidade”.

Como apontado pelo educador percebemos que para os gestores e professores o processo educacional é delineado para ser superficial. Os burocratas por meio de mecanismos escolares, como exposto pelo P3, corroboram para a formação rápida, alienante e excludente. A educação que forma o “*idion*”, dotado de possibilidades legais de participação, contudo expropriado de fazê-lo por meio da alienação. Assim, a cidadania é limitada pelos ditames do

capital que perpetua uma formação que elitiza a própria cidadania. Mas vejamos quais alternativas possíveis os gestores e professores nos apontam.

d) Das alternativas possíveis de formação para a cidadania

Com relação a alternativas possíveis de trabalho para a formação para a cidadania enquanto valor ético-político foi possível perceber que a maioria dos gestores e professores apontaram poucas alternativas. O P1, que embora tenha ressignificado a cidadania enquanto valor gnosiológico, expôs uma perspectiva de formação mais ampla que contempla o aluno enquanto ser social e que por isso mesmo não podem ser deixadas a margem do processo educativo.

Assim, a educação para cidadania perpassa “[...] *o conhecimento da pessoa, pelo conhecimento das dimensões que estruturam uma pessoa, porque algumas pessoas são muito racionais, outras muito emotivas, outras totalmente alheias a essas denominações*”. Nesse sentido, a partir da singularidade do estudante, e do entendimento que as pessoas com seus pensamentos e comportamentos são mutáveis, a escola deveria “*ter de alguma maneira, uma forma de contemplar essas pessoas a partir daquilo que as pessoas são realmente, porque não dá pra tirar uma fotografia existencial de uma pessoa e dizer ela é aquilo o que apresenta hoje e pronto*”. O professor exemplifica da seguinte forma:

Algumas vezes o professor diz esse aluno não quer [...] participar da minha aula, não quer nada, e de repente chega um outro professor na reunião e diz: olha esse aluno aqui está acontecendo isso, não quer saber nada da minha matéria. Ah não, manda pra fora da sala de aula [...]. Quer dizer na dimensão intelectual, naquele momento talvez aquela matéria, aquele assunto, praquele aluno, não tem significado nenhum, mas ele está ali na escola, então a escola em alguns momentos ela não tem que desenvolver no aluno somente a dimensão intelectual, ela tem que desenvolver no aluno a dimensão existencial. Teria que ter alguém pra chamar esse aluno e dizer: amigo, você pode não estar entendendo nada da matéria, mas você está aqui, significa que por algum motivo a escola te atrai. Talvez não seja pela matéria, pelo português, pela matemática, por nada da matéria, mas pela convivência talvez, talvez pela necessidade de se socializar. Temos que descobrir isso e trabalhar a partir disso, de repente se você ficar um bimestre inteiro com o aluno ali que não quer fazer nada, mas no segundo bimestre ele começa a perceber que é importante pra ele e começa a pegar, ele passa de ano. Passa de ano e com honra porque aprendeu outras coisas (P1).

A fala desse professor aproxima-se da perspectiva de uma compreensão mais ampla do estudante, de uma compreensão enquanto ser humano e como tal suscetível as fragilidades do cotidiano, não por acaso, o C3 salientou que “[...] *Nós temos alunos aqui que carregam*

problemas que não é qualquer adulto que carrega,”. Esse fator humano é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Somente uma compreensão ampla do estudante que o contemple como ser sócio histórico e cultural poderá possibilitar a formação para a cidadania enquanto valor ético político, uma vez que essa perspectiva se configura como a busca de compreensão de todos os campos que compõem a realidade humana, para que se efetive a práxis educacional para a transformação da sociedade.

e) Do perfil de cidadão formado no município e na escola

Com relação à formação para o exercício da cidadania em âmbito municipal, o P3 respondeu, que embora a prefeitura tenha projetos relacionados à cidadania, os trabalhos são muito mais quantitativos que qualitativos, assim as atividades voltadas a esse fim se resumem a *“vamos oferecer corte de cabelo, tirar RG, e outros. Quantidade de pessoas que cortou o cabelo, que tirou RG, que mediu a pressão”*. O professor se questiona *“Onde está a conscientização política para os cidadãos para os habitantes de Dourados? Talvez não exista”*.

Nesse contexto, questionamos qual o perfil do cidadão formado na escola, ao que ressaltou:

[...] é um cidadão trabalhador que tem uma vida difícil, um aluno que estudou com muitas dificuldades, que veio de uma região periférica da cidade, que buscou, que reprovou, que quase reprovou por faltas, que lutou muito pra conseguir terminar o ensino médio e que normalmente não da continuidade nos seus estudos. Nós fizemos uma pesquisa o ano passado, de trinta alunos que terminaram o terceiro ano, apenas 4 entraram na universidade. É uma realidade difícil, mas que nós estamos tentando reverter (ENTREVISTA, 2013, C1).

Ressalta que embora a realidade o direcione para o perfil acima exposto, existe um ideal a ser alcançado: *“o perfil do cidadão desejado é que seja um cidadão crítico, capaz, emancipado e que não termine a sua vida acadêmica por aqui e que busque um futuro mais brilhante e melhor pra si e pra sua família” (ENTREVISTA, 2013, C1).*

Para o P3 o perfil do cidadão formado na escola 3, tem uma criticidade limitada, *“[...] ele sai consciente da realidade que vai encontrar lá fora, mas não como poderia, poderia existir um trabalho muito maior, muito mais aprofundado, mais amplo”*. Quando o aluno sai, sai com alguns questionamentos na cabeça. Para esse professor a equipe docente permanece *“nessa angustia, nessa ânsia de fazer um trabalho maior, mas por conta das questões que a*

própria sociedade coloca pra nós, muitas vezes ele não consegue, mas o desejo existe”. Nesse sentido, cabe ressaltar que no universo de onze entrevistados, apenas dois sinalizaram uma ressignificação desse tipo de cidadania. Embora seja uma percentagem pequena torna-se relevante principalmente se tomamos como referência práticas pedagógicas que poderão formar estudantes com essa perspectiva emancipadora de cidadania.

A cidadania ético-política deve ser forjada exatamente no contexto de contradição inerente a escola. É por meio de práticas de rebeldia e resistência por parte dos alunos e estímulo e consciência crítica fomentada pelos docentes e gestores é que se pode pensar numa educação realmente para a transformação que proporcione a formação participativa, reflexiva e crítica.

3.5.3 Algumas considerações sobre a investigação

Para finalizar este capítulo vale ressaltar, conforme já destacado, a predominância nas escolas pesquisadas de formação para a cidadania gnosiológica e cidadania enquanto valor econômico, contudo, na análise dos dados da pesquisa observamos que algumas falas mostravam-se um pouco contraditórias a partir das categorias que já havíamos elencado. Tais discursos permeavam uma ou outra categoria, por vezes aproximava-se de uma e alongava-se da outra, num processo de idas e vindas, que nos pareceu desenvolver-se na intersecção das categorias ou conceitos de cidadania.

Alguns discursos, como a do C3, pareceu-nos inicialmente ter uma proximidade com o conceito de cidadania enquanto valor gnosiológico, quando afirmou que *“Você só pode ser um cidadão se você exerce plenamente seus direitos”*. A contradição pode ser observada quando posteriormente afirmou: *“[...] Às vezes as pessoas tem aquela ideia errônea, ‘ah eu preciso ter o exercício do voto pra ser cidadão’. Você é cidadão a partir do momento em que você nasce”*. Num segundo momento, ao discorrer sobre a contribuição da escola à formação do cidadão, pareceu-nos aproximar-se do conceito ético-político:

A escola cabe, na minha opinião, fortalecer o exercício dos direitos, dando pro aluno a segurança do amparo legal que ele vai ter para poder se tornar efetivamente um cidadão. A escola fundamenta a vida do cidadão, do nosso aluno. A sua cidadania você constrói no dia a dia. Independente de sua idade cronológica você é um cidadão. Agente sempre coloca pro aluno: você lute sempre pelos seus direitos. Responda pelos seus deveres, mas lute pelos seus direitos, então eu acho que isso é o papel da escola (C3).

Se na primeira parte do discurso é possível observar similaridades com o conceito gnosiológico, na segunda parte, quando expõe que desenvolve com os alunos o trabalho a partir da perspectiva “*você lute sempre pelos seus direitos*”, revela-se a proximidade com a cidadania enquanto valor ético-político.

Outro sujeito da pesquisa discorreu uma ressignificação semelhante. Num primeiro momento pareceu-nos que a ideia desse gestor a respeito do objetivo da escola é formar um cidadão gnosiológico, conforme pode ser observado nas seguintes palavras: “[...] *o objetivo da escola é formar cidadãos consciente de deveres, obrigações, de seus direitos, do respeito, respeito ao próximo, aos pares, o seu colega de trabalho, de sala, seus superiores*” (D1). Esse diretor aproxima-se ainda mais da perspectiva gnosiológica quando afirma que o estudante deve “[...] *sempre ter em mente que existe uma hierarquia, essa hierarquia ela não precisa ser, assim, eu não preciso ser o dono da verdade, mandar e tudo, mas eu tenho que entender que eu estou aqui e eu não vejo só você, eu vejo a escola como um todo*” (D1). Contudo, seu discurso na sequência, aproxima-se da perspectiva ético-política, quando afirma que o estudante também precisa ser crítico e questionador:

[...] eu acho que o aluno tem que ser crítico, ele tem que questionar e não pode dizer amem pra tudo! Não é porque é professor, não é porque é diretor, que é coordenador, que ninguém é dono da verdade, então o aluno tem todo direito de questionar e não concordar, então ele tem que saber, não concordar, como se posicionar e com respeito. Eu falei, eu mando aqui e acabou, não é por aí. Essa é minha opinião eu gostaria que você me respeitasse. Ah mas, eu não concordo. Ótimo, você não é obrigado a concordar, a minha verdade não precisa ser a sua, nem a sua vai ser a minha. Então é esse tipo de cidadão que nós queremos [...] (ENTREVISTA, 2013, D1).

Nesse sentido, salientamos que embora a análise do corpus amostral possibilitasse a inferência do predomínio de cidadania enquanto valor gnosiológico e econômico, as devolutivas dos sujeitos da pesquisa eram, por vezes, permeadas por frases que remetiam ao conceito de cidadania enquanto valor ético-político. Desse modo, deduzimos que é nesse contexto de contrariedade que a formação para a cidadania é forjada, ideologizada pela hegemonia da classe dominante, limitada pela égide neoliberal, permeada pelas expressões da questão social resultante da tensão oriunda entre capital e trabalho, e alternada com momentos de consciência da necessidade de uma formação para a luta e concomitante pressão hegemônica a ser exercida pela classe trabalhadora.

Assim, percebemos a necessidade do viés emancipador presente nas normativas educacionais que discutimos, principalmente quando os professores ressaltavam desconhecê-

las. O que está em jogo nesse contexto, não é o desconhecimento ou uma formação de cidadania que atenda aos interesses hegemônicos e sim a perpetuação de uma formação na qual os docentes afirmam que o “Brasil não faz ‘outros’ quinhentos”, em que os estudantes são formados com resquícios do coronelismo, do voto de cabresto, da passividade acrítica, e do *ideos* da qual advêm a palavra “idiota”, do cidadão que mesmo com possibilidades legais de participar, por diversos fatores não o faz. Pareceu-nos que se perpetua a formação para a sociedade dos “idiotas”, dos que externalizam “odiar a política, os políticos e a participação”. Do cidadão que, como já ressaltado por Brecht, “não sabe que o custo de vida, que o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato, do remédio dependem das decisões políticas” (BERTHOLD BRECHT, 1898–1956).

Com relação à educação para a transformação? Pelas devolutivas essa educação não acontece, pois professores destacam que não há preocupação em educar, há predomínio em atender aos conteúdos previamente definidos e preparar os estudantes para o atendimento das demandas de mercado, conforme expôs o P4 “*Eu não vejo mais a escola como formadora de ser humano crítico, já rompi esse romantismo com a educação*”. Percebemos, assim, a necessidade de uma concepção oposta de educação.

Uma educação para a transformação e atraente para os jovens, para que não se caia no risco de desinteresse como já salientado por Krawczyk (2011). Ela expõe que o jovem se desinteressa rapidamente pela escola, no primeiro ano até sente orgulho, de muitas vezes ter mais escolaridade que os pais; no segundo inicia o desinteresse com as dificuldades do processo pedagógico, e no último ano, a aproximação com a nova fase de vida e com possibilidades frustrantes, como por exemplo, a não inserção na universidade, emprego formal ou sucesso profissional que para muitos será muito difícil de se tornar realidade.

É nesse contexto que a cidadania ética política deve ser fomentada, na ruptura com o ideário de naturalização da exclusão e meritocracia. No rompimento com práticas pedagógicas conformadoras que reforçam o controle do sistema capitalista historicamente situado e que favorece ideologicamente sua continuidade. Numa formação que possibilite a consciência coletiva e crítica na busca, por meio da atuação ativa e luta política, novas possibilidades de inserção social, participação e construção de uma sociedade realmente democrática e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como princípio de todas as relações”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 24).

“Determinação subjetiva e ações coletivas são essenciais para a construção de uma contra consciência visando uma sociedade qualitativamente superior, desalientante e humanizadora” (SANFELICE, 2006, p. 29).

Para finalizar este estudo apresentamos, inicialmente, uma breve menção ao percurso da pesquisa, aos resultados obtidos e por último as considerações finais. Assim, esta dissertação de mestrado abordou a temática da formação para o exercício da cidadania, a partir do seguinte questionamento *“Como a cidadania é ressignificada por gestores, professores e estudantes, de escolas públicas e privadas de ensino médio da cidade de Dourados (MS), no contexto da educação para o exercício da cidadania?”*. Salientamos que consideramos fundamental a ressignificação desses implementadores da política, pois, concordamos com Azevedo (2004, p. 05) ao ressaltar que uma dimensão importante a ser considerada nas análises de políticas é que as mesmas *“[...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria”*. Assim, as representações que os atores sociais têm sobre cidadania é fundamental no processo de formação para o exercício da cidadania.

Nessa direção o objetivo desse estudo foi *“analisar as ressignificações que gestores, professores e alunos constroem sobre a categoria “cidadania” na realidade da escola de ensino médio no desenvolvimento do trabalho pedagógico, delimitando-se escolas públicas e privadas do município de Dourados (MS)”*. Para tanto, recorreremos às contribuições de Gramsci (1978, 1982) como base teórica na leitura do objeto, tomando como fundamento dois posicionamentos que se interligam e que direcionam nosso olhar: o primeiro posicionamento refere-se à afirmativa desse estudioso na qual *“[...] a opção e a crítica de uma concepção de mundo é, também, um ato político”* (GRAMSCI, 1978, p. 24); e a segunda, mas não menos importante: *“[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”,* o que poderia ser entendido em sentido amplo (àqueles que a sociedade de fato necessita para compor a articulação supra e infraestrutural do país) ou em sentido restrito (uma tipologia apropriada aos interesses hegemônicos que conformam os indivíduos a uma concepção de

mundo reduzida), o que nos remeteria para a solicitação da filosofia da práxis que “[...] não pode apresentar-se inicialmente senão numa atitude polêmica e crítica como superação do modo de pensar precedente” (GRAMSCI, 1978, p. 27).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pareceu-nos profícua ao buscarmos um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas de nosso estudo. Essa metodologia refere-se a uma atividade investigativa que não se preocupa em quantificar fenômenos, mas em compreendê-los inseridos nas relações sociais, que declara a forma como o objeto de estudo será tratado, centrado no intuito de compreender, apreender e problematizar implicações mais significativas do mesmo de forma ativa, participativa e crítica (MINAYO, 2000; LIMA, 2003, ESTEBAN, 2010).

Assim, para o atendimento do objetivo geral desenvolvemos um paralelismo capitular com os objetivos específicos. Desse modo, no primeiro capítulo descrevemos a evolução histórica da categoria cidadania e sua vinculação com a educação formal. Buscamos compreender desde os antecedentes históricos da cidadania, perpassando a revolução inglesa, o período do Iluminismo, a forma como foi privilegiada na escola moderna, até desaguarmos na relação educação e cidadania no Brasil. Ao analisarmos a literatura especializada que discute a temática cidadania (MARSHALL, 1967; BENEVIDES, 1994, 1998; MARTINS, 2000; ARANDA, 2009; CARVALHO, 2011, SAES, 2012) percebemos que os conceitos apresentados poderiam ser agrupados em três categorias: cidadania enquanto valor econômico (predomínio do fator econômico sobre as demais facetas sociais) cidadania gnosiológica (ênfase no conhecimento de direitos e deveres, na qual o cidadão adota uma posição de passividade acrítica) e cidadania ético-política (na qual o cidadão autônomo forja seu próprio destino histórico a partir da participação e luta política).

No desenvolvimento desse capítulo foi possível observar que o movimento histórico propiciou um distanciamento entre as concepções primeiras de cidadania e as múltiplas significações que temos hoje. Contudo, uma marca é fundamental, que embora reconheçamos essas modificações elas ocorreram muito mais, no sentido de reformas do que transformações, uma vez que se perpetuam os aspectos fundamentais do sistema capitalista.

Essas três categorias direcionam nosso olhar para o segundo capítulo no intuito de identificar a partir de documentos oficiais os norteamentos quanto à formação para a cidadania. Para tanto, iniciamos nossa reflexão buscando compreender como a cidadania foi privilegiada na Constituição Federal, e percebemos que a cidadania constitui-se (Art. 1, CF.)

como um dos fundamentos, pilares sobre o qual a República se sustenta, e essa base é complementada pelos artigos subsequentes, que tratam dos direitos civis, políticos e sociais. Posteriormente analisamos o ECA que embora tenha inovado na concepção de infância e direitos a ela inerentes, fica limitado à perspectiva de cidadania gnosiológica uma vez que, nem sempre os direitos de crianças e jovens são efetivados.

Em seguida, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que embora contemple vários aspectos do processo educativo e importantes avanços, fica limitada a cidadania na perspectiva gnosiológica, pois sua efetividade é permeada por distintos interesses com hegemonia do capital. Analisamos, também, o Plano Nacional de Educação, desenvolvido sob a perspectiva de cidadania econômica sendo permeado por uma concepção política na prevalência de uma cidadania regulada e restrita, sem o devido provimento necessário para o atendimento das metas previstas. Na sequência refletimos sobre as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio desenvolvido sob a perspectiva de cidadania enquanto valor econômico, com a formação voltada para o atendimento das demandas de mercado.

Posteriormente analisamos os Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também desenvolvido sob a perspectiva de cidadania enquanto valor gnosiológico. Por último analisamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacional de Educação em Direitos Humanos, ambas desenvolvidas sob a perspectiva cidadania enquanto valor ético-político. A partir desse capítulo foi possível perceber que os conceitos de cidadania que fundamentam as normativas educacionais brasileira, com o predomínio de uma perspectiva gnosiológica ou econômica, propiciam uma formação que fortalece a concepção ideológica para perpetuação da lógica capitalista neoliberal.

No terceiro capítulo buscamos compreender as ressignificações predominantes construídas pelos respondentes acerca da cidadania enquanto eixo da política educacional brasileira e implicações no trabalho pedagógico no ensino médio em escolas públicas e privadas de Dourados/MS. Para tanto, selecionamos uma amostragem simples de quatro escolas (públicas e privadas), nas quais entrevistamos diretores, coordenadores e professores (um de cada escola) e aplicamos questionários aos estudantes do último ano do ensino médio (uma sala por unidade escolar).

Na análise dos dados foi perceptível a predominância da cidadania enquanto valor gnosiológico e econômico tanto nas ressignificações dos sujeitos da pesquisa quanto no

desenvolvimento do trabalho pedagógico, portanto, coerentes com as orientações dos documentos normativos. No primeiro caso, os gestores e professores ressignificaram a cidadania como ligada ao direito; à valores regras e comportamentos, e ligada a normas de trânsito. E no desenvolvimento do trabalho pedagógico para a cidadania gnosiológica os entrevistados destacaram a relação escola e questão social, a formação com ênfase nos direitos e deveres, as limitações da escola e a formação para a cidadania com ênfase na preservação ambiental. Com relação aos estudantes, também foi possível perceber a predominância da ressignificação de cidadania enquanto valor gnosiológico, estes destacaram que a temática da cidadania é pouco discutida no desenvolvimento do trabalho pedagógico, que a escola pouco contribui para a formação para a cidadania, e que o tema deveria ser mais trabalhado pelos professores.

Com relação à cidadania enquanto valor econômico, os entrevistados expuseram uma ressignificação de cidadania com predomínio mercadológico, com ênfase na formação para os processos seletivos, e com uma perspectiva de proteção social sob a égide neoliberal. Já para o trabalho pedagógico desenvolvido para esse tipo de cidadania, os entrevistados destacaram a escola reprodutora, e a ênfase na formação para o mercado de trabalho.

Com relação à cidadania enquanto valor ético-político resume-se a fragmentos da fala da maioria dos entrevistados, com apenas um gestor e um professor com uma aproximação mais estreita com esse conceito: o coordenador ressignificou a cidadania de forma ampla que envolve conhecimento, aquisição e luta pela ampliação dos direitos; e um professor que entende esse conceito enquanto participação ativa e luta política. No desenvolvimento do trabalho pedagógico, para essa categoria de cidadania, os entrevistados apontaram os empecilhos, a pouca participação do estudante, a formação limitada pelo capital, as alternativas possíveis de formação para a cidadania e o perfil de cidadão formado no município e nas respectivas escolas. De todo modo, suas ressignificações de cidadania enquanto valor ético-político não tem devida proporção no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, consideramos que conseguimos responder a problemática da pesquisa. Compreendemos como a cidadania é ressignificada pelos gestores, professores e estudantes das escolas pesquisadas e como é privilegiada no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de ensino médio em Dourados (MS). Obviamente que não chegamos a uma resposta certa ou esperada, mas que resultou das múltiplas relações e concepções que se interligam na formação para o exercício da cidadania.

Com este estudo foi possível inferir que a formação para a cidadania presente nas escolas de Dourados não representa uma possibilidade de educação para a superação do capital, principalmente porque no sistema capitalista o princípio de cidadania ético-política não se efetiva de fato. Como apresentado na cidadania enquanto valor econômico, o cidadão é tratado como um cliente, um mero consumidor dos serviços Estatais, e dependendo do poder político-econômico, ganha status diferenciado com relação à efetividade ou não dos seus direitos de sua cidadania. Podemos inferir que a formação para cidadania gnosiológica em curso enfraquece o movimento de luta de classes, por não propiciar a compreensão crítica do movimento sócio histórico, fundamental para superação da relação capital/trabalho, principalmente por minar a consciência de classe e concomitantemente de luta reivindicatória, de organização, de crítica e emancipação humana.

A formação para a cidadania não se esgota no conhecimento e aquisição dos direitos civis, políticos e sociais, pois esses, mesmo quando efetivados, embora materializem o direito do cidadão e possam até representar o fortalecimento dos trabalhadores propiciando melhores condições de vida, ainda assim, mantém a concepção liberal e conservadora de cidadania limitada e regulada pelo capital, numa perspectiva de formação para conformação e quietude das mentes, a fim de que não se rebelem contra o sistema vigente. Assim, percebemos o desenvolvimento do trabalho pedagógico para uma concepção de cidadania módica por não propiciar a formação para além de poucos espaços de inserção política, e que oferece ínfimas possibilidades para grande parcela da população excluída e marginalizada pelas relações capitalistas.

Módica por não suscitar nos estudantes a reflexão de que mesmo com a participação ativa da população, com o desenvolvimento e fortalecimento dos processos reivindicatórios, e decorrente atendimento das demandas apresentadas por meio de políticas sociais, ainda assim no âmago capitalista não é possível um equilíbrio democrático, não é possível justiça social. Por último, vale ressaltar que somente a consciência de classe, forjada no processo reivindicatório, por meio da cidadania ético-política, e a consequente exaustão do modelo capitalista pode propiciar a transformação, a mudança radical exigida na ordem social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AFONSO, A. J.; RAMOS, E. L. V. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, v. 20, n.1. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf>>. Acesso em: 25 de Jun. 2012.

ALMEIDA, C. Equidade e Reforma setorial na America Latina: um debate necessário. *Caderno de Saúde Pública*, 2002, p. 23-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008>. Acesso em: 14 de Maio de 2013.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, G. *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2ª edição. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANTUNES, R. A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

APAP, G. *et al. A Construção dos Saberes e da Cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANDA, M. A. M. *O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de todos (2004-2007)”*. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande/MS, 2009.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educ. Soc.*[online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 143-162.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas de nosso tempo; vol. 56).

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BENEVIDES, M. V. M. *A questão social no Brasil: os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais*, 2007. Disponível em <<http://www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm>>. Acesso em: 30 de Out. 2012.

_____. *Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitos-humanos.pdf>>. Acesso em: 25 de Jun. 2012.

_____. M. Educação para a democracia. *Lua Nova* [online]. 1996, n.38, pp. 223-237. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451996000200011&script=sci_arttext>. Acesso em 23 Set. 2012.

_____. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

BOBBIO, N.;MATTEUCCI, N.;PASQUINO,G. *Dicionário de política*. Trad. Carmen C, Varriale *et al*. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 11^aed., 1998.

BOBBIO, N. Existe una doctrina marxista dei Estado?In *El marxismo y el Estado*. Barcelona: Editorial Avance, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A;MARTINEZ, S. A.Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 368-385.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C.*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação.*Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*.Resolução nº 1. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012. Seção 1, p. 48.

_____. Lei 9394, de 20/12/1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em: 22 de Out. 2011

_____. Código de Menores. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 29 de Mai. 2013

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 de Out. de 2011.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 de Mai. 2013

_____. Lei 9394, de 20/12/1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de Out. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 de Jun. 2013.

BUCI-GLUKMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARNOY, M. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1990.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação e Sociedade*, 2009, vol.30, n.109, pp. 1139-1166. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid =S0101-73302009000400011&lang=pt>. Acesso em 22 de Outubro de 2012.

CARVALHO, J. M.. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, J. S. F. Educação e Direitos Humanos: um balanço sobre formação de professores. *Org & Demo* (UNESP. Marília), v. 11, p. 121-132, 2010. . Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/471/369>>. Acesso em 22 de Abril de 2013.

_____. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.2, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a04v30n3.pdf369>>. Acesso em 22 de Abril de 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CONSTANZI, R. N. *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf>. Acesso em: 23 de Setembro de 2013.

CURY, C. R. J. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. *Revista de Educação do Cogeime*, n. 41 – julho/dezembro 2012.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em 22 de Abril de 2013.

_____. Por um novo plano nacional de educação, *Caderno de Pesquisa*. [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 790-811. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300008&script=sci_arttext>. Acesso em 25 de Maio de 2013.

_____. Da educação para os direitos humanos, *Revista Direitos Humanos*, n. 3, set. 2009, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.. Disponível em <<http://www.portalmemoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/media/revistadh3.pdf>>. Acesso em 15 de Março de 2013.

DEDECCA, C. S.; RIBEIRO, C. S. M. F.; ISHII, F. H. Gênero e jornada de trabalho: análise das relações entre mercado de trabalho e família. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.65-90, jun. 2009. Disponível em:<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r236.pdf>>. Acesso em 18de Agosto de 2013.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 677-705. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=pt&nrm=i&lng=pt>. Acesso em 25 de Abril de 2013.

_____.; OLIVEIRA, J. F.A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES* [online], 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso>.

DUBET, F. *As Desigualdades Multiplicadas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

_____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lang=pt>. Acesso em 16 de março de 2010.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação & Pesquisa*, vol. 33, n. 3, São Paulo, Set./Dez, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300010&lang=pt>. Acesso em 18 de mar. de 2010.

FEIJO, M. C.; ASSIS, S. G. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estud. Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 de Dez. 2014.

FERRAZ, D. L. S. Desemprego, exército de reserva, mercado formal-informal: rediscutindo categorias. 2010. Tese (Doutorado em Administração)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

FERREIR JR. A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática Na ditadura militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300004&script=sci_arttext> Acesso em 29 de Maio de 2013

_____.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface – Comunicação, saúde, educação*. (Botucatu) vol.12, n. 26, Jul./Set, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 out. 2009.

FORTES, P. A. C. Reflexões sobre o princípio ético da justiça distributiva aplicado aos sistemas de saúde. In: FORTES, P. A. C.; ZOBOLI, E. L. C. P. (org). *Bioética e Saúde Pública*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 35-47.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica. Contradições e controvérsias. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 09, 2009. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=132>>. Acesso em: 12 de Março de 2012.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). *História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, N. J. Apresentação à edição brasileira. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *A origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução: Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Obras escolhidas*. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRANDINO, P. J. *Estatuto da Criança e do Adolescente: o sentido da Lei para as relações intergeracionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf>. Acesso em: 30 de Maio 2008.

GUARINELLO, N. L. Cidades-Estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). *História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

- HABERMAS, J. O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização o passado e o futuro da soberania e da cidadania. Tradução do inglês: Antônio Sérgio Rocha. 1995. Disponível em <http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_o_estado_nacao_e_uropeu.pdf>. Acesso em: 31 de set 2012.
- HAYEK, F. V. *Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política. A miragem da justiça social.* São Paulo: Visão, 1985.v. II
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna.* Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- HOBBS, T. *Leviatã ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.* São Paulo: Ícone, 2000.
- HOBBS, E. J. *Mundos do trabalho.* São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online], 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 de fev 2012.
- HOONAERT, E. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. *In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). História da Cidadania.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- JACOBI, P. R. Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania. *Educação em Revista.* 2008, n.31, pp. 113-127. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100008&lang=pt>. Acesso em: 18 de Jun. 2012.
- JAEGGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JESUS, A. T. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci.* São Paulo: Cortez, 1989.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.
- KUENZER, Z. A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. 2000. *In: Educação & Sociedade.* v.21, n.70, Campinas, Abr., 2000 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em 13 de Mar de 2010.
- LIMA, P. G. *Universidade brasileira numa perspectiva universal, humana e democrática.* São Paulo: Annablume, 2012.
- _____. *Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola.* Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010a.
- _____. *Universidade e Educação Básica no Brasil: a atualidade de Paulo Freire.* Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010b.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 386-400. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2013.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINELLI, M. L. *Serviço Social: identidade e alienação*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. *Tempo social*, [online]. 2001, vol.13, n.2, pp. 61-87. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200004&lang=pt>. Acesso em 22 de Outubro de 2012.

MARTINS, M. F. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. *Revista de Ética*, Puc-Campinas, Campinas-SP, 2000, jul-dez. de 2000, v. 2, n. 2. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2012.

MARX, K. *O Capital*. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

_____. *Crítica ao programa de Gotha*. Tradução Ridendo Castigat Mores. 2005. Disponível em <http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original_gotha.pdf>. Acesso em 08 de Abr. 2013.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. Desemprego e “precarização flexível”. In MÉSZÁROS, I. *O desafio e o tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHILES, C., et. al. *Cidadão Constituinte: a saga das emendas populares*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MONDAINE, M. O respeito aos direitos dos indivíduos. In PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). *História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat, Barão de. O espírito das leis. In WEFFORT, F. (Org.). *Os Clássicos da Política*. 14º ed. São Paulo, Ática, 2006.

NERI, M. C. (coord.). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS. 2009. Disponível em: <www.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em 27 de Setembro de 2013.

ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). *História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, L. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 33, 49-61, 1997.

OLIVEIRA, R. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. In: *Cadernos de Pesquisa*. no.112, São Paulo. Mar. 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100010&lang=pt>. Acesso em 13 de Mar de 2010.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (org.). *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Produção de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 121-139.

_____. V. H. Educação como Exercício do Poder: implicações para a prática escolar democrática. 2007. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sindservsantos.org.br%2Fimagens%2Fupload%2Fdocumento68.doc&ei=UvNyUarXJ7Oq0AGauYHYBQ&usq=AFQjCNHDSTWICD6sw6PxWBWm_yV4pLTPOg&sig2=ijtOq4HNawdH3QP7FRG0zQ&bvm=bv.45512109,d.dmQ>. Acesso em: 14 de Mar. 2013.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23^a, 2000, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia: do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional. p. 107-122. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF>>. Acesso em 17 de Mai. 2012.

PATRÃO, M. C. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, J. M. *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERES, C. A. Educação superior e sociedade: a mediação do estado a serviço do mercado. In ZANARDINI, I. M. S.; ORSO, P. J. (org). *Estado, Educação e Sociedade Capitalista*. Cascavel: Edunioeste, 2008. Coleção Sociedade, Estado e Educação; n. 2.

PINSKY, J. Os profetas sociais e o Deus da cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). *História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PNUD. Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de 2007/2008. New York: Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, 2007.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

QUIRINO, C. G.; MONTES, M. L. *Constituições*. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RANIERI, N. B. S. A tutela do direito à educação nas negociações internacionais. *Com Ciência* [online]. 2009, n.106, pp. 0-0. Disponível em <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n106/n106a08.pdf>>. Acesso em 30 de Mai. de 2013

_____. O direito à educação e o pleno exercício da cidadania. *Com Ciência* [online]. 2009, n.111, pp. 0-0. ISSN 1519-7654. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000700008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de Mai. de 2013

RODRIGUES, D. A. Escola em disputa: a contribuição e limites de Marx sobre a educação. *Trabalho & Educação* – vol.17, nº 3, set/dez, 2008. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/352/317>>. Acesso em 15 de março de 2010.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cad. Pesqui.* [online]. 2010, vol.40, n.141, pp. 693-728. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300003&script=sci_arttext>. Acesso em 30 de Mai. de 2013

ROUSSEAU, J. -J *Do contrato social ou princípios do direito político*. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

_____. *A origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução: Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun 2008.

_____. A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In RUMMERT, S. M.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*. Niterói: Editora da UFF, 2009.

SAES, D. A. M. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo - SP, v. 15, n.42, p. 379-410, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a21.pdf>>. Acesso em 16 de Abr 2012.

_____. Cidadania e capitalismo: uma abordagem teórica. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 2012. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/iea/saescidadania.pdf>>. Acesso em 18 de Junho de 2012.

SALUM JR. B. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2003, vol.18, n.52, pp. 35-55. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200003&lang=pt>. Acesso em 10 de Abr. 2013.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de educação da PUC- Campinas*, n. 21, p. 29-40, nov. de 2006

SANTOS, I. S. F; PRESTES, R. I; VALE, A. M. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em 29 de Maio de 2013.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, no. 34, Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_arttext&tlng=em> Acesso em 15 de abr. de 2010.

SEVERINO, J. A. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JUNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação & Sociedade*. no. 80, Campinas, Set. 2002. 23 v. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lang=pt>. Acesso em 15 de março de 2010.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. *A formação cidadã no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, J. A. Curso de Direito Constitucional Positivo. 24ª ed., São Paulo: Malheiros, 2003.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *Perspec.*, São Paulo, v. 14, n.1, 2000, p. 03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>>. Acesso em: 25 de Jun. 2012.

SOUZA, J. A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.
SP: Autores Associados, 2004.

VAIDERGORN, J. Direito a ter direitos. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

VIEIRA, E. A. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2004.

ZERON, C. A cidadania em Florença e Salamanca. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). *História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ZIBAS, D. M. L. O reverso da medalha: os limites da administração industrial participativa. In: CARLEIAL, Liana & VALLE, Rogério (orgs.). *Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo, Hucitec–Abet, p. 122–139, 1997.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Colaborador (a)

Venho apresentar a PESQUISA DA MESTRANDA LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA, intitulada “AS RESSIGNIFICAÇÕES DA CIDADANIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS”, vinculado à Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD], sob minha orientação, visto que para o desenvolvimento do mesmo sua participação é indispensável.

Este estudo tem por objetivo analisar as ressignificações que gestores, professores e estudantes constroem sobre a categoria “cidadania” na realidade da escola de ensino médio no desenvolvimento do trabalho pedagógico, delimitando-se escolas públicas e privadas do município de Dourados (MS). Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira a revisão de literatura especializada da área em nível geral, seguidas pela revisão do contexto específico do surgimento da temática e pesquisa de campo, na qual, será realizada a aplicação dos questionários e entrevistas, por meio dos quais se poderão obter as devolutivas significativas para a presente investigação e a sistematização e escrita do relatório final.

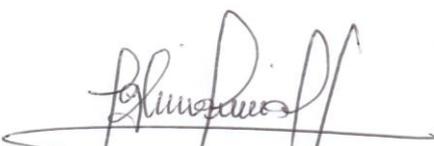
É oportuno destacar que uma vez aceitando participar dessa pesquisa o SEU NOME, BEM COMO A INSTITUIÇÃO A QUE SE VINCULA NÃO SERÃO IDENTIFICADOS de forma alguma, garantindo-se, portanto, o sigilo sobre sua identidade.

Ao término dessa Pesquisa, que se constituirá numa Dissertação de Mestrado, o seu resultado será socializado com os participantes, disponibilizado tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a Rede de Ensino de Dourados-MS.

Dúvidas e sugestões podem ser encaminhadas por meio do contato com a Mestranda ou com o seu orientador:

Lilian T. Candia de Oliveira – lilian.candia@hotmail.com (67) 9931-0279

Paulo Gomes Lima - paulolima@gmail.com (15) 9102-8974



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Orientador/Prof. Adjunto II
Faculdade de Educação/UFGD

APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Colaborador (a):

Por meio deste instrumento você está sendo convidado a participar da pesquisa, conduzida por LILIAN T. CANDIA DE OLIVEIRA mestranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na linha de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e intitulada “AS RESSIGNIFICAÇÕES DA CIDADANIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS”. Este estudo tem por objetivo analisar as ressignificações que gestores, professores e alunos constroem sobre a categoria “cidadania” na realidade da escola de ensino médio no desenvolvimento do trabalho pedagógico, delimitando-se escolas públicas e privadas do município de Dourados (MS). O desenvolvimento deste estudo divide-se em três fases, sendo a primeira, revisão de literatura especializada da área em nível geral, seguidas pela revisão do contexto específico do surgimento da temática e pesquisa de campo, na qual serão realizadas a aplicação do questionário e entrevistas, por meio dos quais se poderá obter as devolutivas significativas para a presente investigação e a sistematização e escrita do relatório final. Busca-se compreender as ressignificações predominantes construídas pelos respondentes quanto à cidadania enquanto valor transversal no trabalho pedagógico no ensino médio em escolas públicas e privadas de Dourados/MS.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final deste documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para ampliar estudos na área de avaliação de políticas públicas na área educacional, bem como com a possibilidade de melhorias para a sociedade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos participantes selecionados, legitimado pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato com o Orientador Responsável, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, por meio do telefone (15) 9102-8974 ou pelo e-mail paulolima@gmail.com, com a condutora da pesquisa, Lilian: lilian.candia@hotmail.com, (67) 9931-0279; e com o Comitê de Ética e Pesquisa pelo telefone 3411-3654. Agradeço sua colaboração.

Dourados/MS___/09/2013.

Assinatura do Participante

Pesquisador Responsável

APENDICE C–ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-SESTRUTURADA

**AS RESSIGNIFICAÇÕES DA CIDADANIA NAS ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-SESTRUTURADA

I. CARACTERIZAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome da Escola:
Data:

Dados Pessoais

NOME:	IDADE:
SEXO:	

Escolarização

Curso de Graduação:
Ano de Conclusão: ____/____/____
Instituição/Estado:

Curso de Especialização:
Ano de Conclusão: ____/____/____
Instituição/Estado:

Curso de Stricto Sensu:
Ano de Conclusão: ____/____/____
Instituição/Estado:

Situação funcional:

Vínculo funcional: Permanente Temporário

Experiência profissional:

Tempo no magistério:	
Tempo de experiência na docência:	
Docência nas séries:	
COORDENADOR - Tempo de experiência na coordenação pedagógica:	
DIRETOR - Tempo de experiência em direção de escola:	
Outras atividades na educação (Quais e tempo)	
Outras atividades profissionais (Quais e tempo)	

II.ROTEIRO DE QUESTÕES SEMI-ESTRUTURADAS

- 1) Para você o que é cidadania?
- 2) Em sua opinião em que medida a Constituição Federal, ECA, e LDBEN favorece a formação e o exercício para a cidadania? Você sabe dizer algum artigo ou inciso que justifique sua resposta? Comente.
- 3) Que relações você estabelece entre cidadania e direitos? E nesse sentido qual o papel da escolarização para a formação para a cidadania?
- 4) A formação para a cidadania é uma preocupação da comunidade intra e extra escolar? Desde quando na realidade que você vivencia?
- 5) Nessa escola a formação para a cidadania é trabalhada de forma transversal ou em uma disciplina específica?
- 6) De que maneira o ensino médio na sua escola prioriza a formação para a cidadania? Que atividades são predominantes? Você costuma participar de tais processos? Justifique.
- 7) A escola desenvolve alguma formação continuada que capacite os professores para o trabalho com a formação para a cidadania em específico, como isso é feito?
- 8) Em que medida cidadania e participação estão relacionadas, como isso é feito na sua escola, na gestão escolar, com os professores e com a comunidade?
- 9) Em sua opinião a escola tem propiciado condições para a formação da pessoa humana, ética e crítica como condições básicas da cidadania? De que maneira?
- 10) As práticas educativas de sua realidade contemplam as demandas sócio-políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira como sugerem os PCNs para o ensino médio? Com ênfase em qual dessas demandas?
- 11) Em sua opinião a formação por competências, habilidades e atitudes contemplam o suficiente a formação para a cidadania do estudante? Justifique.
B) em caso negativo, que não contempla, por que você pensa assim? Justifique.
- 12) Qual a sua avaliação pra realidade do município quanto à formação para a cidadania no ensino médio? Justifique.
- 13) Qual o perfil do cidadão formado nesta escola?

APÊNDICE D– ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO PARA OS ESTUDANTES.

AS RESSIGNIFICAÇÕES DA CIDADANIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS

II. CARACTERIZAÇÃO

III. Dados Pessoais

NOME:	IDADE:
SEXO:	

Escola: _____

Você trabalha?

Sim, com registro em carteira ()

Sim, sem registro em carteira ()

Não, só estudo ()

II. ROTEIRO DE QUESTÕES

1) O tema cidadania já foi trabalhado na escola?

Sim () Não ()

2) Se o tema cidadania é trabalhado na escola, com que frequência isso acontece?

a) () Sempre, em diversas disciplinas.

b) () Às vezes, em diversas disciplinas.

c) () Sempre, em disciplina específica. Nome da disciplina _____

d) () Não sabe responder.

3) A educação que prepara para o exercício da cidadania:

a) () É uma realidade no cotidiano da escola.

b) () É abordada apenas algumas vezes.

c) () Não é trabalhada em sala de aula.

4) Para você, qual das afirmativas abaixo melhor descreve a relação educação e cidadania?

a) () Aprender sobre regras sociais, o que pode ou não ser feito na sociedade.

b) () Aprender competências e habilidades para o ingresso no mercado de trabalho.

c) () Aprender sobre questões políticas de forma ampla.

d) () Outros. Qual? _____

e) () Não sei.

5) Para você, qual afirmativa abaixo mais se aproxima do que é “ser cidadão”?

a) () é ter condições financeiras para ter uma vida de qualidade.

b) () é ter conhecimento sobre os seus direitos e deveres.

c) () é atuar conscientemente na sociedade para que seus direitos sejam garantidos e ampliados.

d) () Outros. Explique _____

6) Em sua opinião, o que é cidadania?

7) Como você aprende a ser cidadão na escola, por meio de quais atividades?

8) A escola trabalha de maneira suficiente a formação para a cidadania? Justifique.

9) Em sua opinião em que medida a escola de ensino médio tem contribuído para a sua visão sobre cidadania? De que maneira?

10) Quais pontos você acredita que a escola deveria enfatizar em relação à formação para a cidadania, por quê?

	COMO VOCÊ APRENDE A SER CIDADÃO NA ESCOLA?						A escola trabalha de maneira suficiente a formação para a cidadania? Justifique.				A escola tem contribuído para a sua visão sobre cidadania? De que maneira?				Quais pontos você acredita que a escola deveria enfatizar em relação a formação para a cidadania, por que?							
	Atividades gerais, debates, palestras	Em disciplina específica	De forma transversal	Atividades ligadas a preservação ambiental	Outro branco	Ligada a comportamentos, respeito, regras	Por meio do convívio social entre estudantes	Sim. Com projetos e palestras	Não. Aborda pouco.	Não. Poucas aulas.	Não sabe. Outro	Pouco. Poderia contribuir mais.	Com atividades palestras, debates.	Atividades ligadas a comportamentos e respeito,	Atividades ligadas a preservação do meio ambiente.	Outros.	Respostas ligadas a comportamentos - respeito, etc.	Respostas ligadas a cidadania - valor econômico	Respostas ligadas a cidadania gnosiológica	Respostas ligadas a cidadania ética política	Ser mais abordado por professores - projetos	Outros. Qual?
1	X						X				X						X					
2		X						X			X							X				
3				X				X						X		X						
4						X		X			X											X
5	X							X							X						X	
6	X							X		X			X		Branco						X	Branco
7				X				X							visao nao	X					X	
8						X		X					X								X	
9		X						X					X			X					X	
10	X						X								nao sabe							Branco
11						X			X			X				X						
12						X		X			X											nao sabe
13						X			X			X									X	
14	X						X					X									X	
15	X						X					X									X	
16						X		X			X							X			X	
17						X		X			X							X			X	
18		X					X				X										X	
19						X		X							uma medic	X					X	
20		X					X					X									X	
21		X						X			X										X	
22		X						X			X								X		X	
23			X					X			X											
24		X						X				X				X						
25			X					X				X									X	
26		X								X					nao sabe						X	nao sabe
27						X		X			X										X	
28						X				X					Branco							Branco
29						X				X					Branco							Branco
30		X					X					X									X	
31						X		X				X				X						
32		X						X					X									
33		X					X					X										individual
34		X				X		X			X					X					X	
35							X						X								X	
36			X				X					X									X	
37						X		X			X										X	
38			X				X					X										lá fazer isto
39																						
40					X					B					Branco							Branco
41										X						X					X	
42						X	X					X									X	
43						X		X			X										X	
44		X					X				X										X	
45						X		X				X									X	
46		X					X				X					X						
47						X		X				X										Branco
48		X					X					X							X			
49	X						X				X							X				
50						X		X														
51	X						X								Branco							Branco
52						X		X				X										Branco
53		X					X				X											Mudança de gestores
54						X		X					X								X	
55		X					X					X										Esta bom
56		X					X				X								X			
57	X						X				X										X	
58	X						X					X									X	
59	X						X				X				numa tor						X	
60	X						X				X					X						
61						X		X				X										
62		X					X				X					X					X	
63	X						X				X										X	
64	X						X				X					X						
65		X					X														X	
66		X					X				X										X	
67						X		X				X						X				
68						X		X			X										X	
69						X		X				X						X				
70						X		X					X								X	
71		X					X						X								X	
72		X					X					X										
73						X		X				X									X	
74						X		X								X						Branco
75						X		X				X									X	
76						X		X				X										Branco
77						X		X			X											nao sabe
78						X		X			X					X						
79		X						X		X			X			X						
80	X							X			X										X	
Total	15	26	4	2	2	13	18	21	50	2	7	29	24	12	1	14	17	3	5	3	32	20
	80						80				80				80							