UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA FIGUEROA IBERICO

**Educação para a cidadania na escola:
representações de professores de ensino médio**

São Paulo

2014

ANGELA MARIA FIGUEROA IBERICO

**Educação para a cidadania na escola:
representações de professores de ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientação: Prof^a. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.8
F475e

Figueria Iberico, Angela Maria

Educação para a cidadania na escola : representações de professores de ensino médio / Angela Maria Figueria Iberico ; orientação Sonia Teresinha de Sousa Penin. São Paulo: s.n., 2014.
144 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação para cidadania 2. Cidadania 3. Escola pública 4. Ensino médio 5. Representação I. Penin, Sonia Teresinha de Sousa, orient.

A Carmelita (*in memoriam*) pelo
passado.

A minha família pelo presente.

UM GESTO DE GRATIDÃO E RECONHECIMENTO

Construir um trabalho acadêmico não é tarefa individual, é fruto de uma ação coletiva e compartilhada. A concretização desta dissertação foi permeada pela participação de muitas pessoas, em diferentes momentos. Meus agradecimentos:

À professora Sonia Penin, minha orientadora, pela competência, compromisso e respeito ao meu ritmo e ao processo de construção deste trabalho. Obrigada pela palavra amiga!

À Universidade de São Paulo e à Faculdade de Educação, pela excelência em ensino e pesquisa. É um orgulho ter estudado na USP!

A todos os professores que fizeram parte de minha formação acadêmica nestes anos de mestrado, Carlota Boto, Ivo Mattozzi, Jutta Gutberlet, Manoel Orioswaldo de Moura, Nilson Machado e Sonia Penin. Professores que, cada qual a seu modo, me sopraram desafiadoras inquietudes.

À professora Heloisa de Souza Martins e ao professor José Sergio Fonseca de Carvalho por suas valiosas contribuições no exame de qualificação, indicando-me os possíveis caminhos que esta dissertação poderia trilhar.

Aos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pelo gentil profissionalismo que suavizou as dificuldades burocráticas da vida acadêmica. Agradeço também aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação da USP pelo atendimento e orientações em muitas ocasiões.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A bolsa de estudo outorgada proporcionou o suporte e a tranquilidade necessários para desenvolver meus estudos de mestrado.

Aos professores entrevistados das escolas públicas, pela atenção, disponibilidade durante a pesquisa e, principalmente por acreditarem que é possível educar para a cidadania.

A Amália Galvão, Cristina Coin, Chie Hirosec, Carol Shinoda e Priscilla Silva pelos conselhos acadêmicos e pelo valioso apoio nos contatos com as escolas.

A meus amigos Andreas e Martin Petroll, pela amizade e pela leitura e contribuições ao desenvolvimento deste trabalho.

A Paquita Ruiz pela oportunidade do aprendizado através de suas orientações acadêmicas e, sobretudo pela amizade.

A Martín, companheiro e amigo, pela paciência, pelo carinho e atenção, pelo incentivo constante. Obrigada por tudo!

A meus familiares, tios, tias e primos, pela força moral em diversos momentos e sobre diversas formas e, sobretudo por terem acreditado em mim.

A meu irmão Carlos e a minha afilhada Maria Alejandra, pelo apoio constante e carinho incondicional.

A meus pais, Carlos e Angela, pelo cuidado e incentivo em minha formação. Sou-lhes especialmente grata por terem me ensinado a persistir nos meus objetivos.

Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.

Antonio Machado

RESUMO

FIGUEROA IBERICO, Angela Maria. **Educação para a cidadania na escola: representações de professores de ensino médio.** 2014, 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as representações que professores de ensino médio constroem e desenvolvem sobre a educação para a cidadania no contexto escolar. Parto da premissa de que a educação, nas últimas décadas, coloca uma especial ênfase na formação de cidadãos ativos e comprometidos, mediante sua participação nas responsabilidades coletivas. Na atualidade, a educação para a cidadania se concebe desde as formas em que se trabalham os saberes escolares e se constroem os conhecimentos na sala de aula, até a participação na escola e fora dela, envolvendo a comunidade com experiências que favoreçam seu exercício. Assim, a escola é um local privilegiado de educação para a cidadania, porque é um espaço que estimula o aluno a desenvolver novas formas de participação, e que providencia oportunidades de desempenho de papéis, tanto formais como informais, e de construção de relações na sua própria dinâmica. Nesse sentido, é conveniente e fundamental analisar o papel do professor cuja prática resulta de uma interação de sua experiência profissional com o contexto escolar no qual está inserido. Utilizo como referência a teoria das representações de Lefebvre, pelo potencial em fornecer subsídios para o estudo do cotidiano escolar, proporcionando novas formas de olhar, compreender e interpretar o sentido das concepções sobre educação para a cidadania que determinam sua prática pedagógica. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, envolve coleta de dados através de entrevistas a oito professores de ensino médio de diferentes áreas, de uma escola estadual e uma escola municipal da Grande São Paulo. Utilizo a metodologia denominada por Bardim de análise de conteúdo, para organizar, codificar e categorizar os discursos dos professores em três níveis ou categorias denominadas: cidadania, função da escola e prática docente, através das quais foi possível apreender diferentes representações, de modo a entender como elas não se definem apenas pelo conhecimento, mas sim pela relação destas com a vivência que ocorre no desvendar da própria prática profissional. Considero, ao final deste estudo, que nas representações dos professores, as categorias anteriormente mencionadas se mobilizam em um processo dialético que compreende conflitos e contradições nas práticas reiterativas; e mudanças de postura nas práticas criadoras, entre aquilo que professores concebem como explicação dos fatos e o que eles experimentam na vivência dos mesmos.

Palavras-chave: Educação para a cidadania, Cidadania, Escola pública, Ensino médio, Representações.

ABSTRACT

FIGUEROA IBERICO, Angela Maria. **Citizenship Education in school:** representations of high school teachers. 2014, 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The goal of this research is to analyze representations that high school teachers create and develop about education for citizenship within the school context. In recent decades, it has been stated that education emphasizes on the formation of active and engaged citizens through their participation in collective responsibilities. At present, citizenship education is conceived based on the different ways in which school knowledge is built in the classroom to encourage participation in and outside the school context, involving the community with experiences that facilitate some of these citizenship experiences. Thus, the school is a privileged place for citizenship education because it is the place that encourages students to develop new forms of participation, provides opportunities for developing roles, both formal and informal, and creates relationships with its own individual or group dynamics. Therefore, it is essential to analyze the role of the teacher and determine which of their teaching practices results from an interaction of their professional experience within the school context in which the teachers operate. The representation theory of Lefebvre is used as a frame of reference due to the potential it offers to provide ideas for the study of everyday school life and new techniques to enable observation and the ability to understand or interpret the meaning of citizenship education including the premises that determine its pedagogical practice. This qualitative research involves data collection through interviews to eight secondary teachers from different areas of a state public school and a city public school in the area of Greater São Paulo, Brasil. The methodology of Bardin was used to prepare content analysis, organize, codify and categorize discourses of teachers in three categories. These categories were: citizenship, school's role and teaching practices. Using these categories, it was possible to understand different representations in order to determine that they are not defined only by knowledge but by their direct co-relation with the experience that occurs in the unraveling of the professional practice. At the end of this study, the conclusion is that the representations of teachers and the three categories mentioned before are mobilized in a dialectical process comprising conflicts as well as contradictions in the reiterative practices; and ongoing changes in posture within the process of building these practices, between what teachers conceive as an explanation of the facts and what their experience is of living those facts.

Keywords: Citizenship Education, Citizenship, Public School, High school, Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias e temas das representações dos professores de ensino médio sobre educação para a cidadania na escola	83
Quadro 2- Perfil dos professores da escola Alfa	90
Quadro 3- Perfil dos professores da escola Beta	93
Quadro 4- Primeira categoria: Cidadania	95
Quadro 5- Segunda categoria: Função da escola	105
Quadro 6- Terceira categoria: Prática docente	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A CIDADANIA DESDE UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA	20
1.1. Construção histórica e social da cidadania	21
1.2. Cidadania e o direito à educação no contexto brasileiro	30
1.3. Conceitos de cidadania a partir de uma perspectiva atual de sociedade democrática	42
2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	48
2.1. Conceitos, fundamentos e dimensões da educação para a cidadania	49
2.2. Escola e comunidade como cenários de interação e regulação.....	55
2.3. Papel do professor	60
3. TEORIA CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES	69
3.1. Lefebvre e a Teoria das Representações.....	70
3.2. Estudos a respeito de representações dos professores.....	75
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
4.1. Objeto de estudo e hipóteses	79
4.2. Técnicas	80
4.2.1. Entrevistas.....	80
4.2.2. Análise de dados	81
4.3. Amostragem	85
4.3.1. Sujeitos da pesquisa, local e contexto da interação	85
4.3.1.1. Escola Alfa	87
4.3.1.2. Escola Beta	90
4.4. Aspecto ético	93

5. ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES	95
5.1. Primeira categoria: Cidadania	95
5.1.1. Representações de professores sobre as condições da cidadania	95
5.1.2. Representações de professores sobre direito à educação.....	100
5.1.3. Representações de professores sobre os fatores históricos	101
5.2. Segunda categoria: Função da escola	105
5.2.1. Representações de professores sobre os princípios da escola	105
5.2.2. Representações de professores sobre práticas de cidadania na escola	107
5.2.3. Representações de professores sobre participação da escola na comunidade	110
5.3. Terceira categoria: Prática docente	113
5.3.1. Representações de professores sobre prática pedagógica	113
5.3.2. Representações de professores sobre professor modelo	117
5.3.3. Representações de professores sobre os alunos cidadãos no futuro	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	139
ANEXO A - DADOS DOS PROFESSORES	139
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	141
ANEXO C - IMAGENS DO SOFTWARE NVIVO	142
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, o papel que desenvolve a educação no fortalecimento da democracia recebeu reconhecimento nas políticas públicas na América Latina. A maioria dos países latino-americanos, incluíram reformas nos seus projetos educativos que colocavam especial ênfase no desenvolvimento pessoal e social dos jovens através da formação cívica e cidadã.

Embora a educação para a cidadania e a democracia sejam temas presentes desde as origens dos sistemas educativos públicos, na atualidade eles estão diante do desafio de responder uma demanda complexa. Por um lado, a evolução das sociedades requer uma cidadania ativa e participativa (COX, JARAMILLO, REIMERS, 2005), e por outra parte existe, uma falta de compromisso das sociedades em seu conjunto, na participação e desenvolvimento de processos próprios das democracias.

A esses desafios se soma uma série de problemas sociais que têm implicações significativas para a educação cidadã, como a pobreza e a desigualdade persistentes, a expansão da criminalidade e a violência, as práticas corruptas nos governos, a reaparição de formas autoritárias de governo em alguns países, a persistente subordinação das instituições públicas aos interesses dos partidos políticos, os políticos, todos eles fatores que minam a eficácia dos serviços públicos e a confiança dos cidadãos (REIMERS, 2007).

Nesse contexto, surge a pergunta: pode qualquer proposta educacional contribuir com a formação de cidadãos aptos para a construção de uma verdadeira democracia? Certamente que não. A educação para a formação de cidadãos, como prevê Cortina (2009), não tem como objetivo formar para a docilidade e o conformismo, de maneira que os cidadãos se tornem presas fáceis de manipulação ideológica ou de maneira que se facilitem formas totalitárias de governo.

A educação cidadã ocupa-se da aprendizagem da vida comum em uma sociedade, na visão de Bolívar (2007), a qual consistirá em preparar um cidadão informado, ativo e responsável: uma pessoa que sabe exigir seus direitos, cumprir seus deveres para com a

comunidade e contribuir ao bem comum nos distintos âmbitos e dimensões da vida política, social, cultural, ecológica e econômica.

Porém, para Tapia (2008), existe certa inércia na concepção da formação para a educação cidadã que a mantém atada a textos normativos ou ao diálogo e debate de diversos textos. Uma resposta a essa situação, a partir da escola, não deve significar a inclusão de uma disciplina limitada à aprendizagem de conceitos que definem a convivência democrática. Em tal sentido, entende-se que a educação para a cidadania não é um conteúdo abstrato nem teórico, mas algo que propicie o desenvolvimento de capacidades e atitudes de modo a favorecer a compreensão e a intervenção dos alunos na sua própria realidade para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática.

A escola é um local privilegiado de educação para a cidadania, porque é um espaço que estimula o aluno a desenvolver novas formas de participação, e que providencia oportunidades de desempenho de papéis, tanto formais como informais, e de construção de relações em um contexto de interação na sua própria dinâmica. Assim, na visão de Brayner (2008), do ponto de vista “instrucional”, além do *ler*, *escrever* e *contar*, a escola na atualidade permite *falar*, *pensar* e *julgar*. Eles são elementos definidores concebidos pelo autor, para cada aluno aparecer e participar no espaço público com sua palavra e com sua possibilidade de ação.

Nesse contexto, é conveniente e fundamental compreender e analisar o papel do profissional da educação, o professor. Cada professor atua em uma instituição, portanto sua prática está condicionada e sua ação resulta de uma interação com o contexto escolar no qual está inserido. Para tomar decisões, esse profissional não as toma num vazio, num vácuo institucional, mas sim dentro de um campo que pré-determina, em boa parte, o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo (SACRISTAN, 2011). Pode-se então considerar que, nessa perspectiva, o professor não é o único responsável pela qualidade do ensino, embora seja de extrema importância.

Em suas atividades diárias e nas relações e conflitos que se estabelecem, dentro e fora da escola, os professores seguem formulando suas noções. É na relação entre esses

sujeitos e seu objeto que se concebem tais formulações da prática cotidiana, suas concepções sobre a vivência, um nível de conhecimento que se estabelece na forma de representações sobre o real, sobre o ensino, suas potencialidades, projetos, possibilidades de transformação, a permanência de ideais, conservação, surgimento de novas perspectivas, devaneios e decepções (NETO, 2002).

É com esse olhar que se inserem as representações como base das ações e interações dos professores; e sobre essa questão, esta pesquisa pretende analisar as representações que professores de ensino médio constroem e desenvolvem sobre a educação para a cidadania na escola.

Uma razão que justifica a escolha da teoria das representações para fundamentar este estudo é a multiplicidade de sentidos do conceito de educação cidadã, que não tem uma definição precisa, mas sim variações em seu sentido, dependendo de quem a utiliza. Mesmo que fosse possível sistematizar todos os significados que lhe são atribuídos nos documentos educativos, ou nos textos acadêmicos, isso não garantiria sua correta compreensão, pois o sentido da educação cidadã depende muito mais da representação que os professores fazem dela do que de definições acadêmicas.

A teoria de Lefebvre é uma contribuição nesta pesquisa, porque se oferece como possibilidade de fazer a análise das representações dos professores sobre a educação cidadã, de modo a entender neles o concebido (saber, ciências, conceitos teóricos) e o vivido (subjetividade, vivência social e coletiva), pois as representações não se definem somente pelo conhecimento, mas pela relação com uma vivência, uma presença.

A motivação em investigar a educação para a cidadania no espaço escolar público, no presente trabalho, parte de minha trajetória profissional, na qual, faz alguns anos, recebi uma proposta do *Programa de Educación de Áreas Rurales (PEAR)* do Ministério de Educação do Peru, para elaborar um material didático de Ciências Sociais de ensino médio. O tempo de trabalho nesse programa me permitiu conhecer mais a fundo a educação pública em diversas regiões desse país, que é meu país natal, envolvendo-me com seus professores, seus alunos e com suas equipes técnicas, além de vivenciar sua escassez de ambientes de estudo e de livros; em suma, suas peculiaridades e necessidades de todas as

ordens. Se, por um lado, a questão da diversidade surge como uma preocupação, chama a atenção a grande desigualdade, o que dificulta a qualidade da educação no país. De tão marcante, a experiência me levou a fazer observações, entrevistas, registros e reflexões com os professores, sobre sua prática cotidiana na sala de aula, percebendo neles preocupações e solicitações, não só no tratamento curricular da área, mas, principalmente, na formação integral de seus alunos.

A possibilidade de fazer um mestrado na Universidade de São Paulo me abriu novos horizontes em outras realidades educativas. Nessa trajetória acadêmica, entendi que a escola pública brasileira é “uma instituição socialmente produzida, em um espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas” (ESTEBAN, 2007, p. 12). Constituída predominantemente por alunos de classes populares, o reconhecimento da escolarização como um direito faz-se acompanhar de políticas públicas que visam a ampliar o acesso à escola com a expansão de vagas, e nela garantir a permanência dos alunos. Portanto, é um espaço de debate no exercício da cidadania.

A escolha do ensino médio como objeto de estudo neste trabalho adquire pertinência pela sua inclusão na educação básica, prevista na LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) como última etapa, tendo como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além de possibilitar o prosseguimento dos estudos. Além disso, nos artigos 35º e 36º, a lei explicitamente abre portas para um currículo que tem como referência não mais a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode desenvolver nos alunos.

Assim, o objeto de estudo da presente pesquisa tem por base as representações dos professores de ensino médio sobre educação para a cidadania.

Este trabalho tem como objetivo fundamental:

- Analisar as representações que professores de ensino médio constroem e desenvolvem sobre a educação para a cidadania no contexto escolar.

E como objetivos específicos:

- Compreender e descrever as representações dos professores sobre as condições que constroem o conceito de cidadania, a função da escola e a prática docente na educação para a cidadania.
- Identificar e explicar os conflitos e contradições que mobilizam as práticas reiterativas, e as mudanças de postura e superação que mobilizam as práticas criadoras, dos professores no contexto educativo escolar.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, resumidos a seguir:

No primeiro capítulo, faço uma construção histórica e social do conceito da cidadania na qual descrevo as concepções dominantes desde as sociedades clássicas até as atuais. Nesse recorrido, tendo como foco a sociedade democrática, articulo o conceito de cidadania com o conceito de direitos humanos e, principalmente, o direito à educação, a fim de assinalar que a educação, como direito de todos os cidadãos, é um dos caminhos mais seguros para uma formação integral das pessoas, e um caminho para construir-se uma sociedade mais justa e responsável.

No segundo capítulo, parto da relação entre conceito, fundamentos, implicações e dimensões da educação cidadã, para inserir a função da escola como um espaço de convivência e o exercício de valores entre gestores, professores, alunos, pais e comunidade, e como um meio para afiançar as aprendizagens e desenvolver práticas cidadãs. Nessa articulação entre educação cidadã e escola, assinalo o papel do professor, como profissional comprometido com princípios que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas, que tem o desafio de lidar com abordagens temáticas e interdisciplinares nas relações humanas.

Com o objetivo de fazer uma análise das representações dos professores, coloco a necessidade de dedicar o terceiro capítulo para apresentar os pressupostos teóricos e explicar sua importância na compreensão de fenômenos educativos e dos sujeitos envolvidos neles.

O quarto capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos, no qual apresento todo o caminho percorrido na constituição do corpus desta pesquisa de cunho qualitativo, destacando a opção pela análise de conteúdo proposta por Bardin.

O quinto capítulo se atém à análise dos dados: representações dos professores sobre cidadania, função da escola e papel do professor, as quais sustentam a compreensão das práticas educativas para a cidadania.

Finalmente, com a apresentação das considerações finais, espero oferecer uma oportunidade de reflexão e leitura crítica sobre a questão central proposta neste trabalho.

1. A CIDADANIA DESDE UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

*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.*

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigo 205.

A cidadania é uma forma inventada de exercer-se a socialização da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que lhe garante certas prerrogativas, como possuidora de possibilidades e de direitos (SACRISTÁN, 2011), que lhe permitem participar de projetos comuns na vida política e social da comunidade na qual está inserida.

A cidadania é uma construção que se remete a um processo histórico, que percorre vários séculos. Para compreender-se como evoluiu o seu conceito, as práticas a ele associadas, e como o cidadão foi se adaptando a novas e diferentes concepções, faz-se mister verificar esse processo.

Neste capítulo, procuro explicar o conceito de cidadania fazendo uma contextualização sob o ponto de vista histórico, tendo como referência linhas de pensamento das sociedades ocidentais, e apresentar um panorama geral, sem a ambição de ser muito exaustiva, sobre os diversos aspectos que envolvem tal conceito.

Ao discutir o conceito de cidadania tendo como foco a sociedade democrática, é minha intenção fazer uma articulação com o conceito de direitos humanos e direito à educação. Assim, considero que a educação, como direito social, e direito de todos os cidadãos, é um dos caminhos mais seguros para uma transformação integral das pessoas, e um caminho para construção de uma sociedade mais justa e responsável.

1.1. Construção histórica e social da cidadania

Tomando-se como referência a questão histórica, pode-se entender que o conceito de cidadania está inserido nas condições e circunstâncias das sociedades em que é exercido, em momentos históricos e espaços diferentes, portanto sua prática depende de um contexto social, político, econômico e cultural. É importante compreender que a cidadania não é uma, “ela muda segundo as épocas, os países e as tradições e, sobretudo, ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si” (DUBET, 2011, p. 290). Portanto, é uma construção histórica e social e não se pode pensar nela como algo fora das relações históricas. Caso se pretenda conhecer suas concepções e sentidos dominantes, devem-se contextualizar as referências e noções históricas de uma determinada sociedade e procurar estudar as práticas sociais que respondem a essas concepções.

A cidadania é historicamente um termo associado à vida em sociedade. Sua origem está ligada ao desenvolvimento das primeiras cidades (*polis*), entre os séculos VIII e VII a.C. A partir de então, tornaram-se referência os estudos que enfocam a política e as condições de seu exercício, tanto nas sociedades antigas quanto nas sociedades modernas.

As primeiras aproximações ocorrem na Grécia antiga, onde seu significado clássico associava-se a um modelo de organização política que os gregos criaram, as *polis* (Cidade-Estado). Eram cidades que se constituíam em Estados independentes com autonomia política, cultural e religiosa.

Aristóteles (1997) descreve a vida em algumas cidades-estado gregas e o ideal de uma cidade e seus cidadãos. O homem é um ser social por natureza, por isso deve viver em contato com outras pessoas, ter atividades comuns e conviver. A cidade seria, primeiramente, a junção de famílias, formando pequenos povoados que têm objetivos e interesses comuns, com a finalidade de viver melhor. Para que a cidade seja efetivamente independente, ou seja, tenha todo o necessário para a vida, é preciso que tenha organização política, por isso há um governo que Aristóteles definiu como constituição: “o governo em toda parte detém o poder soberano sobre a cidade, e a constituição é o governo.” (ARISTÓTELES, 1997, p. 89). Para o filósofo, o governo é responsável pela justiça,

educação e defesa. Enfim, é responsável para que a cidade se desenvolva bem, e o governo deve ser direcionado ao interesse de toda a cidade e ao bem-estar dos cidadãos.

Para que as pessoas fossem consideradas cidadãs, era necessário que tivessem algumas qualidades, e ser cidadão dava direito a privilégios. Mas, o que era ser um cidadão grego?

Cidadão, de um modo geral, é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo cada forma de governo; em relação à melhor forma, cidadão é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governada e governar com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um (ARISTÓTELES, 1997, p. 194).

Ao cidadão grego era exigida uma série de atividades públicas e participação política, tornando-o corresponsável pela vida da comunidade. O direito de participar, no entanto, era restrito a um determinado número de pessoas. Mesmo com esse pleno direito assegurado e a existência de um regime democrático, a cidadania aparecia de forma tímida, principalmente no que se referia às decisões políticas exercidas por um corpo de cidadãos ativos, que podia ser mais ou menos amplo, mas que representava a si mesmo, por meio do voto individual de seus membros. Muitos cidadãos, cercados por restrições econômicas e valores ligados à família, permaneciam completamente alienados e tolhidos na expressão de atos políticos (ARENDT, 1995). As mulheres, os estrangeiros e escravos eram excluídos dessa participação.

Na antiga Roma, a concessão de cidadania foi usada no sentido de indicar a situação jurídica e política da pessoa e os direitos que ela podia exercer porque pertencia a uma cidade, a qual trazia consigo privilégios legais e fiscais, e permitia a seu portador o direito e a obrigação de seguir as práticas do direito romano (FUNARI, 2010). O direito era algo que se possuía e três eram as fontes dos direitos do homem: a liberdade, a cidade e a família (ZERON, 2010).

Havia ainda seres humanos que sem serem escravos, viam diminuídas a sua capacidade de serem livres, como os estrangeiros ou os vencidos, que se rendiam ao poder de Roma. A esses homens que careciam de uma pátria ou de uma cidade aplicava-se o direito das gentes, o *jus gentium*. Por isso o direito romano era privilégio do povo livre de Roma, dos cidadãos romanos (ZERON, 2010, p. 98).

As eleições em Roma, na visão de Funari (2010), constituem um grande tesouro da cidadania. Os comícios dos cargos públicos eram muito importantes e o direito de voto não era restrito - votavam pobres e mesmo os libertos. “A invenção do voto secreto, em Roma, tem sido considerada a pedra do toque da liberdade cidadã. O Fórum pode ser considerado o símbolo maior de um sistema político com forte participação da cidadania” (p. 76).

Considera-se que a partir do fim do Império Romano, iniciou-se a época medieval. Na Idade Média, uma nova organização social, baseada em ideais de fidelidade, tornou a participação política um assunto secundário. Segundo Arendt (1995), não são poucos os autores que, ao abordar o tema, referem-se a este como um período no qual as questões relativas à política cederam espaço à preocupação com outras questões como, por exemplo, o plano religioso.

Como resultado das constantes invasões que fizeram da Europa um território no qual contrastavam instituições e costumes provenientes dos mundos bárbaro e romano surgiu um tipo peculiar de organização social - a nobreza, o clero e os camponeses, cujos reflexos foram sentidos até os finais da Idade Média. Os camponeses subordinavam-se à nobreza, responsável pela redenção de todos. Nesse sentido, bem oportunas são as palavras de Bloch (1982), quando sustenta:

Ninguém pensava que este [o povo] tivesse que ser consultado diretamente ou por intermédio dos seus eleitos. Não tinha ele como seus representantes naturais, segundo o plano divino, os poderosos e os ricos (p. 450).

A esse tipo de poder aliou-se um regime judiciário refletindo uma distinção social e de status. Verificou-se, portanto, uma justiça diferenciada por estamentos, na qual apenas os estamentos superiores possuíam o direito de serem julgados por seus semelhantes (BLOCH, 1982). Assim, o acesso à justiça, além de constituir-se de elementos consuetudinários, impedia o julgamento entre “iguais”, pelo menos no que tangia às camadas menos favorecidas da sociedade.

Esse quadro só começou a se reverter no Humanismo e na formação dos Estados Nacionais. Essa fase, conhecida como Baixa Idade Média, foi a responsável pelo ressurgir da ideia de um Estado centralizado, marcada pelo advento de uma visão de mundo inaudita,

pautada pelo reconhecimento da universalidade da condição humana e por consequência ligada à concessão de direitos políticos (BOTO, 2012). Houve espaço para o fortalecimento de uma burguesia mercantil como classe atuante, tanto política quanto economicamente, que aspirava aos mesmos direitos destinados aos estamentos privilegiados. Houve, então, a necessidade de reformulação do antigo conceito de cidadania, o qual retomou o ideal de igualdade entre os cidadãos.

A transição entre os séculos XVI e XVII foi o período das revoluções sociais, das transformações políticas e econômicas, das criações artísticas, do desenvolvimento das ciências, da disseminação do conhecimento, da busca da liberdade de pensamento, da igualdade entre os indivíduos e do nascimento do ideal de liberdade. Nessa nova realidade, a burguesia¹ lutava para conseguir poder. Apesar de sua proeminência econômica e do apoio recebido do Mercantilismo², essa camada ainda não havia se afirmado politicamente. Para isso, propagavam maior autonomia de pensamento aos homens comuns. Como consequência das concepções da época, surgiram as ideias iluministas-liberais, produto dos avanços nas ciências experimentais e de uma nova racionalidade, por meio da qual se procurava entender o mundo:

O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana (CAMBI, 1999, p. 224).

O século XVIII, conhecido como o século do Iluminismo³, é por diversas razões um século diferenciado. Muitos processos históricos, cujas origens remontam ao final de Idade

¹ A burguesia, é uma classe social emergente durante o século XVI que nasce nas cidades, promove o novo desenvolvimento econômico capitalista, e delineia uma nova concepção do mundo em uma visão laica e racionalista. Segundo Mousnier (1957, p. 14) sua vida era “racionalmente organizada tendo em vista as vantagens comerciais”.

² Mercantilismo é o nome dado a um conjunto de práticas econômicas desenvolvido na Europa na Idade Moderna, entre o século XV e o final do século XVIII. Caracterizou-se por uma forte intervenção do Estado na economia. Consistiu numa série de medidas tendentes a unificar o mercado interno e teve como finalidade a formação de fortes Estados-nacionais.

³ O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa, especificamente em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica, compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das

Média e o início da Idade Moderna, atingem sua culminância com a Reforma e a Contrarreforma religiosa e com a destruição do Estado monarquista absoluto, o que deu início ao processo de construção do homem comum como sujeito de direitos e deveres civis. O destaque à noção de cidadania visava a combater as distinções sociais - não se reconheciam mais os títulos de nobreza e a partir de certo momento seus privilégios foram formalmente extintos. “As pessoas, inclusive os antigos nobres, tratavam-se por cidadão e cidadã e ninguém mais era chamado de barão, conde, visconde, marquês ou coisa semelhante, expressando-se desse modo a igualdade social” (DALLARI, 2004, p. 35).

Nesse contexto, Rousseau (pensador francês) descreve o cidadão como aquele homem que é capaz de viver bem com os seus compatriotas, que é parte de um *corpo político* (o conjunto de todos os cidadãos) e que abdica de seus interesses particulares para compactuar com os interesses coletivos por meio do *Contrato social* (MARUYAMA, 2001). Por meio desse coletivo (*corpo político*), Rousseau garante a cada cidadão o direito de participação nas decisões que interferem na sociedade:

No lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas vozes há na assembleia. Essa pessoa pública toma em geral o nome de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando é passivo, de *soberano* quando é ativo e de *poder* quando comparado a seus semelhantes. Com relação aos próprios membros, eles recebem o nome de povo, coletivamente, e chamam-se em particular *cidadãos*, como membros da cidade ou partícipes da autoridade soberana, e *súditos*, como submetidos à mesma autoridade (ROUSSEAU, 1999 p. 650).

Todas as ideias produzidas pelos iluministas⁴ da época traduziam o pensamento político influenciando tanto os movimentos de independência na América (1776), quanto as Revoluções Inglesa (1688) e Francesa (1789) que se propagaram por todo o mundo,

possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. Movimento crítico do absolutismo; crítico da sociedade estamental; dos consequentes privilégios da aristocracia e do clero; crítico enfim; das instituições de uma ordem política considerada arcaica (BOTO, 2011, p. 28).

⁴ Quem eram os iluministas? Os porta-vozes das Luzes (...) Eram pessoas dedicadas ao cultivo das ciências e das letras no século XVIII: escritores, filósofos, estudiosos dos vários campos do saber; enfim todos os que se devotavam às atividades do espírito e se propusessem a redigir sobre os temas das ciências da natureza e das ciências humanas (BOTO, 2011, p. 158).

gerando ações e reações que delinearão um novo tipo de Estado - um Estado Moderno. Nesse contexto, “Liberdade, igualdade e fraternidade, são os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão e essas foram as palavras de ordem dos que se amotinaram contra as opressões das quais há séculos padeciam” (ODALIA, 2010, p. 163).

O Estado Moderno tem influência decisiva na mudança de concepção da cidadania e, marcado pela influência do movimento Iluminista, tem seu expoente na Revolução Francesa que foi o marco irradiador das perspectivas democráticas que se sustentaram nos últimos trezentos anos, de onde emanaram as concepções de cidadania e, posteriormente, constituíram os sujeitos de direitos modernos (BERTASO, 2002).

As famosas declarações dos Direitos Humanos do Homem e do Cidadão surgidas no processo da Revolução Francesa constituíram o Estado de Direito⁵ através do qual, diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais pela primeira vez na história da humanidade. Esse fato foi proclamado principalmente pelas constituições francesa e norte-americana, e reorganizado e ratificado após a Segunda Guerra Mundial pela Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948 (COVRE, 1996).

Depois do Iluminismo e da Revolução Francesa, segundo Charlot (2009), outra é a raiz da noção de cidadania, a qual estará então ligada a um projeto de universalização da instrução e da educação. “Nesta configuração político-educacional específica, o objetivo não é apenas juntar os membros da sociedade em torno de representações coletivas, mas, sobretudo, formar cidadãos” (p. 22-23).

A máquina estava surgindo e revolucionando os meios de produção de bens e serviços e, à medida que a produção capitalista de mercadorias avançava, mudava também a sociedade como um todo. Nesse contexto, existe no pensamento burguês uma nítida separação entre proprietários e não proprietários. Na análise de Mondaini (2010) não se

⁵ O Estado de direito foi instaurado pela burguesia quando surgiu o Estado liberal burguês. Este se coloca como oposto ao Estado de Nascimento, ao Estado Despótico, até então existente sob a regência da aristocracia. Neste último, a sorte dos homens podia ser decidida arbitrariamente; não havia como se opor à morte ou a outras imposições (COVRE, 1996, p. 23).

pode ocultar o fato de as “liberdades civis” terem sido associadas exclusivamente ao critério excludente de ser proprietário.

Segundo Buffa (2010), só os proprietários têm direito à plena liberdade e à plena cidadania; já aos não proprietários cabe uma cidadania passiva enquanto têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano. Houve, então, a proposta de uma educação para os proprietários - os cidadãos, e outra educação para os não proprietários - os cidadãos de segunda categoria.

Durante o século XIX, com a formação dos Estados nacionais europeus, surgiu novamente com força o conceito de cidadania. Desde a revolução industrial, e no contexto das profundas mudanças em curso, com o desenvolvimento do capitalismo e as transformações sociais e políticas envolvidas, estruturaram-se modernas nações europeias que sustentam a fé no progresso, na ciência e na razão. Esses Estados procuraram homogeneizar e preparar um modelo de cidadão, entre outras condições necessárias para alcançar o progresso mencionado, e deram ênfase especial à educação da população. Na visão de Marshall (1967, p. 73) "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

No século XIX, a condição de cidadania é expandida com a inclusão de direitos dos cidadãos, entre eles a instrução. Os ideais de liberdade e de igualdade, embora tivessem uma origem propriamente burguesa, contribuíram para a inclusão de um maior número de indivíduos no *corpo político* das sociedades. “No último quarto do século XIX, a cidadania e a instrução, estreitamente relacionadas, foram consideradas os fundamentos da República Francesa” (CHARLOT, 2009, p. 23).

No século XX, assiste-se a uma multiplicação dos estudos sobre o tema da cidadania, em que se fez um grande esforço analítico para enriquecer a abordagem conceitual da noção de cidadania. O conceito de cidadania, enquanto direito a ter direitos, foi abordado de variadas perspectivas, entre elas se tornou clássica, como referência, a concepção de Marshall (1967), que, em 1949, propôs a primeira teoria sociológica de cidadania ao desenvolver os direitos e obrigações inerentes à condição de cidadão.

Em seu estudo “Cidadania, classe social e status”, Marshall (1967) desenvolve uma importante discussão sobre cidadania e classe - sobre a contradição que essa relação encerra (a primeira categoria aponta para igualdade e a segunda para desigualdade). Assim, segundo Carvalho (2010) o autor fez a distinção entre as várias dimensões:

Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele (Marshall), não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica. Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país (p. 10-11).

Nessa perspectiva, Marshall analisa as mudanças ocorridas no século XX. O autor deixa claro que para ser cidadão é necessário pertencer a uma comunidade, e define a cidadania como reconhecimento de direitos no âmbito civil, social e político:

Os direitos políticos estão relacionados ao direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. Os direitos civis são os necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Enquanto que os direitos sociais referem-se a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (1967, p.61).

Covre (1996), apoiando-se no pensamento clássico de Marshall, define os direitos civis como aqueles que dizem respeito à disposição do próprio corpo, de locomoção, segurança etc. Ele define os direitos sociais referentes ao atendimento das necessidades humanas básicas vinculadas às necessidades de reprodução da força de trabalho, como alimentação, habitação, saúde, educação etc. Quanto aos direitos políticos, o autor os define como os que incluem tanto a livre expressão do pensamento e prática política, religiosa etc., quanto às possibilidades de participação em organismos de representação direta -

sindicatos, partidos, movimentos sociais, escolas, conselhos, associações de bairros, como também de representação indireta – eleição de governantes, parlamentares, assembleias. Os direitos políticos abrangiam, ainda, as práticas de resistência a imposições dos poderes por meio de greves, pressões e movimentos sociais.

Com tantas conquistas em todas as áreas da atividade humana, o século XX foi também um período marcado pelas violações coletivas de direitos humanos promovidas pela barbárie do nazismo, fascismo e o stalinismo. Como consequência do horror desses crimes contra a humanidade, segundo Lafer (1999), os Direitos Humanos iniciaram um longo processo de relativização da soberania e da razão de Estado, ascendendo com um tema realmente global. Como resultado disso, no pós-guerra, surgiu uma preocupação de se reconstruir os Direitos Humanos com uma orientação de ordem internacional, por meio da primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciando-se um período calcado em valores que se pretendiam que fossem comuns a todos os seres humanos. O processo de internacionalização permitiu a formação de um sistema integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, principalmente, a consciência ética compartilhada pelos Estados (VIVALDO, 2009).

A dignidade da pessoa tem se estabelecido como princípio orientador no novo sistema normativo internacional de proteção dos Direitos Humanos “constitucionalismo contemporâneo” (VIVALDO, 2009, p. 21). Na visão do autor, a proteção dos direitos passa da soberania do Estado para uma visão de soberania centrada na cidadania universal. “O conceito de dignidade da pessoa humana significa que todos, independentemente, de qualquer juízo moral, detêm o mesmo direito ao respeito enquanto pessoa e ser humano”. Nesse sentido, para o autor, “os Direitos Humanos superam as fronteiras e limites jurídicos assim como a soberania dos Estados”. O reconhecimento internacional representou um passo histórico decisivo porque hoje muitos direitos estão previstos em documentos internacionais assinados por centenas de países e foram criados órgãos específicos para acompanhar sua implementação ao redor do mundo.

Ao longo da história, as mulheres são beneficiárias dos avanços e conquistas da cidadania, porém, em determinados momentos de ampliação de direitos e progressos

democráticos, elas não foram favorecidas do mesmo modo que os homens. O século XX foi chamado de “século das mulheres” porque nele o movimento de mulheres em suas múltiplas vertentes obteve muitas de suas reivindicações atendidas. Entre os principais direitos políticos conquistados estão o direito de votar e de serem eleitas. Mesmo nos dias de hoje, há países que não reconhecem as mulheres como cidadãs com direito à participação política. No que diz respeito aos direitos sociais, estão o de receber os salários de seu trabalho e de exercer qualquer profissão escolhida. (PINSKY; PEDRO, 2010). No final do século XX e início do XXI, constata-se o aumento da participação feminina em todos os níveis de governo, encontram-se exemplos de mulheres ocupando cargos legislativos, executivos, de primeiro-ministro e de presidente em diversos países, principalmente ocidentais.

Nessa construção histórica e social da cidadania, há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro. Nessa perspectiva, as sociedades atuais apresentam novos desafios frente à construção da cidadania porque fenômenos como a mundialização da economia, e a globalização da cultura, geram diversidade de relações e intercâmbios entre as pessoas e as sociedades. Na medida em que as sociedades vão atingindo maiores índices de desenvolvimento, as preocupações e exigências do cidadão também passam por mudanças e, conseqüentemente, muda a forma de promoção e busca da cidadania.

1.2. Cidadania e o direito à educação no contexto brasileiro

Assumo nesta pesquisa o conceito de direitos humanos a partir do pressuposto do direito à vida, condição primeira sem a qual deixam de existir os outros direitos, e do reconhecimento da dignidade intrínseca ao ser humano. São os direitos fundamentais a toda pessoa, sem qualquer distinção - de etnia (raça), opção sexual, credo religioso, opinião política, sexo, nível de instrução, posição socioeconômica, julgamento moral ou nacionalidade - que hoje fazem parte da consciência moral e política da humanidade.

Os direitos humanos são fundamentais porque é necessário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende preservar a dignidade humana e oferecer possibilidade de desenvolvimento. Além de serem universais, naturais e históricos⁶, os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes porque a “medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana, eles não podem mais ser fracionados” (BENEVIDES, 1998, p. 44). Os direitos fundamentais são assegurados na Constituição - a lei maior, mas é evidente que nem sempre isso é suficiente para garantir o seu cumprimento. A intenção legal comumente não se traduz em ação.

Os direitos humanos são essencialmente públicos – porque são comuns a todos – e referem-se tanto a direitos da fruição individual quanto da fruição coletiva, portanto são de todos os cidadãos e extrapolam uma nação. Enquanto a cidadania é regulamentada por cada Estado, pode variar de uma sociedade para outra, além de ser sempre uma conquista de cada povo. Daí a diferença entre os direitos humanos e a cidadania.

Direitos do cidadão são aqueles estabelecidos pela ordem jurídico-política de um determinado Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes constituídos e define quem é cidadão, que direito e deveres ele terá em razão a variáveis 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. Englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, pode-se falar em cidadania democrática, a qual pressupõe também a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública (BENEVIDES, 2004).

É a partir dessa dupla relação, direitos e cidadania, que se insere a educação como direito humano e direito social. Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado (PLATAFORMA Dhesca BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011). Portanto, a educação não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural, de

⁶ Os direitos humanos são **naturais e universais** porque **vinculados** à natureza humana, mas são **históricos** no sentido de que mudaram ao longo do tempo num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo (BENEVIDES, 2004, p. 56).

gênero ou étnico-racial da pessoa. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos e a educação é essencial para o desenvolvimento humano e para garantir o gozo desses direitos.

Nessa perspectiva, a educação opera como efeito multiplicador, pois “quando ela é garantida e respeitada há uma melhoria de todos os outros direitos humanos. Porém, quando este direito é negado ocorre a anulação, senão de todos, certamente da maioria dos direitos” (TOMASEVSKI, 2004, p. 13). O direito à educação está inserido nas constituições e leis básicas do Brasil. Seu desenvolvimento como direito humano impõe obrigações ao Estado, portanto, “não pode haver direito sem que existam obrigações governamentais respectivas” (p. 77).

Na história da colonização do Brasil, Carvalho (2010) destaca dois conjuntos de fatores que influenciaram a construção da cidadania no Brasil, um positivo e um negativo. De forma positiva, os portugueses deixaram um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa; e, de forma negativa, os portugueses deixaram uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia de monocultura e latifundiária e um Estado absolutista, de maneira que, no final da Colônia, não havia nem cidadãos brasileiros nem pátria brasileira.

Durante o período de colonização portuguesa, o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão. Os escravos foram importados da segunda metade do século XVI até 1850, sendo esse processo interrompido 28 anos após a independência. Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos. Calcula-se em dez milhões ou mais a quantidade de africanos transportados para as várias regiões de América, entre os séculos XVI e XVII, tendo o Brasil recebido 40% deles (CARVALHO, 2010).

Outro aspecto importante que dificultava o desenvolvimento de uma cidadania e de uma consciência de direitos, nesse período, era o descaso pela educação. A educação primária estava nas mãos dos jesuítas, mas, após a expulsão deles em 1759, o governo encarregou-se dela, porém, de maneira completamente inadequada. Segundo Carvalho (2010), não era do interesse da administração colonial ou dos senhores de escravos difundir

essa arma cívica. Sobre a educação superior, Portugal nunca permitiu a criação de universidades em sua colônia. As escolas superiores só foram admitidas após a chegada da corte, em 1808. Os brasileiros que quisessem e pudessem seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra.

O rompimento do estatuto colonial em 1822, que lançou as bases para a organização do Estado Nacional⁷, foi uma transição sem mudança radical, talvez porque a independência do Brasil foi relativamente pacífica, isso é, negociada. A separação foi feita mantendo-se a monarquia e a casa de Bragança⁸. A principal característica política da independência brasileira foi o interesse da elite nacional - os latifundiários proprietários de escravos - que pretendia livrar-se do mercado português que, a seu ver, era beneficiário duplo ao trazer escravos para o Brasil e levar o açúcar, o fumo e outros produtos para o mercado europeu (PINSKY, 2009).

A preocupação da elite com a ordem social e o sonho da construção de um novo império levou à escolha de uma solução monárquica - “nada melhor do que um rei para garantir uma transição tranquila, sobretudo, se esse rei tivesse, como teve, o apoio popular” (CARVALHO, 2010, p. 27). Para o autor, o papel do povo, se não foi de simples espectador, também não foi decisivo. O papel do povo foi mais decisivo em 1831 quando o primeiro imperador foi forçado a renunciar após grande agitação popular nas ruas do Rio de Janeiro. Uniram-se ao povo a tropa e vários políticos em raro momento de confraternização.

Nesse contexto, o Brasil independente herdou do período colonial a escravidão, a grande propriedade rural e um Estado comprometido com o poder privado. A escravidão só

⁷ A montagem do Estado Nacional recém-fundado seria assentada no regime monárquico, guiado por uma constituição imposta pelo imperador (1824), inspirada nos princípios liberais, cujos pilares básicos seriam: o poder moderador, um senado vitalício, um conselho de Estado nomeado, um parlamento eleito pelo voto censitário e indireto, uma nobreza de títulos, uma ordem não laica etc. (SEGATTO, 1999, p. 121-122).

⁸ Família nobre portuguesa que teve muita influência e importância na Europa até o início do século XX tendo sido soberana do Reino de Portugal. O ramo que fundou e reinou no Império do Brasil é conhecido como a família imperial brasileira.

foi abolida em 1888, e ocorreu quando o número de escravos era pouco significativo⁹. A grande propriedade ainda exercia seu poder em várias regiões do país e a desprivatização do poder público era tema da agenda de reformas. A educação não era uma prioridade, até porque o governo não tinha interesse em alfabetizar a população e, muito menos, os escravos. Até 1872, 50 anos após a Independência, somente 16% da população sabia ler (CARVALHO, 2010).

Como Brasil independente, a educação, direito fundamental social, tem sido objeto de disciplina de todas as suas Constituições. Na primeira Constituição Política do Império do Brasil, outorgada por Pedro I em 1824, a educação básica ficou à mercê da iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834¹⁰. A gratuidade da educação primária não se configurou como uma obrigação do Estado. Não havia um currículo próprio, e a escolha das matérias ministradas era feita aleatoriamente em cada estabelecimento, bem como não existia a exigência do término de um curso para o início de outro.

A educação foi um direito individual do cidadão, mas o sentido de cidadão nessa Constituição foi muito peculiar, pois pressupôs a escravidão e com ela um enorme contingente de seres humanos na condição de não-cidadãos. Muito embora essa Constituição já contemple a expressão “cidadãos brasileiros”, afirmando os direitos civis e políticos, a concretização desses direitos ainda não fazia parte da realidade nacional, portanto “a palavra cidadania aparece esvaziada” (MATTOS, 2007, p. 91).

Em 1889, houve a extinção do Império e a proclamação da República. O país adotou nova forma de governo e de Estado, tornando-se uma República Federativa. Nesse processo, houve a extinção da Constituição existente, cedendo lugar à Constituição Republicana que foi promulgada em 1891. Sob a educação, ela foi objeto de debates especialmente no que se refere à organização do ensino, à repartição de competência entre os entes federados e a possibilidade da atribuição de sua realização a pessoas de direito

⁹ Na época da Independência, os escravos representavam 30% da população. (...) Às vésperas da abolição, em 1887, os escravos não passavam de 723 mil, apenas 5% da população do país (CARVALHO, 2010, p. 47).

¹⁰ O Ato adicional, proclamado por lei em 1834, foi uma modificação à Constituição de 1824.

privado. Porém, “o discurso federalista atendeu às pretensões hegemônicas dos grupos oligárquicos cafeicultores e cacaueiros quanto ao *Estado mínimo e Laissez-faire*¹¹” (CURY, 2005, p.79). O autor reforça a ideia de que a educação continuou sendo não obrigatória porque a oportunidade educacional foi vista como demanda individual.

A Constituição de 1934 adota pela primeira vez a redação de que a educação é direito de todos, e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Nela previu-se a formação de fundos de educação com a participação dos Estados, Distrito Federal e municípios, cujos valores deveriam ser utilizados em obras educativas previstas em lei, bem como para o auxílio de alunos necessitados. Também garantiu-se a liberdade de cátedra e a realização de concurso público de provas e títulos para provimento de cargos no magistério oficial. O Conselho Federal de Educação, órgão instituído em 1931, assumiu a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo (HORTA, 2005).

Porém, a Constituição de 1934 foi revogada em 1937 pela Constituição outorgada pelo Estado Novo¹². De 1937 a 1945 o país viveu sob um regime ditatorial civil, garantido pelas forças armadas, em que manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime (CARVALHO, 2010). O ensino primário era gratuito, mas não existia a menção quanto à obrigatoriedade nem a gratuidade em outros níveis. Nesse período, dissolveram-se todos os partidos políticos e foi instituída a pena de morte. Desse modo, “ficou difícil falar em cidadania, tendo em vista a grande restrição de direitos humanos imposta por aquela ordem, que deu ensejo a prisões em massa” (BONAMIGO, 2000, p.70).

¹¹ A frase *laissez faire, laissez passer* é uma expressão francesa que significa "deixar fazer, deixar ir", ou seja, total liberdade na economia, mercado livre, fabricação livre, baixo ou nenhum imposto, e a intervenção mínima do governo. Foi usado pela primeira vez por Jean-Claude Marie Vincent de Gournay, fisiocrata século XVIII, contra a intervenção do governo na economia.

¹² O Estado Novo foi o período da história brasileira, entre 1937 e 1945, no qual o país foi governado por Getúlio Vargas sob regime ditatorial. Durante oito anos, as instituições políticas, culturais, policiais, jurídicas e econômicas foram controladas de modo autoritário pelo Estado. Em 10 de novembro de 1937, foi publicada a Nova Constituição, composta de vários elementos repressivos e garantindo poder absoluto ao presidente.

Com a nova Constituição de 1946, o país entrou numa fase descrita como a primeira experiência democrática de sua história. Nesse cenário, duas possíveis vertentes para a educação permaneceram como alvo das discussões: a gratuidade de ensino, recuperando parte da formulação de 1934, garantindo-a para todos no ensino primário, e propondo a gratuidade nos demais níveis para aqueles que provarem insuficiência de recursos, e a responsabilidade das pessoas políticas em relação à educação. Nessa segunda discussão, prevaleceu a possibilidade de estados que se encarregassem do ensino primário, facultando-o aos municípios, desde que estes não constituíssem sistema autônomo em relação ao respectivo estado (OLIVEIRA, 2007).

A partir desta constituição, houve a inauguração do período em que surgiram a leis de diretrizes e bases (LDB)¹³. “A Lei 4024/61 [...] permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de educação com função normativa” (BOAVENTURA, 2005, p. 196).

Assim, a Constituição manteve as conquistas sociais e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos. Carvalho (2010) descreve um período em que houve liberdade de imprensa e de organização, eleições regulares, sendo o voto obrigatório, secreto e direto estendido a todos os cidadãos com mais de 18 anos de idade que não fossem analfabetos¹⁴ ou soldados.

Ocorreu, então, o golpe militar de 1964, em que a sociedade civil foi reprimida em toda e qualquer tentativa de organização e foi privada dos canais tradicionais de participação política, optando por mecanismos e formas alternativas de resistência (HORTA, 2005). Nesse cenário, foi promulgada a Constituição de 1967. A obrigatoriedade agora indicou uma faixa etária, dos sete aos quatorze anos de idade, sem fixar o grau de ensino. Entretanto o dever do Estado em matéria de educação não esteve presente nessa

¹³ Uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases) trata dos princípios que regem a educação nacional e do planejamento educacional para o país, caracterizando-se por seguir filosófica e doutrinariamente o que define a Constituição. Ela estabelece os rumos que deverá tomar a educação no país (SOUZA; SILVA, 1997, p. 3).

¹⁴ “A limitação era importante porque, em 1950, 57% da população ainda era analfabeta. Como o analfabetismo se concentrava na zona rural, os principais prejudicados eram os trabalhadores rurais” (CARVALHO, 2010, p. 145).

carta constitucional. Nas palavras do autor, “Paradoxalmente, será apenas na Emenda Constitucional de 1969 que aparecerá, pela primeira vez, numa Constituição Brasileira, a explicitação da educação como um dever do Estado”¹⁵ (p. 232).

Nesse contexto, foi criada a Lei 5692/71 como uma reforma da Lei 4024/61. Na opinião de Saviani (1999, p. 116), ela “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”. Segundo o autor, existe uma ruptura não para instalar uma nova ordem econômica, mas para “garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista” (p. 21).

A partir dessa lei, são implantadas no currículo as disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) nos ensinos fundamental e médio e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) nas universidades. Essas disciplinas, na opinião de Menezes; Santos (2002) ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. Desde 1968, o contexto da época descrito pelos autores incluía a decretação do AI5¹⁶, e o início dos “anos de chumbo” - a fase mais repressiva do regime militar cujo *slogan* mais conhecido era: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

¹⁵ Emenda Constitucional de 1969, art. 176 (HORTA, 2005).

¹⁶ O Ato Institucional Nº 5 ou AI-5 foi o quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar nos anos seguintes ao Golpe Militar de 1964. Editado pelo presidente Arthur da Costa e Silva, ele deu ao regime uma série de poderes para reprimir seus opositores: fechar o Congresso Nacional e outros legislativos, cassar mandatos eletivos, suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão, intervir em Estados e municípios, decretar confisco de bens por enriquecimento ilícito e suspender o direito de habeas corpus para crimes políticos.

Durante a conjuntura política dos anos 80, conhece-se um intenso movimento de organização e mobilização da sociedade em torno da luta contra o autoritarismo e a favor do reconhecimento de necessidades da população como direitos sociais. O resultado foi a conquista da democracia e o surgimento de um programa de reforma social. A noção de cidadania esteve referendada na conjuntura social e política em que ocorriam os esforços pela redemocratização do país. Assim descreve Telles (1999, p. 17) aquele contexto:

Nos anos 80 os movimentos sociais se organizaram, os sindicatos se fortaleceram e as aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária ganharam forma na reivindicação de direitos, projetaram-se no cenário público, deixaram suas marcas em conquistas importantes na Constituição de 1988 e se traduziram na construção de espaços plurais de representação de atores coletivos reconhecidos como interlocutores válidos no cenário político nacional.

Um dos avanços na conquista dos direitos como forma de fortalecer a democracia foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, devido ao processo de elaboração com uma ampla participação de diferentes segmentos da sociedade. A Constituição notadamente chamada “cidadã”, na qual os direitos foram ampliados em todas as dimensões política, social e cultural, consagraram-se como direitos as reivindicações dos movimentos sociais dos anos 70 e 80 - o trabalho, a moradia, a saúde, a educação, a assistência social, o habeas corpus, o habeas data, dentre outros.

Para Carvalho (2010 p. 8-9), há um esforço da sociedade para a reconstrução da democracia no Brasil após a ditadura militar, mas o autor alerta que “o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido”. Por isso, o exercício de certos direitos não garante automaticamente o gozo de outros. “Isto porque a cidadania inclui várias dimensões e algumas podem estar presentes sem as outras”. Dessa forma, “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no ocidente e talvez inatingível”.

Na Constituição de 1988, fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, além do dever das famílias, com relação à educação e está definido que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e sua

preparação para a inserção cidadã. Assim, ela é a primeira Constituição na história brasileira em enunciar a finalidade de educar para o exercício da cidadania.

Para facilitar a compreensão dos deveres do Estado, da família e da sociedade em geral, a legislação brasileira faz a diferenciação entre a educação e o ensino. A educação é um conceito amplo porque “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB 9394/96, art. 1º). O ensino é a parte da educação que acontece nas instituições escolares de educação básica e superior, portanto ele “... é regulamentado, têm currículo e formas de funcionamento previsto em normas jurídicas e, além disso, leva à certificação em cada etapa de escolaridade (fundamental, média, técnica, superior, etc.)” (PLATAFORMA Dhesca BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p. 29).

Como a Constituição estabelece os princípios e prevê os direitos, mas não prevê como estes devem sair do papel, é preciso elaborar outras leis que devem estar de acordo com o que determina a Constituição. No caso da educação, existem leis importantes como: a já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 2001) que estabelece diretrizes e metas a serem alcançadas no prazo de dois anos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069, de 1990) que estabelece princípios e obrigações no campo educacional (PLATAFORMA Dhesca BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011).

Do ponto de vista normativo, a inclusão da educação e direitos humanos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) recomenda, para todos os níveis de ensino da educação básica, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania por meio da “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDB 9394/96, art. 27, inc. I).

Um estudo interessante em Educação e Direitos Humanos por meio da análise dos relatórios da Plataforma DhESCA¹⁷, sobre a educação no Brasil de 2003 a 2009, é proposto por Bittar (2012). A pesquisa buscou detectar avanços e impasses da educação no país, analisando os principais problemas surgidos na concretização desse direito. Confrontando os dados trazidos pelos relatórios e pelas recomendações, redigidos a partir das consultas públicas organizadas em todo o território nacional, a autora destaca que há um movimento de diálogo entre o governo e a sociedade civil sobre temas de direitos “resultando em tensas relações, porém bastante frutíferas” (2012, p, 143).

Na parte destinada à exposição das informações gerais sobre o ensino brasileiro, o conteúdo do relatório de 2003 dá conta das tentativas de redução da desigualdade educacional por parte dos governos, pois se constatou que “entre o início dos anos de 1990 até os primórdios da década seguinte, o ensino fundamental teve praticamente a universalização de seu atendimento e um grande crescimento em relação ao atendimento do ensino médio” (BITAR, 2012, p, 143-144). Porém, na análise da autora, as tentativas de redução da desigualdade representadas pelo crescimento de vagas não foram suficientes para suprir as necessidades dos educados, revelando uma fragilidade do sistema de ensino brasileiro, o que gerou uma nova forma de exclusão relativa à falta de permanência dos alunos na escola devido aos altos índices de evasão e repetência, entre outros fatores.

Conhecer uma realidade é de fundamental importância para transformá-la. Nesse sentido, apesar da Constituição de 1988 estabelecer a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental (Boaventura, 1995, p. 30), em 2009 5,4 % da população total entre os 12 e os 17 anos não estudava. Essa situação piora quando são analisados os dados da região Norte e Nordeste do país - uma das áreas de maior pobreza, correspondendo a 6,5% e 6,1%, respectivamente. O percentual de adolescentes de 16 e 17 anos com o ensino fundamental concluído (no mínimo oito anos de estudo) em 2009 era de 51,1% no país, na região Norte era de 37,3% e na região Nordeste era de 37,4% (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011).

¹⁷ Plataforma brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais constituída por organizações de sociedade civil e organismos do Estado Brasileiro cuja missão é produzir relatórios nacionais para avaliar a efetividade desses direitos, apresentando projetos para a solução dos problemas (BITTAR, 2012).

Tendo em vista esses dados, é importante destacar que nos últimos anos foi realizado um esforço da atuação conjunta de diversos setores e instituições da sociedade a fim de se concretizar a plena efetivação do direito à educação. Entre elas, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade e constante avaliação dos sistemas escolares e, posteriormente, com a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 cujas primeiras diretrizes trazem a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, (PNE - 2011/2020). Porém, considerando que o direito à educação é condição essencial para alcançar o acesso ao conjunto de outros direitos de forma que possibilite ao ser humano conviver com dignidade na sociedade, existe um longo caminho a percorrer (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011).

Conhecer a história do conceito de cidadania através dos tempos promove a possibilidade de valorizar os diferentes saberes e fazeres do ser humano, além de um entendimento um pouco maior sobre o conceito atual por uma perspectiva democrática e sua importância para a educação. Da mesma forma, é possível a compreensão de que os conceitos não são imutáveis, mas são relativos a determinadas épocas e contextos.

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano, na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. O acesso à educação é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções, portanto é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Para isso, a educação dos cidadãos na perspectiva do respeito aos direitos de todos os seres humanos aparece como elemento fundamental em qualquer sociedade democrática. O exercício da cidadania é uma fortaleza para conseguir superar questões essenciais como as desigualdades sociais, o respeito à diversidade cultural e às leis, o trato igual perante à Justiça, entre outros.

1.3. Conceitos de cidadania a partir de uma perspectiva atual de sociedade democrática

Sobre cidadania, o dicionário de língua portuguesa Aurélio (1995) afirma ser condição de cidadão; e o cidadão é aquele indivíduo no gozo de seus direitos civis e políticos de um Estado. No entanto, na realidade que vivemos atualmente, se indagarmos a respeito do tema, certamente encontraremos uma diversidade de opiniões e nenhuma definição que possa contemplar de forma plena o conceito de cidadania.

É preciso ter em mente que a cidadania supõe a pessoa como um ser natural, com características particulares mas, também, com características sociais porque ela “nasce com a predisposição para a socialidade e logo passa a ser membro de uma sociedade” (BERGER; LUCKMAN, 1978, p. 84). Por ser um termo que descreve relações humanas, a cidadania é um conceito impreciso e polissêmico. Daí podem-se inferir as dificuldades no campo da educação, quando é o caso de se pensar sobre o que seria propriamente educar para a cidadania.

Admitindo as dificuldades impostas para o estabelecimento da noção de cidadania, buscar-se-á identificar as formas de se perceber “cidadania” mais pertinentes às preocupações da educação, tendo como base diferentes visões. Uma delas sob um enfoque jurídico-constitucional, outra sob um enfoque de “contrato social” e a última sob a “visibilidade” pública.

No que concerne ao estabelecimento do panorama da cidadania sob um enfoque jurídico-constitucional, um dos trabalhos mais esclarecedores é o estudo de Furtado, sob a forma de dissertação de mestrado, defendida em 2010 na Universidade de São Paulo. Em uma abordagem interdisciplinar entre as áreas de Direito e Pedagogia, o autor partiu das dificuldades conceituais que envolvem o sentido de educação e cidadania no próprio texto constitucional de 1988, para fazer uma reflexão sobre o papel da educação na formação do cidadão participativo, segundo o art. 205 da Constituição.

No seu trabalho, Furtado lembra que a Constituição de 1988 não apresenta um só conceito de cidadania, mas as diversas indicações do papel do cidadão permitem compor algumas de suas dimensões. Nesse sentido, a cidadania pode ser entendida como um conjunto de deveres e direitos que permitem a participação dos indivíduos além do estrito

exercício ao voto, indicando outras formas de participação na esfera política que vão desde a utilização de instrumentos como o plebiscito, de iniciativa popular, o referendo, até a possibilidade de participar da composição de órgãos e comitês do Poder Público. Ainda, na análise do autor, na atual Constituição há um enaltecimento dos direitos econômicos, dos direitos sociais, entre outros, permitindo uma diluição da preponderância exclusiva dos direitos políticos como conteúdo da cidadania.

No universo jurídico, Furtado assinala que há uma recorrência de discursos que afirmam o alargamento do significado da cidadania, questionando a percepção usual de que a cidadania tem relação apenas com direitos políticos em sentido restrito. Essa ampliação do significado está a serviço da: 1) atualização do sentido para abarcar novos direitos; 2) integração de atores sociais tradicionalmente excluídos do universo da cidadania, como as mulheres, negros, homossexuais, etc., ampliando a base numérica de incluídos na noção.

Esses dois enfoques encontram-se inter-relacionados, se considerarmos que os movimentos de luta pela igualdade e respeito no tocante a gênero e diferenças raciais, de proteção a crianças, idosos, deficientes, sem contar os movimentos ecológicos, entre outros, dão corpo e voz a diversas formas de pressionar e reivindicar direitos que até então não eram considerados pelo discurso dominante (FURTADO, 2010, p. 88).

Considerando um enfoque operacional, semelhante a um “contrato social”, Pinsky, um observador crítico dos costumes sociais, postula que cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, “atitudes cidadãs” como não jogar lixo na rua, dar lugar ao idoso em meios de transporte coletivo e esperar que as pessoas saiam do metrô antes de entrar são questões corriqueiras na vida da população que se encaixam perfeitamente nessa concepção. Mas também, na análise do autor, cidadania pressupõe nas pessoas um caminho de ida e volta, isso é, o pagamento de impostos implica a fiscalização de sua aplicação; o direito às condições básicas de existência (comida, roupa, saúde, moradia ...) implicam a obrigação de zelar pelo bem comum. E assim por diante.

Exigir direitos é parte da cidadania, mas respeitar os contratos sociais é sua contrapartida. Talvez por não fazermos a nossa parte ou não termos a consciência de pertencer a um coletivo é que somos tão condescendentes com irregularidades que acabam prejudicando a todos. E o fato de mantermos a

maioria da população sem os direitos básicos de cidadania nos impede de construir a Nação-cidadã que arrotamos desejar (PINSKY, 1998, p. 19).

Para Pinsky, a cidadania não é uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana, “Ser cidadão não é simplesmente conhecer, mas, sim, viver” (1998, p. 96). Portanto, na reflexão do autor, cabe a todos a necessidade de meditarmos sobre as dificuldades que encontramos para exercer plenamente a nossa cidadania e sobre as barreiras que impedem a sua prática em nossas relações cotidianas. Nessa perspectiva, nas palavras do autor, “a escola é um local privilegiado, não só para discuti-la, mas para iniciar um trabalho de atenuação da sua força” (p. 97).

Outro significado de cidadania, usando o conceito arendtiano, é apresentado por Brayner (2008) como “visibilidade” pública, na qual a condição de cidadão é entendida como a possibilidade da participação direta na discussão, definição e fiscalização da execução de políticas públicas.

O cidadão só existe no momento em que adquire visibilidade pública através de sua fala e de sua ação; em que no interior de uma pluralidade de pontos de vista, ele participa – e é capaz de fazê-lo com uma opinião (*doxa*) que é disputada com outras perspectivas para a construção de significados comuns para todo o mundo (BRAYNER, 2008. p 50).

Para o autor, a escola existe como possibilidade na educação cidadã, mas não é propriamente determinante, porque qualquer que seja o grau de democracia na vida escolar, ela ocorre num contexto institucional que, por sua finalidade, é inadequado a reproduzir as condições de vida política.

Tomando como referências os enfoques acima citados, entende-se que a prática da cidadania constitui um processo participativo, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. Cabe observar que essa participação se dá através de diferentes formas e de diferentes meios como os partidos políticos, os sindicatos, as associações profissionais, os movimentos sociais, entre outros, dos mais variados tipos. O exercício da cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos. Mas nem sempre as pessoas entendem a cidadania dessa maneira.

Para alguns ela é sinônimo de patriotismo, para outros, significa contribuição de impostos, pagar contas em dia, ter a recompensa dos serviços públicos, demandar os benefícios individuais ou corporativos... Mas, e o marginalizados, aqueles que sequer conhecem seus direitos? Onde ficam eles, nessas diferentes interpretações? De qualquer modo, a cidadania deve englobar a todos, mesmo aqueles desprivilegiados, em situação de desvantagem em relação a outros. Todos são cidadãos em igual medida.

Fala-se muito sobre a cidadania ativa que envolve a inclusão e a “participação como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Na Constituição de 1988, estão presentes os direitos políticos do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular¹⁸, além dos mecanismos de participação direta do povo na função legislativa. Para a autora, é o exercício de um direito político e refere-se à participação do povo no poder de legislar. Em outras palavras, a cidadania ativa surge como ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos. Por conseguinte, para a concretização da cidadania, é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência dos mesmos.

A ideia de cidadania insere-se no quadro da democracia, aquela entendida como o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Essa definição, na visão de Benevides (1998), reúne os pilares da "democracia dos antigos" e da "democracia dos modernos". O primeiro, como a liberdade para a participação na vida pública, e o segundo, associado ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea - as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e o valor da tolerância.

¹⁸ Benevides define referendo como “ato normativo, de nível legislativo ou de ordem constitucional. É convocado após a edição de atos normativos para confirmar ou rejeitar normas legais ou Constitucionais em vigor”. Plebiscito concerne a “qualquer tipo de questão de interesse público (como políticas governamentais) e não necessariamente de natureza jurídica”. A iniciativa popular é o “direito assegurado, a um conjunto de cidadãos, de iniciar o processo legislativo, o qual se desenrola num órgão estatal, que é o Parlamento” (1991 p. 33,132,133).

Mas o que é ser um cidadão democrático? Ser um cidadão democrático é estar integrado ao Estado. O ideal de cidadania é aquela cidadania que permita a integração das minorias sociais e culturais ao Estado. Dewey (1934) afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e, ainda, poder julgar os resultados. Portanto a pergunta acima formulada poderia complementar-se com a reflexão de Ribeiro (2001, p. 66 *apud* CARVALHO, 2004), que sugere que “talvez o melhor seja usar não o verbo *ser*, mas *fazer* para a democracia; talvez mais importante do que algo ‘ser’ democrático seja algo *produzir*, *gerar* democracia”. Aprende-se a ser cidadão através da prática da cidadania.

Aqui reside a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia, a qual deve ser tratada como um processo de humanização do sujeito, que contribua na construção de políticas públicas que efetivem melhorias da condição humana. Ao assegurar educação, busca-se promover o crescimento da sociedade e a redução das desigualdades. “Quando educamos, certamente, propomo-nos a dirigir alguém para um certo ‘lugar’ que supomos ser melhor em relação a suas outras alternativas de formação” (BOTO, 2011, p. 39). A educação torna-se o pilar para o desenvolvimento integral dos sujeitos como cidadãos.

A educação envolve toda a sociedade e afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional e através de todas as formas possíveis. Toda sociedade educa quando transmite ideias, valores, conhecimento e quando busca novas ideias, valores, conhecimentos. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, Internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isso é, aprendem, sofrem influências, se adaptam a novas situações. Aprendemos em todas as organizações, grupos e pessoas aos quais nos vinculamos.

Nessa perspectiva, é importante entender que se a educação está a serviço da cidadania, é necessário explicitar de que cidadania se está falando. Quando um Estado propõe os objetivos educacionais, está optando por um determinado projeto educacional,

que de alguma forma não é neutro em relação ao tipo de cidadania que se busca. Certos episódios na história nos alertam que nem sempre os Estados procuraram uma educação que estivesse a serviço integral do ser humano. Basta lembrar, por exemplo, a educação nos regimes totalitários do século XX, que teve um papel estratégico na propagação das ideias de seus governantes, em que as escolas e seus programas foram reformulados para atender aos interesses do Estado.

Seja como for, entendemos que a educação escolar sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, e que é pedra de toque do controle social e econômico. Pode significar conformismo e obediência, mas, dependendo de como o processo educacional se desenrole na triangulação professor-aluno-conhecimento, pode também levar ao desenvolvimento intelectual e aumentar a compreensão do educando em relação ao meio natural ou socialmente criado onde vive, e, assim, atuar de um modo não coercitivo, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico reflexivo (FILHO, 1998, p. 102).

Muitas foram as transformações sofridas sobre as noções de cidadania decorrentes dos momentos históricos vividos pela humanidade. Nesse cenário, tendo como foco a sociedade democrática, na qual a cidadania encontra espaço para ampliar sua atuação e seu exercício, a educação cidadã é determinante na formação do indivíduo. Portanto algumas questões se impõem: Qual é a natureza da relação entre educação e cidadania? Que significa, hoje, educar para a cidadania? Esses pontos orientarão as discussões a seguir.

2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve apreender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.

Albert Einstein

Nos últimos vinte anos, assiste-se a um crescente interesse, tanto em relação à teoria como às políticas educativas, pela educação para a cidadania, em resposta à necessidade de se contribuir na formação de cidadãos mais ativos e comprometidos, mediante sua participação nas responsabilidades coletivas.

Assim, a educação para a cidadania experimenta uma mudança geral: de um enfoque tradicional que ensinava aos estudantes os símbolos pátrios, as instituições e o funcionamento do governo, ela está se direcionando a uma concepção mais abrangente, que inclui problemas sociais e dá ênfase nas relações interpessoais e nas atitudes necessárias dos jovens para uma participação ativa e responsável na sociedade.

Portanto, na atualidade, a educação para a cidadania se concebe desde as formas como se trabalham os saberes escolares e se constroem os conhecimentos na sala de aula, até a participação na escola e fora dela, envolvendo a comunidade com experiências que favoreçam seu exercício.

Este capítulo procura explicar os lineamentos da educação cidadã, sob a visão de alguns especialistas, enfatizando a função da escola e a participação da comunidade para, posteriormente, refletir sobre o papel do professor como aquele profissional comprometido nas responsabilidades e atitudes educativas próprias do mundo escolar.

2.1. Conceitos, fundamentos e dimensões da educação para a cidadania

Partir-se-á da ideia de que a educação, a cidadania, os direitos humanos, a sociedade e a democracia vinculam-se entre si. Disso ninguém tem dúvidas. A questão é sobre quais fundamentos definem tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direitos, de sociedade e de democracia.

Educar é permitir que cada indivíduo tenha consciência da condição humana, em oportunidade de vivência do aceitar-se e respeitar-se, como condição para que aceite e respeite os outros. Educar se constitui num processo em que o ser humano convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998). Assim, a educação continua sendo vista como processo de formação humana, já que o ser humano é concebido como ser inacabado.

A partir do ponto de vista que se defenderá nesta pesquisa, a educação para a cidadania se ocupa da aprendizagem da vida comum em uma sociedade democrática, uma aprendizagem que consiste em preparar um cidadão informado, ativo e responsável - uma pessoa que sabe exigir seus direitos, cumprir seus deveres e contribuir ao bem comum nos distintos âmbitos e dimensões da vida política, social, cultural, ecológica e econômica. Um cidadão autônomo com consciência de pertencimento a uma comunidade, que faz possível a participação ativa de todos na formação da opinião pública, na tomada de decisões e na realização de projetos cívicos (BOLIVAR, 2007; CORTINA, 2009, PUIG et al. 2011). Portanto, educar para a cidadania é entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social: na família, na escola, na comunidade e no conjunto da sociedade.

A educação para a cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os seres humanos sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades. Essa tarefa requer um processo de transformação da escola com a construção de um currículo que permita vivenciar e praticar a aprendizagem dos valores democráticos. A educação cidadã é mais do que uma assinatura e deve fazer parte do projeto da escola, reforçada por todas as disciplinas curriculares.

Introduzir a educação para a cidadania no currículo acarreta problemas porque ela se estende a toda a escola e além, à comunidade. Nesse currículo, o ensino deve focar em contextos próximos às vivências dos alunos para conseguir uma aprendizagem funcional. Segundo Bolívar (2007), a funcionalidade se consegue quando os alunos acreditam que a aprendizagem na escola tem uma utilidade para eles, para compreender melhor o mundo que os rodeia e poder intervir nele.

O peso da tradição da educação cidadã dá lugar a que ainda algumas visões confusas continuem presentes na prática docente cotidiana. Para Tapia (2008) existe certa inércia na concepção que a mantém atada a textos normativos ou ao diálogo e debate de diversos textos. A autora sustenta que a educação cidadã exige passar da normativa para a prática:

Nós professores ficamos, de alguma maneira, confusos entre os princípios que ensinamos e as práticas que desenvolvemos, entre nossos discursos às crianças e adolescentes e nossas ações como adultos. Às vezes, a escola está tão acostumada a essa certa esquizofrenia entre a teoria e a prática, tão acostumada a que as maiores palavras se banalizem e fiquem sem sentido, tão habituada a discursos formais, mas sem substância, que deixa de chamar nossa atenção que o que estamos ensinando não se verifique na vida cotidiana (p. 27).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, recomenda-se que no Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, devem conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais. Segundo o documento:

[...] não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Daí, que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia. Antes, está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica (1997, p. 13).

Portanto, a educação para a cidadania na escola leva a reconhecer que a transição entre uma formação puramente teórica e uma formação integral que articule a prática cidadã ativa e desenvolvida na comunidade com os conhecimentos disponibilizados na sala de aula não se dará, sem dúvida, de um dia para o outro e necessita de processos e vários elementos inseridos neles.

Essa formação integral na educação para a cidadania é compreendida e conceitualizada por alguns especialistas como âmbitos de experiência humana (PUIG et al., 2011) e eixos fundamentais (BOLIVAR, 2007). A seguir, descreve-se a proposta de cada um deles como ideias que orientarão esta pesquisa.

Para educar cidadãos, na visão de Puig et al. (2011), é necessário abordar os principais âmbitos da experiência humana assim como a aprendizagem de saberes e as virtudes que cada um deles exige. Esses âmbitos de experiência humana são o espaço de ser um mesmo, do conviver, do formar parte da sociedade e do habitar no mundo.

A primeira experiência de aprender a ser você mesmo, que quer dizer “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade” (PENIN, 2003 p. 29), refere-se ao trabalho formativo que cada indivíduo realiza sobre si mesmo para liberar-se de certas limitações, para construir uma maneira desejada de ser e para conseguir o maior grau de autonomia e responsabilidade. No “aprender a ser” há uma dupla tarefa: construir tal como se deseja e utilizar a própria maneira de ser como ferramenta para tratar as circunstâncias que permeiam a vida (PUIG et al; 2011).

A segunda experiência de aprender a conviver aponta para a tarefa educativa superar a tendência à separação e ao individualismo que valora tudo em função do próprio

interesse. Aprender a conviver é uma tarefa educativa que procura libertar os indivíduos dessas limitações, ajudá-los a estabelecer vínculos baseados na abertura e compreensão dos demais e no compromisso e na participação dos projetos comuns (PENIN, 2003; PUIG et al; 2011).

O terceiro âmbito da experiência humana enfoca a aprendizagem na vida em comum. Aprender a formar parte da sociedade é um processo que consiste em chegar a formar parte da coletividade por haver alcançado o respeito às normas e hábitos públicos. É dizer que uma pessoa é capaz de requerer os direitos que lhe correspondam e, ao mesmo tempo, sentir a obrigação de cumprir os deveres e de manifestar as virtudes cívicas para contribuir à organização democrática da convivência (PUIG et al; 2011).

No quarto e último âmbito, aprender a habitar o mundo se configura numa ética da preocupação e do cuidado com a humanidade e a natureza, imprescindível em um momento em que a crise ecológica se tem generalizado de uma maneira implacável por todo nosso planeta. Aprender a habitar o mundo é adotar uma ética global e ecológica de responsabilidade pelo presente e pelo futuro das pessoas e do ambiente (PUIG et al; 2011).

Esses quatro âmbitos de experiência podem ser definidos mediante dois tipos de conteúdos: o conteúdo dos saberes e o conteúdo das habilidades. O grupo dos saberes ajuda-nos a entender e a dar sentido à realidade humana e social. Por exemplo, as noções econômicas e jurídicas necessárias para entender a ordem social, o conhecimento do funcionamento dos sistemas públicos de saúde, educação, transporte e assistência social; a compreensão de textos legais fundamentais, como a Declaração dos Direitos Humanos; as situações em que não se respeitam as instituições encarregadas de seu cumprimento; a aproximação das teorias éticas e políticas que fundamentam o sistema democrático e os saberes das demais áreas curriculares que desde seus enfoques enriquecem a compreensão daquela realidade humana e social (PUIG et al; 2011).

O grupo das habilidades inclui as destrezas pessoais e as virtudes cívicas que ajudam a conduzir a vida social. Essas destrezas são a sensibilidade ante a injustiça, a capacidade de argumentar, de escutar, de esforçar-se por entender os pontos de vista de outros ou de tratar os conflitos de forma construtiva. Por outro lado, as virtudes cívicas,

embora não se ensinem diretamente, se aprendem pela prática. São aquelas como: a defesa do bem comum, a responsabilidade, a participação, a tolerância, a amabilidade, a colaboração e o profissionalismo (PUIG et al; 2011).

Bolívar (2007) propõe um caminho para a educação cidadã a partir de três eixos fundamentais: os processos na sala de aula, o clima institucional da escola e o serviço à comunidade, como apresentados a seguir.

Os processos na sala de aula implicam usar metodologias e conteúdos próprios, em cada nível, e valores próprios de uma cultura democrática. Além do uso de processos deliberativos como a reflexão crítica e a aprendizagem cooperativa, como possíveis caminhos, uma reconstrução do currículo por parte da escola para promover processos como habilidades de pensamento crítico, se colocar no lugar do outro, dentre outros que formem uma sociedade democrática. Entre os níveis de participação, a discussão e as assembleias na aula constituem um meio privilegiado para o diálogo, interação e atitudes de respeito e responsabilidade.

A escola deve estar organizada democraticamente de modo que permita a participação, a tomada de decisões, o compromisso e a atuação com valores democráticos. Não basta ter uma organização formal de participantes, precisam-se viver cotidianamente tais valores na organização do centro educativo.

Aprendizagem-serviço como atividade vincula a aprendizagem e o serviço solidário que permite aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos na aula a serviço da comunidade e, simultaneamente, lhes permite adquirir novos conhecimentos, desenvolvendo suas competências em contextos reais. Promove o compromisso cívico de cooperação, respeito, atenção, cuidado, relevância nas atividades desenvolvidas e reflexão sobre elas.

As experiências de aprendizagem-serviço são privilegiadas para a formação da cidadania, pois é a partir do relacionamento com o outro que é possível desenvolver o compromisso social da escola com as necessidades da comunidade a qual aprofunda hábitos de responsabilidade e solidariedade. Para Billing (2008) as escolas são consideradas como

as instituições sociais adequadas para desenvolver habilidades de serviço na comunidade porque são as únicas instituições que têm a capacidade e a missão para chegar a todos os jovens. Além disso, as escolas são um elemento chave do desenvolvimento de normas sociais.

2.2. Escola e comunidade como cenários de interação e regulação

Para compreender o exercício da educação para a cidadania faz-se necessário estimular a reflexão sobre a função da escola, pois ela é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às gerações (PENIN; VIEIRA, 2001) e aquela que oferece espaços de convivência em que as crianças e os jovens estão em contato permanente com um grupo social organizado (BOLIVAR, 2007). Nesse espaço, são as relações sociais que verdadeiramente educam, isso é, formam os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas (DAYRELL, 1992).

A palavra escola deriva do latim clássico *schola* que, por sua vez, provém do grego *skhole*, significando “ócio, tempo livre”. Dessa maneira, tanto a noção de ensino ou lição quanto a palavra que designa os estabelecimentos onde se compartilha instrução têm origem na ideia de ócio (contemplação), diversão (evasão) e ocupação em repouso (descanso físico, não intelectual). Isso levou o sociólogo francês Bourdieu a adotar a palavra *skhole* de um sentido técnico: o ócio próprio da profissão acadêmica e intelectual.

Para Bourdieu *skhole* é “tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada com tais urgências e com o próprio mundo” (2001, p. 9). Nesse sentido, o conceito trata de uma condição necessária para a existência do campo intelectual (da filosofia ao ofício artístico). Ainda, segundo o autor, a *skhole* é a mais determinante de todas as condições sociais de possibilidade da razão “pura” e da disposição “escolástica” que permite suspender a pressão da necessidade econômica e social.

Portanto, restringir o papel da escola à transmissão de informação corresponde a uma simplificação, na medida em que a escola é um contexto de interação (tanto no espaço da sala de aula como fora), com formas de participação e de construção de relações, tanto

formais como informais. A formação na escola “passa necessariamente pelo ensino de capacidades e disciplinas, mas está longe de se esgotar aí” (CARVALHO, 2013b, p. 51) porque ela é uma instituição regida por valores e práticas, em sua tarefa de iniciar os jovens na vida pública.

Numa pesquisa de campo feita por Strieder; Zimmermann (2010) nas escolas da rede estadual da 1ª Gerência Estadual de Educação (GERED), no município de São Miguel do Oeste/SC, foi aplicado um questionário aos pais e mães com filhos matriculados, professores, funcionários e dirigentes aleatoriamente selecionados para conhecer a importância que eles veem na escola. Nesse estudo é interessante mencionar que poucas referências são descritas em relação ao preparo profissional dos alunos. Na análise dos autores, os pesquisados percebem que a função da escola, antes da qualificação profissional, é uma aposta na formação de personalidades integrais, e falam dela como suporte de vida, local de convivência social, reconhecendo-a como a segunda família, a segunda casa.

Assim, a escola é um local privilegiado de educação para a cidadania, constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram, portanto ela não pode ser apenas uma fonte transmissora de informação, mas um espaço com as portas abertas à comunidade, para entender as necessidades do contexto local e compreender as relações e determinações mais gerais da sociedade no seu conjunto.

Na visão de Polakow (1994, p.159), a escola proporciona o que o autor chama “um sentido de lugar”, um lugar onde as crianças e os jovens sentem que são importantes, não instrumentalmente porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertencimento. Nesse sentido, a escola é um espaço onde se tecem relações com diferentes expectativas que variam de acordo com as funções e os papéis que cada um de seus membros ocupa na dinâmica escolar.

Percebe-se, então, que a escola é um espaço ideal para adquirir saberes sobre a regulação da convivência entre os seres humanos, porque nela é focada uma gama de oportunidades para que os alunos aprendam a se relacionar com a autoridade e também

entre iguais, apreciem as vantagens e desvantagens de viver em conjunto, e trabalhem como parte do grupo. A esse respeito, é interessante a opinião de Juste (2008, p.250), quando diz:

Na vida escolar, o aluno terá a oportunidade de participar de decisões coletivas, segundo sua maturidade e preparação - de responsabilidade progressiva; terá a oportunidade de tomar decisões, acadêmicas e não acadêmicas, terá a oportunidade de colaborar e ser solidário com os colegas, terá a oportunidade de conviver e trabalhar em equipe, oferecendo ideias, respeitando as dos outros, debatendo, tomando iniciativas [...]

Essas são razões, "para garantir que os limites espaciais de escolas não sejam barreiras que as separam da sociedade envolvente, mas linhas de demarcação permeáveis para facilitar a mútua influência em ambos os sentidos" (JUSTE, 2008, p. 250), O autor reforça a ideia de facilitar a partir da escola ocasiões para a vivência e prática dos valores de uma vida comunitária como um meio para melhorar a aprendizagem.

A escola pode perceber o deterioramento do vínculo social entre as pessoas, como desconfianças, rejeição, agressão, indiferença, discriminação, falta de respeito para com as normas de convivência e governabilidade. Como bem aponta León (2002), a escola pode contribuir para agir positivamente na solução de problemas sociais porque é um espaço de convivência orientado para a construção de uma comunidade de pessoas que devem aprender a se reconhecer como sujeitos de direitos iguais em dignidade.

Pinsky (1998) propõe uma escola cidadã em que o aluno receba uma educação que, de fato, seja a síntese entre o patrimônio cultural da humanidade, no seu sentido mais amplo, e a especificidade de sua própria cultura; em que o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados, mas não descaracterizados; em que o prédio possa ser o centro cultural do bairro, com biblioteca, acervo de jornais e revistas e até uma biblioteca à disposição de todos.

A escola pode ser um centro em torno do qual surjam grupos de teatro, cineclubes, atividades literárias, pessoas montando papagaios ou simplesmente conversando. [...] Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola (PINSKY, 1998, p. 113-114).

A escola pública é de crucial importância na educação para a cidadania porque ela, por definição, acolhe a todos e é parte integrante da vida da cidade. Portanto não só é um espaço geográfico, mas é também um espaço comum compartilhado. Na atualidade, a grande maioria das crianças brasileiras de todas as origens frequenta a escola pública (PENIN, VIEIRA, 2001).

Destaco o estudo de Silva em sua tese defendida em 2000 na Universidade de São Paulo, cujo principal objetivo foi investigar como a escola pública pode contribuir para formação da cidadania democrática, identificando as possibilidades e os limites. Foi tomada como referência a política educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco 1996-1999, Projeto Escola Legal, devido à ênfase dada aos direitos do aluno, ao ensino cidadão, à gestão democrática e ao professor profissional, tomando como objeto de análise o trabalho desenvolvido em 04 escolas localizadas no Recife e no Grande Recife.

Nessa investigação é importante salientar alguns requerimentos necessários ao desenvolvimento de um projeto pedagógico orientado para a formação da cidadania: apoio institucional e definição de política governamental; vivências de gestão democrática; proposta global de escola; domínio dos conteúdos específicos dos direitos humanos e da cidadania por todos os atores da escola, de forma a poder integrá-los aos conteúdos curriculares; prática pedagógica que respeite o aluno como sujeito produtor do conhecimento, uma formação profissional docente fundamentada nos conteúdos da cidadania democrática e a escola como espaço sistemático de exercício da cidadania.

Nessa linha, há a clareza de que a escola sozinha não dá conta da tarefa de educar o cidadão, uma vez que a educação vai além de seus muros. Não significa que a escola não deva reconhecer e assumir as suas responsabilidades, mas são responsabilidades partilhadas com uma multiplicidade de contextos.

O maior perigo nesse sentido, segundo Bolívar (2007), está em uma ação pontual e isolada. Assim descreve o autor, um detalhe significativo de como as crianças entendem que a escola é um mundo distinto à vida:

Quando as crianças estão na escola se encontram em uma burbuja e, quando saem, estão vivendo outra coisa. Tem sinais que falam sobre isso. Por exemplo, se o

professor está trabalhando sobre a paz e duas crianças brigaram, elas se desculparam dizendo que fizeram-no fora da escola (BOLÍVAR, 2007).

Portanto, cabe ressaltar neste ponto a responsabilidade da comunidade na contribuição da formação dos valores democráticos nos cidadãos, já que educar com valores hoje não só concerne aos educadores e professores, mas a educação cidadã é a meta de todos os agentes e instâncias sociais (BOLIVAR, 2008). O autor assinala que “é preciso abandonar a solidão da escola para corresponsabilizar a toda a comunidade, procurando as escolas estabelecer pactos, redes e alianças com famílias e instituições sócias da comunidade em que se inserem” (2008 p. 354).

Na construção da Cidadania, a pertinência de uma comunidade é importante já que, como menciona Touraine (2001), a cidadania apela à integração social, à consciência de pertencimento não só a uma cidade, um Estado Nacional ou um Estado Federal, mas também a uma comunidade ligada por uma cultura e por uma história no interior das fronteiras. Nesse sentido, a escola se converte em um espaço para a vivência e o exercício dos valores de uma vida comunitária e como um meio para afiançar as aprendizagens e praticar os direitos e deveres da cidadania.

Aprender na comunidade implica aprender da prática cotidiana em um determinado entorno que, por sua vez, gerem conhecimentos. Como postula Lacassa (1994, p. 316) “o conhecimento é inseparável do entorno sócio cultural de onde surge, por tanto, os alunos aprendem interagindo com os membros da sociedade”. A autora ressaltava a importância da atividade do aluno quando ele se acerca ao entorno por si mesmo, sendo capaz de capturar esses estímulos que para ela são mais relevantes:

O conhecimento adquire seu verdadeiro significado quando está presente em uma prática que, por sua vez, está inserida no contexto sociocultural de uma comunidade. O ambiente, com diferentes graus de estruturação, apoia a aprendizagem e o aluno aprende por si mesmo ou em relação aos outros (LACASSA 1994, p. 333).

Existe um enfoque metodológico proposto por Candau (1995, p.15), que salienta que devem ser levados em conta três importantes critérios quando se analisa a relação da escola com a comunidade:

(1) A vida cotidiana, espaço de criação, recriação e construção, como uma referência para a ação na educação, através do conhecimento da realidade que permita aos estudantes conhecer, compreender e propor propostas para seu melhoramento e transformação; (2) a escola como lugar de formação de jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia-a-dia, nos distintos espaços sociais, incluída a escola; e (3) uma prática educativa participativa, dialógica e democrática que supere a cultura profundamente autoritária presente em todas as relações humanas e, em especial, na escola.

Esses critérios enfocados em uma educação em relação à comunidade, propostos anteriormente pelos autores, são orientações que norteiam a ideia de formar jovens cidadãos desde a escola porque esse é um contexto de educação para a cidadania, um espaço de inserção social dos alunos e um lugar público onde eles se socializam. Dessa maneira, a escola se converte no lugar ideal para exercer direitos e deveres, tomar decisões, respeitar os direitos dos demais e conhecer seus limites e possibilidades; como pessoas que integram uma comunidade.

2.3. Papel do professor

Através da análise da educação cidadã podemos entender dois aspectos interessantes sobre o papel do professor: por um lado, a maneira como os professores concebem, compreendem e valorizam o rol dos cidadãos na vida social, política, econômica e cultural da sociedade na qual estão inseridos; e, por outro lado, as vivências e experiências que eles têm sobre o desenvolvimento da educação cidadã nas escolas, expressas em suas opiniões, atitudes, valores, tomadas de decisões, processos de socialização e suas relações intergrupais.

Nessa perspectiva, é conveniente e fundamental refletir sobre o papel do profissional da educação - o professor, o cidadão. O ato de educar, de ensinar, não é exclusivo do professor, mas, ao contrário, é uma característica humana. Na reflexão de Carvalho (2013a) “Não há ser humano que jamais tenha ensinado algo a alguém ou nunca tenha participado da educação de outra pessoa” (p. 94). Porém, para o autor, se é fato que todos os seres humanos educam e ensinam a outros seres humanos, também é fato que o

professor o faz não acidental ou eventualmente porque ele tem na educação sua escolha de inserção profissional e social e, portanto, “está comprometido com uma série de princípios que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias do mundo escolar” (p. 51).

Porém, muitas vezes as ênfases de seu papel se situam na competência técnica, no domínio de conhecimentos de um conjunto de disciplinas específicas, uma tendência que é reforçada pelas necessidades de cumprir os programas, garantir a continuidade dos estudos nas etapas subsequentes da escolaridade e, supostamente, preparar os alunos para os exames vestibulares ou processos de avaliação do desempenho escolar (COLELLO, 2013).

O desafio profissional está na possibilidade de atrelar o ensino de conteúdos às práticas educativas. Assim, Colello descreve que muitos professores separam esferas de trabalho como saberes e valores, conhecimento e espírito crítico, informações e princípios de conduta, que, na prática, deveriam ser articuladas:

Um professor de Matemática pode, por exemplo, se sentir inseguro para lidar como o tema de sexualidade; uma professora de Língua Estrangeira, centrada nas questões linguísticas, pode não contemplar a meta de se garantir o direito à palavra; um professor de História, preocupado em transmitir uma dada sucessão de fatos, pode perder a oportunidade de discutir a ética dos conflitos raciais ou o princípio de respeito à diversidade (2013, p. 29).

Em tais profissionais especializados, fica o desafio de lidar com abordagens interdisciplinares, com temáticas mais amplas, ou mesmo com as relações humanas. Nas atuais condições históricas, os professores não são preceptores isolados, eles renovam e criam esse conjunto de heranças culturais cujos saberes, práticas, linguagens, princípios e procedimentos são legados às gerações seguintes por meio da educação (CARVALHO, 2013a).

Freire (1997) entende que o educador deve perceber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, portanto o domínio de conhecimentos, técnicas e estratégias de ensino é a “rigoriedade

metódica” para a superação do “tratamento” do objeto ou de conteúdo, em busca da produção das condições em que aprender criticamente é possível.

As reflexões citadas anteriormente situam o papel do professor em uma visão mais holística na qual são descritos outros propósitos educativos, além do grau de conhecimentos e conceitos teóricos que possam ser outorgados por ele na escola. Na relação direta com os alunos, surgem outras inúmeras atividades de orientação/conversa, em relação às indagações e dúvidas, aos interesses e necessidades deles, as quais deverão, necessariamente, ser respondidas pelo processo de formação. Nesse sentido, pode-se perceber que a educação não é estática, visto que a cada novo grupo de seres humanos, novas expectativas e potencialidades podem surgir. Isso revela um grande desafio para o professor.

Para Arendt (2007, p. 239) “[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste”. Sendo assim, o educador deverá conhecer o mundo para poder instruir os alunos que são novos em potencialidade, sem poder furtar-se da responsabilidade pela manutenção desse mundo. A autora considera que diante dos educandos o professor apresenta e representa o mundo. Apresenta no sentido de oferecer-lhes o acesso ao legado cultural das gerações precedentes, para que conheçam o mundo em que estão se inserindo. E, o representa no sentido de colocar-se como alguém capaz de responder pelo mundo, e de assumir responsabilidades. Ao assumir tais responsabilidades, o professor tem como tarefa proteger e conservar o mundo, mostrando essa importância para os novos alunos.

Essa “responsabilidade pelo mundo” na educação a que se refere Arendt assume a forma de autoridade. Assim, a autoridade é entendida como responsabilidade do professor, porque sua posição hierarquicamente diferente deriva do fato de que ele é o agente institucional que inicia os jovens numa série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que uma sociedade estima. Embora o professor ensine e aprenda, inclusive de seus alunos, o contexto institucional em que ele o faz não deve permitir que os papéis se confundam, nem tampouco pode implicar uma igualdade, como se o contexto político das relações entre

cidadãos se reproduzisse de forma idêntica ou imediata no contexto escolar e entre professores e alunos (CARVALHO, 2013a).

Admitir o compromisso fundamental dos professores, de educar cidadãos, leva esta pesquisa a propor a seguinte questão: como educar para a cidadania? Em tal sentido, entende-se que a educação para a cidadania não pode ser ensinada porque não é um conteúdo abstrato nem teórico, mas sim uma prática desde a escola que propicie o desenvolvimento de valores e de virtudes como a justiça, a verdade e a liberdade na procura do bem comum; e o desenvolvimento de capacidades e atitudes como a autonomia, o conhecimento e o juízo crítico, a empatia e a comunicação, assim como a formação para a escolha e a decisão, a cooperação, a intervenção e o compromisso, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção dos alunos na sua própria realidade para o desenvolvimento e o exercício da cidadania democrática.

A dúvida sobre como educar para a cidadania é antiga, uma vez que Sócrates fez uma pergunta similar: A virtude pode ser ensinada? Carvalho (2013b) explica que diante dessa questão, o filósofo grego não procura formular métodos de ensino ou recursos pedagógicos, mas busca compreender a natureza da questão:

Ora, se o próprio Sócrates afirma que toda sua vida se concentrou nos esforços para despertar em seus concidadãos a busca incessante pela virtude, por que haveria ele de perguntar a Protágoras se ela pode ser ensinada, em vez de simplesmente debater sobre os meios supostamente mais eficazes de fazê-lo? Provavelmente porque, ao formular a questão de forma tão radical, Sócrates obriga o diálogo a se voltar para a própria natureza do problema da formação ética, evitando tratá-lo como mera questão de recursos pedagógicos ou de procedimentos didáticos eventualmente comuns ao ensino de informações, técnicas ou capacidades (p. 48).

Para o autor, a melhor forma de cultivar e transmitir princípios e valores é torná-los presentes, não só em palavras, mas em ações por parte dos profissionais da educação.

Em relação à mesma questão, Puig (2004) afirma que não está claro que a virtude e a cidadania possam ser ensinadas. Ao menos, não é evidente que possam ser ensinadas da mesma forma como se ensinam as outras disciplinas escolares. Isso, por uma simples razão: não é possível que alguém adquira as virtudes e os valores mediante as explicações que oferecem os adultos, nem mediante a memorização de tais explicações.

Nessa direção, para o autor (2004, p. 2-3) a educação para a cidadania transmite um “saber fazer” que compreende a observação, a prática, o exercício e o reforço dos adultos para que o aluno se exercite e treine, pois “tem mais relação com a aprendizagem de uma arte ou de um ofício, do que com o domínio de uma disciplina acadêmica”. Mas também, a cidadania se transmite pelo apreço e pela paixão por tal “saber fazer” de uma maneira apreciável. Segundo o autor, não é possível ajudar alguém a converter-se em um correto cidadão se o professor não consegue ser uma pessoa apreciada por seus alunos: “um professor pouco estimado pode chegar a transmitir corretamente alguns conhecimentos, mas dificilmente conseguirá transmitir valores” (2004 p. 2-3). Portanto, a participação junto a outras pessoas nas práticas dos valores e o impulso que transmite a amabilidade de uma pessoa apreciada são elementos essenciais na educação cidadã.

O “saber fazer” está ligado ao “saber docente”, um ponto importante neste trabalho, porque por meio dele pode-se compreender como os professores mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam buscando identificar aspectos e características das práticas que representam.

Para Tardif “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Trata-se de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que numa tentativa teórica podem ser classificados em saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência que culminam em saber fazer docente (2002, p.18).

Os saberes da formação profissional têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos: concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição de ensino superior correspondendo aos vários campos de conhecimento - os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados (programas/manuais

escolares) resultados de um processo de seleção cultural (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício das situações cotidianas da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser.” (1991, p. 220). Portanto, o indivíduo professor é uma síntese de culturas compartilhadas em cada um desses campos, ficando difícil estabelecer qual é a parcela do conhecimento que constitui o professor para a sua formação e desenvolvimento.

Tardif (2002, p. 15) enfatiza a relação entre os saberes mobilizados e o contexto em que se realiza o trabalho docente. Nessa visão, para o autor, o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. Portanto, a forma como a escola e a sociedade se organizam e as relações que elas proporcionam influenciam o trabalho de professores e seus saberes. Em suas próprias palavras:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determinam de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p.217-218).

A relação dos saberes docentes, e a escola e o contexto social, não é suficiente, na visão de Monteiro (2007), para explicar a vida profissional do docente e seu modo de trabalhar. Nas palavras da autora:

A síntese pessoal da história da vida profissional de cada um dos professores expressa também um quadro de referências socialmente construídas e compartilhadas, construção esta que se deu num processo de socialização profissional, mas que adquire expressão própria, particular, na história da vida de cada um (p. 64).

Em sua tese de doutorado em 2002, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, apresentada posteriormente no livro “Professores de História: Entre saberes e práticas” (2007), a autora investigou como os professores de História mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam em experiências significativas para os alunos. Nesse estudo, é interessante conhecer as análises e conclusões resultantes da leitura e compreensão sobre o significado do trabalho para cada um deles. Nas palavras da autora:

Nos relatos desses professores, podemos perceber a preocupação com a formação dos alunos como cidadãos (embora nos trechos selecionados esse termo não apareça), capazes de realizar uma leitura de mundo mais ampliada, crítica, capazes de pensar por si mesmos (2007, p. 65).

Não é sobre o domínio de conhecimentos que eles falam, mas sobre as transformações vividas pelos alunos oriundas de seu trabalho, seja no sentido de desenvolver uma maior autonomia de pensamento e de possibilidades de leitura do mundo, seja nos aspectos de mudanças percebidas nos processos de inserção social. É ver o resultado de sua atuação na formação da cidadania... (2007, p. 65).

Perrenoud (2005) se pergunta: que tipo de professor necessita de uma escola que desenvolva a autonomia e a cidadania? Nessa direção, sua resposta está orientada a descrever figuras de professores como pessoas confiáveis, mediadoras interculturais, coordenadoras de uma comunidade educacional, fiadoras da lei, organizadoras de uma pequena democracia, e condutoras culturais e intelectuais, que trabalham em equipe e que vivem, entre adultos, uma cidadania profissional. Nos seguintes parágrafos se acrescentam esses papéis e funções descritos pelo autor:

- Os professores, como pessoas confiáveis, apresentam-se como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições, defeitos e virtudes, engajamentos, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana.
- Ante os valores ou preconceitos que trazem consigo alguns alunos (eles veiculam o racismo, o nacionalismo, a intolerância religiosa ou política que adquiriram entre os colegas mais velhos ou os adultos), os professores têm, como mediadores

interculturais, que saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa coexistência e essa compreensão do outro, se estiverem presentes durante todo o percurso escolar, serão progressivamente interiorizadas e aplicadas em outras esferas da vida.

- Os professores como coordenadores de uma turma, que funciona durante todo um ano letivo ou mais, podem transformá-la em uma comunidade educativa, capaz de enfrentar seus problemas, incluídos os problemas de aprendizagem, de maneira solidária. Isso pode começar de modo muito simples: basta, por exemplo, que os professores autorizem e predisponham os alunos a interpelar o grupo quando tiverem uma dúvida ou quando se depararem com algum obstáculo. Inversamente, todos serão encorajados a ajudar os outros quando forem solicitados ou quando acharem que podem ser úteis.
- Ninguém pode construir-se sem referências, portanto os professores como fiadores da Lei, podem oferecê-las. Eles podem e devem encarnar a Lei, o princípio da não-violência, o respeito a todas as opiniões, a não-ingrência na esfera da autonomia de cada um, a fidelidade às decisões tomadas, a necessidade de definir regras e procedimentos pactuados e transparentes. Nesse sentido, é importante que os alunos tenham a experiência de uma comunidade em que a convivência se torne possível mediante a aplicação de regras claras.
- Professores e alunos não são iguais na ordem do saber, porém essa relação assimétrica não justifica nem dominação, nem humilhação, nem desprezo, nem exercício arbitrário de uma autoridade. O papel dos professores, para ajudar a aprender, é negociar tudo o que pode ser negociado sem comprometer seus próprios direitos e sua missão.
- Nenhum professor consegue saber tudo, ler tudo, interessar-se por tudo. Em vez de uma erudição exaustiva, deve-se esperar dele a paixão de comunicar certos aspectos da história, das ciências, das artes, dos esportes, dos ofícios, de maneiras de viver que constituem a cultura de sua sociedade. Os professores mantêm uma relação específica com a cultura que não é nem de meros consumidores, nem de verdadeiros

criadores, mas de mediadores, iniciadores, amadores atentos e desejosos de partilhar suas descobertas.

- Se os professores não concebem a si mesmos como intelectuais, como podem favorecer uma relação autônoma e crítica com o saber, com os valores, com a cultura, com a realidade? Isso exige um envolvimento com o mundo, que pode ocorrer por meio da vida associativa, do movimento humanitário ou ecológico, da vida no bairro ou da gestão de coletividades locais, como também da área da educação e da cultura. Hoje, essas diversas formas de engajamento já não constituem uma característica comum dos professores. Eles não são mais pessoas notáveis da cidade e por isso seu engajamento já não pode ser compensado por um reconhecimento simbólico da comunidade local. É, então, importante substituí-lo por outras satisfações profissionais e pessoais.

A natureza do trabalho docente representa uma enorme responsabilidade porque a possibilidade de contribuir com a educação de cidadãos é uma tarefa árdua, delicada e comprometida, norteadas por princípios, valores e objetivos próprios aos ideais de formação escolar, a qual requer tempo e dedicação. Nesse sentido, os professores que escolhem essa profissão por vocação, e não por ocupação, compreendem que sua tarefa é uma ação que busca conduzir finalidades individuais e coletivas, todas comprometidas com o bem comum.

Em suas atividades e nas relações e conflitos que se estabelecem, dentro e fora da escola, os professores seguem formulando noções a respeito de suas atividades no cotidiano escolar. É nessas relações que eles concebem formulações da sua prática na forma de representações, revelando suas características em um determinado processo social e histórico. Portanto algumas questões se impõem: Que são as representações? Como se constroem? Que elementos as sustentam? Como se mobilizam? Esses pontos orientarão as discussões a seguir.

3. TEORIA CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES

Cada concepto se descubre durante una investigación que, desde el principio, implica un presentimiento positivo así como una crítica negativa de lo que tomaba el lugar del concepto (símbolos, imágenes, etcétera). En cuanto está formado y formulado, cada concepto se hace explícito; durante ese despliegue, entra en una concatenación teórica; al mismo tiempo se descubren sus límites y el pensamiento crítico se los asigna. Suscita nuevos conceptos, a menudo opuestos (que por lo tanto lo limitan), incluso antagonistas (que lo destruyen). Simultáneamente dilucida sus condiciones inmediatas y sus antecedentes lejanos. Esta doble capacidad —retrospectiva y prospectiva— le es esencial.

Henri Lefebvre
La presencia y la ausencia

A abordagem da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante às dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, através do desenvolvimento de atividades da sua iniciativa, em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo.

Porém, não sendo uma disciplina, não há testes padronizados para avaliar o desenvolvimento da educação cidadã e, mesmo se houvesse um instrumento de avaliação, não seria possível por meio de respostas a conteúdos disciplinares atestar a qualidade do exercício da cidadania na escola.

Nesse sentido, surgem novas dimensões para compreender como a educação para a cidadania se desenvolve na prática escolar, e esta pesquisa propõe análises das representações dos professores como uma delas.

Em meio as concepções teóricas sobre representações, foi possível encontrar um referencial importante, que tem sido utilizado em pesquisas na área de educação, principalmente, pelo potencial de fornecer subsídios para o estudo do cotidiano escolar. O filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre é quem trabalha histórica e conceitualmente a noção de representação e investiga a importância das representações na contemporaneidade.

Lefebvre (2006) apresenta uma possibilidade de análise do cotidiano escolar que tem se mostrado muito rica e relevante nos estudos realizados sobre fenômenos educacionais nas últimas décadas, proporcionando novas formas de olhar, compreender e interpretar o sentido das concepções que determinam a prática pedagógica.

3.1. Lefebvre e a Teoria das Representações

A teoria crítica das representações, apresentada por Lefebvre em sua obra “*La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*” (2006), é exposta inicialmente com a semântica do termo “representação” em uma complexa e variada lista de sentidos atribuídos a ele.

Em uma tentativa de aproximação do significado, este estudo tratará de algumas passagens examinadas pelo autor com o intuito de explicar o conceito de representação desde as abordagens filosófica e não filosófica.

Na abordagem filosófica, o autor vai recuperando a história da relação representante-representado e assinala que cada filósofo e cada filosofia, em seu momento, permitiu compreender o que representavam os homens nesse tempo, imersos em uma prática da qual emergiam representações e conhecimentos.

Ao construir sua teoria das representações, Lefebvre parte de distintas genealogias que consideram o fenômeno das representações e as atualiza:

De Kant, a representação como conhecimento; de Hegel, o movimento dialético do pensamento; de Marx, a reviravolta materialista e a possibilidade de desvendamento de ideologias-representações e, finalmente, de Nietzsche; os sentimentos e o valor como elementos constitutivos da representação que vai buscar (LUTFI; SOCHACZEWSKI; JAHNEL, 1996, p. 94).

Lefebvre (2006) assinala que a filosofia aporta ao fenômeno das representações um léxico (termo), uma sintaxe ou gramática (a concatenação dos termos, ou seja, os conceitos), as regras ou métodos (a lógica e a dialética) e os paradigmas entendidos como conjunto de oposições (sujeito-objeto, finito-infinito).

Na abordagem não filosófica, as representações, segundo o autor, são produtos que derivam das interferências dos componentes da prática, entendidas como intermediárias entre o vivido – incerto, e o concebido – elaborado. Esses componentes se manifestam em conteúdos inerente às formas das relações sociais (natureza e sexo, vida e morte, corpo e espírito, espaço e tempo, debilidade e poder etc.) e dão lugar a representações múltiplas e diversas, flutuantes e fixas. Porém, apesar de surgirem nas relações sociais, as representações não são fatos sociais análogos às coisas, pois não possuem uma consistência própria e também não são fatos psíquicos, pois não constituem a essência do sujeito, mas o atravessam.

Diante da complexidade de significados do termo representação, em uma tentativa de alcançar o conceito, destaca-se uma passagem na qual Lefebvre concebe as representações como um fato ou fenômeno de consciência, individual e social, que estão presentes em uma sociedade e em uma língua determinadas uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos (2006, p. 23).

Na visão do autor, as representações são produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Assim, ao se estudar as representações de um povo em determinado contexto social, é necessário levar em consideração as condições de vida dos sujeitos agentes – grupos ou classe sociais – que as produzem, porque as representações são

“contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo em escala social” (LEFEBVRE, 2006, p. 104).

Lefebvre afirma que as representações se formam no sujeito a partir da relação que se estabelece entre o concebido (ausente), composto pelo conceito teórico e pelas ideologias dos sujeitos sobre o saber criar e divulgar, e o vivido (presente), composto pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência social e coletiva dos sujeitos envolvidos num contexto específico. Elas “ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido” (LEFEBVRE, 2006, p. 106). É importante ressaltar que entre o concebido e o vivido não há ruptura nem corte porque o movimento dialético entre ambos nunca cessa.

Seguindo a trilha do autor, na análise do cotidiano pelo método dialético, deve-se partir do vivido sem rechaçar o concebido, considerando que o concebido e o vivido se relacionam em um movimento constante e “entre ambos as representações fazem as vezes de mediadoras: umas se consolidam modificando o concebido e o vivido; outras circulam ou desaparecem sem deixar pistas” (LEFEBVRE, 2006, p. 245).

Nessa perspectiva teórica, as representações dos professores, na presente pesquisa, são entendidas como “fatos de palavras (ou se preferir de discurso) e de prática social” (LEFEBVRE, 2006, p.104). Elas não estão presentes apenas em suas declarações, mas também em suas ações, e como são construídas ao longo da vida, relacionam-se tanto aos conhecimentos que lhes são veiculados quanto às suas próprias vivências, porque as representações “Interpretam a vivência e a prática; intervêm nelas sem por isso conhecê-las e dominá-las. Fazem parte delas e só se distinguem pela análise” (LEFEBVRE, 2006, p. 28). Nessa perspectiva, as representações dos professores investigados estarão sempre se referindo às práticas por eles desenvolvidas no contexto escolar.

No mundo das representações em que geralmente vivemos, há espaço para a compreensão e o questionamento do seu significado e do seu sentido e nesse movimento

abre-se ao sujeito a possibilidade de criação de uma obra, ou seja, a obra é a maneira possível de se atravessar e superar as representações.

O entendimento do conceito da obra para o autor passa pelo reconhecimento de que a vivência é o berço onde ela nasce, ao mesmo tempo em que é o terreno que se nutre, reunindo elementos e momentos sem constituir uma totalidade. Esses elementos e momentos são analisados pelo autor:

[...] em toda obra encontramos um momento técnico e um momento do saber, um momento do desejo e um momento do trabalho, um momento do lúdico e um momento da seriedade, um momento social e um momento extrasocial [...] (LEFEBVRE, 2006, p. 244).

A obra propõe e supõe uma realidade específica e diferente, e isso se deve a seu caráter criador, o qual lhe permite ser única e original, e a seu caráter imortalizador por um desejo de perdurar e de suplantar o real para engendrá-lo. Nesse sentido, o ato criador exige a superação das representações porque “a criação atravessa as mediações e representações, porém sem destruí-las, mas integrando-as e negando-as dialeticamente” (LEFEBVRE, 2006, p. 248). As capacidades são obras em potencial para o autor, mas elas deixam de ser criadoras quando viram autônomas, porque só podem produzir e reproduzir as condições de sua autonomia, fazendo com que esta seja cada vez mais destruidora.

Por essas razões, a obra na perspectiva lefebvreana se difere do produto. Este último se reproduz por repetição, equivalência, identificação, reproduz sua condição, portanto sua atividade tende a tornar-se autônoma. Nesse sentido, “o produto permanece em meio das representações, a obra situa-se além destas”, porém entre ambas existe uma ligação porque “a criação implica-explica a produção e o trabalho produtivo” (LEFEBVRE, 2006, p. 31, 267).

Os conceitos formulados por Lefebvre até aqui apresentados são tomados como referência para a análise da vida cotidiana dos professores a partir de seus discursos no contexto escolar. Para o autor, a vida cotidiana entendida como um nível de realidade social apresenta-se como o império das representações, “porque ali nascem e ali regressam”

(LEFEBVRE, 2006, p. 205) e é onde ocorrem a construção e transformação da sociedade, não como um campo fechado, mas sim ligado a outros níveis.

Penin (2011) adota a perspectiva de Lefebvre a respeito do cotidiano para fazer uma contribuição teórica e metodológica em seu estudo sobre a escola pública. A autora orienta sua análise da escola através de duas dimensões reciprocamente existentes: a história e o cotidiano. A primeira dimensão referida abrange o contexto histórico no qual surge uma determinada escola que responde pelo local onde ela se implanta, e a história da escola, onde existem relações que são estabelecidas entre grupos sociais num espaço e tempo determinados. A segunda dimensão se revela como resultado da história, na vida diária, através de comportamentos, valores e representações dos sujeitos envolvidos, resultado da organização social do trabalho e da produção.

Na análise desse estudo, a autora salienta que o conhecimento do cotidiano escolar é necessário porque através dele é possível planejar ações que permitem transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado; e porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho e melhorar a qualidade do ensino ali realizado. Além disso, a autora afirma que “conhecer com precisão a natureza das práticas e dos processos desenvolvidos no cotidiano pode orientar decisões tomadas em nível quer das associações de classe, quer da instituição” (PENIN, 2011, p. 43).

Nesse sentido, investigar a vida cotidiana da escola é essencial para compreender o momento presente, mas também pode nos auxiliar a identificar possíveis ações futuras e/ou causas no passado das ações presentes. Assim, é na vida cotidiana que surgem as representações dos professores e “é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista sua transformação” (PENIN, 2011, p. 39).

Transpondo essa perspectiva constante e dialética à questão das representações entendidas como fatos de palavra e ação social, esta pesquisa propõe analisar como se formam determinadas representações dos professores, buscando identificar e compreender aquelas que bloqueiam as possíveis transformações das práticas escolares cotidianas formando círculos viciosos, e as que se abrem por outros caminhos à superação teórica. Assim, considerando que “a teoria das representações não é suficiente para explicar todos os fatos da vida, embora não haja vida sem representações” (LUTFI; SOCHACZEWSKI; JAHNEL, 1996, p. 97) também não se pode viver sem fazer sua crítica.

Os referentes teóricos expostos acima levam a uma pesquisa que não pretende diferenciar as representações dos professores em verdadeiras ou falsas, mas sim, analisar como são modificadas ou substituídas pelo movimento próprio do cotidiano e da existência humana. Segundo Lutfi, Sochaczewski e Jahnel (1996, p. 95) “é somente através de uma reflexão e, ao relacioná-las com às condições de vida daqueles que as produziram, que se lhes pode conferir o *status* de verdade ou mentira.”

Entendidas as representações como existentes e reais, possuem uma força na sociedade da vivência singular de cada indivíduo, de um grupo ou de uma classe, num contexto específico que não pode ser negado. E, como tal, as representações podem ser descritas e analisadas no presente estudo, considerando as condições dos professores de sua prática escolar e de como a concebem, em seu compromisso de formar cidadãos.

3.2. Estudos a respeito de representações dos professores

No que concerne ao estudo sobre representações dos professores, revisaram-se diferentes pesquisas a respeito, e escolheram-se duas delas como referência, por tratarem de aspectos significativos para o presente trabalho. Essas pesquisas têm como perspectiva de análise a teoria crítica das representações de Lefebvre e como sujeitos de pesquisa os professores de História no contexto escolar. A primeira foi escolhida porque tem como objeto de estudo a educação para a cidadania e a segunda analisa relatos orais dos professores por meio de entrevistas.

A seguir, exponho cada uma delas.

O trabalho de Cardoso, sob a forma de tese de doutorado defendida em 2007 na Universidade de São Paulo, teve como objetivo avaliar o slogan educacional “a escola deve formar cidadãos críticos e participativos” através de uma pesquisa de campo didático-histórica, com professores de História, sobre a educação para a cidadania no contexto escolar. Essa pesquisa consistiu na observação de aulas de História de três professores brasileiros – ao longo de todo o ano letivo de 2005 – e de cinco professores franceses – durante um estágio de quatro meses no ano letivo 2006 – 2007, e partiu da hipótese de que o aparente slogan poderia estar restrito à sua mera enunciação, porque, “Numa mesma escola, todos os professores podem ter apreço pela declaração desse slogan, mas não obrigatoriamente representam ‘educação para a cidadania’ de uma mesma maneira” (CARDOSO, 2007, p. 28)

Cardoso (2007) analisa as diferenças entre os conceitos de “cidadão participativo” e “aluno participativo” e conclui que, apesar deles serem rigorosamente diferentes - na medida em que, para os professores, a escola é uma instituição pré-política e os alunos ainda não são cidadãos - existe com frequência uma confusão entre esses dois conceitos nas representações dos professores de História.

Outro estudo interessante é a tese de doutorado de Neto, defendida em 2002 na Universidade de São Paulo, sobre representações dos professores de História acerca da dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História, tendo como referência uma concepção prospectiva ao lecionarem uma disciplina escolar que lida com o passado. Essa pesquisa consistiu na análise de relatos orais obtidos através de entrevistas com professores da disciplina, que lecionaram nos anos de 1960/70 e 1980/90, tendo por perspectiva o debate sobre memória e história oral. Segundo esse autor, a teoria de Lefebvre buscou resolver o impasse imobilizador – referente ao suposto caráter ilusório ou verdadeiro da referida dimensão utópica – que impede de aprofundar a análise tanto das vivências concretas, como das concepções que sobre elas são formadas.

Na análise desse autor, as representações dos professores acerca de sua disciplina e os diversos aspectos que a envolvem, entre eles a dimensão utópica, formam-se no permeio de sua vivência profissional e de como a concebem. Compreender essas representações – sobre a disciplina ‘História’, seu ensino e sobre a própria prática – possibilita o entendimento daquilo que eles fizeram ou julgavam fazer, fazem ou julgam que fazem, uma vez que são relatos do presente sobre o passado.

O estudo acima citado defende que na teoria lefebvrea, o professor é considerado como veículo de representações que se formam no entrecruzar de suas trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social, o que influencia seu agir e seu discurso. A análise das representações dos professores entrevistados se centra na maneira como eles as geram, a partir de sua vivência, em sua vida cotidiana, e podem ser caracterizadas como criativas ou reiterativas.

Esses dois estudos enfatizam a ideia de que a teoria crítica de Lefebvre se oferece como possibilidade de analisar as representações dos professores, de modo a entender como elas não se definem apenas pelo conhecimento, mas pela relação deste com a vivência que ocorre no desvendar de sua prática pedagógica.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os métodos utilizados para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, notadamente de seu objetivo central que é analisar as representações que professores de ensino médio constroem e desenvolvem sobre a educação para a cidadania no contexto escolar. Dessa forma, esta parte do estudo será dividida em quatro grandes grupos: o primeiro apresentando o objeto de estudo e hipóteses, o segundo apresentando as técnicas usadas para a coleta e a análise dos dados, o terceiro caracterizando a amostra e, por último, o quarto explicando os princípios éticos no contexto da pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optei por uma investigação do tipo qualitativa, por permitir uma resposta mais plausível ao estudo apresentado, e por preocupar-se com a análise da realidade que não pode ser quantificada, trabalha com um universo de significados, de aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes, e é utilizada quando se pretende compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais de natureza mais subjetiva (KVALE, 2011).

A pesquisa qualitativa não busca medir ou enumerar fatos, seu interesse está em possibilitar a compreensão de certos fenômenos e subsidiar a interpretação destes através dos dados descritivos em interação como o objeto. Assim, as representações dos professores são concebidas, neste estudo, como fenômenos que possuem as características específicas dos fatos humanos, sendo portanto “complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas” (MARTINS, 2004, p. 291).

A pesquisa a respeito de representações, segundo Spink (1995), é necessariamente uma pesquisa qualitativa, porque na situação estudada, o pesquisador estabelece interação com os sujeitos, em seus próprios territórios e por meio da sua própria linguagem. Essas pesquisas partem do pressuposto de que as crenças, os valores, as atitudes, as percepções orientam as ações pessoais e, por isso, o comportamento dos sujeitos tem sempre um sentido que precisa ser desvelado. Os sentidos, na visão do autor, podem-se manifestar implícita e explicitamente e mediante diferentes formas, no silêncio, nos gestos, no olhar, nas palavras, no agir.

4.1. Objeto de estudo e hipóteses

O interesse pelo estudo das representações é uma possibilidade significativa de analisar as ações dos sujeitos envolvidos na conformação das práticas, revelando suas características no cotidiano. Assim, parto da ideia de que as práticas cotidianas orientam as decisões. Analizá-las neste estudo, a partir das manifestações dos professores, permite-me compreender um diálogo das especificações ocorridas na escola. Dessa forma, situo na presente pesquisa as representações dos professores como objeto de estudo.

No trabalho de Penin (1995), intitulado “A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino”, discutem-se questões teórico-metodológicas sob a visão de Lefebvre. Nessa perspectiva, a autora enfatiza “A importância das representações como objeto de estudo reside ainda no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento” (p.14).

A aceitação das representações como objeto de estudo implica, por sua vez, a compreensão da relação existente entre o concebido, composto pelo conceito teórico e pelas ideologias dos sujeitos sobre o saber, o criar e divulgar; e o vivido, composto pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência social e coletiva dos sujeitos envolvidos num contexto específico.

A partir dessas concepções, e tendo em vista que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) uma das finalidades atuais do ensino médio é a preparação básica do educando para a cidadania, surge uma questão instigadora neste trabalho: como os professores constroem e desenvolvem suas representações sobre a educação para a cidadania no contexto escolar?

Sob a lógica dialética de Lefebvre (2006), considerando que o vivido e o concebido se relacionam em um movimento constante que implica continuidade e descontinuidade, aparecimento e choque de contradições, saltos qualitativos e superação, e entre ambos as representações fazem as vezes de mediadoras, é possível colocar a seguinte hipótese: As representações dos professores sobre educação cidadã na escola se dão através de um

processo dialético entre o concebido (concepções de cidadania) e o vivido (função da escola e prática pedagógica).

4.2. Técnicas

Considerando o exposto, optei pela técnica de entrevista captando as falas e explicações dos professores, posteriormente melhor analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Na sequência, explico cada uma delas.

4.2.1. Entrevistas

O caráter de interação da entrevista permite, na coleta de dados, uma atmosfera de influência recíproca entre o investigador que pergunta e escuta, e o entrevistado que fala sobre seu mundo vivido, sobre suas aspirações, experiências, na vida familiar, laboral, social (KVALE, 2011).

Assim, percebi as vantagens de uma entrevista para o presente trabalho, porque elas apresentam um estilo especialmente aberto, que permite a obtenção de uma riqueza informativa nas palavras e enfoques dos entrevistados, além de proporcionar ao entrevistador a oportunidade de clarificar e seguir as perguntas e respostas num marco de interação mais direto, personalizado, flexível e espontâneo. Podem, também, gerar pontos de vista, enfoques, hipóteses e outras orientações úteis segundo as circunstâncias reais da investigação (VALLES, 2007).

O tipo de entrevista usada foi aberto, com base em um roteiro de conteúdos em que procurei ter a flexibilidade para dirigí-lo segundo o ritmo, estrutura e conteúdos dos itens apresentados. Dessa maneira, pretendi obter o maior número possível de informações sobre o tema de pesquisa, segundo a visão do entrevistado, permitindo uma elasticidade quanto à duração e uma cobertura mais profunda sobre os temas propostos.

A preparação da entrevista foi uma das etapas mais importantes da pesquisa, que requereu tempo e alguns cuidados. Foram elaborados dois formulários para coleta de dados dos professores aplicados em duas entrevistas pilotos. Do resultado dessa experiência, revisaram-se algumas questões.

O primeiro formulário apresenta perguntas relacionadas ao perfil dos entrevistados: identificação, formação profissional, experiência profissional e participação em entidades da sociedade (ver ANEXO A). O segundo formulário apresenta perguntas divididas em quatro partes: a primeira contém perguntas sobre cidadania e direitos humanos, a segunda sobre cidadania no Brasil, a terceira sobre educação para a cidadania e a última parte sobre o professor (ver ANEXO B).

Ao formular questões escritas, percebi que o instrumento de coleta de dados não poderia ser totalmente fechado e com respostas prontas, mas sim misturar com algumas questões abertas. Portanto optei por perguntas “abertas” porque exigem respostas pessoais, espontâneas do sujeito, as quais trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas (PADUA, 1996).

Paralelamente, procurei escolas públicas na cidade de São Paulo através de contatos das colegas da FE-USP para aplicar esses instrumentos. Obtive êxito em contatar coordenadores de ensino médio de duas escolas públicas, às quais enviei o projeto da pesquisa, o formulário e o documento de dados pessoais. Na sequência combinei datas e horários de visita. A escolha dos professores entrevistados em ambas as instituições dependeu da vontade e disponibilidade dos mesmos no dia das entrevistas. As sessões de entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes. Em média, as entrevistas duraram 20 minutos.

4.2.2. Análise de dados

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, optei pela metodologia denominada por Bardin de ‘análise de conteúdo’, que a define como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, usado para obter descrições da tendência das mensagens, refletir atitudes, valores e crenças e fechar perguntas abertas das entrevistas. Essa técnica permite visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados. Assim, possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado permite levantar categorias do grupo (BARDIN, 2011).

Sendo uma das formas possíveis de análise de dados em pesquisa, essa técnica pode ser aplicada a tudo o que é dito em entrevistas ou depoimentos, bem como a elementos da comunicação não verbal, como gestos, posturas e comportamentos em geral. Conforme o autor:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, que depende do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de resposta a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2011, p. 36).

Essa técnica possui duas funções que na prática podem coexistir de maneira complementar: a função heurística que enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para a descoberta e a função de administração da prova em que a hipótese sob a forma de questões ou de afirmações provisórias apelará para o método de análise para serem verificadas, para sua confirmação ou não (BARDIN, 2011).

Assim, o autor assinala diferentes fases para a análise de conteúdo, as quais se organizaram em três polos cronológicos: organização de análise, codificação e categorização. A seguir, cada uma das fases são explicadas.

Na organização de análise, a primeira atividade foi preparar o material através da transcrição e edição em textos de cada entrevista. Para o processo de transcrição pedi apoio a um especialista. Posteriormente, fiz leituras dos textos, o que Bardim denomina de “leitura flutuante”, em que surgem perguntas que aos poucos foram se tornando mais precisas, em função da hipótese emergente e da projeção da teoria adaptada na pesquisa.

Na codificação, o trabalho consistiu em transformar sistematicamente os dados brutos do texto em temas ou unidades de registro segundo os critérios da teoria que serve de guia. Entendo por tema uma afirmação acerca de um assunto, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares (Berelson *apud* BARDIN, 2011). Assim, encontrei nove temas e

quatro subtemas, apoiando-me na teorização sobre cidadania e educação para a cidadania desenvolvida nos capítulos anteriores.

Na categorização, o trabalho consistiu em realizar uma operação de classificação e agrupação semântica, em razão das características comuns dos temas ou unidades de registros explicadas anteriormente. Em seguida, consistiu em repartir os elementos na medida em que foram encontrados em “caixas”. Entendo por categoria uma forma geral de conceito, que reúne um grupo de elementos ou unidades de registro, sob um título genérico com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011). Assim, elegi como categorias de análise três conceitos básicos que deram sustentação teórica ao estudo: cidadania, função da escola e prática docente.

Em função disso, apresento no Quadro 1 as três categorias e os nove temas decorrentes da análise de conteúdo, a partir das quais se chegará a analisar as representações dos professores de ensino médio, no sentido proposto por Lefebvre, sobre a educação cidadã na escola:

Quadro 1 - Categorias e temas das representações dos professores de ensino médio sobre educação para a cidadania na escola

Categorias	Temas	Subtemas
Cidadania	Condições	
	Direito à educação	
	Fatores históricos	Positivos
		Negativos
Função da escola	Princípios	
	Prática de cidadania	
	Participação na comunidade	
Prática docente	Prática pedagógica	Dificuldades
		Facilidades
	Professor modelo	
	Alunos cidadãos no futuro	

Paralelamente ao processo proposto por Bardim, procurei um *software* como ferramenta de apoio à análise de dados em pesquisa qualitativa. O escolhido foi *Nvivo*, porque é um programa que possui um conjunto de funcionalidades, tais como facilidades para codificação dos dados, gerenciamento das fontes de informação, mecanismos de busca e facilidades para o processo de codificação (LAGE, 2011).

Além disso, a utilização de um software desse tipo tende a ser especialmente útil quando se trabalha com um grande volume de dados a serem analisados; visto que permite a organização do material, a codificação do mesmo e a geração de categorias, possibilitando entre elas um cruzamento de informação. O *Nvivo*, por si só, não analisa os dados, mas “essas possibilidades facilitam de forma significativa a análise do material de pesquisa” (AMES, 2013, p. 2).

Os passos percorridos na análise de dados são detalhados a seguir.

Inicialmente, na organização da análise, criei um cadastro do projeto e importei a ele as fontes, ou seja, as respostas dos professores das entrevistas aplicadas nas duas escolas, todas em formato de *Word*. Cada fonte foi registrada num documento com o nome fictício do sujeito entrevistado.

Seguidamente, realizei o processo de codificação dos dados, selecionando fragmentos do texto de cada documento e os agrupando de acordo com a ocorrência de determinadas palavras ou expressões em relação à teoria de cada um dos temas previamente selecionados (nove temas apresentados no quadro 1). Esses dados codificados foram classificados e organizados pelo *Nvivo* na forma de *nodes*.

Por último, editei documentos gerados no *Nvivo*, segundo o requerimento que precisava, pelas falas completas (*document text report*) ou pelos nós (*document coding report*). Esses tipos de formatação de documentos permitiram que eu pudesse realizar diferentes cruzamentos de dados (ver ANEXO C).

4.3. Amostragem

Nesta pesquisa, optei por uma técnica de amostragem não probabilística e por conveniência, para selecionar à população.

Escolhi a amostragem não probabilística porque ela confia no julgamento pessoal do pesquisador, e não no acaso, para selecionar os elementos da amostra. Nesse sentido, o pesquisador pode, arbitrária ou conscientemente, decidir os elementos a serem incluídos na mostra (HERNÁNDEZ, FERNANDEZ e BAPTISTA, 2007).

Escolhi a amostragem por conveniência porque nesse caso a seleção dos entrevistados é deixada em grande parte a cargo do entrevistador, e com frequência os entrevistados são escolhidos porque se encontram no lugar exato no momento certo (HERNÁNDEZ, FERNANDEZ e BAPTISTA, 2007). Nesse sentido, o número dos professores entrevistados foram quatro em cada escola, por ter sido esse o número dos que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

4.3.1. Sujeitos da pesquisa, local e contexto da interação

A análise das manifestações dos professores sugere representações em relação às quais se supõe que dizem respeito tanto aos indivíduos quanto ao grupo social do qual fazem parte, pois as relações que elas estabelecem entre si “provêm de seus suportes: dos sujeitos que falam e atuam e dos grupos e classes que estabelecem relações conflitivas – relações sociais” (LEFEBVRE, 2006, p. 30). Nessa perspectiva, as representações são “contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo em escala social” (LEFEBVRE, 2006, p.104).

Mas quem são esses sujeitos que produzem as representações? Nesta pesquisa, o professor é o sujeito, considerado como veículo de representações que se formam no entrecruzar de suas trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social e historicamente situado, o que influencia seu agir e seu discurso, de que dependem

as práticas cotidianas. Esses sujeitos são professores de ensino médio, de uma escola municipal e de uma escola estadual, da cidade de São Paulo.

Escolhi pesquisar em instituições que pertencem a dois sistemas de ensino escolar diferentes: a escola municipal¹⁹ (mantida pelo poder público municipal) e a escola estadual (mantida pelo poder público estadual) para compreender como aqueles contextos de organização educativa poderiam originar dados significativos nas representações docentes.

Sem a intenção de fazer uma comparação entre as duas escolas e os dois sistemas de ensino, considero importante ressaltar que a teoria de Lefebvre enfatiza a necessidade de se considerar as condições reais nas quais os sujeitos produzem suas representações. Isso permite vislumbrar o sentido de que as condições próprias de contextos educacionais específicos poderiam estar influenciando as representações dos sujeitos pesquisados e portanto determinar a sua prática.

Procurei, como uma forma de apoio, pesquisas que possibilitariam informação atual sobre os contextos educacionais das escolas estaduais e municipais. Encontrei um estudo sobre Gestão escolar e qualidade, dirigido pela Fundação Getúlio Vargas, a qual analisou dez escolas públicas paulistas, seis escolas municipais e quatro estaduais, com base na seguinte pergunta: no contexto brasileiro, gestão faz diferença no desempenho das escolas e, por conseguinte, de seus alunos?

Nesse estudo foram usadas três técnicas qualitativas: análise histórico-institucional, entrevistas em profundidade, e etnografia; para obter dados dos seguintes sujeitos: Secretário(a) municipal e assessores (em média dois por município); Diretor(a) regional de ensino; Diretor(a) da escola, Coordenador(a) pedagógico(a); Pais (em média, cinco por escola); Professores (em média, sete por escola); Alunos (em média,

¹⁹ O processo de municipalização de ensino como forma de descentralização política que não tem muitos anos em vigência. Pela primeira vez, uma Constituição Federal Brasileira, a de 1988, reconheceu o município como instância administrativa, possibilitando-lhe no campo da educação, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os estados, porém sem competência para legislar sobre ele (LIBÂNEO, FERREIRA, SEABRA, 2006). No estado de São Paulo a municipalização teve início a partir da década de 1990.

três por escola); e três funcionários da Escola, sendo um mais próximo da direção e os outros dois mais vinculados às atividades-meio, como merendeira e vigia.

A análise empírica constatou que, na amostra estudada, houve maior acompanhamento e avaliação das escolas e dos alunos na rede municipal em comparação ao que ocorria na estadual. Segundo a pesquisa, o fator proximidade poderia levar naturalmente a este resultado: os municípios estão mais próximos das suas escolas. Soma-se a isso a gigantesca rede sob o comando do governo estadual, a maior do país, algo que em si já aumenta os custos de transação. O comprometimento dos gestores escolares e sua responsabilização pelas secretarias eram igualmente maiores nos colégios públicos municipais.

Na presente pesquisa, o estudo das duas escolas em que trabalham os professores pesquisados possibilitou identificar características próprias em cada uma delas, já que foram construídas e fundadas em momentos e espaços diferentes para servir a pessoas com necessidades sociais diferentes. É importante assinalar que não houve uma razão específica para escolher os espaços geográficos em que elas se encontram como já foi registrado. A opção por elas partiu da facilidade de contato e principalmente pela acolhida que as diretoras me deram desde o início. Todavia, neste contexto, as escolas estão localizadas em espaços geográficos diferentes como será descrito na sequência. Além disso, parto do proposto de que cada escola se apresenta como uma obra, com características singulares de existência, tomando como referência os estudos de Penin (2011) e, portanto, é construída e transformada pela ação dos sujeitos na história de cada uma delas.

4.3.1.1. Escola Alfa

A escola Alfa localiza-se no bairro de Santana, um dos mais antigos da região norte de São Paulo. Numa visão panorâmica, a história do bairro está ligada aos núcleos de catequese instalados pelos jesuítas na fazenda de Santana, doação feita a eles em 1673. Entre o final do século XVII e o começo do século XVIII foram construídos um grande aterro na várzea inundável do rio Tietê, e uma ponte que facilitava o acesso dos moradores da região ao centro. O bairro, que era rural e possuía poucos moradores, teve um crescimento lento até o final do século XIX. Em 1893, foi criado o Tramway da Cantareira

- o trenzinho, imortalizado como "Trem das Onze" - que contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento de Santana, e que operou até julho de 1964, e inspirou a construção do Metrô na região na década de 1970.

É uma escola municipal, fundada em 1996, e se encontra perto de vários estabelecimentos de prestação de serviços, comerciais, escolas de ensino superior, órgãos públicos (Terminal Rodoviário do Tietê, Companhia Metropolitana de São Paulo – Metrô, Arquivo do Estado de São Paulo, Pronto Socorro). Portanto, atende a uma população heterogênea, constituída por moradores do bairro e também residentes de várias regiões do Município, apresentando, portanto, necessidades diferenciadas.

A escola oferece dois horários de funcionamento: o primeiro turno de 07.00 às 12.00 horas e o segundo turno de 13.30 às 18.30 horas. Os cursos oferecidos são Ensino Fundamental – Ciclo I e II e Ensino Médio. Em seu projeto pedagógico, a escola aborda a construção de valores referentes a: ética, cidadania, cooperação, solidariedade, respeito às diferenças – etnico-raciais, de gênero, de cultura; educação ambiental, saúde, orientação sexual e cultura de paz.

Conta com boa infraestrutura de apoio pedagógico como salas de aula (17), biblioteca (1), pátio interno (1), quadras (3), parque (1), salas de informática (2), sala de leitura (1), sala de apoio e acompanhamento à inclusão para adolescentes e jovens com deficiência auditiva (1). Quanto aos recursos humanos pedagógicos, conta com direção (1), assistente de direção (2), coordenadora pedagógica (2), apoio administrativo (9), apoio operacional (5), bandas e fanfarras (1), professores de Ensino Fundamental I (13), professores de Ensino Fundamental II (35), professores de Ensino Médio (4) e intérprete de língua portuguesa de sinais (1).

Quanto aos alunos, 686 estão matriculados, 195 pertencem ao Ensino Fundamental I, 292 ao Ensino Fundamental II e 199 ao Ensino Médio.

É considerada uma escola inclusiva porque tem um trabalho diferenciado para atender aos alunos surdos e ouvintes com necessidades especiais. Para acompanhamento desses alunos, destina-se o apoio de um profissional bilíngue (especialista em língua de

sinais e língua portuguesa) que atua na interpretação, tradução dos conteúdos curriculares e atividades acadêmicas, envolvidas na escola.

A escola também apresenta uma proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade orientada ao desempenho do aluno, sugerindo às famílias formas de acompanhamento e ajuda possíveis no ambiente doméstico.

As condições descritas mostram um pouco do cenário da escola Alfa em que as práticas acontecem e por onde as representações circulam. Porém para entender o que acontece no cotidiano da escola é necessário descrever características dos professores dessa escola.

Como características similares, todos são profissionais envolvidos na área de educação, no sentido de que concentram suas atividades no trabalho docente. Apresentam, em média, cinco a dez anos de experiência no ensino médio, possuem licenciatura, têm uma carga horária entre 25 a 30 horas semanais nessa escola, e pertencem ao Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM).

O professor Bruno²⁰ (38 anos) tem 15 anos trabalhando em educação e 4 anos trabalhando na escola Alfa. Ele é licenciado em Educação Física desde 2001, mas no momento da entrevista estava ensinando Informática porque não havia uma vaga disponível para sua especialidade. Ele tem mestrado em Educação: história, política e sociedade. É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), e do Partido dos Trabalhadores (PT). Trabalha 20 horas em outra escola.

A professora Lilian (34 anos) tem 6 anos trabalhando em educação e 5 anos trabalhando na escola Alfa. Ela é licenciada em Biologia desde 2006 e tem duas especializações, uma em Biologia Molecular e outra em Gestão Ambiental. Atualmente, ensina Biologia na escola. Não trabalha em outra escola.

O professor Carlos (31 anos) tem 7 anos trabalhando em educação e 2 anos trabalhando na escola Alfa. Ele é licenciado em História desde 2004 e atualmente está

²⁰ Como melhor explicarei no item 4.4, todos os nomes dos professores são fictícios.

estudando Filosofia. Tem uma especialização em Educação Especial e um mestrado em História. Possui experiências na elaboração de material didático e em pesquisas acadêmicas em História. Atualmente ensina Sociologia na escola. Não trabalha em outra escola.

A professora Mariana (27 anos) tem 5 anos trabalhando em educação e 2 anos trabalhando na escola Alfa. Ela é licenciada em Letras desde 2008 e tem uma especialização em Língua de Sinais. Atualmente ensina Língua Portuguesa. Não trabalha em outra escola.

Na sequência, apresento um resumo das informações acima:

Quadro 2 - Perfil dos professores da escola Alfa

Pseudônimo	Graduação	Disciplina que leciona	Tempo de serviço na escola	Carga horária semanal na escola	Extensão universitária Pós-graduação
Bruno	Licenciado em Educação Física	Informática	4 anos	30 h.	Mestrado em Educação: história, política e sociedade
Lilian	Licenciada em Biologia	Biologia	5 anos	25 h.	Extensão universitária em Biologia Molecular. Especialização em Gestão Ambiental
Carlos	Licenciado em História	Sociologia	2 anos	25 h.	Especialização em Educação Especial e mestrado em História
Mariana	Licenciada em Letras	Português	2 anos	31 h.	Extensão universitária em Língua de Sinais

4.3.1.2. Escola Beta

A escola Beta é uma escola estadual, fundada em 1988. Localiza-se no bairro de Jardim Nove de Julho, no distrito de São Mateus, na região leste da cidade de São Paulo.

Perto dela se encontram vários estabelecimentos de prestação de serviços, comerciais (lojas e camelôs), órgãos públicos (Diretoria Regional de Educação, Unidade Básica de Saúde).

Numa visão panorâmica, a história de São Mateus se remonta a 1946, quando uma gleba de 50 alqueires de terras foi vendida à família Bei, dando origem à fazenda São Mateus. Dois anos depois, Mateo Bei, o patriarca da família, decide lotear a área e vende os primeiros lotes com total sucesso, surgindo dessa iniciativa o bairro de São Mateus. A partir da década de 50, os moradores se organizaram para pedir escolas, iluminação e transporte. Depois, lutaram pela implantação do asfalto, redes de água e esgoto, iluminação pública e outros serviços, como delegacias e agência dos Correios. Posteriormente, instalaram-se bancos, comércio diversificado, indústrias e setores de prestação de serviços.

A escola oferece três horários de funcionamento: o primeiro turno de 07.00 às 12.00 horas, o segundo turno de 13.30 às 18.30 horas e o terceiro turno de 19.00 às 23.00 horas. Os cursos oferecidos são Ensino Fundamental – Ciclo I e II e Ensino Médio.

Conta com boa infraestrutura de apoio pedagógico como salas de aula (9), biblioteca (1), pátio interno (1), quadra externa coberta (1), sala de informática (1), sala de leitura (1). Quanto aos recursos humanos pedagógicos, conta com direção (1), assistente de direção (1), coordenadora pedagógica (2), apoio administrativo (4), professores de Ensino Fundamental I (9), professores de Ensino Fundamental II (15), professores de Ensino Médio (5).

Quanto aos alunos, 935 estão matriculados. 291 pertencem ao Ensino Fundamental I, 383 ao Ensino Fundamental II e 261 ao Ensino Médio. No ano de 2012, sobre o rendimento escolar, o número de desistências foi de 12 e o número de reprovações foi de 30.

Como características similares, todos os professores são profissionais envolvidos na área de educação, no sentido de que concentram suas atividades no trabalho docente. Apresentam, em média, doze a vinte e cinco anos de experiência no ensino médio, possuem licenciatura, têm trabalhado mais de cinco anos nessa escola e receberam, nos últimos anos, os cursos de formação de professores do Estado. Os quatro têm uma carga horária entre 20

e 22 horas semanais e pertencem ao Sindicato dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

O professor Martin (52 anos) tem 25 anos trabalhando em educação e 12 anos trabalhando na escola Beta. Ele é licenciado em História, Geografia e Estudos Sociais. Atualmente ensina História. Não trabalha em outra escola.

A professora Leila (48 anos) tem 25 anos trabalhando em educação e 10 anos trabalhando na escola Beta. Ela é licenciada em Ciências e Matemática. Atualmente ensina Matemática na escola. Tem estudos de especialização em ensino médio em rede. Trabalha 36 horas em outra escola.

O professor Pedro (38 anos) tem 10 anos trabalhando em educação e 5 anos na escola Beta. Ele é licenciado em História. Atualmente ensina História, Filosofia e Sociologia na escola. Tem estudos de especialização em História, Sociedade e Cultura e atualmente está fazendo um mestrado em Didática. Trabalha 6 horas em outra escola.

O professor José (31 anos) tem 12 anos trabalhando em educação e 8 anos trabalhando na escola Beta. Ele é licenciado em Matemática desde 2003 e ensina essa disciplina na escola. Trabalha 28 horas em outra escola. Participa ativamente das atividades da sua igreja.

Em seguida, apresento um resumo das informações acima:

Quadro 3 - Perfil dos professores da escola Beta

Pseudônimo	Graduação	Disciplina que leciona na escola	Tempo de serviço na escola	Carga horária semanal na escola	Extensão universitária ou Pós-graduação
Martin	Licenciado em História, Geografia e Estudos Sociais	História	12 anos	20 h.	Curso de formação de professores do Estado
Leila	Licenciada em Ciências e Matemática	Matemática	10 anos	20 h.	Curso de formação de professores do Estado Pedagogia: internet segura, ensino médio em rede
Pedro	Licenciado em História	História, Filosofia e Sociologia	5 anos	22 h.	Especialização em História, Sociedade e Cultura
José	Licenciado em Matemática	Matemática	8 anos	22 h.	Curso de formação de professores do Estado

4.4. Aspecto ético

Todas as informações dos sujeitos, coletadas na escola, referem-se às pessoas que trabalham na escola, suas opiniões, compreensões, sentimentos e relações institucionais. A dimensão ética é sempre presente nesse sentido, pois o resultado escrito da entrevista “afeta os entrevistados e o conhecimento produzido por uma investigação com entrevistas afeta a nossa compreensão da condição humana” (KVALE, 2011, p. 49). Portanto o resultado escrito deve tanto ser compreensível para quem é estranho à realidade descrita quanto deve ser fiel e inteligível à comunidade exposta.

Outro aspecto se refere à confidencialidade da pesquisa a qual não publicará dados privados que identifiquem os sujeitos e as escolas. O que quero trazer à tona é um processo importante no qual esses professores estão imersos, analisando seus posicionamentos diante

da educação cidadã na escola. É o lugar que eles ocupam e o momento histórico que vivem que permitem que eles formem opiniões, e é esse o fator que é relevante em minha pesquisa.

É importante reconhecer que este estudo inclui um momento no processo de carreira desses profissionais que se encontram atualmente nas escolas visitadas, e com isso é necessário entender que seus depoimentos representam apenas um momento, registrado durante o período da realização da pesquisa.

Todos os professores e coordenadores das escolas que participaram da pesquisa o fizeram com livre consentimento e foram informados sobre os objetivos e propostas deste trabalho (ver ANEXO D).

5. ANÁLISES DE DADOS

Os dados apresentados neste capítulo são discursos dos professores os quais se revelam como um material muito rico para ser analisado à luz do referencial teórico das representações, proposto por Lefebvre, sobre concepções que podem explicar fenômenos relacionados às práticas de ensino no cotidiano escolar.

Os discursos foram organizados em temas que emergiram da pesquisa e estes temas, por sua vez, foram agrupados em categorias para um melhor entendimento das questões. É importante observar que essas categorias não são isoladas, tornando-se difícil, em alguns momentos, realizar essa separação, pois os temas se entrelaçam e se constituem em um todo em torno da educação para a cidadania.

Sendo assim, faço a análise das categorias de cidadania, função da escola e papel do professor e dos temas inseridos em cada uma delas:

5.1. Primeira categoria: Cidadania

Abaixo se apresenta a análise dos temas da primeira categoria:

Quadro 4 - Primeira categoria: Cidadania

Categoria	Tema	Subtema
Cidadania	Condições	
	Direito à educação	
	Fatores históricos	Negativos
		Positivos

5.1.1. Representações de professores sobre cidadania

Início essa análise explicando que os discursos dos professores revelam diferentes horizontes conceituais, entendidos todos eles como condições que constroem o conceito de cidadania.

Cidadania hoje é um termo amplo. Utilizado em diversos contextos. hoje é o cidadão que não deixa o cachorro fazer sujeira na calçada, mas se você for pensar lá atrás cidadão pegava em armas pra lutar pelos seus direitos. A cidadania é você fazer parte da cidade. É você pertencer a essa cidade com essa consciência mais ampla que as suas ações elas vão influenciar no cotidiano mesmo da própria cidade. Não só da cidade, mas da sociedade como um todo (Bruno, professor de Informática).

No sentido constitucional é o princípio fundamental de direitos que compreende também deveres. No caso de uma sociedade instituída já começa pelo momento que você nasce e você registra o reconhecimento do Estado por você, sua certidão de nascimento, o primeiro ato da cidadania (Martin, professor de História).

Tomo como referência a questão histórica, para explicar que o conceito da cidadania está inserido nas condições e circunstâncias das sociedades onde se exerce, em momentos históricos e espaços diferentes, portanto é importante compreender, nas representações dos professores, a evolução desse conceito, as práticas a ele associadas e como o cidadão se foi adaptando a novas e diferentes concepções.

Assim, a análise dos discursos acima referidos mostra que os professores percebem o conceito de cidadania de forma ampla, isso é, não a limitam a um conjunto de direitos e deveres. Eles consideram aspectos que podem ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva (PINSKY, 1998).

Eu acredito que para pessoa poder ser considerada cidadã, ela precisa ter seus direitos garantidos. Então se qualquer um desses direitos, não importa qual, for desrespeitado, então essa pessoa está perdendo a cidadania. Tem a sua cidadania ameaçada (Pedro, professor de Sociologia).

Se uma mulher de repente, é agredida e não tem o respaldo do Estado, você está infringindo o seu direito humano de mulher, de ser um ser que tem que ser respeitada. Criança quando ela é exposta a uma condição ou algo que infringe a sua estrutura psicológica da sua inocência, você está agredindo a noção de direitos humanos. E aí vai uma série de outras situações, e aí se encaixa com a questão de cidadania. Pois é, eu acho que no momento que você respeita esses elementos mais fundamentais você está garantindo a noção de cidadania, se você se vê respeitado pelas instituições e por aqueles que a representam, no estado de Direito. Não é? (Martín, professor de História).

[...] o cidadão que ele não tem um mínimo de dignidade, ele tem que ter a sua dignidade respeitada e garantida, porque se ele não tem a sua dignidade respeitada, como é que ele pode se entender como cidadão? (Lilian, professora de Biologia).

Com base no texto clássico de Marshall (1967), que sugere dividir o desenvolvimento da cidadania em três partes, a civil, a política e a social, os discursos dos professores se concentram principalmente na condição da reivindicação dos direitos civis, aqueles que dizem respeito à segurança e ao bem estar dos indivíduos. Entre os direitos mais mencionados por todos eles, estão a igualdade de condições e o respeito pela dignidade humana. A igualdade é entendida no sentido de igualdade diante da lei e de garantia do acesso aos bens sociais e às condições básicas necessárias a uma vida digna para todos os indivíduos. O respeito é entendido como um reconhecimento e proteção da dignidade humana, como condição fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Os direitos humanos só podem ser realizados quando eles são praticados. Para se praticar é necessário que as pessoas exerçam a cidadania. Que elas possam manifestar como elas desejam se organizar e como desejam viver. Se você não tem essa prática cidadania é muito fácil de os direitos humanos serem cortados de forma vertical, de cima para baixo, e em qualquer momento de conflito os direitos humanos vão ser prejudicados (Carlos, professor de Sociologia).

A questão e o desafio que colocam o discurso de professor é que um dos grandes conflitos existentes até hoje em nossa sociedade é garantir a efetividade dos direitos para que eles sejam vivenciados na prática pelos cidadãos.

Eu acho que para ele se sentir um cidadão, ele precisa participar da sociedade, ele precisa atuar na sociedade, se ele atua na sociedade que ele vive, ele se sente participante, ele se sente um cidadão, então eu acho que uma forma de desenvolver a cidadania nas pessoas começa fazendo com que você atue. Então que eles participem assim da sua comunidade, da sua vida, do seu bairro, enfim, da sua escola. Enfim, da sua cidade não é, seja desde uma reunião, eu acho até de prédio, para escolha de um síndico, eu acho que você já está participando ali. Até a escolha do seu governante, do seu prefeito (Lilian, professora de Biologia).

Eu acho que cidadania é quando a pessoa tem uma ativa participação na vida política da cidade, do país, do Estado, da vida social, cultural do local em que vive, e batalha pra conseguir melhoras nesses órgãos (Mariana, professora de Português).

Outra condição da cidadania é expressa por alguns dos professores como o acesso e participação ativa do indivíduo na comunidade e na sociedade, a qual permite uma identidade coletiva e uma melhora nas suas condições de vida. Ao se envolverem com a comunidade, os indivíduos participam de reuniões, encontros, atividades que tomam tempo e que requerem um compromisso. Ser cidadão, nessa perspectiva, é respeitar e participar responsabilmente das decisões coletivas a fim de melhorar sua vida e a da sua comunidade, ou seja, o indivíduo obtém o status de cidadão com a sua participação no bem-estar na sociedade.

Também, de forma geral, a sociedade confere o status de cidadania a seus integrantes. Mais especificamente, a cidadania é o reconhecimento dos indivíduos pela sociedade, e a consequente adesão deles aos projetos comuns. Essa visão é compartilhada por Cortina (2009) na sua reflexão, que só quem se sabe reconhecido pela comunidade pode sentir-se motivado para integrar-se ativamente nela.

E aí ele tem a participação política. Acho que eu não falei o negócio todo, mas a participação política, ela é fundamental. Não política partidária, mas a cotidiana mesmo. Então entendendo que existem espaços que são de reivindicações. Você pode não está envolvido num movimento, mas você pode apoiar esse movimento, você pode com suas ações entender e atuar sobre a sua realidade. Então o cidadão é o sujeito que atua sobre sua realidade participando de movimento ou não, mas que ele consegue articular. Articulação acho que é uma palavra interessante, com outros grupos de outros interesses para o bem comum (Bruno, professor de Informática).

Você também tem que ter condições políticas, por exemplo, a garantia de mecanismos democráticos efetivos e que funcionem e, de preferência, mecanismos democráticos que se aproximem da comunidade. Quanto mais aproximado da comunidade as decisões estiverem, mais fáceis para a pessoa exercer a cidadania. Quanto mais distante, mais centralizado, mais hierarquizado, menos exercício da cidadania existe (Carlos, professor de Sociologia).

O conceito de cidadania também propõe um cidadão como ser político, que pode participar das decisões e acontecimentos da sociedade. Nos discursos dos professores, percebe-se a necessidade de entender que, através da participação em mecanismos democráticos até a possibilidade de compor órgãos e comitês do poder público, poderão ser

tomadas decisões para o bem comum. Fica claro que participar ativamente da vida política pode incluir ou não a questão partidária.

Retomando à classificação feita por Marshall, a possibilidade de participação pública dos indivíduos se define como direitos políticos a qual inclui participar como cidadão comum ou como governante.

O mencionado pelos professores converge com o exposto por Benevides (1991, p. 20), que envolve a “participação como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” e como essencial para um exercício efetivo e ativo da cidadania. Assim, a prática da cidadania constitui um processo participativo, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade.

[...] uma coisa que eu nunca concebi e acho que nunca vou conceber é que pro exercício da cidadania é necessária uma formação, que as pessoas precisam ser educadas para exercer a cidadania. Isso é uma concepção que tutela as pessoas. Parte do princípio que as pessoas não têm autonomia para entender como deve ser a vida, como elas devem viver, como elas devem se organizar e elas precisam ser ensinadas a isso. [...] do ponto de vista do aprendizado de uma cidadania, isso se aprende na prática, no convívio, na comunidade, na relação entre as pessoas (Carlos, professor de Sociologia).

O depoimento do professor não acredita na formação como condição necessária para o exercício da cidadania. Para ele, a cidadania tem muito mais a ver com a possibilidade que as pessoas têm de se organizar e encontrarem as melhores formas de viver.

Esse discurso converge com a análise de Brayner (2008, p. 50) que assinala que o cidadão só existe no momento em que adquire visibilidade pública através de sua fala e de sua ação. Segundo o autor, a escola, como espaço de formação, existe como possibilidade, e a educação para a cidadania não passaria de uma aposta, “em que os indivíduos venham a ter uma *vita ativa*”. Nessa visão, a escola não é determinante, já que ela não pode determinar se a condição de aparência pública vai ou não se realizar.

5.1.2. Representações de professores sobre direito à educação

Ao respeito ao direito à educação, os professores manifestaram:

É direito todos ter acesso à educação. Porque através da educação você forma o cidadão e vai ter condições de lutar por alguma coisa, condições melhores (José, professor de Matemática).

Então, quando você tem uma boa formação escolar ela é uma pré-condição para que você em tese tenha a capacidade de reclamar tanto quanto reivindicar que você seja atendido quanto a esses direitos e que eles jamais sejam violados (Martín, professor de História).

[...] da forma como a nossa sociedade está organizada, sem o direito à educação, sem a escolarização, sem o acesso à universidade, as condições de materiais de vida são muito prejudicadas. Então, dessa maneira eu vejo uma relação entre cidadania e educação, porque é por meio da educação que as pessoas podem ter acesso às condições materiais melhores. Mas, do ponto de vista do aprendizado de uma cidadania, isso se aprende na prática, no convívio, na comunidade, na relação entre as pessoas (Carlos, professor de Sociologia).

[...] a pessoa que não consegue ter uma educação formal tem muito mais dificuldade de compreender o mundo a volta dela e os mecanismos sociais que permitiriam que ela exercesse a sua cidadania (Pedro, professor de Sociologia).

A educação como direito humano constitui um processo de consolidação da ideia de cidadania porque envolve a capacidade do homem de compreender e participar dos problemas econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais tanto de sua comunidade local como do país (BITTAR, 2012), portanto cabe ressaltar neste ponto de análise que os depoimentos dos professores acima citados coincidem que a educação é um direito fundamental na formação da pessoa para se tornar um cidadão.

Nesse sentido, a educação passa a ser concebida, pelos professores, como uma “pré-condição” que possui um efeito multiplicador porque “quando ela é garantida e respeitada há uma melhoria de todos os outros direitos humanos” (TOMASEVSKI, 2004, p. 13). Embora não seja “pré-condição” para que o indivíduo seja um cidadão, a educação é fundamental para a conquista da cidadania.

Eu acho que uma das coisas que desenvolve a cidadania nas pessoas é o acesso à educação, educação de qualidade, claro. Porque uma educação de qualidade pode ali interagir com outras pessoas, conhecer outras pessoas diferentes, conhecer outras coisas, enfim, ela pode ampliar seus horizontes (Lilian, professora de Biologia).

Uma coisa tá ligada na outra [direito à educação e cidadania], porque como cidadão você tem direito a uma educação de qualidade e é dever do Estado e da família (Leila, professora de Matemática).

Duas professoras articulam o desenvolvimento da cidadania à educação de qualidade. Existem múltiplos exemplos para definir o conceito de educação de qualidade. Para uns, esse conceito resulta da aquisição de diferentes “competências” que capacitarão aos alunos a se tornarem trabalhadores diligentes, líderes sindicais contestadores, cidadãos empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes (CARVALHO, 2013b). Para outros, a qualidade, em uma proposta educacional institucional, pode estar ligada à criação de alunos competitivos e à aprovação no vestibular.

Nesse sentido, não se trata de avaliar qual é o verdadeiro conceito sobre a educação de qualidade, mas sim confrontar as alternativas em função de suas implicações na formação dos cidadãos e das práticas educacionais que dela derivam.

5.1.3. Representações de professores sobre os fatores históricos

Como fatores negativos, descrevem-se as representações dos professores sobre aqueles contextos na História no Brasil que dificultaram o desenvolvimento da cidadania:

Na história, o projeto da educação do Brasil sempre foi dada pelos grupos intelectuais que estavam no poder. Então conforme os intelectuais pensavam essa educação, a educação rumava pra isso sem uma coisa de longo prazo. E aí a gente tem essa dificuldade ao longo da história do acesso das pessoas que não são favorecidas socialmente, economicamente, e aí vemos um capital cultural diverso, difuso. E aí você percebe que falta uma linha condutora dessa formação cidadã no Brasil (Bruno, professor de Informática).

Bom, a nossa própria formação quanto nação, o nosso país, ele começou como uma colônia de exploração e, na qual a grande maioria da população era escravizada, né, por uma minoria que explorava esse trabalho. Quando o Brasil se torna um país independente, uma nação se forma nos moldes propostos por essa elite que, simplesmente, só quis se desvincular de Portugal e manter a hierarquia social como estava desde 1530. Então, aqui no Brasil, a sociedade, ela vem de uma hierarquia social completamente desigual de poucos mandando e muitos obedecendo e isso acaba interferindo diretamente no exercício da cidadania (Pedro, professor de Sociologia).

Se você pegar o modelo das capitâneas hereditárias que são aquelas 12 que foram criadas no Brasil, ali você já tá dando latifúndio, você tá dando uma carta foral pro capitão donatário, e ele fornece pra aqueles mais chegados a ele que é o sesmeiro, as chamadas sesmarias. Então, você tem uma formação assim personalista, aristocrática, e esses elementos vão se estruturando ao longo de séculos [...] A República nasce pra atender quem? Aos grupos de poder. Mas e o povo, a noção de cidadania aí? É uma quimera. Deixa o povo ali porque o povo não sabe, não é bom dar esse poder pro povo, o povo vai fazer coisa errada. Então, são reflexos de tradições seculares [...] Por conta disso, eu não acredito que a educação para povo é transformadora, porque é um padrão de elites. (Martin, professor de História).

A gente tem toda uma história de escravidão e isso nunca foi resolvido. Toda uma questão de preconceito racial, preconceito social, a percepção da pobreza como inimigo que tinha que ser combatido. Tudo isso fez parte da nossa história (Carlos, professor de Sociologia).

As consequências da colonização, associadas à escravidão, ao caráter agrário-exportador e a uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinaram uma estratificação social de caráter hierárquico, na qual as elites, que se assumiam como “superiores” determinaram o limitado acesso à educação escolar pública.

Mesmo assim, muitos dos países que conheceram a dura realidade da colonização, entre eles o Brasil, após os processos de abolição e de independência, continuaram fortemente agrários, mas as classes dominantes tiveram pouco interesse em difundir a educação escolar, o que contribuiu e atualmente contribui às imensas desigualdades sociais.

Esses contextos históricos são visivelmente identificados pelos professores, quando os descrevem como fatores que dificultaram o acesso à cidadania e que ainda persistem como situações de base para produzir carências na linha condutora dessa formação cidadã do povo no Brasil.

Você pega desde lá, por exemplo, desde o império, quando surge um Estado Nacional, passando pela república, depois o governo militar e até o presente, a relação sempre que se dá é uma relação de violência, o Estado usa a violência para controlar a população, pra evitar a garantia de direitos, evitar a cidadania, pra evitar a democracia, uma democracia direta [...] A gente pode perceber, por exemplo, pensar na ação da polícia, que é uma força de extermínio dos pobres, das pessoas negras, enfim, a força policial continua sendo a força de controle da cidadania, de evitar a cidadania. E nos protestos recentes a gente viu que isso

ficou claro. No Rio de Janeiro, por exemplo, a polícia atualmente vem usando uma série de medidas arbitrárias e completamente descabidas pra minar a força de manifestação popular e a ação de pessoas que querem mudanças. Então, o que mais existe na nossa história são esses fatores que tentam minimizar ao máximo o exercício da cidadania e da democracia (Carlos, professor de Sociologia).

A violência entendida como fator histórico, segundo o discurso do professor, está presente em suas mais variadas manifestações na constituição da sociedade, e ela atenta contra os direitos humanos e o exercício da cidadania. Diante das manifestações populares acontecidas nos últimos tempos, a violência é concebida como um instrumento de controle e repressão por parte do Estado.

Eu infelizmente como professora, eu ainda tenho que citar a falta de acesso à educação de qualidade, eu sei que hoje tem muitas, as pessoas, o governo diz que o acesso está garantido tá, mas acesso de que maneira? Qual a qualidade desse acesso? Não basta essa criança estar dentro da escola, mas ela está dentro da escola fazendo o quê? Qual a qualidade do tempo que ela passa dentro da escola? Eu acho que uma das coisas, um dos fatores históricos é que não foi garantida a essa criança o acesso à educação (Lilian, professora de Biologia).

Novamente o tópico da educação de qualidade está presente no depoimento da professora, mas agora é identificada como um fator negativo no desenvolvimento histórico da cidadania, pois aquele conceito de qualidade está ligado à falta de acesso à educação.

Essa representação converge com o estudo de Bitar (2012) sobre a educação no Brasil de 2003 a 2009, sobre dados trazidos pelos relatórios da Plataforma DhESCA, os quais deram conta das tentativas de redução da desigualdade educacional por parte dos governos. Porém, na análise da autora, essas tentativas de redução representadas pelo crescimento de vagas não foram suficientes para suprir as necessidades dos educandos, revelando uma precariedade em relação à qualidade do sistema educativo brasileiro, o que gerou uma nova forma de exclusão relativa à falta de permanência dos alunos na escola, devido aos altos índices de evasão e repetência, entre outros fatores.

Partindo de situações opostas, como fatores positivos, se descrevem as representações dos professores sobre aqueles contextos na história no Brasil que contribuíram ao desenvolvimento da cidadania:

[...] por mais que critiquem o Estatuto da Criança e do Adolescente, por mais que critiquem o Estatuto do Idoso, são formas que estão aí apresentando [...] Na verdade, a lei representa o que a sociedade como um todo no seu debate, no seu embate político democrático apresenta do que é entendimento da criança e do adolescente, por exemplo. Então acho que sim, são avanços. Avanços legais, avanços sociais (Bruno, professor de Informática).

As leis e os estatutos como regulamentos que regem a proteção e a promoção dos direitos dos cidadãos são concebidos como “avanços” que atendem as especificidades da sociedade, no exercício da cidadania através da história. Nesse sentido, o depoimento do professor converge com a análise de Cury (2005) para quem a lei representa o desenvolvimento contextualizado da cidadania e sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha porque nela reside uma dimensão de luta.

[...] a participação política, eu acho que principalmente nessa parte da abertura política de 84, em que acabou a ditadura do Brasil, aumentou a cidadania, sim (Mariana, professora de Português).

Todas as lutas sindicais, de estudantes, mesmo dos direitos da mulher poder trabalhar, das manifestações que a gente tem aí no mundo, não só aqui no Brasil (Leila, professora de Matemática).

Você tem uma série de movimentos, uma série de manifestações, de movimento negro, de movimento indígena, movimento dos sem-terra, movimento operário, e tudo isso tentando ampliar o exercício da cidadania. E aí, há momentos que isso se fortalece, há momentos que isso se enfraquece um pouco. E, recentemente, toda a questão de movimentos populares que aconteceram no Brasil é um exemplo de tentativa de mudar algumas coisas e de ampliar os mecanismos de cidadania e democracia (Carlos, professor de Sociologia).

Frente às situações que contradizem o exercício da cidadania no Brasil, a participação toma novamente relevância nos depoimentos dos professores, mas agora concebida como um instrumento viável de luta dos cidadãos em movimentos sociais em busca da retomada e concretização de seus direitos, reconhecidos e garantidos pelo Estado. Fica claro, no último depoimento, que as manifestações populares que aconteceram no Brasil durante o presente ano são exemplos de mecanismos de participação dos cidadãos.

Eu acho que as pessoas têm começado a se organizar mais para reivindicar as coisas que elas querem. Por exemplo, as pessoas que não têm acesso a uma determinada coisa, numa comunidade, elas estão aprendendo a se organizar a se unir, para reivindicar aquilo que elas necessitam. Elas estão entendendo que se

unindo elas são mais fortes do que sozinhas [...] Elas estão entendendo que esperar só do governo não vai conseguir. Eu acho que isso está sendo uma coisa assim que está acontecendo e cada vez mais (Lilian, professora de Biologia).

Essa participação, no depoimento da professora, também se torna visível em situações cotidianas dos cidadãos, entendidas como formas de convivência que fortalecem as relações humanas, procurando o efetivo alcance de direitos ao acesso aos bens materiais como fins comuns.

De forma geral, percebo nesta análise sobre a categoria da cidadania, que professores manifestaram diferentes e amplas representações, especialmente quando explicam os horizontes conceituais de cidadania, as condições que permitem seu desenvolvimento, os fatores históricos que dificultaram ou facilitaram o exercício da cidadania no Brasil. No entanto, suas representações sobre o direito à educação foram menos amplas e mais similares entre eles. Por fim, entendo que esta categoria é facilmente interpretada pelos professores em sua concepção e evolução histórica, mas, não assim, quando explicitam as relações com o direito à educação.

5.2. Segunda categoria: Função da escola

Abaixo, apresento a análise dos temas da segunda categoria:

Quadro 5 - Segunda categoria: Função da escola

Categoria	Tema
Função da escola	Princípios
	Práticas de cidadania
	Participação na comunidade

5.2.1. Representações de professores sobre os princípios da escola

Ao respeito dos princípios da escola, os professores manifestaram:

Ela [a escola] pode contribuir se ela entender que não trabalha mais com o capital cultural de uma determinada elite, mas ela precisa permear as outras manifestações culturais, os outros contextos sociais que estão presentes dentro dela. Se ela nega esses contextos, não tem condições, mas se ela reconhece esses contextos, ela sabe quais são os limites de intervenção dela, e ela também sabe quais são as possibilidades (Bruno, professor de Informática).

Eu acredito que a primeira coisa é que ela teoricamente já faz, que é criar instrução, mas não só uma instrução que seja uma educação completamente descolada da realidade, voltada, por exemplo, hoje para o vestibular, que é aquele monte de conhecimento que a maioria não serve para nada. O menino só passa no vestibular e depois esquece 90% do que ele aprendeu na escola. Então, se for uma educação voltada para o dia-a-dia, uma educação que tenha uma utilidade prática para a vida da pessoa enquanto um membro da sociedade, com certeza ela vai favorecer a cidadania (Pedro, professor de Sociologia).

É reconhecido que a escola não é o único lugar onde a educação acontece, mas continua sendo a instituição cuja função exclusiva e oficial é a educação. Portanto, a escola continua sendo espaço de relações humanas, de encontros e desencontros, espaço de reflexão, mas também de práticas vivenciais de valores, em um universo de diversidade e de pluralidade.

Nesse sentido, na concepção dos professores, restringir o papel da escola à transmissão de informação corresponde a uma simplificação, na medida em que a escola é um espaço que articula conhecimentos, valores, atitudes, hábitos entre outros aspectos necessários à formação humana, em um contexto de interação, de participação e de construção de relações dentro e fora dela.

Essas representações convergem com a pesquisa feita por Strieder; Zimmermann (2010), porque nela os pesquisados percebem que a função da escola, antes da qualificação profissional, é uma aposta na formação de personalidades integrais, e falam dela como um suporte de vida e um local de convivência social.

O papel da escola é desenvolver a cidadania (Lilian, professora de Biologia)

No meu ponto de vista, uma das funções da educação é contribuir com a educação cidadã (José, professor de Matemática).

Ela deve contribuir, não é que ela pode, ela deve contribuir para educação cidadã (Leila, professora de Matemática).

Um dos objetivos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) é assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Esse objetivo, para Cardoso (2007), pode ser lido e ouvido sob a forma de slogan “A escola deve formar cidadãos críticos e participativos” e pode emitir diferentes opiniões sobre educação. Para o autor, “Numa mesma escola, todos os professores podem ter apreço pela declaração desse slogan, mas não obrigatoriamente representam educação para a cidadania de uma mesma maneira”.

Nesse sentido, “a função da escola é contribuir com a educação cidadã”, também pode ser pensada como um slogan que provavelmente represente diferentes concepções nos professores o que exige desta pesquisa uma análise de como ele se expressa na prática escolar.

5.2.2. Representações de professores sobre práticas de cidadania na escola

Algumas das manifestações dos professores são as seguintes

Eu acho que a escola hoje em dia, ela consegue assim de uma certa maneira, incentivar o aluno participar. Como assim? O aluno, ele tem que ser um ator do processo, então ele tem que participar junto. Então a gente sempre procura fazer com que ele participe, não só da nossa aula, a gente tenta mas às vezes a gente não consegue. Isso é um processo que também a gente vai construindo aos poucos (Lilian, professora de Biologia).

Outra coisa que eu gosto muito é de valorizar a participação dos alunos nas discussões que eles têm comigo, a partir do ponto de vista deles, para que haja uma discussão mais democrática em vez de uma aula impositiva onde eu só falo, falo, falo e eles só ouvem e anotam. Então, isso contribui bastante para que eles pensem criticamente e não só no que ele está aprendendo, nos conteúdos que ele está aprendendo, mas no próprio processo da aula que ele está vivendo ali e que ele possa participar disso de uma maneira mais ativa (Pedro, professor de Sociologia).

Participação dos alunos nas decisões, a evitar uma hierarquia que decida tudo, e discutir questões do que vai ser ensinado, do que vai ser aprendido. Isso são algumas medidas que não funcionam plenamente, mas que são algumas tentativas que existem e que podem ajudar um pouco. De maneira geral eu não vejo a escola como um principal instrumento de cidadania, que existe, mas pode, às vezes, funcionar de paliativo para algumas dificuldades (Carlos, professor de Sociologia).

Ao chegar à escola, as vivências do aluno já lhe permitiram ter construído determinadas formas de ser, agir e pensar. Mas, na escola, ele é estimulado para desenvolver novas formas de participação e interação. Nessa perspectiva, se torna cada vez mais relevante, nos depoimentos dos professores, a valorização da participação dos seus alunos nos espaços públicos dentro e fora da escola, ainda que não expliquem, de forma específica, os tipos de práticas que se desenvolviam em torno desse assunto.

As concepções dos professores convergem com a análise proposta por Brayner (2008), que assinala que, além do *ler, escrever e contar*; a escola na atualidade permite *falar, pensar e julgar*, como elementos definidores para cada aluno aparecer e participar no espaço público com sua palavra e com sua possibilidade de ação.

Uma escola que tem por princípios buscar a questão humanista, ela não tem como ser diferente. Você não vai ficar regrado. Você vai ensinar ao aluno que ele tem limites dos seus direitos como tem que cumprir os seus deveres, e isso acho que é o que tá faltando. Dá muitos direitos, direitos, direitos, mas cadê o seu dever? Começa com a tarefa, começa com o respeito. Eu falo pra vários deles, com todas as salas, eu falo assim, 'Eu respeito o seu direito de você não tá querendo participar da aula, de você não estar interessado, mas você já respeitou o meu direito de querer passar um conhecimento e o dos seus colegas?' Essa é a questão (Martín, professor de História).

Porém, nesse espaço de relações sociais que abrange a escola, pode-se entender claramente que existem situações de desencontros, muitas vezes originados pelos comportamentos desafiantes dos alunos que rompem regras de convivência na sala de aula. Essas situações de conflitos, tais como se concebe no depoimento acima citado, representam uma má interpretação dos limites dos alunos, em seu relacionamento com o professor e com seus colegas.

A escola, na maior parte do tempo, ela funciona como um instrumento disciplinar. E um instrumento disciplinar não é um instrumento democrático. É um instrumento que faz justamente o contrário – ensina as pessoas a serem obedientes, a respeitarem hierarquias, a serem eficientes no trabalho. E isso faz parte de todo o projeto escolar que foi inventado na modernidade e vem até os dias de hoje. Eu não vejo possibilidades concretas de você reformar a instituição escolar pra você remover esse aspecto disciplinar e criar uma instituição que não seria disciplinar. Ela vai ser assim e isso faz parte na estrutura da escola, né, na forma escola (Carlos, professor de Sociologia).

Os comportamentos desafiantes dos alunos poderiam estar comunicando algo ao projeto educativo instalado na escola, mas as práticas disciplinares entendidas como autoritárias, não contribuem para uma solução, porque, segundo o discurso citado, elas impõem linhas divisórias e esquemas regulatórios arbitrários, condições decisórias desiguais, e relações de poder assimétricas, particularmente entre professores e alunos.

Esse depoimento converge com Nogueira (2000) quando assinala que para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que acima de tudo os indivíduos, vistos como iguais, tenham a oportunidade de dialogar, expor seus anseios, necessidades e opiniões e assim a escola passe a ser vista como um local de troca, de relacionamento interativo, e não de imposições e de regras, que muitas vezes não coincidem com sua realidade.

Então ser democrático como cidadão nesse processo, é o aluno se reconhecer como sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem, mas também não só do processo de ensino e aprendizagem, mas a vida escolar. Existem decisões que são tomadas dentro da escola e que o aluno não tem a menor noção e isso afeta diretamente à vida desse aluno (Bruno, professor de Informática).

[...] não há nenhum incentivo da escola para que os alunos também decidam coisas sobre a sua vida escolar. Então, é tudo muito controlado e isso, por um lado, atrapalha bastante a prática da vida cidadã. O aluno, ele acaba não sendo responsável por parte do processo que ele está vivendo ali (Pedro, professor de Sociologia).

Há algumas experiências dentro da escola que, por mais que sejam experiências disciplinares, têm toda uma série de problemas, que tentam estimular um pouco a cidadania. Participação dos alunos nas decisões, a evitar uma hierarquia que decida tudo, e discutir questões do que vai ser ensinado, do que vai ser aprendido. Isso são algumas medidas que não funcionam plenamente, mas que são algumas tentativas que existem e que podem ajudar um pouco (Carlos, professor de Sociologia).

A questão da participação nos espaços públicos, segundo a pesquisa de Silva (2000), tem se constituído em necessidade da população e ao mesmo tempo em desafio. A necessidade é decorrente do processo de abertura política que aponta para a construção de espaços e organizações mais democráticas, com a inserção mais direta da população na definição e nos destinos de um projeto mais amplo de sociedade. O desafio está na construção desse projeto, em que os sujeitos são aprendizes desse processo.

Assim, na atualidade, a escola como espaço público que se propõe a trabalhar uma proposta democrática para contribuir com a formação da cidadania ativa, não pode perder de vista essas necessidades e esses desafios. Porém, os exemplos acima relatados pelos professores descrevem situações em que o aluno é concebido como sujeito passivo no seu processo de aprendizagem, não fazendo parte plenamente dele porque o próprio sistema escolar não o possibilita.

5.2.3. Representações de professores sobre participação da escola na comunidade

Ao respeito da participação da escola na comunidade, os professores manifestaram:

Se você tem os conhecimentos, você tá tendo uma visão humanitária, você tá vendo a si próprio, você tá vendo a sua família, aqueles que tão fora da escola, você tá vendo o tráfico, você tá ali, você é copartícipe dela, você vive mais na comunidade e menos na escola. A escola, ela tem que ser realmente uma ressonância da realidade que o cara tá. Então, não adianta só você se revoltar, você tem que transformar-se e transformar aqueles que tão ali. Então, é um sonho dos pedagogos acreditar que a escola tem que se aproximar da comunidade e a comunidade da escola (Martin, professor de História).

Então a gente sempre procura fazer com que ele [o aluno] participe, não só da nossa aula, a gente tenta, mas às vezes a gente não consegue. Isso é um processo que também a gente vai construindo aos poucos. Então a gente sempre o estimula a ser uma pessoa crítica do bairro dele, da escola dele, até porque a gente sabe que a escola não é perfeita (Lilian, professora de Biologia).

Os professores explicam a importância de conhecer a comunidade, e a realidade inserida nela, para perceber as contradições que podem ser trabalhadas desde a escola. Isso mostra que a incorporação de conhecimentos do contexto de vida dos alunos, muitas vezes conflituosos, exige práticas cidadãs na tomada de posições, revisões e decisões, as quais criam condições favoráveis para desenvolver um espírito crítico como pessoas que integram uma comunidade.

Os depoimentos anteriormente citados convergem com a análise proposta por Candau (1995) sobre a participação da escola na comunidade, através do conhecimento da realidade, o qual permite aos estudantes compreender e sugerir propostas para o

melhoramento e transformação delas e como lugar de exercício permanente da cidadania ativa com pessoas, que se tornam atores de projetos pedagógicos.

Hoje, eu percebo que muitos alunos estão se escondendo. Eles formam pequenos grupos e não dão abertura durante a conversa que eu tenho, que eu abro espaço pra saber da realidade que ele vive, como que vive, mesmo tendo a disciplina de exatas (José, professor de Matemática).

Há uma preocupação em desenvolver a participação crítica através dos trabalhos de conscientização e socialização incentivando o aluno a perguntar e questionar, aproveitando o conteúdo da disciplina, dentro da sala de aula. Nesse depoimento, é importante reconhecer que sendo professor de uma disciplina exata, ele procura abrir um espaço de diálogo, sobre o que acontece na realidade mais próxima de seus alunos, apesar que nem todos estão dispostos a participar.

Eu acho que os projetos que a escola desenvolve, eles são colocadas no planejamento, que é no Projeto Político Pedagógico. E ele sempre busca uma integração (Leila, professora de Matemática).

Planejar a escola implica a tomada de decisões, em envolvimento com as ações do cotidiano escolar. Nesse sentido, a professora entende que as atividades do projeto político pedagógico da escola deve envolver o corpo docente, o corpo discente e a comunidade com o trabalho escolar.

Então assim, não são todos os professores que participam, isso depende muito da vontade do professor, da disposição do professor em participar desse projeto. E também do posicionamento do professor (Bruno, professor de Informática).

Os projetos próprios de uma disciplina também são concebidos como outras formas de participação da escola com a comunidade. Assim, o professor de Informática descreve o projeto intitulado “Diáspora Africana” com a participação dos alunos em uma discussão sobre o papel do negro na zona norte, em São Paulo. E projetos interdisciplinares explicados pelo mesmo professor sobre a rádio da escola ou o grêmio estudantil em parceria com outros colegas da sua escola. Porém nesse tipo de projeto, segundo o professor, nem sempre se consegue a participação de outros professores.

A minha escola sempre teve uma grande dificuldade em organizar esse tipo de iniciativa. O máximo que se faz para tentar se abrir para a comunidade são festas, e mesmo estas festas nunca são decididas pela comunidade, a participação no conselho da escola é muito limitada, as decisões nunca são realmente tomadas pela comunidade. Então, isso é um dos maiores problemas que eu vejo na minha escola é como se tem essa relação com a cidadania e com a comunidade (Carlos, professor de Sociologia).

Uma integração que vai ter agora é a festa junina na escola, que é um momento de integração entre escola e comunidade (Leila, professora de Português).

Foram poucos os projetos mencionados pelos professores que envolvem um trabalho com a comunidade desde a sala de aula. Aqueles que foram mencionados eram práticas pedagógicas isoladas, mas não explicaram que a proposta de práticas como estas faziam parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Eles mencionaram a festa junina, a feira de ciências, a gincana e mostra cultural entre as principais atividades de suas escolas enquanto a participação na comunidade e, principalmente, dos pais.

Nesse sentido, a participação é concebida como uma lógica de abertura da escola à comunidade e não como uma lógica de parceria entre escola e comunidade. Assim, é também relevante referir que os principais atores da comunidade são os pais. Esse resultado pode indicar a existência de um entendimento muito circunscrito da diversidade de grupos e atores inerentes a qualquer comunidade envolvente de uma escola.

Finalizando a análise da categoria sobre a função da escola, de modo geral compreendo que professores explicaram em suas representações diferentes experiências de seu contexto escolar sobre “práticas de cidadania” e “participação na comunidade”, das quais algumas se tornaram em discursos críticos e reflexivos. No entanto, suas representações sobre “princípios” foram mais descritivas e menos reflexivas não levando em conta suas experiências cotidianas.

5.3. Terceira categoria: Prática docente

Abaixo, apresenta-se a análise dos temas da terceira categoria:

Quadro 6 - Terceira categoria: Prática docente

Categoria	Tema	Subtema
Prática docente	Prática pedagógica	Facilidades
		Dificuldades
	Professor modelo	
	Alunos cidadãos no futuro	

5.3.1. Representações de professores sobre prática pedagógica

Início esta análise explicando que a prática pedagógica na educação cidadã é abordada desde uma perspectiva de situações que a facilitam ou que a dificultam. Essas duas situações me possibilitaram entender melhor, por um lado, a maneira como os professores concebem, compreendem e valorizam sua função no contexto no qual estão inseridos e, por outro lado, como expressam suas opiniões, atitudes, tomadas de decisões, processos de socialização e suas relações intergrupais nas experiências que eles têm sobre o desenvolvimento da educação cidadã na escola.

Alguns discursos dos professores revelam situações do cotidiano que facilitam sua prática pedagógica para educar cidadãos:

Eu acho que a prática pedagógica tem facilitado porque hoje a gente tem um diálogo muito aberto. Coisa que na minha época de estudante nós não tínhamos. Então, hoje em dia se pode falar sobre tudo numa sala de aula. Eu fui educada na época da ditadura, então a gente não tinha abertura para se conversar sobre alguns temas - o professor não podia emitir uma opinião. E hoje em dia não. Hoje em dia a gente conversa abertamente, principalmente no ensino médio, que é onde eles já são mais adultos. Já estão mais, ficando mais mocinhos e mocinhas, então dá pra gente ter um diálogo legal (Leila, professora de Matemática).

Uma atitude educativa própria do mundo escolar é o diálogo, um valor que compromete as pessoas porque enquanto fazem parte dele são protagonistas de uma ação compartilhada. Nesse sentido, uma professora valora a função do diálogo e percebe uma transformação na sala de aula, da época em que ela foi aluna, num contexto histórico específico, e a época atual. Para ela, o nível de diálogo existente hoje, na escola, e as possibilidades de livre expressão facilitam formar cidadãos porque permitem uma troca de opiniões em condições de abertura e de respeito.

Como eu falei, muitos professores abordam esse tema [a educação cidadã], e os alunos estão com uma mente mais aberta, com um olhar mais amplo sobre a comunidade, sobre o mundo, então eu acho que facilitou (Mariana, professora de Português).

A tarefa de formar cidadãos apela à integração social e à consciência de pertencimento a uma comunidade. Assim, a professora enfatiza que a relação de abertura dos alunos com a comunidade facilita sua prática pedagógica.

Nós aqui formamos um grupo e temos uma linha. Tanto com direção, vice e coordenação, tanto da manhã quanto da noite. É uma linha que a preocupação é trabalhar. Então essa parte, assim, vamos ver aqui, então ela tem facilitado (Martin, professor de História).

Como é possível observar, para esse professor há um enfoque na valorização do tipo de organização, do trabalho em equipe e a linha de orientação que rege a sua escola. Entendo que essa linha está proposta nos documentos educativos da sua escola e que são os princípios que norteiam sua prática pedagógica.

[...] o conteúdo que eu dou, por exemplo, eu sou professora de Biologia, então eu vou dar um exemplo na minha disciplina. O meu conteúdo, ele tem que estar a serviço de desenvolver a cidadania no meu aluno, de que maneira? Então, por exemplo, se eu estou falando do corpo humano, das partes do corpo humano, de alguma doença sexualmente transmissível, eu espero com isso que ele desenvolva sim o autoconhecimento do corpo dele, a consciência do respeito ao corpo, de conhecer o seu corpo, então eu acho que o conteúdo por si só ele tem que estar atrelado a desenvolver nesse aluno a cidadania dele, o respeito pelo seu corpo, entender por que aquilo é importante para ele aprender ou não, por que eu preciso aprender isso (Lilian, professora de Biologia).

Primeiro, todos os conteúdos que eu passo tanto História quanto Sociologia, eu procuro mostrá-los e trabalhá-los a partir da realidade do aluno. Então, eu vou falar de escravidão, tem sempre alguma coisa que está acontecendo no mundo atual que está relacionado com isso. [...] Tem situações análogas ou não, que são muito parecidas e que a gente pode pegar da vida do aluno para ele compreender o que aconteceu tanto no passado quanto na sociedade atual (Pedro, professor de Sociologia).

O desafio profissional docente está na possibilidade de atrelar o ensino de conteúdos às práticas educativas cotidianas. Assim, os professores concebem que os conteúdos de suas disciplinas se manifestam como mediadores entre o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de práticas e valores, comportamentos e atitudes, como aspectos fundamentais que facilitam a formação escolar.

[...] o conteúdo a ser trabalhado trata das questões locais, por exemplo, na aula de Informática, eu fiz com os alunos da 6ª série uma pesquisa de imagem pela Internet e pedi que eles pegassem a imagem do bairro e quando pegassem a imagem e colocassem o nome, fotógrafo e o site de onde, eles retiraram a imagem. Nessa discussão os alunos da 6ª série perceberam assim, ‘Professor? A nossa comunidade que é a comunidade aqui do lado, só mostra a foto dos prédios e da polícia batendo nos moradores’. Aí foi a porta de entrada. Mas aí vem cá! A comunidade de vocês só acontece isso? Não, não acontece... O que mais acontece? Então o que eu propus! Ensiná-los técnica de fotografia de arquitetura, de expressões [...]. Eles tirarem fotos da comunidade de onde eles moram pra mostrar esse outro olhar de lá. E aí a ideia é produzir o blog com essas imagens e mostrar: nosso bairro não é só a violência (Bruno, professor de Informática).

O professor entende que contextualizar a aprendizagem facilita sua prática, quando propõe um tratamento curricular das “questões locais”, trazendo para a sala de aula temas de reflexão da realidade mais próxima de seus alunos, articulada aos seus determinantes. O mencionado por ele converge com o exposto por Lacassa (1994, p. 316), quando assevera “o conhecimento é inseparável do entorno sócio cultural de onde surge, portanto, os alunos aprendem interagindo com os membros da sociedade”.

Com a pesquisa eles perceberam as contradições do bairro. ‘Mas o meu bairro não é só isso!’ Oh, mas esse é o imaginário que se tem. Como é que você trabalha com isso? Então eu acho que a escola tem essa capacidade de mostrar essa contradição a partir do momento que ela olhe pra isso (Bruno, professor de Informática).

O mesmo professor ressalta a importância da atividade do aluno quando ele se acerca ao seu entorno, sendo capaz de capturar essas “contradições” da comunidade, que são relevantes em sua aprendizagem. Ele mostra, assim, que busca valorizar questões e situações que são importantes para os alunos, pois entende que dessa forma poderá sensibilizá-los para que sejam parte das discussões acerca dela.

Outros discursos descritos revelam situações que dificultam a prática pedagógica de educar para a cidadania. De acordo com os depoimentos, fica evidente que os professores compreendem essas situações de forma bastante diversificada:

Eu acho que o nosso trabalho é dificultado assim às vezes, por questões administrativas. Então você tem que seguir um determinado planejamento, você tem que dar conta de um determinado conteúdo, determinado tempo, isso às vezes dificulta um pouco o nosso trabalho, que a gente sabe que a gente tem não é, enfim, turmas diferentes, alunos que tem ritmos diferentes, e acaba que o professor tem que dar conta de todo conteúdo, de todo mundo aprender, no tempo certo, e se ele não aprende a culpa é do professor, ninguém vê os entraves que tem assim por trás [...] (Lilian, professora de Biologia).

A sobrecarga de atividades acadêmicas e as questões administrativas atrapalham a prática docente, segundo o depoimento da professora. Isso reforça a tendência de situar o papel do professor em uma competência técnica segundo Colello (2013), para cumprir programas curriculares e preparar os alunos para os exames vestibulares ou processos de avaliação do desempenho escolar.

O aluno entrou na porta, fechou, deu bom dia, boa noite ou boa tarde, ele define o que ele está fazendo ali na frente. E se você não tem bastidores, se você não tem alguém também te garantindo, você vai ser tragado. Porque olha como é que são as coisas, muitos direitos tiraram deveres, então o aluno na sua insanidade da sua inocência, ele acha que pode te desrespeitar, não vai pegar nada, na linguagem deles, e não é bem assim (Martín, professor de História).

Nesse depoimento, o educador desabafa com franqueza sobre o sentimento que tem em relação às atitudes de alguns alunos, experiências que são compartilhadas por muitos professores. No entanto não se trata de um fato isolado. Muitas vezes o aluno desafia o professor com atitudes de agressividade, o que pode gerar esse tipo de sentimento nos

professores. Essas atitudes são identificadas como impedimentos às práticas cidadãs, pois uma situação de violência inibe a convivência escolar.

Eu acho que o professor que pretenda ser um professor que ensine a cidadania, ele tem que viver a cidadania e fazer com que os alunos vivam essa cidadania. O que é difícil numa sala de aula onde há uma imposição do professor para com o aluno [...] Talvez isso ainda atrapalhe um pouco, porque, a participação do aluno, ela se dá pela imposição do professor sobre o aluno. O aluno obedece, né? A cidadania implica a participação ativa da pessoa no processo. Pode ser no processo pessoal ou político. Talvez, num novo modelo onde os alunos participem mais ativamente do próprio decorrer da aula seja muito melhor para que o aluno viva essa cidadania de verdade (Pedro, professor de Sociologia).

Esse depoimento precisa refletir a respeito das consequências que a postura autoritária do professor traz sobre seus alunos, porque ela condiciona a participação e portanto atrapalha o direito de questionar e apresentar opiniões, práticas essas entendidas como um exercício de cidadania.

Pelo contrário, o professor precisa ter autoridade, porém a autoridade não deriva de gritos, punições ou ameaças, mas de sua postura profissional, de sua responsabilidade, de sua devida atenção para com os alunos, da liberdade que ele concede ao aluno para dialogar durante a aula, para questionar, para argumentar, levantar hipóteses e criar situações, sempre de maneira a estimular as capacidades crítica e criadora.

5.3.2. Representações de professores sobre professor modelo

Alguns discursos dos professores são os seguintes:

Sim, claro o aluno vê no professor um modelo, não só de cidadão, de profissional, muitas vezes ele se espelha no professor, às vezes ele vê o professor como um irmão, às vezes ele vê o professor como um pai, como uma mãe, como um irmão mais velho. Eu peço que o aluno ele se espelhe sim no professor. Mesmo que às vezes ele tenha assim não é, alguns entraves ali que o professor não gosta do aluno, mas a maioria dos alunos, eu acho que eles ainda se espelham no professor sim. Então eu acho que nas atitudes, na maneira que o professor, até na maneira do professor se portar na sala de aula (Lilian, professora de Biologia).

Muitos alunos usam até o professor como exemplo. Eles se espelham no professor, por não ter contato direto com os pais ou por motivo dos pais saírem cedo ou estarem dormindo. Quando voltam o aluno vem para escola, não vê o pai, tem só a referência do professor (José, professor de Matemática).

O professor faz toda a diferença. Mesmo porque o tempo que você tem ali numa sala de aula muitas vezes é muito maior do que essas crianças têm ou esses jovens em casa com os pais. Eles não têm muita atenção, assim, muita orientação. Eu acredito que sim (Leila, professora de Matemática).

[...] nós seremos sempre a referência. E quando você se despojar dessa roupa não é de só professor, professor é a sua indumentária, mas é o maior educador. Se você não tem noção do princípio de que você é um educador, que é um transformador, já era (Martín, professor de História).

Nos discursos acima citados, o professor pode ou deve ser um modelo de cidadão. Por se considerar um modelo ou pelo menos alguém de influência na vida do aluno, os professores manifestam preocupações com suas próprias atitudes. Essa preocupação é importante e essencial, pois como reflete Carvalho (2013a) o professor está comprometido com uma série de princípios que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias do mundo escolar.

Alguns consideram que essa referência do professor como modelo, pelas próprias condições de vida do aluno, geralmente são porque não têm um modelo em casa.

Então a gentileza no trato, o respeito com os alunos, o tratamento com os alunos, com os colegas. Isso também dá o sentido real da cidadania (Bruno, professor de Informática).

É importante, também, que o professor tenha um bom relacionamento com o aluno, pois como observa Puig (2004 p. 2-3) “um professor pouco estimado pode chegar a transmitir corretamente alguns conhecimentos, mas dificilmente conseguirá transmitir valores”. No depoimento acima transcrito, observa-se claramente que a imagem do professor adquire significado e valor, pela forma como ele se relaciona com os funcionários da escola e com os alunos.

Eu acho que o professor é um espelho pro aluno, desde que ele é uma criança até o final do ciclo. Tem algum professor na escola que ele já falou para professores que ele usa drogas, já usou. Ele falou para os professores, não sei se para os alunos, nem imagino. Mas eu me preocupo! Se ele chegar numa sala de aula e falar, 'oh, eu já usei drogas e eu acho que todo mundo tem que experimentar de tudo', como ele já falou para nós, isso pra mim não é uma postura de um professor. Eu acho que isso é uma questão muito pessoal (Mariana, professora de Português).

Agora, claro que a professora do ensino fundamental vai, às vezes ela vai ter que falar mais para aquele aluno. Mas a gente do ensino médio, eu pelo menos percebo, que às vezes a sua atitude tem mais impacto para ele do que às vezes a sua fala. Porque às vezes se o que você fala não condiz com a sua atitude, ele mesmo vai perceber, 'Poxa, ela fala uma coisa mais está fazendo outra' (Lilian, professora de Biologia).

Os professores se colocam com responsabilidade na formação do aluno como cidadão. Por ser alguém de influência na vida dele, os professores manifestam preocupação com suas próprias atitudes, preocupam-se em ter boas atitudes e coerência, percebendo que essas, de fato, têm influências na formação dele.

O professor vira um modelo de várias coisas. Muitas vezes ele, na maior parte das vezes, pelo menos é o que eu vejo, um modelo negativo de cidadão, né? Porque entende a cidadania como obediência e isso é muito comum. E por todas as escolas por onde eu passei a maior parte dos professores tem essa concepção das coisas. Então, eles são o modelo negativo, o modelo autoritário, que é o modelo que nossa sociedade muitas vezes constrói e se representa, que é o exercício da cidadania (Carlos, professor de Sociologia).

Em contraste aos depoimentos anteriormente analisados, esse não considera o professor como um modelo. Esse discurso reforça a ideia que o aluno sujeitado ao autoritarismo do professor dificilmente se torna um cidadão pensante, ativo, questionador, crítico e participativo na sociedade em que se insere.

5.3.3. Representações de professores sobre os alunos cidadãos no futuro

Ao respeito, os professores manifestaram:

Eu acho que eles, a maioria vão ser ótimos cidadãos. A gente tem exceções de adolescentes que você percebe que tão meio perdidos. A sociedade, de um modo geral tá, eu acho assim, mais consumista. Então, tão deixando de dar atenção assim às outras coisas. Mas, na grande maioria os nossos alunos serão ótimos cidadãos, é o que eu luto por isso todos os dias. Eu acho que cada dia que você, que me motiva em ensiná-los alguma coisa é pensar que eu já enxergo eles lá na frente sendo ótimos profissionais, boas colocações, bons pais e mães de família que vão participar da sociedade (Leila, professora de Matemática).

Olha, se eles conseguirem ser pessoas críticas, pessoas assim que participem da cidade, da sociedade, do bairro deles, eu já ficaria imensamente feliz. Claro que eu quero que meus alunos façam faculdade, façam pós-graduação, tenham uma boa profissão, que ganhem dinheiro, eu quero sim; eu como professora desejo isso para eles, mas eu também desejo que eles sejam cidadãos de bem (Lilian, professora de Biologia).

A educação continua sendo vista como um processo de formação humana, já que o ser humano é concebido como ser inacabado. Nesse processo, os professores demonstram desejos, expectativas, inseguranças e concebem que vão fazendo tentativas na busca de contribuir nessa proposta.

A gente não tem um controle nem a capacidade de entender que a gente consegue formar esse cidadão pleno. Eu acho que a gente consegue inserir sementes, abrir discussões, colocar, apontar formas nessa relação que nós temos com os alunos, a gente percebe. Porque formar cidadão vai além da escola. A escola não dá conta de toda complexidade da formação de um cidadão ao despertar, mas a escola faz parte, uma grande parte disso (Bruno, professor de Informática).

Alguns alunos, eles acabam desenvolvendo uma consciência de cidadania muito grande, muito aguda. Então, eles participam. Eles procuram saber o que acontece no dia-a-dia, leem jornais, perguntam para mim opiniões sobre o que está acontecendo no Brasil e no mundo. Já outros não têm o mínimo interesse e eles já vêm de uma criação familiar que não privilegia isso e não têm o mínimo interesse. O negócio deles é consumir, 'eu quero só consumir produtos importados e valeu' Talvez ainda sejam muito imaturos para o exercício da cidadania. A gente olha e puxa, será que um dia esse cara vai conseguir pensar em algo além do umbigo dele né, além de si mesmo. Então, assim, é difícil dizer, se um vai virar e outro não (Pedro, professor de Sociologia).

A experiência dentro da escola, do grupo de alunos, é sempre muito heterogênea e aí, pode acontecer de tudo. Vai ter pessoas que vão se engajar com a

comunidade, que vão se preocupar em lutar por direitos. Pode ter outras pessoas que não vão fazer isso, que vão sobreviver da melhor forma que puder, com o emprego que conseguir. Outras pessoas que vão ter dificuldades com, exemplo, mecanismos legais da sociedade e que vão sofrer a repressão, e também não vão, talvez nem sempre conseguir exercer a cidadania. Mas é muito difícil de ficar conjecturando que cidadãos esses alunos serão. A cidadania está sempre em formação, e ela está muito além do que o espaço escolar vai fazer. E é nessa experiência de vida que as pessoas vão se formando como cidadãos (Carlos, professor de Sociologia).

Os professores são conscientes que formar cidadãos vai além da escola. Esses depoimentos convergem com a reflexão de Brayner (2008, p. 51), quando assinala que “qualquer que seja o grau de democracia na vida escolar, ela ocorre num contexto institucional que, por sua finalidade, é inadequado a reproduzir as condições de vida política” portanto, para o autor, ‘não existe nenhuma garantia de que uma educação para a cidadania concorra para a formação de vontades livres e autônomas’.

Numa visão de conjunto, compreendo que os temas da categoria “prática docente” foram facilmente explicados pelos professores porque eles mobilizaram em suas representações diferentes experiências de seu contexto escolar que mostraram seu posicionamento e defesa sobre aquilo que acreditam. Além disso, na minha visão esta foi a categoria melhor entendida de forma geral pelos sujeitos desta pesquisa, porque seus depoimentos manifestaram reflexões, críticas, conflitos, desejos e expectativas a partir do exercício da sua prática profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero, nesta fase final, pontuar alguns aspectos relevantes em relação ao objetivo que foi estabelecido neste trabalho – analisar as representações que professores de ensino médio constroem e desenvolvem sobre a educação para a cidadania no contexto escolar – contemplados nos vários capítulos que constituem esta dissertação.

É importante asinalar que as representações dos diversos sujeitos deste estudo tinham como referência básica a sua escola. Foi a partir dessa presença concreta – a *obra* – que os sujeitos se manifestaram, fundamentalmente, através de seus discursos, informando-nos sobre suas representações na prática pedagógica.

Uma primeira consideração deste trabalho reforçou a hipótese formulada de que as representações se dão em um processo dialético entre o concebido (concepções de cidadania) e o vivido (função da escola e prática pedagógica) porque elas, segundo Lefebvre, são produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Essa relação envolve reflexões sobre conflitos e contradições e, por vezes, confrontos implícitos ou explícitos nas representações dos professores.

Nesse sentido, a categoria de cidadania foi concebida como um fenômeno que tem como referência a questão histórica, pelas lutas das pessoas para terem acesso às condições básicas necessárias de uma vida digna através dos direitos e, paralelamente, pela garantia da efetividade desses direitos para que eles sejam vivenciados na prática cotidiana. A força da vivência da cidadania foi constatada principalmente no contexto da participação individual e coletiva das pessoas em sua comunidade mais próxima e na sociedade. Sob certa perspectiva, a noção de cidadania pode se referir a uma competência complexa que mobiliza diversos tipos de conhecimentos e enfoques, em um campo amplo de possíveis práticas sociais.

Conceber a cidadania em diferentes períodos históricos traz a compreensão de que também o conceito de direito à educação assimila o momento histórico, modifica-se e é

modificado porque envolve a capacidade do homem, através da educação, de exercer e estar consciente de seus direitos para garantir o gozo desses direitos, e de participar dos assuntos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais da sua sociedade.

A categoria da função da escola, antes da qualificação profissional dos alunos é concebida como um espaço de relações humanas, de encontros e desencontros, frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais, em um universo de diversidade e de pluralidade.

A prática docente refere-se ao fato de que os professores mobilizam suas representações não apenas quando fazem uma escolha relativa à informação a ser abordada, e as formas pelas quais serão apresentadas essas informações, mas também quando mostram seu posicionamento e defendem aquilo que acreditam, quando interagem com os alunos, colegas, pais e até mesmo quando deixam de fazê-lo.

Pelo fato de que as concepções sobre cidadania, a função da escola e a prática docente não se manifestaram de forma estática, mas em movimento constante, acredita-se que as representações não são manifestações cristalizadas, ao contrário, elas se constroem a partir do concebido, em um espaço e momento específico.

Uma segunda consideração, a partir da análise dos discursos, explica diferentes conflitos existentes nas representações dos professores; entre aquilo que eles concebem como explicação dos fatos e o que experimentam na vivência dos mesmos.

Por exemplo, os professores explicaram a importância dos alunos de conhecer a comunidade e a realidade inserida nela, para perceber as contradições que podem ser trabalhadas desde a escola, mas poucos foram os depoimentos que explicaram de forma específica os tipos de práticas que se desenvolviam em torno desse assunto.

Assim, alguns deles reconheceram que existe dificuldade na escola em organizar atividades que envolvam a comunidade e que o máximo que se organizam são as festas

(festa junina, feira de ciências, gincana e mostra cultural) procurando a participação dos pais. Além disso, foram poucos os projetos mencionados pelos professores que envolvem um trabalho com a comunidade desde a sala de aula. Aqueles que foram mencionados eram práticas pedagógicas isoladas, mas não explicaram que essas práticas faziam parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Isso revela a falta de uma verdadeira relação entre a escola e a comunidade, ficando essa vertente evidente pelo simples conhecimento do meio local.

Nesse ponto, cabe ressaltar a importância de ampliar, na escola, os espaços de sua participação, e criar laços cada vez mais fortes, para que ela própria se fortaleça. É importante a participação do aluno na vida da comunidade, não só no nível do conhecimento do meio local, mas também no nível da participação em campanhas de instituições locais, de realizações conjuntas e de apoio e colaboração regular com parcerias institucionais competentes que propiciariam à escola o encontro de soluções que não partiriam apenas de seus atores.

Outro conflito se mostra evidente, nas representações dos professores, quando eles concebem o exercício da cidadania dos alunos na escola através de práticas de participação e interação. Porém, reconhecem que muitas vezes os comportamentos desafiadores dos alunos, e as práticas disciplinares autoritárias dos professores rompem regras de convivência na sala de aula e atrapalham esse exercício.

Além disso, alguns deles reconhecem que o aluno é concebido como sujeito passivo no seu processo de aprendizagem, porque não existem mecanismos reais de participação, para que ele esteja informado e participe do processo que está vivendo na escola.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de construir diversos espaços de diálogo dentro e fora da sala de aula, a fim de superar a cultura autoritária presente nas relações humanas e, paralelamente, estimular a participação dos alunos como sujeitos envolvidos na sua vida escolar. Entre os níveis de participação, Bolívar (2007) propõe a discussão e as

assembleias na classe como meios privilegiados para o diálogo, interação e atitudes de respeito e responsabilidade.

A possibilidade de atrelar o desenvolvimento de conteúdos às práticas educativas cotidianas se evidencia como outro conflito. Nas representações dos professores, se concebem os conteúdos como mediadores entre o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes, como aspectos fundamentais na formação escolar. Porém, os professores reconhecem que essa ideia se desvia quando se priorizam os conteúdos em função das provas classificatórias como o vestibular.

Outro conflito se manifesta quando os professores concebem o direito à educação. Se, por um lado, eles explicam que a educação é um direito conquistado através da história, fundamental na formação da pessoa como cidadã, por outro lado eles explicam que esse direito na atualidade continua limitado pela falta de acesso à educação por falta de vagas, pela desigualdade educacional entre os sistemas de ensino público e privado e pela falta de permanência dos alunos devido aos índices de evasão e repetência.

Como uma legítima forma de acesso a outros direitos, o direito à educação, além de direito em si, constitui-se como base para a realização de outros direitos, portanto é importante que diversos desafios sejam enfrentados como a questão de permanência dos alunos na escola e um maior comprometimento dos governos e da administração pública em geral com os recursos destinados ao desenvolvimento da educação.

Um último conflito emerge dos depoimentos dos professores, quando eles se referem à função da escola em contribuir com a formação de cidadãos. Para alguns deles a educação contribui na formação do cidadão porque oferece ao aluno condições de lutar por melhorar a sua vida. Porém, depoimentos de outros professores indicam que não acreditam na formação como condição necessária para o exercício da cidadania, nem a escola como um principal instrumento de cidadania porque reconhecem que a escola, por trabalhar com realidades e experiências muito heterogêneas, não dá conta de toda complexidade da formação de um cidadão.

A escola é um espaço de relações humanas, de encontros e desencontros, no qual se desenvolvem práticas vivenciais de valores, em um universo humano de diversidade e de pluralidade, portanto é um espaço privilegiado para formar cidadãos. Porém, como foi registado por Brayner (2008, p. 51), ela não é garantia de que uma educação para a cidadania “concorra para a formação de vontades livres e autônomas” porque ela ocorre num contexto institucional inadequado a reproduzir as condições e interesses da vida política.

Uma terceira consideração neste trabalho se refere ao entendimento da singularidade de cada escola, como uma obra inacabada e em pleno processo de transformação. A obra propõe e supõe uma realidade diferente, e isso se deve a seu caráter criador. Sendo assim, apesar de as duas escolas pesquisadas pertencerem a sistemas de ensino público, cada uma se revelou como presença única, a partir da suas próprias dinâmicas.

A teoria de Lefebvre enfatiza a importância de se considerar as condições reais nas quais os sujeitos produzem suas representações. Isso permite vislumbrar o sentido de que as condições próprias de contextos educacionais específicos de cada escola poderiam estar influenciando as representações dos sujeitos pesquisados e, portanto, determinar a sua prática. Nesse sentido, a obra experimenta múltiplas contradições, dificuldades e resistências, mas também indica mudanças.

Na caminhada para a sua construção, o professor experimenta múltiplas contradições, enfrenta dificuldades e até resiste, rebelando-se contra o projeto de uma obra em uma prática reiterativa que ele nem sempre pode superar. Alguns discursos dos professores assim se referem quando explicam que a escola funciona como um instrumento disciplinar, seja quando percebem que não há nenhum incentivo da escola para que os alunos decidam sobre sua vida escolar, ou quando explicam que a participação do professor em algum projeto interdisciplinar depende muito da vontade ou disposição dele.

Porém, nesse caminho, também é possível encontrar mudanças nos professores que ajudam na sua prática criadora, atravessando o mundo das representações e superando

aquelas que impedem a existência das verdadeiras obras. Nessa perspectiva, alguns discursos explicam que existem experiências, dentro da escola, que tentam estimular a cidadania através da participação dos alunos em pesquisas, como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, percebendo as contradições de seu bairro; quando propõem um tratamento curricular das “questões locais”, através de temas de reflexão da realidade mais próxima de seus alunos ou quando trabalham em projetos interdisciplinares como caso do “rádio da escola” ou o “grêmio estudantil”.

Uma quarta consideração se refere a dois marcos de referência identificados nas representações dos professores: um que se refere às condições que constroem o conceito de cidadania e outro que se refere ao desenvolvimento da educação cidadã na escola.

Sobre o primeiro marco, pode-se identificar a cidadania como um conjunto de direitos e deveres que permitem a possibilidade concreta de participação na vida social com poder de influência e de decisão na sociedade. Essa representação é fortemente mobilizada não apenas por uma formulação teórica ou legal, mas por um exercício evidente e ativo, expressado em formas concretas de participação desde assuntos pequenos até assuntos maiores na comunidade e na sociedade.

Sobre o segundo marco, afirmar que a escola pode formar cidadãos críticos e participativos nas representações dos professores é tão relativo quanto supor que ela não pode fazer nada. Entre o tudo e o nada, segundo eles, há o espaço de possibilidades, nos compromissos que os agentes educadores estabelecem com a prática de valores democráticos, e é exatamente nele que se pode agir.

Entre esses agentes educadores estão os professores que manifestam se responsabilizar na transmissão e promoção dos valores e são conscientes que podem dar valiosa contribuição para a formação de uma sociedade em que a dignidade humana é, de fato, o primeiro dos valores e, a partir daí, as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras.

Na prática cotidiana, os professores lançam mão dos conhecimentos que possuem, advindos de seus saberes, que provêm de diversas experiências, adquiridos em diversas situações como manifestado por Tardif (2002). Essa dialética na relação entre os saberes mobilizados e o contexto em que se realiza o trabalho docente exige deles posicionamento e decisões nas ações que desenvolvem no cotidiano escolar. Portanto é importante que eles estejam conscientes de que sua prática docente pode cristalizar-se no cotidiano quando buscarem sua superação.

Algumas práticas de superação se manifestam nas representações dos professores quando estimulam a participação crítica e reflexiva através dos trabalhos de conscientização e socialização, incentivando o aluno a perguntar e questionar, utilizando o conteúdo desenvolvido nas disciplinas, ou quando aproveitam diversas situações de diálogo na sala de aula sobre temas que incitam opiniões diversas para estimular o respeito a cada uma delas.

Uma quinta consideração se refere às abordagens diferentes sobre temas básicos desta pesquisa, representados pelos sujeitos entrevistados. Como bem apontado por Cardoso (2007), numa mesma escola, todos os professores podem ter apreço pela declaração de “formar cidadãos” mas conforme descrito não obrigatoriamente representam de uma mesma maneira a educação para a cidadania.

Por exemplo, na maioria dos depoimentos, os professores declaram que eles podem ou devem ser modelos de cidadãos para seus alunos, por serem considerados pessoas de influência para eles. Em contraste, outros depoimentos não consideram o professor como um modelo, explicando que o professor dificilmente se torna um modelo de cidadão pensante, ativo, questionador e crítico, quando ele demonstra atitudes autoritárias na sua prática cotidiana.

Outro exemplo mostra que a maioria dos professores concebe a educação como fundamental para o exercício da cidadania, em contraste com outro depoimento que não acredita na educação como condição necessária para o exercício da cidadania porque a

cidadania tem muito mais a ver com a possibilidade que as pessoas têm de se organizarem e encontrarem as melhores formas de viver.

Nessa multiplicidade de sentidos que envolve a educação cidadã, a teoria de Lefebvre se oferece como possibilidade de fazer a análise das representações dos professores a partir da relação que eles estabelecem entre o concebido, composto pelo conceito teórico e pelas ideologias sobre o saber e divulgar, e o vivido, composto pela vivência singular e pela vivência com outros sujeitos envolvidos num contexto específico.

Gostaria ainda de fazer uma consideração sobre uma limitação encontrada nesta pesquisa. Entendo que as representações dos professores pesquisados neste estudo não puderam ser contrastadas com as representações de outros sujeitos que também vivem a escola, por exemplo, os alunos, os pais de alunos e os funcionários. O essencial é que as considerações que aqui se limitam ao universo dos professores podem ser fortalecidas com novos estudos propiciando análises a partir dos aqui apresentados.

Por fim, espero que esta pesquisa colaborar com a análise das representações sobre educação cidadã e sua dinâmica no cotidiano escolar. Certamente, o estudo contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional desta pesquisadora e quiçá tenha feito alguma diferença àqueles que contribuíram para sua realização. Refletir sobre a educação cidadã é conhecer-nos e respeitar-nos um pouco mais, o que é fundamental para vivermos em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, Valesca. As possibilidades de uso de software de análise qualitativa Nvivo. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 230–247, ago. 2013. Disponível em: <http://www.sociologiasplurais.ufpr.br/v1n2_artigo12.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 352 p.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 348 p. (Coleção Debates, 64).

ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1997. 317 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BENEVIDES, Maria Victória. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991. 208 p. (Coleção Ensaios, 136).

_____. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451996000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1978. 238 p.

BERTASO, João. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: JÚNIOR, Arno Dal Ri; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org.). **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectivas nacionais, regionais e globais. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 435- 462.

BILLING, Shelley. Using service-learning to promote character education in a large urban district. **Journal of Research in Character Education**, Saint Louis, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2008.

BITTAR, Carla Bianca. **Educação e direitos humanos**: uma análise dos relatórios da plataforma DhESCA sobre a educação no Brasil de 2003 a 2009. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02102012-152537/publico/CARLA_BITTAR_dissertacao_USP_10jan2012.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Lisboa: Edições 70, 1982. 512 p.

BOAVENTURA, Edivaldo. A educação na constituinte de 1946. Comentários. In: FÁVERO, Osmar; CHIZZOTTI, Antonio et al. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 191-200.

BOLÍVAR, Antonio. **Educación para la ciudadanía**: algo más que una asignatura. Barcelona: Graó, 2007. 216 p. (Colección Crítica y fundamentos, 16).

_____. Escuela y formación para la ciudadanía. **Bordón Revista de Pedagogía**, Zaragoza, v. 59, n. 2/3, p. 353-374, 2008. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2552446.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BONAMIGO, Rita Inês; WOLKMER, Antônio Carlos. **Cidadania**: considerações e possibilidades. Porto Alegre: Da Casa Editora; Cruz Alta: UNICRUZ, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOTO, Carlota. O humanismo, o livro e a escola: vínculo clássico para o mundo contemporâneo. **International Studies on Law and Education**, Porto, n. 11, p. 19-30, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle11/19-30Carlota.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

_____. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. 2011. 379 f. Tese (Livre docência em Políticas Públicas - Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/2/tde-12092011-152740/publico/teseBotoCarlotaLD.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. , Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. 48 p.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação - PNE**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-34. (Questões da nossa época, 16).

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50 - escolas novas e ideologias da educação. In: _____. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 509-593.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos e educação: uma proposta de trabalho. In: _____. (Org.). **Tecendo a cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-20.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos**. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-113710/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 236 p.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Cultura, escola e formação ética. In: _____. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 88-99.

_____. Democratização do ensino. In: _____. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 42-56.

_____. "Democratização do ensino" revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, mai.-ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011>>. Acesso em: 11 mai. 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In: NEVES, Paulo (Org.). **Educação, cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez; Aracaju: UFS, 2009. p. 17-36.

COLELLO, Silvia. A formação docente para além do ensinar a ensinar. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Formação dos professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Sarandi, 2013. p. 27-38.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2009. 222 p.

COVRE, Maria Lourdes Manzini. **O que é a cidadania**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. 89 p. (Coleção Primeiros Passos, 250).

COX, Cristián; JARAMILLO, Rosario; REIMERS, Fernando. **Educuar para la ciudadanía y la democracia en las Américas**: una agenda para la acción. New York: Banco Interamericano de Desarrollo, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://www.educadem.oas.org/documentos/getdocument.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-80.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DEWEY, John. **Schools of tomorrow**. New York: E. P. Dutton, 1934.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 289-305, mai.-ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>>. Acesso em: 22 set. 2012.

ESTEBAN, Maria. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova fronteira, 1995. 687 p.

FILHO, João. Cidadania e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 101-121, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FUNARI, Pedro. Roma: A cidadania entre romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 49-80.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Estudos e pesquisas educacionais**: gestão escolar e qualidade. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=0>>. Acesso em: 24 set. 2013.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação da adolescência brasileira – o direito de ser adolescente**: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília: UNICEF, 2011. 182 p. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

FURTADO, Marcelo. **A formação do cidadão conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-13122010-160747/publico/MARCELO_FURTADO_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2012.

HERNANDEZ, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw-Hill, 2007.

HORTA, José. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 139-151.

JUSTE, Ramón Pérez. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. **Bordón Revista de Pedagogía**, Madrid, v. 59, n. 2-3, p. 239-260, 2008.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, mai. 2011. 200 p.

LACASA, Pilar. **Aprender en la escuela, aprender en la calle**. Madrid: Visor, 1994. 373 p. (Colección Aprendizaje, 100).

LAFER, Celso. **Comércio, desarmamento, direitos humanos**: reflexões sobre uma experiência diplomática. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: FUNAG, 1999. 202 p.

LAGE, Maria. Utilização do *software* Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD - Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 198-226, mar. 2011. Número especial.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 2006. 305 p.

LEON, Eduardo. **Por una perspectiva de educación ciudadana**. Lima: Tarea, 2002. 102 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOCHI, Mirza Seabra. 3. ed. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006. 408 p. (Série Saberes Pedagógicos).

LUTFI, Eulina; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa. As representações e o possível. In: MARTINS, José Souza de (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 87-97.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220 p.

MARTINS, Heloisa Helena T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

MARUYAMA, Natalia. **A contradição entre o homem e o cidadão**: consciência e política segundo Jean-Jacques Rousseau. São Paulo: Humanitas, 2001. 174 p.

MATTOS, Carmen Lucia Chaim. **Educação e cidadania**: vínculos possíveis. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, fev. 2007. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=133>. Acesso em: 29 jul. 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 98 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "EMC (Educação Moral e Cívica)" (verbete). **Dicionário interativo da educação brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=364>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

MONDAINI, Marco. Revolução inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-134.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 261 p.

MOUSNIER, Roland. **Os séculos XVI e XVII**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957. v. 1: Os progressos da civilização européia.

NETO, Antonio. **Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história**: memórias de professores. 2002. 310 f. Tese (Doutorado em Historiografia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, Ione. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXIII, 2000. **Anais...** Caxambu: ANPED, 24-27 set. 2000. p. 1-9.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 160-170.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo de; ADRIÃO, Theresa (Org.). 3. ed. rev. e ampl. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LBD e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-43. (Coleção Legislação e Política Educacional. Textos introdutórios).

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996. 94 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741995000100001&lng=pt>. Acesso em: 9 mai. 2012.

_____. Conhecimento, educação e promoção da cidadania. In: MATOS, Cauê (Org.). **Conhecimento científico e vida cotidiana**. São Paulo: Terceira Margem, 2003. p. 17- 31.

_____. **Cotidiano e escola**: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 206 p.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo 1. Brasília: CONSED, 2001. 18 p.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005. 184 p.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 265-309.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. 135 p.

PINSKY, Jaime et al. (Org.). 2. ed. rev. e ampl. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. 142 p.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA (Org.). 2. ed. rev. e ampl. **Direito humano à educação**, 2011. 86 p. (Manual de Direitos Humanos, 7). Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

POLAKOW, Valerie. **Lives on the edge**: single mothers and their children in the other America. Chicago: University of Chicago Press, 1994. 232 p.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. SUBPREFEITURA SÃO MATEUS. Conheça a história da Subprefeitura São Mateus. São Paulo: [s.n.], 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/sao_mateus/historico/index.php?p=438>. Acesso em: 19 set. 2013.

PUIG, Josep Maria Rovira. Tres preguntas acerca de la educación de la ciudadanía. **Revista Aula de Innovación Educativa**, n. 129, p. 1-3, 2004. Disponível em: <<http://aula.grao.com/revistas/aula/129-ensenar-y-aprender-lengua-en-la-diversidad/tres-preguntas-acerca-de-la-educacion-para-la-ciudadania#>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

PUIG, Josep Maria Rovira et al. Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. **Revista de Educación**, Madrid, p. 45-67, 2011. Número extraordinário. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2012.

REIMERS, Fernando. Civic education when democracy is in flux: the impact of empirical research on policy and practice in Latin America. **Citizenship and Teacher Education**, Harvard, v. 3, n. 2, p. 1-17, dec. 2007. Disponível em: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic648757.files/Reimers_civiced.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 684 p.

SACRISTAN, José Gimeno. **Educar y convivir en la cultura global**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2011. 288 p.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1999. 156 p.

SEGATTO, José. História e cidadania. In: STEIN, Leila (Org.). **Cidadania e educação**: leituras em direitos humanos. Araraquara: UNESP / FCL, 1999. p. 119-129.

SILVA, Aínda Maria Monteiro da. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/teses/edh/br/pe/teseaida.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997. 140 p.

SPINK, Mary Jane P. Estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. et al. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. Importância da escola para pais, mães, alunos, professores, funcionários e dirigentes. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 245-258, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117124004>>. Acesso em: 3 out. 2013.

TAPIA, María Neves. Educación para la ciudadanía activa: el aporte del aprendizaje-servicio. In: SEMINARIO INTERNACIONAL 'APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO', X. **Actas...** Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008. p. 25-35. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2009_modulusecudario.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: a final do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 1999. 194 p.

TOMASEVSKI, Katarina. **El asalto a la educación**. Barcelona: Interpón Oxfam, 2004. 272 p.

TOURAINÉ, Alain. **¿Qué es la democracia?** México: FCE, 2001. 309 p.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis, 2007.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos: uma abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-134856/publico/FernandoVicenteVivaldo.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

ZERON, Carlos. Renascimento: a cidadania em Florencia e Salamanca. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 97-114.

ANEXOS**ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****I – IDENTIFICAÇÃO**

Questionário nº _____ Idade _____ Sexo: _____

Na escola que você trabalha:

Série(s) em que atua: _____ Disciplina(s) que leciona: _____

Tempo de trabalho: _____ Carga Horária Semanal: _____

Trabalha em outra escola:

Série (s) em que atua _____ Disciplina(s) que leciona: _____

Carga Horária Semanal: _____

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação:

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: _____

Extensão universitária:

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Cursos de capacitação: Você fez algum curso de capacitação nos últimos 5 anos

SIM () NÃO ()

Se positivo, quais os cursos?

Pós Graduação:

Especialização:

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Nome(s) da(s) instituição(s): _____

Concluído () Ano de conclusão: _____ Em Curso: ()

Mestrado:

Nome do curso: _____

Concluído: () Ano de conclusão: _____ Em Curso: ()

Doutorado:

Nome do curso: _____

Concluído: () Ano de conclusão: _____ Em Curso: ()

III - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Docência em:

Escola de Ensino Médio: 1er ano () 2do ano () 3er ano () 4to ano ()

Ensino Superior Sim () Não () ____ anos

Pós-graduação (Especialização) Sim () Não () ____ anos

Mestrado - Doutorado Sim () Não () ____ anos

Outra(s) experiência(s) importante(s) na área de educação: _____

Total de anos de trabalho na educação _____

Experiência(s) importante(s) em outras áreas: _____

IV - PARTICIPAÇÃO EM ENTIDADES DA SOCIEDADE

Participa de entidade científica? Sim () Não ()

Nome da entidade: _____

Tempo de participação: _____

Participa de entidade da comunidade? Sim () Não () Por que?

Nome da Entidade: _____

Tempo de participação: _____

Participa de partido político? Sim () Não () Por que?

Nome do partido: _____ Tempo de participação: _____

É Sindicalizado(a) Sim () Não () Por que?

Participa das atividades do sindicato: Sim () Não () Por que?

Nome do sindicato: _____

Tempo de participação: _____

Participa de entidade religiosa? Sim () Não () Por que?

Nome da entidade: _____

Tempo de participação: _____

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tema 1: Cidadania e direitos humanos

- Que é cidadania para você?
- Que condições entende como necessárias para o desenvolvimento da cidadania?
- Você encontra relação entre direitos humanos e cidadania? Por quê?
- Você encontra relação entre o direito à educação e cidadania? Por quê?

Tema 2: Cidadania no Brasil

- Ao longo da história do Brasil, você identifica fatores históricos que dificultaram o desenvolvimento da cidadania?
- Você identifica fatores históricos que contribuíram ao desenvolvimento da cidadania?

Tema 3: Educação para a cidadania

- Você acha que a escola pode contribuir para a educação cidadã? Se sim, por que e como? Se não, por quê?
- Como você entende que a escola pode estimular a participação do aluno na comunidade?
- A sua escola realiza alguma ação nesse sentido?
- Você particularmente participou em alguma ação nessa direção?

Tema 4: O professor, o cidadão

- A prática docente hoje, desenvolvida na sua escola tem dificultado ou facilitado no desenvolvimento da educação cidadã?
- Que cidadãos você acha que seus alunos poderão vir a ser?
- O professor é um modelo de cidadão?

ANEXO C – IMAGENS DO SOFTWARE NVIVO

Cadastro do projeto “Educação cidadã na escola” no *software* Nvivo

Registro em documentos das entrevistas aos professores

Processo de codificação dos dados classificados e organizados pelo *Nvivo* na forma de *nodes*

Documento editado (*document coding report*) para realizar cruzamentos de dados

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A Educação cidadã na escola: representações dos professores de ensino médio” que tem como pesquisadora responsável a Angela Maria Figueroa Iberico, aluna de pós-graduação em Educação, da área de Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares da Universidade de São Paulo, que pode ser contatada pelo e-mail angelafigueroa@usp.br, orientada pela professora Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin. O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações a respeito da educação cidadã dos professores de ensino médio nas escolas em São Paulo. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura

São Paulo, ____ de _____ de 2013.