

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO PARA A
CIDADANIA: UM ESTUDO NUMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

Mariângela Machado de Castro

SÃO CARLOS – SP
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO PARA A
CIDADANIA: UM ESTUDO NUMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

Mariângela Machado de Castro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientadora: Profa. Dra. Emília Freitas de Lima

Agência Financiadora: CNPq
Vigência: 01/06/2019 a 31/03/2022

SÃO CARLOS – SP
2022

Castro, Mariângela Machado de

Percepções de professoras sobre formação para a cidadania: um estudo numa escola de Ensino Fundamental – anos iniciais / Mariângela Machado de Castro -- 2022.
437f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Emília Freitas de Lima

Banca Examinadora: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar), Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar), Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (UNIFAL), Profa. Dra. Graziela Del Monaco (UFSC)

Bibliografia

1. Escola pública. 2. Formação para a cidadania. 3. Currículo e Gestão escolar. I. Castro, Mariângela Machado de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariângela Machado de Castro, realizada em 29/08/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Graziela Del Monaco (UFSC)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (UNIFAL - MG)

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Aos meus pais, meus maiores amores e primeiros
professores, por me oferecerem um amor
incondicional e encorajador.*

*À querida Emília, por me inspirar com sua própria
vida um ideal humano-profissional.*

AGRADECIMENTOS

“Como poderei retribuir ao Senhor por todos os benefícios que me fez?” (Salmo 115).

Chegar à escrita destes “agradecimentos” é chegar ao final de um processo. Nesse momento as lembranças de todas as vivências no decorrer dos anos que se passaram tomam conta do pensamento, sobretudo do coração. Assim como o salmista fez um questionamento, ainda que retoricamente, tomo a liberdade de fazê-lo também a mim. Firme e prontamente, sei que não poderei retribuir ao Bom Deus por todos os benefícios recebidos no processo de realização do doutorado. Então, oferto a Ele minha oração em forma de agradecimentos.

Meu amado Deus, sou inteiramente grata por sua constante e amorosa Presença em minha vida. Reconheço que em todo este processo vivido o Senhor foi a minha força, a minha proteção e o meu refúgio. Reconheço também que o Senhor foi a minha alegria em diferentes momentos e situações, principalmente nos detalhes. Agradeço por me mostrar constantemente que sou amada, querida e cuidada por Ti, sobretudo por intermédio de pessoas tão especiais.

Obrigada, Senhor, pelo dom da vida dos meus pais Heliton Wagner e Joana D’arc, pois por meio deles aprendi os mais valiosos valores e os ensinamentos que fazem parte de quem eu sou. Agradeço por eles terem sido meu amparo e abrigo nos momentos em que precisei e por receber deles um amor sem igual. Reconheço a alegria e o orgulho que eles sentem por me verem “ir muito além” do antigo ensino primário de suas épocas, possuindo oportunidades que nunca lhes foram dadas. Eles são os meus maiores tesouros e poder retribuí-los, de alguma forma, por tudo o que eles são na minha vida é motivo de felicidade para mim. Agradeço também, Senhor, por todo carinho e apoio que recebi dos meus irmãos, Juliana e Roberto, nessa trajetória percorrida. Ainda, Te agradeço pelo desejo da minha (para sempre pequena) sobrinha Gabriela em trilhar o caminho do conhecimento acadêmico, pois tornei-me para ela motivo de inspiração. Obrigada pela minha preciosidade, minha família.

Senhor, obrigada por ter me presenteado com a presença do Alexandre em minha vida a fim de me mostrar, concretamente, como sou amada, cuidada e mimada por Ti. Em todo esse processo vivido, pude contar com a dedicação e o carinho desse homem que se mostrou um grande amigo e que com o passar do tempo se tornou meu namorado e, recentemente, noivo. A presença do Alexandre tornou os meus dias mais leves, alegres, surpreendentes e ao mesmo tempo simples e, por isso, tão únicos. Sua presença me fez ter a mais plena certeza da minha

decisão em “dar o sim” para iniciarmos o maior e mais belo projeto do Seu amor: a construção de uma família. Muito obrigada, meu Bom Deus, pela doce presença do meu amado Alexandre.

Senhor, eu agradeço por Sua bondade em providenciar uma pessoa tão singular para orientar meus passos no percurso da pesquisa: a minha querida Emília. Dentre todas as suas lições, ensinou-me que para subir um degrau no nível do conhecimento não se deve deixar a essência humana que se possui. Além disso, em meio às minhas dificuldades e angústias, ensinou-me que “as coisas da vida não pedem licença para chegar”. Sou grata por sua magnanimidade em dispor de tanta sabedoria, atenção e sensibilidade, oferecendo-me segurança em meu caminho no mestrado e, agora, no doutorado. Esta minha querida orientadora já contemplava todo o bordado enquanto eu só via o seu avesso. Emília me orientou para além do espaço da Universidade, levando-me a conhecer e a integrar uma comunidade. Assim, o Senhor me concedeu a dádiva de permanecer convivendo com ela no serviço à paróquia São Judas Tadeu. Obrigada, Senhor, por Sua infinita bondade em minha vida.

Agradeço-Te pela vida do professor André, pois por meio dele comecei a dar os primeiros passos no caminho da pesquisa, especificamente no trabalho de conclusão da graduação. Sou grata pela sua confiança e incentivo em me fazer prosseguir. Este meu “papai acadêmico”, que possui características da minha querida “vovó acadêmica” Emília, sempre esteve presente no meu percurso na pós-graduação, oferecendo inestimáveis contribuições nos momentos mais importantes e decisivos. Agradeço por tudo o que ele representa em minha trajetória acadêmica e pessoal e, ainda, por ele ter aceitado participar da banca de defesa desta tese. Serei sempre grata ao meu querido professor André.

Obrigada por todos os momentos em que o professor Celso esteve junto a mim no decorrer da pós-graduação. Tive a feliz oportunidade de ter sua participação nos momentos mais importantes, desde o processo seletivo para o mestrado até a ocasião presente. Foram inúmeras aprendizagens nas disciplinas, nas reuniões de orientação coletiva, nas bancas e mais recentemente no momento de qualificação deste trabalho. Sou grata a Ti pelo cuidadoso olhar do professor Celso e por suas valiosas e exemplares contribuições. Além disso, agradeço por ele também ter aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço também pela solicitude dos professores Fernando e Graziela em aceitarem participar do momento final da realização do doutorado. Suas contribuições foram fundamentais para a finalização desta trajetória. Semelhantemente, agradeço pelos

ensinamentos dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para minha formação acadêmica no decorrer desses anos de estudos.

Senhor, agradeço-Te pela possibilidade de realizar uma pesquisa de campo em uma instituição escolar pública do município de São Carlos, ainda que de forma não presencial devido ao contexto pandêmico vivido. Sou muito grata pela receptividade e autorização da diretora e, em especial, pela generosidade das professoras em aceitarem tão prontamente participar desta pesquisa. Agradeço pela participação delas, pois foi essencial para a compreensão da temática pesquisada e principalmente para que eu pudesse viver a experiência dessa modalidade investigativa. Esta feliz oportunidade, Senhor, me permitiu construir importantes aprendizagens acadêmicas, bem como pessoais.

Outrossim, agradeço a Ti pelo apoio financeiro proveniente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a realização do doutorado. O período de vigência de recebimento deste apoio foi sinal concreto do Seu cuidado, bem como de Vossas promessas em minha vida.

Obrigada pelos amigos que o Senhor me concedeu ao longo desses sete anos residindo na cidade de São Carlos. Sou agraciada por ter tão bons amigos e posso até dizer que alguns deles foram verdadeiros anjos nesta minha trajetória. Obrigada, Senhor, pois por meio deles tive privilégio de receber orações, abraços, palavras de discernimento e incentivo, agradável companhia, dentre outros aspectos que me foram essenciais. Agradeço pela oportunidade de crescimento e amadurecimento pessoal e também pelos momentos de partilha, de convivência – em especial, possibilitados pelas “Filhas da Imaculada” –, sobretudo pela amizade sincera. Coloco em Seu coração, meu Bom Deus, o nome de cada um deles.

Estes são, portanto, alguns dos meus agradecimentos expressos em forma de oração. Incontáveis foram as graças recebidas, meu Senhor, sobretudo pelas mãos da minha querida e amada Mãe – sob o título de Nossa Senhora das Graças. Sei que o Senhor sempre está comigo e que “Vossas promessas são sempre dignas de fé” (Salmo 92,5). O Senhor nunca nos pede coragem, mas a concede. Durante esses últimos anos pude contemplar, verdadeiramente, que *“Aquele que, pela virtude que opera em nós, pode fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou entendemos.”* (Efésios 3, 20). Tu és, Senhor, o meu primeiro amor e a minha maior alegria. Obrigada por tudo, meu Bom Deus.

“Nada do que é feito por amor é pequeno.”

(Santa Teresinha do Menino Jesus)

CASTRO, Mariângela Machado de. **Percepções de professoras sobre formação para a cidadania: um estudo numa escola de Ensino Fundamental – anos iniciais**. Tese (Doutorado em Educação). 437 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos-SP, 2022.

RESUMO

Esta tese estruturou-se em torno da questão: *O que é formar para a cidadania segundo percepções de docentes?* Seu objetivo geral foi analisar as percepções de docentes de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre formar para a cidadania e como essa formação se dá (ou não) nas práticas curriculares e gestionárias. Evidencia-se a relevância de problematizar o tipo de educação que as escolas promovem, pois elas interferem na construção de um tipo de sujeito-cidadão. O conceito de cidadania se relaciona a distintas visões de mundo, podendo assumir conotações conflitantes. Por sua intrínseca relação com a educação, pode-se ver a realidade escolar por diferentes perspectivas, a cada uma correspondendo uma concepção de formação do estudante-cidadão. Nesta pesquisa foram delimitadas duas perspectivas teóricas opostas e conflitantes para se analisar o conceito de cidadania e suas relações com os conceitos de currículo e gestão: a neoliberal/gerencialista e a democrática/emancipatória. Ao se advogar em favor da abordagem desses três conceitos na segunda perspectiva, aposta-se na articulação entre currículo – concebido como processo e práxis – e gestão democrática para nortear as possibilidades de transformação no âmbito escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de São Carlos/SP. As etapas para a construção dos dados incluíram aplicação de formulário e realização de entrevistas; e a análise dos dados foi feita mediante análise de conteúdo. Com relação aos resultados, as participantes revelaram não ter ideias precisas quanto ao conceito de cidadania, nem ter pensado sobre esse tema até o momento da entrevista. Destaca-se o fato delas compreenderem a cidadania restrita ao domínio das relações pessoais. Logo, a formação dos estudantes para a cidadania se pautaria na aprendizagem de valores/princípios e aconteceria “o tempo inteiro” na escola por meio dessas relações, tendo o docente como principal mediador. Ademais, esta formação ocorreria para além dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, no âmbito do currículo oculto, sendo tratada por meio de conversas com os estudantes. Tal formação figuraria, então, como um subproduto da ação educativa. As entrevistadas salientam a importância da equipe gestora na formação dos atores escolares para a cidadania, reivindicando que esta formação seja voltada para as práticas escolares. Identificam-se em suas falas elementos que denotam uma perspectiva mais neoliberal/gerencialista e, ainda, apresentam aspectos dos discursos disseminados pelos textos curriculares e do “senso comum”. Há alusão a uma cidadania inativa e conformista, visto que suas percepções se centralizam na compreensão de que os estudantes devem apenas incorporar certos valores com o intuito de serem integrados na sociedade. Não foi identificado o anúncio de práticas curriculares e gestionárias que promovam aspectos democráticos e emancipatórios na formação dos estudantes para a cidadania. Todavia, considera-se que isso não recai na responsabilização das professoras, visto que não tiveram formação específica sobre o tema e, ainda, a própria instituição escolar não o coloca de maneira precisa em sua proposta pedagógica. Por meio deste estudo, almeja-se contribuir academicamente com a produção de conhecimento sobre a formação para a cidadania pelos diferentes profissionais atuantes na escola pública, no âmbito dos processos curriculares e gestionários. Já a contribuição social da pesquisa é a de promover o debate no espaço escolar sobre a introdução do tema da cidadania no currículo e na gestão, com vistas à formação na perspectiva emancipatória do sujeito-cidadão.

Palavras-chave: Escola pública. Formação para a cidadania. Currículo. Gestão escolar.

CASTRO, Mariângela Machado de. **Teachers' perceptions about training for citizenship: a study in an elementary school - early years.** Thesis (Doctorate in Education). 437 fls. Graduate Program in Education, Federal University of São Carlos-SP, 2022.

ABSTRACT

This thesis is structured around the question: What is training for citizenship according to teachers' perceptions? Its general objective is to analyze the perceptions of teachers from a public school in the early years of Elementary School about training for citizenship and how this training takes place (or not) in curricular and management practices. The relevance of questioning the type of education that schools promote is highlighted, as they interfere in the construction of a type of citizen-subject. The concept of citizenship is related to different world visions, which can take on conflicting connotations. Due to its intrinsic relationship with education, the school reality can be seen from different perspectives, each corresponding to a conception of student-citizen formation. In this research, two opposing and conflicting theoretical perspectives were defined to analyze the concept of citizenship and its relations with the concepts of curriculum and management: the neoliberal/managerialist and the democratic/emancipatory. By advocating in favor of approaching these three concepts in the second perspective, we bet on the articulation between curriculum – conceived as a process and praxis – and democratic management to guide the possibilities of transformation in the school environment. The research, of a qualitative nature, was developed in a public school in the early years of Elementary School in the city of São Carlos/SP. The steps for data construction included application of a form and conducting interviews; data analysis was performed using content analysis. Regarding the results, the participants revealed that they did not have precise ideas about the concept of citizenship, nor had they thought about this topic until the moment of the interview. It is noteworthy the fact that they understand citizenship restricted to the domain of personal relationships. Therefore, the formation of students for citizenship would be guided by the learning of values/principles and would happen “all the time” at school through these relationships, with the teacher as the main mediator. Furthermore, this formation would take place beyond the specific contents of the curricular components, within the scope of the hidden curriculum, being dealt through conversations with the students. Such training would appear, then, as a by-product of the educational action. The interviewees emphasize the importance of the management team in the formation of school actors for citizenship, claiming that this formation is focused on school practices. Elements that denote a more neoliberal/managerialist perspective are identified in their speeches, and they also present aspects of the discourses disseminated by the curricular texts and of “common sense”. There is allusion to an inactive and conformist citizenship since their perceptions are centered on the understanding that students should only incorporate certain values to be integrated into society. The announcement of curricular and management practices that promote democratic and emancipatory aspects in the formation of students for citizenship was not identified. However, it is considered that this does not fall under the responsibility of the teachers, since they did not have specific formation on the subject and, still, the school institution itself does not put it precisely in its pedagogical proposal. Through this study, the aim is to contribute academically to the production of knowledge about formation for citizenship by different professionals working in public schools, within the scope of curricular and management processes. The social contribution of the research, on the other hand, is to promote debate in the school space on the introduction of the theme of citizenship in the curriculum and management, to forming the students in the emancipatory perspective of the subject-citizen.

Keywords: Public school. Citizenship formation. Curriculum. School management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca realizada na biblioteca eletrônica SciELO.	120
Quadro 2 – Busca realizada no Google Acadêmico.....	120
Quadro 3 – Busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.	121
Quadro 4 – Organização dos estudos quanto ao ano de publicação – SciELO.....	124
Quadro 5 – Lista de periódicos e respectivo número de estudos selecionados sobre a temática em foco – SciELO.	125
Quadro 6 – Apresentação dos estudos quanto ao número de identificação, título e idioma – SciELO.	126
Quadro 7 – Organização dos estudos quanto ao ano de publicação – Google Acadêmico. .	127
Quadro 8 – Lista de periódicos e respectivo número de estudos selecionados sobre temática em foco – Google Acadêmico.	128
Quadro 9 – Apresentação dos estudos quanto ao número de identificação, título e idioma – Google Acadêmico.	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB na Escola – 2009-2017.....	187
Gráfico 2 – Nota IDEB na Escola no ano de 2019.....	188
Gráfico 3 – Escala Saeb da Escola em Língua Portuguesa no ano de 2017.....	189
Gráfico 4 – Escala Saeb da Escola em Língua Portuguesa no ano de 2019.....	190
Gráfico 5 – Escala Saeb da Escola em Matemática no ano de 2017.....	190
Gráfico 6 – Escala Saeb da Escola em Matemática no ano de 2019.....	191
Gráfico 7 – Taxas de rendimento na Escola no ano de 2020.....	192
Gráfico 8 – Quantidade de alunos por turma na Escola no ano de 2020.....	193

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

PEB II – Professor de Educação Básica II

PEB III – Professor de Educação Básica III

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO – The Scientific Electronic Library Online

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. ASPECTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS: OS SENTIDOS QUE INFLUEM NA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA	23
2.1. O conceito de cidadania e a educação: reflexos do sistema econômico	24
2.2. As etapas do capitalismo e suas influências no modo de viver em sociedade.....	39
2.3. A cidadania no Brasil.....	48
2.4. Cidadania: visão neoliberal/gerencialista	65
2.5. Cidadania: visão democrática/emancipatória	76
3. A LEITURA DA REALIDADE ESCOLAR E OS MOVIMENTOS DO CURRÍCULO E DA GESTÃO NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	85
4. REVISÃO DA LITERATURA	119
4.1. Estudos correlatos	119
4.2. Apresentação dos estudos	123
4.3. Discussões presentes nos estudos selecionados.....	129
4.4. Apreciação geral dos estudos.....	159
5. PERCURSO METODOLÓGICO	163
5.1. O tipo de pesquisa.....	163
5.2. As fontes de informação	166
5.3. A escolha da instituição escolar e o contato para autorização da pesquisa	168
5.4. O contato com os(as) participantes da pesquisa	169
5.5. Instrumento: formulário	171
5.6. Instrumento: entrevista semiestruturada	172
5.7. A realização das entrevistas	175
5.8. A análise de dados	180

6. A ESCOLA EM FOCO: DE SUA CARACTERIZAÇÃO ÀS PERCEPÇÕES DO AMBIENTE DE TRABALHO PELAS PARTICIPANTES	184
6.1. Caracterização da Escola	184
6.2. Caracterização das participantes da pesquisa	193
6.3. Percepções sobre a ambiência na Escola	197
6.3.1. Relações interpessoais e o ambiente de trabalho.....	198
6.3.2. Atividades formativas / trabalho coletivo.....	232
6.4. Síntese das percepções das participantes da pesquisa sobre o ambiente de trabalho ..	240
7. CIDADANIA: DO CONCEITO ÀS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS.....	246
7.1. Percepções das participantes sobre a cidadania.....	246
7.2. Formação dos estudantes para a cidadania	255
7.3. Práticas curriculares / processos curriculares	292
7.4. Práticas gestonárias / processos gestonários.....	339
7.5. Contemplando a utopia: um novo olhar sobre a realidade escolar	367
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	378
REFERÊNCIAS	392
APÊNDICES	398
ANEXOS	424

INTRODUÇÃO

Início este texto afirmando que há algum tempo venho investigando aspectos do âmbito educacional. De modo mais específico, venho me dedicando aos estudos sobre currículo desde a graduação em Pedagogia; os quais promovem em mim distintas inquietações e reflexões. Sendo assim, empenhei-me na investigação sobre este tema no trabalho de conclusão de curso da graduação, na dissertação de mestrado e, nesses últimos anos, na realização desta tese de doutorado.

À vista disso, posso afirmar que as experiências de ensino que tive ao longo da minha vida contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação acadêmica e, também, pessoal. É importante evidenciar que essas experiências compreendem não somente os conteúdos disciplinares, mas também as impressões, os efeitos, os sentimentos, entre outros aspectos resultantes das relações vividas.

Se currículo é trajetória, autobiografia e, ainda, documento de identidade – de acordo com Silva (2015) –, posso dizer que toda a minha experiência acadêmica – desde a pré-escola, quando eu tinha apenas cinco anos de idade, até o exato momento em que escrevi este trabalho, com alguns anos a mais – contribuiu e contribui para a formação da pessoa que sou. Ademais, toda esta experiência me fez ter interesse, anseio em conhecer, sobretudo em estudar o tema do currículo. Diante deste breve introito sobre a minha relação com a temática, é possível afirmar que o tipo de educação que o ambiente escolar promove ajuda a construir ou até mesmo a moldar um tipo de sujeito-cidadão. Esta construção, prevista nos documentos oficiais da escola, se traduz nas situações que ocorrem em seu cotidiano. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar a maneira pela qual a educação se configura com vistas à formação desse sujeito.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998a), “o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.129). Sendo assim, compreende-se que a realidade escolar não pode ser reduzida apenas aos aspectos mais evidentes e explícitos. Conforme a visão do autor, é necessário escrutinar esta realidade a fim de revelar o que nela não se encontra visível.

A realidade escolar, para Gimeno Sacristán (1998a), abarca não somente os contextos inerentes à instituição como também àqueles que estão fora dela e que incidem sobre a escola.

Logo, nesta realidade se incluem: os hábitos de comportamento com os meios e as condições de fato reais, a presença dos professores e, principalmente uma determinada sociedade. Tudo isto envolve o currículo da escola e que, por isso, deve ser compreendido. Gimeno Sacristán (1998a) considera que, naturalmente, se a prática escolar dependesse e resultasse apenas das propostas que se fazem, seria muito fácil melhorá-la e transformá-la. No entanto, esta asserção não é confirmada pela realidade. Diante disso,

É evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem. Qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.137).

Em face ao exposto, é possível afirmar, conforme expõe Gimeno Sacristan (1998a), que o currículo é sempre um meio utilizado para difundir concepções, pressupostos, valores e também visões da realidade. No estudo do currículo, portanto, apresenta-se uma dimensão processual que indica as ideias que o mantém, os conteúdos que são pronunciados de modo explícito e que, por conseguinte, vão se transformando em determinadas práticas.

Em consonância a esta compreensão, Lopes e Macedo (2011) afirmam que as concepções acerca do significado do currículo se alteram em virtude das distintas finalidades educacionais almejadas e, ainda, dos diferentes contextos sociais nos quais são construídas. Nessa perspectiva, diferentes concepções são produzidas com base nas respostas das seguintes questões: “Qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído?” (LOPES e MACEDO, 2011, p.70). Assim sendo, diferentes respostas são elaboradas dependendo da concepção de conhecimento defendida e, essencialmente, das finalidades da escolaridade.

Corroborando esta ideia, Silva (2015) considera que em cada tipo de sociedade almeja-se e/ou requer um tipo de ser humano. Logo, a cada arquétipo desejável de ser humano irá representar um tipo de conhecimento e, portanto, um tipo de currículo. Na compreensão de Thiesen (2014), o currículo é o principal meio para a formação humana em uma sociedade escolarizada. Assim sendo, ele deve ser apreendido como uma construção social e cultural. Para o autor, portanto, “é pela via do currículo que trafegam os conhecimentos escolares, as

trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais”. (THIESEN, 2014, p.199).

Ao se pensar em formação humana para um determinado tipo de sociedade, pode-se pensar também na formação para a cidadania, visto que esta formação se relaciona com a vivência na sociedade. Dentre os vários objetivos de uma escola, a formação do cidadão encontra-se no meio deles. Diante do contexto histórico em que vivemos, incluindo as circunstâncias culturais, econômicas e sociais, torna-se necessário refletir sobre o significado do que é formar para a cidadania na época atual.

Nesse sentido, os conceitos de currículo e de gestão podem ser associados, uma vez que se compreende que estes conceitos se complementam nos meios e, principalmente, nos fins que a instituição escolar deseja cumprir. Conforme expõe Thiesen (2014), os campos do currículo e da gestão são importantes movimentos da prática educativa, os quais respondem ou buscam responder complexas demandas sociais, culturais e econômicas da sociedade vigente.

A respeito do âmbito da gestão, de acordo com Paro (2010), é possível afirmar que a administração escolar se orienta por princípios que demandam um tipo de formação do estudante para a cidadania. Assim, muito mais do que examinar a forma pela qual os meios são administrados, é preciso questionar a própria finalidade da educação, mais especificamente da escola. Paro (2010) sustenta que a administração escolar se encontra imbuída de uma política e, também, de uma filosofia de educação; sintetizando-se nela, por consequência, os próprios intentos que cumpre à escola alcançar.

Diante dessa argumentação, fica evidente, portanto, a relevância de se refletir a respeito das práticas curriculares e gestionárias na formação para a cidadania no âmbito da escola. Assim sendo, é imprescindível afirmar que se pode ver a realidade escolar por diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, nesta pesquisa, houve um olhar mais cuidadoso sobre duas vertentes distintas e conflitantes, as quais foram assim denominadas: neoliberal/gerencialista e democrática/emancipatória. Torna-se fundamental destacar que houve o esforço de fazer a crítica aos conceitos vinculados à primeira e defender a segunda, especificamente no que concerne aos conceitos de currículo, gestão e cidadania.

Considerando esta argumentação, bem como os interesses e inquietações apresentados, almejamos¹ responder a seguinte questão: *O que é formar para a cidadania segundo percepções de docentes?*

Como objetivo geral, pretendemos com este estudo analisar as percepções de docentes de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de suas concepções sobre formar para a cidadania e de como essa formação se dá (ou não) nas práticas curriculares e gestionárias. A partir desse, nos empenhamos em alcançar os seguintes objetivos específicos: a) verificar qual(ais) é(são) a(s) concepção(ões) sobre formação para a cidadania presente(s) nas falas das professoras entrevistadas; b) analisar a percepção das entrevistadas sobre a presença dessas concepções no currículo; c) analisar a percepção das entrevistadas sobre a presença dessas concepções na gestão escolar.

Para que fosse possível desenvolvermos esta nossa proposta investigativa, estruturamos esta tese em nove Seções – das quais esta Introdução constituiu a primeira. É importante explicitarmos que construímos nossa fundamentação teórica em duas Seções a fim de que compreendêssemos o desenvolvimento do conceito de cidadania sob o ponto de vista econômico e, assim, pudéssemos examinar sua relação com a instituição escolar. Nossa fundamentação teórica, portanto, foi composta pelas Seções 2 e 3.

A Seção 2, “Aspectos políticos e econômicos: os sentidos que influem na concepção de cidadania”, foi organizada por meio de cinco subseções. Na primeira subseção evidenciamos a relação entre cidadania e educação, sobretudo a influência do sistema econômico sobre esta relação. Na segunda subseção apresentamos as etapas do sistema capitalista, bem como sua incidência na(s) concepção(ões) sobre o conceito de cidadania. Por conseguinte, discorremos sobre o processo de desenvolvimento deste conceito no contexto brasileiro e, assim, organizamos a terceira subseção. Diante disso, dissertamos sobre dois principais sentidos e/ou perspectivas que intervêm de modo direto na concepção de cidadania. Cabe destacarmos que, por se tratarem de sentidos opostos – e até mesmo conflitantes – optamos por apresentá-los separadamente e, assim, essas duas subseções integralizaram a Seção 2.

Na Seção 3, intitulada “A leitura da realidade escolar e os movimentos do currículo e da gestão na formação para a cidadania”, tratamos da concepção de cunho

¹ Após explicitar as motivações pessoais e acadêmicas que me conduziram a este estudo, deixo de utilizar, a partir deste momento, a primeira pessoa do singular para adotar a primeira do plural. Assim, inicio a apresentação do processo de elaboração e construção que foi empreendido neste estudo junto à minha orientadora.

neoliberal/gerencialista acerca do contexto educacional. Orientamos nossas discussões por meio dos conceitos de currículo, gestão e cidadania; sobretudo pela relação entre eles no esforço de fazermos a crítica a esta perspectiva hegemônica. Ao final da Seção, evidenciamos a necessidade de olharmos para a realidade escolar à luz de outra perspectiva: a democrática/emancipatória. Sendo assim, expressamos nossa defesa sobre esta diferente perspectiva para que, de tal modo, possamos contemplar a utopia de uma outra realidade escolar.

A Seção 4, “Revisão da Literatura”, foi ordenada por quatro subseções com o intuito de apresentarmos o processo de levantamento de estudos e de seleção daqueles que se referem à temática da cidadania relacionada ao currículo; especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio deste processo de revisão, foi possível situarmos esta pesquisa no âmbito educacional. Sendo assim, as quatro subseções pelas quais apresentamos todo o processo desenvolvido foram assim denominadas: Estudos Correlatos; Apresentação dos estudos; Discussões presentes nos estudos selecionados; Apreciação geral dos estudos.

Na Seção 5, “Percurso metodológico”, delimitamos, por meio de oito subseções, as opções metodológicas e o caminho empreendido para a construção dos dados desta pesquisa. Na primeira subseção explicitamos o tipo de pesquisa realizada. Na sequência, apresentamos as fontes de informação que permitiram a construção dos dados da pesquisa. Na terceira, pormenorizamos o processo de escolha da unidade escolar para a realização da investigação e como ocorreu o contato para sua autorização. Desse modo, na quarta subseção, evidenciamos a forma como sucedeu o contato com os(as) participantes desta pesquisa. Nas subseções seguintes, quinta e sexta, especificamos os instrumentos utilizados com esses(as) participantes; a saber: formulário e entrevista semiestruturada. Na sétima subseção apresentamos como foi a realização das entrevistas. Por último, na oitava subseção, especificamos de que forma foi desenvolvida a análise dos dados construídos nesta pesquisa.

Na Seção 6, “A escola em foco: de sua caracterização às percepções do ambiente de trabalho pelas participantes”, apresentamos mediante quatro subseções os dados empíricos concernentes à unidade escolar onde se realizou esta pesquisa e aos sujeitos que dela participaram. Sendo assim, na primeira subseção realizamos a caracterização da unidade escolar selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa. Na segunda construímos a caracterização dos sujeitos participantes composta por informações de cunho pessoal, profissional e de atuação na carreira; obtidas por intermédio do preenchimento do formulário. Em seguida, na terceira

subseção, apresentamos os principais dados e aspectos presentes nas entrevistas realizadas que se relacionam ao ambiente de trabalho e às condições de atuação na unidade escolar investigada. Na quarta e última subseção elaboramos uma síntese das principais percepções das participantes quanto ao ambiente de trabalho que envolve esta instituição escolar.

A Seção 7, denominada “Cidadania: do conceito às percepções das professoras”, foi composta por meio de cinco subseções com o intuito de apresentarmos as principais percepções das participantes acerca da cidadania e as respectivas práticas pedagógicas realizadas por elas. Nesta Seção, nos empenhamos em compreender essas percepções à luz da vertente defendida nesta pesquisa. Com vistas a este fim, as cinco subseções foram assim intituladas: Percepções das participantes sobre a cidadania; Formação dos estudantes para a cidadania; Práticas curriculares / processos curriculares; Práticas gestionárias / processos gestionários; Contemplando a utopia: um novo olhar sobre a realidade escolar.

A última Seção estruturante desta tese foi intitulada “Considerações Finais”. O conteúdo desta Seção não possui uma natureza conclusiva, visto que há possibilidades de novos debates sobre a temática investigada; bem como de outros temas que se tornaram visíveis. Assim sendo, este conteúdo foi composto pela súpula dos aspectos principais da pesquisa e dos principais pontos de destaque revelados pelos seus resultados. Ao final, foram apresentadas as possibilidades de continuidade desta pesquisa e de novos estudos, assim como as experiências da pesquisadora possibilitadas pelo doutorado.

Nesta pesquisa, compreendemos que os conceitos de currículo, gestão e cidadania têm assumido conotações conflitantes no interior de perspectivas totalmente distintas. No entanto, advogamos em favor da abordagem destes conceitos em uma vertente democrática/emancipatória, acreditando na potencialidade da articulação entre currículo e gestão para nortear as possibilidades de transformação no espaço escolar. Pretendemos, com este trabalho, contribuir academicamente com a produção de conhecimento sobre a formação para a cidadania pelos diferentes profissionais atuantes na escola pública, no âmbito dos processos curriculares e gestionários. Como contribuição social da pesquisa, almejamos promover o debate no espaço escolar sobre a introdução do tema da cidadania no currículo e na gestão, com vistas à formação na perspectiva emancipatória do sujeito-cidadão.

2. ASPECTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS: OS SENTIDOS QUE INFLUEM NA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA

É possível afirmarmos que muito se fala sobre *formar para a cidadania*, dado que esta ação compõe uma das tarefas da instituição escolar. Sem dúvidas, há nos discursos e documentos oficiais escolares certo *slogan* da formação de cidadãos. No entanto, pouco se compreende sobre este tipo de formação e, até mesmo, pouco se conhece sobre o que norteia esta formação. Ao compreendermos a(s) definição(ões) sobre o conceito de cidadania, torna-se possível percebermos e assimilarmos suas relações e conexões com os demais aspectos e âmbitos da vida em sociedade.

O conceito de cidadania se originou no desenvolvimento da vida nas cidades, suscitando a necessidade do exercício de direitos e deveres de cidadãos. Surgiu, então, uma nova forma de se viver e de se relacionar no âmbito da sociedade, diferente da vida no campo. Por conseguinte, o sistema econômico que permeou todo este desenvolvimento, o capitalismo, influenciou diretamente as concepções que se tinha sobre os elementos e/ou visões de mundo da vida em sociedade, sobretudo, a cidadania. Diante disso, houve a necessidade de uma educação específica para se adequar aos princípios e padrões pré-estabelecidos por uma determinada classe social da sociedade emergente.

Conforme a literatura adotada neste estudo, é possível afirmarmos que uma sociedade firmada no liberalismo político, ou outra variação dele, expressa uma multiplicidade de ideias, razoáveis e/ou conflitantes, trazendo distintas concepções que se pautam na racionalidade das pessoas que delas comunicam e compartilham. Essa multiplicidade de ideias e a suas concepções constituem a base de uma sociedade liberal e/ou neoliberal.

Dessa maneira, torna-se essencial argumentarmos sobre a correlação entre o capitalismo – incluindo o liberalismo e o neoliberalismo – o conceito de cidadania e a educação. Neste intuito, apresentamos, nesta Seção, cinco subseções. Na primeira apresentamos a profunda influência da economia sobre a relação entre cidadania e educação. Na segunda explicitamos as etapas do capitalismo, assim como seus aspectos e ideias que incidem na(s) concepção(ões) que se tem sobre o conceito de cidadania. Na terceira subseção apresentamos o desenvolvimento deste conceito no contexto do Brasil, visto que este país teve origem no período de transição para o sistema capitalista. Portanto, explicitamos como a cidadania se desenvolveu por meio dos princípios deste sistema econômico.

Sendo assim, evidenciamos a existência de dois principais sentidos e/ou perspectivas que influem diretamente na concepção de cidadania. Estes sentidos são opostos e, por isso, conflitantes. Para um melhor detalhamento, apresentamos, de maneira separada, cada um dos sentidos assim denominados: visão neoliberal/gerencialista e visão democrática/emancipatória – as quais compuseram as duas últimas subseções, respectivamente.

2.1. O conceito de cidadania e a educação: reflexos do sistema econômico

A questão da cidadania, evidentemente, é uma questão clássica na literatura. No entanto, tal questão nem sempre ocupou notoriedade nas discussões a respeito dos fins da educação. A palavra “educar”, em sua etimologia, vem do termo latino *educare* que, por sua vez, associa-se ao termo *educere*. Este é um verbo composto pelo prefixo *e* ou *ex* (de dentro de, para fora) + *ducere* (conduzir, levar, tirar). Portanto, o termo *educere* significa “conduzir para fora”, isto é, “conduzir e/ou preparar o indivíduo para o mundo”.

Diante da concepção da palavra educar, podemos associá-la ao conceito de cidadania. De acordo com Ferreira (1993), “a questão da cidadania vem sendo retomada, não só por causa do movimento histórico em que vivemos, mas pela questão que agora nos parece mais evidente: o que é, hoje, educar para a cidadania?” (FERREIRA, 1993, p.11). De tal modo, esta questão se faz necessária nos dias atuais, visto que ela ainda permeia os fins a que a educação deseja cumprir. Para a autora, educar o homem para a cidadania permanece sendo um problema central, pois traz às discussões sobre o assunto indagações no que diz respeito aos valores implícitos a essa formação.

Ferreira (1993) assegura que há certa dificuldade em se conceituar a palavra cidadania devido às diferentes representações que se fazem dela. Em consonância com esta autora, Cerquier-Manzini (2013) afirma que existem diferentes concepções acerca do conceito de cidadania e, até mesmo, opostas. Sendo assim, é fundamental apreendermos *de que cidadania se fala e o que ela é* para uns e para outros. Afinal, o que é cidadania?

Podemos afirmar que Marshall (1967) delineou, de maneira resumida, o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra até o final do século XIX; dividindo a compreensão sobre cidadania em três elementos: civil, político e social. O autor demonstrou que os direitos civis surgiram em primeiro lugar e que, os direitos políticos, deram-se na sequência. A

ampliação dos direitos políticos foi um dos aspectos fundamentais do século XIX. Porém, de acordo com Marshall (1967), os direitos sociais quase que desapareceram no século XVIII e início do século XIX. Foi somente com o desenvolvimento da educação primária pública que ocorreu o ressurgimento dos direitos sociais, os quais alcançaram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania no século XX.

A respeito da educação das crianças, Marshall (1967) afirma que esta encontra-se diretamente relacionada ao conceito de cidadania. O Estado, ao passo que garante que todas as crianças serão educadas, tem conhecimento não só sobre as exigências da cidadania como também sobre sua natureza. Assim, por intermédio deste conhecimento, procura fomentar o desenvolvimento de cidadãos em formação. Para Marshall (1967),

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. (MARSHALL, 1967, p.73).

Cabe ressaltarmos que, nesta época, não havia conflito com os direitos civis garantidos, uma vez que tais direitos se destinavam à utilização de pessoas consideradas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. Isto quer dizer que, como apresenta Marshall (1967), a educação era vista e considerada como pré-requisito imprescindível à liberdade civil; possuindo o objetivo de formar/moldar a criança com vistas à perspectiva adulta. Assim sendo, no final do século XIX, a educação primária não era apenas gratuita, mas também se tornou obrigatória. Marshall (1967) afirma que os argumentos que justificavam tais características da escola primária eram: somente as pessoas de mentes maduras são capazes de fazer escolhas livres; as crianças são inclinadas/sujeitas, de forma natural, à disciplina; não se pode confiar que os pais garantirão o que for mais adequado aos interesses dos filhos.

Podemos compreender, portanto, que o desenvolvimento da educação primária pública e gratuita, no decorrer do século XIX, compôs o primeiro passo decisório em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX. De acordo com Marshall (1967), a educação foi vista como meio de se garantir o dever individual e também o social de autoaperfeiçoamento e autocivilização, uma vez que se vivia em sociedade. Com o desenvolvimento dessa sociedade, necessitava-se igualmente de eleitores educados e de

trabalhadores qualificados. Assim, podemos apreender a origem da relação intrínseca entre educação e ocupação na sociedade. Nas palavras de Marshall (1967):

Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento [sic] e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização é uma herança nacional. (MARSHALL, 1967, p.74).

Para Marshall (1967), a cidadania é uma instituição que, em meados da segunda metade do século XVII, foi se desenvolvendo na Inglaterra. O autor destaca que seu crescimento coincide diretamente com o desenvolvimento do capitalismo, cuja característica principal é ser um sistema de desigualdade. Dessa forma, Marshall (1967) considera importante e necessária a explicação do motivo pelo qual princípios totalmente opostos – cidadania e sistema capitalista – puderam se desenvolver e prosperar, conjuntamente, em um mesmo solo.

Cerquier-Manzini (2013) assinala que se verifica um aspecto contraditório no desenvolvimento e ascensão do capitalismo. Este sistema compreende um processo avançado de saída da inércia da sociedade civil. Neste processo, despontou-se a cidadania contendo uma proposta de igualdade formal para todos. Ao mesmo tempo, a ascensão do sistema capitalista propiciou e determinou o processo de exploração e também de dominação do capital. Nessa perspectiva, Marshall (1967) se questiona e esclarece o motivo que levou a cidadania e o sistema capitalista a se tornarem, pelo menos por algum tempo, aliados; mesmo com princípios completamente díspares. O autor destaca que este questionamento é válido, uma vez que a cidadania e o sistema de classe capitalista encontram-se em guerra no século XX.

Em suas análises a respeito das definições sobre classe social, Marshall (1967) considera que em uma delas a classe se assenta em uma hierarquia de *status* e, assim, expressa a diferença entre uma classe e outra em termos de direitos legais e costumes estabelecidos. De acordo com o autor, podemos dizer que a classe é uma instituição em seu próprio direito e a sua estrutura integral possui a qualidade de um plano; ou seja, se lhe atribuírem um significado e uma razão é aceito como uma ordem natural. Marshall (1967) afirma que a civilização, em cada nível de sua existência, é uma expressão desse significado atribuído e, conseqüentemente, dessa ordem

natural. Portanto, as diferenças entre os níveis sociais não representam e/ou significam diferenças de padrão de vida.

Cerquier-Manzini (2013) afirma que a divisão das pessoas em duas classes aparece como uma tendência histórica, resultando-se após muitas articulações. De modo sucinto, essas duas classes se diferenciaram por meio da sua posição frente à propriedade, isto é, uma tem tudo ou quase tudo e a outra não tem nada ou tem muito pouco. A autora assegura que, basicamente, a história da humanidade tem sido da seguinte forma: relação entre homens livres e escravos na Grécia e Roma; entre servos e clero/nobreza na sociedade feudal; entre burguesia e proletariado e, hoje, assim como denomina Cerquier-Manzini (2013), entre capitalistas/tecnocratas e trabalhadores. À vista disso, podemos evidenciar a divisão existente entre duas classes distintas; logo, o conceito de classe expressa a desigualdade estrutural/basilar entre os homens.

O que podemos afirmar é que a classe existe no seu efetivo “acontecer”, isto é, na vivência da prática. Cerquier-Manzini (2013) considera que a classe, no processo de desenvolvimento das próprias reivindicações e lutas, precisa se construir para existir; seja no interior da fábrica, no bairro, nos movimentos sociais ou até mesmo em um movimento espontâneo/voluntário. É por meio de lutas, na fábrica, na rua e/ou na favela, que se amplia e fortalece a cidadania para a população mais desprovida.

Nesse sentido, Marshall (1967) afirma que o impacto da cidadania sobre o sistema capitalista estava fadado a ser profundamente perturbador ou até mesmo destrutivo. Os direitos que compunham o *status* geral da cidadania foram retirados do próprio sistema hierárquico de *status* da classe social, privando este sistema de sua substância básica. Sendo assim, mesmo com limitação em seu conteúdo, a igualdade implícita no conceito de cidadania contribuiu para diminuir certa desigualdade do sistema de classe, a qual era, em geral, uma desigualdade total.

Marshall (1967) demonstra que tanto uma justiça nacional quanto uma lei igual para todos devem, rigorosamente, debilitar e até mesmo extinguir a justiça de classe. Conforme expõe o autor, a classe ainda funciona e a desigualdade social, por sua vez, é considerada proposital e, sobretudo, necessária. No entanto, essa desigualdade pode se tornar excessiva, ainda que necessária. Acerca da questão da pobreza, Marshall (1967) faz referência a um trecho muito citado do autor Patrick Colquhoun (1806):

“Sem uma grande proporção de pobres não poderia haver ricos, já que os ricos são produto do trabalho, ao passo que o trabalho pode resultar somente de um estado de pobreza... A pobreza, portanto, é um ingrediente indispensável e por demais necessário da sociedade, sem o qual nações e comunidades não poderiam existir num estado de civilização”. (COLQUHOUN, 1806, p.7-8, *apud* MARSHALL, 1967, p.78).

De acordo com Marshall (1967), este humanitarista citado no trecho precedente aceitava a existência da pobreza, porém, deplorava a “indigência”, composta pelos destituídos. Em sua compreensão, a pobreza indicava a condição de um indivíduo que é obrigado a trabalhar – e a trabalhar muito – devido à falta de alguma reserva econômica. Por “indigência”, Marshall (1967) afirma que Colquhoun considerava ser uma situação em que uma família carece de um mínimo necessário para ter uma vida decente, digna.

De acordo com Marshall (1967), quanto mais se vê a riqueza como prova irrefutável de mérito, mais se predispõe a considerar a pobreza como prova de fracasso. Evidenciamos, assim, o binômio mérito-fracasso associado ao sistema de classes e, portanto, à desigualdade social. De forma consoante, torna-se possível exemplificarmos esta questão por meio da seguinte argumentação de Paro (2010):

Ocorre que, antes, quando a escola pública só atendia a uma pequena elite, sua incompetência era escamoteada, a partir da “seleção” que a escola fazia de sua “clientela”, acolhendo em seus bancos escolares apenas os filhos das famílias mais privilegiadas economicamente. Essas crianças e jovens já possuíam, em seu meio familiar e social, acesso mais amplo à cultura elaborada historicamente e já iam à escola “querendo aprender” e portavam em sua formação extraescola elementos culturais que as ajudavam a aprender mesmo numa escola ocupada apenas em “passar” conhecimentos. Aqueles que, porventura, não exibiam esses predicados eram barrados pela reprovação, forma encontrada para pôr nos alunos a culpa pelo fracasso da escola. (PARO, 2010, p.773).

Marshall (1967) demonstra que a cidadania se desenvolveu por meio das melhorias do conjunto de direitos de que todos os homens eram capazes de usufruir, considerando que todos os homens eram livres. No entanto, esses direitos não se conflitavam com as desigualdades da sociedade capitalista. Pelo contrário, tais direitos eram essenciais para a manutenção dessa forma de desigualdade específica. Para Marshall (1967), “a explicação reside no fato de que o

núcleo da cidadania, nesta fase, se compunha de direitos civis. E os direitos civis eram indispensáveis a uma economia de mercado competitivo”. (MARSHALL, 1967, p.79).

No período em que havia essa compreensão, era dado a cada homem o poder de participar na concorrência econômica, como parte de seu *status* individual. Com isso, Marshall (1967) afirma que se tornou possível negar a proteção social a este homem sob o pressuposto de que ele estava capacitado a proteger a si mesmo. Dessa maneira, é possível afirmar que o *status* não foi eliminado do sistema social. Conforme explicita Marshall (1967), o *status* diferencial, o qual era associado à classe, à função e à família, foi modificado pelo único *status* uniforme de cidadania. Este foi o *status* responsável pelo oferecimento da igualdade sobre a qual a estrutura da desigualdade foi construída.

Para Marshall (1967), “a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*”. (MARSHALL, 1967, p.76). Esse *status* era, portanto, um auxílio ao capitalismo e à crescente economia de livre mercado, visto que era dominado pelos direitos civis. É válido destacarmos que, de acordo com Marshall (1967), o surgimento dos direitos civis modernos se deu no século XVIII. Em sua origem, esses direitos eram vigorosamente individuais e, indubitavelmente, esse foi o fundamento pelos quais os direitos civis se articularam de forma harmônica ao período individualista do capitalismo.

O fato de que todos os membros de uma comunidade que possuíam um *status* eram considerados iguais pode ser associado à importante observação de Benevides (1994) a respeito da análise feita por Marshall (1967). Diante da evolução do sistema capitalista, mais especificamente no contexto e cenário do liberalismo, a autora avalia que,

Em texto considerado clássico, T.H. Marshall discorre sobre a evolução histórica dos direitos dos cidadãos na Inglaterra para elucidar o que chama de tensão irreduzível – uma espécie de guerra – entre o princípio da igualdade (implícito na ideia de cidadania) e as desigualdades inerentes ao capitalismo e à sociedade de classes. Daí discute a geração de direitos civis no século XVIII, dos direitos políticos no século XIX e dos direitos sociais no século XX. Nessa evolução – um avanço evidente no cenário do liberalismo – manifesta-se também a contradição entre teoria e prática, na medida em que direitos passam a ser entendidos como concessões. Isto é, direitos são concedidos não como prestações legítimas para cidadãos livres e iguais perante a lei, mas como benesses para protegidos, tutelados, clientela. Deixam de ser direitos para serem alternativas aos direitos. (BENEVIDES, 1994, p.7).

Outras circunstâncias que, de acordo com Marshall (1967), favoreceram de alguma maneira o capitalismo foram a *Poor Law* (Lei dos Pobres) e a educação primária. Esta lei elisabetana foi um sistema de ajuda social aos pobres criado e desenvolvido na Inglaterra, a partir da Idade Média, como um item de um amplo programa de planejamento econômico. O objetivo geral da *Poor Law*, de acordo com Marshall (1967), era preservar a ordem social existente por meio de uma mínima mudança considerada indispensável.

O autor destaca que, embora parecesse ser uma ameaça, esta lei se constituiu em um auxílio na medida em que desobrigou a indústria de toda responsabilidade que excedesse o que constava no contrato de trabalho e, concomitantemente, aumentou a competição no mercado de trabalho. A educação primária, por sua vez, contribuiu com o capitalismo na forma de aumentar o valor do trabalhador sem educá-lo para além de sua condição de sustento, de subsistência.

De fato, os direitos civis possuíam falhas e possíveis lacunas no período em que vigoravam durante os séculos XVIII e XIX. Marshall (1967) assegura que estes direitos não eram tão equitativos na prática quanto o preconizavam e professavam ser em sua origem. Para o autor,

A igualdade perante a lei não existia. O direito lá estava, mas o remédio jurídico estava, muitas vezes, fora do alcance do indivíduo. As barreiras entre os direitos e remédios eram de duas espécies: a primeira se originava nos preconceitos de classes e parcialidade; a segunda, nos efeitos automáticos da distribuição desigual de renda que operava através do sistema de preços. (MARSHALL, 1967, p.80).

Marshall (1967) considera que os preconceitos de classe distinguiam o ordenamento e a distribuição da justiça no século XVIII. Por não poderem ser extintos por lei, o autor afirmava que somente uma educação social e uma construção de uma tradição de imparcialidade poderiam extinguir tais preconceitos. É claro que este seria um processo bastante difícil e prolongado, o qual presumiria uma mudança no modo de pensar nos graus superiores da sociedade. Nesse sentido, de modo incontestável, Marshall (1967) afirma que uma educação social e uma mudança na forma de pensar eram basilares para a época.

Algumas ações foram feitas com o intento de se retirar as barreiras que impediam o usufruto de alguns direitos. Marshall (1967) afirma que essas ações evidenciaram o desenvolvimento de um interesse gradativo pela igualdade ao final do século XIX. Este

interesse encontrava-se pautado no princípio da justiça social e no reconhecimento de que era necessário existir algo a mais do que apenas uma formalidade, até mesmo escrita, de igualdade de direitos. Em meados do século XIX, os direitos sociais não tinham expressão e, ao final desse mesmo século, a cidadania pouco fez para reduzir a desigualdade social. Contudo, Marshall (1967) afirma que a cidadania foi importante no processo de condução ao seguimento que levava diretamente às políticas igualitárias do século XX.

Nesse contexto, os recursos da democracia moderna foram sendo aperfeiçoados pelas classes altas e, pouco a pouco, transmitidos às classes mais baixas. Houve então, de acordo com Marshall (1967), uma crescente consciência nacional, por meio de jornais, campanhas, comícios, dentre outros modos, bem como o início de sentimento de participação na comunidade e, conseqüentemente, na herança comum. Todavia, esses fatores não exerceram influência material na estrutura de classes e na desigualdade social. Para Marshall (1967), isso pode ser justificado pelo motivo de que a massa da classe operária não exercia poder político efetivo, mesmo ao final do século XIX. É claro que o direito de voto estava bastante propalado nesta época, no entanto, aqueles que recentemente o adquiriram ainda não haviam aprendido a fazer uso dele.

É possível afirmarmos que havia razões para se esperar que as classes trabalhadoras não apresentassem nenhuma ameaça precisa ao capitalismo competitivo. Essas razões, conforme expõe Marshall (1967), se consolidavam à medida que essas classes se aprimoravam, aceitavam os princípios fundamentais do sistema capitalista e, também, estavam satisfeitas de dependerem, sob justificativa de proteção e progresso, dos direitos civis da cidadania. Os trabalhadores não possuíam outro incentivo para cumprirem com seus deveres e tarefas senão suas próprias necessidades.

No decurso do século XVIII, as necessidades dos trabalhadores eram muito simples, uma vez que não havia um padrão de consumo crescente a fim de os estimularem a ganharem mais. Logo, o trabalho tinha o intuito de satisfazer suas necessidades mais básicas e, assim, permaneceu com esse propósito algum tempo depois. O progresso social, portanto, não era procurado por intermédio do fortalecimento dos direitos sociais, mas sim por meio dos civis.

Marshall (1967) afirma que os direitos civis passaram a ser um instrumento aos trabalhadores para que elevassem seu *status* econômico e social. Este instrumento também era utilizado para respaldar a reivindicação de que estavam habilitados a certos direitos sociais, uma vez que eram cidadãos. Contudo, o meio para se assegurar esses direitos era o exercício

do poder político, pois implicavam um direito absoluto do qual dependia do cumprimento das obrigações gerais da cidadania. Logo, de modo contrário aos civis, os direitos políticos da cidadania “estavam repletos de ameaça potencial ao sistema capitalista, embora aqueles que estavam estendendo, de modo cauteloso, tais direitos às classes menos favorecidas provavelmente não tivessem plena consciência da magnitude de tal ameaça”. (MARSHALL, 1967, p.85).

Diante dessa argumentação, Marshall (1967) afirma que, até então, o desenvolvimento da cidadania empreendeu pouca interferência direta sobre a desigualdade social. A respeito dos três elementos da cidadania, o autor afirma que os direitos civis deram poderes legais, no entanto, seu uso foi drasticamente prejudicado pelo preconceito de classe e pela falta de oportunidade econômica. Já os direitos políticos atribuíram poder potencial, o qual exigia experiência, formas de organização e mudança de ideias em relação às funções de Governo. Logo, foi preciso um longo tempo para que os direitos políticos, de fato, se desenvolvessem. Os direitos sociais, de acordo com Marshall (1967), compreendiam apenas o mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania. O que se pretendia com algumas tentativas de caráter voluntário e legal era reduzir o peso da pobreza, a qual era o efeito mais desagradável, sem modificar o padrão de desigualdade.

Não obstante, ao final do século XIX, iniciou-se um novo período. Marshall (1967) afirma que nesta época houve o primeiro grande progresso no âmbito dos direitos sociais, ocasionando mudanças significativas no princípio igualitário, assim como era expresso na cidadania. Fortaleceu-se a luta pela abolição da desigualdade, uma vez que houve diminuição da mesma. De acordo com Marshall (1967), algumas aspirações se tornaram realidade no momento em que houve a incorporação dos direitos sociais ao *status* da cidadania. Além disso, o objetivo desses direitos compõe a redução das diferenças de classe, adquirindo um novo sentido. Esse objetivo, que antes se pautava na simples tentativa de suprimir o ônus evidente que representava a pobreza nos níveis mais baixos da sociedade, assumiu a aparência de ação alterando o padrão total da desigualdade social.

Assim como Marshall (1967) afirma, que o estigma conferido à *Poor Law* fez da “pobreza” um termo pejorativo definindo uma classe. Diante desse cenário, afirma-se que o Estado garante o mínimo necessário de determinados bens e serviços considerados essenciais, como moradia, educação, assistência médica, salário mínimo etc. Contudo, a ampliação dos bens e serviços sociais não corresponde ao meio de tornar igual as rendas. É claro que esta

ampliação até pode igualar as rendas, mas esta não é uma questão de muita importância. Marshall (1967) afirma que o que realmente interessa é que ocorra o enriquecimento geral da verdadeira essência da vida civilizada. Efetivamente, a igualdade de *status* é mais importante do que a igualdade de renda. Com efeito, a distribuição de um serviço gratuito contribuía para que a desigualdade de rendas fosse aumentada. Isto é,

Quando um serviço gratuito, como no caso da assistência médica, é ampliado de um grupo de renda restrito para a população total, o efeito direto é, em parte, aumentar a desigualdade das rendas disponíveis, mais uma vez sujeitas à alteração em virtude da incidência de tributos. Pois os membros das classes médias, que costumavam pagar seus médicos, se defrontam com esta parte da sua renda disponível para ser gasta com outros bens e serviços. (MARSHALL, 1967, p.94).

Neste contexto, a obrigação do Estado é para com a sociedade como um todo. Entretanto, Marshall (1967) conclui que a ampliação dos serviços sociais pode desempenhar um efeito intenso sobre os aspectos qualitativos da diferenciação social. Muitas vezes, quando surge um elemento de oportunidade, esse elemento é, de certa forma, propiciador de desigualdade. No momento em que apareceu a repercussão provisória da gradual satisfação dos direitos coletivos, foi evidente a desigualdade criada entre indivíduos. Dessa maneira, para Marshall (1967), “a cidadania está em si mesma se tornando o elemento criador da desigualdade social”. (MARSHALL, 1967, p.99).

No campo educacional, Marshall (1967) afirma que os direitos eram mínimos e iguais em seu período inicial e que, no decorrer do tempo, o direito equiparou-se a uma obrigação. Assim, em uma época mais tarde, essa obrigação fez com que houvesse uma “escada educacional” como parte do sistema. Nas palavras do autor,

No período inicial da educação pública na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Mas, como já observamos, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas porque o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito, de se desenvolver o que se encontra latente dentro de si – um dever que nem a criança nem o pai pode apreciar em toda a sua extensão – mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada. Na verdade, tem-se acusado o século XIX de encarar a educação primária unicamente como um meio de propiciar, aos empregadores capitalistas, trabalhadores mais aptos e a educação superior meramente como um instrumento para aumentar o poder da nação na competição com seus rivais industriais. [...] Na segunda fase da história educacional da Inglaterra, a qual data de 1902, a escada educacional foi oficialmente aceita como uma parte importante, embora diminuta, do sistema. (MARSHALL, 1967, p.99).

Dessa maneira, o Estado era quem determinava o valor específico que poderia dispor para investir em educação superior e secundária gratuita. A partir do investimento aplicado, caberia aos estudantes, assim como pontua Marshall (1967), competir e disputar pelo pequeno número de vagas disponíveis. Podemos afirmar que o sistema educacional não trata o estudante, em seu sentido integral, como um fim em si mesmo, com o intuito de moldar seu plano com vistas a atender suas necessidades individuais. De acordo com Marshall (1967), a educação encontra-se direta e intimamente ligada à ocupação na vida adulta. Logo, espera-se, da parte dos estudantes, que um de seus proveitos seja a qualificação para ocupar uma posição em um nível satisfatório e adequado. É possível afirmarmos que o plano educacional parece ser sempre ajustado à procura e/ou demanda ocupacional.

Marshall (1967) considera que existe certo refinamento no processo seletivo inerente ao próprio sistema educativo. Deste refinamento resulta uma melhor seleção dos indivíduos já em seus primeiros anos de vida, em razão de ingressarem na escola. No pensamento do autor, esse refinamento funciona como uma “peneira”. Marshall (1967), então, verifica a forma progressiva da união entre educação e ocupação. Assim como é afirmado por ele,

Não vejo sinal algum de afrouxamento dos laços que unem a educação à ocupação. Ao contrário, eles parecem fortalecer-se cada vez mais. Dá-se uma grande e sempre crescente importância e certificados, matrículas, formaturas e diplomas como qualificações para emprego, e a validade destes não desaparece com a passagem dos anos. (MARSHALL, 1967, p.100).

No entanto, Marshall (1967) considera que o direito do cidadão, em face desse processo de refinamento e seleção, é o direito à igualdade de oportunidade. Esta igualdade tem como propósito findar com o privilégio hereditário. De maneira geral, evidenciar e desenvolver diferenças ou até mesmo desigualdades é o direito de todos. Torna-se necessário permitir que o jovem desprovido de recursos mostre/revele que é tão capaz quanto aquele considerado rico. Todavia, Marshall (1967) afirma que o resultado final é uma estrutura de *status* desiguais distribuídos, razoavelmente, a habilidades também desiguais. Este resultado e/ou processo é algumas vezes associado a ideias de individualismo do tipo *laissez faire*, mas em se tratando do sistema educacional, essas ideias são referentes a questão de planejamento.

Conforme Marshall (1967) explicita, há um planejamento que envolve o processo cujas habilidades são reveladas, os testes pelos quais essas habilidades são avaliadas e mensuradas,

bem como os direitos concedidos pautados nos resultados desses testes. Torna-se válido ressaltarmos que, no momento em que a sociedade reconheceu a necessidade de uma população educada, a escola foi vista como uma passagem obrigatória. Ademais, a igualdade de oportunidade era um direito do cidadão. Porém, o que era oferecido favorecia e, sobretudo, propiciava algo bastante diferente de igualdade. Para Marshall (1967), “a igualdade de oportunidade é oferecida a todas as crianças quando de seu ingresso nas escolas primárias, mas em idade ainda tenra são usualmente divididas em três grupos – avançado, médio e atrasado”. (MARSHALL, 1967, p.101). O que podemos afirmar, portanto, é que a oportunidade começa a ficar desigual logo na maneira como é oferecida e, as possibilidades, limitadas.

Marshall (1967) faz uma análise do processo educacional nesta época específica e verifica que o tipo de pensamento que envolve tal processo colabora ou até mesmo atua diretamente para a estratificação social. Desde seu ingresso na educação primária, as crianças começam a ser classificadas e selecionadas por meio de específico “refinamento”. Na mais nova idade, essas crianças são sujeitadas a testes que possuem fins específicos e, indubitavelmente, atendem a certos interesses de determinado tipo de sociedade. À vista disso, Marshall (1967) afirma que essas crianças

Quando alcançam os 11 anos de idade são novamente submetidos a testes, provavelmente por uma equipe de professores, examinadores e psicólogos. Nenhum desses é infalível, mas, talvez em alguns casos, três erros podem resultar numa decisão acertada. Segue-se, então, a classificação para distribuição entre três tipos de escola secundária. A oportunidade se torna ainda mais desigual, e as possibilidades de uma educação mais avançada já se restringe a uns poucos felizardos. Alguns destes, após serem testados uma vez mais, prosseguirão em seus estudos. No final das contas, a mistura de sementes variadas originariamente colocada na máquina surge em pacotes inequivocamente rotulados prontos para serem cultivadas nos jardins apropriados. (MARSHALL, 1967, p.102).

No pensamento do autor, há sempre algum propósito imbuído nos planejamentos e ações do processo educacional mesmo quando há desejo verdadeiro e autêntico das autoridades educacionais em oferecer certas oportunidades. Marshall (1967) evidencia que, em um serviço de massa do tipo da escola, as autoridades operaram por classificações repetidas em grupos, seguindo de novas classificações em cada etapa/fase e pela assimilação no interior de cada grupo e, assim, surge uma diferenciação entre os grupos. Este é o modo pelo qual as classes sociais se delineiam e, ao mesmo tempo, se moldam em uma sociedade fluida. Com efeito, há

uma classificação tanto no sistema educacional em si como na vida adulta do estudante. Marshall (1967) afirma que existem aspectos peculiares de uma escola contínua que contribuem para a criação de hierarquia de grupos na sociedade, cada qual com seu *status* e caráter especial.

O autor considera que há um *status* adquirido por meio da educação e, certamente, esse *status* acompanha o indivíduo durante toda a sua vida com o rótulo da legitimidade. Este rótulo é conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus adequados e justos direitos: a escola. A particular compreensão de Marshall (1967) é a seguinte: “a conclusão importante que se segue para minha linha de raciocínio é que, por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social”. (MARSHALL, 1967, p.102).

Assim sendo, não há dúvida de que a cidadania estabeleceu e/ou impôs transformações no sistema de classes. Isto quer dizer que, de fato, houve impacto da cidadania sobre as classes sociais. É considerável destacar que a classe social, por sua vez, também sofreu impactos da cidadania, especificamente dos direitos sociais. Portanto, Marshall (1967) tentou demonstrar em seus argumentos como a cidadania e outras forças externas a ela têm modificado o padrão de desigualdade social. Indubitavelmente, as desigualdades são permitidas e até mesmo moldadas pela cidadania, produzindo distinções de classe. Marshall (1967) evidencia que as desigualdades podem ser toleradas em uma sociedade substancialmente igualitária sob condição de que não sejam dinâmicas, ou seja, desde que não gerem incentivos que se iniciam por meio de certo tipo de descontentamento.

No entanto, Marshall (1967) julga que a manutenção das desigualdades econômicas se tornou mais difícil pelo enriquecimento do *status* da cidadania, uma vez que não existe tanto espaço para elas. Ademais, existe maior possibilidade de que tais desigualdades sejam questionadas e contestadas. De acordo com o autor,

Nosso objetivo não é uma igualdade absoluta. Há limitações inerentes ao movimento em favor da igualdade. Mas o movimento possui um duplo aspecto. Opera, em parte, através da cidadania e, em parte, através do sistema econômico. Em ambos os casos, o objetivo consiste em remover desigualdades que não podem ser consideradas como legítimas, mas o padrão de legitimidade é diferente. No primeiro, é o padrão de justiça social; neste último, é a justiça social combinada com a necessidade econômica. É possível, portanto, que as desigualdades permitidas pelos dois aspectos do movimento não coincidam. Distinções de classe podem sobreviver que não possuam nenhuma função econômica apropriada, e diferenças econômicas que não correspondam a distinções de classe aceitas. (MARSHALL, 1967, p.109).

Nesse sentido, não podemos negar que houve impacto ou repercussão dos direitos da cidadania sobre a estrutura da desigualdade social. Seguindo nesse raciocínio, bem como perspectiva, de compreendermos a relação entre sistema capitalista e desigualdade, é válido discorrermos sobre a relação entre marxismo e a cidadania. Cerquier-Manzini (2013) afirma que, embora não se possa encontrar o conceito de cidadania na obra de Karl Marx (1818-1883), ao tecer críticas sobre o uso dos direitos pela burguesia para explorar e dominar outros grupos sociais, o marxismo contribuiu satisfatoriamente para a construção deste conceito.

Cerquier-Manzini (2013) afirma que Marx denunciou a exploração do sistema capitalista, o qual envolve a acumulação primitiva, a exploração das condições e a acumulação de capital. Com o desenvolvimento do capitalismo, os proprietários rurais tiveram que vender suas casas e ir para as cidades com o intuito de se venderem como força de trabalho em troca de bens essenciais à vida; alimentação, habitação, saúde, educação etc.

Nesse contexto, conforme Cerquier-Manzini (2013), Marx demonstra que os trabalhadores são obrigados a se submeterem às condições de exploração do capital mesmo não escolhendo em que condições irão trabalhar. Há, portanto, uma ambivalência do capitalismo pautada, de um lado, na exploração e na desigualdade e, no outro, no aceno à igualdade e à construção de uma cidadania mais plena. Esses valores referentes ao capitalismo, de sentidos totalmente opostos, caminham simultaneamente. Desse modo, considera-se que Marx avança e contribui significativamente na questão da cidadania ao indicar as contradições existentes que devem ser superadas.

Pensar em uma concepção de cidadania plena – nos níveis econômico, político, cultural e social – é considerar uma efetiva proximidade com a construção de uma sociedade mais democrática. De acordo com Cerquier-Manzini (2013), é necessário que o trabalhador tenha acesso aos bens essenciais que complementam sua vida, os quais constituem os chamados direitos sociais. Não obstante, é imprescindível que o trabalhador tenha direitos políticos e que existam mínimas circunstâncias democráticas para que ele tenha a possibilidade de reivindicar seu direito de ser cidadão, além de outros direitos. Para tanto, Cerquier-Manzini (2013) afirma a necessidade de os trabalhadores serem educados sobre a existência de tais direitos a fim de que tenham chance de reconhecer a magnitude do que há para construir na orientação de uma sociedade cada vez melhor.

Cerquier-Manzini (2013) compreende, à luz do pensamento marxista, ser fundamental que ocorra uma mudança entre estrutura e sujeitos, embora seja complexa. É possível

concluirmos que o marxismo apresenta uma possibilidade dialética com vistas à transformação, à construção de novos homens. Assim como assegura Cerquier-Manzini (2013),

Retiramos do próprio marxismo esse jogo de possibilidades: os homens fazem a história, mas sob determinadas condições. Para manter-se o mais fiel às proposições de Marx, é preciso não pender para nenhum dos lados. Assim, embora os homens estejam limitados em sua evolução pelas condições existentes, são esses mesmos homens que vão criar outras condições – e, diante dessas novas condições, deverão também ser novos homens. Do contrário, a História vai emperrar. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.48).

Por meio da argumentação desta Seção, podemos considerar que no decorrer do desenvolvimento da cidadania a escola é vista apenas como *locus* de reprodução do sistema econômico. Não obstante, assim como o pensamento marxista apresenta a possibilidade dialética, advogamos que há esta possibilidade na análise e, sobretudo, na ação sobre a instituição escolar. Conforme a citação de Cerquier-Manzini (2013) enunciada anteriormente, os homens, apesar de limitados sob condições específicas, possuem a possibilidade de criarem outras e novas condições, pois eles mesmos fazem/constituem a história.

Nesta Seção, a aproximação do conceito de cidadania à realidade escolar se deu de forma sucinta. O que pretendemos foi explicitar o desenvolvimento do conceito de cidadania e sua relação com a educação por intermédio de um referencial teórico específico. Demonstramos que as visões de mundo refletem diretamente na concepção que se tem sobre cidadania. De modo efetivo, o fator econômico, conforme a literatura apresentada, influencia diretamente essa visão e, sobretudo, essa concepção.

Torna-se imprescindível dedicarmos ao conceito de cidadania para compreendermos a maneira pela qual se dá sua constituição na escola. Na próxima Seção, discorreremos sobre cada etapa de desenvolvimento do sistema econômico capitalista para que fosse possível compreendermos a visão sobre a realidade, contemplando a realidade educacional, e aquela que advogamos neste estudo. Ademais, delineamos alguns aspectos específicos que incidem sobre o conceito de cidadania e, conseqüentemente, alteram seus sentidos.

2.2. As etapas do capitalismo e suas influências no modo de viver em sociedade

Ao compreendermos que a origem da cidadania se encontra associada às racionalidades existentes em cada época histórica, podemos evidenciar que há diferentes concepções a respeito deste conceito. Além disso, é certo que cada época e/ou grupo social dominante apresenta uma visão/racionalidade específica. Diante disso, consideramos que, de acordo com o referencial teórico adotado, o sistema econômico capitalista propiciou diversos significados e efeitos na aceção do conceito de cidadania. Logo, torna-se relevante discorrermos sobre as etapas deste sistema econômico com a finalidade de assimilarmos as perspectivas que se tem acerca do conceito de cidadania.

Em cada etapa do capitalismo há um aceno e/ou concepção sobre o conceito de cidadania. Isto, de fato, contribui significativamente com a ideia de cidadania que temos na atualidade. Cerquier-Manzini (2013) tece considerações bastante relevantes sobre a relação entre as etapas do capitalismo e a cidadania. A autora afirma que os termos monopolista ou oligopolista são utilizados para denominar a etapa contemporânea do capitalismo, assim como pode ser chamada de etapa do capital. De maneira específica, esta etapa corresponde ao período das grandes empresas, de centralização do capital e também do poder. Essas mudanças acarreta uma forma bastante nova de viver; em relação às etapas anteriores, mercantilista e liberal. Sendo assim, Cerquier-Manzini (2013) discorre sobre as etapas da evolução do capitalismo: mercantilismo, liberal e monopolista. De acordo com a autora,

Em cada uma dessas etapas, a ideologia capitalista parece haver acenado com aspectos da cidadania sempre atravessados pela sua dubiedade característica; apontando para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, mas guardando o caráter de como explorar esses trabalhadores. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.51-52).

Essa dubiedade, mencionada por Cerquier-Manzini (2013), pode ser verificada no confronto de visão entre grupos sociais distintos: os capitalistas e os trabalhadores. Essa visão é encontrada no âmbito e no interior da chamada cultura burguesa e, obviamente, há predominância da visão dos capitalistas, uma vez que os trabalhadores são subalternizados. Desse modo, Cerquier-Manzini (2013) aponta a necessidade de se estar atento à orientação que esse confronto/embate oferece nas práticas sociais, econômicas e políticas.

A etapa mercantilista ou manufatureira é caracterizada por alguns estudiosos como uma fase de passagem do feudalismo para o capitalismo. Cerquier-Manzini (2013) afirma que, nessa época, o Estado era monárquico e governava, de certo modo, no lugar da burguesia. É válido citar que já se percebia a ideia de cidadania neste período, ainda que de forma mais genérica. Ou seja, no sentido de valorização do trabalho, fortalecendo a ideia de que o indivíduo possui a propriedade do próprio corpo.

Cerquier-Manzini (2013) destaca também que, na etapa mercantilista, os direitos civis possuíam grande relevância. É certo afirmarmos que esses direitos foram fundamentais, até mesmo revolucionários, devido à sua oposição frente à sociedade rural organizada em feudos. Neste tipo de sociedade, os servos não eram donos de si mesmos, nem de seu corpo e locomoção, assim como o gado. No momento em que as pessoas começaram a sair do campo para morarem na cidade, devido ao desenvolvimento do comércio e processo fabril, surgiu um modo de vida urbano.

Nessa nova conjuntura, conforme expõe Cerquier-Manzini (2013), as pessoas deveriam se privar de qualquer bem a fim de servir à nova forma de produzir e, principalmente, de viver. Então, “é importante ressaltar, assim, o aceno dúbio desses aspectos da cidadania: ao mesmo tempo em que se criavam condições de os homens se libertarem da condição de servo, vivia-se um processo de profunda necessidade de mão de obra para o sistema comercial e fabril”. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.55).

Cerquier-Manzini (2013) afirma que a etapa liberal se define especialmente a partir da Revolução Francesa. Podemos afirmar que a burguesia, ao tomar o poder político, estabeleceu o Estado liberal burguês. Logo, o Estado monárquico foi descentralizado em três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Isso fez com que, de acordo com Cerquier-Manzini (2013), fosse implantado um Estado de direito em que os governantes não podem usar o poder aleatoriamente, tendo, então, que governar regidos pelo conjunto de leis que determina os direitos e deveres do cidadão. No decorrer desse processo, houve o avanço da sociedade burguesa e, com isso, a separação entre o público e o privado começou, paulatinamente, a se delinear. Esta separação chegou ao seu ponto mais alto na etapa do capitalismo liberal.

Nesse contexto do liberalismo, o âmbito mais evidenciado da cidadania é o dos direitos políticos. Conforme Cerquier-Manzini (2013) aponta, vale também notar o caráter dúbio a respeito do conceito de cidadania neste contexto. Em termos concretos, no momento em que os trabalhadores começaram a se organizar mais, no final do século XIX, os capitalistas utilizaram-

se de mais maquinaria para substituí-los. Assim, Cerquier-Manzini (2013) assegura que o conflito continuou por meio da luta de classes e dos antagonismos provocados pela divisão entre trabalhadores e capitalistas. Dessa maneira, os trabalhadores foram se organizando mediante sindicatos, associações e partidos políticos, destacando, portanto, os direitos políticos da cidadania. Essas formas de organização dos trabalhadores se constituíram como força política, caracterizando-se também como formas de exercer e ampliar a cidadania. Cerquier-Manzini (2013) afirma que

Foi em torno da época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que se desenvolveu a ideologia pós-liberal do Estado de bem-estar, com sua proposta “socializante” e um aceno a uma cidadania, a de atendimento a todos os direitos sociais – salário, saúde, transporte, educação, habitação, seguro-desemprego, lazer etc. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.58).

É possível afirmarmos que, com a etapa liberal, houve a construção de uma forma específica de se produzir e de viver. Como resultado disso, Cerquier-Manzini (2013) destaca que o mecanismo de acumulação não chega ao fim. Por meio da ascendência e predominância da maquinaria, foi se desenvolvendo novas formas de produção e, assim, deu-se origem a um novo instrumento para favorecer e aperfeiçoar o capital: a tecnologia. A autora considera que a tecnologia pode favorecer o capital em dois níveis, ou seja, na relação entre frações do capital e na forma como o capital lida com os trabalhadores. No entanto, na perspectiva dominante, essa tecnologia se pretende neutra com o objetivo único de servir a todos os cidadãos.

Um aspecto que precisa considerado é o efeito causado pelo novo padrão produtivo existente. Tal como Lahuerta (2020) afirma, o padrão produtivo originário do processo de industrialização não demandava um alto nível de escolaridade do trabalhador. Todavia, a educação pública foi imprescindível para a legitimação do Estado nacional e, também, para a integração social. A educação foi vista como uma concreta possibilidade de ascensão social para os filhos dos trabalhadores. No que diz respeito ao padrão produtivo, este prevaleceu e se tornou uma das melhores experiências do Estado do bem-estar. Porém, esse padrão, também tecnológico, entrou em crise ao final dos anos 1970.

Lahuerta (2020) afirma que os campos que medeiam a política e a cultura, conjuntamente, entraram em crise; o sistema educacional, o sistema universitário, o sistema político partidário e o sistema de comunicação. Esta crise é referente à dinâmica capitalista e se

expressa no deslocamento da indústria metal-mecânica para a indústria da informação. De acordo com Lahuerta (2020), este deslocamento influenciou de maneira absoluta todas as relações sociais e, conseqüentemente, impactou a forma e o ritmo da produção e do consumo na sociedade. Além disso, o autor descreve que houve um impacto nas relações de trabalho, nas profissões e, além disso, alterou a vida pública e a privacidade dos indivíduos.

Assim como Lahuerta (2020) argumenta, o novo padrão produtivo e tecnológico fez com que se vivenciasse uma aceleração pela aceleração. Ou seja, não há um sentido que a justifique, visto que na origem do capitalismo essa aceleração do tempo era explicada como sendo a busca pelo progresso social. Nos dias atuais, pode ser visto o enorme desenvolvimento das tecnologias da informação, no qual os indivíduos, do mundo todo, se comunicam em tempo real a todo momento. De acordo com Lahuerta (2020), essa aceleração aumenta a cada dia mais. Isto, com toda certeza, influencia o tipo de formação para a cidadania que se tem na sociedade.

Cerquier-Manzini (2013) afirma que, doravante o surgimento e desenvolvimento da tecnologia, torna-se visível a etapa monopolista ou oligopólica. Nessa etapa, o Estado se organiza como um modo de empresa maior para conduzir as lutas de classes e, ainda, atuar entre as empresas a fim de favorecer o processo de concentração. De acordo com a autora, “a tecnologia também está presente no Estado, sob a forma de tecnologia organizatória, de modo mais acabado e eficaz no planejamento”. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.59). A “era dos oligopólios”, a etapa monopolista do capital, passou a ser caracterizada por um processo de concentração do capital, bem como pela internacionalização da produção realizada pela transferência de tecnologia.

Por conseguinte, a autora afirma que os capitalistas, também chamados tecnocratas, planejavam implantar o Estado do bem-estar, uma proposta “socializante”, a qual estaria entre o capitalismo liberal e o socialismo. Cerquier-Manzini (2013) indica que esta proposta “socializante” se tratava de uma maneira de enfrentar o avanço da organização operária e do socialismo do Leste, caracterizado como uma primeira ameaça. De acordo com a autora, essa organização operária poderia implantar uma sociedade mais igualitária.

A proposta “socializante” tinha como objetivo desmobilizar esses trabalhadores, sobretudo conformá-los ao sistema capitalista. Todavia, desses dois modelos, capitalismo liberal e socialismo, só se guardaria seus aspectos positivos. Nessa concepção, Cerquier-Manzini (2013) afirma que se conservaria, do socialismo, a igualdade e a preocupação com a

distribuição e justiça social e, do capitalismo, seria mantida sua liberdade sem preservar a sua característica de exploração intensa na etapa liberal.

Podemos afirmar que a etapa liberal começou a passar por certa “crise”, na qual resultou a etapa neoliberal. Isto é, no momento em que se foram notadas algumas discordâncias do liberalismo, a política econômica neoliberal ganha força e notoriedade. Nas palavras de Dardot e Laval (2016),

a “crise do liberalismo” revelou a insuficiência do princípio dogmático do *laissez-faire* para a condução dos negócios governamentais. O caráter fixo das “leis naturais” tornou-se incapaz de guiar um governo cujo objetivo declarado é assegurar a maior prosperidade possível e, ao mesmo tempo, a ordem social. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.68).

Em uma época específica, a política conservadora e neoliberal foi vista como meio de estabelecer uma resposta política à crise econômica e social do regime “fordista” de acumulação do capital. Torna-se válido ressaltarmos, então, a diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo. Na argumentação de Dardot e Laval (2016), no liberalismo tende-se a ver a ordem estabelecida como uma ordem natural e, por isso, se decidem por posições conservadoras. Os privilégios existentes são mantidos, respeitando sempre a natureza das coisas. Diferentemente disso, no neoliberalismo, passa-se a pensar na ordem de mercado como uma ordem construída. Assim, esta torna-se a principal diferença entre essas políticas econômicas.

Diante da elucidação das etapas do capitalismo e suas influências no modo de se viver em sociedade, torna-se essencial destacarmos uma etapa que marcou e tem marcado esse modo fortemente: o neoliberalismo. É possível afirmarmos que muitos aspectos desta etapa se aproximam aos da etapa do capital, mencionados por Cerquier-Manzini (2013). Conforme Dardot e Laval (2016) argumentam, o neoliberalismo não é somente uma ideologia e/ou um tipo de política econômica. Na análise dos autores, o neoliberalismo é um sistema normativo que desenvolveu sua influência ao mundo todo e, conseqüentemente, expandiu a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida; abarcando todas as dimensões da existência humana.

Dardot e Laval (2016) fazem uma análise a respeito do neoliberalismo e constatam que este sistema normativo transformou o capitalismo de uma maneira muito profunda e, em

consequência, transformou profundamente as sociedades. Nesse sentido, os autores defendem que o neoliberalismo é uma *racionalidade*. Como eles afirmam,

o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. [...] O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido com construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.17).

Por meio desta concepção, Dardot e Laval (2016) asseguram que o neoliberalismo produz certos tipos de relações sociais, assim como certas maneiras de viver, sobretudo certas subjetividades. À vista disso, os autores asseveram que o neoliberalismo se impôs como uma nova razão do mundo, a qual vem regendo as relações, os pensamentos, principalmente as formas de conduta. Assim, evidentemente, altera-se a concepção que se tem sobre cidadania. De acordo com Dardot e Laval (2016), existe na sociedade uma busca da eficácia pela eficácia, não havendo um motivo definido/pré-estabelecido. Podemos perceber, mediante as relações sociais, que há muitos efeitos desta razão do mundo já comprovados, dentre eles o egoísmo social e a negação da solidariedade. Dessa maneira, os autores deixam claro que, nesta razão, a democracia se constitui seu alvo e, por isso, encontra-se em risco.

Apple (2005) aponta que, no modelo neoliberal, o Estado toma para si a função de providenciar que cada indivíduo faça de si mesmo um empreendimento contínuo de si próprio. Este fato, no entanto, parece ser um processo de “governar sem governar”. Podemos inferir, portanto, que o neoliberalismo contém suas próprias estratégias. Dardot e Laval (2016) evidenciam que há uma “estratégia neoliberal” marcada por um conjunto de discurso, práticas e dispositivos de poder. Estes aspectos têm em vista o estabelecimento de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e, também, a alteração das relações sociais de modo a *impor* esses objetivos. Os autores afirmam que o neoliberalismo possui a tendência de desfazer a separação, bem como a distinção, entre o econômico e o político.

Mais ainda, o neoliberalismo político, tal como se desenvolveu, teve consequências importantes nas condutas efetivas dos indivíduos, incitando-os a “cuidar deles mesmos”, a não contar mais com a solidariedade coletiva e a calcular e maximizar seus interesses, perseguindo lógicas mais individuais num contexto de concorrência mais radical entre eles. Em outras palavras, a estratégia neoliberal consistiu e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.243).

Um aspecto importante a ser mencionado é a atual crise em relação a tudo o que diz respeito ao público. Conforme explicita Lahuerta (2020), a esfera pública passa a ser vista como algo bastante problemático em um modelo neoliberal. Assim, emerge a concepção de que o ideal que representa uma boa vida na sociedade é o do sucesso individual a qualquer preço. Apple (2005) também discorre sobre a crescente desvalorização de bens e serviços públicos e afirma que

É preciso um trabalho ideológico criativo e de longo prazo e, ainda, as pessoas têm que ser forçadas a perceber tudo o que é público como “ruim” e o que é privado como “bom”. E qualquer um que trabalhe nessas instituições públicas deve ser visto como ineficiente e necessitado de sensata realidade da competição. (APPLE, 2005, p.41).

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) afirmam que é possível compreender a razão neoliberal por alguns de seus traços marcantes e bem definidos. Por conseguinte, os autores destacam quatro deles, a saber: a ideia de que o mercado é algo construído; a concorrência como essência desse mercado; o Estado é submetido à concorrência existente e passa a se ver, obrigatoriamente, como uma empresa; a exigência de uma universalização da norma da concorrência, a qual ultrapassa os limites do próprio Estado e atinge os sujeitos em sua relação com eles mesmos.

Conforme expõe Cerquier-Manzini (2013), a etapa do capital possui certa convocação voltada aos direitos sociais. Nesta etapa, a concepção de cidadania encontra-se diretamente associada à tecnologia organizatória. Sendo assim, podemos afirmar que se forja um grau de cidadania que avança, mas que, simultaneamente, se desmobiliza. Cria-se, portanto, uma nova forma de lidar com as coisas e, também, com os homens. Cerquier-Manzini (2013) afirma que, nessa nova forma é mantida a mesma finalidade da acumulação, mas situada no uso da

tecnologia e no saber técnico. Deste modo, as ideias que vão prevalecer são de igualdade e liberdade propiciadas com a suposta neutralidade da técnica. É interessante notarmos que, assim como a autora afirma, no âmbito empresarial se extinguem as diferenças entre proprietários e assalariados por meio da divisão e controle da propriedade. A respeito da racionalidade referente ao sistema capitalista, Cerquier-Manzini (2013) assim afirma:

No interior da visão de mundo capitalista, deslocou-se o pomo da discórdia da propriedade para o saber; nem sequer em nível ideológico se conseguia sustentar que todos poderiam ser proprietários. E mais: a propriedade adquiriu um novo caráter, vinculada à propriedade de know how, do saber técnico. Nesse contexto, os homens são iguais, porque todos são capazes de dominar o conhecimento técnico (pela educação) e podem (têm a liberdade de) ascender na burocracia da empresa pelo mérito que possuem. Formar-se-ia assim a burocracia, os gerentes que administrariam as empresas dando um rumo “socializante” à forma de produzir. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.61-62).

Para Cerquier-Manzini (2013), como resultado da busca de maiores lucros e do mecanismo de acumulação, surge a forma de produção dos oligopólios a qual impõe a concentração de capital. No entanto, ao se revestir pelo uso de tecnologia, essa forma de produção pode obter lucro de maneira mais eficaz e, concomitantemente, criar o caráter “socializante”. A autora cita como exemplo a mudança da organização das empresas por meio de ações e não mais por proprietários. Nesse modo de organização, há uma ideia de que o trabalhador também pode ser “proprietário”, uma vez sendo acionista, isto é, aquele que “manda” na empresa. No entendimento de Cerquier-Manzini (2013), se deveria lutar pela cidadania efetiva nesse campo, pois se os empresários possibilitam participações nas empresas, caberia aos trabalhadores, os acionistas, se apropriarem efetivamente desse espaço oferecido.

Cerquier-Manzini (2013) adverte que, na etapa oligopólica ou do capital, situa-se, de maneira implícita, a proposta de transformar o trabalhador em consumidor no sentido pleno. Este consumo faz referência às suas necessidades básicas, às novas mercadorias e às ideias-mercadorias. Com vistas a realizar essa transformação, os meios de comunicação se tornam grandes aliados, existindo uma intenção meticulosamente definida. Nas palavras de Cerquier-Manzini (2013),

De forma avassaladora, os meios de comunicação insistem neste aspecto, procurando tirar do trabalhador o caráter político desenvolvido durante décadas na luta pela sobrevivência, despojá-lo da qualidade humana herdada da pólis grega. Metamorfosear o homem mais para animal social, minando o ente político cultural cuja qualidade seria pensar e repensar, discutir em público, criticar como cidadão as leis injustas. Cabe aos trabalhadores reverter a situação. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.63).

Como afirmado anteriormente, em cada etapa do capitalismo há uma evidência ou mesmo uma concepção de cidadania. Na etapa do capital, Cerquier-Manzini (2013) afirma que há uma forma de cidadania que serve às finalidades do capitalismo na medida em que desmobiliza os trabalhadores e conserva, assim, o *status quo*. De modo simultâneo, esta cidadania abre espaço a novas condições que podem tornar possível e real uma sociedade mais igualitária e mais justa, ou seja, uma nova sociedade. Isso tudo pode ser possibilitado pelo Estado no instante em que ele intervém na economia.

Dessa maneira, a dubiedade do conceito de cidadania pode ser comprovada na etapa do capital. Assim como afirma Cerquier-Manzini (2013), é legítimo definir um pouco mais a cidadania nessa etapa atual/contemporânea: “de um lado, ela atende às condições de promover o lucro; de outro, possibilita que a luta dos trabalhadores extrapole a fábrica e ganhe mais espaço”. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.66). Há também uma dubiedade na relação entre cidadania e técnica, pautada no aspecto de que a tecnologia pode dominar ao mesmo tempo em que apresenta uma função libertadora.

Cerquier-Manzini (2013) explicita que esta tarefa libertadora consiste no fato de que, atualmente, os trabalhadores possuem mais e novos conhecimentos. Entretanto, o constante desenvolvimento acentuado e progressivo da tecnologia, bem como a complexidade da forma de produção, exige que o trabalhador se especialize cada vez mais; revelando, assim, o caráter dominador da tecnologia. Além de uma natureza ambígua, Cerquier-Manzini (2013) afirma que na etapa monopolista/oligopolista a cidadania possui uma força no amplo espaço criado para as reivindicações. Cabe aos trabalhadores, da mesma maneira que a população em geral, tomar posse desse espaço.

Por meio da argumentação sobre as etapas do capitalismo, destacando essa breve compreensão acerca do neoliberalismo, podemos assimilar que este sistema econômico gera distintas consequências políticas, as quais, efetivamente, conduzem a ordem atual da sociedade. Sendo assim, torna-se importante nos determos à compreensão do conceito de cidadania no

Brasil, uma vez que representa um contexto específico sobre a realidade, no qual envolve aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.

2.3. A cidadania no Brasil

De acordo com Cerquier-Manzini (2013), o tema da cidadania voltou a ser comentado/estudado no mundo contemporâneo, assim como no Brasil. Este tema é recorrente na fala de quem detém o poder político, na produção intelectual, nos meios de comunicação, bem como nas classes mais desfavorecidas da população. A cidadania já foi pauta de distintos movimentos sociais que reivindicam coisas como: habitação, saneamento básico, saúde, educação, fim das discriminações sexual e racial. No entanto, cada um desses grupos sociais fala de uma cidadania, uma vez que contempla indivíduos que ocupam posições bastante distintas na sociedade.

Assim como afirma Lahuerta (2007), a cidadania no Brasil é comumente reconhecida como algo incompleto. Há a ideia de que os direitos não se concretizam da mesma maneira, bem como na mesma proporção, para todos os setores da população. Diante desse fato, o autor afirma que uma parte significativa da população brasileira, cujas condições de existência são as mais precárias, não conta com os direitos mais básicos à vida. Logo, Lahuerta (2007) considera que “justamente por isso não são poucos os brasileiros que dão as costas para as instituições públicas, desacreditando de toda e qualquer perspectiva que se centre na idéia de um bem comum”. (LAHUERTA, 2007, p.35).

Cerquier-Manzini (2013) discorre que, neste país, não houve o processo evolutivo de passagem do feudalismo para o capitalismo. Mesmo ainda sendo organizado pelas relações feudais, o Brasil já nasceu no período de transição para o sistema capitalista. O país resultou da expansão do capitalismo originário, ante o estigma da exploração e da subalternização, ocasionando sérias consequências para a população. Assim sendo, Cerquier-Manzini (2013) considera que a vigência e o valor tanto de uma democracia liberal quanto da cidadania parece ser mais difícil.

Poderíamos dizer, por exemplo, que em nome dos direitos humanos (e, portanto, da cidadania) a Inglaterra “ajudou” países como Brasil a se livrar da condição de colônia e a lutar contra a escravidão. A Inglaterra interveio, dessa forma, em toda a América Latina. Vale novamente salientar a dubiedade dessa ação: serve à evolução da humanidade, mas também a uma forma mais organizada de exploração dos seres humanos. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.69).

Cerquier-Manzini (2013) destaca que o principal intuito da Inglaterra era organizar uma nova forma de dominação no mundo, a qual orientava e comandava na época: a capitalista. Não podemos negar que o Brasil passou a conhecer melhores condições de desenvolvimento sem a exploração direta e as intervenções do Estado de Portugal. Ademais, a libertação formal dos escravos proporcionou um significado enorme para os direitos do homem. Todavia, Cerquier-Manzini (2013) afirma que a libertação dos escravos atendia a necessidade do trabalho assalariado, uma condição *sine qua non* do capitalismo.

De acordo com Cerquier-Manzini (2013), após ser colonizado por Portugal, o Brasil passou a ser “colônia” da Inglaterra. Nesse contexto, o Brasil dispunha de uma economia agrária exportadora de matérias-primas fundamentais para o processo industrial inglês, no qual estava no auge do seu desenvolvimento. Como no Brasil não existia indústrias nessa época, houve um movimento de exportação e de importação bastante significativo para a construção de uma racionalidade, uma visão de mundo. Cerquier-Manzini (2013) assim elucida:

Quem produzia toda a economia a ser exportada? Os trabalhadores brasileiros, os rurícolas. Quem importava os produtos manufaturados? Somente a elite econômica e política. Esta, aliás, importava tudo, porque não produzíamos aqui nenhum bem manufaturado, não tínhamos indústrias e nem isso nos seria permitido. Assim, a elite importava móveis, mármore, material de construção, roupas, calçados, louças, baixelas, prataria etc. Entre a classe abastada, vivia-se aqui como na Europa, inclusive em relação a bens culturais – montagem de óperas, peças teatrais etc. **A elite vivia sua cidadania com regalo. Mas e o povo, a maioria da população brasileira? Vivia pobremente, da economia de subsistência.** Os rurícolas retiravam do campo praticamente tudo para suprir sua vida. Tinham pouquíssimos direitos e, apesar da libertação dos escravos, negros e brancos pobres viviam em condição semiescravista. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.70-71, grifo nosso).

Indubitavelmente, na época do desenvolvimento do processo industrial inglês, delimita-se ainda mais a distinção e a disparidade entre as classes sociais no Brasil. Cerquier-Manzini

(2013) expõe que, no decorrer das décadas de 1910 e 1920, ocorreu um movimento de luta operária, em indústria incipiente no Brasil, liderado por trabalhadores imigrantes italianos. Esse movimento anarquista gerou importante significado político, caracterizando as primeiras grandes lutas por liberdade e igualdade em termos de capitalismo pela realização de direitos e, também, pela construção da cidadania.

Fundamentada nesses acontecimentos, Cerquier-Manzini (2013) aponta ideologias existentes em períodos diferentes. Havia a ideologia do agrário-exportador, cuja crença se pautava na ideia de que o desenvolvimento chegaria de maneira natural. Também, havia a ideologia nacionalista, a qual se constituía na consciência da exploração, associada ao desejo de construir uma nação, e na própria tomada de consciência do subdesenvolvimento de uma nação explorada. De certa forma, Cerquier-Manzini (2013) afirma que a ideologia nacionalista, ainda que com seus próprios erros, significou um progresso em termos de repensar a cidadania.

Conforme a análise de Benevides (1994), existe uma contradição entre teoria e prática com o avanço evidente no cenário do liberalismo. Esta contradição se pauta na medida em que os direitos passam a ser entendidos como concessões e até mesmo como uma dádiva. Para Benevides (1994), concessões como alternativas aos direitos se traduzem em uma cidadania passiva. Este tipo de cidadania é excludente e existe, de forma predominante, em sociedades autoritárias. Em relação às questões da cidadania e da democracia no Brasil, Chauí (2018) avalia que

No Brasil não há cidadania nem democracia. O autoritarismo social e as desigualdades econômicas fazem com que a sociedade brasileira esteja polarizada entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. (CHAUÍ, 2018, p.374).

Em conformidade com esta ideia, Benevides (1994) assevera que,

Na verdade, nunca tivemos reformas sociais visando à cidadania efetivamente democrática. Nossa festejada modernização conservadora empreendeu reformas institucionais (ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária), reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas sociais (leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas). Mas não se mudou, no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, a distribuição de rendas, a estrutura agrária, a previdência social, educação, saúde, habitação etc. **A cidadania permaneceu parcial, desequilibrada, excludente. Direitos ainda entendidos com privilégios – só para alguns, e sob determinadas condições.** (BENEVIDES, 1994, p.7-8, grifo nosso).

Diante disso, Chauí (2018) afirma que os interesses são privilégios somente de alguns, uma vez que não são transformados em direitos para todos. Há, portanto, uma polarização social definida, de um lado, pelos despossuídos/carentes e, de outro, pelos privilegiados. É possível concluirmos que, conforme Chauí (2018), por meio desta polarização tem-se o direcionamento da sociedade por parte dos privilegiados, na medida em que, ao disporem de conhecimentos técnicos e científicos, são considerados “competentes”.

Na visão da autora, um privilégio é sempre particular pela sua própria definição. Assim sendo, não pode ser generalizado a um interesse comum a ponto de ser universalizado como um direito. É claro que, se tal fato ocorresse, não mais se constituiria um privilégio. Por conseguinte, “visto que a democracia é criação e garantia de direitos, podemos dizer que a sociedade brasileira, polarizada entre a carência e o privilégio, não consegue ser democrática, e nela a população não consegue perceber a esfera dos direitos sociais e políticos.” (CHAUÍ, 2018, p.374).

No período de 1945 a 1964 desenvolveu-se, no Brasil, a democracia populista. Houve, então, a tentativa de criação de uma democracia. De acordo com Cerquier-Manzini (2013), esta democracia era autoritária e permeada por duas vertentes: liberalismo e monopolismo/oligopolismo. Devido ao grande desempenho político dos trabalhadores nas décadas de 1910 e 1920, assim como a contribuição da democracia populista, a classe operária, tratada até então como caso de polícia, passou a ser tratada como caso de política. Cerquier-Manzini (2013) afirma que, de forma incontestável, houve significativa ampliação da cidadania. É conveniente considerar que,

Ao mesmo tempo, com a política do Estado de favorecer a indústria em detrimento do campo, criou-se o êxodo rural, que encheu as cidades com uma população a ser instrumentalizada como mão de obra na indústria. “Inchou-se”, assim, a classe operária anterior, que se transformou, de corpo político atuante, num corpo disforme, diluído, de gente pobre, passível de manipulação – mas que, mesmo frágil, pode reclamar sua cidadania. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.74).

No período seguinte em que foi desenvolvida a chamada democracia populista, houve mudança no desenvolvimento da cidadania causada pelo golpe militar de 1964. Cerquier-Manzini (2013) ressalta que após este golpe, bem como no decorrer dos mais de 20 anos de regime ditatorial que se seguiram, viveu-se um período em que a ligação intrínseca entre

exercício dos direitos políticos e certo atendimento concreto dos direitos sociais tornou-se incompreensível e incabível.

Cerquier-Manzini (2013) afirma que, lamentavelmente, a partir de 1964 a aplicação de recursos e esforços na área social sofreu uma intensa retração e, por consequência, a cidadania perdeu espaço. Assim, não podemos esquecer/negar que se viveu no Brasil um período de anticidadania marcado por governos ditatoriais. Para Lahuerta (2007), o golpe militar de 1964 fez com que muitas experiências promissoras/esperançosas que estavam em andamento no plano cultural fossem suspensas. No pensamento do autor,

Pensando nesses termos, a intervenção militar de 1964 interrompe linhagens culturais bastante expressivas e muito promissoras (Sintoni,1999), esterilizando-as através de um processo ditatorial que se inicia anunciando sua provisoriedade, transformasse num regime forte que tende a restringir as liberdades e se explicita plenamente como ditadura militar repressiva e terrorista. No entanto, do ponto de vista econômico e social, o projeto do novo bloco é de aceleração da acumulação capitalista. E nesse aspecto o regime militar será extremamente transformador; ainda que, nos planos político e cultural, tenha procurado sistematicamente impedir que essa transformação ganhasse expressão pública e adquirisse uma feição mais moderna. (LAHUERTA, 2007, p.37).

É reconhecido por Lahuerta (2007) que, após a ditadura militar, houve certa debilidade da esfera pública e, conseqüentemente, ausência de cultura cívica. No período posterior ao golpe, durante o processo de transição para a democracia, a cultura política ganhou notória expressão. Como resultado, tal cultura acabou desmerecendo os reais motivos e planos que serviram de motivação para a luta contra a ditadura militar. Mais uma vez, a visão de mundo foi sendo modificada e, igualmente, foi influenciando o modo de viver na sociedade. Esta modificação abrange a concepção que se tem sobre cidadania. Desse modo,

É por isso que, para a nova sociedade brasileira, que emergiu com a modernização autoritária, o processo de democratização representou, essencialmente, a emergência dos interesses e acima de tudo o direito de fazer tudo o que se quer. Com isso, deixou-se de lado a obrigação de ter compromisso com a comunidade, compromisso com o coletivo, compromisso no limite com o país. Talvez aí esteja uma chave para se explicar este momento da história brasileira em que o comportamento geral torna-se extremamente predatório. Momento no qual **emerge uma incultura cívica** generalizada que atinge, principalmente, a juventude. (LAHUERTA, 2007, p.39-40, grifo nosso).

Outro resultado propiciado pelo acontecimento do golpe militar ocorrido no ano de 1964, como assinala Cerquier-Manzini (2013), fez com que se “resolvesse” uma contradição presente desde 1945. Em suas palavras: “tomado o Estado na forma tecnocrático-militar, assegurou-se, no Brasil, o capitalismo oligopolista, com todos os seus traços e consequências, no sentido da exploração, e sem quase nada do sentido emancipador do Welfare State”. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.77). A título de elucidação, o termo Welfare State é também reconhecido como Estado do bem-estar. Além disso, torna-se fundamental lembrarmos que a forma de produção monopolista tem a técnica como ferramenta para melhor executar e garantir a acumulação.

Cerquier-Manzini (2013) discorre, então, a respeito da tecnologia ao afirmar que no Brasil não se dispõe de seu segredo, mas somente do seu processo. Logo, o país permanece na dependência externa de acesso à tecnologia. O pagamento por esse acesso é altíssimo em termos de patentes, reposição de peças, dentre outras coisas e, assim, o resultado é a dívida externa de países como o Brasil. Um fato exposto por Cerquier-Manzini (2013) é que o país sempre continua devedor, por mais que se trabalhe, uma vez que seus excedentes são transferidos para o exterior como pagamento da dívida/juros; sobrando pouco para se investir internamente no país. Portanto, este é um dos reais motivos pelo qual não se reproduz aqui no Brasil o Estado do bem-estar e sua proposta de cidadania, juntamente com a reivindicação/recuperação de direitos sociais para todos os trabalhadores.

De acordo com Cerquier-Manzini (2013), essa luta e/ou reivindicação é parte significativa da construção da cidadania e, assim sendo, deve ser travada no interior do Estado, compreendido em seu sentido amplo. Para a autora, a questão tecnológica é política e, por essa razão, exige em volta dela o debate público. A primeira condição para essa luta dos trabalhadores, assim como para qualquer outra, é a manutenção das condições mínimas da democracia formal, do respeito à Constituição Federal. Para Cerquier-Manzini (2013), essa primeira condição “implica que se rejeite o autoritarismo como forma rápida de solucionar as coisas. Embora custoso e mais lento, o jogo democrático é mais seguro em seu caminho de preservar e melhorar as condições da vida humana, com a participação de todos”. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.81).

Dessa maneira, Cerquier-Manzini (2013) considera que a cidadania é uma categoria estratégica para se construir uma sociedade melhor. Conforme a autora compreende, é necessário retornarmos às construções de pensamentos que foram feitas a fim de apreender e

empregar seus principais aspectos. Nessa direção, Cerquier-Manzini (2013) afirma que devemos beber das fontes do período riquíssimo da burguesia revolucionária, a qual propôs aspectos fundamentais e, todavia, não foram realizados. Devemos beber também na fonte marxista, considerando as questões acenadas e, semelhantemente, não realizadas.

Cerquier-Manzini (2013) afirma que, de certa forma, há possibilidade de mudança no campo do Welfare State para o desenvolvimento da democracia, uma vez conservado o traço principal da existência da cidadania: a ação social. Nessa conjuntura, seria possível lidarmos com o uso da tecnologia como ferramenta básica da exploração do capital e, assim, lutarmos para regressar ao ponto de partida do direcionamento tecnológico com o intuito de atendermos mais e mais ao bem-estar da maioria das pessoas do planeta. Diante dessa argumentação, no pensamento de Cerquier-Manzini (2013),

A categoria cidadania, como tento distingui-la, depende da ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, e também das condições globais da sociedade. No decorrer da história, tivemos em nossos modelos de desenvolvimento posturas que enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus próprios mecanismos, como agentes da história. A categoria cidadania permite avançar no pressuposto dialético marxista: os homens fazem História, segundo determinadas circunstâncias estruturais – o que significa não pender nem para os sujeitos, nem para as estruturas. Nisso reside a possibilidade de fazer a ligação entre os desejos e as necessidades dos homens, enquanto indivíduos (subjetividades) e enquanto sujeitos grupais no bairro, nas fábricas, nos sindicatos, partidos, até chegar no âmbito global da sociedade. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.86).

Conforme anuncia Cerquier-Manzini (2013), podemos considerar que o Welfare State foi e ainda é a proposta mais avançada do capitalismo na realidade. A autora assegura que as modificações que esta proposta apresenta comparada à proposta do capitalismo liberal, ainda que de alguma forma e com certa dubiedade, indicam o caminho para um processo que conduz a uma sociedade melhor. Em outras palavras, no Estado do bem-estar estabelece-se uma cidadania que também é dúbia, todavia, pode ser rica e proveitosa/produtiva.

Diante dessa argumentação, é possível apresentarmos as principais concepções de três modelos políticos e econômicos de uma maneira bastante resumida e até mesmo simplista. Esses três modelos são: liberalismo, neoliberalismo e Welfare State. Podemos afirmar que no liberalismo há uma livre concorrência irrestrita, e o Estado, por sua vez, oferece pouca ajuda. Por se tratar de uma corrente filosófica, o liberalismo considera o indivíduo como cerne da vida

social. Por conseguinte, o indivíduo é responsável por ele mesmo. Contudo, os pontos de partida para os indivíduos são diferentes, uma vez que eles não têm as mesmas oportunidades. Logo, surgem os termos mérito, êxito, entre outros a fim de se diferenciar esses indivíduos.

No momento em que o Estado vai se retirando aos poucos de suas obrigações, tem-se a exacerbação do liberalismo constituindo, assim, o chamado neoliberalismo. Nessa concepção, pode-se observar o tamanho do Estado, visto que vai se retirando do bem-estar. Portanto, verifica-se na proposta neoliberal uma atenção maior destinada às empresas privadas, ao particular. O indivíduo também é responsável por si próprio. Ademais, há uma exacerbação da meritocracia. Indubitavelmente, a racionalidade neoliberal percorre e, especialmente, conduz todas as esferas de vida no Brasil no período atual.

Lahuerta (2020) afirma que, embora não se tenha vivido no Brasil a experiência do Welfare State, este foi um modelo que surgiu como uma meta a ser seguida e, principalmente como sinônimo de uma vida civilizada. Assim, o autor evidencia que foram organizadas no Brasil, a partir da década de 1930, estruturas públicas que viabilizaram o acesso à educação. Tais estruturas, praticamente, garantiram a universalização do Ensino Fundamental e ampliaram o acesso ao Ensino Médio e a oferta do Ensino Superior nos últimos 20 anos.

Podemos afirmar que o Estado do bem-estar social – o Welfare State – sucedeu-se, no Brasil, a nível de assistencialismo. Os cidadãos tiveram acesso a muitos bens por intermédio do Estado. No entanto, há sempre o primado do individual permeado de ideias como “eu te dou/ofereço, mas...”; como se fosse cobrado algo em troca. Nesse sentido, é possível evidenciarmos a diferença entre o acesso oferecido e as verdadeiras conquistas sociais. Após esse breve resumo das principais concepções dos três modelos políticos e econômicos existentes, podemos pensar na relevância de uma educação política do cidadão.

Benevides (1994) afirma que, no Brasil, a noção de cidadania conserva uma parte específica de ambiguidade tanto na vertente progressista, reconhecida como “esquerda”, quanto na vertente conservadora, a chamada “direita”. Para a “esquerda”, a cidadania é muitas vezes caracterizada com aparência de democracia, uma vez que discrimina cidadãos de primeira, segunda, terceira ou até mesmo nenhuma classe. Essa vertente acaba por reforçar e fortalecer a desigualdade. Na vertente da “direita”, Benevides (1994) afirma que a noção de cidadania se torna uma ameaça e, por isso, chega até a ser indesejável. Este fato tem como motivo o reconhecimento de que a cidadania pressupõe uma ideia de igualdade, ainda que seja somente no âmbito jurídico. A autora considera importante assinalar que,

Na teoria constitucional moderna, cidadão é um indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundando da nação ou de uma nova ordem jurídica. (BENEVIDES, 1994, p.7).

Benevides (1994) compreende que a discussão sobre a “questão da cidadania” continua relacionada ao debate sobre as virtualidades e as perspectivas da consolidação democrática no Brasil. Como esta temática é frequentemente debatida, a autora busca contribuir com a “questão da cidadania”. Nesse sentido, sua contribuição consiste em levantar indagações sobre a própria noção/concepção de cidadania a partir de dois temas que se relacionam: o aperfeiçoamento dos direitos políticos do cidadão e a educação política do povo.

De acordo com Benevides (1994), no campo da democracia liberal, a cidadania se refere ao conjunto das liberdades individuais, os chamados direitos civis; nos quais incluem direitos de locomoção, pensamento, expressão, integridade física, entre outros. O surgimento da democracia social agregou aos direitos civis os direitos trabalhistas. Esses últimos fazem referência às prestações de natureza social reclamadas ao Estado, as quais Benevides (1994) afirma ser educação, saúde, previdência e seguridade. Tanto nos direitos civis quanto nos trabalhistas o cidadão é titular de direitos e liberdades no tocante ao Estado e a outros particulares, os quais não se situam no domínio estatal. Desse modo, “mantém-se, assim, a perspectiva do constitucionalismo clássico: direitos do homem e do cidadão são exercidos frente ao Estado, mas não dentro do aparelho estatal”. (BENEVIDES, 1994, p.8).

Por conseguinte, no campo do liberalismo, Benevides (1994) afirma que o cidadão exerce seus direitos sempre em relação ao Estado ou a outrem, fora do aparelho estatal. A autora considera ser fundamental a argumentação sobre a diferenciação entre liberdades, direitos e garantias. Estes são termos indispensáveis à discussão a respeito da cidadania considerada democrática. Benevides (1994) ressalta que os termos liberdades e direitos não são sinônimos, embora sejam constantemente confundidos.

As liberdades possuem uma abstenção geral por parte do Estado ou de outros particulares. Os direitos, no que lhes concernem, possuem sempre por objeto algum tipo de intervenção, ação positiva ou uma prestação; seja do Estado ou de particulares, como salário,

educação etc. Dessa maneira, Benevides (1994) assegura que os Direitos Humanos seria a expressão mais ampla, os quais envolvem os direitos naturais e as liberdades individuais, os direitos sociais e, também, os direitos coletivos do gênero humano.

Nesse sentido, é importante distinguir direitos humanos – inerentes a toda pessoa humana – dos direitos do cidadão, que podem variar de acordo com leis e vínculos de nacionalidade. É importante também deixar claro que esta ausência de “cidadania” – do vínculo jurídico – não implica a ausência de direitos humanos. Por isso, a democracia é aqui entendida como regime da soberania popular (do governo da maioria), porém com pleno respeito aos direitos das minorias, com pleno respeito aos direitos humanos. (BENEVIDES, 1994, p.8-9).

No tocante às garantias, Benevides (1994) aponta que são compreendidas como os mecanismos ou os chamados “remédios jurídicos”, os quais tornam concretos os direitos e as liberdades. A autora afirma que, na maioria dos casos, as garantias são de natureza judicial; no Brasil, foram ampliadas na nova Constituição. Diante dessa argumentação, Benevides (1994) expõe que as formas de uma democracia semidireta contemporânea trouxeram outra importância e proporção ao conceito de cidadania.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o cidadão, além de ser alguém que exerce certos direitos, cumpre deveres e goza de liberdades em relação ao Estado, é também possuidor/titular, ainda que de forma limitada, de uma função ou poder público. Dessa maneira, o cidadão possui uma possibilidade de participação direta no exercício do poder político, aspecto este que comprova e autentica a soberania popular como principal elemento da democracia. Benevides (1994) assinala que esta possibilidade fortalece a relevância de se acrescentarem aos direitos sociais os direitos políticos, uma vez que estes auxiliam a organização para a reivindicação dos direitos sociais.

É válido enfatizarmos que, de acordo com Souki (2006), apesar do tema da cidadania ser bastante estudado no Brasil, quando é associado às atividades políticas este conceito não é discutido com clareza. Por consequência, associa-se e, principalmente, pensa-se sobre cidadania e exercício político a qualquer circunstância. Esta associação não deve limitar o conceito de cidadania, embora ele seja compatível com a atividade política. Souki (2006) também evidencia que os conceitos de cidadania e democracia, ainda que apresentem conexões entre si, não são sinônimos.

Benevides (1994) afirma que a cidadania é definida pelos princípios da democracia, significando, impreterivelmente, uma conquista, bem como uma consolidação social e política. Nessa lógica, Benevides (1994) considera que a cidadania requer instituições, mediações, além de comportamentos próprios. Desse modo, ela se estabelece na formação de espaços sociais e lutas como movimentos sociais, sindicais e populares e, também, na definição de instituições imutáveis para a expressão política como partidos, legislação e órgãos do poder público. Sendo assim, Benevides (1994) afirma que se distingue dois tipos de cidadania: a passiva e a ativa.

A cidadania passiva pode ser considerada como sendo aquela que é outorgada pelo Estado, com a concepção moral do favor e da tutela. A cidadania ativa, de acordo com Benevides (1994), institui o cidadão não apenas como portador de direitos e deveres, mas principalmente como criador de direitos para abrir novas esferas de participação política. Na cidadania ativa, a declaração de direitos não assegura sua concreta efetivação e, também, a inclusão dos instrumentos de participação popular na Constituição não afirma/garante, por si mesma, que sua implementação se dará de maneira democrática em seu contexto.

Benevides (1994) considera que a educação para a cidadania ativa é a própria educação política, a qual é o ponto crucial da participação popular. Em conformidade com a autora, podemos afirmar que se aprende a votar, votando. Quanto à questão específica sobre representação e cidadania, podemos indagar quem é o cidadão-eleitor no Brasil. Nesse aspecto, Benevides (1994) afirma que compreender a participação popular como uma “escola de cidadania” pressupõe recusar todo e qualquer discurso que afirma condições de desinteresse e incapacidade e/ou despreparo total do eleitorado, sendo considerado como incapaz, submisso e até mesmo, como a autora nomeia, “ineducável”. Torna-se necessário garantir à população a informação e o alicerçamento institucional de canais abertos para a participação com pluralismo e, fundamentalmente, com liberdade.

Em 1990, o presidente eleito apresentava-se como o redentor da cidadania da gente brasileira. Tratava-se, então, não mais dos engratados, mas dos “descamisados” e dos “pés-descalços”. Assim, percebe-se como, entre o liberalismo elitista de nossos bacharéis d’antanho e o voluntarismo populista de um novo “pai dos pobres”, instala-se uma certeza: a ideia de cidadania, no Brasil, não significa, necessariamente, o reconhecimento de direitos, no sentido mais radical da democracia como soberania popular calcada nos princípios da liberdade e da igualdade. (BENEVIDES, 1994, p.13).

Benevides (1994) afirma ser fundamental haver uma educação política para a cidadania, embora este tema seja tão antigo quanto o da democracia. De acordo com o pensamento político clássico, a tarefa primordial daqueles que governam é, precisamente, oportunizar a educação política do povo. Neste pensamento, encontramos a ideia de que a formação da sociedade conjecturava um povo adulto no campo da política, e não como realmente é, tutelado.

Todavia, Benevides (1994) evidencia que a educação política não deve ser compreendida no sentido único do Estado para o povo. Em um contexto verdadeiramente democrático, a educação política pressupõe que os próprios interessados, neste caso, o povo, se transformem em novos sujeitos políticos. Desse modo, esses novos sujeitos serão capazes de retomar o sentido autêntico e genuíno de participação popular, sobretudo de cidadania ativa. Para a autora,

Este tipo de concepção – que exige o dinamismo da criação e da liberdade de novos sujeitos e novos espaços públicos – supera a visão no liberalismo, que tem como modelo o cidadão proposto para toda a sociedade (como o “patriota”) como se ela fosse homogênea, harmoniosa, unidimensional. E não uma sociedade de classes diferentes e antagônicas, de grupos sociais, religiosos, raciais, culturais, tão diversos. (BENEVIDES, 1994, p.14).

A autora certifica que é dessa superação que decorre a ligação entre democracia, sociedade pluralista, democratização dos meios de comunicação de massa e educação política. Esta última, como afirma Benevides (1994), pode ser compreendida como a recuperação moderna do direito clássico ateniense à fala. Por conseguinte, a educação política por meio da participação em processos decisórios/deliberativos de interesse público é essencialmente importante em si mesma, independente do que se resulta nesses processos.

No caso das iniciativas populares, Benevides (1994) considera que o processo todo é, em si, uma significativa ferramenta para a busca da legitimidade política. Tais iniciativas promovem, em suas distintas fases, um concreto debate a respeito das questões em causa. Isto, indubitavelmente, contribui de modo bastante decisivo para a formação política do cidadão. Portanto, para Benevides (1994), a educação política do povo é um elemento substancial da democracia e, também, da cidadania. A fim de corroborar esta ideia, sobretudo necessidade de educação política, podemos concluir que, na afirmação de Lahuerta (2007),

Em 500 anos, os brasileiros saíram de uma condição tribal, colonial e escravocrata para assumirem a condição de oitava economia do mundo. Em 500 anos construíram uma sociedade multicultural, multiétnica, multirreligiosa. Mas também construíram uma sociedade bastante perversa, com uma moralidade elástica, com um nível de violência muito alto, com formas de discriminação bastante evidentes que precisam ser combatidas. Por outro lado, poucas sociedades absorveram tão intensamente a idéia de que os indivíduos têm direitos. Trata-se, portanto, de enfrentar a exclusão social, transformando a idéia de incorporação, que ficou limitada a um prisma excessivamente economicista, individualista e predatório, em algo mais abrangente. Transformá-la na idéia de que para haver cidadania, além de se garantir direitos é imprescindível também ter uma contrapartida em obrigações. Afinal, direito não é algo que somente o indivíduo singular tem, mas direito é algo que diz respeito ao indivíduo em geral. (LAHUERTA, 2007, p.47).

O que podemos perceber é que há forte relação entre os conceitos de democracia e cidadania. Na medida em que se adota uma noção de democracia, conseqüentemente, há uma noção correspondente de cidadania. De acordo com a concepção que se tem sobre estes termos, é possível formarmos ou não uma sociedade verdadeiramente democrática. Benevides (1994) argumenta sobre a existência de uma cidadania passiva, na qual corresponde a uma democracia liberal, e uma cidadania ativa, equivalente a uma democracia participativa, de fato, democrática. Nesse sentido, torna-se necessário examinarmos a compreensão acerca de sociedade a fim de que ela alcance a adjetivação “democrática”.

Bejarano (1992) assume a tarefa de especificar o tipo de sociedade que pode servir de base para o surgimento, desenvolvimento e consolidação de um regime democrático. Conforme a autora explicita, a sociedade civil tem ocupado sempre o segundo plano em estudos dedicados aos processos de transição para a democracia. À vista disso, houve grande desinteresse em definir, sob termos práticos, o conceito de sociedade civil. Contudo, Bejarano (1992) afirma que tal conceito carrega consigo significativas implicações teóricas e práticas. Torna-se essencial, por conseguinte, construir uma clara definição acerca do conceito de sociedade civil.

Argumenta-se que, para que um regime democrático exista, resista e se concretize/consolide, é necessário existir um tipo específico de Estado, sobretudo um tipo específico de sociedade. De acordo com Bejarano (1992), o tipo de Estado necessário foi determinado como sendo um “Estado racional, legal e burocrático”; conforme o tipo ideal weberiano. Ainda não foi elaborado o tipo específico de sociedade que poderia servir de base para a origem e consolidação de um regime, de fato, democrático. No entanto, Bejarano (1992) apresenta que há o pressuposto de que esta sociedade deve ser uma sociedade civil.

É importante compreendermos que a palavra “civil” serve como um adjetivo de qualificação à palavra sociedade, como uma forma de diferenciá-la de outros tipos existentes. Logo, este adjetivo atribui um significado característico e particular à natureza da sociedade. Assim como Bejarano (1992), Lahuerta (2007) também expressa que o conceito de sociedade civil, principalmente em seu surgimento, não apresenta certa definição. Em sua explicação,

Ao que se acrescentaria: a luta por direitos deveria ter como seu principal protagonista a “sociedade civil”. No entanto, a afirmação desse novo conceito não se deu sem uma grande dose de ambiguidade. Da forma como foi concebido nos anos 70, o conceito de sociedade civil ganhou uma enorme autonomia da idéia de Estado, como se a sociedade civil fosse um “outro” do Estado. Com isso estabeleceu-se o primado de uma lógica simplista, como se o país estivesse polarizado entre o Estado (que congregaria em si todas as mazelas autoritárias da história brasileira) e a sociedade civil (que seria a detentora de todo o potencial democratizante dessa mesma história) (Lahuerta,1999). É óbvio que tal polarização gerou uma má compreensão da relação estado – sociedade civil. (LAHUERTA, 2007, p.38).

Nesse sentido, Bejarano (1992) se apoia nos pensadores políticos modernos a fim de realizar a difícil tarefa de criar uma definição contemporânea ao conceito de sociedade “civil”. A autora afirma que tais pensadores se encontravam divididos em duas vertentes, algumas vezes consideradas como antagônicas e, em outras, como sendo complementares. Dessa maneira, Bejarano (1992) se pauta nessas vertentes, as quais são denominadas por ela como enfoques. Há, portanto, “o enfoque da sociedade ‘civil’ como uma sociedade civilizada”, no qual pertence a uma corrente liberal; e “o enfoque da sociedade ‘civil’ como ‘campo de batalha’”, cujo início se dá com as ideias de Hegel e, assim, alcança o pensamento marxista contemporâneo.

Ao pensarmos nos aspectos da construção de um regime democrático no Brasil, devemos considerar os possíveis obstáculos que dificultam e/ou impedem esta construção. Além disso, é necessário analisarmos as vertentes ou enfoques que atuam, ou deveriam atuar, na sociedade. Dessa maneira, Dagnino (2004) discorre sobre os limites e dilemas pertencentes ao processo de construção democrática, os quais têm sido instrumentos de um relevante número de análises. Este processo enfrenta hoje, no Brasil, um dilema cujas raízes se encontram na existência de uma “confluência perversa” entre dois projetos que se diferem. A autora se refere a esses dois projetos como sendo dois conjuntos de princípios elementares perante os quais se desenvolve uma multiplicidade de subprojetos, que apresentam certa diversidade interna.

Dagnino (2004) parte do pressuposto do reconhecimento da disputa simbólica como elemento característico de toda disputa política. Por conseguinte, seus argumentos envolvem e exploram os contornos de uma chamada “crise discursiva”, a qual parece penetrar as experiências contemporâneas de construção democrática no Brasil e, também, na América Latina. Ademais, Dagnino (2004) afirma que esta crise é decorrente de uma confluência perversa entre dois projetos distintos: o neoliberal e o democratizante. Nas palavras da autora,

Essa confluência e a crise que dela se origina são particularmente visíveis no Brasil, embora me pareça possível defender a idéia de que, com diferenças de intensidade, considerando os diferentes ritmos e modos de implementação das medidas neoliberais e dos processos democratizantes nacionais, este cenário é compartilhado por muitos dos países da América Latina. (DAGNINO, 2004, p.140).

Por conseguinte, Dagnino (2004) assegura que a última década é marcada por uma confluência perversa entre dois projetos antes referidos. É importante esclarecermos que a autora faz referência ao termo “perversa” como sendo um fenômeno cujas consequências produzem uma aparência, negando, assim, sua essência; sobretudo, cujos efeitos não são vistos/percebidos de maneira imediata. Assim, tais efeitos/resultados se apresentam de modo bastante diferente do que se almejava e/ou se poderia esperar. Eis, então, a perversidade apontada por Dagnino (2004): ambos os projetos apontam para direções opostas, até mesmo antagônicas, e demandam uma sociedade civil ativa e propositiva.

Na prática política, a participação da sociedade civil nos âmbitos de decisão pode acabar servindo aos propósitos do projeto que lhe é oposto. Dagnino (2004) observa que a confluência perversa evidencia a enorme confusão e complexidade do processo, a qual resiste não só a análises simplistas como também possuidoras de uma única dimensão. Portanto, podemos afirmar que, na concepção da autora, a confluência perversa se situa no obscurecimento de distinções e divergências, por meio de uma linguagem comum e de procedimentos e recursos institucionais que guardam uma semelhança significativa.

Dessa maneira, Dagnino (2004) procura argumentar sobre quais são as características dessa crise discursiva no contexto brasileiro, a qual é marcada pela disputa político-cultural entre os dois projetos díspares, sobretudo pelos deslocamentos de sentido que esta crise opera nas noções de sociedade civil, participação e cidadania. Estas noções formam as referências necessárias para a compreensão dessa confluência existente.

Indubitavelmente, conforme expõe Dagnino (2004), a disputa política entre os distintos projetos políticos assume, pois, a natureza de uma disputa de significados para referências supostamente comuns: participação, sociedade civil, cidadania e democracia. Para Dagnino (2004), o uso dessas referências – consideradas comuns, todavia, conservam significados muito diferentes – instala o que ela chama de crise discursiva. A respeito desta crise, Dagnino (2004) assim afirma:

a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, na qual os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, a prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí, a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO, 2004, p.143).

De acordo com Dagnino (2004), as noções de sociedade civil, participação e cidadania conservam uma íntima relação entre si. Desse modo, a autora se utiliza dessas noções pelo motivo delas apresentarem elementos básicos e centrais dos deslocamentos de sentidos, os quais compõem o mecanismo privilegiado na disputa política existente em torno da formulação democrática da sociedade brasileira. Outrossim, Dagnino (2004) afirma que essas noções são imprescindíveis na origem e consolidação do projeto participativo. Em outras palavras, as noções de sociedade civil, participação e cidadania são basilares porque compõem os canais de intercessão entre os dois campos ético-políticos.

À vista disso, a confluência perversa entre os dois processos distintos está intrinsecamente associada a dois projetos políticos também distintos. Dagnino (2004) utiliza o termo “projetos políticos” fundamentado na visão gramsciana para designar e nomear, nesse sentido, os conjuntos de crenças, concepções de mundo, interesses, representações do que deve ser a vida em sociedade e que, conseqüentemente, orientam a ação política dos diferentes sujeitos. De acordo com Dagnino (2004), a principal virtude dessa abordagem consiste no vínculo indissociável que se estabelece entre cultura e política. Portanto, nessa concepção, os projetos políticos “expressam e veiculam e produzem significados que integram matrizes culturais mais amplas”. (DAGNINO, 2004, p.144).

Desse modo, a autora discorre sobre os principais deslocamentos de sentido dos conceitos de sociedade civil, participação e cidadania, considerando os diferentes projetos existentes. Dagnino (2004) considera que, possivelmente, a noção de cidadania apresenta o caso mais dramático desse processo de deslocamento de significado. Isto pode ser justificado pelo motivo de que, foi por meio dessa noção, que o projeto participativo alcançou seus maiores ganhos culturais e políticos ao passo que foi capaz de criar uma redefinição moderna e inovadora dos seus conteúdos; a qual adentrou fortemente no cenário político e cultural da sociedade brasileira.

Considerando que o conceito de cidadania apresenta dois sentidos distintos, dependendo do enfoque adotado, podemos também afirmar que tal conceito apresenta certa dubiedade. Sendo assim, de forma análoga a Dagnino (2004), Cerquier-Manzini (2013) afirma que o Estado do bem-estar apresenta uma cidadania que, assim como em outros modelos/épocas de governo, contém uma dubiedade. Esta natureza dúbia exprime duas concepções a respeito do conceito, as quais são denominadas pela autora como: cidadania do consumo e cidadania plena.

Portanto, podemos apreender que, assim como indica o próprio termo “dúbio”, o conceito de cidadania está sujeito a diferentes interpretações e, principalmente, visões de mundo. Cerquier-Manzini (2013) indica a dubiedade do conceito de cidadania: de um lado, uma cidadania consumista, esvaziada; de outro, uma cidadania plena, na qual os sujeitos atuam nos diversos níveis sociais a fim de alcançarem o nível mais amplo do mundo e avançarem como sujeitos em direção ao devir.

Diante desta argumentação, verificamos que no contexto brasileiro houve um delineamento do conceito de cidadania desde a origem do país. As noções de sociedade, democracia e cidadania apresentam uma conexão, sobretudo quando vistas sob uma mesma perspectiva. Ademais, evidenciamos que, de acordo com a concepção que se tem sobre o tipo de sociedade e o tipo de regime nela adotado, democrático ou não, há uma concepção equivalente de cidadania.

Nesse sentido, ao final desta subseção, mencionamos duas visões distintas sobre o conceito de cidadania, denominadas de maneira diferente por cada autora, mas contendo a mesma conotação. Podemos assimilar que uma visão se pauta em uma perspectiva neoliberal e a outra, por sua vez, em uma visão democrática. Na intenção de melhor detalharmos essas duas perspectivas, bem como as considerações feitas pelas autoras mencionadas, optamos por discorrer sobre cada uma delas separadamente. Sendo assim, delimitamos, neste momento, a

argumentação a respeito do conceito de cidadania à luz da primeira visão mencionada, a neoliberal/gerencialista.

2.4. Cidadania: visão neoliberal/gerencialista

De acordo com Bejarano (1992), a ideia de política surgiu muito antes do que a ideia de sociedade. Podemos dizer que as noções de sociedade, sociedade civil e civilização surgiram no final do século XVII e início do século XVIII na Grã-Bretanha e, aos poucos, foram sendo desenvolvidas ao longo do século XIX. Esta proliferação de ideias/noções coincide com o início e desenvolvimento da Revolução Industrial.

Bejarano (1992) afirma que, em termos históricos, os conceitos de democracia e sociedade civil apresentam uma relação bastante estreita. Todavia, esta relação não tem sido estável, nem fácil. A respeito do conceito de sociedade civil, a autora afirma que este tem sido um dos principais temas do pensamento político no decorrer dos últimos três séculos. É válido salientarmos que muitos teóricos/pensadores conservam opiniões muito distintas e, na maioria das vezes, antagônicas sobre este conceito. Sendo assim, Bejarano (1992) considera fundamental discorrer acerca das principais concepções da sociedade civil formuladas por consideráveis filósofos liberais, iniciando pelo século XVII; as quais influenciam as noções de cidadania que se desenvolvem em cada período e/ou contexto histórico.

Conforme argumentação de Bejarano (1992), com exceção de Tomas Hobbes, as ideias que acompanharam o surgimento do mundo moderno apresentam em comum a concepção de um campo de relações sociais cujos direitos naturais individuais são afirmados de forma independente ao Estado. Portanto, esses direitos se limitam e ficam restritos ao campo do poder político. Os teóricos que mantinham esta ideia, então, comungavam do pensamento de que o homem é naturalmente bom e que, assim sendo, as sociedades precisam e devem limitar o uso das leis civis e deixar que as leis naturais se desenvolvam. Bejarano (1992) expõe que, algo que deve ser considerado, é que as leis civis são impostas de maneira coerciva e as naturais, por conseguinte, não carecem de coerção.

Bejarano (1992) evidencia que Tomas Hobbes não defendia uma sociedade civil autônoma e, tampouco, uma democracia. Entretanto, ele foi o precursor de um pensamento bastante importante: o pensamento da teoria contratual. Na perspectiva de Bejarano (1992),

Hobbes introduziu uma ideia fulcral para toda teoria democrática contemporânea. Esta ideia consiste na concepção de que o acordo entre os homens é alcançado como resultado de uma tendência natural à harmonia e, principalmente, como resultado do conflito.

Há também outra concepção de pensamento, assim como afirma Bejarano (1992), na qual se acredita que a sociedade é algo que se dá de forma natural. Esta concepção é representada por John Locke, Adam Ferguson e outros teóricos do Iluminismo escocês. Nessa direção, a sociedade civil é resultado e/ou consequência de um complexo de interações entre indivíduos livres, iguais e independentes, na qual o equilíbrio é conquistado de maneira política e por meio da criação de um Estado constitucional. Esta compreensão, de acordo com Bejarano (1992), institui a separação entre sociedade civil e Estado.

Dessa maneira, podemos constatar que, neste enfoque, a sociedade civil é compreendida como a continuação de uma sociedade natural. Porém, Bejarano (1992) assegura que a sociedade civil não é inteiramente natural, visto que é constituída por meio de um processo denominado “civilização” ou por meio da afirmação de um contrato social; mantendo o aspecto de um processo social. Bejarano (1992) afirma que a ideia de contrato social pode indicar certo tipo de artificialidade e um caráter não histórico. Ao invés disso, a ideia de “civilização” carrega a distinta marca de uma evolução histórica.

Doravante este pensamento, o termo “sociedade civil” adquire um novo significado com os teóricos do Iluminismo escocês, incluindo David Hume. Bejarano (1992) afirma que os pensadores desse movimento tomaram o adjetivo “civil” como sendo sinônimo de *civilitas*, tornando, assim, uma sociedade civilizada. Este termo passou a ser adotado e aplicado em países que atingiram certo plano do desenvolvimento comercial e industrial. Nesse sentido, o termo “civilização” exprime um significado de modernidade, ou seja, uma condição específica de requinte e, até mesmo, de ordem.

Bejarano (1992) afirma que esta acepção de sociedade “civilizada” como uma sociedade “requintada” e “refinada” exerceu uma vasta influência nas análises contemporâneas, sobretudo em estudos nos Estados Unidos caracterizados como Teorias da Modernização e do Desenvolvimento. O principal resultado dessas análises foi a construção de certas oposições dicotômicas dos seguintes modelos: bárbaro/civilizado; tradicional/moderno; atrasado/avançado; subdesenvolvido/desenvolvido.

Bejarano (1992) afirma que se chega à conclusão, pautando neste tipo de pensamento, de que para que um regime democrático exista deve haver, necessariamente, uma sociedade moderna, avançada e desenvolvida; ou seja, uma sociedade “civilizada”. As relações sociais, nesta sociedade, são organizadas conforme critérios impessoais – os chamados méritos – e universais. Os critérios de atribuição e os específicos ou particulares não são considerados importantes e/ou aplicáveis. Logo, Bejarano (1992) indica que os aspectos da diferenciação e da especificidade dos papéis dos indivíduos são tomados como essenciais.

Bejarano (1992), portanto, adverte que esta concepção de sociedade “civil” como sociedade “civilizada” pode guiar os homens e até os reger por um caminho etnocêntrico e dicotômico. Esta seria, indubitavelmente, uma visão de mundo dominante. Considerando esta observação da autora, podemos questionar se os homens já não são conduzidos por essa concepção há tempos. É possível observar nas instituições escolares muitas dicotomias como bons/maus alunos; sucesso/fracasso; até mesmo pensando na noção de cidadania: cidadão/não-cidadão. Além disso, no âmbito escolar predominam os aspectos de diferenciação, seleção, rotulação, entre outros – esta discussão encontra-se aprofundada na próxima Seção.

Para Bejarano (1992), esta forma “superior” de sociedade encontra-se sujeita – de acordo com o pensamento de Ferguson – a certos riscos como a “corrupção do espírito público” e a predisposição ao “despotismo”. Este teórico, com o intuito de solucionar esses possíveis dilemas, propõe a criação e o fortalecimento de associações de cidadãos, seja nos tribunais, nas forças armadas ou na sociedade civil de modo geral. Bejarano (1992) afirma que, assim, o conceito de associação de indivíduos começa a se despontar e se apresenta como uma força da sociedade civil contra o Estado.

Outra compreensão feita por filósofos liberais sobre o conceito de sociedade civil se pauta em uma sociedade autorregulada contra o Estado. Bejarano (1992) afirma que, a partir desta compreensão, este tema surge pela primeira vez como tema central. Dessa maneira, o Estado é considerado como um mal necessário e a sociedade natural como um bem extraordinário. Com efeito, o Estado se restringe a uma atribuição de poder social para o bem comum da sociedade.

Bejarano (1992) também menciona outra compreensão que emerge das preocupações dos teóricos do século XIX, sustentadas pelo desenvolvimento das sociedades modernas. De acordo com a autora, estes teóricos achavam-se com medo/receio de que a sociedade estava sendo ameaçada por novas formas de intervenção estatal. Dentre essas novas formas, havia um

novo tipo de despotismo de Estado, o qual foi eleito pelo povo: a democracia. Bejarano (1992) afirma que esta compreensão ressalta a emergência de proteger e renovar a sociedade civil, a qual era considerada até então como uma esfera auto organizada e garantida por leis. Logo, tal sociedade não depende direta e inteiramente do Estado.

De acordo com Bejarano (1992), um dos teóricos desse período, Aléxis De Tocqueville, possui uma preocupação central com a preservação da liberdade. Este teórico, possivelmente, é o primeiro dos pensadores a compreender que os ideais de igualdade e liberdade não são sinônimos e que, geralmente, tais ideais estão em conflito. Este pensador considera que a ascensão de um deles pode levar a sérias e graves privações e necessidades do outro. Bejarano (1992) afirma que Tocqueville não defende a redução do poder do Estado a sua mínima manifestação, com o intento de prevenir o surgimento e desenvolvimento do despotismo.

Contudo, este teórico está a favor de garantir que o poder político seja distribuído em diferentes mãos, pressupondo, assim, a separação de poderes. É importante destacarmos que Tocqueville considera que as associações civis são espaços onde as pessoas aprendem a como se tornarem cidadãos. Além disso, como principal característica evidenciada, é nestes locais que se aprofundam as liberdades locais e particulares. Bejarano (1992) afirma que Tocqueville, no âmbito das instituições políticas, destaca as implicações bastante positivas da participação direta do cidadão no interior das instituições estatais.

Nesse sentido, Bejarano (1992) considera fundamental apresentar as contribuições de um dos filósofos liberais mais influentes do século XIX, John Stuart Mill. De acordo com este teórico, a liberdade é considerada como o mais imprescindível dos pré-requisitos para a felicidade. Esta, portanto, era concebida por Mill como sendo a realização do próprio projeto de vida do ser humano. Assim, esta concepção de felicidade vai muito além de uma ideia utilitarista, compreendida unicamente como prazer imediato e urgente. Bejarano (1992) afirma que os princípios basilares do pensamento de Mill se pautam em uma intensa preocupação com a liberdade individual e com uma nova concepção de felicidade, como total cumprimento/concretização das capacidades individuais.

Bejarano (1992) assegura que, embora o principal interesse de Mill se concentrasse em torno da liberdade individual, ele também se atentou para o conceito e o ideal de igualdade. De acordo com ele, o fundamento da desigualdade entre os indivíduos encontra-se na distribuição desigual de recursos. Nessa perspectiva, este problema abrange as esferas econômica, política e, também, moral. Esta última esfera pode ser justificada pela razão de que somente algumas

peças dispõem de renda e/ou riqueza, grande ou o suficiente, para terem uma carreira moral e se desenvolverem como seres humanos e, igualmente, serem bons cidadãos. À vista disso, Mill considera que a pobreza não é apenas negativa e prejudicial para o indivíduo pobre, mas para a toda a sociedade.

Diante dessa argumentação, podemos afirmar que o enfoque da sociedade civil como uma sociedade civilizada apresenta certa visão de mundo, pautada em princípios norteados pela corrente liberal, sobretudo pelo desenvolvimento e ascensão do capitalismo. Em contrapartida, Bejarano (1992) apresenta outra vertente que se relaciona ao termo sociedade civil, cujo enfoque se define como “campo de batalha” – os aspectos desta vertente foram apresentados posteriormente.

Após esta breve argumentação a respeito do conceito de sociedade civil, em uma vertente liberal, é pertinente nos pautarmos na sociedade em que vivemos. Por isso, seguindo na mesma direção, Dagnino (2004) apresenta um modelo existente no Brasil que pode ser associado ao enfoque apresentado por Bejarano (1992). É importante ressaltar que Dagnino (2004) discorre sobre as noções de sociedade civil, participação e cidadania a fim de evidenciar a confluência perversa que permeia dois projetos distintos e, também, os deslocamentos de significados que se resultam de tal confluência.

De acordo com Dagnino (2004), há um modelo neoliberal no Brasil marcado com a eleição de Fernando Collor em 1989. A autora assegura que, de certa forma, este projeto integra um processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal elaborado pelo Consenso de Washington. De acordo com Dagnino (2004),

com a eleição de Collor em 1989 e como parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, há a emergência de um projeto de Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. (DAGNINO, 2004, p.142).

A adoção do modelo neoliberal corresponde e expressa, de fato, uma enorme parcela dos interesses, desejos, crenças e aspirações existentes nas sociedades civis e nos Estados dos países latino-americanos. Este modelo produz certos deslocamentos de sentidos. Assim como apresenta Dagnino (2004), a redefinição da noção de sociedade civil e do que ela indica,

possivelmente, configura o deslocamento mais visível produzido no âmbito da hegemonia do projeto neoliberal.

Neste deslocamento, evidencia-se um crescimento veloz de Organizações não Governamentais (ONGs), bem como o novo papel que tais organizações desempenham na atualidade. Dagnino (2004) também aponta a emergência do chamado “terceiro setor” e das fundações empresariais com grande destaque à filantropia. Em contrapartida, há também uma crescente marginalização dos movimentos sociais. Esses aspectos, portanto, explicitam e comprovam esse movimento de redefinição da sociedade civil. Como expressa Dagnino (2004), “o resultado tem sido uma crescente identificação entre ‘sociedade civil’ e ONGs, onde o significado da expressão ‘sociedade civil’ se restringe cada vez mais a designar apenas essas organizações, quando não em mero sinônimo de ‘terceiro setor’”. (DAGNINO, 2004, p.149).

Para Dagnino (2004), as relações entre Estado e ONGs constituem um importante exemplo da confluência perversa mencionada na subseção anterior. A autora afirma que estas ONGs são vistas pelos setores do Estado como colaboradoras ideais, uma vez que tais setores se encontram empenhados na transferência de suas responsabilidades para a esfera da sociedade civil. Dessa maneira, nota-se que o Estado vai se retirando gradativamente de suas obrigações.

Não podemos negar, assim como Dagnino (2004) expõe, que a maioria das ONGs possui grande competência técnica, sobretudo é provida de grande inserção social. Assim, são vistas como “confiáveis” interlocutores entre os variados interlocutores na sociedade civil. Por conseguinte, Dagnino (2004) afirma que a forte preponderância das ONGs no contexto atual manifesta a propagação de um paradigma global que mantém uma intrínseca relação como o modelo neoliberal, visto que atende às exigências dos ajustes estruturais por ele definidos.

Outra relevante implicação da redefinição/reconfiguração da sociedade civil encontra-se associada à noção de participação e à constituição de espaços públicos. Dagnino (2004) afirma que esta implicação se refere à questão da representatividade. Esta questão manifesta diferentes aspectos e/ou é compreendida de maneiras específicas pelos diferentes setores da sociedade civil. Além disso, existe um deslocamento na compreensão da representatividade não só por parte dos atores da sociedade civil como também por parte do Estado.

Dagnino (2004) afirma que este deslocamento não é neutro em suas finalidades, muito menos em suas decorrências políticas. Dentre os exemplos apresentados pela autora, destacam-se o entendimento da noção de representatividade como o “dar voz” a certos grupos e/ou

sujeitos sociais e entendimento particular desta noção reduzida à visibilidade social, ou seja, compreendida apenas como sendo o espaço ocupado nos diferentes tipos de mídia. A respeito deste deslocamento apontado por Dagnino (2004), podemos relacionar um paradoxo evidenciado por Lahuerta (2020). Este paradoxo refere-se à questão do lugar da fala na sociedade contemporânea, com alusão a um conceito oriundo da democracia grega, no qual se embasa no princípio da igualdade do direito de expressão. Logo,

O paradoxo é que, ao mesmo tempo em que se coloca no centro do debate cultural de nossa época a relevância do ato fundamental da fala e a necessidade de se dar voz a quem historicamente foi privado dela, há uma dinâmica social avassaladora promovida pela mudança tecnológica que nega a cultura da palavra e contraria o tempo necessário para que se possa de fato exercer a isegoria. Hoje se debate muito a questão do lugar de fala. Mas como pensar a expansão da isegoria numa cultura que desvaloriza a palavra? A palavra, assim como a política e a educação que se nutrem dela, exige tempo e a sociedade contemporânea movida pela aceleração, pela rapidez, pela velocidade, cada vez se permite menos esse tempo, seja para aprofundar a compreensão de um problema seja para avaliar uma decisão que vai ter impacto sobre a vida. (LAHUERTA, 2020, p.369).

Dagnino (2004) afirma que, intimamente associada ao processo de deslocamento da ideia de representatividade, situa-se a noção de participação; a qual percorre os mesmos caminhos do deslocamento a respeito da sociedade civil. Esta noção também constitui o núcleo central do projeto participativo e democratizante. A autora assegura que a reconfiguração da noção de participação também se constitui na emergência da chamada “participação solidária” e, seu destaque se concentra no trabalho voluntário e na “responsabilidade social” – esta expressão é bastante utilizada pelos indivíduos, sobretudo pelas empresas.

Nesse cenário, podemos evidenciar a utilização de uma perspectiva individualista e privatista na qual é capaz de substituir, até mesmo redefinir/redirecionar, o significado coletivo da participação social. De acordo com Dagnino (2004), a ideia de “solidariedade”, considerada com a grande “bandeira” dessa participação, é redefinida e, conseqüentemente, destituída de seu significado político e coletivo. Esta ideia passa a se sustentar, então, no campo particular da moral. Dessa maneira, a autora considera que,

Aqui, mais uma vez, o significado político crucial da participação é radicalmente redefinido e reduzido à gestão. A ênfase gerencialista e empreendedorista transita da área da administração privada para o âmbito da gestão estatal (Tatagiba, 2003) com todas as implicações despolitizadoras delas decorrentes. Estes significados vêm se contrapor ao conteúdo propriamente político da participação tal como concebida no interior do projeto participativo, marcada pelo objetivo da “partilha efetiva do poder” entre Estado e sociedade civil (Dagnino, 2002), por meio do exercício da deliberação no interior dos novos espaços públicos. (DAGNINO, 2004, p.152).

Como uma noção próxima à participação, Dagnino (2004) discorre sobre o conceito de cidadania frente ao projeto neoliberal. A autora afirma que as concepções e redefinições neoliberais da cidadania assentam-se sobre um conjunto de procedimentos, sendo alguns deles pautados em uma concepção liberal tradicional de cidadania e, outros, em uma concepção inovadora que visa novos aspectos das configurações sociais e políticas da atualidade.

Dagnino (2004) considera que esses procedimentos limitam o significado coletivo da redefinição empreendida anteriormente pelos movimentos sociais a uma compreensão meramente individualista da noção de cidadania. Consequentemente, é constituída uma acentuada conexão entre cidadania e mercado. Assim, Dagnino (2004) afirma que o processo de se tornar cidadão passa a ter o sentido de estar, individualmente, incorporado ao mercado, tanto como consumidor quanto como produtor.

Em um contexto onde o Estado se isenta gradualmente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é disponibilizado como alternativa substituta para a cidadania. Dagnino (2004) assegura que uma nova lógica transforma os cidadãos detentores de direitos em novos “vilões”, ou seja, em inimigos das reformas delineadas para encolher as responsabilidades do Estado em um modelo político-econômico específico. Nessa perspectiva, encontra-se uma alteração peculiar, na qual o reconhecimento de direitos se transforma símbolo de “atraso” que impede a potencialidade modernizante do mercado. Desse modo, Dagnino (2004) afirma que “aqui, encontramos uma poderosa legitimação da concepção do mercado como instância alternativa de cidadania, na medida em que ele se torna a encarnação das virtudes modernas e o único caminho para o sonho latino-americano de inclusão no Primeiro Mundo”. (DAGNINO, 2004, p.156).

Outro deslocamento de significado referente à noção de cidadania, evidenciado por Dagnino (2004), é a questão da pobreza. Ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, tanto

a questão social quanto a pobreza passam a ser consideradas sob o ponto de vista da construção da cidadania e da igualdade de direitos. No entanto, o projeto neoliberal propõe outra maneira de gestão do social. Dagnino (2004) afirma que, nesta concepção de cidadania, a sociedade é convocada ao engajamento do trabalho voluntário e/ou filantrópico. É válido destacarmos que este tipo de trabalho se torna a atividade preferida – o *hobby* – da classe média brasileira.

Sendo assim, a cidadania é identificada e principalmente reduzida à solidariedade com os pobres, compreendida ou captada como mera caridade. Como exemplo, Dagnino (2004) apresenta a principal ocorrência desse significado de cidadania em uma propaganda na televisão: “num modelo exaustivamente repetido hoje no Brasil, uma conhecida atriz brasileira, convidando o público a doar o equivalente a cinco dólares estadunidense por mês para um programa de assistência à criança, termina enfaticamente sua fala dizendo: ‘Isto é cidadania!’”. (DAGNINO, 2004, p.157).

Essa compreensão de cidadania domina e orienta as ações das fundações empresariais, o chamado “terceiro setor”, o qual se multiplicou no Brasil nesses últimos anos. De acordo com Dagnino (2004), essas fundações são os novos líderes da cidadania no país, pautados no *slogan* e imagem pública da “responsabilidade social”. Entretanto, encontra-se neste discurso de cidadania uma ausência total de qualquer referência aos direitos universais e/ou ao debate político sobre as causas reais da pobreza e, conseqüentemente, da desigualdade. Nesse sentido, a autora alerta que,

Uma das conseqüências é o deslocamento dessas questões: tratadas estritamente sob o ângulo da gestão técnica ou filantrópica, a pobreza e a desigualdade estão sendo retiradas da arena pública (política) e do seu domínio próprio, o da justiça, da igualdade e da cidadania. A própria substituição do termo sociedade civil pela importação do termo “terceiro setor” (o primeiro e o segundo seriam o Estado e o mercado) para substituir o de sociedade civil designa o intento de retirar a cidadania do terreno da política, retomado novamente pelo seu detentor exclusivo: o Estado. (DAGNINO, 2004, p.157-158).

Dessa forma, Dagnino (2004) considera que é por intermédio da formulação de políticas sociais com respeito à pobreza e à desigualdade que se pode revelar com mais nitidez o avanço dessas diferentes versões neoliberais da cidadania. A autora afirma que, com o desenvolvimento e ascensão do modelo neoliberal e, conseqüentemente, a redução do papel do Estado, as políticas sociais são cada vez mais pensadas e construídas como cuidados emergenciais

direcionados a específicos setores sociais, cuja sobrevivência encontra-se ameaçada de alguma maneira.

Nessa circunstância, os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, sujeitos com direitos a ter direitos, mas apenas como seres humanos “carentes” e, portanto, que devem ser atendidos pela caridade, seja ela pública ou privada. Isto pode ser evidenciado em muitas formas de governo, uma vez que oferecem benefícios à nível assistencial, até mesmo de criação de dependência, e não oferecem uma possibilidade de mudança/transformação da situação encontrada.

Dagnino (2004) afirma que esse deslocamento de “cidadania” e “solidariedade” obscurece sua dimensão política e destrói as referências a respeito da responsabilidade e interesses públicos, as quais foram edificadas com dificuldades e lutas democratizantes em um passado bastante recente no Brasil. O que podemos verificar nesse projeto neoliberal, conforme expõe Dagnino (2004), é que a distribuição de serviços e benefícios sociais domina cada vez mais o espaço dos direitos e da cidadania. De certa forma, perde-se a eficácia simbólica dos direitos na construção de uma sociedade igualitária e democrática.

Além de uma cidadania pautada em aspectos de distribuição de serviços e benefícios sociais, em uma visão neoliberal/gerencialista, torna-se evidente uma cidadania pautada no consumo. Assim como Cerquier-Manzini (2013) expõe, a cidadania do consumo, como sua própria denominação diz, advém do projeto de transformar o trabalhador em consumidor. Esta transformação auxilia diretamente no estímulo do consumo e, também, na neutralização dos trabalhadores como sujeitos ativos e atuantes. Cerquier-Manzini (2013) afirma que, como resultado, esses sujeitos se tornam naqueles que apenas “recebem”. Na medida em que os trabalhadores deixam de atuar em suas causas, as organizações trabalhistas são desmobilizadas e passam a servir melhor a acumulação de oligopólios. É daí, então, que se deriva um conglomerado de consumidores.

Essa concepção de cidadania, assim como explicita Cerquier-Manzini (2013), não se pauta na ação dos sujeitos como colaboradores das questões públicas. Dessa maneira, visam somente o atendimento das necessidades básicas e o acesso aos bens da civilização; sendo estes proporcionados pela tecnologia. Cerquier-Manzini (2013) afirma que esta cidadania, “consequentemente, é uma cidadania de não sujeitos, de seres passivos, de conformismo com a sociedade, de preocupação com o consumo”. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.98). Torna-se possível associarmos este tipo de cidadania ao que Benevides (1994) denomina como sendo

uma cidadania passiva, cuja característica principal é ser excludente – como demonstrado na subseção anterior.

Indubitavelmente, no mundo atual, uma parte considerável dos trabalhadores gastam suas horas vagas consumindo algo. Cerquier-Manzini (2013) assegura que, por essa razão, esses trabalhadores negligenciam o debate público, o qual compreende o exercício da cidadania de forma prática e concreta. Se a esfera pública não é ocupada pelos homens, não se pode existir, de fato, a esfera pública. Portanto, conforme Cerquier-Manzini (2013) afirma, a cidadania não pode verdadeiramente existir. Seguindo essa mesma lógica, a autora depreende que, se há uma ênfase no consumo, há uma economia de desperdícios e, também, do descartável. Neste tipo de economia, todas as coisas – mercadorias/materiais – são “devoradas” e/ou consumidas de forma voraz e, rapidamente, abandonadas. É imprescindível destacarmos que não só as mercadorias são tratadas assim como também os valores e as ideias. Para Cerquier-Manzini (2013),

Isso se deve não só aos traços estruturais sobre os quais os poderes econômico e político se apoiam (e que podem manipular os cidadãos), mas também à opção dos sujeitos que compõem determinada sociedade por um tipo de vida. Quero dizer que os indivíduos-sujeitos também são responsáveis (e não apenas vítimas) por esse tipo de comportamento da chamada sociedade e cultura de massas. Falta-lhes realizar a sua revolução individual-cultural e desenvolver uma nova ética social. (CERQUIER-MANZINI, 2013, p.98-99).

A autora afirma que a cidadania do consumo é, portanto, uma cidadania esvaziada, consumista. Como afirmado na citação acima, torna-se necessário promover/fazer uma revolução individual-cultural e gerar, desta maneira, uma nova ética na sociedade. Em vista disso, podemos refletir à luz da concepção de cidadania plena como caminho para a construção do novo. De acordo com Cerquier-Manzini (2013), esta proposta de cidadania possibilita abrir espaço para a recuperação do exercício de cidadania presente no período do avanço revolucionário da burguesia.

Diante da literatura a respeito da cidadania, afirmamos que este conceito apresenta diferentes concepções na medida em que é adotado por uma determinada visão/perspectiva. O que expomos até o momento, nesta subseção, foram os aspectos da cidadania pautados em uma visão neoliberal/gerencialista. Todavia, advogamos a necessidade de nos orientar por uma visão democrática e, assim, emancipatória, do conceito de cidadania com o propósito de construirmos/alcançarmos uma transformação social. Nesse sentido, a seguir, apresentamos

alguns aspectos que compõem esta visão, percorrendo os mesmos conceitos mencionados nesta subseção.

2.5. Cidadania: visão democrática/emancipatória

Consideramos relevante iniciar esta subseção com o conceito de sociedade civil, desenvolvido por Bejarano (1992), uma vez que este termo se relaciona diretamente ao conceito de cidadania. Na vertente cujo enfoque da sociedade civil se define como “campo de batalha”, o termo sociedade civil é configurado como a esfera das relações sociais – ao contrário da vertente anterior, cuja acepção se pauta na esfera das relações políticas, o Estado. Bejarano (1992) afirma que a concepção desse enfoque possui sua gênese com o pensamento dos autores alemães, de maneira singular, com Hegel. É importante salientar que houve uma ruptura teórica a partir do pensamento deste filósofo, na qual os termos “Estado” e “sociedade civil” se separam de forma definitiva.

É enfatizado por Hegel, de acordo com Bejarano (1992), que a sociedade civil é o resultado de um extenso e difícil processo de transformação histórica. Dessa forma, compreendemos que a sociedade civil não é algo dado e imutável da vida natural como é concebido no enfoque da sociedade civil como sociedade civilizada, mas sim uma conquista do mundo moderno. A tarefa do Estado é, portanto, manter e também superar a sociedade civil como um arranjo de vida ética construída de modo histórico, situada entre a família patriarcal e o Estado. Bejarano (1992) afirma que, na proposta de Hegel, a sociedade civil é subdividida em sistemas de necessidades: o âmbito econômico de produção, o plano social das classes e organizações autônomas e o âmbito civil das instituições públicas; estas últimas são responsáveis pela administração da lei civil, como também pelo bem-estar.

Bejarano (1992) destaca que Thomas Paine, teórico pertencente ao enfoque de corrente liberal, considera que as relações naturais da sociedade civil devem ser procuradas nos interesses e afetos recíprocos entre os homens. De forma contrária, Hegel, em seu pensamento moderno, compreende que a sociedade civil se parece com uma arena e/ou como um campo onde há interesses distintos em constante conflito. Ou seja, ele a concebe como uma espécie de “campo de batalha”, cuja regulamentação se dá exclusivamente pela lei civil e pelas agências

policiais. Logo, Bejarano (1992) conclui que a primeira grande e significativa contribuição de Hegel é a persistência na visão da natureza histórica do conceito de sociedade civil.

As instituições que abrangem as leis civis e policiais, conforme expõe Bejarano (1992), formam o princípio do Estado ao inserir na sociedade os primeiros elementos de interesse universal. São esses elementos que, no pensamento de Hegel, fazem da sociedade civil uma “arena”, na qual o homem moderno atende diretamente o seu interesse pessoal e, também, desenvolve sua individualidade. Bejarano (1992) afirma que é nesta “arena” que o homem aprende o valor da ação em grupo, a solidariedade social, assim como a dependência do seu próprio bem-estar e os demais. Este aspecto é fundamental, pois possibilita uma educação do homem para a cidadania e, conseqüentemente, o prepara/orienta para participar da “arena” política do Estado.

Diante dessa perspectiva, o Estado na concepção de Hegel não é uma drástica recusa do estado natural de uma guerra contínua, assim como Hobbes concebe; nem é uma ferramenta para uma sociedade perfeita, de acordo com Locke; e, tampouco, um mero instrumento para gerenciar/governar uma sociedade autorregulada que se dá de forma natural, como no pensamento de Paine. Ao contrário dessas concepções, Bejarano (1992) afirma que, para Hegel, o Estado é um garantidor supremo do bem geral e também o responsável por regular a sociedade civil, na qual se mantém como um nível dependente da vida ética.

De acordo com Bejarano (1992), a descrição de sociedade civil feita por Hegel, em particular a conceituação de “sistema de necessidades”, é considerada como uma antecipação da crítica marxista acerca da sociedade capitalista – além disso, outros conceitos hegelianos foram criticados de modo severo por Marx. Por conseguinte, Bejarano (1992) salienta que Marx propôs a compreensão do conceito de sociedade civil como uma fase em desenvolvimento das relações econômicas, visto que esta fase antecede e determina a esfera política. Sendo assim, na proposta de Marx, a sociedade civil é o lugar/espço das relações econômicas e, de certa forma, esta sua análise reduz a complexidade do conceito no pensamento de Hegel.

Posteriormente a esta sua proposta, Marx acrescentou à sua interpretação uma intensa interdependência entre o desenvolvimento da sociedade civil e o desenvolvimento da economia “burguesa”, ou seja, do capitalismo. Bejarano (1992) argumenta que, para este teórico, a sociedade civil é desenvolvida unicamente com a classe burguesa. Cabe ressaltarmos que a crítica de Marx ao capitalismo é, indubitavelmente, uma das mais indispensáveis e elucidativas obras de economia política. Porém, nesta crítica, minimiza-se as demais instituições da

sociedade civil. Bejarano (1992) afirma que existe uma complexidade institucional na sociedade civil, a qual engloba diferentes instituições – famílias, mídia, escola, hospitais, prisões, associações, entre outras. Dessa maneira, a crítica construída por Marx oculta esta complexidade da sociedade civil.

Bejarano (1992) assegura que Marx apresenta e explica as relações de poder na sociedade civil a partir de forças e relações de produção. Esta explicação ofereceu importantes contribuições a respeito do conceito de sociedade civil. Ainda que possuam concepções bastante distintas acerca do desenvolvimento histórico, Marx e Hegel compreendem a sociedade civil como sendo um fenômeno histórico e circunstancial; e não como algo dado de forma natural. Bejarano (1992) destaca que as análises de Marx possibilitaram revelar as formas de poder e de exploração que se encontravam cristalizadas no sistema de mercado. Logo, a noção da sociedade civil como um “campo de batalha” e uma arena de conflitos foi ainda mais evidenciada.

Indubitavelmente, por meio dessas análises, torna-se claro que a sociedade civil não pode ser considerada como um corpo pacífico de cidadãos em busca da harmonia natural. Bejarano (1992) afirma que, na perspectiva marxista, o Estado não é um bem – como Hegel o concebe – nem tampouco um mal necessário – de acordo com os liberais –, mas é um mal que viabiliza e protege o estado de coisas na sociedade capitalista. Por conseguinte, a análise da interpretação marxista entre Estado e sociedade civil é fundamental para que seja demonstrado que as estruturas e as instituições dessa sociedade não são sistemas/modos de vida dados naturalmente, nos quais bastaria apenas uma adaptação.

Para Bejarano (1992), a principal contribuição de Marx foi o desvelamento das formas de poder de classe da sociedade civil moderna – não só consideradas como injustas, como também antidemocráticas – que o discurso liberal contemporâneo acredita serem adequadas. A autora afirma que, além de Marx, o teórico Antonio Gramsci também analisou o conceito de sociedade civil. De acordo com Bejarano (1992), Gramsci conservou a ideia marxista do Estado como um aparelho preponderantemente coercitivo e controlado na sociedade burguesa pela classe dominante, detentora dos meios econômicos.

Dessa maneira, Bejarano (1992) afirma que Gramsci compreende a relação Estado-sociedade civil como uma arena de conflitos e/ou um “campo de batalha”, conservando os principais elementos hegelianos e marxistas. Contudo, diferentemente de Marx, Gramsci considera que os assuntos presentes neste campo são de ordem econômica, ideológica e cultural;

em Marx há apenas os assuntos econômicos. Bejarano (1992) evidencia, portanto, que Gramsci reinsere os termos ideologia e cultura como assuntos essenciais na compreensão e interpretação do conceito de sociedade civil. Assim, Marx e Gramsci se opõem em muitas definições sobre este conceito.

É exposto por Bejarano (1992) que, para Gramsci, a sociedade civil abarca todas as relações ideológico-culturais e não as relações materiais. Em outras palavras, Gramsci interpreta a sociedade civil como um conjunto dos aparatos e organizações ideológicos e culturais. Ademais, ele reconhece que a cultura e a ideologia apresentam grandes potenciais para criar e dar forma a uma nova história, bem como para contribuir com a formação de um poder novo.

Diante dessa argumentação envolvendo os dois enfoques distintos sobre o conceito de sociedade civil, Bejarano (1992) afirma que a tarefa de redefinir ou até mesmo reconstruir este conceito depende diretamente da concepção de democracia que se adota. Encontra-se na literatura diferentes visões a respeito do conceito de democracia. À vista disso, Bejarano (1992) expõe que uma visão elitista da democracia exige também uma sociedade civil “elitista”. De modo oposto, uma visão de democracia que se pautar pelo conceito de “democracia participativa” sugere a necessidade de uma sociedade civil participativa. Esta participação não se restringe apenas no direito ao voto, abrangendo, assim, mais do que uma competência.

Bejarano (1992) reforça a ideia de que, por meio das contribuições de alguns teóricos, fica evidente que a sociedade civil é produto de um demorado processo de transformação histórica, na qual conduz a sociedade de uma forma de organização pré-moderna e pré-capitalista a uma forma moderna e capitalista. Diante disso, Bejarano (1992) afirma que, nessa sociedade, os cidadãos não são formados no vazio, mas por intermédio da ação e cooperação coletiva em proveito de um interesse comum e/ou com o propósito de resolução de conflitos.

A noção da sociedade civil como um “campo de batalha”, de acordo com Bejarano (1992), não deve ser vista de modo negativo. Pautando-se nas significativas contribuições de Hegel, Marx e Gramsci, Bejarano (1992) afirma que o conflito deve ser considerado como um agente positivo para a organização e, acima de tudo, para a transformação social. Isto quer dizer que o conflito certamente impulsiona os grupos sociais a fazer parceria e promover certos modos de cooperação. Nesse sentido, Bejarano (1992) destaca que a existência de uma constante tensão/conflito entre uma sociedade civil forte e um Estado também forte é a situação

oportuna, principalmente necessária para gerar uma possibilidade positiva: o nascimento e a consolidação de um regime democrático participativo.

Nessa perspectiva, considerando a situação do Brasil, Dagnino (2004) afirma que houve um processo de alargamento da democracia, tendo como principal marco a Constituição de 1988. Logo, foi consagrado por esta Constituição o princípio de participação da sociedade civil, o qual ocasionou uma crescente presença nos processos de discussão e de tomada de decisão referente às questões e políticas públicas. Ressaltamos que, neste processo, houve a criação de espaços públicos. Dagnino (2004) considera que um projeto democratizante e participativo constitui as principais forças envolvidas neste processo de expansão da democracia. Este projeto, por conseguinte, foi construído desde os anos 1980 em torno da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia; manifestando-se por meio da luta contra o regime militar ocorrido no Brasil.

Dagnino (2004) apresenta que, a nova cidadania ou cidadania ampliada, começou a ser organizada e elaborada pelos movimentos sociais. Tais movimentos se organizaram em nosso país, ao final dos anos 1970 e no decorrer da década de 1980, ao redor das demandas de acesso aos instrumentos básicos urbanos, como: moradia, água, energia elétrica, saúde, transporte, educação, entre outros, bem como questões como gênero, raça, etnia etc. Dagnino (2004) afirma que a concepção dessa nova cidadania foi inspirada e formulada na gênese da luta pelos direitos humanos como parte da resistência contra a ditadura vivenciada. Assim, essa concepção buscava colocar em prática um projeto de construção democrática e de transformação social, no qual estabelece um vínculo constitutivo entre cultura e política.

Dessa maneira, este projeto de uma cidadania ampliada identifica e reforça o caráter inerente da transformação cultural com respeito à construção da democracia. Dagnino (2004) afirma que tal projeto abrange alguns relevantes aspectos das sociedades contemporâneas, tais como: o papel das subjetividades, o surgimento de sujeitos sociais de um novo tipo e, também, de direitos de um novo tipo.

Nesse sentido, a nova cidadania interpela construções culturais, como as subjacentes ao autoritarismo social, como alvos políticos fundamentais da democratização. Assim, a redefinição da noção de cidadania, formulada pelos movimentos sociais, expressa não somente uma estratégia política, mas também uma política cultural. (DAGNINO, 2004, p.153-154).

Por conseguinte, Dagnino (2004) argumenta que a cidadania, assim como foi definida, não se encontra mais contida no interior dos limites das relações com o Estado, ou entre Estado e indivíduo, mas deve ser determinada no âmbito da própria sociedade, como padrão das relações sociais que nela disputam. Como afirma Dagnino (2004), o processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos pode ser considerado como um processo de transformação de práticas enraizadas na sociedade como um todo, especialmente na sociedade brasileira.

Diante disso, Dagnino (2004) aponta que a nova cidadania é um projeto para a nova sociabilidade, ou seja, para um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis; incluindo novas regras para se viver em sociedade. Este formato mais igualitário de relações sociais implica o reconhecimento do outro como sujeito portador de interesses válidos, sobretudo legítimos. Dagnino (2004) afirma que a conquista da cidadania foi constantemente delineada por aqueles que lutavam por ela como sendo o próprio processo de constituição de sujeitos sociais ativos, também denominados como agentes políticos. Estes sujeitos decidiam, de forma coletiva, o que consideravam ser seus direitos e, assim, lutavam para seu reconhecimento como tais.

Essa concepção de cidadania evidenciada por Dagnino (2004) focava na direção da redefinição de uma referência central da sua contrapartida liberal, isto é, na reivindicação ao acesso, à inclusão, à participação e ao pertencimento a um sistema político existente. Este projeto, por consequência, estava intimamente associado à ideia de uma ampliação política. De acordo com Dagnino (2004), o reconhecimento dos direitos de cidadania, assim como é definido pelos sujeitos que dela foram suprimidos no Brasil atual, indicaria a necessidade de transformações radicais em nossa sociedade, principalmente em sua estrutura de relações de poder. Logo, a autora evidencia a proporção que a concepção de uma cidadania pautada na participação efetiva dos cidadãos no poder alcançou. Em suas palavras:

A disseminação dessa concepção de cidadania foi expressiva, e ela orientou não só as práticas políticas de movimentos sociais de vários tipos, mas também mudanças institucionais, como as incluídas na Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”. Foi graças a essa disseminação que, diferentemente de outros países do continente, no Brasil a expressão “cidadania” esteve longe de se limitar a meramente designar o conjunto da população, mas foi preenchida por um significado político claro. É esse significado político, no seu potencial transformador, que passa a ser alvo das concepções neoliberais de cidadania. (DAGNINO, 2004, p.155).

Há, portanto, uma disputa político-cultural entre os diferentes desenhos da sociedade e os pertinentes setores sociais neles aplicados. Nesse sentido, Dagnino (2004) compreende que a alternativa que se estabelece percorreria a exploração de forma mais radical e real do que ela denomina como “núcleos duros” do projeto participativo democratizante: a noção de direitos e a noção de espaços públicos. De acordo com a autora, esta noção de direitos é intensamente caracterizada pelo aspecto igualitário e pela recente experiência promovida pelos movimentos sociais. E a noção de espaços públicos, por sua vez, supõe que sua existência concreta só pode ser garantida pela efetiva pluralidade e diversidade de seus participantes e, também, pela correspondência de seus recursos de informação, conhecimento e poder. Na concepção de Dagnino (2004), esta ação remete a outra agenda cultural e política, bastante ampla e difícil.

Ao pensarmos nas noções de direitos e de espaços públicos, o exercício da cidadania pode ser colocado em questão, pois essas noções se convergem para a esfera pública. Cerquier-Manzini (2013) considera relevante retomarmos o exercício da cidadania, uma vez que, atualmente, existe a vantagem de que a sociedade tecnológica produziu/produz bens e condições de realmente atender todos os homens do mundo. No mesmo entendimento da autora, Lahuerta (2007) considera ser necessária a construção de um novo compromisso ético. De acordo com ele,

Portanto, trata-se de construir um novo compromisso ético, antes que tudo, no sentido de que aqueles setores que exercem na sociedade funções intelectuais, em vários níveis, coloquem de modo crescente a necessidade de se construir uma cultura de responsabilidade cívica que valorize de fato a cidadania. (LAHUERTA, 2007, p.45).

É claro que, como Cerquier-Manzini (2013) afirma, tudo isso depende de uma circunstância *sine qua non*: a condição de que todos os sujeitos precisam construir e estruturar o possível nesse espaço para a retomada do exercício da cidadania, esforçando-se e lutando por todos os direitos do cidadão. Cerquier-Manzini (2013) deixa claro que tudo o que é reivindicado possui uma relação bastante próxima com a maneira utilizada para fazer essa reivindicação.

É importante afirmarmos que o pressuposto básico para a existência da cidadania é a ação e a luta dos sujeitos por seus direitos. Nessa perspectiva, Cerquier-Manzini (2013) assegura a necessidade dessa prática ocorrer sempre, seja na fábrica, no partido, no sindicato, na empresa, na escola, no bairro, na rua, entre outros lugares. Desse modo, torna-se fundamental

trazer certas questões até o visível ou o concreto político, tendo continuamente em vista a negociação, a fim de que o cotidiano se transforme historicamente.

Assim sendo, Cerquier-Manzini (2013) sustenta sua argumentação nos delineamentos da cidadania plena. Esta concepção de cidadania permanece sempre ameaçada pelo conceito de cidadania esvaziada, a qual está alicerçada no consumo e em um específico imobilismo. Além disso, esta cidadania do consumo/esvaziada que seduz a tantas pessoas é acometida pelo capitalismo dos oligopólios. Para Cerquier-Manzini (2013), portanto, torna-se necessário criar uma revolução interna, cuja característica principal é a ação de romper com o autoritarismo e, ainda, com o consumismo. Conforme expõe a autora, essa revolução se inicia em cada uma das subjetividades, isto é, em cada um de nós e a todo instante.

Torna-se possível compreendermos que, se o neoliberalismo produz certas subjetividades as quais imperam modos de viver, é neste âmbito que devemos promover ações para que as mudanças sejam concretizadas. Cerquier-Manzini (2013) afirma ser por meio de uma revolução interna que será extraída a força subjetiva de colocar-se sobre o cotidiano e, progressivamente, sobre o mundo, principalmente sobre o sistema capitalista e sua face danosa.

De maneira externa, em termos de sociedade global, a autora assegura que as condições mínimas de democracia, bem como o espaço para se desenvolver e progredir, precisam ser mantidos. Cerquier-Manzini (2013) afirma que a construção da democracia em seu sentido mais amplo – como o uso da persuasão, da argumentação, do desenvolvimento da justiça, da liberdade e da igualdade – é o verdadeiro exercício da ação social no nível político.

Por intermédio desse conceito de democracia plena é possível nos remeter ao conceito de uma cidadania também plena. Nesta cidadania, de acordo com Cerquier-Manzini (2013), os sujeitos atuam nos diversos e diferentes níveis sociais com o intuito de atingirem o nível mais totalizante do mundo; avançando, por conseguinte, nessa ação como sujeitos em direção ao devir. É importante deixarmos claro que o termo “devir” é um conceito filosófico cujo significado remete à mudança, à transformação. Em vista disso, Cerquier-Manzini (2013) defende, sabendo ser um enorme desafio, a busca pela construção/revolução da cidadania plena, em direção ao devir.

Ao assumirem a tarefa de descrever e analisar os aspectos da nova razão do mundo, o neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) apontam para uma nova direção. É fundamental, nesse sentido, compreendermos que a história é feita por homens e, por isso, não há uma

determinação. Nesse sentido, os autores advogam sobre a necessidade de se trabalhar por uma outra razão do mundo. Na percepção dos autores,

Se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente. O *princípio do comum* que emana hoje nos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais. Essa nova razão que emerge das práticas faz prevalecer o uso comum sobre a propriedade privada exclusiva, o autogoverno democrático sobre o comando hierárquico e, acima de tudo, torna a coatividade indissociável da codecisão – não há obrigação política sem participação em uma mesma atividade. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.9).

Tendo em vista os aspectos e conceitos apresentados nesta Seção, torna-se imprescindível olharmos para a realidade escolar, à luz de determinadas perspectivas, com a finalidade de compreendermos a formação para a cidadania. Na medida em que apreendemos os sentidos que se têm acerca do conceito de cidadania, torna-se possível identificarmos o tipo de formação que se traduz em cada um deles. De fato, há influências bastante consolidadas que, no interior da instituição escolar, norteiam esta formação.

Logo, consideramos importante compreender as diferentes perspectivas sobre a realidade escolar com o propósito de encontrarmos possibilidades de ações que favoreçam a construção de uma cidadania plena e, verdadeiramente, democrática. Só assim será possível oportunizarmos uma prática pedagógica emancipatória. Diante disso, na Seção subsequente, examinamos a realidade escolar e sua relação com os conceitos fulcrais deste estudo.

3. A LEITURA DA REALIDADE ESCOLAR E OS MOVIMENTOS DO CURRÍCULO E DA GESTÃO NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A maioria das pessoas vê a educação como salvadora de uma sociedade iníqua. Contudo, esta visão se contradiz no momento em que as desigualdades persistem após a experiência de cada sujeito; responsabilizando-o pela sua formação acadêmica, pessoal e, também, pelo seu sucesso ou insucesso escolar. Isto faz com que a sociedade e até mesmo a escola se isentem de responsabilidade. Sendo assim, é preciso problematizar o tipo de educação que as escolas promovem, pois elas interferem na construção de um tipo de sujeito-cidadão. Esta construção, prevista nos documentos oficiais, concretiza-se nas situações do cotidiano escolar; explícitas ou não. Uma vez que o conceito de cidadania é polissêmico, consideramos a possibilidade de ver a realidade escolar por diferentes perspectivas.

Nesta Seção, delimitamos nossa argumentação sobre a leitura da realidade escolar sob a visão hegemônica do contexto educacional: a perspectiva neoliberal/gerencialista. Além de evidenciarmos seus principais aspectos, houve o esforço de fazermos a crítica aos conceitos vinculados a esta perspectiva; especificamente no que concerne aos conceitos de currículo, gestão e cidadania. Ao final da argumentação desta Seção, evidenciamos a necessidade de olharmos para a escola à luz de outra perspectiva e, sobretudo, expressamos nossa defesa sobre ela para que, assim, possamos contemplar a utopia de uma outra realidade escolar.

De acordo com Apple (2005), as políticas neoliberais estão influenciando e agindo diretamente na educação, bem como em outras diferentes áreas pelo mundo. Podemos dizer que essas políticas são desenvolvidas tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra e exportadas para várias outras nações. Todavia, tais políticas são, na maioria das vezes, exportadas com pouca ou nenhuma compreensão a respeito das reflexões críticas a elas feitas e das suas consequências negativas nos países que as desenvolveram.

Nesse sentido, a lógica do mercado foi influenciando, e ainda permanece ativa, sobre as decisões macropolíticas, as quais são cada vez mais impostas no cotidiano escolar em todo o mundo atual. Apple (2005) esclarece que alguns exemplos que compõem essas macropolíticas são as leis, as reformas, os planos elaborados nos ministérios e nas secretarias de educação de cada região. As micropolíticas, em sua concepção, são constituídas pelo dia a dia das escolas, das salas de aula, bem como pelas relações entre os diferentes atores que interagem não só no espaço escolar como também no espaço que envolve a escola.

Apple (2005) evidencia que o movimento existente rumo à mercantilização e à “escolha” demanda a produção de informações estandardizadas. Isto, de certa forma, proporciona comparações para que os chamados “consumidores” tenham informações necessárias para fazerem suas escolhas no mercado. Na vertente neoliberal/gerencialista, prevalecem os conceitos de organização, eficácia, competitividade, autoritarismo, neutralidade, entre outros a respeito da escola. Isso corresponde ao que Apple (2006) critica quando se refere ao modelo de desempenho acadêmico existente nas escolas, influenciado pelas preocupações do controle técnico e da eficiência para a “produção” dos alunos.

Neste modelo, os perfis das instituições escolares são relativamente padronizados com o intuito de diferenciar e selecionar os indivíduos com inteligência e capacidade, impondo-se um conjunto ideológico para eleger um certo tipo de conhecimento e organizar a experiência escolar com base na eficiência. Conseqüentemente, criam-se desigualdades devido à distribuição diferenciada do conhecimento, fazendo com que ocorra uma competição em busca de notas, resultados etc. e que os alunos que “fracassam” nesse jogo sejam excluídos socialmente. Assim, a escola vai contribuindo fortemente com a formação dos cidadãos de um determinado tipo.

O conceito de currículo é fundamental para a compreensão da relação entre a escola e sociedade. A preocupação sobre como preparar melhor as novas gerações foi e continua sendo um relevante aspecto em todas as sociedades modernas. Dessa preocupação foram surgindo novas questões a respeito do *que* e *como* ser ensinado e, assim, foram também surgindo perguntas sobre como planejar, como avaliar e acompanhar esses ensinamentos. Logo, assuntos sobre planejamento, avaliação, didática, métodos, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, dentre outros, foram resultando no aprofundamento de estudos e pesquisas e, assim, abrindo novos campos de estudos.

Dessa maneira, um campo de conhecimento e estudos floresceu nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX e, então, foi se construindo o que passou a ser denominado como Campo do Currículo. Silva (2015) afirma que a compreensão de currículo costuma resumir-se a conteúdos e/ou conhecimentos ensinados. Entretanto, o autor esclarece que o conceito de currículo é complexo e polissêmico, pois é uma construção social, vinculada a um momento histórico e a uma determinada sociedade. Este conceito é culturalmente definido e, portanto, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e, principalmente de educação.

Nesta vertente neoliberal/gerencialista, o currículo é elaborado visando determinados fins desejados por uma classe hegemônica. Tal vertente é coerente com o modo de produção capitalista que se consolidou na primeira metade do século XIX, o qual não exigia do operário um esforço de pensamento. Com efeito, após o desenvolvimento do maquinismo (MARX; ENGELS, 2011), bem como o auge da ciência e da técnica, passou-se a exigir do operário uma qualificação da força de trabalho. Surgiu, então, o sistema escolar institucionalizado, uma vez que o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos.

Torres Santomé (1995) descreve que, em uma determinada época, tornou-se imprescindível diferenciar os tipos de homem necessários para a sociedade, divididos entre os que serviriam para estudar/pensar e os que trabalhariam manualmente, executando aquilo que foi pensado. Por conseguinte, as escolas adotaram os padrões de eficiência e produtividade das fábricas e utilizaram o currículo para a diferenciação e a seleção dos indivíduos com inteligência e capacidade, mantendo as relações hegemônicas. Nessa perspectiva, as escolas passaram a ser estruturadas com o intento de preparar seus alunos para que, futuramente, possam desempenhar seus respectivos papéis na sociedade. A educação tende a socializá-los, por meio do currículo, aspirando contribuir para a reprodução das relações sociais existentes. Por isso, o âmbito escolar não é neutro e, conseqüentemente, o currículo também não o é.

Como Gimeno Sacristán (1998b) afirma, a concepção processual do currículo se realiza na prática, ou seja, é o contexto que lhe concede um significado real. Logo, ocorre a legitimação do currículo. Nesse sentido, é possível afirmarmos que seu processo de elaboração e sua aplicação prática vão sofrendo modificações. Tais mudanças são influenciadas por diferentes fatores, principalmente as ações dos atores escolares. É nesse cerne de discussões que o conceito de currículo oculto parece assumir centralidade, uma vez que ele camufla as desigualdades e contradições inerentes à sociedade capitalista, fazendo com que seus efeitos nocivos sejam percebidos como naturais.

Apple (2006) afirma que o currículo oculto é composto por significados sociais e se desenvolve por meio de valores, regras, atitudes e comportamentos determinados de maneira tácita. O currículo oculto ensina, quase sempre, os aspectos que contribuem para a produção e reprodução das relações de dominação. Isso, de acordo com Dubet (2008), não está próximo de ser uma escola justa, ou seja, de uma escola que colabore para o proveito daqueles que estão em desvantagem. Para que isso ocorra é preciso problematizarmos o “engessamento” causado pelo currículo oculto quando enfatiza somente o movimento de reprodução de uma sociedade

iníqua. Porém, ele não pode ser visto apenas como uma forma de ação negativa no âmbito escolar, pois não há um determinismo e, portanto, é fundamental considerar as potencialidades de transformação, além dos limites, do currículo oculto¹.

Torna-se fundamental refletirmos a respeito de que há uma estruturação/ordenação nas escolas com o intuito de preparar os alunos para desempenharem seus respectivos papéis na sociedade; como afirmado anteriormente. Há uma ideia/noção do que é ser “bom aluno”, a qual inclui uma variedade de habilidades, capacidades e/ou competências. Apple (1989) assegura que tais aspectos de um bom aluno ou estudante ideal é um mecanismo ideológico muito relevante para a manutenção da hegemonia dominante, visto que a escola é um aparato do Estado. Não obstante, podemos pressupor que essa idealização do aluno não se faz de modo aleatório nas instituições. Apple (2006) afirma que o modelo de desempenho acadêmico existente nas escolas sofre influência do controle técnico e, também, da eficiência.

De modo análogo, Torres Santomé (1995) assegura que a instituição escolar encontra-se submetida aos modelos de atuação procedentes de outros setores, como o setor econômico, ou seja, realmente, há uma conexão entre a economia e a estrutura escolar. A maneira como o poder é distribuído é desconsiderada, assim como o funcionamento das ideologias é ignorado em uma sociedade que se movimenta em favor de interesses dominantes. Na argumentação do autor,

A instituição escolar é vista como uma instituição neutral, tal como o professorado, o programa, os objectivos, os meios, as formas de organização, os métodos de avaliação, etc. Não existe, por isso, nestas perspectivas uma preocupação com os princípios normativos que governam a selecção, a organização e a distribuição dos objectivos e dos conteúdos (teorias, conceitos, factos, princípios, procedimentos, valores, atitudes e normas), nem com os aspectos metodológicos e as suas dimensões ocultas. Em suma, podemos dizer que se negligencia o modo como os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação se relacionam com os poderes económico, político e cultural. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.57).

Podemos perceber que o ensino ofertado/distribuído na escola se baseia na classe social do estudante, visando sempre uma ocupação no mercado de trabalho. Há, portanto, um “tipo”

¹ O conceito de currículo oculto não apresenta somente a função de produção e reprodução das relações de dominação na sociedade. Em nossa dissertação de mestrado (CASTRO, 2017), advogamos a necessidade de considerá-lo na perspectiva dialética e, assim, ir além de sua função negativa, empregando seu potencial positivo a fim de alcançar a emancipação humana.

de ensino para cada “tipo” de estudante. Apple (2006) ressalta que o aspecto da seleção e diferenciação parece fazer parte da tarefa implícita da escola, na qual pode ser associada à economia. De acordo com Fernández Enguita (2013), torna-se cada vez mais evidente que o papel da escola se pauta na qualificação para o trabalho. Assim, a formação oferecida – não só a geral, como também a específica – se relaciona com as funções que serão desempenhadas em um futuro próximo no mercado de trabalho.

A categoria “trabalho”, conforme apresenta Apple (2006), permeia muitos significados que norteiam a interação que ocorre na instituição escolar, iniciando na fase/etapa pré-escolar. O aluno, por meio desta categoria, começa a ser moldado, no desenvolvimento de costumes concernentes ao trabalho, para a vida adulta em um processo denominado escolarização. Os aspectos desse processo são realizados de uma maneira implícita na escola. Logo, por via de um currículo oculto, tais aspectos são convertidos em práticas cotidianas que equivalem e correspondem a uma sociedade capitalista. As interações sociais, as tarefas, os ritmos, as regras e outras ações compõem tais práticas.

Sendo assim, a noção de trabalho perpassa em muitos momentos da vida escolar e, inclusive, na educação infantil. Apple (2006) expõe que o docente inclui a categoria trabalho em toda atividade dirigida por ele, ou seja, atividades como desenhar, colorir, cantar, esperar na fila, ouvir histórias, entre outras, são consideradas como trabalho. De certa forma, o autor evidencia que trabalhar na escola, então, consiste em realizar o que o professor determina, independente de qual for a atividade. Todavia, é importante indicarmos que não há somente a categoria trabalho na fase pré-escolar, há também a categoria brinquedo. Esta se fundamenta nas atividades que não são dirigidas. Os significados dos materiais da sala de aula correspondem às suas finalidades em cada atividade, portanto, algumas atividades serão colocadas na categoria trabalho e outras na categoria brinquedo.

Conforme Apple (2006) explicita, estas categorias passaram a ser utilizadas como eficazes reguladores da realidade na sala de aula. O que podemos notar é que há uma diferenciação entre as categorias trabalho e brinquedo, uma vez que apenas uma é considerada importante e, até mesmo, relevante para o aprendizado da criança. De acordo com o autor, pode ser verificado nas escolas que, na maioria das vezes, o brinquedo é permitido somente no momento em que as tarefas de trabalho foram realizadas/cumpridas.

Apple (2006) certifica-se de que os professores justificam suas atividades de trabalho em salas de aula como uma preparação dos alunos para o Ensino Fundamental e, sobretudo,

para a idade adulta. Durante estas atividades é exigido que as crianças façam a mesma coisa sempre ao mesmo tempo a fim de que, utilizando certos materiais, produzam resultados parecidos ou, até mesmo, idênticos. Apple (2006) afirma que somente os trabalhos bastante semelhantes ao que o professor utiliza como demonstração da atividade são guardados ou expostos em sala de aula. Portanto, como conclui o autor, o que se espera das crianças durante as atividades de trabalho é que elas as façam, não necessariamente que as façam bem feitas.

Conforme argumentação de Apple (1989), há uma crescente ação das grandes empresas sobre todos os níveis de ensino das instituições escolares. Esta influência sustenta a ideia do autor a respeito de que uma das funções do sistema educativo é a produção de conhecimento técnico e administrativo, o qual é acumulado pela classe detentora de poder e, de modo consequente, utilizado para o controle econômico, político e cultural em nossa sociedade. Com isso, as escolas demonstram refletir totalmente um mercado de trabalho injusto, ou seja, um mercado cujos trabalhadores aceitam passivamente tudo o que lhes é solicitado, bem como a aceitação das normas e as relações de autoridade em seus locais de trabalho.

De acordo com Apple (1989), as mudanças no poder que ocorrem internamente ao aparato estatal são notórias. No decorrer do tempo, os grupos que foram a favor de um estreitamento entre as escolas e os imperativos da indústria, em relação aos assuntos econômico e cultural, se tornaram cada vez mais poderosos. O autor afirma que os capitalistas explicitaram seus empreendimentos para utilizar as escolas em benefício da legitimação e acumulação referentes ao sistema econômico.

Na compreensão de Frigotto (2015), houve certo “adestramento” do trabalhador no momento em que se iniciou o desenvolvimento do processo industrial. Para o autor, esta perspectiva de adestramento/treinamento tem imperado no Brasil até os dias de hoje. De fato, a legislação educacional cuja promulgação se deu sob a égide do golpe militar de 1964 ainda está vigente e, além disso, possui como fundamento teórico-metodológico o economicismo. Dessa maneira, as escolas não podem ignorar ou até mesmo considerar como naturais todas essas transformações que vem ocorrendo ao longo do tempo.

A racionalidade a respeito dos discursos do controle do capital influencia diretamente o cotidiano da escola. Para Apple (1989), esta influência ou impacto pode ser comprovado no currículo escolar. As características de novas formas de controle e do processo de qualificação/desqualificação não se restringem apenas às fábricas e/ou empresas/escritórios. O autor destaca que essas características estão sendo introduzidas, paulatinamente, no âmbito

escolar. Portanto, Apple (1989) afirma que não só esses aspectos, como também os processos que causam efeitos sobre os trabalhadores fabris e/ou de escritórios estão sendo introduzidos nas formas culturais consideradas autênticas nas escolas. Por essa razão, é fundamental analisarmos a forma e o conteúdo curricular presentes nas escolas.

Entretanto, Apple (1989) afirma que as escolas são diferentes das fábricas e dos escritórios, em inúmeras maneiras. Um desses diferentes aspectos é que seus produtos não são tão aparentes como nas fábricas e empresas/escritórios. Outra diferença é que há uma interação entre os alunos e professores de modo que os automóveis ou alguns papéis de mesa não podem fazer em seus locais de produção. Em relação a essas diferenças, principalmente em relação às fábricas, Apple (1989) argumenta que “finalmente, o ensino não se realiza sobre uma linha de montagem, mas ocorre, na maioria das vezes, em salas separadas” (APPLE, 1989, p.163).

A partir dessa constatação de Apple (1989), podemos novamente evidenciar que a lógica do capital é mediada pela escola, uma vez que esta é um aparelho de estado. É válido destacarmos que o autor não acredita que exista uma maquinação por parte dos empresários para fazer com que as instituições escolares sirvam aos interesses do capital. O que acontece é que as escolas são um mercado altamente lucrativo; os materiais escolares são um exemplo. A hipótese de Apple (1989) é a de que assim como a economia está organizada para a acumulação, as escolas também estão organizadas para a produção tanto pelo capital quanto pela burguesia.

Nessa perspectiva, Torres Santomé (1995) considera que os estudantes, dentro da lógica atuante no sistema escolar, aprendem a agir/operar somente por meio de recompensas e/ou gratificações externas. Esses estudantes se habituem a receber notas nas avaliações escolares em um primeiro momento para, posteriormente, receberem seus salários. Há, portanto, a criação de hábitos de avaliação, obediência, competição, os quais ensinam os alunos a serem “produtivos”. Essas ações transcorrem todos os níveis da escolarização, iniciando na pré-escola.

Ao evidenciar algumas diferenças entre os teóricos liberais e os teóricos “progressivos” ou “radicais”, Merry (2020) afirma que, de acordo com essa sua denominação/diferenciação, os educadores “radicais” reconhecem que as escolas são, muitas vezes, governadas pela competição ao invés da cooperação e que as práticas de rotulação determinam que as crianças passem por experiências totalmente diferentes. Os padrões e os testes constantemente aplicados desestimulam o diálogo deliberativo e, conseqüentemente, estimulam a conformidade.

Uma ação que incide na educação e que deve ser destacada é a avaliação. De acordo com Apple (2006), não é difícil encontrar exemplos da relação entre o ensino e o modelo econômico no sistema avaliativo da escola. Por conseguinte, a avaliação escolar se concentra mais em questões técnicas do que na qualidade do ensino. Ou seja, os resultados, se os índices aumentaram ou não, é o que mais importa na instituição escolar. Diante deste cenário, não podemos negar que

Os grandes organismos multilaterais, o Estado e as organizações do setor produtivo e financeiro mostram-se cada vez mais preocupados com os resultados da educação escolarizada. Quais resultados lhes interessam? A escolarização, agora sob a parceria público-privada, rapidamente tornou-se o instrumento para, escancaradamente, colocar a sociedade a serviço do mercado e do consumo. (THIESEN, 2014, p.200).

Assim como Apple (2005) expõe, há uma contínua pressão exercendo sobre as instituições escolares a fim de que o “desempenho” suceda. Essa pressão acontece em conformidade com padrões que são impostos no âmbito escolar. Nas palavras de Apple (2005), “o neoliberalismo exige a produção constante da evidência de que você está fazendo as coisas ‘com eficiência’ e da maneira ‘correta’. Há isso em todos os níveis da educação, inclusive na educação superior”. (APPLE, 2005, p.38).

Frigotto (2015) evidencia alguns novos conceitos e/ou expressões que são amplamente empregados pelos homens de negócio e fazem alusão ao processo produtivo, à organização do trabalho, bem como à qualificação do trabalhador. São eles: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, formação polivalente e valorização do trabalhador. Esses conceitos/expressões são uma imposição dos novos modos de sociabilidade capitalista e, assim, de um novo padrão de acumulação. De acordo com Frigotto (2015), os elementos centrais para evoluir tanto na produtividade quanto na competitividade são a integração, a qualidade e a flexibilidade.

Podemos associar estes conceitos e/ou expressões ao processo de avaliação presente no âmbito educacional. Por meio de processos avaliativos, pode-se averiguar/verificar se está ocorrendo ou não uma produtividade. Apple (2005) destaca que há nas escolas um processo de imposição e controle de maneira a moldar consciências. Este processo, por meio de teorias críticas, vai se desvelando e, desse modo, suas consequências vão aparecendo e sendo evidenciadas. Algo que pode ser notado é a ênfase nas disciplinas consideradas mais

importantes, ou até mesmo unicamente importantes, e o desinteresse/descaso com as demais disciplinas, consideradas “dispensáveis”. Como resultado, são feitos testes, provas regulares e exames anuais a fim de mensurar todo o processo desenvolvido e se, de fato, houve ou não um progresso.

Apple (2005) evidencia que há uma comparação anual entre os resultados atingidos em cada escola de cada cidade e em cada estado. Dessa maneira, o processo de mercantilização da educação vai ocorrendo, acompanhado pela centralização do controle e exigindo, conseqüentemente, uma despolitização das instituições públicas. Esta estranha combinação entre mercantilização e centralização do controle não está ocorrendo somente na educação, tampouco apenas nos Estados Unidos. Este é um fenômeno mundial.

Torres Santomé (1995) faz referência à avaliação como forma de controle, pois há uma ênfase em sua dimensão de rotulagem dos alunos. O que acontece, na verdade, é que os exames se transformam em uma definição e legitimação do saber considerado autêntico. Logo, o autor considera que os exames são distorcidos de sua verdadeira função educacional. Dessa maneira, há uma concepção errônea dos exames na instituição educativa, a qual os reduzem a objetivos únicos da escolarização. Esta pode ser uma possível explicação para o fracasso e as dificuldades encontrados nas salas de aula. Entretanto, para Torres Santomé (1995), a prática das avaliações e/ou exames – tão temida e odiada pela maioria dos alunos – é um proveitoso meio para demonstrar não o que se sabe, mas sim o que se deve saber e escrever. O autor afirma que estes sentimentos de temor e ódio em relação à escola podem ser significativamente manifestados não só no insucesso como também na evasão escolar.

Existem também nas escolas, juntamente com a avaliação, as modalidades de prêmios e castigos. É claro que em cada instituição essas modalidades se apresentam de uma determinada maneira, também, é certo que algumas escolas afirmam que isto não existe em sua rotina. Todavia, os prêmios e os castigos, de alguma forma, acontecem. Assim como expõe Torres Santomé (1995), essas modalidades que o sistema escolar utiliza proporciona a rotulação das características pessoais que são consideradas imprescindíveis ao processo econômico. Supostamente, os castigos e os prêmios se vinculariam a questões mais humanas da formação do indivíduo. No entanto, adquirem uma verdadeira interpretação quando procuramos seu significado no currículo oculto.

É interessante e, ao mesmo tempo, lamentável, notarmos, como afirma Apple (2006), que os rótulos são aplicados, majoritariamente, aos alunos das minorias pobres e étnicas; ao

passo que os alunos das classes privilegiadas são a minoria rotulada. O autor também se atenta para o fato de que a escola é a única instituição que, na maior parte das vezes, rotula os alunos que não se encaixam no modelo pré-estabelecido. Apesar disso, os alunos que são rotulados apresentam um bom desempenho quando estão fora das demarcações da instituição escolar.

Todavia, como especifica Apple (2006), a rotulação atribuída por esta instituição é tomada emprestada pelas demais instituições da sociedade para também definir o indivíduo. Torna-se importante compreendermos a rotulação, pois a noção de poder atua em seu processo. De acordo com o autor, as maneiras de interação na sala de aula, bem como as peculiaridades do controle e a rotulação dos alunos devem ser percebidas e entendidas como uma relação dialética entre a ideologia e a estruturação material e econômica. Sabemos que o poder é desempenhado por intermédio de certas instituições que, naturalmente, reproduzem e legitimam a desigualdade social. No entanto, Apple (2006) garante que esse poder nem sempre é passível de ser visto como manipulação e controle econômicos.

Na defesa de que a escola não se encontra isolada na sociedade, Apple (2006) advoga que muitas rotulações se alicerçam na busca pela eficiência, uma vez que esta instituição é uma poderosa agente do controle social e da reprodução econômica e cultural. O autor constata que estes argumentos sobre o processo de rotulação estabelecem uma relação muito próxima da discussão sobre o currículo oculto. Para ele,

Da mesma maneira que as crianças aprendem a aceitar como naturais as distinções sociais entre conhecimento importante e não-importante que as escolas tanto reforçam quanto ensinam, entre normalidade e desvio, entre trabalho e brincadeira, e as regras e normas ideológicas sutis inerentes a essas distinções, também internalizam visões, tanto da maneira pela qual as instituições deveriam ser organizadas quanto de seu lugar *apropriado* nessas instituições. Isso é aprendido de maneira diferente por alunos diferentes, óbvio, e é aí que o processo de rotulação se torna tão importante para a diferenciação de classe social e econômica. A rotulação de alunos e a ideologia de melhoramento da escola que cerca a decisão de usar determinados rótulos sociais têm um forte impacto sobre os alunos que aceitam determinadas distinções como naturais. (APPLE, 2006, p.192).

Por conseguinte, faz-se necessário compreendermos que muitas ações praticadas nas instituições escolares causam efeitos negativos nas vidas dos alunos. Obviamente, esses efeitos não são notados de maneira clara, mas são adotados ou incorporados inconscientemente por eles. Torres Santomé (1995) apresenta que os resultados dos testes escolares, assim como a

utilização de recompensas e castigos, são relacionados diretamente às características pessoais de cada aluno, consolidando-as. Estes resultados nunca são atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem a que os alunos estão submetidos.

Isto quer dizer que, consoante Torres Santomé (1995), no momento em que se buscam as culpabilidades do sucesso ou insucesso escolar, a alternativa mais suscetível é a de que é efeito da herança genética e, jamais, da atuação pedagógica empreendida. Houve uma época em que a convicção na hereditariedade da inteligência era fortemente difundida nas instituições educativas. Conquanto, indubitavelmente, esta convicção ainda se faz presença ainda que implicitamente. O autor assim exemplifica tal hereditariedade:

Na actualidade, a crença na hereditariedade da inteligência e de outras capacidades humanas está mais difundida do que poderá parecer à primeira vista; temos uma prova disso na linguagem familiar quotidiana. Assim, por exemplo, não é raro encontrar-se no princípio do ano lectivo, em qualquer instituição escolar, grupos de professores e de professoras comentando as suas expectativas em relação a este ou àquele estudante, tendo em conta que é irmão, filho ou parente de outro aluno conhecido. Aceita-se, tacitamente, que, se uma criança teve nessa mesma instituição um irmão mais velho muito esperto, ou muito traquina, ou muito simpático, o lógico é que esta também assim seja. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.40).

Nessa lógica, o autor afirma que os professores distribuem, talvez até involuntariamente, os talentos de cada aluno e acabam por responsabilizá-los pelo êxito ou pelo fracasso de suas ações. No momento em que a responsabilidade passa a ser do aluno a instituição escolar, por sua vez, sempre tem possibilidade de ficar indene. Do mesmo modo, Dubet (2008) também declara que o aluno que fracassa é considerado como o próprio responsável pelo seu mau êxito, ou seja, é como se ele tivesse optado por ter um desempenho que o levasse ao fracasso. Como adverte o autor, o fracasso escolar é o início de uma marginalização e exclusão social. Corroborando esta ideia, Vellas (2002) assim afirma:

Atualmente, diversos países lutam contra o fracasso escolar. No entanto, a realidade resiste a essa *luta contra a exclusão dos saberes* de parte da população. Muitas vezes, tal exclusão impede que um ser humano exerça plenamente seus direitos e deveres de cidadão. No futuro, o fracasso escolar pode equivaler à precariedade, dependência e marginalidade. (VELLAS, 2002, p.17, grifos do autor).

Dessa maneira, o aluno passa a ser guiado de acordo com suas “incompetências” e do seu avaliado distanciamento de um modelo de excelência. Contudo, Dubet (2008) considera que o aluno deveria ser conduzido em conformidade com seus conhecimentos e/ou do que anseia conhecer/saber. Podemos notar que, na condução consoante as incompetências os alunos, os professores se transformam em agentes da seleção social por intermédio de aspectos como o julgamento escolar e a diferenciação dos conhecimentos/saberes de acordo com o “tipo” de aluno. Dubet (2008) considera que, ao fazerem com que os alunos trabalhem visando apenas a nota e o resultado, perverte-se a cultura escolar.

Arroyo (2013) compreende que a questão do acesso-permanência na escola apresenta grande importância política mediante o vínculo entre cidadania e direito aos espaços sociais. No entanto, condicionar o acesso à escolarização a critérios de mérito/êxito ou fracasso é a maneira mais anticidadã de prometer cidadania aos sujeitos ingressantes no sistema educacional. Podemos compreender, nesse conjunto de circunstâncias, que

Se o ter acesso a esses lugares e neles permanecer é tão determinante do pertencimento a espaços de cidadania, condicioná-los a mérito, a seletividade, a êxito ou fracasso destrói os significados político-cidadãos de suas lutas pelo pertencimento. A reprovação no acesso ou na permanência é um atestado que o sistema escolar dá às crianças e adolescentes, jovens e adultos populares de que não são dignos de aceder e de permanecer não apenas nos espaços do sistema escolar, mas nos espaços do trabalho, da moradia, da vida digna, da terra, da justiça, do poder. Na medida em que a escola, a universidade se autodefinem como o território primeiro da cidadania plena e como a antessala para ter direito aos outros territórios de um digno, justo e humano viver, reprovar, restringir, condicionar o acesso e a permanência à escola-universidade por critérios de mérito é negar o direito de cidadania. É reproduzir os velhos mecanismos de produzir sua condição de subcidadãos. As lutas contra os mecanismos de segregação-reprovação são lutas por cidadania plena. (ARROYO, 2013, p.373).

Como indica Torres Santomé (1995), o sistema escolar costuma ser considerado em relação a uma imagem pré-determinada de como devem ser os alunos. De fato, as competências, os hábitos, os valores, as normas e os conhecimentos necessários que os alunos assumam vêm sendo determinados pela economia. Assim sendo, os alunos que não correspondem às expectativas construídas, isto é, que não estão em concordância com o modelo estabelecido, são colocados em um contexto de segregação e marginalização. Aparentemente, estes efeitos se dão de modo neutro e objetivo.

De certa forma, há um desajustamento dos alunos no interior das escolas, como afirma Apple (1989), no momento em que eles não se encaixam nos moldes determinados. Acontece que, quando isso ocorre, as causas desse desajustamento são definidas como pertencentes aos alunos, exclusivamente. O autor preocupa-se em defender que a vida cotidiana nas escolas reforça os valores meritocráticos que justificam a diferenciação entre os estudantes, propiciando, assim, ensinamentos de desigualdade. Na explicação de Apple (1989),

Assim, as práticas pedagógicas e curriculares usadas para organizar as rotinas na maioria das escolas – o currículo diferenciado, a prática de agrupar turmas de acordo com o “rendimento”, o currículo oculto – são responsáveis em boa parte pelo fenômeno que faz com que os estudantes internalizem o fracasso, vendo esse processo de classificação como um problema *individual*. (“É minha culpa. Bastava eu ter me esforçado mais”). Para um grande grupo de estudantes, o rótulo de desajustados que a escola lhes impinge por expressarem sua própria cultura vivida, vai transformá-los em desajustados. (APPLE, 1989, p.73-74).

Nesse sentido, o modo como se dão as práticas pedagógicas e curriculares, principalmente a avaliação escolar – ação destacada em parágrafos anteriores – podem gerar certos efeitos na vida acadêmica e, sobretudo, na vida pessoal de cada aluno. Não somente esta avaliação ocasiona efeitos, como também a avaliação externa apresenta certas intenções e, conseqüentemente, produz implicações no sistema escolar. Para Torres Santomé (2013), as avaliações externas das escolas são realizadas por intervenção de testes ou provas objetivas que estão a serviço de diversos indicadores, sendo que esta intervenção não é apresentada a debate público em nenhum momento. Este tipo de avaliação na realidade do contexto educacional, contribui, dentre outros fatores, para fortalecer a imposição de um currículo ainda mais padronizado. Os livros didáticos são exemplos dessa uniformização curricular.

Por meio da lógica de mercado e de uma avaliação classificatória, Thiesen (2014) afirma que há uma tendência, conforme apontam os estudos, de uma perda expressiva do conteúdo de avaliação processual e, também, formativa no âmbito da educação. Outros aspectos serão influenciados e/ou afetados como: ampliação da divisão entre as classes sociais devido à competição desleal nas escolas; privatização da educação pública; concentração da conexão entre educação e trabalho; perda do sentido político dos processos educativos. Podemos evidenciar que, no Brasil, a execução de uma avaliação padronizada, bem como a abertura da escola para a iniciativa privada são políticas bastante concluídas.

De acordo com Thiesen (2014), alguns instrumentos foram desenvolvidos a partir do ano de 1990 com o intuito construir seu sistema nacional de avaliação. Logo, os instrumentos que visam avaliar a Educação Básica são: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a Prova Brasil; a Provinha Brasil; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais instrumentos visam a avaliação externa em larga escala, as avaliações para diagnóstico e, também, servem como indicadores para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas – de modo particular, o IDEB.

A Educação Superior, por sua vez, é avaliada pelos seguintes instrumentos: Provão; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esses instrumentos se destinam à avaliação das instituições, dos cursos e, como o próprio nome faz referência, do desempenho dos estudantes. Thiesen (2014) evidencia que todos esses instrumentos que envolvem a Educação Básica e a Superior estão alicerçados na lógica da aferição estandardizada de resultados objetivos e classificatórios de acordo com a mensuração de desempenho individual; tanto das escolas quanto dos estudantes.

A racionalidade proveniente do sistema econômico capitalista também é descrita por Lahuerta (2020). De acordo com o autor, desde a década de 1990 vigora uma racionalidade caracterizada pela economia, a qual se pauta pela lógica do custo-benefício. Esta racionalidade adentrou de uma maneira muito profunda no âmbito escolar e, conforme expõe Lahuerta (2020), naturalizou a ideia de que há um ensino com mais qualidade se for pago. Além disso, a racionalidade econômica fez com que se estabeleça a noção de que o conhecimento é considerado válido na medida em que for imediatamente aplicado.

Podemos evidenciar que este fato resultou na ideia de que o conhecimento oferecido pela escola/universidade só é validado se, de fato, for útil. A respeito do âmbito universitário, Lahuerta (2020) aponta que o processo de massificação do Ensino Superior demandou novos processos de avaliação como uma maneira de prestar contas à sociedade do trabalho realizado pela comunidade acadêmica. Além do exercício de controle, havia a necessidade da busca pela eficácia e da ideia de utilidade.

A respeito da abertura da educação/escola para iniciativas privadas, a qual ocorre de maneira paralela ao sistema de avaliação, Thiesen (2014) afirma que há no Brasil uma gradual intervenção de organismos privados nos sistemas educativos. Nesse movimento, contemplam-se também a Educação Básica e a Superior. A título de exemplo, Thiesen (2014) menciona que

na Educação Básica atuam o programa Amigos da Escola da Rede Globo, o programa Aprende Brasil da empresa Positivo e o movimento Todos pela Educação; e na Educação Superior, há a participação de empresas no financiamento para pesquisa nas universidades públicas. Além disso, Thiesen (2014) assegura que existem processos de terceirização de serviços e assessorias privadas prestadas aos sistemas educacionais e escolares públicos. Essas ações, principalmente as avaliações externas, exercem uma enorme influência sobre as instituições escolares.

Torres Santomé (2013) comenta que estas instituições vivem dominadas por estatísticas que lhes são oferecidas continuamente como se fossem o resultado legítimo a respeito do que acontece na realidade escolar. Contudo, tais estatísticas são feitas a partir de variáveis determinadas, sistematizadas e interpretadas em função dos reais interesses das organizações que as emitem. Desse modo, o autor discorre sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), afirmando que,

Atualmente, a OCDE, dado o enorme impacto do seu programa (PISA – Programme for International Student Assessment), e sua aparência de instituição neutra, apresenta-se perante a opinião pública e seus governos com suficiente poder e autoridade para impor um modelo do que seria um sistema educacional de qualidade; ou seja, com possibilidades reais de gerar progresso, riqueza, bem-estar e, implicitamente, justiça. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.74).

O autor afirma que a OCDE não é uma instituição neutra já que corresponde a intenções pré-definidas. Efetivamente, os testes de diagnóstico que são realizados colaboram para intensificar as políticas de privatização das escolas. Estes testes servem para validar a forte pressão que o mundo empresarial faz para colocar o sistema escolar a seu serviço. Ou seja, Torres Santomé (2013) argumenta que o mundo empresarial tende a promover somente os conhecimentos e pesquisas que lhe proporcionam certos benefícios, principalmente econômicos.

É exposto pelo autor que as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) diagnosticam apenas três aspectos: a interpretação de textos, a alfabetização matemática e a alfabetização científica. Consoante Torres Santomé (2013), os resultados em matemática e ciências são fundamentais, sendo que o restante das disciplinas e/ou conteúdos se reduzem às matérias ordinárias. Isto quer dizer que os conhecimentos, procedimentos e valores essenciais à formação humana não são diagnosticados neste tipo de avaliação dos estudantes.

As habilidades artísticas e desportivas; a aptidão para interpretar momentos históricos, políticos e sociais; a capacidade de análise crítica; a formação literária; a educação afetivo-sexual; entre tantos outros conhecimentos são relegados às matérias banais, como é demonstrado pelo autor.

O que ocorre, paulatinamente, é que a compreensão humanista e integral da educação vai sendo desvalorizada e, ao mesmo tempo, se convertendo unicamente em capital cultural. Torres Santomé (2013) considera que é devido à expansão do crescimento econômico que esta concepção humanista e integral tem seu declínio reforçado. Assim, o sistema econômico encontra-se associado à capacidade de produção e processamento de informações que visam o desenvolvimento de conhecimentos que favoreçam o que é demandado pela população. Torres Santomé (2013) ressalta que estes conhecimentos devem ser continuamente atualizados. Entretanto, o tipo de economia que medeia estes conhecimentos revela sua singular capacidade de suscitar mais discriminações e, sobretudo, acrescer o distanciamento entre aqueles que têm mais e os que têm menos na sociedade atual.

Nesse sentido, indubitavelmente, as avaliações externas e os estudos de comparação são produtos de novos modelos econômicos. Referindo-se ao PISA, Torres Santomé (2013) afirma que seus resultados cumprem uma função significativa no propósito de convencer a população a respeito do que é ou não considerado um bom sistema educacional – e claro, uma boa política educacional. O autor advoga que, na atualidade, os resultados deste programa aparecem como inquestionáveis, neutros e pragmáticos e que, conseqüentemente, não devem ser colocados em questão. A partir desse não questionamento dos resultados, o autor atenta-se para o fato de que há limitadas revisões e inovações sobre os conteúdos obrigatórios dos currículos por parte das autoridades da educação. Torres Santomé (2013) acredita que tais limitações são referentes ao escopo de se concentrar os conteúdos em dimensões economicistas. Em suas palavras,

Poucas vezes os sistemas educacionais foram contemplados sob um ponto de vista mercantilista e utilitarista como na atualidade. Se, no passado, a instituição escolar foi utilizada e manipulada para construir identidades nacionalistas chauvinistas, no presente, sua nova missão é a de preparar mão de obra para aumentar a rentabilidade econômica do capital. O atual mercado de postos de trabalho é a referência dos planejamentos que as administrações escolares levam adiante e, simultaneamente, é o eixo sobre o qual gira a tomada de decisões por parte dos alunos e de suas famílias. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.81).

Com isso, Torres Santomé (2013) constata a notável diferenciação entre os conhecimentos que se relacionam às ciências exatas e às ciências humanas na escola. Para além de uma diferenciação, Lahuerta (2020) afirma que, por meio de uma racionalidade econômica, as humanidades passaram a ser consideradas como formas inúteis de conhecimento. De acordo com Torres Santomé (2013), as novas políticas regidas pelo sistema econômico priorizam as disciplinas de matemática, ciências e línguas estrangeiras. Para os economicistas, essas disciplinas constituem os verdadeiros conteúdos culturais para a resolução de muitos problemas e, portanto, garantem aos alunos uma boa colocação no mercado de trabalho. Ou seja, estes conteúdos são consideravelmente essenciais. Logo, não é habitual oferecer aos alunos conhecimentos relevantes e significativos para o desenvolvimento de um pensamento crítico, constituído por valores e atitudes solidárias e democráticas.

Torres Santomé (2013) defende que, para uma sociedade democrática, é necessário que o sistema educacional forme pessoas democráticas. Pessoas que sejam responsáveis e saibam raciocinar e tomar decisões democraticamente. No entanto, o autor afirma que é a ocultação da política que impossibilita a visão dos objetivos que deveriam gerir as políticas educacionais. Torres Santomé (2013) percebe que este ocultamento permite a justificativa da escassez de um bom número das investigações do fracasso das redes públicas escolares.

Diante disso, torna-se relevante refletirmos a respeito do conceito de gestão no âmbito educacional. Podemos evidenciar que as formas de gestão que vêm se configurando nas escolas refletem as visões que se tem da realidade escolar. De acordo com Oplatka (2016), o campo da gestão educacional como estudo surgiu nos Estados Unidos ao final do século XIX, objetivando a eficiência da educação. Para o autor, a gestão educacional encontra-se intrinsecamente ligada aos contextos sociais e culturais onde opera.

Thiesen (2014) afirma que há dois movimentos de carácter políticos ocupando as discussões sobre o sistema educacional brasileiro. Um é o fenômeno das avaliações externas ou da chamada standardização e o outro é a presença de organismos não estatais no âmbito da formulação das políticas educacionais e, sobretudo, curriculares. Tais movimentos possuem uma relação intrínseca entre si. Nesse sentido, o autor constrói uma argumentação baseado em três pressupostos empíricos.

O primeiro pressuposto se constitui na ideia de que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado percebe e enxerga a educação apenas como um imperativo do crescimento econômico e, por conseguinte, como uma ferramenta de sustentação e preservação do modelo/sistema

capitalista. Thiesen (2014) afirma que essa racionalidade neoliberal viabiliza e desenvolve tanto a lógica da padronização quanto do ranqueamento no sistema escolar. Essa perspectiva está longe de conceber a educação como uma ferramenta política de justiça, autonomia e emancipação sociais.

O segundo pressuposto apresentado por Thiesen (2014) se pauta na ideia de que a lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia, que se encontram implícitas nas políticas educacionais e propostas curriculares, causa efeitos prejudiciais sobre a educação escolar. O autor expõe que tais efeitos se expressam nas desigualdades educacionais, na legitimação dos fracassos e, também, no impedimento de iniciativas coletivas de cooperação e engajamento político. Este pressuposto se encontra diretamente relacionada ao primeiro.

O terceiro e último pressuposto apresenta a ideia de que a lógica da estandardização incentiva a presença de atores e agentes do setor privado no âmbito educacional. Thiesen (2014) afirma que esta lógica oculta os processos a fim de mostrar/evidenciar somente os resultados, os quais são discutíveis. Este pressuposto é constituído por aspectos que se conciliam com a mesma racionalidade neoliberal e passam a ocupar lugares determinados e estratégicos na gestão escolar. Desse modo, esses aspectos garantem e possibilitam resultados mais imediatos e explícitos sob a ótica dos organismos internacionais.

Por meio desses pressupostos, Thiesen (2014), afirma que esta lógica estabelecida “representa um grande risco à democracia, à inclusão e a justiça social, dado que o compromisso maior é com a formação do sujeito economicamente produtivo que atenda, portanto, às expectativas do mercado e do consumo”. (THIESEN, 2014, p.193). Há influências que elaboram, orientam e controlam as políticas educacionais, os currículos e a gestão. Conseqüentemente, essas influências ou até mesmo forças produzem implicações naquilo que é pensado, planejado e, sobretudo, na configuração dos currículos praticados nas escolas.

Thiesen (2014) assegura que a racionalidade existente no sistema educacional acarreta muitos danos à qualidade social da educação. Dentre eles podem ser destacados os seguintes: pressão para obtenção de resultados quantitativos, principalmente por parte dos docentes; redução do conceito de qualidade aos índices de uma avaliação padrão; superficialização e desvalorização da atividade avaliativa; ampliação e legitimação das desigualdades sociais; redução da motivação e da autonomia docente; fortalecimento da padronização.

Além dessas críticas à lógica perversa do Estado avaliador ou regulador e de uma educação quase mercado, há um discurso elaborado por teorias de esquerda; o qual é disseminado pelas diretrizes curriculares oficiais. A respeito deste discurso, Thiesen (2014) argumenta que expressões como autonomia, inclusão, direitos sociais, direitos humanos e cidadania são constantemente encontrados nos textos curriculares. No entanto, são discursos liberais caracterizados, disfarçados, com algum anúncio e/ou efeitos com tons democráticos.

Ao pensarmos na relação entre currículo e gestão, na vertente neoliberal/gerencialista, podemos afirmar que há estratégias de discursos liberais caracterizados com elementos democráticos, as quais vêm marcando e reforçando as linguagens oficiais no âmbito das diretrizes curriculares. Esses discursos, indubitavelmente, vêm ganhando espaço nas práticas gestionárias. Evidenciamos, assim, a existência de contradições entre o prescrito e o praticado.

Um exemplo de contradição no âmbito da gestão, conforme expõe Thiesen (2014), é o fato de que o Estado propõe para a escola uma gestão democrática enquanto, quase que de modo simultâneo, solicita que o resultado ou o produto de seu trabalho atenda e cumpra ao que está pré-determinado e prescrito nas macropolíticas. Por conseguinte, Thiesen (2014) assegura que “há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo *top down*. A gestão é hierárquica, o currículo é prescritivo e o resultado é mensurável por provas padronizadas”. (THIESEN, 2014, p.195).

Outro exemplo de contradição exposto por Thiesen (2014) diz respeito à relação entre trabalho individual e coletivo na lógica da avaliação externa pela direção do ranqueamento. O discurso existente se pauta na noção de que o trabalho coletivo na escola deve se guiar pelo caminho do diálogo, da partilha e da integração comum entre os sujeitos. De modo bastante divergente, encontramos princípios ordenados por uma racionalidade da avaliação padronizada e por critérios já determinados pelo Estado-Mercado – competitividade, meritocracia, seleção, dentre outros mencionados anteriormente. Diante disso, Thiesen (2014) afirma que,

Nesse contexto, poder-se-ia perguntar: como articular gestão democrática, participativa, coletiva e colaborativa para atingir finalidades seletivas, restritivas e competitivas? Como pensar e organizar uma proposta curricular considerando saberes significativos para a comunidade, suas culturas e identidades se o conhecimento exigido pelo mercado já está definido e apresentado como universal? (THIESEN, 2014, p.196).

As práticas consideradas antigas, como o movimento do tecnicismo durante o desenvolvimento do capitalismo, agora são sustentadas por discursos atualizados. Thiesen (2014) considera que os termos competência, desempenho, inovação, rendimento, mérito, qualidade, *performance*, entre outros, revigoram o conceito de eficiência. Todos esses aspectos, além de explicar a padronização que existe no contexto da educação, apresentam outros conceitos de gestão que agregam elementos do progressivismo aos antigos conceitos liberais.

No âmbito da gestão escolar, as ações mais diretas que podem ser constatadas são as alterações no conceito de administração e, ainda, nas várias concepções que tal conceito apresenta no decorrer das últimas décadas. De acordo com Thiesen (2014), o conceito de administração vai se modificando na medida em que se muda o período/contexto histórico. Com isso, este conceito é disposto conforme um propósito social maior em termos políticos e econômicos. Na explicação do autor,

Nesse processo de engendramento político, arquitetado em função das finalidades mais amplas do sistema socioeconômico, faz-se com que um conceito não exclua o outro. Tanto é assim que hoje continuamos a operar com os três conceitos: o de administração, o de gestão democrática e o de gerenciamento por resultados, ainda que as contradições internas estejam evidenciadas. Essa confusão conceitual, a nosso ver, produz implicações práticas na medida em que as equipes diretivas das escolas, em geral, não conseguem distinguir, com clareza, as intencionalidades implícitas em cada conceito e tentam incorporar elementos de todas indiscriminadamente. Exemplos dessa dificuldade podem ser observados na configuração dos modelos de gestão escolar que se utilizam de pressupostos da gestão democrática, todavia efetivam administrações híbridas. (THIESEN, 2014, p.197).

Acerca dos conceitos que envolvem o discurso da gestão, Thiesen (2014) expõe que o conceito de gerencialismo encontra-se relacionado à noção de pragmatismo e de ação por meio de finalidades específicas e imediatas. A máxima desse conceito é a ação focada em resultados. Em consonância, Dardot e Laval (2016) afirmam que a gestão é composta por três “es”: “eficácia, economia, eficiência”. Há, então, conforme Thiesen (2014), uma lógica constituída por elementos de eficiência e eficácia que exprimem os interesses do Estado-Mercado e, concomitantemente, trabalham visando os melhores índices nos *rankings* do sistema educacional. Todavia, pouco se esclarece a respeito das intenções sobre os resultados, os princípios e valores da eficiência/eficácia, das finalidades sociais que envolvem as ações

imediatas, dentre outros aspectos. Ou seja, não se esclarece o *para quê* e o *para quem* do que é prescrito.

No âmbito das ações que ocorrem no interior das instituições escolares, podemos refletir sobre as práticas gestionárias e, igualmente, sobre a figura do diretor escolar. Paro (2010) discorre sobre uma concepção conservadora, na qual são aplicados os mesmos métodos e princípios da administração empresarial capitalista. Em sua visão, o diretor é o responsável pelo bom funcionamento da escola. Neste espaço, de acordo com Paro (2010), deve-se gerar um dos direitos sociais mais importantes para a construção da cidadania. O diretor escolar, termo adotado por Paro (2010), responde pelas práticas que acontecem e se desenvolvem perante a caráter político-pedagógico da escola.

Paro (2010) se utiliza do termo “administração” com sinônimo de gestão no âmbito escolar. O autor compreende esta administração como sendo a utilização racional de recursos para que seja possível colocar em prática os fins pré-estabelecidos. Nesse sentido, Paro (2010) assegura que a administração é uma atividade puramente humana, visto que os fins a serem cumpridos só podem ser definidos pelo homem. À luz do pensamento de Marx, Paro (2010) afirma que apenas o homem é capaz de desempenhar trabalho como uma atividade direcionada a um propósito.

Em face do cenário educacional, Paro (2010) afirma ser possível evidenciar que a lógica e a realidade do mercado têm se sobressaído na concepção a respeito da percepção sobre a imagem do diretor escolar. Nesta concepção, o entendimento de direção envolve o exercício do poder de uns sobre os outros, isto é, a ideia de que há quem “manda” e, conseqüentemente, quem é “submisso”. Diante disso, Paro (2010) destaca que há nesta concepção uma imagem do diretor como sendo chefe, como aquele que “manda”, uma vez que detém o poder para isso.

Ao observar os exemplos de diretores de empresas capitalistas, Paro (2010) afirma que por meio de suas ações revela-se um conceito de autoridade que leva à obediência daqueles que são comandados. Dessa maneira, quando se nega uma condição democrática de autoridade, há uma forma de autoritarismo. O autor assegura que um modelo autoritário vigora nas práticas da grande maioria das instituições escolares.

Paro (2010) menciona que os métodos originados a partir do movimento da Escola Nova exigem elementos de colaboração na relação de ensino e aprendizagem. Todavia, tais métodos se encontram em conflito com os aspectos de uma sociedade pautada na

autoridade/autoritarismo. Nessa via, os docentes, em sua maioria, estão habituados a agir de acordo com uma relação vertical, em que alguém dá e o outro recebe de forma passiva. Logo, Paro (2010) evidencia que os docentes apresentam certa dificuldade com os métodos que não são impositivos. Ademais, muitas escolas estão estruturadas e organizadas para atender esse modo impositivo de agir.

Podemos perceber que este modo impositivo, até mesmo autoritário, é apenas um dos princípios que estão presentes em uma sociedade pautada pelo sistema capitalista econômico. Paro (2010) faz uma advertência sobre a necessidade de se estar atento às formas que, habitualmente, constituem a personalidade das pessoas formadas sob uma sociedade autoritária. Neste tipo de sociedade, existe um modo de agir que consiste em tratar o outro como inferior, uma vez que é considerado diferente.

Sendo assim, podem ser identificadas muitas dicotomizações autoritárias na sociedade que, inevitavelmente, incidem sobre o âmbito escolar. Entretanto, Paro (2010) assegura que “existe uma dominante, da qual a sociedade parece tomar ainda menos conhecimento do que as outras: trata-se da relação da criança diante do adulto, que assume, na maioria dos casos, a do aluno diante do professor: de ‘quem não sabe’ diante de ‘quem sabe’”. (PARO, 2010, p.775).

Na medida em que se ignora a especificidade e a particularidade do trabalho pedagógico, o trabalho escolar é realizado como qualquer outro. Assim, conforme explicita Paro (2010), as medidas e características adotadas pela administração da escola são semelhantes às que outras unidades produtivas do sistema capitalista priorizam. Contudo, este sistema abrange princípios e métodos de administração totalmente opostos ao da educação. Por conseguinte, torna-se legítimo afirmarmos que a administração escolar se pauta em princípios que implicam um tipo de formação do estudante para a cidadania.

Diante da argumentação construída nesta Seção, compreendemos que o currículo, desde o início do século XX, passou a ser considerado como um território em disputa, como bem afirma Arroyo (2013). Thiesen (2014) afirma que há acentuados conflitos no âmbito escolar, tanto por uma escolarização pautada em aspectos de seleção e exclusão conforme as demandas de uma sociedade capitalista, quanto pela resistência ao modelo econômico dominante.

De acordo com Thiesen (2014), o currículo foi utilizado de forma estratégica para recompor a unicidade científica e tecnológica dos Estados Unidos por volta do ano de 1957. Era necessário, pois, construir a formação científica e técnica dos cidadãos americanos. À vista

disso, o currículo passou a ser a “ferramenta educacional e política colocada a serviço da eficiência, da racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial tão necessária ao protagonismo do modelo capitalista”. (THIESEN, 2014, p.199-200).

Nessa direção, torna-se perceptível que a forma como se dão as práticas curriculares e gestionárias na instituição escolar contribui de modo direto com a formação humana. É considerável ressaltarmos que, assim como Thiesen (2014),

Entendemos que é a racionalidade instrumental, colocada a serviço da manutenção do modelo de concentração dos bens materiais e culturais, que define os rumos e os conteúdos da educação e da escola atual - seja ela pública ou privada. A avaliação é tão somente o instrumento mais explícito desta engenharia até porque é por meio dela que regulam-se e controlam-se os movimentos da formação humana desde sua origem (*input*) até sua finalização (*output*). Mais do que nunca os sistemas educativos têm sido colocados a serviço de um modelo que integra globalização econômica, massificação cultural e cosmotecnologização. (THIESEN, 2014, p.196).

Ao pensarmos no processo em que ocorre a formação humana no âmbito educacional, é importante considerarmos que, de acordo com Paro (2010), subsiste nos sistemas de ensino e nas políticas públicas uma concepção bastante estreita de educação. Essa concepção se baseia em um senso comum, isto é, na ideia de que a única função da escola se concentra na passagem ou até mesmo “transmissão” de conhecimentos e informações às novas gerações. Assim como o autor elucida,

Apesar de a Lei proclamar que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º da Lei 9.394/1996), quando se trata de concretizar tal finalidade por meio do oferecimento de educação escolar, essa intenção geral se retrai drasticamente. As medidas na direção do “pleno desenvolvimento do educando” se reduzem à tentativa de passagem de conhecimentos, expressos nas disciplinas escolares. (PARO, 2010, p.771).

Paro (2010) afirma que os sistemas de ensino desconsideram e até desprezam toda e qualquer medida que se disponha a fazer da escola um centro educativo com o intento de formar personalidades humano-históricas. Por conseguinte, a cultura não é contemplada em sua

plenitude; seja nos métodos e/ou nos conteúdos. É possível ponderarmos, deste modo, sobre como se dá a formação para a cidadania na vertente desenvolvida nesta Seção.

A respeito do conceito de cidadania, podemos afirmar que a perspectiva neoliberal/gerencialista corresponde à que Ferreira (1993) chama de culturalista, na qual a cidadania se insere na racionalidade técnica. Nessa perspectiva, deve-se instrumentalizar o indivíduo para que ele tenha o desempenho necessário à sua melhor integração na sociedade. O Estado, por sua vez, assume uma feição paternalista ao garantir os direitos sociais aos indivíduos. Desse modo, há uma cidadania inativa e conformista, em que a sociedade estabelece o comportamento necessário ao ajustamento do indivíduo.

Merry (2020) discorre sobre o conceito de cidadania, mais especificamente, sobre uma educação para a cidadania. O autor questiona se as escolas podem ensinar cidadania; pergunta do próprio título de seu estudo/ensaio. De acordo com Merry (2020), as escolas possuem a tarefa de produzir “bons cidadãos” a fim de que os estudantes, no momento em que saírem destas instituições, sejam capazes de praticar virtudes cívicas. Deve existir nas escolas uma formação para que os estudantes se tornem cidadãos na medida em que estas instituições possibilitam a eles um conhecimento mínimo dos sistemas políticos, dos direitos constitucionais básicos, bem como dos fins do governo; dentre outros aspectos explícitos ou não. Logo, Merry (2020) evidencia que os estudantes serão formados para se tornarem cidadãos.

Torna-se válido ressaltarmos, como evidenciamos nas Seções anteriores, que a noção do que se entende por cidadania é sempre muito contestada; até nos dias atuais. Inquestionavelmente, existe uma série de ideias e concepções acerca da cidadania na literatura acadêmica. Dentre tantas concepções, Merry (2020) afirma que há um modelo liberal de educação cívica atuante na escola. Portanto, o autor focaliza, dentre tantas acepções, a concepção filosófica liberal de educação para a cidadania.

Merry (2020) justifica sua escolha afirmando que as visões liberais dominam há muito tempo o campo de estudos. Diante disso, o autor examina criticamente as noções liberais a respeito da educação para a cidadania e, conseqüentemente, os entendimentos do que significa ser cidadão nessa perspectiva. Merry (2020) compreende que existem motivos/razões para duvidar se, de fato, as escolas são capazes de fazer o que muitos afirmam que deveria ser feito a respeito da cidadania. Além disso, cabe questionarmos se os princípios essenciais apresentados para justificar a educação para a cidadania são sustentáveis.

De acordo com Lahuerta (2020), desde a década de 1980, há um movimento sinalizado por grandes transformações sociais, cujo resultado não se deu apenas no padrão produtivo e tecnológico, mas também incidiu sobre a maneira de se socializar as novas gerações. Nesta circunstância, um dos efeitos visíveis foi o desinteresse das novas gerações pelas questões públicas. Isto se deve ao fato de que foi notado e compreendido pelos jovens que a principal e única maneira de ser e de se ter uma vida de sucesso e êxito seria competindo para ganhar.

A lógica meritocrática e quantitativista, como apresentamos nos parágrafos antecedentes, passou a dominar as práticas educacionais e, por conseguinte, o estilo de vida dos sujeitos. Nesse sentido, a formação desses sujeitos tem sido delineada conforme os princípios e valores atuantes em uma economia de mercado. Assim como Lahuerta (2020) explicita,

Na melhor das hipóteses, as crianças e os adolescentes passaram a ser educados para identificar sua realização com o sucesso econômico e com o consumo conspícuo como ideais de boa vida. Não estão sendo educados para viverem juntos e muito menos para se constituírem como indivíduos autônomos, pautados pela solidariedade, pela cooperação e pelo respeito à vida. (LAHUERTA, 2020, p.358).

Ainda nessa direção, como descrito por Dardot e Laval (2016),

O “governo” das administrações públicas, de autoridades locais, dos hospitais e das escolas por indicadores sintéticos de desempenho, cujos resultados são largamente difundidos pela imprensa local e nacional na forma de *ranking*, convida o cidadão a basear seu julgamento apenas na relação de custo-benefício. A corrosão da confiança nas “virtudes” cívicas teve, sem dúvida, efeitos performativos sobre a maneira como os novos cidadãos-consumidores enxergam sua contribuição fiscal para os encargos coletivos e o “retorno” que têm individualmente. Eles não são chamados a julgar políticas e instituições do ponto de vista do interesse da comunidade política, mas somente em função de seu interesse pessoal. *É a própria definição de sujeito político que é radicalmente alterada.* (DARDOT e LAVAL, 2016, p.320, grifo dos autores).

Dessa maneira, podemos pensar no tipo de formação para a cidadania que as escolas pautadas em uma racionalidade neoliberal/gerencialista têm promovido. Por meio dessa racionalidade, há a formação de um novo sujeito. Dardot e Laval (2016) argumentam que, no final do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do “sujeito empresarial”. O homem neoliberal, portanto, é o homem *competitivo*; o qual se encontra totalmente imerso na

competição mundial existente. Diante da percepção dos autores, a racionalidade neoliberal é uma racionalidade ademocrática. Dentre todos elementos que permeiam tal racionalidade ou aspectos em que ela opera, podem ser destacados a diluição do direito público em benefício do direito privado e a promoção do “cidadão-consumidor”.

Para Lahuerta (2020), as escolas não têm viabilizado uma educação para a convivência democrática e, também, para a convivência com o diferente e com as diferenças. Como resultado, muitos sujeitos não sabem lidar com a diversidade de valores e interesses, bem como não consideram o diálogo e a negociação como meios eficazes para se alcançar o consenso. Lahuerta (2020) afirma que, com isso, podem ser evidenciados o aumento da violência, do preconceito nítido e exacerbado, do assédio moral e das diferentes maneiras de discriminação.

No momento em que a escola foi vista como sendo o local ideal para a formação dos indivíduos, os trabalhadores começaram a percebê-la como um local propício para que seus filhos tivessem uma condição de vida diferente da deles. Além disso, a escola pública formaria tais sujeitos para a vida pública e para a convivência civil. Lahuerta (2020) destaca que as grandes transformações produtivas e tecnológicas das últimas décadas alteraram drasticamente a maneira como o tempo era notado nas sociedades. Essas transformações também recaíram sobre os chamados “imperativos sistêmicos”; os quais garantiam o equilíbrio social, além de controlarem o ritmo da aceleração.

Uma dessas grandes transformações pode ser vista nas salas de aula. Assim como Lahuerta (2020) afirma, atualmente, a presença de aparelhos eletrônicos é cada vez mais constante nestes espaços; em todos os níveis de ensino. Estes aparelhos permitem a comunicação *on-line*, todavia, dificultam e até mesmo impedem a concentração dos estudantes. O autor ressalta que o fenômeno da hipercomunicação em rede promove a excitação dos sentidos e, também, torna possível o acesso simultâneo a muitas informações. Contudo, paralelamente a este benefício, este fenômeno reforça a dispersão e, conseqüentemente, a fragmentação social, uma vez que as pessoas estão se relacionando e socializando por intermédio dos meios digitais desde a infância.

Esta relação/socialização, conforme explicita Lahuerta (2020), é bastante marcada pela linguagem dos signos e dos símbolos e, por isso, revelam certo estranhamento a respeito da cultura da palavra. Desse modo, é notável a falta de valorização da palavra, em especial, por parte dos adolescentes e jovens, e a falta de disciplina e disposição para extensas leituras e, sobretudo, para assistirem a uma exposição mais longa; incluindo uma aula.

As mudanças produtivas e tecnológicas também acarretaram uma alteração bastante significativa no ritmo da vida, visto que ampliaram a incerteza a respeito do futuro e, de modo concomitante, passaram a exigir dos indivíduos uma abertura à uma frequente inovação. Lahuerta (2020) discorre sobre essas mudanças e garante que

O que possibilitava aos sujeitos suportarem as jornadas enfadonhas era a confiança de que a dedicação ao trabalho possibilitaria, através da aceleração, não só sua realização moral idealizada, mas a perspectiva de que, por meio de seu esforço e de seu sacrifício, seus filhos poderiam almejar uma melhor condição de vida pela educação. (LAHUERTA, 2020, p.363).

Contudo, por meio da transformação do padrão produtivo e tecnológico, a economia se emancipou dos controles políticos e a dinâmica da aceleração foi desprendida de toda e qualquer limitação. Lahuerta (2020) destaca que esta dinâmica rompeu com toda promessa emancipatória que se cumpriria no futuro. Por conseguinte, de acordo com sua argumentação, “não importa mais para onde se está indo nem aonde se pretende chegar; o impulso à aceleração e ao crescimento é autojustificado e funciona como um imperativo. O movimento tornou-se um fim em si mesmo e condição do próprio movimento.” (LAHUERTA, 2020, p.364).

Lahuerta (2020) deixa claro que, com a dinâmica da aceleração, não há uma ruptura com o projeto moderno de sociedade, mas somente não se necessita mais justificá-lo. A aceleração e o crescimento, em combinação com a frequente inovação, permanecem sendo os propulsores do progresso na sociedade. Entretanto, o autor assegura que não há uma intenção moral que justifique a existência da aceleração e do crescimento e, principalmente, não há nenhuma ponderação sobre seus efeitos.

O que podemos destacar, conforme a argumentação de Lahuerta (2020), é que a competição possui a mesma substância do capitalismo e, sobretudo, é uma das forças motrizes da crescente aceleração social. A competição não mais se encontra limitada à esfera econômica da sociedade; dado que ela se realiza de forma integral no plano da cultura e, dessa maneira, incide no plano da educação. Lahuerta (2020) assegura que a lógica quantitativa e competitiva, fruto de uma racionalidade econômica, tomou conta das mentes humanas nas sociedades contemporâneas. Esta lógica se tornou o novo senso comum, promovendo o estímulo de políticas governamentais que tendem a valorizar iniciativas privadas.

É possível notarmos que a transformação do padrão produtivo e tecnológico enfatizou ainda mais a tendência de que os ciclos de aceleração funcionassem mais e mais como processos fechados. Lahuerta (2020) assegura que, sob a ótica dos impactos sociais, tal transformação pode ser caracterizada por meio da noção de passagem de uma *sociedade do controle* para uma *sociedade da performance*. Outro efeito destacado pelo autor é o esvaimento da preocupação com toda ideia de bem comum, assim como com problemas coletivos; logo, há um profundo desinteresse pelas questões públicas. Há um grande movimento que promove e estimula o individualismo na sociedade atual.

Na lógica dominante há uma ética individualista, a qual é tratada, conforme discorrem Dardot e Laval (2016), como uma possibilidade apropriada para responsabilizar o sujeito por praticamente tudo. Os autores afirmam que a imagem/representação do “cidadão” provido de uma responsabilidade coletiva desaparece, gradativamente, e dá lugar ao homem empreendedor. A concepção que se tem desse novo tipo de homem, de cidadão, é a de que ele é o próprio responsável por si mesmo. Ou seja, nessa concepção o homem empreendedor deve se esforçar e trabalhar para conseguir tanto o que deseja quanto para ganhar mais e mais. Logo, altera-se a ideia de um sujeito de direitos para um sujeito, ou melhor, um ator autoempreendedor. Dardot e Laval (2016) constroem uma argumentação bastante expressiva a este respeito que, indubitavelmente, devemos nos manter fiéis às suas palavras:

O que pressupõe que os sujeitos, para “ser responsáveis”, disponham dos elementos desse cálculo, dos indicadores comparativos, da tradução contábil de suas ações, ou ainda, mais radicalmente, da monetarização de suas “escolhas”: deve-se “responsabilizar” os doentes, os estudantes e duas famílias, os universitários, os que estão à procura de emprego, fazendo-os arcar como uma parte crescente do “custo” que eles representam, exatamente do mesmo modo como se deve “responsabilizar” os assalariados individualizando as recompensas e as punições ligadas a seus resultados. Esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de “privatização” da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais. O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte. A doença, o desemprego, a pobreza, o fracasso escolar e a exclusão são vistos como consequência de cálculos errados. A problemática da saúde, da educação, do emprego e da velhice confluem numa visão contábil do capital que cada indivíduo acumularia e geraria ao longo da vida. As dificuldades da existência, a desgraça, a doença e a miséria são fracassos da gestão, por falta de previsão, prudência, seguro contra riscos. Daí o trabalho “pedagógico” que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um “capital humano” que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a “ativar” os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.230-231).

Nesse sentido, tem-se uma concepção de formação para a cidadania que pode ser relacionada a que é encontrada nas escolas guiadas pela lógica econômica. Assim como expomos anteriormente, em uma vertente neoliberal/gerencialista, os alunos passam a ser responsáveis pelo próprio êxito e/ou fracasso; como é apontado por Dubet (2008). Em conformidade com Dardot e Laval (2016),

Longe de ser “neutra”, a reforma gerencial da ação pública atenta diretamente contra a lógica democrática da cidadania social; reforçando as desigualdades sociais na distribuição dos auxílios e no acesso aos recursos em matéria de emprego, saúde e educação, ela reforça as lógicas sociais de exclusão que fabricam um número crescente de “subcidadãos” e “não cidadãos”. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.381).

Nessas circunstâncias, Lahuerta (2020) considera que, até então, havia certa esperança a respeito do futuro, contendo uma possibilidade de uma vida mais plena para todas as gerações, principalmente às mais novas. Esta esperança foi relacionada, durante muito tempo, com a instituição escolar. Isto quer dizer que a escola era vista como meio fundamental para se obter um lugar de destaque no futuro. No entanto, Lahuerta (2020) afirma que, no panorama atual/contemporâneo, há uma descrença e uma frustração com as antigas promessas para o futuro. Ocorreu, de fato, uma perda do sentido futuro, cuja legitimidade da educação formal também foi perdida. Nas palavras do autor,

Nesse sentido, o cenário é preocupante, já que em toda a parte a educação não aparece mais como um horizonte possível para os mais pobres mudarem de vida através de uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Tanto a estrutura de profissões identificada com o capitalismo organizado quanto o ensino de determinadas habilidades mostram-se anacrônicos diante da velocidade da transformação tecnológica. O que significa dizer que se amplia a disfunção entre a formação técnica para o trabalho e as possibilidades de emprego. Além disso, a mudança em curso torna-se mais inquietante por estar ocorrendo num contexto de ceticismo radical (negacionismo) e de menosprezo pelos valores universais, criando uma situação inédita, na qual, pela primeira vez desde o advento da modernidade, a educação formal perdeu sua legitimidade, pois ela nem garante emprego, nem ensina a viver. (LAHUERTA, 2020, p.371).

Isto quer dizer que o futuro não mais apresenta um significado prospectivo, tornando-se meramente uma etapa a ser alcançada e, apressadamente, deixada para trás. Lahuerta (2020) evidencia que a lógica da economia triunfa sobre todas as dimensões da vida humana. Este triunfo foi consagrado pela transformação do padrão produtivo e tecnológico e, com isso, as relações de trabalho e as identidades profissionais foram atingidas. Com efeito, a própria compressão do presente, diante da acentuada aceleração, impede que se façam compromissos públicos de longa duração; por exemplo, na educação. O panorama contemporâneo é claramente descrito por Lahuerta (2020) e, por isso, torna-se importante citá-lo integralmente:

Essa era a lógica que estava em curso até a eclosão da COVID-19. Uma lógica que, advinda da própria sociedade hegemônica pelo *ethos* individualista e utilitário, potencializado pela internet e pelas redes sociais digitais, conspirava contra as instituições públicas e o que ainda se mantinha de Estado de bem estar social, como pode ser observado pela crise dos sistemas de partidos e pelo avanço do populismo de direita, com uma estranha combinação entre propostas autoritárias e até ditatoriais em nome de uma defesa fundamentalista da liberdade negativa. A própria transformação tecnológica estabeleceu essa dinâmica, atingindo de modo absolutamente contundente a subjetividade e as relações interpessoais, óbvio que com maior impacto sobre as crianças e jovens, que estão sendo socializados desde a infância com a mediação de artefatos eletrônicos, usados precocemente como se fossem uma extensão do seu corpo (COELHO, 2019). (LAHUERTA, 2020, p.366).

Lahuerta (2020) assevera que a crise provocada pela doença pandêmica do *Corona Virus Disease* (COVID), originada no ano de 2019 (COVID-19)¹, revelou o quanto as instituições escolares estão confinadas pela fragmentação, pelo excesso de disciplinas e, sobretudo, pela racionalidade/lógica utilitarista. As novas gerações parecem ter menos interesse pelos conhecimentos do passado e, com a presença de aparelhos eletrônicos nas salas de aula, evidencia-se a falta de atenção dos estudantes. Devido ao acesso simultâneo à variadas informações e à hipercomunicação em rede, acentua-se fragmentação social e, ainda, a dispersão dos estudantes. De acordo com Lahuerta (2020), o contexto pandêmico configura-se

¹ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. O nome COVID é a junção de letras que se referem a (*co*)rona (*vi*)rus (*d*)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Informação obtida no *site* do Governo Federal, disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

em um momento difícil para pensar a escola e, especificamente, a educação pública. No entanto, o autor assevera ser imprescindível termos um norte para a ação.

Conforme a argumentação de Jacquard (2002), a sociedade ocidental atual coloca todas as suas atividades a serviço de seu sucesso econômico. Indubitavelmente, isto inclui a educação, a qual deixou de ser um fim em si mesmo para ser fundamentada e, assim, justificada somente por seu aporte econômico. Assim sendo, de acordo com Médioni M. (2002), um número cada vez maior de pessoas é excluído da cultura, do saber, do trabalho e, assim, da cidadania. Por conseguinte, estas pessoas são impedidas de agirem como atores de suas próprias vidas e, sobretudo, de participarem de possíveis transformações sociais. Devemos, então, pensar nas relações entre a construção dos saberes e o acesso à cidadania; compreendendo que o saber é uma questão de poder, à luz de Silva (2015).

Torna-se substancial enfatizarmos que, com toda a argumentação desta Seção, não pretendemos criticar o sistema educacional e limitar as possibilidades de ação no interior das escolas. Como Apple (1989) destaca, é necessário identificarmos as possibilidades de ação no âmbito escolar, pois elas de fato existem. O que almejamos, portanto, foi apontar a relevância das complexas inter-relações existentes entre a escola e os aspectos da reprodução cultural, social e econômica. Além disso, consideramos fundamental evidenciar e refletir acerca da lógica/racionalidade que vem conduzindo o sistema educacional à nível global.

Ressaltamos que, nestas inter-relações, os conceitos de currículo, sobretudo, de currículo oculto se fazem fundamentais. Desse modo, os argumentos até aqui explicitados correspondem à leitura da realidade escolar feita por teóricos críticos. No entanto, há alternativas para a transformação do *status quo* por meio da atuação nos espaços escolares, conforme apontam autores como Giroux (1986) quando afirmam que muitas teorizações exacerbam relações de dominação e desconhecem as possíveis contradições e resistências que acontecem nos espaços sociais.

Concebemos que os conceitos de ideologia e de currículo oculto envolvem tanto um aspecto negativo quanto positivo, pois são dialéticos. De acordo com Apple (1989), as instituições escolares são complexas e, assim sendo, não devem ser compreendidas e analisadas por meio de apenas uma função simplista na qual atende exclusivamente aos interesses dominantes da sociedade. Cabe destacarmos que as relações que permeiam a escola e os demais sistemas da sociedade são dinâmicas e, acima de tudo, também são dialéticas.

Devemos pensar em ações no âmbito escolar, principalmente em cada sala de aula, que contribuam para uma mudança, visto que um sistema educativo só pode ser igualitário no instante em que prepara seus alunos para uma participação efetiva, crítica e democrática na vida social; conscientes de seus deveres e direitos. Assim, encontramos espaços para possibilidades de ação, de luta e de resistência na instituição escolar, pois advogamos que não há um determinismo. Dessa maneira, “uma pergunta evitada, mas que deve guiar sempre o planejamento e a avaliação de um sistema educacional, é qual tipo de cidadania precisamos para manter e melhorar nossas sociedades democráticas.” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.84). Nesse sentido, podemos ver a realidade escolar à luz da perspectiva democrática/emancipatória com vistas à formação para a cidadania.

As análises críticas feitas por diferentes teóricos foram fundamentais para que se pudessem ser percebidos e, principalmente, descritos os aspectos predominantes e até mesmo norteadores no campo educacional. Estas análises contribuem de forma categórica para a construção da percepção sobre a realidade atual. Todavia, elas não devem “engessar” a realidade da escola. Não pretendemos, com a argumentação construída nesta Seção, situarmos o progresso e o padrão tecnológico/técnico em uma perspectiva nociva e sem possibilidades de efeitos positivos. Torna-se necessário apontarmos possibilidades no espaço escolar, visto que o homem é um sujeito ativo e, assim sendo, faz a história; ainda que sob determinadas condições.

Neste sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da *resistência* nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócio* uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. (FRIGOTTO, 2015, p.36).

Merry (2020) reconhece que há uma reprodução da desigualdade presente na sociedade e, portanto, nas escolas. Todavia, isso não quer dizer que elas não têm algo a oferecer aos estudantes. No pensamento do autor, a escola possui os meios institucionais para compensar muitos danos; sendo exemplos destes meios: refeições, aulas de reforço, alguns serviços de saúde, acesso gratuito à computadores, livros e atividades extracurriculares, professores apaixonados pela profissão, dentre outros. Dessa maneira, Merry (2020) afirma que, sob a

condição de que as crianças tenham acesso a muitos anos de educação de boa qualidade, as escolas podem fornecer/possibilitar um caminho para a autossuficiência econômica futura. À vista disso,

Uma coisa que não deveríamos fazer é defender todas as práticas atuais de nossas escolas e universidades públicas, já que muitas delas são discriminatórias, classistas, sexistas, racistas ou têm um passado elitista. Em vez disso, precisamos nos perguntar *especificamente* o que queremos defender. Ao fazer essa pergunta, temos que reconhecer que há elementos positivos e negativos nas críticas feitas a escolas e universidades. O espaço da crítica foi tomado por reivindicações neoliberais e impulsos gerenciais. Mas isso não significa que o nosso sistema educacional não precisava mudar ou que uma mera volta às formas e ao conteúdo antigo da educação se aproxima a um conjunto de políticas suficientes. [...] Como Raymond Williams nos lembrou, o “comum” tem que ser construído continuamente, já que o que conta como comum é o interminável processo de deliberação crítica sobre a pergunta do próprio comum (Williams, 1989). (APPLE, 2005, p.83-84).

De modo complementar, Arroyo (2013) considera a necessidade de repensar com radicalidade algumas práticas escolares, curriculares e didáticas a fim de repolitizar os vínculos entre educação-cidadania. Há possibilidades de transformação no interior das escolas. Por esse motivo, é imprescindível destacarmos que realizar mudanças e/ou transformações requer sensibilidade.

Conforme argumentação de Torres Santomé (1995), as teorias reprodutivistas, assim como a teoria althusseriana, proporcionam uma análise da realidade escolar que aponta tão somente para a falta de autonomia do âmbito cultural e, logo, do sistema educativo. Por intermédio da construção das teorias da produção, as reflexões a respeito das culturas e práticas sociais foram reveladas. Torres Santomé (1995) afirma que se tornou possível enxergar a viabilidade transformadora e, especialmente, emancipadora da instituição escolar. Ainda que muitas vezes não seja possível vislumbrar isso, tais teorias evidenciaram a necessidade ou urgência de dar existência a uma nova cultura capacitada para eliminar a situação de opressão e marginalidade presente na sociedade.

De acordo com Torres Santomé (1995), as escolas não são instituições capazes de solucionar todos os problemas sociais, principalmente se consideradas de maneira isolada. Corroborando esta ideia, Apple (2006; 2017) afirma que as escolas não são isoladas da sociedade. Para o autor, “elas são elementos *centrais* daquela sociedade, como locais de

trabalho, locais de formação de identidade, locais que fazem um conhecimento e uma cultura em particular legítimos, como arenas de mobilização e aprendizado de táticas, e muito mais”. (APPLE, 2017, p.261).

À vista dessa compreensão, torna-se imprescindível enfatizarmos a necessidade de olharmos para a realidade escolar à luz da perspectiva democrática/emancipatória. Por meio dessa visão, será possível contemplarmos uma formação para a cidadania alicerçada sobre valores que promovam, efetivamente, a emancipação dos educandos.

Em conformidade à fundamentação teórica e a temática que nos orientou nesta pesquisa, na Seção seguinte, apresentamos a Revisão da Literatura desenvolvida a fim de mapearmos o tema investigado e, assim, localizarmos esta pesquisa nele.

4. REVISÃO DA LITERATURA

Nas Seções 2 e 3 deste trabalho, explicitamos os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa. Diante de toda a argumentação construída, neste momento, consideramos importante apresentar a revisão sobre a temática da cidadania relacionada ao currículo de modo a situar esta pesquisa no contexto educacional. Ademais, consideramos que a Revisão da Literatura nos auxiliou na compreensão e análise dos dados construídos na pesquisa. Acreditamos que, por meio da análise dos resultados obtidos pelos estudos realizados a respeito dessa temática, foi possível construirmos considerações e correlações com o que ocorre no contexto de uma escola pública da cidade de São Carlos/SP.

Nessa perspectiva, esta Seção foi desenvolvida por meio de quatro subseções, a saber: Estudos Correlatos; Apresentação dos estudos; Discussões presentes nos estudos selecionados e Apreciação geral dos estudos.

4.1. Estudos correlatos

Consideramos necessário realizar um levantamento de estudos sobre o conceito de cidadania em bases de dados a fim de conhecermos e compreendermos as discussões feitas sobre o tema. É claro que, a fim de atendermos ao objetivo desta pesquisa, foi imprescindível que o conceito de cidadania estivesse relacionado à educação, especialmente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando realizamos a busca somente pelo descritor “cidadania”, diversos trabalhos foram encontrados e, em sua maioria, não se destinavam à discussão sobre o âmbito educacional. Nesse sentido, refinamos a pesquisa em busca de estudos correlatos ao que se foi proposto investigar por meio da associação entre cidadania e currículo. As bases de dados utilizadas foram: SciELO – The Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha); Google Acadêmico e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao iniciarmos a fase exploratória da pesquisa nas bases, realizamos a busca em seus *sites*¹. Torna-se válido destacarmos que as buscas se diferenciaram devido às especificidades de cada base de dados e, ainda, pela dificuldade em encontrarmos estudos que se adequassem ao tema proposto. Diante da grande quantidade de estudos encontrados, em um primeiro momento, optamos por nos restringir aos que foram publicados no Brasil; compreendendo também os objetivos de nossa pesquisa. É importante ressaltar também que optamos por definir o recorte temporal em um período de 10 anos, uma vez que supomos ser um bom tempo para explorarmos o que foi feito a respeito da temática da cidadania no âmbito da educação. Com a intenção de detalharmos as buscas concretizadas, apresentamos três quadros que correspondem à busca feita em cada uma das bases de dados. Vejamos:

Quadro 1 – Busca realizada na biblioteca eletrônica SciELO.

Pesquisa artigos	
Descritor	Cidadania “and” currículo
Filtro 1	Coleções: Brasil
Filtro 2	Ano de publicação: 2011 / 2012 / 2013 / 2014 / 2015 / 2016 / 2017 / 2018 / 2019 / 2020
Resultados	17

Fonte: elaborado pela autora, a partir do *site* pesquisado.

Quadro 2 – Busca realizada no Google Acadêmico.

Pesquisa artigos	
Descritor	Cidadania “and” currículo
Filtro 1	Idioma: Português
Filtro 2	Período específico: 2011 - 2020
Resultados	32

Fonte: elaborado pela autora, a partir do *site* pesquisado.

¹ SciELO: <http://www.scielo.org>; Google Acadêmico: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>; Portal de Periódicos da CAPES: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>.

Quadro 3 – Busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

Pesquisa artigos	
Descritor	Cidadania “and” currículo
Filtro 1	Tipo de recurso: Artigos
Filtro 2	Data da publicação: 2011 - 2020
Filtro 3	Tópico: Brazil
Filtro 4	Nível superior: Periódicos revisado por pares
Filtro 5	Tópico: Education
Filtro 6	Idioma: Português
Resultados	10

Fonte: elaborado pela autora, a partir do *site* pesquisado.

Ao final da busca feita nas três bases, os resultados se totalizaram na quantidade de 59 estudos. Antes de darmos início à seleção dos trabalhos, construímos três quadros para compor a relação dos artigos/estudos encontrados em cada base de dados (Apêndices D, E e F, respectivamente). Estes quadros continham as seguintes informações: autor(es); título; revista; tipo de pesquisa; mês/ano de publicação; tema (sim/não). O último aspecto de cada quadro serviu para assinalarmos se o artigo se enquadrava ou não no tema da nossa pesquisa. Ou seja, se o conceito de cidadania estava relacionado à educação, à escola – anos iniciais do Ensino Fundamental – e/ou à uma educação para a cidadania. Além disso, nossa intenção era a de encontrar e selecionar estudos que apresentavam o conceito de cidadania como tema central da investigação.

Desse modo, por meio desta breve caracterização dos estudos em cada uma das bases de dados, seguíamos para uma seguinte etapa. Nesta, era realizada a leitura do resumo de cada trabalho, bem como de suas palavras-chave. Quando esta leitura não se mostrava satisfatória, realizávamos a leitura integral do estudo. Sendo assim, procedemos à seleção dos trabalhos. Indubitavelmente, os estudos que não foram selecionados são àqueles cujos aspectos não se adequavam ao que estávamos buscando. Todavia, vale ressaltarmos alguns motivos considerados importantes a respeito dos estudos que não foram selecionados.

Na sequência do procedimento da seleção, evidenciamos que uma dificuldade encontrada foi referente às palavras-chave, que nem sempre representavam o conteúdo dos trabalhos. Houve casos, por exemplo, em que o estudo apresentava o termo “cidadania” como palavra-chave e, no entanto, este não constava no conteúdo do texto completo. Ou, ainda, era

mencionado apenas uma vez no texto. Em outros casos, o conceito aparecia de uma forma periférica, isto é, por meio de menções insignificativas e/ou superficiais. À vista disso, percebemos que basta que a palavra do elemento de busca esteja no texto, em qualquer parte dele, para que o buscador o contemple.

Na base de dados SciELO, dentre os 17 estudos encontrados, podemos afirmar os seguintes aspectos dos que não foram selecionados: pertencem à área da saúde (medicina e nutrição); a maioria menciona o conceito de cidadania como assunto periférico; outros mencionam o conceito apenas uma vez (ora somente no resumo, ora no texto); direcionam-se ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; um estudo refere-se à educação viária na Espanha.

Em relação à outra base de dados utilizada, Google Acadêmico, constatamos que, dos 32 resultados encontrados, há três que se repetem. De modo mais claro, dois estudos são exatamente os mesmos, contudo, foram publicados em revistas distintas em um mesmo ano. Outros dois estudos também são os mesmos, mas o *site* de busca que o repetiu, uma vez que os periódicos e os anos de publicação são os mesmos. Ademais, há outros dois estudos idênticos, porém publicados em periódicos e, também, em anos diferentes. Ressaltamos que, neste caso, houve uma pequena alteração no título.

Assim, dos 29 estudos encontrados nesta base de dados, 28 continham o termo cidadania em seus títulos. Logo, muitos traziam este conceito como tema central dos estudos ou o relacionava a um outro tema. No entanto, a grande maioria não se adequava aos aspectos pré-estabelecidos pelos seguintes motivos: Anos finais do Ensino Fundamental (5 estudos); Educação de Jovens e Adultos (1 estudo); Ensino Superior (4 estudos); Trabalho de Conclusão de Curso (2 estudos); Dissertação (4 estudos); Tese (1 estudo); Anais de eventos (3 estudos); Capítulo de livro (3 estudos). É importante citarmos que não foi possível abrir dois trabalhos. Um possuía acesso restrito e, outro, o *link* não abria; este não foi encontrado em nenhum outro local na internet.

Na base de dados Periódicos da CAPES, por sua vez, não foi possível selecionarmos nenhum estudo já que os 10 encontrados na busca não atendiam aos objetivos de seleção. Os estudos não trazem o termo cidadania em seus títulos, nem em suas palavras-chave. Por conseguinte, realizamos a leitura integral dos estudos para compreendermos o motivo desses resultados na busca. Verificamos que há apenas menções ao termo cidadania nos textos; de uma a, no máximo, cinco vezes.

Quando há menção, estas aparecem de forma bastante periférica. Ou seja, os estudos apenas mencionam o conceito de cidadania das seguintes formas: exercício da cidadania; garantia da cidadania e defesa dos direitos e da cidadania; direitos de cidadania de um grupo; exclusão da cidadania; direitos humanos e cidadania; construção da cidadania; promoção da cidadania e da democracia; constituição da solidariedade e cidadania; valorização da cidadania. Em todas essas menções, não há explicação sobre o conceito. E observamos que, no momento em que há referência ao exercício de cidadania em um estudo, fala-se sobre formar um “bom cidadão”. Além disso, há uma menção ao termo relacionado à democracia.

Identificamos que, dentre os 10 estudos encontrados na busca na base Periódicos da CAPES, três não fazem nenhuma menção ao conceito de cidadania (título, resumo, palavras-chave, texto). Este fato não foi possível compreender, pois deve-se tratar de alguma fórmula de busca no *site*.

É importante evidenciarmos que a língua e o país oriundo eram um critério de seleção do estudo nas bases de dados. Estávamos à busca de estudos realizados no Brasil; em língua portuguesa. No entanto, devido aos resultados encontrados, optamos por estabelecermos o critério de estudos publicados em periódicos brasileiros. Assim, um estudo pode ter sido publicado no Brasil, mas referir-se a uma pesquisa internacional.

Diante da explicação sobre os motivos de muitos estudos não terem sido selecionados, podemos concluir que dentre um total de 56 encontrados, lembrando que três se repetiam, apenas oito se adequaram aos objetivos de busca por nós pré-estabelecidos. Estes oito, portanto, foram encontrados nas bases SciELO e Google Acadêmico. Sendo assim, na próxima subseção, apresentamos as características dos estudos selecionados, especificando alguns aspectos dos textos; lembrando que todos pertencem à área da educação.

4.2. Apresentação dos estudos

Neste momento, apresentamos as características dos oito estudos selecionados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Especificamos os aspectos dos textos, tais como: ano de publicação, nome do periódico, título e idioma. É importante indicarmos que, a respeito da primeira caracterização dos estudos correlatos, optamos por iniciar a apresentação em cada uma

das bases de dados, separadamente. Logo, foram apresentados primeiro os estudos selecionados na base SciELO e, posteriormente, os que foram selecionados no Google Acadêmico.

Estudos selecionados na biblioteca eletrônica SciELO

A pesquisa feita nesta base de dados resultou em 17 estudos. Desses que foram encontrados, apenas quatro são referentes aos objetivos de busca e ao tema proposto na investigação e, por isso, foram selecionados. Iniciamos a caracterização dos estudos pelos anos de publicação. Com o propósito de melhor especificá-los, vejamos o seguinte quadro:

Quadro 4 – Organização dos estudos quanto ao ano de publicação – SciELO.

ANO	ESTUDOS
2015	1
2017	1
2018	1
2020	1
Total	4

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Por meio deste quadro, é possível verificarmos que há estudos recentes a respeito do conceito de cidadania, sobretudo no ano de 2020. Embora sejam poucos, podemos dizer que, praticamente, encontra-se um estudo a cada ano de publicação. Podemos perceber que nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2016 e 2019 não foram publicados estudos que contivessem o conceito de cidadania relacionado ao âmbito educacional; seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na educação de uma forma geral. Assim sendo, em um recorte temporal de 10 anos, encontramos apenas estudos feitos no decorrer de quatro anos.

Neste intervalo de tempo, identificamos os periódicos em que os estudos foram publicados. Dessa forma, o quadro apresentado a seguir expõe o nome de cada periódico e o número de estudos selecionados na busca realizada no *site* SciELO. É válido informarmos que os nomes dos periódicos se encontram em ordem alfabética.

Quadro 5 – Lista de periódicos e respectivo número de estudos selecionados sobre a temática em foco – SciELO.

NOME DO PERIÓDICO	NÚMERO DE ESTUDOS
Educação & Realidade	2
Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local (Campo Grande)	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	1
Total	4

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

É possível afirmarmos que estas revistas são bem avaliadas pelo Qualis-Periódicos da CAPES. Assim como é exposto no *site* do Governo do Brasil¹, o Qualis afere a qualidade dos artigos e outros tipos de produção. Por conseguinte, os periódicos que veiculam essas pesquisas são delimitados pelos indicadores de avaliação, os quais são: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5 e C – sendo o A1 considerado como o mais superior e o indicador C com baixa relevância, com peso zero.

Diante disso, torna-se válido evidenciarmos que, a respeito do Qualis, os periódicos do quadro 5 assim estão avaliados: Educação & Realidade é A1 em Educação e Ensino; Interações (Campo Grande) é B1; RBEP é A1 na área de Ensino e A2 em Educação. Cabe destacarmos que no ano de 2017, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta, a RBEP recebeu a nota máxima por meio da avaliação do triênio 2013-2015. Podemos verificar, após análise do quadro 5, que um periódico contém duas publicações que foram selecionadas, o qual possui Qualis A1, indicando, assim, a grande qualidade do trabalho.

Isto é importante ser mencionado, visto que periódicos de Qualis mais elevado possuem maior relevância no meio acadêmico e, portanto, maior visibilidade. Após esta apresentação dos periódicos dos estudos selecionados na base SciELO, vejamos quais seus títulos, bem como idiomas. No quadro seguinte, apresentamos a identificação, o título e o idioma de cada um dos estudos. É considerável afirmarmos que, no decorrer deste texto, ao nos referirmos a um estudo,

¹ <https://www.gov.br/pt-br>.

utilizamos seu número de identificação. Ademais, os estudos estão listados na ordem crescente dos anos de publicação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6 – Apresentação dos estudos quanto ao número de identificação, título e idioma – SciELO.

Identificação do estudo	Título	Idioma
1	Teaching for Democratic Action	Inglês
2	Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença	Português
3	Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece	Inglês
4	Implementación de la competencia 10 de la Base Nacional Común Curricular en Brasil: un análisis desde el concepto de Ciudadanía Global de la Agenda 2030	Espanhol

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Assim como pode ser verificado no quadro 6, dentre os quatro estudos, três contêm o termo cidadania em seus títulos. Cabe notarmos que um deles faz referência ao termo “cidadania global”. A respeito dos idiomas, verifica-se que há trabalhos escritos em três: inglês (2 estudos) português (1 estudo) e espanhol (1 estudo).

No momento em que realizamos a leitura dos resumos desses estudos, identificamos que o termo cidadania aparece em todos eles. Dois estudos fazem referência à “cidadania” e dois referem-se à “cidadania democrática” e à “cidadania global” – como afirmado anteriormente. Essas referências são feitas uma (2 estudos) e três vezes (2 estudos) nos resumos. Assim, pode ser percebido – por meio dos resumos, além dos títulos – que o conceito de cidadania apresenta relevância no estudo, mesmo quando associado a outro conceito ou temática.

Ao verificarmos as palavras-chave de cada estudo, identificamos que todos apresentam o conceito de cidadania. Há um estudo que faz referência à expressão “cidadania e educação” como sendo uma palavra-chave e, em um outro estudo, há o termo “cidadania democrática”. Os outros dois explicitam o termo “cidadania” como uma palavra-chave.

Após esta caracterização dos estudos selecionados na base de dados SciELO, vejamos como esses mesmos aspectos aqui detalhados se revelam na outra base de dados.

Estudos selecionados no Google Acadêmico

Como afirmado na subseção dos Estudos Correlatos, a pesquisa realizada nesta base de dados resultou em 29 estudos. Desses que foram encontrados, apenas quatro são referentes aos nossos objetivos de seleção e, portanto, ao tema proposto na investigação. A fim de iniciarmos a caracterização, vejamos a seguir o quadro referente aos anos de publicação dos estudos nesta base de dados.

Quadro 7 – Organização dos estudos quanto ao ano de publicação – Google Acadêmico.

ANO	ESTUDOS
2012	1
2013	1
2018	2
Total	4

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

O quadro 7 nos revela que, em um período de 10 anos, houve poucos estudos na temática da cidadania no âmbito da educação. Além disso, os estudos mais recentes nesta base de dados datam o ano de 2018 (2 estudos). Por meio deste quadro, podemos afirmar que nos anos de 2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019 e 2020 não foram publicados estudos que abrangessem o tema da nossa investigação nesta pesquisa. Este é um fato bastante considerável, visto que a questão da cidadania permeia muitas discussões atuais a respeito dos fins da educação.

Após verificarmos os anos de publicação dos estudos selecionados, é importante identificarmos os periódicos em que foram publicados. À vista disso, apresentamos, na sequência, o quadro que explicita o nome de cada periódico e o número de artigos encontrados na busca realizada no *site* do Google Acadêmico. Assim como mencionado na caracterização anterior, informamos que os nomes dos periódicos se encontram em ordem alfabética no quadro elaborado.

Quadro 8 – Lista de periódicos e respectivo número de estudos selecionados sobre temática em foco – Google Acadêmico.

NOME DO PERIÓDICO	NÚMERO DE ESTUDOS
Educere – Revista da Educação UNIPAR	1
Revista e-Curriculum	1
Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar - RECH	1
Revista Teias	1
Total	4

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Podemos notar que, ao lermos o quadro 8, cada estudo foi publicado em um periódico diferente. Sobre o Qualis dos periódicos, podemos afirmar o seguinte: Educere é B5; Revista e-Curriculum é A2; Revista Teias é B1. Identificamos que a RECH ainda não se encontra cadastrada na Plataforma Sucupira, uma vez que iniciou suas publicações ao final do ano de 2017; o estudo selecionado é desse mesmo ano. Logo, este periódico ainda não possui um indicador de avaliação – Qualis.

No quadro que apresentamos a seguir, foram evidenciados a identificação – pela qual nos referimos na discussão dos estudos –, o título e o idioma de cada estudo selecionado na base de dados em questão. É válido lembrarmos que os estudos aparecem no quadro na ordem crescente dos anos de suas publicações. Observemos:

Quadro 9 – Apresentação dos estudos quanto ao número de identificação, título e idioma – Google Acadêmico.

Identificação do estudo	Título	Idioma
5	Cidadania, currículo e educação como participação	Português
6	Currículo, autonomia e cidadania: a experiência da Scuola-città Pestalozzi em Florença/IT	Português
7	Currículo do ensino básico e educação para a cidadania: enfrentando as vicissitudes actuais, garantindo a sobrevivência da sociedade moçambicana	Português
8	Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania.	Português

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Por meio deste quadro evidenciado, podemos verificar que os quatro estudos apresentam o conceito de cidadania em seus títulos. Assim sendo, notamos que este conceito é abordado, de maneiras específicas, como tema central dos estudos. Ademais, todos relacionam, logo em seus títulos, os conceitos de currículo e cidadania. A respeito dos idiomas, todos estão escritos na língua portuguesa.

Na leitura dos resumos desses quatro estudos, verificamos que o conceito de cidadania é mencionado duas vezes em um estudo, seis vezes em outro e nenhuma vez em dois estudos. Dentre estes estudos que não mencionam o termo cidadania em seus resumos, há a expressão “formar cidadãos ativos e críticos” em um deles e a menção de formação dos estudantes para a vida e um viver coletivo. Por conseguinte, podemos dizer que todos os estudos apresentam o conceito de cidadania como foco de suas investigações.

Em referência às palavras-chave dos estudos, notamos que apenas um não apresenta o conceito de cidadania – o mesmo que não apresenta o próprio termo em seu resumo, mas apenas uma menção relativa. Logo, os demais estudos incluem o termo como uma de suas palavras-chave e, em um estudo específico, há a expressão “educação para a cidadania”.

Diante dessa caracterização dos estudos da base de dados Google Acadêmico, completamos a descrição de certos aspectos dos oito estudos selecionados em ambas as bases de dados que contemplam os estudos correlatos. É importante reafirmarmos que tais estudos nos possibilitam situar nossa pesquisa no campo educacional. Sendo assim, na subseção subsequente, apresentamos as discussões existentes nos oito estudos correlatos à nossa pesquisa.

4.3. Discussões presentes nos estudos selecionados

Neste momento, apresentamos os resumos sobre os assuntos dos oito estudos que foram selecionados. Acreditamos que essa explicitação é imprescindível, uma vez que se configura em uma maneira de identificar as tendências dos estudos e pesquisas quando abordam o conceito de cidadania relacionado ao currículo e, portanto, à educação. É importante indicarmos que a apresentação dos resumos obedeceu a ordem da identificação dos estudos – conforme os quadros 6 e 9 explicitados anteriormente.

Estudo 1

O estudo 1, publicado no ano de 2015, apresenta as políticas atuais de reforma escolar como inadequadas, uma vez que enfatizam os testes padronizados e, conseqüentemente, limitam o currículo. Essas políticas fazem com que os estudantes apresentem carências de certas habilidades para participarem, de modo efetivo, em sociedades democráticas.

A respeito do conceito de cidadania, Westheimer (2015) faz um detalhamento de três visões comumente encontradas em programas escolares: pessoalmente responsável, participativa e orientada para a justiça social. Estas são ideias de uma educação para a cidadania, a qual é também compreendida como uma “boa cidadania”. Ademais, tais ideias respondem à pergunta a respeito do tipo de cidadão necessário para apoiar uma sociedade democrática, de fato, efetiva.

De acordo com Westheimer (2015), os *cidadãos pessoalmente responsáveis* são aqueles que colaboram, com doação do tempo e/ou dinheiro, para iniciativas de caridade quando necessário, isto é, doação de alimentação e vestimentas. Nessa perspectiva, esses cidadãos são aqueles que se voluntariam. O autor aponta que, sem dúvidas, essa é uma visão de “boa cidadania”. No campo da educação, os educadores tendem a estimular os estudantes a uma formação voltada ao engajamento de uma a solidariedade ao serviço comunitário.

Os *cidadãos participativos* são aqueles que participam de formas efetivas e ativas tanto nas situações cívicas quanto na vida social. Diante disso, Westheimer (2015) afirma que os programas educacionais projetados para apoiar o desenvolvimento desse tipo de cidadãos enfocam o ensino aos estudantes a respeito do funcionamento do governo e de outras instituições. Ademais, focalizam o ensino sobre a importância de planejar e participar de iniciativas que são organizadas para cuidar daqueles que realmente necessitam.

A terceira ideia que caracteriza um “bom cidadão” é a que se refere aos indivíduos que sabem analisar criticamente variadas perspectivas. Estes são chamados de *cidadãos orientados para a justiça social*. Na compreensão de Westheimer (2015), esta ideia/visão é a menos buscada. Nesta visão, os indivíduos são capazes de examinar certas estruturas políticas, econômicas e sociais e, assim, conseguem investigar possibilidades e estratégias de mudança. Logo, são capazes de operar nas causas que geram os problemas.

Westheimer (2015) considera que os programas educacionais que promovem esse tipo de formação para a cidadania enfatizam a necessidade de os sujeitos serem preparados para

pensar sobre assuntos relacionados à justiça, à igualdade de oportunidade e ao engajamento democrático. Além disso, nesta ideia de cidadania, há também uma ênfase no trabalho coletivo, no entanto, há um enfoque maior no ensinamento de que o estudante pense de forma independente; visando sempre à melhoria da sociedade e às mudanças sistêmicas.

Portanto, Westheimer (2015) exemplifica essas três visões encontradas em programas escolares da seguinte maneira: os cidadãos participativos são aqueles que organizam a arrecadação de alimentos e/ou vestimentas, os cidadãos pessoalmente responsáveis doam alimentos/vestimentas e os cidadãos orientados para a justiça social – aqueles que pensam criticamente – (se) questionam o motivo pelo qual as pessoas têm fome e, dando seguimento, agem sobre o que encontrarem e/ou descobrirem.

O autor evidencia em seu estudo que, atualmente, a maioria dos programas escolares que se preocupam em ensinar cidadania é do tipo que ressaltam: ou o bom caráter do indivíduo, o qual será um bom cidadão no momento em que fizer algo voluntário; ou o conhecimento técnico das leis e de como o governo funciona. De fato, o que menos ocorre nas escolas é o ensinamento de como pensar criticamente a respeito das origens da injustiça para que, dessa forma, os estudantes possam questioná-las e, conseqüentemente, contestar as normas políticas, econômicas e sociais. Nessa direção, seria possível obter os meios necessários para fortalecer a democracia.

A cidadania mais comumente buscada, conforme o autor expõe, é a pessoalmente responsável. No entanto, este tipo de cidadania possui pouca relação com o pensamento e a ação democrática. De acordo com Westheimer (2015), não usar drogas, cumprir com o horário de trabalho; doar sangue; ajudar ao próximo em suas necessidades básicas; reciclar o lixo etc. isso, sem dúvidas, são traços almejavéis para pessoas que vivem em comunidade. Contudo, estes aspectos não correspondem à uma cidadania democrática. O autor afirma que, para que a democracia continue forte, faz-se necessário que os educadores transmitam aos estudantes que o pensamento e a ação, ambos críticos, são fundamentais para a vida cívica democrática.

Deve-se, portanto, ensinar para a ação democrática. Todavia, neste ensino encontra-se alguns desafios para o currículo. Conforme Westheimer (2015) afirma, para que este ensino ocorra os professores devem: incentivar o questionamento de seus estudantes, considerados como sujeitos ativos; oferecer informações que possibilitem um pensamento crítico; e, também, pautarem sua educação em contextos locais e em circunstâncias específicas, concretas. Sobre este último aspecto, o autor evidencia que ensinar formas democráticas de pensar requer um

ambiente propício para tal fim; um ambiente significativo ao estudante. De fato, isso não ocorre nas escolas e, à vista disso, o autor afirma que os testes/exames padronizados nacionalmente são difíceis de se relacionarem ao pensamento crítico a respeito dos interesses dos alunos.

O autor evidencia que a realidade educacional se encontra regida por metas curriculares cada vez mais estreitas, as quais são medidas e testadas a fim de serem padronizadas. Diante desse cenário, Westheimer (2015) faz um convite à ação, uma vez que as sociedades democráticas exigem mais do que cidadãos plenamente ativos e participativos. Pode-se afirmar que as sociedades democráticas requerem cidadãos capazes de pensar e agir de formas fundamentadas eticamente. Sendo assim, as escolas precisam promover práticas, sobretudo nas salas de aula, que ensinem os estudantes a reconhecerem e a enxergarem as circunstâncias humanas consideradas complexas e que, por isso, devem ser contestadas.

Nessa perspectiva, de acordo com Westheimer (2015), torna-se necessário que os políticos, os gestores e os pais reconheçam que os educadores, em uma sociedade verdadeiramente democrática, possuem a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagens adequados. Ou seja, ambientes capazes de propiciar uma extensa diversidade de lições. Assim, será possível que os estudantes aprendam que eles têm importantes contribuições a fazer, ações a operar em uma vida cívica realmente democrática.

Estudo 2

As autoras do estudo 2, publicado em 2017, analisaram de que forma os documentos curriculares destinados ao Ensino Fundamental e divulgados no período de 2000 a 2008 representavam as noções de cultura, cidadania e diferença como temas transversais. Wenceslau e Silva (2017) elegeram esses documentos pelo fato de propagarem a orientação de uma educação como um direito de todos, na qual compreende os valores de liberdade e justiça social. Tais valores nortearam as políticas educacionais ao final do ano de 1990.

De acordo com o referencial teórico adotado por Wenceslau e Silva (2017), a evolução cultural de cada sociedade deveria ser analisada na discussão acerca da cidadania e diferença, visto que o homem, em um determinado período histórico, passou a viver em grupo, em agrupamento social. Ao discorrerem sobre o conceito de cidadania, as autoras evidenciaram este ser um direito conferido aos que participam das decisões políticas – incluindo o direito ao voto – e buscam concretizar os direitos fundamentais à vida. É certo que esses direitos visam assegurar a proteção à dignidade humana e, por isso, assumem uma função fundamental. Dessa

maneira, as autoras afirmam que a garantia dos direitos considerados fundamentais aos cidadãos exigiu um Estado Democrático, bem como a ampliação do compromisso com os espaços sociais, materiais e, também, subjetivos.

Nessa perspectiva, Wenceslau e Silva (2017) asseguram que a cidadania era inerente ao movimento democrático em sociedades, efetivamente, democráticas. Referindo-se ao contexto do Brasil, as autoras afirmam que houve um destaque na proteção dos direitos fundamentais à vida e, portanto, da cidadania. Esta ação ocorreu de maneira simultânea ao processo de redemocratização institucional, após o período ditatorial. Pode ser destacado, em vista disso, que a promulgação da Constituição Federal de 1988 consagrou os direitos fundamentais do cidadão brasileiro, a saber: a cidadania, a vida digna, a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Sendo assim, ficou sendo reconhecida como a Constituição Cidadã.

Diante disso, Wenceslau e Silva (2017) afirmam que os textos constitucionais brasileiros passaram a estender o campo de aplicação dos direitos fundamentais e da cidadania, particularmente por meio da adoção de Governo Democrático. Esta forma de governo tinha como fundamentos os valores de igualdade e liberdade a fim de que fosse possível propiciar o fortalecimento das garantias do exercício da cidadania assim como do livre exercício da democracia. Desse modo, pode-se afirmar que o conceito de cidadania foi delineado em torno de um sujeito coletivo, especificamente associado à sociedade e ao Estado dito democrático.

Logo, as autoras evidenciam que a reivindicação dos direitos do cidadão no Estado democrático seria efetivada exclusivamente por meio do acesso à educação e, de forma especial, à educação para a cidadania. Esta educação deve ser entendida para todos os sujeitos, em todo e qualquer nível, igualados pelo alcance a um ensino de qualidade. Nesse sentido, Wenceslau e Silva (2017) ressaltam que os documentos curriculares acessados por elas neste estudo, objetos de análise, foram construídos e publicados na primeira década do século XXI, por uma rede municipal de ensino de uma capital de um Estado brasileiro.

Assim, observaram e analisaram o que era prescrito nesses documentos, ou seja, o currículo oficial. Por meio disso, Wenceslau e Silva (2017) compreendem que a prescrição desses documentos representa a linguagem de um determinado grupo, a qual é autorizada e, logo, veiculada. Os documentos por elas analisados foram: *Sequência Didática*, publicada no ano de 2000 em atendimento ao disposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries*, de 2003, cuja proposta se pauta em uma prática reflexiva e compromissada com o domínio de habilidades e competências;

Diretrizes Curriculares 1º ao 9º ano, de 2008, as quais buscavam a totalidade social e histórica da formação do cidadão.

O que se pode evidenciar, por meio da análise destes três documentos, é que há uma premissa de que o currículo seria o meio facilitador do desenvolvimento de habilidades com o propósito de favorecer o exercício da cidadania – participação social e política de cada indivíduo. Ademais, os documentos partem também do princípio de que o domínio de habilidades e competências é necessário para que o estudante amplie sua visão de mundo, com vistas a “aprender, ser e conviver” em sociedade. A respeito da formação do cidadão, foi percebido que os documentos apontam para uma formação que propicie o entendimento de como a sociedade se organiza e funciona acerca de seus aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos – claro que, respeitando o nível de conhecimento de cada estudante.

Wenceslau e Silva (2017) constata que a cidadania aparece no documento publicado no ano de 2000 bastante diluído nas diferentes disciplinas que compunham o currículo. Por conseguinte, há uma ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, sendo elaborada na perspectiva de domínio das práticas de leitura e produção textual. Na disciplina de História, percebe-se a presença do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão – de forma semelhante, isto foi encontrado no documento de 2003.

De modo diferente desses documentos, as autoras afirmam que o que foi publicado no ano de 2008 trouxe uma proposta de ressignificação da noção de cidadania. Esta ressignificação encontra-se pautada nos princípios traduzidos nos documentos curriculares nacionais: exercício de direitos e deveres, como participação social e política. Assim, o documento indica que tais princípios devem ser adotados no cotidiano dos sujeitos por meio de atitudes de solidariedade e cooperação para que possam respeitar a si mesmo e o próximo e, conseqüentemente, rejeitar todo tipo de injustiça. Wenceslau e Silva (2017) observaram também a presença da noção de cidadania crítica nos documentos, na qual é considerada como uma educação que se deve pautar e se dar pela cidadania democrática. Neste tipo de cidadania, há uma luta em defesa dos direitos civis e, assim, há a possibilidade de melhorar a qualidade de vida humana. As autoras, portanto, associam o conceito de cidadania aos termos cultura e diferença.

A respeito dos temas transversais, as autoras afirmam que foram adotados na política curricular desenvolvida no final dos anos 1990. Tais temas foram adotados a fim de serem instrumentos/mecanismos que auxiliassem na superação da fragmentação do conhecimento escolar. Wenceslau e Silva (2017) destacam que a proposta dos temas transversais gerava

críticas ao chamado currículo disciplinar, uma vez que se considerava que ele não garantia a organicidade necessária ao processo de distribuição de conhecimentos que ocorria nas instituições escolares.

Na concepção das autoras, as noções de cultura, cidadania e diferença, como temas transversais, seriam potencialmente propositivas nos esforços de reflexão acerca da Ética, da Orientação Sexual, do Meio Ambiente, da Saúde, da Pluralidade Cultural e do Trabalho e Consumo. No entanto, mediante suas análises sobre os documentos curriculares, concluíram que essas noções deixaram de ser temas constitutivos do debate curricular ao se tornarem “conteúdos disciplinares”. Dessa maneira, as noções de cultura, cidadania e diferença se mantiveram alinhadas à prática do controle dos discursos e, ainda, das formas de gestão dos conhecimentos – as quais são focadas apenas no binômio ensino-aprendizagem e avaliação. Essas noções, indubitavelmente, não se encontram dedicadas à construção do sujeito social, bem como à articulação do saber e das vivências.

Estudo 3

Este estudo foi publicado no Brasil em 2018 e faz referência a uma pesquisa internacional. Por meio de uma pesquisa etnográfica, Noula (2018) examinou o papel do pensamento crítico, em práticas do dia-a-dia escolar, e suas relações com o ensino e as práticas para uma cidadania democrática após 10 anos da implementação de uma reforma integrada do currículo em escolas primárias na Grécia. Logo, o estudo 3 se caracteriza pelo relato de uma pesquisa que contempla um estudo de caso múltiplo em cinco escolas de Ensino Fundamental. Cabe destacar que, dentre os métodos de coleta de dados, encontra-se a observação em turmas do 6º ano durante o período de um ano letivo e entrevistas semiestruturadas com os professores das turmas onde a observação ocorreu.

Noula (2018) se pauta na premissa de que o pensamento crítico do estudante se constrói por meio do desenvolvimento de uma cidadania democrática na escola. Assim, pode-se afirmar que o pensamento crítico é fundamental para desenvolver uma habilidade de participar em uma sociedade efetivamente democrática. Ademais, no decorrer das últimas três décadas, o pensamento crítico foi incluído em programas e currículos educacionais por todo o mundo.

A concepção adotada para a definição do pensamento crítico parte de uma perspectiva filosófica, a qual considera que este tipo de pensamento se encontra associado ao conceito de razão e à ideia de racionalidade. No campo da psicologia, conforme Noula (2018) evidencia, o

pensamento crítico foi considerado como sendo um pensamento de ordem mais elevada. Os teóricos da Pedagogia Crítica, por outro lado, definem este pensamento como a capacidade de reconhecer e, assim, superar as injustiças sociais existentes. À vista dessa definição, o conceito de cidadania por ser associado ao pensamento crítico.

Dessa maneira, a autora assegura que o pensamento crítico foi reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento da democracia. Noula (2018) advoga, portanto, sobre o papel substancial do pensamento crítico sustentado pela perspectiva da Pedagogia Crítica, a qual tem como teóricos Giroux e McLaren. Esta pedagogia apresenta um potencial à promoção de uma consciência democrática e de um padrão cívico transformador e pluralista, pois possui como pressuposto básico os princípios pedagógicos do diálogo e da inclusividade.

É possível afirmar que há um considerável número de documentos nacionais e internacionais a respeito de educação para a cidadania que contém o pensamento crítico como objetivo dessa educação. Todavia, tais documentos apresentam inconsistências internas que contradizem as políticas mais amplas que as abrangem. É por isso que Noula (2018) faz uma investigação acerca dos importantes documentos da política de educação para a cidadania no contexto europeu. De modo particular, a autora investiga a forma como esses documentos indicam o pensamento crítico em relação à educação para a democracia e à educação para os direitos humanos.

Noula (2018) afirma que os teóricos da Pedagogia Crítica destacam a relação entre cidadania democrática e pensamento crítico, concluindo que os estudantes – assim como os cidadãos democráticos – precisam pensar criticamente para conseguir compreender as desigualdades sociais, a luta de classes e as relações de poder que existem na sociedade. Por conseguinte, tais teóricos argumentam em favor de uma educação cívica com vistas à compreensão da política; aspecto considerado elementar para se desenvolver uma consciência democrática. De acordo com a autora, a Pedagogia Crítica possibilita uma proposta teórica capaz de resolver a relação entre poder e conhecimento.

O que se pode afirmar é que a Pedagogia Crítica focaliza o pensamento crítico como sendo o principal meio para a mudança social. Nessa perspectiva, o pensamento crítico é concebido como um processo de aprendizagem democrática ao examinar relações de poder e desigualdades sociais. Indubitavelmente, este aspecto favorece processos como a participação ativa ou a deliberação sobre questões relacionadas a temas atuais, fazendo com que os estudantes pensem de forma política. Noula (2018) assegura que o pensamento crítico é

considerado, então, como um meio de reorganização da vontade humana com vistas à transformação social.

Em suas análises, a autora demonstra que a cidadania democrática, no currículo integrado grego para o Ensino Fundamental, foi caracterizada como um conceito central. O pensamento crítico, por sua vez, foi incluído nesta estrutura curricular introduzida no ano de 2001 como uma qualidade empoderadora para os estudantes e, também, como um ideal para a sociedade. Noula (2018) utilizou-se do termo “cidadania democrática” em seu texto e conclui que as mentalidades e práticas que se tem no Ensino Fundamental das escolas gregas interferem diretamente, e até mesmo impedem, no desenvolvimento de relações pedagógicas capazes de promover o pensamento crítico nos estudantes.

Pôde ser evidenciado que as práticas docentes adotadas nas escolas, bem como as relações pedagógicas resultantes, colocam os estudantes em uma posição de desvantagem e os subordinam à autoridade do professor e à dominação de discursos curriculares. Nesse sentido, compreende-se que a perversão do projeto de implementação do currículo integrado, por meio de práticas centralizadas somente no professor, enfraquece o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes nas salas de aula gregas.

Noula (2018) evidenciou que as condições induzidas nas escolas sugerem que os estudantes do Ensino Fundamental grego não são reconhecidos como parceiros iguais dentro ou fora da sala de aula, nem são considerados nos processos de tomada de decisão. Além disso, não há o ensinamento de que a participação política é um direito obrigatório, o qual não se restringe apenas à participação nos processos de eleição nas escolas; grêmios estudantis, por exemplo. Diante da observação realizada em cada turma, a autora constata que existem práticas ritualísticas que giram em torno do eixo da disciplina e que, certamente, inculcam nos estudantes os códigos culturais e políticos dominantes. Tais códigos os excluem de processos participativos e/ou deliberativos.

Por meio disso, pode-se evidenciar que a lógica do neoliberalismo incide cada vez mais no âmbito educacional grego e sugere que não há outra alternativa. O que se configura, nessa lógica, é o declínio da democracia e, conseqüentemente, o crescimento de um modelo de cidadania consumista. Noula (2018) destaca que, com o intento de seguir este modelo, o Ensino Fundamental grego atribui sua ênfase no vestibular, inibindo toda e qualquer dinâmica democrática. Logo, os estudantes favorecidos economicamente são “recompensados” de forma social e cultural por este modelo educacional na Grécia.

Por conseguinte, o estudo demonstrou que a interferência das mentalidades e práticas pode comprometer o projeto para uma cidadania democrática e que a escola funciona como *locus* de produção de capital humano, favorecendo a produção capitalista e, assim, se distanciando de uma lógica pautada na deliberação e no pluralismo. Nesse sentido, Noula (2018) conclui que as escolas acabam preparando/formando os estudantes para o mundo como ele é, reproduzindo e mantendo o *status quo*. O Ensino Fundamental grego, portanto, serve aos imperativos do neoliberalismo e, dessa forma, contribui para o aumento da desigualdade existente na sociedade.

Estudo 4

Os autores do estudo 4 – publicado no ano de 2020, sendo o estudo selecionado mais recente na busca realizada – analisaram a relação da competência geral 10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominada Responsabilidade e Cidadania, com o que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promove sobre a Educação para a Cidadania Global.

Conforme Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) apresentam, os últimos anos foram fortemente marcados por um crescimento do número de fóruns e discussões liderados por diferentes organizações internacionais. Nestes espaços, foram debatidas inúmeras questões consideradas relevantes que se relacionam à economia, às mudanças climáticas, ao gênero, aos direitos humanos, entre outros temas/assuntos. É possível afirmar que o objetivo desses debates era encontrar soluções para enfrentar problemas como a erradicação da fome, os conflitos de fim de guerra e as iniquidades/injustiças sociais. De acordo com os autores, essas questões levam grande parte da população mundo a persistir na pobreza, minando toda a dignidade humana.

É nesse contexto que, no ano de 2015, criou-se no Brasil uma comissão de especialistas com a missão de preparar uma proposta para a BNCC. Logo, surgiu um texto preliminar que, posteriormente, foi disponibilizado para a comunidade – por um período de seis meses – com o intuito de que todos pudessem participar ativamente do processo de construção até sua finalização. Este grande compromisso dos cidadãos, dos grupos sociais e da administração pública facilitou a aprovação e a homologação da BNCC.

Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) explicitam que a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sendo assim, o principal objetivo deste documento é ser uma referência da qualidade da educação no Brasil. Dessa forma, os autores evidenciam que a BNCC está estruturada por: textos introdutórios; competências gerais que os alunos devem desenvolver; competências específicas de cada área do conhecimento e componentes curriculares; direitos de aprendizagem ou habilidades relacionados a vários objetos de conhecimento. Cabe destacar que todas essas aprendizagens e habilidades devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Por conseguinte, Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) discorrem sobre alguns aspectos da BNCC a fim de explicá-los. Cabe destacar que cada competência explicitada na BNCC é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, bem como atitudes e valores. Esta mobilização possibilitará ao estudante a resolução de complexas demandas do cotidiano e o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, os autores afirmam que, na definição das competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e, também, estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também com foco na preservação da natureza.

Assim como Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) expõem, encontra-se neste documento a proposta e garantia de uma formação integral dos indivíduos por meio do desenvolvimento das chamadas competências do século XXI. Essas competências fazem referência à formação de cidadãos críticos, com capacidade para fazer diferentes coisas e, assim, ter autonomia frente à tomada de decisões. Além disso, é afirmado que os cidadãos devem ser capazes de trabalhar em equipe, sempre respeitando o outro. Por meio dessas afirmações acerca da BNCC, os autores constroem uma análise crítica sobre a competência deste documento denominada Responsabilidade e Cidadania.

Nesse sentido, Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) relacionam a competência 10 da BNCC com o conceito de Cidadania Global, promovido pela UNESCO. Com o intento de apresentarem este conceito, os autores discorrem sobre a origem e evolução histórica do conceito de cidadania, partindo da noção de democracia da Grécia Antiga. Logo, argumentam que tal conceito pode apresentar diferentes significados e características de acordo com cada momento histórico. No período do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, os autores afirmam que houve a implantação do Estado de bem-estar. Este tipo de Estado ampliou a

compreensão de que o Estado deve assumir a responsabilidade pela proteção social dos cidadãos, garantindo seus direitos básicos, como saúde e educação.

Surgiu, então, uma consciência sobre a importância de se educar para a cidadania. Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) apresentam que um marco importante no aumento da pressão da sociedade civil para a promoção da Educação para a Cidadania Global na escola foi o Manifesto Internacional educar para a Cidadania Global. Este Manifesto foi criado em 2008 e liderado por quatro ONGs europeias. Diante disso, os autores destacam que, em seu estudo, o conceito de Cidadania Global será desenvolvido como um processo em construção.

Nesse sentido, os autores verificaram e concluíram que o conceito de Cidadania Global desenvolvido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável surge como temática principal na agenda das políticas públicas de vários países e organismos internacionais. Ressalta-se que esses Objetivos são um verdadeiro compromisso com a dignidade e, também, com o desenvolvimento da melhoria da qualidade de vida das pessoas no mundo. Ademais, Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) afirmaram que o conceito de Cidadania Global é polivalente, incorporando, de modo transversal, as temáticas de mudanças climáticas, direitos humanos, educação de gênero, inclusiva e de qualidade.

Os autores evidenciam que, de acordo com a UNESCO, a Educação para a Cidadania Mundial, se constitui na formação de cidadãos preparados para contribuir de modo bastante proativo na construção de um mundo mais pacífico, tolerante, inclusivo e seguro. A respeito da BNCC, Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) consideram que ela inclui um novo elemento nas diretrizes curriculares com habilidades gerais, o qual traz um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos nas instituições escolares para que os alunos alcancem o exercício pleno da cidadania.

Em suas análises, Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) constatam que há um dilema no Brasil em relação ao próprio governo e suas políticas públicas, uma vez que limitam o desenvolvimento de uma cidadania que deveria ser garantida e não limitada. É importante considerar que, os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros, mesmo que sejam garantidos democraticamente, são frequentemente prejudicados por debilidades na infraestrutura das instituições de ensino, na formação continuada do corpo docente, dentre outras carências básicas e estruturais para formação adequada dos estudantes.

Nessa perspectiva, os autores consideram que a cidadania deve ser analisada a partir das oportunidades reais de realizar as experiências da democracia que estão disponíveis em nossas sociedades, sob o pressuposto de que a participação neste tipo de práticas pode gerar formas significativas de cidadania. Além disso, Diógenes, Valoyes e Euzebio (2020) asseguram que a Cidadania Global é muito mais do que uma teoria. De fato, a Cidadania Global deve ser considerada como uma prática e somente a aprenderemos por meio do acesso a oportunidades e a plena/total liberdade para exercê-la.

Estudo 5

O estudo 5, publicado no ano de 2012, tem como objetivo chamar a atenção para o fato de que a escola precisa se adaptar à nova visão de sociedade sem, contudo, perder o foco do ensino. Nesse sentido, a discussão a respeito dos conceitos de educação, currículo e cidadania torna-se fundamental.

De acordo com Ferreira (2012), a geração atual dos jovens tem encontrado diversas dificuldades em relação ao pleno desenvolvimento da cidadania. O que se pode perceber é que as instituições escolares não estão sendo capazes de acompanhar a evolução tecnológica do mundo atual. Além disso, o fracasso escolar evidencia ainda mais como as escolas não mais se encontram preparadas para formarem cidadãos aptos a este “novo mundo”. Estes fatos, sem dúvida, têm forçado a escola a refletir sobre tais questões e sobre sua organização de ensino.

Dessa forma, Ferreira (2012) considera que se torna necessário que as escolas busquem outras metodologias de ensino e aprendizagem para que seja possível modificar o processo educativo. Para que isso ocorra, o autor destaca certos conceitos educacionais que permeiam a formação do indivíduo, tais como: interdisciplinaridade, competências, habilidades e contextualização. É nesse sentido que Ferreira (2012) discorre sobre os desafios para a construção de uma “escola do futuro”.

É possível afirmar que, as escolas que se conduzem por práticas consideradas tradicionais, apresentam um modelo um tanto quanto desgastado e, ao mesmo tempo, reducionista de ensinar. De fato, essas escolas não são capazes de abranger toda a complexidade que envolve os sujeitos que nela se encontram, em especial, os alunos. À vista disso, há uma real desmotivação por parte dos discentes já que eles, dificilmente, conseguem encontrar/perceber a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na escola.

Conforme expõe Ferreira (2012), esse fato impossibilita a formação de um cidadão ativo, crítico e reflexivo por meio do processo educativo. O que se pode compreender é que a cidadania plenamente exercida não pode conviver com aspectos de passividade e de submissão. Esta cidadania requer do sujeito tanto a capacidade de interpretar os fenômenos que os cercam, quanto um posicionamento político a respeito dos interesses que estão sendo defendidos. Logo, Ferreira (2012) destaca que, com o intuito de formar um aluno que exerça, de modo concreto, a sua cidadania, é preciso que a escola fomente nele a habilidade de analisar e criticar todas propostas que o envolvem para, assim, chegar à melhor solução possível. Nessa perspectiva, o aluno deve ter uma participação constante no processo de construção do seu conhecimento.

É preciso, pois, desenvolver a vontade de estudar nos alunos. Este é um dos desafios encontrados pelos docentes. Muitos profissionais que atuam na escola e autoridades educacionais tratam os alunos, enquanto jovens, como um problema para a instituição. Assim como declara Ferreira (2012), em um contexto que reduz o jovem a um “problema social”, pode-se notar a concepção que se tem sobre ser humano e, também, sobre as tendências que permeiam a escola.

Na medida em que o jovem é reduzido a este pensamento, sua condição de sujeito lhe é negada e, assim, é colocado na posição de “assujeitado”. Conforme a visão do autor, pautado no pensamento freireano, deve-se conceber o ser humano como um ser humano e não como um mero objeto do meio. Assim, torna-se necessário propiciar oportunidades para que o aluno desenvolva sua autonomia intelectual e, conseqüentemente, seja capaz de enfrentar os desafios da vida.

Em seu estudo, Ferreira (2012) evidencia que os alunos vão à escola somente para adquirirem conhecimento, visto que eles sabem que precisam do conhecimento para, se quiserem, “ser alguém” na vida. Por meio desta noção, esses alunos se tornam submissos e passivos diante da sociedade. No entanto, a realidade tem mostrado que o simples fato de adquirir certos conhecimentos escolares não é suficiente para a formação de um cidadão capaz de modificar/transformar o meio em que vive. Esta formação não é restrita aos conhecimentos construídos na sala de aula. Sendo assim, é necessário que a escola motive seus alunos a estarem e a permanecerem nela como sujeitos ativos e que participam do processo de transformação do mundo atual.

A visão que se deve ter de pessoa e, portanto, de aluno, é a de que ele é um ser humano e, assim o sendo, encontra-se inserido em um processo histórico e possui interpretações próprias

acerca do mundo em que vive. Logo, o sujeito não é um instrumento. De acordo com Ferreira (2012), o papel da escola para o futuro vai além de uma função social de educar, sobretudo, para o mundo do trabalho – como tem sido evidenciado no sistema escolar. É preciso reconhecer que a realização pessoal no aluno não passa somente pelo trabalho, mas, principalmente, pelo bem-estar social, afetivo etc. Esta é uma compreensão complexa sobre o educando, porém, não é assimilada pela maioria dos profissionais da educação. O que se percebe nas instituições escolares é a redução da finalidade do processo educativo ao controle dos princípios e valores do trabalho.

A escola, como uma instituição formal, assumiu o papel de passar valores, cultura, educação e conhecimento. Dessa maneira, ela apresenta uma função que vai além do ensinamento de conteúdos pré-determinados. Nessa perspectiva, Ferreira (2012) destaca a necessidade de que a escola supere sua visão tradicional e se transforme em um local que, de forma efetiva, eduque para o exercício pleno da cidadania. É neste aspecto que uma abordagem interdisciplinar do conhecimento deve ser pensada, por ser um meio bastante eficaz para se educar para a cidadania.

Ferreira (2012) considera que há muitos espaços nos quais os estudantes podem exercer a cidadania na escola e, também na sociedade. Alguns exemplos são: movimentos estudantis, associações políticas, grupos de lazer, grupos musicais, grupos de artes, teatros, clube de esportes, movimentos religiosos, ecológicos e/ou pacifistas. Entretanto, muitas são razões que os levam a não exercerem a sua cidadania, incluindo a profunda decepção com a realidade política e social do meio em que se encontram. Pode-se afirmar, assim como Ferreira (2012) assegura, que muitas escolas se revelam insensíveis às realidades vivenciadas por seus alunos, já que não estão sobre o domínio do seu espaço físico. De certo modo, essa insensibilidade pode justificar o motivo do distanciamento dos alunos em relação às suas escolas. É necessário, até mesmo urgente, devolver a vontade de estudar nos alunos.

Pode-se afirmar também, como um fato que geralmente ocorre nas escolas, que o corpo docente, assim como a equipe gestora, toma as decisões sem a participação dos estudantes. Estas decisões são referentes às discussões presentes nas reuniões, assembleias, conselhos, dentre outros momentos. É importante considerar que esses assuntos também dizem respeito aos estudantes, assim como às comunidades. Em conformidade com Ferreira (2012), os estudantes possuem o direito de saber *o que*, *o porquê* e *quando* farão algo na escola. E isso,

quase sempre, não é informado ao aluno; muito menos os deixam participar dos processos decisórios.

De acordo com a consideração do autor, a relação entre cidadania e educação pode ser resumida conforme o que foi estabelecido tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, educar para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a escola deve exercitar uma cidadania na educação, na qual seus estudantes participem ativamente da escola. Ademais, os próprios jovens deveriam propor novas formas de ensino e de avaliação, uma vez que um jovem é capaz de saber o que quer.

É certo afirmar que a educação não constitui, propriamente, a cidadania, mas se apresenta como uma condição/meio indispensável para que ela se constitua. Assim, quanto mais participativa for a escola, maior será a formação de seus alunos para a cidadania. De acordo com Ferreira (2012), é importante reconhecer/compreender que o ambiente em que o aluno vive – conversas, relações, dentre outros aspectos – é essencial, uma vez que vão formando ou, ainda, “deformando” a consciência que se tem sobre cidadania. Pode-se assegurar que a formação de cidadania implica em uma visão e em uma atitude crítica em relação à sociedade. Quando não se tem essa visão/atitude, as ideologias dominantes são mais facilmente propagadas.

Ressalta-se que cada aluno possui capacidades próprias. Por isto, em sua argumentação teórica, Ferreira (2012) afirma ser necessário descobrir e desenvolver as habilidades dos alunos. Ademais, é necessário despertar nos jovens a vontade de estudar e conduzi-los pelo melhor caminho para que eles exerçam uma cidadania. É claro que esta não se constitui em uma tarefa fácil, porém é imprescindível para que se formar cidadãos aptos e conscientes das possibilidades de construção de um mundo melhor.

A instituição escolar, com vistas a este fim, precisa criar condições para que atitudes de respeito a opiniões e visões de mundo diferentes sejam desenvolvidas; valorizando a cultura de cada aluno. Desta maneira, será possível também desenvolver os princípios de solidariedade e tolerância, aspectos capazes de defender a formação da personalidade de cada sujeito, portanto, de cada ser humano.

Estudo 6

O estudo 6 é uma pesquisa internacional publicada no Brasil em 2013. Tal estudo busca evidenciar a experiência curricular da Scuola-Città Pestalozzi, uma escola pública de Ensino

Fundamental situada em Florença na Itália. Gobbo e Pizzi (2013) destacam que esta escola foi criada no final da Segunda Guerra Mundial, momento pelo qual a Itália havia sido liberta do poder nazista, o qual perdurou durante 20 anos. De modo mais específico, as autoras afirmam que esta escola pública fundamental foi fundada no ano de 1944. Assim, tal instituição emergiu como fruto de um espírito de reconstrução de uma nova Itália, bem como de um novo cidadão italiano.

Gobbo e Pizzi (2013) evidenciam que o principal legado da escola é a sua crítica ao modelo de ensino tradicional e, sobretudo, autoritário. Assim, se mantém seu caráter de escola ativa, democrática, portanto, inovadora. Pode-se afirmar que a escola se pauta em um pensamento que procura associar a proposta marxista ao pensamento de Dewey a respeito de escola democrática. Logo, há um forte espírito de uma escola ativa, um modo peculiar de se conceber a educação.

O nome Scuola-Città, “escola-cidade”, originou-se da necessidade de formar cidadãos autogovernados para viver de maneira coletiva em uma democracia. À vista disso, havia a compreensão de que isso só seria possível mediante a reprodução das estruturas básicas de organização de uma cidade no interior da escola. Nessa concepção, a escola deveria ser organizada de modo semelhante a uma cidade. É nesse sentido que Gobbo e Pizzi (2013) afirmam que o nome da escola deixa claro seu papel de formar cidadãos. Nesta escola, educação e cidadania representavam cultura e sabedoria de vida, as quais são vividas por intermédio de práticas consideradas, de fato, cooperativas. Os alunos da “escola-cidade” deveriam reconquistar sua cidadania para poder viver de forma digna na cidade de Florença. Logo, a escola deveria ser a instituição mais importante nesse processo pelo qual cada aluno deveria passar.

Conforme Gobbo e Pizzi (2013) expõem, a Scuola-Città Pestalozzi é uma escola pública de tempo integral e corresponde ao Ensino Fundamental, com duração de oito anos. É válido destacar que o bairro em que a escola é localizada era considerado como sendo um dos mais pobres no período em que foi criada. Desse modo, seu objetivo era atender crianças e adolescentes sobreviventes do período pós-guerra que residiam no bairro. Essas crianças e adolescentes, portanto, foram direta e dramaticamente afetadas neste período, encontrando-se em uma situação extrema de insegurança econômica e social; uma vez que muitos deles perderam seus pais, suas famílias.

Todavia, as crianças e adolescentes que viviam nesse bairro não viam a escola como um meio de alcançarem uma vida melhor. Indubitavelmente, suas necessidades básicas e fundamentais se concentravam nas oportunidades de trabalharem, seja qual for a atividade, como meio de garantir a sobrevivência. Sendo assim, a escola não teria nada de útil a ser oferecido a eles.

Diante das concepções da escola – e por ser uma “escola-cidade” –, o trabalho estava presente em todas as tarefas que eram distribuídas entre os estudantes, mesmo aquelas consideradas mais e menos nobres. Logo, Gobbo e Pizzi (2013) constataam que o trabalho também estava presente no currículo da escola, visto que havia a aprendizagem de um ofício por parte de cada um dos alunos. Sem dúvida, essa foi uma das formas de manter as crianças envolvidas com a escola durante os oito anos de sua formação – dos 8 aos 16 anos de idade. Assim, é possível afirmar que o trabalho se transformou no eixo articulador de todas as atividades escolares, compreendendo as atividades existentes na vida comunitária, ou seja, àquelas que são próprias de uma cidade.

O currículo da “escola-cidade” era inicialmente composto por conhecimentos da língua e literatura italiana e também do inglês, bem como por conhecimentos matemáticos, científicos, artísticos, geográficos e históricos. Além disso, eram ensinados sobre sexualidade e hábitos de higiene e do corpo humano associados à ginástica. Como parte das atividades escolares, havia trabalhos realizados na horta, no jardim, na enfermaria e na cozinha. Gobbo e Pizzi (2013) descrevem que, dentre os ofícios ofertados/ensinados, havia saberes sobre aprendiz de operário, mecânico, tipografia, datilografia, estenografia, artesanato entre outros.

Dessa maneira, as autoras constataam que a iniciativa de oferecer uma sólida formação científica e cultural a todos os alunos era bastante evidente. Esta iniciativa superava o objetivo de oferecer uma formação de caráter assistencialista; a qual era comumente esperada, considerando a condição social dos estudantes que frequentavam esta escola. Diante disso, pode-se afirmar que a formação na Scuola-Città Pestalozzi era totalmente voltada para a vida em sociedade.

Gobbo e Pizzi (2013) destacam que todo o aprendizado não ocorria em aulas formais, como em uma pedagogia tradicional. Além disso, nenhum conhecimento era ensinado de forma abstrata. Logo, todo conteúdo era contextualizado nas atividades cotidianas da administração e do trabalho realizado pelos estudantes no contexto da organização da “escola-cidade”. Esta organização se pautava em aspectos políticos e sociais, a fim de que as crianças aprendessem a

viverem ativamente na sociedade. De acordo com Gobbo e Pizzi (2013), as atividades realizadas pelos estudantes objetivavam desenvolver a autonomia individual de cada um e, concomitantemente, o sentido de democracia e de coletividade necessárias a um cidadão. Sendo assim, toda organização administrativa e pedagógica da “escola-cidade” visava formar sujeitos com um grande senso de autogoverno, de democracia e, sobretudo, de trabalho colaborativo.

É considerado por Gobbo e Pizzi (2013) que um dos principais desafios da escola em questão era atrair professores, uma vez que muitos estavam adaptados aos modelos tradicionais de ensino. Em tais modelos, não se estimulava a experiência e a autonomia do educando. A “escola-cidade”, ao contrário, visava formar cidadãos ativos na sociedade e, por isso, a escolha de seu método didático deveria manifestar uma clara dimensão política e social. Por conseguinte, era necessário que os professores estivessem sensibilizados e alinhados às implicações políticas e pedagógicas do método estabelecido.

As autoras destacam que, atualmente, muita coisa mudou na Scuola-Città Pestalozzi. Um importante aspecto é que o bairro em que ela se situa não é mais considerado pobre. De forma oposta, agora este é um bairro habitado por pessoas com uma condição socioeconômica privilegiada e com um elevado nível cultural. Nesse sentido, a escola é vista como uma diferenciada proposta pedagógica, na qual as famílias acreditam ser um espaço ideal para a formação de seus filhos.

É importante afirmar que a escola foi deixando, paulatinamente, o método Pestalozzi e sua organização como uma pequena cidade. Contudo, não abandonou seu caráter comunitário e de formação de cidadãos críticos e fortemente inseridos no seu contexto social. Portanto, Gobbo e Pizzi (2013) evidenciam que a proposta da escola visa à formação de uma cidadania ativa. Para isto, a cidadania é vivida por meio das instâncias instituídas de participação dos alunos – por exemplo, o Conselho de Alunos. Gobbo e Pizzi (2013) destacam que outra característica importante é a forma como os estudantes são estimulados a resolverem seus problemas e desavenças, procurando, assim, desenvolver sua autonomia.

Ademais, destacam-se ser importante também a integração dos saberes com a didática no currículo escolar. Esta integração tem por objetivo desenvolver certas habilidades e competências cognitivas voltadas para o desenvolvimento do cidadão ativo. Dentre essas competências as autoras destacam: construção da autonomia crítica, capacidade de cooperar e de estabelecer relações com os demais. Cabe ressaltar que o desenvolvimento das competências, na proposta curricular, não é um processo direto, mas indireto. Nesse sentido, é possível

perceber que toda a escola se configura em uma grande sala de aula, ou em um grande laboratório de experimentação didática e curricular, pois promove a articulação de séries, áreas de conhecimento e temáticas. Na concepção de Gobbo e Pizzi (2013), isso certamente revela a complexidade da organização curricular desta escola, a qual é pensada para além das disciplinas.

Dessa maneira, Gobbo e Pizzi (2013) afirmam que a escola, atualmente, é uma referência na medida em que se tornou um laboratório vivo de experimentação de novas propostas pedagógicas. Seu currículo, portanto, se diferencia por combinar conhecimentos disciplinares, temáticas transversais e habilidades cognitivas; sem qualquer tipo de hierarquia nessa combinação. Por conseguinte, a escola visa formar cidadãos realmente autônomos, ativos e críticos. Indubitavelmente, pode-se afirmar que há nesta escola a presença de uma epistemologia pedagógica de um currículo aliado a didática das competências em um contexto de gestão escolar verdadeiramente participativo.

É concluído também por Gobbo e Pizzi (2013) que este modelo de escola – sua organização e proposta curricular – é um importante exemplo para se pensar a realidade social e educacional da sociedade brasileira contemporânea. Pode-se dizer que o aspecto político mais relevante nesta escola pesquisada é a formação de um cidadão participativo e colaborativo, o qual não se forma via apenas uma temática curricular abstrata e/ou formal.

Esta formação, de acordo com o pensamento de Gobbo e Pizzi (2013), deve ser vivida de maneira intensa e profunda pelos alunos na estrutura organizacional da escola, assim como nas instâncias decisórias, nas eleições e nas relações que acontecem na escola – bem como as que se estabelecem com a comunidade. De fato, este é um caminho político-pedagógico de formar o cidadão e encontra-se associado, de modo intrínseco, à autonomia didática e jurídica da instituição escolar. Em outras palavras, a formação do cidadão está relacionada ao projeto de escola assumido não só pelos seus atores como também pela comunidade e pelo Estado.

Estudo 7

A proposta do estudo 7, publicado em 2017, é discutir as condições (des)favoráveis à formação da cidadania no contexto moçambicano. Nesta pesquisa internacional, Niquice (2017) analisa as práticas dos professores refletidas nas (im)possibilidades de adotar uma abordagem metodológica adequada ao desenvolvimento da consciência cidadã. Para isso, o autor parte do

Plano Curricular do Ensino Básico e dos Quatro Pilares propostos no ano de 1996 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Por conseguinte, Niquice (2017) constrói diversos questionamentos a respeito do conceito de cidadania e da sua formação no contexto educacional. De acordo com sua argumentação, a situação mundial na atualidade expressa que a promessa de um mundo melhor – durante a passagem do século XX para o XXI – está cada vez mais distante mediante a instabilidade social, política e econômica em que se vive. Pode-se afirmar que Moçambique é uma nação jovem e, portanto, apresenta muitos desafios que exigem um árduo trabalho da sua população. Sendo assim, exige-se dela um alto sentido de uma cidadania responsável.

Em seu estudo, Niquice (2017) destaca a importância da formação humana, em especial a cidadã, para um mundo complexo e cheio de desafios. Ademais, é reconhecido pelo autor o papel de destaque assumido pelo currículo nessa formação, uma vez que o escopo do currículo é a educação. A respeito da educação, o autor evidencia que a UNESCO sugere Quatro Pilares para que se seja possível enfrentar os desafios da nova realidade mundial. Logo, o currículo deve ser delineado em conformidade aos Quatro Pilares propostos, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver juntos e a conviver com os outros. É válido ressaltar que o currículo é considerado como o coração da escola e, por isso, suas práticas devem ser/estar configuradas com o intuito de garantir a formação integral do aluno; pautado nesses Quatro Pilares. Ademais, esta formação é uma das condições essenciais para o exercício de uma boa cidadania.

Nesse sentido, Niquice (2017) discorre sobre a relação entre currículo e educação para a cidadania, incluindo seus desafios, pautando-se nos Quatro Pilares propostos pela UNESCO. Conseqüentemente, uma educação de qualidade entra em questão. O autor afirma que o currículo do Ensino Básico moçambicano elenca vários aspectos que devem ser contemplados a fim de que se proporcione uma educação para a cidadania. À vista disso, na perspectiva de uma educação para a cidadania, prevê-se que o currículo contribua para essa formação. Os aspectos elencados abrangem valores, princípios e conhecimentos importantes para a vida de cada um dos sujeitos e, também, da vida em sociedade. Niquice (2017) evidencia que os aspectos elaborados demandam uma especial atenção no desenvolvimento curricular, sobretudo, na escola como nível de gestão do currículo, visto que as iniciativas, a liberdade e a autonomia devem ganhar maior expressão.

Para que isso seja concretizado, compreende-se que todos os atores envolvidos participem de forma ativa na construção da cidadania. Ou seja, é afirmado por Niquice (2017) que os gestores, os demais profissionais, os pais, a comunidade, enfim, todos os que trabalham na/com educação, devem constituir um exemplo de convivência democrática, fazendo da instituição escolar um âmbito de exercício da cidadania. Todavia, conforme expõe o autor, o ambiente da sala de aula é frequentemente qualificado como crítico a respeito da convivência democrática para uma boa lição de cidadania participativa para os seus atores, especialmente os alunos. Este ambiente, quando relatado por outros pesquisadores e/ou teóricos, se caracteriza por relações antidemocráticas e, portanto, destruidoras da cidadania efetiva. Além disso, Niquice (2017) destaca outro desafio que se apresenta de forma maior e mais forte ao contexto moçambicano: a atual orientação neoliberal.

Diante desses desafios, o autor defende a ideia de que o currículo sempre possui uma face “oculta”, a qual se deve valer para uma educação voltada para a construção da cidadania. Considerando que a escola não seja somente uma preparação para a vida (adulta), mas sim um ambiente que proporciona a vida real (vivida e experimentada) para seus atores, vale recordar a importância da construção e desenvolvimento de um currículo pautado nos Quatro Pilares como uma forma de se realizar uma educação para a cidadania. Nesse sentido, Niquice (2017) assegura que os Quatro Pilares devem se fundir em práticas curriculares totalmente relevantes e, assim, formadoras de consciência nos alunos acerca da cidadania. No momento em que essas práticas se combinarem entre si, será possível evitar toda prática de um ensino instrumental, o qual desenvolve competências baseadas em uma perspectiva tecnológica e fora da realidade social dos estudantes.

Portanto, a fim de se concretizar uma educação realmente para a cidadania, deve-se promover uma consciencialização dos atores envolvidos em todo o processo. Esta consciencialização, sem dúvidas, revela-se em um elemento importante no desenvolvimento de uma sensibilidade maior nos alunos em relação aos fenômenos estudados. Cabe destacar, de acordo com Niquice (2017), que a cidadania pode ser traduzida no próprio direito à vida, em seu sentido pleno, e, este direito, necessita ser construído de maneira coletiva. Assim sendo, a formação da consciência no aluno como (futuro) cidadão se constitui em princípios de responsabilidade, participação e solidariedade.

Torna-se necessário que os cidadãos reconheçam seus direitos e, assim, os pratiquem/exerçam cotidianamente. De fato, a educação para a cidadania é o que garante o

pleno exercício da cidadania; principalmente quando os cidadãos se assumem críticos e participativos em suas obrigações, deveres e direitos. Para Niquice (2017), o currículo é a expressão da educação formal. Logo, por meio dele pode-se evidenciar a função da escola para garantir que os cidadãos de um país se beneficiem de uma boa educação como qualquer outro bem público e básico para a sobrevivência humana. Diante disso, surge o desafio e/ou o questionamento de como garantir uma educação de qualidade com o propósito de promover a construção de uma cidadania efetiva.

Niquice (2017) considera que o despreparo dos professores é uma situação bastante problemática frente à proposta de temas transversais e interdisciplinares no contexto educativo. Indubitavelmente, este despreparo compromete, diretamente, uma educação para a cidadania. Com efeito, não se problematiza a realidade em toda a sua dimensão cultural, política, econômica e social enquanto espaço de intervenção do homem/sujeito como entidade responsável. Em vista dos desafios destacados, a atuação dos professores é colocada à prova novamente. Assim, sua formação é questionada de modo a não comprometer todo o projeto pedagógico e curricular voltado para a efetivação de uma formação da cidadania.

Conforme a visão do autor, o trabalho pedagógico, tanto do professor quanto da escola, para desenvolver a educação para a cidadania depende diretamente do paradigma assumido/adotado. Diante do cenário educacional, Niquice (2017) afirma que as escolas estão presas a currículos, exames/provas, notas e, também, a um “saber certificável”. Isso impede que o aluno, vivendo neste ambiente escolar, conheça o funcionamento da sociedade a fim de compreendê-la e, assim, ser capaz de modificá-la.

Pode-se dizer que a educação de Moçambique, de modo geral, atravessa uma crise sem precedentes e, neste caso, a questão da formação de/para cidadania deixa muito a desejar. O tipo de currículo que permeia o processo escolar no contexto de Moçambique não se pauta na realidade da vida dos estudantes e, por isso, tal realidade não é compreendida em sua dimensão complexa – aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais.

Constata-se que, na maioria das vezes, o egoísmo prepondera, fazendo com que os interesses individuais sejam sobrepostos aos coletivos. Assim, Niquice (2017) sustenta ser indispensável a construção de um diálogo a fim de que cada cidadão participe e contribua para o desenvolvimento de um projeto de nação. Para tanto, determina-se uma postura de trabalho individual e, também, coletivo.

Em uma mesma direção, para que se promova uma educação voltada para a formação da cidadania, é necessário que os atores envolvidos tenham uma postura ousada e criativa a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Logo, os professores, gestores, membros da comunidade, líderes locais, pais e encarregados da educação devem unir seus esforços em prol de uma educação para a cidadania.

Nesse sentido, Niquice (2017) conclui que a proposta do tema de sua investigação teve como intento discutir as condições (des)favoráveis à materialização da educação para a cidadania no contexto de desenvolvimento curricular moçambicano. Desde as intenções que foram propostas/pré-estabelecidas – o currículo do Ensino Básico – até as práticas dos professores, foi possível evidenciar uma série de fatores que envolvem uma educação da cidadania no âmbito educacional de Moçambique.

Pode-se constatar que as práticas dos professores, assim como as práticas curriculares, são analisadas e questionadas a partir das possibilidades de desenvolver ou não a consciencialização dos alunos. O que se conclui, portanto, é que apesar da proposta de temas bastante ricos para a construção e o desenvolvimento de uma educação da cidadania, há um desafio enorme para tornar possível e concreta a proposta de formação de cidadãos moçambicanos.

Estudo 8

O estudo 8 discorre sobre a relação entre currículo e conhecimento escolar frente às demandas e responsabilidades educacionais das últimas décadas do século XX. Este estudo foi publicado em 2018 e, portanto, apresenta discussões recentes sobre o cenário da educação. De acordo com os autores, Almeida e Silva (2018), pode-se afirmar que o interesse social pela escola ressurgiu nas duas primeiras décadas do século XXI. Esta valorização acarreta à escola a responsabilidade de criar competências a este novo século e, também, de formar as pessoas para os novos mercados de trabalho. Nesse sentido, a finalidade da escola é ampliada e, concomitantemente, o seu currículo, gerando um desafio difícil de ser resolvido.

No momento em que a Educação Básica foi universalizada, a escola recebeu um aumento da demanda de público e, conseqüentemente, passou a ser vista como um “negócio” bastante rentável. Desse modo, editoras, grupos internacionais, sistemas de ensino nacionais, entre outros passaram a crescer como oportunidade de negócios nesse âmbito considerado promissor. Conforme a argumentação de Almeida e Silva (2018), iniciaram-se no século XX,

ainda que discretamente, as terceirizações de algumas competências para as escolas públicas ou privadas.

Estas competências eram atribuídas à sociedade, no entanto, passaram a permear o ambiente escolar por meio de diversas áreas, tais como: educação para o trânsito, educação para a religião, educação para a coleta de lixo reciclável, educação para a alimentação saudável, educação para o controle das doenças sexualmente transmissíveis, entre outros tipos. Indubitavelmente, estas questões não apresentam problemas, uma vez que são aprendizagens necessárias e justas e, portanto, dignas do olhar da educação; bem como da escola. O problema, no pensamento de Almeida e Silva (2018), é o viés por meio do qual tais questões são tratadas.

De fato, é correto afirmar que a escola é uma importante agência civilizatória de larga escala, tanto pelo seu tamanho territorial quanto pela sua abrangência do número de estudantes com múltiplas faixas etárias. Almeida e Silva (2018) destacam que, uma vez que a função da escola foi ampliada, começou-se a exigir dela uma educação integral. Logo, eles questionam o significado e o sentido dessa adjetivação ligada à educação. Ou seja, os autores discutem o que é esta integralidade da educação escolar pensando na escola como uma agência social de formação do conhecimento.

A respeito do conhecimento escolar, Almeida e Silva (2018) expõem que sua característica mais marcante possui centralidade no seu caráter epistemológico, isto é, em seu próprio modo de conhecer. Sabendo que o conhecimento escolar é proposto pelos currículos, pode-se afirmar que ele possui amplos e variados sentidos. É importante reconhecer que nem todo conhecimento é atributo da escola – a fé, por exemplo. Os conhecimentos referentes à escola são constituídos pelas ciências, linguagens, dimensões históricas, filosóficas, culturais, assim como certos valores. Todos estes conhecimentos são construídos por meio de um recorte epistemológico.

Contudo, Almeida e Silva (2018) evidenciam que o conhecimento escolar perdeu uma parte de sua identidade nas últimas décadas do século XX. Assim, as próprias funções da escola se tornaram enfraquecidas e, por isso, superficiais. É possível afirmar que a escola, no decorrer deste período, tornou-se um mero âmbito reprodutor da visão de um mercado para um conhecimento utilitarista e impreciso.

O que se pode perceber, conforme Almeida e Silva (2018) apresentam, é que a escola passou a ser uma instância responsável pelo atendimento de todos os problemas e demandas de

um conjunto da sociedade de massa produtivista. Mesmo que essas demandas não fossem adequadas ao contexto escolar, elas passariam a ser responsabilidade da escola. Nesse sentido, funções de outras instâncias – família, religiões, empresas etc. – passaram a ser responsabilidade da escola. Por conseguinte, a principal e única função da escola lhe foi retirada: a formação da capacidade de pensar e pesquisar do ponto de vista epistemológico.

Almeida e Silva (2018) destacam que a escola e seu currículo contribuem com a sociedade na medida em que oferecem a possibilidade de formar o pensamento, a capacidade de análise, a pesquisa e a criação crítica de interpretação da vida. Dessa maneira, torna-se possível que cada estudante construa seu projeto de vida, atual e futura, por meio dos conhecimentos apresentados pela escola. Dentre esses, podem ser destacados: pensamento científico, vivências e práticas das tecnologias, experimentações do inusitado, questionamentos livres, percepção das belezas nas diferenças culturais, tempo de experimentação.

Algo destacado pelos autores é a atribuição indevida a respeito de conferirem à escola a função de preparar para o mercado de trabalho. É certo que esta atribuição é uma grande tendência. Ademais, é afirmado que a escola não tem devidamente preparado os estudantes para este mercado, até mesmo para profissões ainda nem existentes. Assim, de uma forma bastante enganosa, atribui-se à escola a função de geradora de empregos. Entretanto, para Almeida e Silva (2018), não cabe à escola preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Sem dúvidas, quem cria profissões e postos de trabalho é a opção do modelo econômico de cada país ou região. Com efeito, um aluno muito bem formado pode não conseguir um emprego em sua região e/ou área de especialidade; e isso está longe de ser responsabilidade da escola. De acordo com os autores, a escola pode apenas ampliar a empregabilidade do aluno, porém, não gera postos de emprego.

A escola é, portanto, o local do desenvolvimento de um pensamento orgânico. Na concepção de Almeida e Silva (2018), deve-se compreender o termo organicidade em seu sentido sistêmico e harmônico, no qual suas partes se interconectam e se inter-relacionam sob diferentes formas. Devido ao seu papel mediador da cultura e da educação, o conhecimento orgânico encontra-se em constante processo de transformação. Logo, enfatiza-se que a escola é um lugar para humanizar-se por meio da aceitação das diversidades, da compreensão das diferenças e, também, do processo de aprendizagem de cada um por meio da convivência.

Diante dessa ideia, Almeida e Silva (2018) afirmam que a função da escola se constitui em fazer a sua parte dentro da ótica da aprendizagem para formar o ser integral. Assim sendo,

uma educação, de fato, íntegra é aquela que faz a sua parte muito bem-feita, isto é, a formação pautada nos aspectos da inteligência sensível, cidadã, pacífica, tolerante, competente, leitora, científica, histórica, situada, artística, reflexiva, libertadora e laboral de cada um dos seus sujeitos. Uma educação íntegra, na perspectiva dos autores, deve ser coerente com seus princípios essenciais. Mas, o que se tem visto no cenário educacional é somente uma educação que visa a um atendimento às cobranças imediatistas de setores sociais que, de maneira hegemônica, desejam impor suas prioridades e interesses.

É importante destacar que a adjetivação da educação escolar não modifica, imediatamente, sua essência; bem como finalidade. Desse modo, adicionar o termo “integral” à educação não a faz/torna íntegra. Almeida e Silva (2018) destacam que essa adjetivação pode muito bem apenas indicar que a escola contém de tudo um pouco; assim como um “pão integral, no qual possui múltiplos farináceos, grãos etc. De acordo com o senso comum, em uma educação integral deve conter várias disciplinas e atividades juntas no cotidiano do aluno não precisando estar, basicamente, relacionadas entre si. Os autores evidenciam que, de maneira geral, há movimentos educativos que querem nomear e adjetivar a educação como mais do que ela é e deve ser, acrescentando-lhe o termo “integral”.

Ao se aprofundarem neste conceito, Almeida e Silva (2018) destacam dois sentidos, dentre vários. O primeiro sentido apresentado pela palavra integral é o de juntar partes de um todo, integrar o que é/está disperso. Logo, esse sentido pressupõe que a educação não sabe direito quais são suas ações fundamentais e, por isso, qualquer coisa serve. Nessa perspectiva, o conjunto de atividades presentes na escola nem sempre se harmonizam e/ou correspondem aos objetivos da aprendizagem da educação escolar. Além disso, nessa visão de educação integral, os componentes curriculares não apresentam uma sólida intencionalidade pedagógica. O projeto pedagógico é, então, substituído a partir de um currículo construído coletivamente pelos diferentes agentes educacionais e com a gestão articulada em diálogo permanente com a comunidade, por um monte de atividades desconexas. Há, portanto, uma pseudo-integralidade.

O segundo sentido apresentado pelos autores a respeito da palavra integral se relaciona à coerência conceitual e prática de propósitos considerados fundamentais. Em uma educação íntegra, deve-se apresentar princípios alinhados de modo coerente para gerar aprendizagem e compreensão do mundo para dele participar. É possível afirmar que passar mais tempo na escola não transforma o ensinamento que se encontra disperso em uma educação, de fato, íntegra. Logo, Almeida e Silva (2018) evidenciam a relevância de um adequado planejamento do

currículo a partir de princípios de uma boa formação humana, social e política íntegras. É necessário que esse planejamento se pautem na realidade vivida pelo país, pela região, pelo grupo social, pelas comunidades e, sobretudo, pelas pessoas.

Uma educação íntegra, efetivamente, deve partir do que os estudantes querem a fim de evoluir para levá-los à reflexão e ao conhecimento do que eles realmente necessitam. Nessa direção, torna-se essencial olhar para os alunos como cidadãos e não como clientes. O cliente é um sujeito de atividades de consumo, o qual deseja ter e consumir diferentes coisas. Contudo, ao olhar para o aluno como um cidadão, vê-se nele um sujeito social de direitos, deveres e, em especial, de pensamentos.

No contexto de uma educação íntegra, a gestão escolar atua com intencionalidade pedagógica. Assim, envolve todos os agentes em um diálogo contínuo acerca do planejamento, da construção, do monitoramento, da avaliação contínua, bem como da reflexão e ajustes necessários à escola. Por conseguinte, Almeida e Silva (2018) evidenciam que em uma educação íntegra tudo é coerente: seu ambiente físico, seu plano pedagógico e político, suas práticas docentes, sua avaliação, entre outros aspectos. Para que essa coerência seja estabelecida, torna-se fundamental que o corpo docente e os gestores se aliem – e se alinhem – para planejarem, avaliarem e prestarem contas sociais dos resultados de seus trabalhos com os estudantes.

Por meio disso, as práticas ocorridas na escola serão organicamente articuladas entre os marcos regulatórios da educação, a comunidade, os gestores e os alunos no momento em que os problemas locais forem trabalhados de maneira reflexiva e propositiva. Na argumentação de Almeida e Silva (2018), a escola, para dar conta de todas as dimensões da formação e das questões contemporâneas que hoje se apresentam a elas, incluindo as novas necessidades e problemas, necessita de mais coerência com suas finalidades cognitivas e sociais.

Um valor muito recorrente em muitas tendências pedagógicas atuais é a própria formação para a cidadania. Almeida e Silva (2018) afirmam que a cidadania na escola se forma por meio do domínio das habilidades e dos debates a partir do cognitivo. Isto quer dizer que não se trata de ensinar cidadania por meio de aulas sobre este conceito, mas de mostrar como se constroem e evoluem, em muitas lutas históricas, os princípios e vivências de cidadania. Dessa forma, pode-se ensinar a cidadania por meio da história da evolução da sociedade grega ou romana, da revolução industrial e até mesmo por meio de romances literários, dentre outras

possibilidades. Para os autores, isso a escola pode e deve fazer, uma vez que há uma percepção do conceito de cidadania e de criação de valores cidadãos.

Nesse sentido, Almeida e Silva (2018) refletem sobre os marcos da construção das políticas educacionais brasileiras que resultaram na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Assim, eles analisam o sentido do próprio conhecimento escolar neste documento. Os autores destacam que, no texto introdutório da BNCC, encontra-se o compromisso com a educação integral, visando uma formação e desenvolvimento humano global. Além disso, este documento apresenta a proposta de superação da fragmentação disciplinar do conhecimento escolar e a busca de uma articulação e contextualização entre os conhecimentos escolares e a vida real do estudante a fim de conferir um sentido ao que se aprende. Logo, admite-se a visão plural, singular e integral dos alunos como sujeitos de aprendizagem.

No entanto, a realidade da vida dos grupos sociais e econômicos em que o aluno vive não contam nos conceitos da BNCC. Também, Almeida e Silva (2018) destacam que este documento descreve os estudantes, em muitas ocasiões, como clientes e não como cidadãos de direitos e deveres. É possível afirmar que a versão da BNCC, aprovada em 15 de dezembro de 2017, desconsiderou a especificidade do saber escolar e trouxe uma visão do currículo “espelhada” em currículos de outros países para dizer como se deveriam formar os cidadãos do nosso país. Ou seja, este documento é composto por aspectos que servem a qualquer lugar, região e/ou país e, ao mesmo tempo, não serve para nenhum, uma vez que não apresenta certa especificidade.

Assim, Almeida e Silva (2018) afirmam que as propostas curriculares não definem com clareza o que é o conhecimento próprio da escola, fazendo com que o próprio documento da BNCC não seja coerente com as propostas e/ou princípios que apregoam. O que se pode notar é que há, tanto no contexto educacional quanto nas políticas curriculares, certos modismos pedagógicos, além de pressões econômicas e político-partidárias que influenciam as escolhas de suas finalidades e metodologias.

Almeida e Silva (2018) advogam que a construção de uma nação atual passa, necessariamente, por uma educação formal pública e sistematizada. Ademais, tal construção deve estar pautada em princípios definidos pela Constituição Federal e por projetos educativos que apontem para um projeto a ser marcado pela coesão social e não apenas marcado pelo atendimento das exigências de alguns grupos econômicos hegemônicos. Em suas análises,

Almeida e Silva (2018) constatam que a atual BNCC não possui a marca da coesão social, uma vez que anuncia quais são as diretrizes, mas não explicita as formas de construir as bases desta nação a partir de seu contexto e de diagnósticos do que esta nação está sendo.

Pode ser afirmado, no pensamento dos autores, que as indústrias sempre quiseram instrumentalizar a escola para preparar-lhe mão de obra rápida e sem custos para ela – assim acontece desde o período do surgimento das indústrias. Então, identifica-se a lógica de que, como os alunos precisam de trabalho, a escola deve prepará-los para o mercado. Todavia, a escola não é responsável por vagas de emprego, nem é instrumentadora da indústria ou qualquer outro espaço dessa natureza. Almeida e Silva (2018) destacam que a escola apresenta a função de criar gerações que pensem, se comuniquem, se instruem para escrever, ler, criticar, propor, desenvolver o pensamento científico e tecnológico e serem motivadas e instrumentadas para sempre saberem estudar. É para isso que ela é instituída.

Dessa maneira, os conteúdos escolares não devem ser aqueles eleitos e/ou selecionados pelas indústrias/empresas, mas sim os que foram produzidos pela humanidade. Conforme Almeida e Silva (2018) expõem, o real domínio do saber escolar é o seu espaço de apresentar, analisar, criticar, dominar linguagens dos instrumentos epistemológicos do mundo material, social e cultural. Pode-se assegurar que todo este conhecimento do mundo se constrói a partir das práticas curriculares. Portanto, deve-se questionar a realidade em que se vive. Nesse sentido, por meio dessas concepções apresentadas, bem como por meio do currículo e suas vivências cognitivas, será possível elaborar um projeto de nação na busca da paz e da coesão social.

Almeida e Silva (2018) apresentam a concepção de que o currículo é o espaço programado onde se exerce o afeto escolar. À vista desse entendimento, o afeto curricular é a ação de afetar-se pelo mundo. Um afeto de quem é tocado pelas questões da humanidade e não apenas pelo consumo de espetáculos e redes tecnológicas; ditas “sociais”. Sendo assim, o currículo só é significativo como projeto civilizatório e não somente como habilitador do aprendiz para uma ocupação futura em postos no mercado de trabalho ou até mesmo um atendimento de projetos individualistas.

Nessa perspectiva, Almeida e Silva (2018) asseguram que só existe currículo digno na medida em que for apresentado ao debate nacional um sistema escolar que permita construir-se pelo conhecimento a partir da compreensão do mundo em que se vive. Só assim será possível

construir um modo de viver socialmente de forma mais justa, digna, democrática e de paz, um mundo de verdadeira coesão social.

Diante da argumentação dos autores, pode-se compreender que uma educação íntegra é aquela que é capaz de atribuir significado ao conhecimento trabalhado na escola. Este conhecimento escolar, indubitavelmente, deve ser ativo e cidadão e não apenas individualista e pragmático-formal; como pode ser verificado em muitas concepções hegemônicas. É possível identificar no âmbito escolar muitos aspectos de uma formação para a economia internacional, bem como para o atendimento aos apelos de lideranças no mercado global liberal. No entanto, deve-se reconhecer que a educação pública é um ato político e civilizatório e, portanto, não se constitui em um espaço de atendimento a padrões de empregabilidade de um dado momento histórico ou de uma demanda econômica.

Dessa forma, em seu estudo, Almeida e Silva (2018) evidenciam que há pouca clareza a respeito do que seja o conhecimento escolar como espaço epistemológico de desenvolvimento do pensamento de um país, de um projeto de nação. Ademais, verifica-se uma enorme indefinição da função do Estado como sendo a única instituição social capaz de cuidar da educação como um direito de todos e, simultaneamente, como um bem público. Nesse sentido, Almeida e Silva (2018) defendem a implantação de uma educação para um país, de fato, democrático em uma escola, efetivamente, íntegra.

Estes são, portanto, os resumos dos estudos selecionados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico que possuem o conceito de cidadania relacionado ao currículo. Pôde ser evidenciado que tais estudos apresentam a questão da formação para a cidadania no âmbito educacional. Desse modo, na subseção seguinte, apresentaremos uma avaliação geral desses oito estudos selecionados.

4.4. Apreciação geral dos estudos

Acreditamos que a explicitação sobre a caracterização dos estudos correlatos – principais aspectos e seus resumos –, realizada nas subseções anteriores, é imprescindível por ser um meio de identificarmos as tendências dos estudos e pesquisas quando abordam o conceito de cidadania no âmbito educacional.

Diante dessa caracterização, podemos inferir que os resultados dos estudos selecionados apontaram a presença de uma concepção de educação e, conseqüentemente, uma formação para a cidadania, que serve aos imperativos de uma economia neoliberal e/ou liberal com fins de manter o *status quo*. Nesse sentido, constata-se que a principal concepção de cidadania presente no contexto escolar está relacionada às correntes filosóficas liberal e neoliberal. O predomínio da racionalidade econômica incide, diretamente, na maneira pela qual se dá a formação do estudante com vistas a atender exigências do mercado. Por meio destes estudos correlatos, destaca-se a necessidade de ir além de uma educação pautada em uma racionalidade limitada para se formar as novas gerações.

Os estudos demonstram que o conceito de cidadania possui diferentes sentidos e significados de acordo com a concepção de educação, bem como visão de mundo, adotada. Verifica-se que há nas escolas uma incidência dos aspectos econômicos que regem o mundo atual. Estes aspectos configuram a formação do sujeito na escola com vistas ao atendimento de interesses hegemônicos. Logo, há uma preocupação com os projetos educacionais, uma vez que eles refletem um tipo de formação do estudante e, principalmente, com os currículos escolares.

De acordo com alguns estudos selecionados, a proposta curricular é imprescindível quando se pensa na formação dos estudantes. Nesta proposta, evidencia-se o tipo de formação que se pretende. Todavia, a marcante presença de testes padronizados no âmbito escolar limita o currículo, fazendo com que se molde/forme o estudante de um determinado tipo. O que podemos evidenciar é que há princípios fundamentais do sistema capitalista nesta formação do sujeito, tais como: individualismo, egoísmo, intolerância, falta de cooperação e solidariedade, entre outros.

Estes princípios, de acordo com os estudos correlatos, servem aos imperativos econômicos – principalmente ao neoliberalismo – e, assim, há uma formação como favorecimento da produção capitalista. É possível afirmarmos que os princípios e concepções dessa produção permeiam as práticas escolares. Indubitavelmente, as práticas que ocorrem nas escolas influenciam a formação do sujeito. Cabe destacarmos que estas práticas incluem as relações pedagógicas e as relações entre os próprios atores escolares.

Alguns estudos discorreram a respeito de certos documentos oficiais – em destaque, a BNCC – e concluíram que há discrepâncias entre o que se propõe e o que se efetiva na prática educacional. A respeito da BNCC, foi demonstrada a distância entre os princípios apresentados e algumas de suas concepções. Um exemplo é o tratamento dos estudantes como “clientes”, o

qual sugere a formação de um cidadão consumidor. Logo, há traços de uma concepção neoliberal neste e em outros documentos analisados pelos diferentes autores; incluindo as pesquisas internacionais publicadas no Brasil. Ademais, ressalta-se que a discussão sobre a formação para a cidadania é uma tendência nos debates nacionais e internacionais acerca dos documentos oficiais.

Nesse sentido, evidencia-se, na maioria dos estudos, que a escola tem se tornado um mero âmbito reprodutor da visão de um mercado. Em consonância com os autores dos estudos correlatos, Lahuerta (2020) afirma que há um raciocínio utilitarista nos sistemas escolares atuais, onde há também um excesso de disciplinarização. Por conseguinte, há o predomínio de um conhecimento utilitarista e impreciso. Logo, os estudos indicam que a função da escola foi modificada por meio desta visão, passando a atender às demandas imediatistas de específicos setores sociais.

Por outro lado, os estudos correlatos advogam a necessidade de uma educação para a cidadania pautada em aspectos democráticos. É possível percebermos que se torna necessário que o âmbito escolar se pautem em uma nova cidadania. De acordo com alguns autores desses estudos, uma sociedade democrática requer, necessariamente, uma cidadania democrática. Há, portanto, uma forte relação entre os conceitos de cidadania e democracia nos estudos. Verificamos que, na medida em que se aponta para uma nova cidadania, pautada em um sentido emancipatório, há referência ao conceito de democracia. Podemos perceber, então, que tais conceitos se inter-relacionam quando se pensa em uma efetiva transformação da realidade.

Ademais, os estudos apontam para a relação entre currículo e gestão como sendo fundamental para a modificação das práticas existentes na escola. Foi possível notarmos que o desenvolvimento de uma cidadania democrática na escola requer a formação de um pensamento crítico nos estudantes. Para tanto, a escola precisa criar condições para uma boa formação, pautando-se em princípios de solidariedade, participação, tolerância, democracia, entre outros.

Um estudo aponta, em conformidade com Lahuerta (2020), que a escola deve estimular e motivar seus estudantes a permanecerem nela. É preciso que estes sujeitos queiram aprender, queiram estudar. Assim, será possível promover/construir uma “escola do futuro”. Torna-se necessário promover uma educação para a complexidade, a qual abrange valores como responsabilidade, solidariedade e sustentabilidade, contemplando o que Lahuerta (2020) denomina como cidadania cosmopolita. Sendo assim, este autor considera a necessidade de *ir além* de uma educação com racionalidade limitada, promovendo, assim, uma educação para o

futuro, a qual se disponha a elaborar perguntas sobre a condição humana e o real sentido da vida.

É certo que, de acordo com muitos autores dos estudos correlatos, esta mudança nas práticas escolares não se constitui uma tarefa fácil. Há um enorme desafio. No entanto, tal mudança será essencial para se formar cidadãos aptos e conscientes para a construção de um mundo mais justo; abarcando uma melhor condição de vida para cada um deles. Ademais, será possível que cada cidadão exerça sua cidadania em seu sentido pleno.

É importante considerarmos que toda mudança requer sensibilidade. Na direção deste pensamento, em consonância com os autores dos estudos selecionados, podemos pensar no projeto político da escola na tentativa de promover mudanças. Cabe destacarmos que, neste projeto, é possível identificar a natureza e os objetivos que a escola pretende/almeja alcançar. Os estudos também apontam a importância da formação dos professores, visto que eles são essenciais na formação do estudante para a cidadania.

Além disso, muitos estudos apresentam a abordagem interdisciplinar como um possível caminho para o tipo de formação para a cidadania que defendem; assim como uma forma de superar o excesso de disciplinarização nas escolas. Podemos afirmar, portanto, que não se ensina sobre cidadania dando aula sobre este conceito, mas se ensina por meio das relações entre os conteúdos disciplinares/curriculares e, também, por meio das relações entre os sujeitos em todo o ambiente da instituição. Nessa perspectiva, torna-se essencial olharmos para as práticas curriculares e gestionárias promovidas no âmbito escolar.

Nesta apreciação geral dos estudos correlatos, podemos afirmar que este levantamento bibliográfico evidenciou a existência de uma quantidade reduzida de pesquisas/estudos sobre o conceito de cidadania relacionado ao currículo. Por meio da análise dos estudos correlatos, consideramos relevante apontar, à luz da vertente crítica, a necessidade da abordagem dos conceitos de cidadania, currículo e educação, e da relação entre eles, em uma visão democrática/emancipatória. Nessa perspectiva, é essencial analisar o que acontece no âmbito escolar, em uma vertente crítica.

Mediante as Seções teóricas construídas e a apresentação desta revisão sobre a temática investigada, delineamos na próxima Seção o percurso metodológico utilizado na construção dos dados desta pesquisa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de delimitarmos as opções metodológicas deste trabalho, torna-se essencial explicitarmos o percurso empreendido para a construção de nossos dados nesta investigação. Como apresentamos anteriormente, este estudo se pauta na seguinte questão de pesquisa: *O que é formar para a cidadania segundo percepções de docentes?*

Dessa maneira, a fim de respondermos esta questão, seguimos alguns procedimentos adotados na construção deste estudo. Esta Seção, portanto, foi composta por oito subseções. Na primeira subseção delimitamos o tipo de pesquisa realizada. Em seguida, explicitamos quais foram as fontes de informação para a construção dos dados desta pesquisa. Na terceira subseção discorremos a respeito da escolha da instituição escolar para a realização da investigação e como ocorreu o contato para sua autorização. Logo, na quarta subseção, evidenciamos a forma como procedeu o contato com os(as) participantes da pesquisa.

Nas subseções seguintes – quinta e sexta – optamos por explicitar os instrumentos utilizados com esses(as) participantes; a saber: formulário e entrevista semiestruturada. Na sétima subseção, por sua vez, apresentamos como foi a realização das entrevistas. Por fim, na oitava subseção, indicamos como foi concretizada a análise dos dados construídos na pesquisa.

5.1. O tipo de pesquisa

A pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa. De acordo com Lima (2003), o paradigma qualitativo surgiu como uma forma de reação à visão de mundo do paradigma quantitativo. Por conseguinte, aquele passou a considerar o contexto do objeto pesquisado, o qual seria não apenas descrito, mas também interpretado pelo pesquisador a fim de se compreender uma realidade social específica. Para Minayo (2010),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2010, p.57).

A autora afirma que esse método pode ser caracterizado pela empiria e sistematização gradativa do conhecimento até a compreensão da lógica do processo que se encontra em estudo. Para consegui-lo, os instrumentos de obtenção/construção dos dados desta pesquisa serão: a observação direta da escola, a entrevista e a análise de documentos.

É importante considerarmos, conforme expõem Lankshear e Knobel (2008), que os dados de uma pesquisa jamais são “brutos”, neutros. Logo, eles são construídos pelo processo de coleta e, conseqüentemente, moldados pelo que é ou não coletado. Assim, os dados são sempre interpretados de maneira extensiva pelo pesquisador, antes e durante o momento da coleta. À vista disso, utilizamos o termo “construção de dados”.

Optamos por realizar um estudo em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, cuja proposta buscasse trabalhar práticas curriculares e gestionárias voltadas à construção da cidadania na perspectiva emancipatória. Neste momento, consideramos fundamental mencionar alguns aspectos do projeto de pesquisa inicial, uma vez que, indubitavelmente, compôs o percurso metodológico desta investigação.

A questão de pesquisa em nosso projeto inicial era: *como a proposta de formação para a cidadania presente no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de Ensino Fundamental se traduz no currículo e na gestão?* Ao realizarmos um levantamento de estudos correlatos a respeito do tema da pesquisa e com o propósito de respondermos esta questão, seria realizada, em primeiro lugar como critério de inclusão da escola, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assim como de outros documentos, tais como regimento escolar, atas das reuniões dos conselhos escolares, diários de classe e materiais didáticos utilizados pelos professores e gestores para trabalhar o tema da cidadania.

Ao elegermos a instituição escolar, realizaríamos a observação durante um ano letivo, com o propósito de analisarmos como se efetivaria na prática a formação para a cidadania em seu cotidiano. Cabe ressaltarmos que esta observação seria realizada em todo o âmbito escolar, ou seja, sala de aula, momentos de intervalo, reuniões de professores e pais etc. Ademais, a análise de documentos, tais como o PPP, atas das reuniões e diários de classe, seria realizada no decorrer do período de observação. Também seria feita a entrevista com a equipe gestora, docentes, discentes e demais funcionários da escola com a finalidade elucidar dados observados e obter novos dados, em ambos os casos por meio de roteiro pré-estabelecido.

No entanto, devido à pandemia causada pela COVID-19, o projeto de pesquisa teve que passar por diversas modificações frente aos obstáculos que se apresentaram. Tais modificações foram realizadas em períodos distintos no decorrer dos anos de 2019 e 2020 a fim de ser possível realizarmos esta pesquisa e, também, adaptá-la ao contexto vivido. É válido destacarmos que todo esse cenário mundial, bem como o cenário de pesquisa, gerou inúmeros desafios e sentimentos negativos. Sem dúvidas, foi um período bastante difícil para se fazer pesquisa, principalmente na área da Educação. Diante desse contexto, uma vez que não tínhamos acesso físico à Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade e/ou às escolas municipais para a fase de seleção da instituição, nos pautamos no critério de indicação.

Nesse sentido, o critério de seleção de uma escola pública municipal se pautou na indicação, pelos pares, de uma escola considerada como sendo compromissada com a formação de um cidadão cultural e socialmente empenhado. Ressaltamos que o projeto de pesquisa havia sido enviado à Plataforma Brasil no final do ano de 2020, com as devidas modificações. Ao respondermos as pendências solicitadas nesta Plataforma, esta pesquisa foi analisada e, assim, autorizada sua realização após o parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP-UFSCar) em março de 2021, conforme pode ser verificado no Anexo A.

Evidenciamos que as modificações realizadas devido ao contexto pandêmico constituíram a nova questão de pesquisa, mencionada no início desta Seção, e os novos procedimentos de construção dos dados, compondo, assim, a atual metodologia. Dessa maneira, com o intuito de respondermos à questão desta investigação e por meio da impossibilidade de fazer pesquisa de campo na escola, nos pautamos nos seguintes procedimentos de construção dos dados: o formulário e a entrevista.

Utilizamos a análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados construídos. Para Franco (2012), a análise de conteúdo passou a ser utilizada na produção de inferências sobre os dados. A autora afirma que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. (FRANCO, 2012, p.21). Dessa maneira, a análise e a interpretação dos conteúdos fazem parte do processo a ser seguido.

Franco (2012) expõe que a descrição constitui uma etapa imprescindível para a enumeração das características do texto e, por sua vez, a interpretação, considerada como última etapa, traz significação às características descritas. Dentre estas etapas, ocorre um procedimento intermediário: a inferência. Franco (2012) afirma que este é um procedimento importante, uma vez que permite a passagem da descrição à interpretação.

Outra etapa, apresentada por Franco (2012), é a definição das unidades de análise que se dividem em: unidades de registro e de contexto. As primeiras são a menor parte do conteúdo e seus tipos podem ser a palavra, o tema, o personagem e o item. Já as unidades de contexto podem ser consideradas como a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado e tem como intento estabelecer a necessária diferenciação entre sentido e significado.

Definidas as unidades de análise, Franco (2012) descreve que a definição das categorias deve ser realizada com base em critérios previamente definidos. A autora afirma que existem dois tipos de categorias: as criadas *a priori*, ou seja, antes da análise dos dados; e *a posteriori*, as quais emergem do discurso, bem como do conteúdo das respostas e, assim, requerem um constante exame do material de análise. Nesta pesquisa ambas foram usadas. Deste modo, a análise de conteúdo implica comparações e classificações contextuais, ou seja, o entendimento de semelhanças e diferenças. Franco (2012) afirma que os resultados da análise de conteúdo precisam refletir os objetivos da pesquisa previamente definidos.

Sendo assim, as etapas deste trabalho incluíram: aplicação de formulário para obtenção de dados dos sujeitos participantes; realização das entrevistas para a construção e, posteriormente, análise de dados. Diante disso, a seguir, especificamos as fontes de informação utilizadas neste estudo para a construção dos dados da pesquisa.

5.2. As fontes de informação

É possível afirmarmos que as fontes de informação possibilitam a construção dos dados em uma pesquisa, uma vez que apresentam aspectos relevantes e, sobretudo, essenciais ao tema investigado. À vista disso, foram utilizadas três fontes de informação nesta pesquisa: documentos; formulários; entrevistas.

Uma fonte de informação utilizada para a construção dos dados foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola¹ pesquisada, com o intuito de identificarmos elementos que indicam qual é a proposta de formação para a cidadania da instituição escolar e/ou como o conceito de cidadania se inscreve nele. Todavia, devido ao cenário pandêmico, a direção da Escola nos informou que não havia sido elaborado o PPP do ano de 2021. Além disso, houve a mudança da equipe gestora nas escolas municipais após o concurso público². Neste caso, o PPP disponibilizado é referente ao ano de 2019 – sendo que a atual diretora da Escola não participou do processo de sua elaboração, visto que tomou posse no ano de 2020.

Por meio da leitura do PPP da Escola, foi possível identificarmos importantes aspectos referentes à proposta de formação para a cidadania da instituição escolar no ano específico em que este documento foi elaborado. Cabe mencionarmos também que a leitura do PPP nos permitiu a elucidação de algumas perguntas feitas durante a realização das entrevistas com as participantes, uma vez que havia informações neste documento sobre determinados projetos concretizados na Escola.

Ademais, frente ao período de isolamento social provocado pela COVID-19, a Prefeitura Municipal de São Carlos/SP publicou Decretos e Normativas referentes às escolas. A direção da Escola encaminhou tais documentos para que pudéssemos nos informar. Dessa maneira, é importante destacarmos que a leitura desses documentos, incluindo o PPP, nos auxiliou na elaboração do roteiro de entrevistas, bem como no desenvolvimento de cada uma delas³.

Os formulários também constituíram nossas fontes de informação nesta pesquisa. Por meio deste instrumento, obtivemos alguns aspectos pessoais e profissionais dos(as) participantes da pesquisa, os quais foram utilizados somente para fins científicos. Ademais, o envio e preenchimento do formulário caracterizou-se como uma etapa antecedente à entrevista individual. As entrevistas, portanto, formaram também nossas fontes de informação para os

¹ Utilizaremos a palavra *escola* com letra maiúscula para nos referirmos ao local onde esta pesquisa foi realizada, garantindo, assim, seu anonimato.

² No ano de 2019 houve, pela primeira vez na SME, o concurso público para provimento dos cargos efetivos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino pela Prefeitura do Município de São Carlos/SP.

³ Partimos do pressuposto de que o PPP fosse conhecido por todos os atores escolares. No entanto, durante a realização das entrevistas constatamos que não. Este aspecto será melhor detalhado na Seção 6 desta investigação.

dados desta pesquisa. Estes procedimentos, formulários e entrevistas, foram explicitados em subseções mais à frente.

Assim sendo, essas foram as fontes de informação utilizadas, as quais compuseram o cruzamento/triangulação dos dados nesta pesquisa. A seguir, apresentamos como ocorreu a escolha da Escola e o contato inicial com sua direção para que se pudesse realizar importantes etapas da pesquisa.

5.3. A escolha da instituição escolar e o contato para autorização da pesquisa

Por meio das indicações feitas pelos pares a respeito de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, elegemos aquela que se caracterizava pelos aspectos previamente estabelecidos – afirmados anteriormente. Além disso, a opção por realizarmos o estudo nesta Escola também foi justificada pela facilidade de contato com a equipe gestora por parte da pesquisadora devido ao contexto pandêmico.

Em janeiro de 2021, entramos em contato com a direção da Escola indicada com o propósito de conseguirmos a autorização para realizarmos esta pesquisa. O contato inicial com a diretora se estabeleceu via e-mail e *WhatsApp*, o qual foi composto pelos seguintes aspectos: apresentação – nomes da pesquisadora e da orientadora, curso e instituição de origem; informações sobre a pesquisa – título, objetivos, metodologia; pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa e convite à participação.

A diretora, prontamente, autorizou a realização da pesquisa na Escola e aceitou o convite para participar do nosso estudo. Como representante legal da Escola Municipal, a diretora assinou a carta de anuência na qual autoriza a instituição ser coparticipante do projeto de pesquisa. Ressaltamos que esta carta foi enviada ao CEP-UFSCar como um dos pré-requisitos para a obtenção do Parecer de Aprovação da pesquisa.

Sendo assim, a etapa empírica da pesquisa foi iniciada após o recebimento do parecer favorável emitido pelo CEP-UFSCar. Explicitamos como ocorreu o contato com os(as) participantes da pesquisa na seguinte subseção.

5.4. O contato com os(as) participantes da pesquisa

Em um momento posterior ao contato inicial com a diretora, recebemos – via Google Drive – quatro arquivos contendo as principais informações de todos os profissionais da Escola. Dentre essas informações, havia o endereço de e-mail de cada profissional. Sendo assim, a forma de acesso inicial aos(as) participantes da pesquisa se pautou nas informações de contato que a equipe gestora da instituição nos disponibilizou.

É relevante afirmarmos que todos os que trabalham na Escola compunham a amostra de indivíduos participantes da pesquisa, pois pretendíamos realizar entrevistas com toda a equipe gestora, os docentes e demais funcionários da Escola em que se desenvolveu a etapa empírica da pesquisa. Nesse sentido, o critério para a definição da amostra de indivíduos e inclusão daqueles que foram entrevistados na pesquisa foi o da anuência dos(as) participantes. Por conseguinte, foram excluídos os indivíduos que não concordaram participar da pesquisa, bem como os que desistiram no decorrer do processo.

Com vistas ao primeiro contato com os(as) participantes da pesquisa, inicialmente foram enviados os e-mails de “convite para participar da pesquisa” a nove profissionais da Escola, tendo sido previamente selecionados pelos seguintes critérios: seleção de um docente por ano/turma do Ensino Fundamental; atuação na equipe gestora da Escola. O e-mail foi enviado individualmente a cada profissional, contendo uma apresentação pessoal – pesquisadora, orientadora, curso e instituição de origem – e um breve resumo sobre a pesquisa – título e objetivo geral. Ao final do e-mail, havia a informação de que seria aguardado um retorno para que se pudesse dialogar sobre como seria a pesquisa e a participação nela.

Dessa forma, obtivemos respostas de seis e-mails enviados. De maneira específica, foram cinco retornos de docentes e um da diretora da Escola e em todos havia a confirmação em participar da pesquisa. Dentre os nove convites enviados por e-mail, três pessoas selecionadas não responderam. Após este contato inicial, foi decidido com cada participante o meio mais adequado e utilizado por ele(a) (*WhatsApp, Telegram, E-mail* ou outro) para dialogarmos sobre a pesquisa, bem como sobre os aspectos que envolveriam sua participação.

Por conseguinte, todas¹ as participantes optaram por troca de mensagens via *WhatsApp* como principal meio de comunicação entre pesquisadora e participante.

Este processo de convite à participação e esclarecimento sobre a pesquisa durou cerca de duas semanas. Ressaltamos que nem todos os e-mails de convite à participação na pesquisa foram enviados no mesmo dia e, ainda, obtivemos respostas em dias distintos. Cabe ressaltar também que, ao longo deste tempo, reenviamos os e-mails para àqueles que não retornaram na tentativa de primeiro contato e novamente não obtivemos respostas.

Torna-se importante mencionarmos que o contato com as participantes se deu somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP-UFSCar. No momento posterior ao contato inicial e diálogo/interação com cada participante, foi enviado um novo e-mail contendo um agradecimento pela disponibilidade em participar desta pesquisa e o arquivo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por meio deste Termo, a participante teve a oportunidade de conhecer o projeto e os demais procedimentos e aspectos que envolveriam sua participação na pesquisa – conforme Apêndice A. Após seu consentimento, a participante deveria assiná-lo (rubrica em todas as páginas e assinatura na última) e enviá-lo, pelo próprio meio virtual, para a pesquisadora, a qual já havia assinado o Termo previamente.

Na medida em que recebíamos o TCLE devidamente preenchido e assinado por cada participante, prosseguíamos com o desenvolvimento da pesquisa de campo. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, avaliamos ser importante obtermos as informações pessoais e profissionais das participantes por meio de um breve formulário. Sem dúvidas, esta opção foi considerada mais eficaz para o momento da caracterização das participantes, bem como para o momento da realização das entrevistas. Com este intuito, foi enviado por e-mail o arquivo do formulário para cada participante.

É fundamental salientarmos que o envio do formulário, bem como o desenvolvimento das etapas subsequentes, ocorreu somente mediante assinatura do TCLE por cada participante. Logo, recebemos seis Termos assinados. A respeito dos formulários, obtivemos respostas de apenas cinco. Devido às complicações da pandemia e as consequentes exigências acachapantes à atividade da diretora, a pesquisa acabou por se restringir à participação das professoras.

¹ A partir deste momento, utilizaremos artigos e substantivos femininos pelo fato das participantes serem do sexo feminino.

Diante do recebimento dos Termos assinados e dos formulários devidamente preenchidos, realizamos o agendamento das entrevistas com cinco participantes. Durante a troca de mensagens via *WhatsApp* com cada participante após o contato inicial, a pesquisadora informou e esclareceu todas as etapas que seriam desenvolvidas na pesquisa. Sendo assim, as participantes tinham conhecimento sobre o envio do TCLE e, posteriormente, do formulário; assim como sobre a realização da entrevista. Apresentamos os principais aspectos dessas fontes de informação – formulário e entrevista – nas próximas duas subseções consecutivas.

5.5. Instrumento: formulário

Este instrumento foi utilizado como uma etapa precedente à entrevista individual e teve como propósito a obtenção de alguns aspectos pessoais e profissionais das participantes. Tais aspectos foram utilizados para fins científicos nesta pesquisa. O formulário foi enviado por e-mail a cada participante, como mencionado na subseção anterior. Em seu envio, reiteramos que, assim como consta no TCLE, seria mantida a confidencialidade dos dados da participante, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (seu nome e o nome da Escola) em todas as etapas da pesquisa. Ademais, ressaltamos que a participante possuía a liberdade de não responder algum item do formulário caso o considerasse constrangedor ou não soubesse respondê-lo.

Sendo assim, buscamos contemplar no formulário as principais características pessoais e profissionais das participantes da pesquisa. A parte inicial desses modelos continham os seguintes aspectos: o título da pesquisa; os nomes da pesquisadora, da orientadora e da instituição de ensino; o objetivo geral da investigação; o objetivo do formulário e o destaque de algumas partes do TCLE – como mencionado no parágrafo anterior. Ao final desta parte, havia um agradecimento à participação na pesquisa.

Logo após esta parte introdutória, o formulário era composto por segmentos e cada um desses era constituído por vários itens. Estes segmentos eram: Identificação; Formação; Carreira docente; Atuação profissional na Escola. O modelo de formulário encontra-se completo no Apêndice B. Após o preenchimento do formulário, houve o agendamento para a realização da entrevista com cada uma das participantes da pesquisa. Este procedimento encontra-se mais detalhado a seguir.

5.6. Instrumento: entrevista semiestruturada

A segunda etapa da pesquisa empírica com as participantes foi a realização das entrevistas. A opção por este instrumento deu-se justamente pela possibilidade de analisarmos as percepções de docentes acerca de suas concepções sobre formar para a cidadania e de como essa formação se dá (ou não) nas práticas curriculares e gestionárias – conforme nosso objetivo geral. Nesse sentido, seria possível, no conjunto de características referenciadas pela literatura e pelo levantamento de estudos correlatos, aprofundarmos nosso entendimento acerca da temática que envolve esta pesquisa.

Minayo (2010) afirma que as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade, as quais se diferenciam pelas formas de organização. De acordo com Duarte (2004), a entrevista é um instrumento privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa. Em suas palavras, as “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. (DUARTE, 2004, p.215).

Realizamos, portanto, a modalidade de entrevista semiestruturada, a qual obedece a um roteiro não rígido e contém perguntas fechadas e abertas que se coadunam. Este instrumento, conforme Lüdke e André (2018) expressam, caracteriza-se por sua adequação e flexibilidade para o trabalho de pesquisa em educação, uma vez que viabiliza acesso imediato e constante à informação desejada. Ademais, esta informação é complementada por meio de diferentes informantes, podendo conter variados assuntos sobre a mesma temática. De acordo com as autoras, a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho utilizados nas ciências sociais. O caráter de interação, o qual permeia esta técnica, é fundamental neste instrumento de pesquisa. Isto é,

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p.39).

Por meio dessa interação que se cria durante a realização da entrevista, torna-se possível que o pesquisador faça correções, esclarecimentos e adaptações – ainda mais em um roteiro semiestruturado –, os quais se constituem em aspectos bastante eficazes na busca e obtenção de informações almejadas. Em nossa pesquisa, como afirmado, optamos pela modalidade de entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (2018), esta modalidade se desenvolve a partir de um esquema básico, no qual não é aplicado de maneira rígida, permitindo ao pesquisador/entrevistador fazer as necessárias adaptações no decorrer da entrevista.

De acordo com Lüdke e André (2018), as entrevistas semiestruturadas são mais adequadas quando se pretende conhecer a opinião e/ou a visão de uma pessoa sobre algum tema. Na percepção das autoras, estas entrevistas, geralmente, são mais longas, mais cuidadas e, mesmo sendo feitas alicerçadas em um roteiro, apresentam grande flexibilidade. Duarte (2004) considera que, se as entrevistas forem bem-feitas, permitirão que o pesquisador faça uma espécie de “mergulho em profundidade”, sendo possível coletar e reunir indícios dos modos que cada sujeito percebe e significa sua realidade. Esta característica de profundidade também permite levantar informações consistentes que serão úteis para descrever e compreender a lógica que conduz as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, no caso, a escola. Para a autora, com toda a certeza, isto é muito mais difícil de se obter com outros instrumentos de coletas de dados.

Diante das exigências e dos cuidados requeridos para a realização desse tipo de entrevista, Lüdke e André (2018), afirmam que o pesquisador, entrevistador, deve ter um grande respeito pelo entrevistado. Esse respeito envolve tanto o local e horário marcados quanto a garantia de sigilo e anonimato em relação ao entrevistado, incluindo também o respeito pelo conteúdo fornecido, como informações, opiniões, impressões, crenças, cultura, valores etc.

À vista dessa argumentação sobre a modalidade de entrevista semiestruturada, podemos afirmar que a construção de um roteiro é essencial para este instrumento. Lüdke e André (2018) consideram que o uso de um roteiro para conduzir a entrevista deve, necessariamente, seguir uma ordem lógica e psicológica a fim de que haja uma sequência entre os assuntos. Logo, esta ordem possibilitará o sentido do encadeamento do roteiro elaborado. De maneira semelhante, Minayo (2010) assegura que,

Para esta modalidade de abordagem, o roteiro deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações esperadas. Os tópicos devem funcionar apenas como lembretes, devendo, na medida do possível, ser memorizados pelo investigador quando está a campo. Servindo de orientação e guia para o andamento da interlocução, o roteiro deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas *conversas* e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância. (MINAYO, 2010, p.191).

A utilização de um roteiro na entrevista semiestruturada permite, consoante o pensamento de Gil (2010), a liberdade de expressão do entrevistado e, simultaneamente, a preservação do foco pelo entrevistador/pesquisador. Desse modo, a realização de entrevistas semiestruturadas exige um preparo do pesquisador, o qual será o entrevistador, visto que se torna necessário considerar os variados aspectos da interação com o entrevistado. Com vistas à compreensão deste preparo, Duarte (2009) discorre sobre a necessidade de se considerar aspectos que vão além das respostas emitidas pelos entrevistados durante as entrevistas. Em sua concepção, deve-se observar todo o ambiente da entrevista e, sobretudo, o comportamento das pessoas no decorrer de seu desenvolvimento, como: movimentos, gestos e expressões dos entrevistados. Considerar estes aspectos pode certamente auxiliar na análise das respostas obtidas.

Esta argumentação, portanto, nos permite evidenciar os principais motivos por termos elegido a entrevista semiestruturada como instrumento para a construção dos dados nessa pesquisa. Dessa maneira, elaboramos um roteiro básico que norteou a realização das entrevistas com os docentes, o qual encontra-se explicitado no Apêndice C.

Assim como fizemos no formulário, iniciamos o roteiro com uma parte introdutória que contemplou os seguintes aspectos: breve afirmação sobre a escola e questão de pesquisa; indicação do procedimento de construção de informações; objetivo geral da pesquisa; apresentação das partes que compõem o roteiro; menção à alguns aspectos do TCLE. Após esta breve introdução, havia o roteiro para a entrevista semiestruturada. O modelo de roteiro foi dividido em duas partes, as quais buscaram compreender distintas áreas: i) caracterização do ambiente de trabalho e condições de atuação; ii) o conceito de cidadania. Cada parte possuía alguns blocos de questões que nortearam a entrevista com cada participante.

Este roteiro não foi enviado previamente para as participantes da pesquisa, uma vez que consideramos importante obter os dados originais conforme a metodologia adotada. Devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, consideramos a existência de riscos inerentes à exposição dos sujeitos envolvidos, entrevistadas e entrevistadora, no desenvolvimento da entrevista em um contexto pandêmico. Portanto, como medida de biossegurança, as entrevistas foram realizadas virtualmente (*online*) com o contato e agendamento prévio com cada participante a respeito do dia e horário, bem como do tipo de plataforma que seria utilizada.

5.7. A realização das entrevistas

Como mencionamos na subseção referente ao contato com as participantes, apenas cinco enviaram o TCLE assinado e responderam ao formulário. A pesquisadora, portanto, realizou o agendamento das entrevistas conforme a disponibilidade de cada participante. Por conseguinte, foram realizadas quatro entrevistas com docentes da Escola; em ambiente virtual e em dias e horários à escolha das entrevistadas.

É importante ressaltar que a pesquisadora havia informado previamente às participantes, por meio de troca de mensagens via *WhatsApp*, como seria esse momento e também que não se tinha precisão sobre seu tempo de duração. Nessas interações que se antecederam à entrevista, todas as participantes afirmaram estarem inseguras em relação à sua contribuição para o tema da cidadania. Era alegado por elas que não tinham um conhecimento elaborado sobre este conceito. Nesses momentos, a pesquisadora sempre se preocupava em dizer que a realização da entrevista seria um momento em que ambas estariam conversando e construindo, juntas, aprendizagens e reflexões sobre o tema da cidadania. Ademais, ressaltava que elas teriam muito a contribuir sobre a temática, pois falariam acerca do cotidiano delas visto que os assuntos lhes seriam familiares; portanto, discorreriam com facilidade sobre as questões. Desse modo, consideramos ter sido muito relevante essas interações que se antecederam à realização das entrevistas, pois geraram maior confiança nas participantes para o momento em que seriam entrevistadas.

Por meio dessas interações e conforme o agendamento prévio com cada participante, as quatro entrevistas ocorreram nos dias entre o final do mês de abril e início de maio de 2021.

Todas as professoras optaram por realizar a entrevista pelo Google Meet¹, por estarem familiarizadas com este aplicativo no ensino/trabalho remoto. Dessa maneira, foi criado previamente o *link* para a reunião no Google Meet e, então, compartilhado com a participante no dia agendado para a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização das participantes mediante assinatura do TCLE.

No início do encontro em ambiente virtual, a pesquisadora retomou o aspecto do Termo a respeito da gravação e informou que a iniciaria naquele momento. As participantes, prontamente, permitiram. Em seguida, foi orientado e explicado pela pesquisadora os objetivos e os procedimentos que seriam adotados referentes ao momento. Dessa maneira, foi feita a apresentação pessoal, a apresentação da pesquisa (título, objetivo geral, tipo de participante), recapitulação do TCLE e informações sobre o compromisso ético da pesquisadora para com as participantes, o qual se pautava nos seguintes elementos:

- Retornar a entrevista transcrita para a participante a fim de validar o que foi falado antes de ser mencionado no texto da tese. Algo poderia ser mudado por ela, caso julgasse necessário;
- Depois dos dados tratados (relatório escrito), a participante iria novamente validar seu conteúdo.
- Não seria divulgado o que não fosse permitido pela participante.

Torna-se válido realçarmos que a entrevista foi realizada individualmente com cada participante e a pesquisadora cuidou para que as perguntas não fossem invasivas à intimidade delas. Sabemos que os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de gerar estresse e/ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que se refiram às ações desempenhadas pela participante e que, além disso, possam ser vistas por ela como geradoras de algum tipo de constrangimento e/ou intimidação. Diante de eventuais situações como essas, eram garantidas às participantes pausas no momento da entrevista, ou, ainda, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Ademais, a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento. Estes

¹ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Este é um aplicativo de videoconferência e, por isso, bastante utilizado no período da pandemia causada pela COVID-19. Ademais, este aplicativo oferece recurso de gravação da conferência/reunião.

aspectos foram mencionados pela pesquisadora no diálogo inicial do encontro *online* com cada participante.

Ao final da apresentação pessoal e das orientações para a realização/condução da entrevista, a pesquisadora perguntava se havia alguma dúvida e, não havendo, seguia para a breve explicação do roteiro. Esta explicação se pautava apenas no aspecto de que ele estava dividido em duas partes, sendo a primeira sobre a caracterização do ambiente de trabalho e condições de atuação e, a segunda parte, sobre o conceito de cidadania, especificamente. Então, iniciava-se, propriamente, a entrevista. Por se tratar da modalidade semiestruturada, as entrevistas foram se desenvolvendo conforme um diálogo e, conseqüentemente, as professoras participantes se mostraram bastante à vontade no prosseguimento da entrevista.

Naturalmente, houve certa apreensão de ambas as partes, entrevistadora e entrevistadas, no momento inicial de cada entrevista. Supomos que esta apreensão pode ser justificada pelos seguintes fatos: primeiro encontro entre elas e, ainda, em caráter virtual; certa formalidade atribuída ao momento; insegurança das participantes em relação à temática tratada; iniciação da pesquisadora à pesquisa empírica; gravação da entrevista; entre outros fatos possíveis.

No entanto, qualquer apreensão foi logo dissipada no momento em que a participante começava a responder e a falar sobre o que foi indagado a respeito do seu cotidiano na Escola. Podemos afirmar que, de modo característico, certo tipo de apreensão envolve muitos momentos como esse e, portanto, nada aconteceu fora do que se era esperado para a ocasião. É válido destacar que, na segunda entrevista, a pesquisadora demonstrou estar mais adaptada e segura em relação à primeira experiência vivida neste procedimento da pesquisa empírica.

A duração média de cada entrevista foi de duas horas, sendo que o maior tempo foi de 2 horas e 26 minutos. Compreendemos que cada pessoa possui seu próprio jeito de se comunicar e se expressar e, por isso, não havíamos estabelecido um tempo preciso para a realização das entrevistas e isto foi evidenciado às participantes nas interações prévias. Ademais, por se tratar da modalidade de entrevista semiestruturada, outros questionamentos foram feitos no desenvolvimento das entrevistas. Nesse sentido, avaliamos ter sido fundamental a escolha deste instrumento, sobretudo dessa modalidade, para a construção de dados para esta pesquisa, uma vez que permitiu o esclarecimento de outros elementos e, também, que outras perguntas fossem feitas – além das que compunham o roteiro.

De acordo com Lüdke e André (2018), é necessário que o entrevistador esteja atento ao roteiro pré-estabelecido e também às respostas verbais ao longo da interação. Além disso, as autoras evidenciam que há toda uma comunicação não verbal na entrevista cuja captação é muito importante tanto para a compreensão quanto para a validação do que realmente foi dito. Tal comunicação é representada por gestos, entonações, hesitações, alterações de ritmo, expressões e outros sinais que não são verbalizados. Na argumentação das autoras,

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE e ANDRE, 2018, p.43).

Como afirmamos antes, as entrevistas foram gravadas. Para Lüdke e André (2018), a gravação direta de uma entrevista apresenta o benefício de registrar tudo o que é verbalizado no momento da interação entre os sujeitos. Esta ação de gravar o momento possibilita que o entrevistador permaneça livre para prestar atenção ao entrevistado. Contudo, não há como registrar as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, bem como outros aspectos. Além disso, consoante Lüdke e André (2018), nem todas as pessoas ficam totalmente à vontade ao ter sua fala gravada, podendo gerar algum tipo de inibição.

Diante desses argumentos, podemos afirmar que foi possível captar essa comunicação não verbal nas interações virtuais com as entrevistadas, visto que todas assentiram o uso do vídeo pelo aplicativo Google Meet. Ademais, como mencionado, após o momento inicial da interação não foram notadas características de apreensão e/ou inibição nas participantes, uma vez que elas apresentaram bastante desenvoltura em suas falas.

A respeito do entrevistador fazer anotações durante a entrevista, Lüdke e André (2018) consideram que, nesta ação, o pesquisador pode perder algumas expressões não verbalizadas dos entrevistados. Porém, em contrapartida, as autoras asseguram que tomar notas em alguns momentos da entrevista possibilita um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas pelas pessoas entrevistadas.

Conforme tais aspectos mencionados por Lüdke e André (2018), podemos afirmar que a utilização de um aplicativo que permite uma videochamada apresentou à pesquisadora a

vantagem de gravar a entrevista e, ao mesmo tempo, ter sua atenção totalmente voltada à entrevistada. Cabe ressaltar que, em certos momentos, a pesquisadora tomou nota de algumas expressões e/ou termos mencionados pelas participantes; estes momentos foram bem pontuais e de maneira rápida.

Consideramos ter sido notável o papel da entrevista como estratégia/instrumento investigativo e formativo ao mesmo tempo, revelando a potencialidade desta pesquisa. Isso se justifica pelo fato de que, durante a realização das entrevistas, as participantes repensaram suas práticas ou falas e, conseqüentemente, construíram argumentações acerca de sua própria formação ou de outro tema relacionado às suas respostas. Todas as entrevistas fluíram perfeitamente, não havendo interferência externa e/ou más condições que envolvem a utilização da *internet* – conexão, por exemplo. Além disso, observamos que, de certa maneira, as entrevistas geraram um vínculo entre pesquisadora e participantes. Ao final de cada entrevista, a pesquisadora fazia um agradecimento pela disponibilidade da participante e, sobretudo, pela oportunidade oferecida por meio do encontro.

É essencial afirmarmos que, em tempos tão difíceis de isolamento social, ter vivenciado esta oportunidade na pesquisa produziu grande entusiasmo, especialmente em meio às dificuldades ocasionadas nesta pesquisa pelo contexto pandêmico. Foi interessante notarmos que as participantes também demonstraram entusiasmo e contentamento pelo momento experienciado, visto que todas verbalizaram tais aspectos no momento final do encontro realizado. Todas as docentes se mostraram bastante solícitas à pesquisa e indicaram disponibilidade para eventuais dúvidas e/ou novos questionamentos.

Em um momento posterior, o material de cada entrevista foi transcrito e encaminhado para leitura das professoras a fim de complementações e/ou modificações que julgassem necessárias. Durante o processo de transcrição e também posteriormente, durante a manipulação inicial dos dados, realizamos contatos via aplicativos de mensagens a fim de dirimir algumas dúvidas decorrentes da leitura do material.

Sendo assim, no momento em que foram reunidas as fontes de informação para esta pesquisa, seguimos para a análise dos dados construídos. Explicitamos, na seguinte subseção, como realizamos esta análise.

5.8. A análise de dados

Afirmamos, na primeira subseção, que adotamos a análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados construídos. Assim como explicita Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui em um conjunto de técnicas de análise de comunicação, no qual visa obter indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relacionados às mensagens. A autora evidencia que esta obtenção se efetiva por meio de procedimentos sistemáticos e diretos do conteúdo das mensagens. Dessa maneira, é possível realizar a análise de conteúdo por intermédio da ocorrência e frequência de termos ou da análise por categorias de um mesmo tema. Nesse sentido, neste tipo de análise há uma busca por categorizar as unidades de texto que se repetem – palavras ou frases –, inferindo, portanto, uma expressão que as representem.

Lüdke e André (2018) afirma que, em uma análise de dados qualitativos, o material obtido durante a pesquisa deve ser integralmente “trabalhado”. Este material pode incluir os registros da observação, as transcrições das entrevistas, as análises documentais e as outras informações alcançadas e/ou disponíveis no decorrer do processo de investigação. À vista disso, as autoras asseguram que a principal tarefa nesse tipo de análise consiste em

num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p.53).

De certa maneira, pode ser afirmado que a análise do material está presente em vários momentos da investigação. Todavia, conforme expõem Lüdke e André (2018), ela vai se tornando mais formal e, portanto, mais sistemática após término da coleta de dados.

A análise dos formulários serviu para conhecermos as principais características pessoais e profissionais das participantes, bem como para caracterizá-las na apresentação dos dados desta pesquisa. Ademais, acreditamos que este conhecimento prévio das participantes possibilitou uma melhor condução das entrevistas, visto que alguns de seus aspectos profissionais nortearam determinadas perguntas feitas pela pesquisadora.

Uma vez que optamos por utilizar os instrumentos da entrevista semiestruturada e a aplicação de formulário, a estratégia de investigação selecionada foi a dos métodos simultâneos. De acordo com Creswell (2007), esta estratégia visa constituir um ordenamento dos atributos considerados mais relevantes pelos entrevistados. Acerca da utilização do instrumento da entrevista semiestruturada, podemos afirmar que o conteúdo de cada entrevista realizada foi transcrito literalmente. No total das quatro entrevistas transcritas, chegamos a um conjunto de 156 páginas. Após o término de cada transcrição, foi realizada a conferência de fidedignidade cujo aspecto consistiu, simultaneamente, na escuta da gravação, no acompanhamento e cotejamento de cada frase falada pela participante e pela pesquisadora.

Em um primeiro momento, os conteúdos das entrevistas passaram por um tratamento individual no qual buscamos sintetizar, por meio de um quadro, os aspectos presentes nas entrevistas. De acordo com Duarte (2004), um modo de analisar as transcrições das entrevistas realizadas é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos por intermédio de novos pressupostos. Em outras palavras, é possível segmentar a fala dos sujeitos entrevistados em unidades de significação e, assim, iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma das unidades formadas. Logo, conforme expõe a autora, esta seria uma articulação com as categorias de análise.

Duarte (2004) descreve que as unidades de significação são construídas por meio do mínimo texto necessário ao entendimento do próprio significado da fala do entrevistado. Dessa maneira, estas unidades são provenientes da fragmentação das entrevistas. Assim como afirmamos anteriormente, e ainda de acordo com Duarte (2004), as categorias de análise podem ser eleitas antes da realização das entrevistas por meio das referências teórico-conceituais da pesquisa ou podem também emergir no momento da análise, incluindo os conteúdos recorrentes. Duarte (2004) afirma que, ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido, visto e interpretado constantemente à luz da literatura científica de referência para o pesquisador.

Dessa maneira, o primeiro passo que realizamos para a análise das entrevistas foi a construção de categorias descritivas, assim como também explicitam Lüdke e André (2018). Para a concretização deste primeiro passo, a base inicial de conceitos fornecidos pelo referencial teórico adotado se tornou essencial, nos permitindo fazer a primeira classificação dos dados.

Lüdke e André (2018) afirmam que, em alguns casos, essas categorias iniciais estabelecidas por meio do referencial teórico são suficientes, uma vez que podem apresentar uma adequada amplitude e flexibilidade. Além disso, essas características são capazes de compreender a maior parte dos dados construídos. Em outros casos, como argumentam Lüdke e André (2018), algumas situações específicas e/ou aspectos podem demandar a criação de novas categorias conceituais.

As autoras asseguram que, para que as categorias iniciais sejam formuladas, é necessário realizar sucessivas leituras no conteúdo do material construído. Após este exercício de leituras e releituras será possível formar um conjunto inicial de categorias. Ademais, Lüdke e André (2018) afirmam que, provavelmente, este conjunto será reexaminado e modificado em momento posterior a fim de favorecer a composição e apresentação dos dados. Na consideração das autoras,

Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados". (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p.57).

Diante disso, Lüdke e André (2018) compreendem que há um processo entre a análise e a teorização. É certo que a categorização, por si mesma, não finaliza a análise. Desse modo, a classificação e a organização dos dados se constituem na preparação para uma fase mais complexa da análise, uma vez que os dados deverão ser apresentados de uma forma clara e coerente.

Sendo assim, buscamos definir as categorias que seriam utilizadas nesta investigação. Por conseguinte, utilizamos dois tipos de categorias: *a priori* e *a posteriori*. Foi definida para esta pesquisa a categoria *a priori*: cidadania. As subcategorias provenientes desta foram: ser cidadão; bom cidadão; formação para a cidadania. Consideramos que estes aspectos, que se configuram em subcategorias de análise *a priori*, são essenciais para a temática investigada, pois são advindas do referencial teórico e, como tal, compunham o roteiro das entrevistas.

O outro tipo de categorias mencionado, *a posteriori*, faz referência ao conteúdo das respostas dadas pelas participantes da pesquisa para além do previsto no roteiro. Portanto, as categorias *a posteriori* definidas foram: identidade da Escola; comparações com outras vivências/realidades; características dos professores / corpo docente; características particulares de cada professora; concepção de indivíduo / aluno / criança; sentimentos; atuação na pandemia (melhorias e dificuldades); experiências na carreira profissional (novo olhar / perspectiva); trabalho e cidadania; relação professor e família; relação professor e aluno; relação família e escola; relação corpo docente e nova equipe gestora; conflitos com a nova diretora; formação dos atores escolares para a cidadania; entrevista como instrumento investigativo-formativo.

Podemos afirmar que a garantia de sigilo das informações é uma questão ética no uso das abordagens qualitativas. Esta garantia foi afirmada no TCLE apresentado às participantes. Por conseguinte, com o intuito de garantirmos e assegurarmos este anonimato, usamos nomes fictícios na apresentação dos dados das entrevistas como alternativas aos nomes reais das participantes. É importante mencionarmos que no formulário elaborado, instrumento que precedeu a entrevista individual, havia um item destinado à escolha de um pseudônimo para ser utilizado na tese a fim de impossibilitarmos a identificação das participantes da pesquisa. Dentre as quatro docentes, apenas uma preencheu este item ao passo que as demais afirmaram que isto ficaria à critério da pesquisadora.

Nesse sentido, o processo analítico utilizado para o tratamento dos dados das entrevistas seguiu as seguintes etapas: escuta da gravação das entrevistas na íntegra; leitura geral das transcrições; leitura integral das transcrições para formação/definição de categorias *a posteriori*, o estabelecimento de correlações e a separação do texto por temas; nova leitura integral para a separação e associação das falas mais relevantes em cada categoria e/ou tema; elaboração de uma síntese geral, contemplando a identificação dos aspectos recorrentes em diversos momentos de fala das quatro entrevistadas.

À vista do conhecimento sobre o percurso metodológico empreendido nesta investigação, apresentamos, nas duas Seções subsequentes, os dados nela construídos. É válido mencionar que optamos por apresentar esses dados de maneira separada. Sendo assim, primeiramente, evidenciamos os dados referentes à Escola e às participantes e, também, suas percepções a respeito do ambiente de trabalho na instituição de ensino. Em seguida, em outra Seção, explicitamos os dados relativos ao conceito de cidadania, construídos mediante as percepções das participantes desta pesquisa.

6. A ESCOLA EM FOCO: DE SUA CARACTERIZAÇÃO ÀS PERCEPÇÕES DO AMBIENTE DE TRABALHO PELAS PARTICIPANTES

Nesta Seção, apresentamos os dados empíricos referentes à Escola e aos sujeitos participantes desta pesquisa. Sendo assim, a Seção será organizada por quatro subseções. Na primeira, realizamos a caracterização da Escola selecionada para o desenvolvimento desta investigação. Portanto, mencionamos as informações obtidas por meio da secretaria da Escola, da diretora e, também, do PPP disponibilizado.

Diante disso, na segunda subseção, construímos a caracterização das participantes da pesquisa por meio dos dados obtidos no preenchimento dos formulários, assim como mencionamos na Seção “Percurso Metodológico”. Consideramos que a caracterização dessas participantes nos proporcionou uma visão geral acerca de determinadas informações pessoal, profissional e de atuação na carreira de cada uma delas.

Após esta caracterização, apresentamos os principais dados e aspectos presentes nas falas das participantes entrevistadas que se relacionam diretamente ao ambiente de trabalho e às condições de atuação na Escola investigada – compondo a terceira subseção desta Seção. Por fim, na quarta subseção, produzimos uma síntese das principais percepções das participantes da pesquisa a respeito do ambiente de trabalho que envolve a Escola.

6.1. Caracterização da Escola

A instituição de ensino em que esta pesquisa foi realizada é uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), mantida pela Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. Esta unidade escolar é composta pelo Ensino Fundamental de nove anos, do 1º ao 5º ano; organizado em dois ciclos: I e II – ciclo I abrangendo três anos, ciclo II abrangendo dois anos. O seu funcionamento contempla o período da manhã (7h às 12h) e da tarde (13h às 18h). Ademais, a Escola possui uma área de abrangência de 13 bairros da cidade.

A respeito da equipe de funcionários, atuam na Escola profissionais concursados pela Prefeitura Municipal de São Carlos e terceirizados. A caracterização dos funcionários – cargos e/ou funções – encontra-se da seguinte forma: 1 diretora escolar; 1 diretora adjunta; 1 coordenadora pedagógica; 1 auxiliar administrativo; 1 auxiliar de pessoal pleno; 2 agentes

educacionais; 4 serventes de merendeira; 2 controladoras de acesso; 3 auxiliares de limpeza; 27 docentes PII; 6 docentes PIII. Dentre esses cargos, as controladoras de acesso e as auxiliares de limpeza, todas mulheres, são funcionárias terceirizadas.

É importante destacarmos que as agentes educacionais acompanham todas as atividades que envolvem os alunos fora da sala de aula, bem como auxiliam os professores e a equipe gestora nas diversas atividades da Escola. Os servidores que atuam na secretaria da Escola, além das funções administrativas, trabalham junto ao atendimento ao público a fim de prestarem serviços referentes às documentações, matrículas, sistema, entre outros assuntos. Além disso, destacamos que há uma bibliotecária que atua na Escola, em uma biblioteca anexa à Escola. Esta bibliotecária não faz parte do quadro de funcionários da Escola, uma vez que os(as) bibliotecários(as) da prefeitura fazem parte do Sistema Integrado de Bibliotecas do Município de São Carlos.

A bibliotecária que atua nesta Escola é responsável pela Escola do Futuro. De acordo com o *site* da Prefeitura de São Carlos, as Escolas do Futuro são bibliotecas escolares comunitárias que atendem não só os alunos, professores e funcionários das EMEB, como também atendem toda a comunidade em seu entorno. Nesse sentido, a proposta da criação das Escolas do Futuro tem como objetivo possibilitar aos cidadãos a utilização do acervo de livros, revistas e jornais, bem como dos computadores com acesso à internet.

Acerca dos docentes que atuam na Escola, esclarecemos que há dois tipos de cargos, a saber: Professor de Educação Básica II (PEB II) e Professor de Educação Básica III (PEB III). O primeiro cargo refere-se à atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (1º segmento). Logo, para assumir tal cargo, é necessário ter Licenciatura Plena em Pedagogia ou curso Normal Superior. O segundo cargo, por sua vez, faz referência ao exercício da docência na disciplina pretendida – sendo necessária, portanto, uma habilitação com Licenciatura Plena Específica. Diante disso, podemos afirmar que, dentre os seis docentes com cargo PEB III, há na Escola: 4 professores de Educação Física; 1 professora de Música e 1 professora de Educação Especial – a qual atua na sala de recursos.

Em relação às turmas, a Escola é constituída por 28 turmas sendo estas: 6 turmas de 1º ano; 5 turmas de 2º; 5 turmas de 3º; 5 turmas de 4º ano e 7 turmas de 5º ano. Dentre as 6 turmas de 1º ano, há uma sem professor, a qual é composta por 22 alunos. Por conseguinte, com vistas ao atendimento das turmas, a Escola possui 14 salas de aula para o período da manhã e 14 salas

de aula para o período da tarde. Os professores que compõem o grupo docente dessa Escola são titulares do cargo – classificados por concurso público municipal – e/ou admitidos por contrato temporário por meio de uma classificação feita pela SME – substituição de licença gestante, licença médica, entre outros motivos.

Sobre seus recursos físicos, além das 14 salas de aula, esta unidade escolar conta com os seguintes ambientes: uma diretoria com um banheiro; uma secretaria; uma sala dos professores com um banheiro; uma sala de reforço; dois banheiros coletivos masculinos e dois banheiros coletivos femininos para os alunos; dois banheiros unissex adaptados; dois banheiros/vestiários; dois banheiros para funcionários; um almoxarifado para material pedagógico e material de limpeza; uma cozinha com despensa; um refeitório; um pátio; uma quadra de esportes coberta; um parque infantil; uma quadra de vôlei de areia; uma sala adaptada de apoio docente; uma sala de recursos; uma Escola do Futuro. Além de seu ambiente externo, o ambiente interno da Escola do Futuro é composto por: um almoxarifado; uma cozinha; quatro banheiros (um para funcionários, um para portadores de necessidades especiais e dois para alunos); uma sala de multiuso com televisão e um DVD; um laboratório de Informática e uma sala de biblioteca.

Na Escola operam três órgãos colegiados, a saber: Conselho de Escola; Conselho de Classe/ano e Associação de Pais e Mestres (APM). Estes órgãos colegiados encontram-se em conformidade com o Regimento da unidade escolar. Sobre os recursos financeiros, há o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral, as promoções realizadas em diferentes momentos do ano promovidas pela APM e os Suprimentos de Fundos liberados pela SME.

A comunidade escolar do entorno da Escola, de acordo com um levantamento realizado pela equipe escolar no final de 2011, se constitui de 50% dos moradores com renda familiar entre R\$ 1001,00 à R\$ 2000,00, e 28% de R\$ 501,00 à R\$ 1000,00, provenientes de fábricas e comércio. Neste levantamento, evidenciou-se que cerca de 90% da população desta comunidade encontra-se empregada. Além disso, cerca de 64% desta população possui casa própria e 100% dos residentes têm saneamento básico e energia elétrica. A respeito dos dados educacionais destas famílias, o levantamento revela o Ensino Médio completo e incompleto.

É válido mencionarmos que o Ministério da Educação lançou, no ano de 2020, o aplicativo chamado Clique Escola. Este aplicativo visa facilitar e estimular o acesso da

comunidade escolar, bem como da sociedade, às principais informações¹ educacionais e financeiras da escola e, também, às notícias sobre educação. Nesse sentido, esta ferramenta possibilita a compreensão e a transparência dos dados gerais educacionais e financeiros de todas as escolas públicas do país. Dentre esses dados gerais, pode ser encontrado no aplicativo as seguintes informações sobre cada unidade escolar: nota do IDEB; nota no Saeb por ano, etapa e disciplina; informações financeiras; distorção idade-série por ano e etapa de ensino; média de alunos por turma e etapa de ensino; porcentagem de professores com curso superior por etapa de ensino; taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono –, por etapa de ensino.

Consideramos importante apresentar alguns dados da Escola, obtidos no aplicativo Clique Escola, a fim de caracterizá-la em alguns aspectos. Ressaltamos que os dados apresentados são os mais atuais no aplicativo, ou seja, em sua maioria, não houve atualização mais recente. À vista deste esclarecimento, o primeiro aspecto apresentado é a evolução da nota do IDEB na Escola. Vejamos:

Gráfico 1 – Evolução do IDEB na Escola – 2009-2017.



Fonte: INEP / Clique Escola

Por meio do gráfico 1, podemos perceber que o IDEB da Escola ultrapassou a meta estabelecida no decorrer dos anos avaliados. A média em 2017 foi de 6.3 e a Escola alcançou a

¹ Todas as informações contidas no aplicativo Clique Escola são extraídas das bases do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do Inep. Para mais detalhes sobre este aplicativo, consulte o *site* do Governo Federal por meio do seguinte *link*: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-aplicativo-para-dar-transparencia-a-dados-educacionais-e-financeiros-de-escolas>.

nota 7.5. Além disso, pode ser notado que houve um aumento gradativo ao longo dos anos em que a Escola foi monitorada. No ano de 2019, data mais recente no aplicativo, a Escola manteve a nota 7.5 conforme pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Nota IDEB na Escola no ano de 2019.



Fonte: INEP / Clique Escola

É válido mencionarmos que o conjunto de avaliações externas em larga escala também são indicadores utilizados pelo IDEB. No ano de 2017, este conjunto de avaliações que compõem as notas do Saeb, nesta Escola, foram superiores à média nacional, estadual e municipal. Por conseguinte, foram avaliadas as habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados podem ser vistos, respectivamente, nos seguintes gráficos consecutivos:

Gráfico 3 – Escala Saeb da Escola em Língua Portuguesa no ano de 2017.



Fonte: INEP / Clique Escola

No ano de 2019, a nota da Escola na escala Saeb na disciplina de Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental, apresentou queda em relação à última avaliação – no ano de 2017. Vejamos a seguir:

Gráfico 4 – Escala Saeb da Escola em Língua Portuguesa no ano de 2019.



Fonte: INEP / Clique Escola

Gráfico 5 – Escala Saeb da Escola em Matemática no ano de 2017.



Fonte: INEP / Clique Escola

Em relação ao ano de 2019, a Escola apresentou maior queda de sua nota na disciplina de Matemática se comparada à de Língua Portuguesa. Desse modo, a Escola apresentou uma nota em Matemática, na escala SAEB, de 248,31 – 23,53 pontos a menos que no ano de 2017. O gráfico seguinte evidencia a nota da Escola no ano de 2019.

Gráfico 6 – Escala Saeb da Escola em Matemática no ano de 2019.



Fonte: INEP / Clique Escola

Outra informação contida no aplicativo Clique Escola são as taxas de rendimento da Escola – esse componente também forma o IDEB. Estas taxas incluem o índice de aprovação dos alunos, o índice de reprovação, bem como o índice de abandono na Escola. No gráfico seguinte, observaremos as taxas que foram coletadas pelo Censo Escolar 2020.

Gráfico 7 – Taxas de rendimento na Escola no ano de 2020.

Fonte: INEP / Clique Escola

Podemos perceber, por meio do gráfico 7, que a taxa de aprovação na Escola é alta, totalizando 100%. Logo, não há taxas de reprovação e de abandono escolar nesta Escola. De acordo com as informações contidas no aplicativo, estas taxas contemplam as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Outra informação recente no aplicativo Clique Escola é a respeito dos números relativos à média de alunos por turma nesta EMEB. Esta informação é referente ao ano de 2020. Por conseguinte, a média em cada turma é de um total de 25,8 alunos. Vejamos o gráfico seguinte:

Gráfico 8 – Quantidade de alunos por turma na Escola no ano de 2020.

Quantidade de alunos por turma (2020) ?	
Ensino Fundamental	25,8
1º Ano	--
2º Ano	25,4
3º Ano	30,8
4º Ano	27,1
5º Ano	28,7

Fonte: INEP / Clique Escola

Na Seção 3 evidenciamos um conjunto de críticas ao sistema de avaliações externas imposto às escolas públicas e traduzido em índices quantitativos coerentes com uma perspectiva neoliberal/gerencialista. No entanto, na ausência de outros dados, e diante da cultura institucional escolar de valorização desses índices, foram esses os dados apresentados pela diretora da Escola para caracterizá-la. Consideramos, entretanto, que estas avaliações não representam a qualidade da escola, o que poderia ser conseguido por meio de autoavaliação de cada unidade escolar. Esta autoavaliação, no entanto, não tem sido desenvolvida pelas escolas, de modo geral, ficando elas dependentes dos referidos índices como indicadores de sua “qualidade”.

Diante desta caracterização da Escola, consideramos essencial apresentar as principais características das participantes que a compõem. Nesse sentido, a próxima subseção se constitui nesta apresentação.

6.2. Caracterização das participantes da pesquisa

É importante ressaltarmos que o formulário foi um instrumento utilizado como uma etapa que antecedeu a realização da entrevista individual, o qual permitiu obter dados de alguns aspectos pessoais e profissionais das participantes da pesquisa. Como mencionamos na Seção

“Percurso Metodológico”, do total de seis pessoas que aceitaram participar da pesquisa, quatro responderam ao formulário e, portanto, os dados serão aqui apresentados.

As quatro participantes, do sexo feminino, são docentes na Escola – estes aspectos também foram mencionados na Seção 5. Elas possuem idade entre 35 e 57 anos (média 46 anos de idade) e residem no município de São Carlos/SP.

No que se refere à formação inicial das participantes, as quatro possuem graduação em Pedagogia, com a conclusão do curso nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2012. Acerca das instituições de ensino em que esta graduação foi realizada, duas participantes a realizaram em uma instituição particular e duas em uma universidade pública – ambas na UFSCar. Além dessa graduação, duas participantes também cursaram o Ensino Médio na modalidade Magistério (uma com término em 1989 e outra no ano de 2003). Cabe ressaltarmos que uma dessas participantes que possuem o Magistério, também possui outras licenciaturas: Licenciatura em Ciências Exatas, com habilitação em Física e Química – concluídas em 2008 e 2010, respectivamente –, e Licenciatura em Matemática, concluída em 2020.

No formulário, havia um item referente ao motivo da opção pelo(s) curso(s) de graduação(ões). A respeito da escolha pelo curso de Pedagogia e/ou Magistério, três participantes convergiram na afirmação de que essa opção se deu por gostarem de crianças, isto é, pelo desejo de trabalhar com crianças, identificação com as crianças. Uma participante afirmou que sua opção foi devido à possibilidade de aperfeiçoamento no período em que atuou como coordenadora pedagógica.

As quatro participantes possuem pós-graduação. Duas possuem três pós-graduações *Lato Sensu* (concluídas entre 2011 e 2019) e, atualmente, estão cursando uma pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado (início em 2020) e doutorado (início em 2019) em educação, na UFSCar – sendo que uma delas possui mestrado, com obtenção do título no ano de 2015. As outras duas participantes possuem pós-graduação *Lato Sensu*, ambas concluídas em 2007 e realizadas em universidade pública e particular. Dentre as pós-graduações *Lato Sensu* realizadas pelas participantes, há as seguintes especializações: Educação Escolar: desafios no cotidiano na sala; Legislação Educacional; Gestão Escolar; Psicopedagogia Institucional; Mídias na Educação; Educação Especial; e sob um mesmo tema, Educação para as Relações Étnico-Raciais e História de Cultura Afro-Brasileira e Africanidades.

Considerando a contribuição da formação inicial para a atuação pedagógica das participantes com o conceito de cidadania e possíveis lacunas, as respostas no formulário convergiram em alguns aspectos, bem como se diferenciaram em outros. Três participantes alegaram que a formação inicial contribuiu para essa atuação com o conceito de cidadania. Uma delas, de uma forma geral, afirmou que a formação foi essencial para sua atuação profissional. A outra participante citou sua convivência com um grupo muito unido e participativo na luta pelos seus direitos, sem deixar de cumprir seus deveres. Uma luta mencionada foi a inclusão da disciplina de Recursos Humanos na grade curricular do curso, a qual foi alcançada. Esta participante mencionou ainda que, além de sua formação inicial, as experiências vividas também contribuíram para a formação e atuação pedagógica a respeito do conceito de cidadania. Ademais, afirmou que no planejamento da Escola há a discussão, fundamentada na BNCC, da “Competência 10: Responsabilidade e cidadania”.

Outras duas participantes escreveram, de modo semelhante, que não tinham lembranças da abordagem deste conceito na formação inicial. No entanto, uma delas destacou que os professores do curso, em geral, sempre trabalharam implicitamente em suas aulas com a ideia deste conceito, uma vez que mencionavam os direitos, os deveres e as obrigações como cidadãos e, também, como futuros professores. A outra participante mencionou algumas de suas formações recentes que apontam para o conceito de cidadania. Em sua descrição no formulário, afirmou que nessas formações há a abordagem da formação integral do aluno, principalmente quando há discussões sobre a BNCC. Contudo, de acordo com essa participante, ainda não existe uma formação aprofundada sobre este assunto e tampouco um desenvolvimento de uma educação que respeite o direito a essa formação integral.

Ademais, a participante afirma que algo que se aproximou do conceito de cidadania foi a formação oferecida em 2012 pela Prefeitura Municipal de São Carlos, em parceria com o Instituto Paulo Freire, sobre o Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), com carga horária de 140 horas¹. Essa formação, de acordo com ela, foi oferecida para um grupo de professores e gestores previamente selecionados por meio do seu destaque na atuação profissional. A proposta inicial do convite à formação era capacitar esses professores e gestores da Rede de Ensino para reestruturarem os PPP's das Unidades Escolares. Cabe ressaltar que esta formação tinha também o escopo de promover uma reflexão sobre as concepções de escola e de educação

¹ As informações sobre este curso foram publicadas no ano de 2012 pelo *site* oficial da prefeitura, disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/2012/162688-rede-municipal-realiza-curso-sobre-o-projeto-eco-politico-pedagogico.html>.

para que, assim, fosse possível vivenciar e criar tanto uma escola quanto uma educação cidadã. Porém, com a mudança de gestão na Prefeitura, a ideia findou-se logo após a formação, assim como foi relatado pela participante.

Questionadas acerca de cursos de extensão que tenham feito e que contribuíram para a atuação pedagógica com o conceito de cidadania, apenas uma participante não respondeu. Duas participantes mencionaram alguns cursos que julgam ter contribuído, tais como: Projeto Eco-Político-Pedagógico (formação mencionada anteriormente); disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, denominada “O currículo e a formação de professores de Ciências e Matemática na Perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente)”; especialização em Gestão Escolar. Outra participante afirmou ter feito vários cursos que envolviam o tema da cidadania, ainda que de maneira indireta, mas que não se recordava como eram intitulados.

A respeito da carreira docente, podemos afirmar que uma participante iniciou sua atuação no ano de 1990, no ano seguinte ao término do Magistério, duas iniciaram na carreira em 2004 e uma participante deu início à carreira no ano de 2005. Sendo assim, o tempo de atuação das participantes como professoras, desde o primeiro ingresso até hoje, é totalizado da seguinte forma: uma possui 24 anos de atuação, duas possuem 17 anos e, outra, possui 16 anos de atuação docente.

As professoras exerceram diferentes funções em suas carreiras. Todas já atuaram como coordenadoras pedagógicas, finalizando esta atuação nos anos de 2004, 2007, 2009 e 2013. Uma atuou como diretora de escola por um período de sete anos (2006-2012). Uma foi assessora no Departamento de Educação nos anos de 2009 a 2013. Duas participantes atuaram como assistente/assessora de direção, sendo que uma atuou por um período de quatro anos e outra por um período de um ano, passando, seguidamente, para o cargo de direção na escola. E, por fim, as quatro atuaram e atuam como professoras no decorrer de suas carreiras, incluindo atuação em escola estadual. É válido mencionarmos que apenas uma participante detalhou os níveis trabalhados em sua atuação docente, sendo nas seguintes áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos e professora de Língua Portuguesa para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos também que alguns cargos/funções das quatro participantes foram concomitantes.

A respeito das escolas onde atuam, três professoras trabalham apenas nesta Escola e apenas uma começou a trabalhar também, no ano de 2020, em uma escola de outro município.

Na Escola, as quatro docentes possuem os seguintes anos de atuação: 14 anos (início em 2008); 12 anos (início em 2010); 10 anos (apenas no ano de 2009 e retorno em 2013); 9 anos (início em 2013). Desse modo, as quatro participantes possuem o cargo de Professor de Educação Básica I (titular) nesta Escola, com carga horária semanal de 33 horas de trabalho.

Atualmente, elas desempenham a função docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, no 2º, 3º, 4º e 5º ano desta etapa da educação. O número total de alunos em cada turma, respectivamente, é de 24, 29, 31 e 30 alunos. No tocante às disciplinas que lecionam, todas se caracterizaram como polivalentes, ou seja, lecionam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Por fim, um item presente no formulário refere-se à atuação em órgão(s) colegiado(s) na Escola em questão. Dentre as quatro participantes, apenas uma exerce este tipo de atividade, atuando na APM e no Conselho de Escola. É interessante observarmos que o Conselho de Escola é considerado pelos documentos da Escola como órgão colegiado, por conseguinte, todas participam de órgãos colegiados. No entanto, apenas uma professora informou atuar no Conselho de Escola no formulário.

Assim como mencionamos na Seção 5, utilizamos nomes fictícios na apresentação dos dados das entrevistas como garantia de mantermos a confidencialidade das informações e, também, o anonimato das participantes. Dessa maneira, os pseudônimos adotados para as quatro participantes que foram entrevistadas são, em ordem alfabética: Amanda, Eliza, Laura e Olívia. Na próxima subseção, portanto, apresentamos os principais dados e outros aspectos presentes nas entrevistas realizadas que se relacionam ao ambiente de trabalho e às condições de atuação na Escola investigada.

6.3. Percepções sobre a ambiência na Escola

Como mencionamos na Seção 5 deste trabalho, elaboramos um roteiro para a utilização da entrevista semiestruturada como um instrumento para a construção dos dados empíricos desta pesquisa. Na Seção “Percurso Metodológico” também informamos que o roteiro foi dividido em duas partes, contendo blocos de questões específicas que nortearam a entrevista com cada participante.

No modelo de roteiro para a equipe docente, havia seis blocos de questões divididos em duas partes: i) Parte 1: Caracterizando o ambiente de trabalho e condições de atuação (Relações interpessoais – ambiente de trabalho; Atividades formativas – trabalho coletivo); ii) Parte 2: O conceito de cidadania (Explorando o conhecimento sobre o conceito – percepções sobre a cidadania; Formação dos(as) estudantes para a cidadania – da teoria à prática; Práticas curriculares – os processos curriculares; Práticas gestonárias – os processos gestonários). É válido reiterarmos que o modelo de roteiro para a realização das entrevistas com a equipe docente encontra-se detalhado no Apêndice C. Reiteramos também que, por se tratar da modalidade semiestruturada, outras perguntas foram feitas no decorrer de cada entrevista.

Apoiando-nos na questão central que nos orientou nesta pesquisa, buscamos compreender o que é formar para a cidadania segundo percepções de docentes. À vista disso, optamos por apresentar os dados em duas subseções concernentes às partes do roteiro das entrevistas.

Nesta próxima subseção, portanto, apresentamos os dados correspondentes à Parte 1 do roteiro de entrevistas, isto é, os que se referem aos aspectos das relações interpessoais e do ambiente de trabalho das participantes, bem como das atividades formativas e do trabalho coletivo que são desenvolvidos na Escola onde atuam. Estes aspectos caracterizam o meio social e as circunstâncias e/ou particularidades de atuação das professoras entrevistadas, caracterizando-se na ambiência da Escola.

6.3.1. Relações interpessoais e o ambiente de trabalho

Ao serem indagadas sobre os aspectos do ambiente de trabalho e sobre como é trabalhar nesta instituição, as participantes destacaram a identidade da Escola. De acordo com suas falas, a Escola apresenta determinadas características que a identificam entre as demais instituições públicas escolares da cidade. A participante Olívia assim explicita: *“É uma escola bonita, chamativa e que tem um grupo de professores muito bom. [...] Na nossa Escola tem muito a questão de que tudo é muito resolvido em grupo! É uma Escola que dialoga bastante.”* (Olívia).

De maneira similar, Laura também menciona aspectos a respeito do grupo de professores que trabalham nesta Escola. Conforme seu pensamento, há características específicas dos professores que lá atuam, compreendido como um perfil, e isso faz com que a Escola tenha uma identidade. Vejamos sua fala no seguinte excerto:

Mas, por exemplo, a própria organização interna da Escola, de planejamentos, de atribuições no sentido de classes. Então, os professores têm um perfil característico de cada série. E eles trabalham há muito tempo sem muita movimentação de séries. Então, os professores alfabetizadores, ficam no ciclo da alfabetização. Os professores que já gostam, por exemplo, das séries finais, ficam por opção e isso é importante porque eles acabam também escolhendo as classes que eles se identificam, turmas na verdade, classes não, anos que se identificam. E quando a gente vai organizar os projetos da escola, o planejamento anual, essa identidade fica muito marcada. (Laura)

Na continuidade de sua fala, Laura destaca a atuação da equipe de professores na Escola e apresenta exemplos de como esta atuação contribui para a formação de uma identidade escolar. Em suas palavras:

Uma outra coisa muito importante que eu acho que define essa identidade da Escola é que a equipe dos professores dialoga bastante. Por ter esse diálogo, eles conhecem a trajetória das crianças. Então, quando uma criança, por exemplo, vem apresentando dificuldades ou as famílias e isso é colocado nos Conselhos e os professores conversam, existe essa preocupação de conhecer quem é essa criança, quem foi ela no 1º ano, no 2º. Saber o que melhorou e o que não melhorou. Eu acho que tudo isso fortalece essa questão da identidade. Então, não são fatos explícitos, mas essa rotina do dia a dia acaba apresentando elementos muito característicos. Diferentes de outras escolas, por exemplo, que os professores vão por falta de opção, que ficam um período, que tem rotatividade, que não se identificam com a escola. E isso é uma coisa superimportante: quem está nessa unidade escolar foi por opção, diferente de outras unidades escolares que eu trabalhei. Então, é esse estar por opção também é um fator positivo porque aí você cria um vínculo emocional com a escola. Então eu acho que tudo isso aí contribui para essa questão dessa identidade. Digamos que a gente tem uma carinha ali da Escola. Quando fala na Escola, a gente consegue imaginar esse perfil. Que é diferente, como eu já atuei em outras unidades, é diferente. (Laura)

Nesse sentido, Laura evidencia os seguintes aspectos da equipe de professores que, na sua compreensão, contribuem para a formação da identidade da Escola: diálogo, pouca rotatividade, estar por opção/escolha. De acordo com a entrevistada, tais aspectos promovem a criação de um vínculo afetivo com a Escola. Além disso, Laura considera que a permanência do grupo de professores, isto é, a pouca rotatividade de professores na Escola, favorece a segurança no ambiente de trabalho. Estes aspectos estão ilustrados no seguinte trecho da fala de Laura:

Essa pouca rotatividade acaba definindo essa característica, esse perfil. E aí é uma escola que você consegue prever algumas situações e eu acho que isso também deixa o ambiente mais tranquilo. É claro que tem movimentações e questões deles também. Mas, é diferente de uma escola em que você começa o ano sem saber quem é o corpo docente e como que ele atua. (Laura)

As entrevistadas, ao serem questionadas sobre os valores e princípios predominantes na Escola, destacaram elementos bastante convergentes. De acordo com suas falas, os valores e princípios preeminentes no ambiente de trabalho são: diálogo, respeito, preocupação e compromisso com as crianças e com as famílias.

Ao destacar o diálogo como um valor da Escola, Olívia menciona a liberdade e a união entre o grupo. Vejamos o trecho de sua fala:

Eu acho que esse é um dos principais valores: o diálogo. É uma escola onde a gente tem liberdade para dialogar. A gente tem muito dessa abertura para conversar e refletir e chegar num consenso ou não do que é melhor para a Escola, do que não é... essa questão do diálogo é importante. (Olívia)

Outro valor e/ou princípio destacado por Olívia é o respeito. Para a participante, este valor é imprescindível para o bom convívio no ambiente escolar. Em sua perspectiva, o respeito é promovido pelo diálogo e, também, pela união entre os grupos formados no cotidiano da Escola. Isto pode ser observado no seguinte trecho:

E outra coisa, outro valor também que eu acho é que é uma Escola onde prevalece a questão do respeito também viu, Mariângela?! Nós como professores, assim enquanto professores e gestão, também a gente se respeita. É muito difícil... eu não consigo nem pensar em alguma situação de desrespeito, entendeu?! Entre funcionário e gestão... algo, assim, que ultrapasse esse limite do respeito. Então, eu acho que é isso mesmo. A união, eu acho que entre grupos, não entre todos, entendeu?! Assim, essa questão da união. Mas tem muito, principalmente, entre os grupos formados, entre os professores que trabalham juntos e essa questão do diálogo eu acho que prevalece na Escola. É uma Escola que dialoga bastante. (Olívia)

A participante Amanda também considera o respeito como o principal valor existente no ambiente da Escola. Apesar de destacar outros princípios, como a ética e o comprometimento com os alunos e famílias, a entrevistada, prontamente, afirma o respeito como essencial. De maneira similar, Eliza e Laura mencionam a preocupação e/ou o compromisso dos atores da

Escola com os alunos e, igualmente, com as famílias. A participante Eliza destaca a importância dos alunos para a escola, referindo-se a eles com centralidade. Observemos o seguinte trecho:

A preocupação com as crianças. Esse é um valor. Existem vários. Mas, esse eu acho muito legal, assim. Porque é uma escola, então, o ponto maior da escola são os alunos e sem eles a gente não é nada, não é? Então, assim, pensar nas crianças é a primeira coisa! Olhar para as crianças e não olhar para o bolso, por exemplo. (Eliza)

Laura, por sua vez, ao destacar o valor do compromisso com o aluno e sua família, faz novamente uma referência à identidade do “corpo docente” que atua nesta Escola. É importante ressaltarmos que, conforme sua compreensão, os princípios como respeito e diálogo compõem este valor fundamental: o compromisso. Vejamos seu entendimento:

Eu destacaria a questão do compromisso com o aluno e com as famílias. A gente não tem ali um modelo de gestão democrática e de participação das famílias como a gente almeja, mas essa parte de participação, essa integração, esse respeito com as famílias é muito importante. E isso é uma coisa também que a gente preza, independente da troca de gestão. É e aí entra a identidade do corpo docente, pois a gente entende que isso é importante. Esse respeito, esse diálogo com a família, esse compromisso. (Laura)

Ao discorrerem acerca dos princípios e valores presentes na Escola, as participantes foram indagadas sobre os aspectos e valores que permeiam as relações interpessoais no ambiente de trabalho. Assim, as professoras destacaram algumas características das relações entre elas e a equipe gestora, os colegas e os demais funcionários da Escola.

De acordo com Laura, o respeito é o principal valor a ser destacado nas relações interpessoais da Escola, uma vez que promove a parceria entre os profissionais. Ao mencionar sua relação com a equipe gestora, Laura salienta que sempre procura compreender as diversas situações existentes na Escola a respeito de sua gestão. Assim a participante discorre:

[...] então, eu sempre tive uma boa relação. Tanto que a primeira gestora da Escola acabou depois sendo minha parceira de trabalho na gestão em outra situação e foi uma experiência muito boa também. [...] Não destaco nenhum ponto negativo não. Talvez eu destaque essa questão de entender algumas situações. Eu sempre tentei me colocar, claro que tem coisas que eu não concordava, mas sempre tentei me colocar no papel do gestor [sic], naquela

situação. Então, a gente sabe que tem coisas que, infelizmente, são burocráticas e são ruins, chatas, mas elas têm que ser feitas. Então, nesses anos todos, felizmente, eu nunca tive problema com a equipe gestora. (Laura)

No momento em que Laura é indagada a respeito de sua relação com as demais colegas docentes, muda-se seu tom de fala e seu semblante ao dizer prontamente:

Em relação ao grupo docente, pelo contrário! [risos] Aí vai um pouquinho além! Como eu disse, eu tive a possibilidade de ser muito bem acolhida na Escola. Foi uma experiência muito boa porque, embora eu já tivesse experiência, eu tive a oportunidade de me integrar e aprender muito com a equipe. Hoje eu trabalho junto com eles, eu ensino novas coisas, mas eu aprendi muito. (Laura)

A participante Amanda ressalta que, em sua compreensão, o principal aspecto das relações interpessoais em seu ambiente de trabalho é a troca de conhecimentos entre os colegas. Conforme a entrevistada afirma, há uma cultura de troca no planejamento das aulas e, assim sendo, há também um diálogo entre os professores para que se chegue a um consenso de ideias para este planejamento. Assim Amanda explicita:

Nós criamos também uma cultura de muita troca. De planejar junto, trocar ideias. A direção anterior também deixava um tempo do nosso HTP para isso. Então, a gente também criou esse hábito de se reunir e trocar. Agora eu estava em uma reunião da coordenação! A coordenação hoje não participou, mas quem estava na reunião comigo? As professoras dos segundos anos. Fizemos o planejamento juntas da próxima semana. Então a gente senta e discute, troca ideia, dá opinião. E aí é legal porque ali tem a que usa metodologia Telma Weisz, a que usa silabação e a gente tem que entrar num consenso. E isso às vezes demora, pois uma acredita que tem que trabalhar com projeto, a outra acredita que precisa investir na memorização, a outra disse que não pode esquecer História, Geografia e Ciências porque as crianças têm direito de aprender isso, a outra acha: “mas, eles estão ruins, vamos nos pautar apenas em Português e Matemática”... e por aí vai! Mas, mesmo assim, a gente se dá bem, entendeu?! A gente consegue, às vezes, vencer nossos conflitos pedagógicos, por conta do perfil do professor. Somos professores diferentes! Com histórias diferentes. Mas a gente consegue entender que aquilo é uma conversa pedagógica. Então, é um grupo. (Amanda)

Podemos observar que Amanda, no trecho anterior, faz referência ao respeito entre suas colegas de profissão quando discutem o planejamento das aulas em conjunto. De maneira bastante semelhante, Olívia destaca a ação de abertura à troca de conhecimentos/saberes como

o principal aspecto presente nas relações interpessoais da Escola. A entrevistada afirma que há professores muito individualistas em seus trabalhos e que isso não promove colaboração e/ou até mesmo unidade entre docentes. A troca de conhecimentos, conforme a compreensão de Olívia, favorece o trabalho de todos em prol da aprendizagem dos alunos. Vejamos seu entendimento:

Não sei se chega a ser um valor, mas a questão de estar aberto para a troca, não é Mariângela? Eu acho que é importante nessas relações. Porque tem professor que é muito individualista eu acho. Eu acho que a gente tem que estar aberta para compartilhar, entendeu? E para receber ajuda! Compartilhar o que a gente sabe e receber ajuda daquilo que a gente não sabe... ter um espaço em que a gente tenha essa liberdade de compartilhar o que a gente sabe, mas também pedir ajuda quando a gente não sabe, independente da experiência que a gente tenha. Porque até hoje a gente não sabe de tudo...posso dizer que eu estou sempre aprendendo. Então, “vira e mexe”, outro dia mesmo eu estava pedindo ajuda para a diretora porque eu não sabia como explicar uma regra gramatical para as minhas crianças e ela é professora de Português. Ai a gente fica assim: “Ai! Será que eu pergunto? E a diretora vai falar assim: nossa, olha quanto tempo de experiência e você está me perguntando uma coisa dessas?!”, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que ter essa liberdade de falar com o companheiro [sic] que é nosso...que é um companheiro nosso trabalho, mesmo sendo a diretora. Ai eu falei “vou perguntar mesmo assim!”. Então é isso, eu acho que isso também é muito importante...ter essa liberdade dentro da Escola. (Olívia)

A participante Olívia destaca a liberdade de falar e, conseqüentemente, de ser ouvida na Escola. Nesse sentido, a professora afirma que se sente à vontade em expressar sua opinião nos diversos assuntos escolares. Observemos sua fala:

E o que mais que eu posso falar nessas relações?! [pensativa] Eu acho que é uma Escola em que você pode ser ouvida, não só com relação à questão de conteúdo, mas a tudo que seja para o bem da Escola! Desde o funcionamento da escola, não só conteúdo, não só ensino e aprendizagem. Mas, eu acho que tudo que é relacionado à escola você ter liberdade para dar sua opinião, para falar, para que você seja ouvida. Eu acho que é importante. (Olívia)

Na continuidade de sua fala, Olívia ressalta que essa liberdade no ambiente de trabalho foi diretamente afetada pelo isolamento social vivido no período pandêmico. É possível perceber, portanto, que a convivência presencial entre os atores escolares contribui para o fortalecimento da liberdade de fala e de escuta entre eles. As demais entrevistadas também

mencionaram importantes aspectos a respeito do ambiente de trabalho na Escola. Depreendemos que tais aspectos favorecem as condições de atuação das docentes no cotidiano escolar.

Eliza destaca a participação ativa dos docentes e a união entre eles. Além disso, a participante salienta que o ambiente é construído pelas próprias pessoas que nele convivem. Vejamos sua fala: “*Olha, eu gosto muito! É uma Escola que, de modo geral, os professores são muito participativos, são muito unidos, são muito envolvidos com o trabalho. [...] Porque o ambiente é a gente que faz, não é?*” (Eliza). É possível notar que a fala de Eliza faz menção ao aspecto agradável do ambiente desta Escola. Laura, por sua vez, informa como conheceu esta instituição escolar e destaca alguns aspectos sobre seu ambiente. Isto pode ser observado a seguir:

Foi uma escola que eu conheci um ano depois que eu ingressei na Rede Municipal. Atuei nessa Escola por um período curto e aí eu acabei me afastando para assumir uma outra função na prefeitura. É uma escola muito bem organizada. Então, eu passei por três gestões nessa Escola e, mesmo com as mudanças de gestão, o ambiente escolar é um ambiente muito produtivo até por causa da própria equipe. (Laura)

Novamente, encontramos a referência à equipe escolar como um aspecto do ambiente da Escola. Assim como Eliza, Laura realça a produtividade de seus colegas de atuação e, desse modo, evidencia que o ambiente é constituído pelas pessoas que o rodeiam. Na continuidade de sua fala, Laura discorre sobre a boa localização da Escola e, ainda, sobre sua escolha em trabalhar nela. Além disso, a entrevistada destaca que, depois de um período, almejou retornar a esta escola, e felizmente conseguiu, após uma permuta de professores no sistema de organização de atribuições de cargos no município. De modo semelhante a Laura, Olívia menciona o início de seu trabalho na Escola e sua motivação em nela permanecer. Observemos:

Ah, eu amo a Escola [menção ao nome]! Adoro a Escola [menção ao nome] na verdade! [Feição alegre]. Eu fui para lá em 2008 e isso sem conhecer. Eu não sabia nem onde ficava a Escola! Mas, a Escola sempre teve uma referência muito boa na cidade como escola. E eu fui e me apaixonei...me apaixonei! Uma das coisas que me fez me apaixonar pela Escola, assim num primeiro momento, foi a gestão na época. Era uma gestão assim super ativa, super atuante e que trabalhava muito, realmente, para o desenvolvimento e para a melhoria da Escola, sabe? E com professores que também compravam a ideia. Então, a Escola sempre teve isso assim...de trabalhar em conjunto, sabe?! Dos professores junto com a gestão. Então foi super legal! (Olívia)

Notamos que, repetidamente, há um destaque para o grupo de docentes que atua na Escola. Olívia prossegue sua fala e enfatiza as ações deste grupo, vejamos:

Depois voltei para a sala de aula e, eu vou dizer para você assim, é uma escola que realmente me dá vontade de ficar! É uma escola bonita, é uma escola chamativa, é uma escola que tem um grupo de professores muito bons. Professores que estão sempre estudando, que estão sempre melhorando, que estão sempre propondo ideias ou dialogando, refletindo. Então, assim, é um lugar que eu me sinto muito bem! [...] Eu recomendo muito a Escola! Eu gosto muito de trabalhar lá. É um espaço onde eu me sinto bem e à vontade para trabalhar da forma que eu gosto. (Olívia)

Podemos perceber que o ambiente da Escola continua sendo um dos motivos da permanência de Olívia. Anteriormente, a participante comentou sobre a liberdade que se tem no trabalho e, no último trecho exposto, afirma se sentir bem e à vontade para atuar na sala de aula. De certa maneira, há uma alusão à autonomia docente. Este aspecto se torna ainda mais notável quando Olívia afirma ter retornado à atuação na sala de aula após trabalhar em outros cargos na Escola, retorno que ocorreu por sua própria opção.

Esta relação de afeição pela Escola também é descrita pela participante Amanda. Ela menciona seu contato inicial com esta instituição escolar e sua proximidade com os colegas de trabalho. Amanda assim declara:

E aí, quando eu fui para essa Escola, eu me senti muito acolhida. Então eu criei um carinho. Eu fiquei dois anos na Escola e criei um carinho muito grande, tanto pelos outros professores que trabalhavam lá, quanto pelas crianças! Na verdade, foi a primeira vez que eu tive uma sala de aula, do começo do ano ao final com as mesmas crianças. Porque como antes eu era professora de apoio, eu não tinha uma turma, eu não criava um vínculo. Eu não criava um vínculo com as escolas porque parecia que eu não era de escola nenhuma. Então eu não me sentia como parte de nenhuma escola. E a partir daí, sim. Tanto que quando eu efetivei e precisei ir para outra escola eu sofri porque eu não queria largar, sabe?! Não queria sair de lá e tal. E assim que eu tive a primeira oportunidade, eu voltei. Então, assim, hoje, eu moro super longe dessa Escola só que eu faço questão de continuar trabalhando nessa Escola. Eu tenho uma coisa, uma sensação de pertencimento mesmo, sabe?! Como se aquelas professoras e aquele corpo docente fosse uma família de verdade, uma família que fala mal e briga também, [risos] mas uma família, sabe?! (Amanda)

Amanda menciona seu sentimento de pertencimento à Escola, uma vez que houve a construção de vínculos com a equipe de trabalho e, conseqüentemente, com seu ambiente. Ao

falarem acerca do ambiente da Escola, as participantes lembraram outras vivências/realidades escolares no decorrer de suas carreiras e isso, de certa forma, ofereceu aspectos e/ou particularidades para comparações. Amanda relata que trabalhar nesta Escola é totalmente diferente das demais em que trabalhou no município. De acordo com suas palavras, “é outra realidade”. Na continuidade de seu relato, Amanda faz uma comparação a respeito da rotatividade do grupo docente nas diferentes realidades vividas. De acordo com a participante, a baixa rotatividade dos professores na Escola é um fator bastante positivo. Este aspecto também foi mencionado pelas outras participantes no decorrer das entrevistas.

Laura, ao se referir às suas outras vivências, faz menção ao aspecto de estar na Escola por opção. Sendo assim, para a entrevistada, esta escolha pessoal favorece não apenas a construção da própria identidade da Escola como também o vínculo entre seus atores. Vejamos sua argumentação:

Isso é uma coisa superimportante: quem está nessa unidade escolar foi por opção, diferente de outras unidades escolares que eu trabalhei. [...] Quando fala na Escola [menção ao nome], a gente consegue imaginar esse perfil. Eu já atuei em outras unidades e isso é diferente de outras unidades. E por ter trabalhado em outras unidades escolares, percebi também a importância dessa relação com os alunos, das pessoas, dos funcionários. (Laura)

Por meio das falas das entrevistadas, é possível notarmos que o ambiente de trabalho na Escola parece bastante agradável. É certo que isso se deve ao seu aspecto físico, assim como algumas participantes mencionaram, mas, principalmente, pelos profissionais que lá atuam. Dentre esses profissionais, podemos destacar o corpo docente da Escola visto que foi um aspecto recorrente nas falas das quatro entrevistadas. Conforme os trechos das falas aqui evidenciados, podemos supor que o corpo docente da Escola seja bastante unido e participativo. Além disso, as participantes destacaram a baixa rotatividade do grupo docente; caracterizando-o como “corpo docente”. De maneira unânime, as professoras afirmaram que este é um aspecto essencial para o convívio e o trabalho entre elas.

Conforme suas argumentações, essas principais características fazem com que as professoras optem por trabalhar nesta instituição escolar e nela permanecer ou até mesmo retornar após terem trabalhado em outro local. À vista disso, é possível apreendermos tanto as características que delineiam o corpo docente que atua na Escola quanto o conjunto de características das professoras entrevistadas. Ademais, as características do corpo docente desta

Escola favorecem não só o ambiente de trabalho como também a construção de uma identidade escolar. Além das características mencionadas, há outros destaques a respeito do corpo docente feitos pelas entrevistadas.

De acordo com a fala de Amanda, há muita troca de conhecimentos e saberes entre os professores, o que também caracteriza as particularidades do corpo docente. Vejamos a exemplificação de sua fala a seguir:

Um ponto positivo dessa Escola é que no corpo docente a gente tem muita troca. A gente se ajuda muito, a gente compartilha muitas experiências, o que dá certo e o que não dá. É legal porque, às vezes, um colega traz uma experiência onde você acha que... “ah, será que vai dar certo mesmo?” E percebe que é muito legal. Então, às vezes, uma ideia que começa sem muita credibilidade vai tomando um corpo que no final... Sei lá...por exemplo, teve um momento onde a gente precisava fazer um projeto de leitura. Aí alguém deu uma ideia de trabalhar com gibi. Mas eu, inicialmente, tinha outra ideia. Aí no final a gente acabou decidindo que ia ser o gibi mesmo. E talvez você começa o projeto não tão empolgada porque não era sua ideia inicial. E depois o projeto vai acontecendo de uma forma que aí chega no final do ano e você pensa “preciso trabalhar com gibi todos os anos a partir de agora!” [risos] Olha o resultado! Então é um corpo docente que troca. E todos os anos! Claro que existe anos aonde há mais afinidade. Então, grupos com mais afinidade, grupos com menos, mas a gente tem essa prática e isso eu acho legal. São pessoas muito solidárias. Então, quando uma está com problema, muitas estão ali para ajudar...isso do corpo docente. (Amanda)

Podemos notar que, para Amanda, o corpo docente da Escola é composto por pessoas solidárias e que estão dispostas a se ajudarem quando necessário. De modo semelhante, Laura explicita o traço acolhedor do corpo docente, fator que contribuiu para seu retorno a esta Escola. Assim a entrevistada afirma:

E esses professores que atuam nessa unidade têm um perfil muito acolhedor e que também é muito importante. [...] Já conhecia a equipe, tanto de gestão quanto o corpo docente, então foi um momento muito feliz porque eu queria muito ter ido para a Unidade e venho aprendendo muito com a equipe. Como eu disse, essa pouca rotatividade ela favorece muito essa construção da identidade da Escola e a gente vai então, tendo inserido então naquele contexto e vai trabalhando junto, aprendendo junto com os professores. Da mesma forma, a gente vai fazendo isso quando os novos professores chegam. Então, como a gente teve esse acolhimento, a gente reproduz também, não é? Esse acolhimento...isso influencia muito também na questão da aprendizagem dos alunos porque a gente tem uma estrutura, tem uma organização. (Laura)

Ao apresentarmos alguns aspectos acerca do conjunto de características do corpo docente da Escola, torna-se válido explicitarmos também algumas características que descrevem as quatro professoras entrevistadas. Estas características puderam ser evidenciadas no decorrer das entrevistas individuais, uma vez que cada professora se expressava de diferentes maneiras diante das perguntas feitas. Todas as falas das entrevistadas nos permitem pressupor especificidades de cada pessoa. No entanto, alguns trechos exprimem tais especificidades de modo mais evidente. Em outras palavras, há trechos em que as próprias entrevistadas afirmam certas características que lhes são próprias.

Amanda demonstra que possui uma capacidade de se expressar diante dos diferentes assuntos pertinentes à Escola. Esta sua capacidade a faz liderar e, também, representar alguns professores e/ou grupos. Além disso, a participante considera que estas características que compõem sua personalidade poderão contribuir para com a formação dos seus alunos. Vejamos sua fala:

Eu costumo opinar bastante. É porque as pessoas têm que ter um perfil, não é? Tem um jeito de ser. Eu tenho um jeito onde eu me coloco, eu costumo me colocar. Tem gente que eu sei que gostaria de falar, gostaria de opinar e não consegue. Às vezes, alguns colegas me procuram, em off, pedindo para eu me colocar por eles e eu faço. Porque quando eu concordo e também tenho uma opinião parecida eu faço, eu lidero. Quero me encontrar, sei lá...vou estar velhinha... O que aconteceu na minha vida? O que eu fiz na minha vida? Eu sei que...não com todos, eu sei...são muitos! Mas eu quero saber que eu pude contribuir um pouco para aquela formação, além da formação profissional, para aquela formação humana daquele ser. Acho que é questão do porquê da nossa existência tudo, não é?! (Amanda)

De uma forma oposta, Eliza afirma que diante dos diálogos entre os atores escolares ela procura não discutir a fim de pensar sobre o assunto e/ou sobre o que foi falado diretamente a ela. Portanto, a participante afirma ser mais silenciosa nas discussões cotidianas e cautelosa nas suas falas e ações. É possível compreendermos que o tempo de experiência favorece a mudança de postura perante situações distintas e isso influencia na carreira profissional. Podemos supor que Eliza, por ter vivido diferentes situações e atuado em variados cargos escolares, tenha adquirido novas formas de ver e interpretar os acontecimentos. De acordo com Laura, a experiência docente vivida permite ações e/ou reações diferentes daquelas em início de carreira. Observemos sua fala:

Eu acho que, com o passar dos anos, a gente vai lidando de uma forma mais tranquila. Então, por exemplo, situações que no início da carreira acabavam ali sendo muito desgastante, hoje em dia nem são e gente leva na brincadeira. Mas, tem que estar sempre atenta ali no que está acontecendo. Ora dá certo, ora não... é imprevisível! São as relações humanas na sala de aula. (Laura)

Ao complementar sua fala, Laura afirma que alguns erros no decorrer de sua carreira profissional a fizeram aprender e, principalmente, a lidar de forma diferente em situações semelhantes. Para Laura, essas questões são bastante complexas e, assim sendo, é fundamental criar vínculo com os alunos e com as famílias. Vejamos:

São muitas situações que acontecem, embora sejam com indivíduos diferentes, a gente já passou por experiências semelhantes. Então, a gente acaba aprendendo com alguns erros. Mas, foi o que eu disse, a mesma situação, a gente nunca tem a mesma reação e nem uma reação nossa vai ter o mesmo efeito em outra situação. É algo muito complexo mesmo! E aí é por isso que esse vínculo com a turma é importante! Então, ter essa liberdade com a turma, com as famílias. Entender que nem sempre tudo que acontece é culpa do aluno. Às vezes, essa questão da individualidade ela vem mesmo de casa e aí os pais são importantes nesse processo. É preciso fazer eles entenderem que existem outras relações. Isso é algo bem difícil de definir. Então, eu gosto de incentivar as relações, minhas turmas são muito participativas porque eu gosto que eles falem. Até online viu?! [risos]. (Laura)

Além disso, Laura evidencia que cada professor possui um conjunto de características que lhes define e considera que os alunos, conseqüentemente, adquirem as mesmas características de seu professor. A participante exemplifica da seguinte maneira:

Eu tenho experiência de substituir em algumas turmas, às vezes nos contra turnos. Falta professor e eu vou substituir, faço banco de horas na Escola. E como cada turma tem um perfil, tem a carinha do professor. Aí, às vezes, tem turma que eu entro e eu falo assim: “gente, vocês não vão falar? Vocês não vão perguntar nada?”. Sabe aquela coisa, assim, muito diferente?! Aí eu percebo assim, que a turma cria a nossa identidade junto com a gente. Então, a gente forma ali aquela unidade naquele ano. E aí é muito gostoso e eu percebo essa diferença nas outras turmas, que tem turmas mais participativas e o quanto os professores contribuem para isso. Então a gente fala que a turminha tem a cara do professor! Então, se é um professor mais sério, se não gosta muito de discutir, que fica mais focado ali nas questões de conteúdos e daí a turma não participa muito porque eles têm medo de falar. Eles têm vergonha de falar. E esse medo e essa vergonha é ruim, porque aí você perde lugar de fala ali no espaço, não é? (Laura)

Considerando estes aspectos que caracterizam o professor, evidenciamos que Olívia julga ter a prática de escutar seus alunos e, também, de abordar certos assuntos nas próprias situações em que ocorrem. Em sua compreensão, há professores que “deixam passar” as oportunidades e/ou momentos em que poderiam promover um diálogo com a turma. Conforme Olívia declara:

Eu escuto bastante os alunos! [...] Até porque, Mariângela, eu tenho essa prática. Eu não sei se os outros professores têm essa prática. Pode ser que tenha professor que passa por esses momentos e não trabalha ou trabalha de uma forma que não entra muito em detalhes, que não trabalhe tanto. (Olívia)

Nesse sentido, é possível compreendermos que o conjunto de características individuais da professora é parte do todo, ou seja, compõe o corpo docente da Escola. Por conseguinte, assim como foi relatado pelas participantes, o corpo docente se constitui em um importante elemento para a formação da identidade desta Escola. Uma vez que se considera a existência de um conjunto de características que definem individualmente cada professora, torna-se válido concebermos que há diferentes concepções de indivíduo/aluno/criança consoante à individualidade de cada docente. Em alguns momentos das entrevistas foi possível apreendermos algumas dessas concepções.

Assim como apresentamos anteriormente, Eliza considera que “o ponto maior da escola são os alunos” e, portanto, deve-se pensar neles em primeiro lugar. De acordo com a participante, o aluno deve ser o centro no âmbito educacional. Além disso, Eliza afirma que cada aluno possui uma unicidade e, conseqüentemente, uma história a qual precisa ser considerada. Vejamos: “*Cada um é cada um! São vários alunos, mas cada um tem sua história. Tem que considerar suas histórias! Eles são como se fossem meus filhos. Uma mãe de 29 filhos. [risos]*” (Eliza). É válido evidenciarmos que neste trecho da fala de Eliza há indicativos de um sentimento materno. Em muitos casos, é possível observarmos a expressão desse sentimento associada à profissão docente. Identificamos que a participante Olívia também expressa esse sentimento quando afirma da seguinte forma:

[...] olha, isso até é errado, mas às vezes a gente acaba tendo um olhar como se fosse um filho. Você fala assim “que tipo de pessoa que você gostaria de ver agora e daqui um tempo?”... vou ficar super feliz, entendeu?! De ver como eles vão crescendo e tal...porque a gente vê isso, a gente projeta como um filho...porque a gente quer que eles vivam bem e saibam viver bem! (Olívia)

Podemos observar nestes trechos a correspondência entre ser professora e ser mãe dos alunos. Contudo, Olívia julga isso ser errado visto que este sentimento se difere da qualidade da função docente; portanto, da prática pedagógica.

A respeito da concepção de indivíduo, Amanda também compreende que há uma unicidade em cada indivíduo e, por conseguinte, há particularidades em cada um deles. Laura e Olívia também fazem menção às particularidades de cada aluno e, semelhantemente, estão atentas aos seus alunos, visto que eles sempre surpreendem positivamente com suas ações.

É importante destacarmos que ao longo das entrevistas as professoras expressaram alguns sentimentos em suas falas e, também, em suas feições. Assim como pode ser constatado em alguns trechos apresentados em momentos anteriores, ou que ainda serão apresentados, há as seguintes expressões de sentimentos e/ou feições demonstradas pelas entrevistadas: amor pela Escola; bem-estar no trabalho; pertencimento ao local; amor pela profissão; satisfação na profissão; sentimento materno; desgaste emocional; feições alegre, triste, surpresa e de preocupação.

Até este ponto discorreremos sobre importantes aspectos do ambiente de trabalho e das relações interpessoais existentes na Escola. Torna-se imprescindível afirmarmos que o contexto pandêmico modificou a atuação docente e, conseqüentemente, o ambiente de trabalho das escolas. Devido às medidas restritivas necessárias para conter o avanço da pandemia causada pela COVID-19, o trabalho docente foi totalmente modificado e, aos poucos, adaptado conforme cada realidade escolar e de cada sala de aula.

Portanto, diante do cenário vivido em decorrência da pandemia de Coronavírus, as entrevistadas mencionaram muitos aspectos referentes a essa nova realidade que nos foi imposta, incluindo respostas às perguntas feitas pela pesquisadora no decorrer da entrevista. É interessante notarmos que as falas das participantes convergem em muitos desses aspectos, principalmente ao se referirem às suas atuações profissionais.

A participante Eliza destaca sua nova forma de trabalho e suas adaptações para atender todos os seus alunos. Por meio de sua fala, é possível compreendermos que as professoras tiveram a liberdade para adequarem seus horários e formas de trabalho ao contexto vivido. Observemos:

Estou dando aula de segunda, mas é reforço para as crianças com mais dificuldade. Eu dou aula da 13h30min até às 17h30min. Só que é separado, então, a cada uma hora é uma criança. Aí de terça, quarta e quinta eu dou para a sala toda. E de sexta eu fico para preencher algum documento, para preparar algum vídeo, entendeu? [...] Tem professor que está dando aula de outra forma...que nem as meninas do meu grupo, estão dando 1h de terça e 1h de quinta. Cada uma fez um horário de acordo com o que elas podem. Mas, eu estou adorando dar aula para todos assim ao mesmo tempo porque pelo menos eu consigo vê-los, eu consigo dar atenção! (Eliza)

Na continuidade de sua fala, Eliza destaca a questão do tempo no contexto das aulas *online*. Neste destaque, a entrevistada afirma que o período de interação virtual é muito curto e, em razão disso, a realização de atividades em conjunto fica impossibilitada. Logo, ela solicita que os alunos terminem e/ou façam a tarefa após a aula *online*. Eliza, então, evidencia que esta questão acarretou adaptações e, dessa forma, houve a necessidade da participação dos pais ou de algum outro membro da família no auxílio ao estudante em suas atividades escolares.

É possível considerarmos que as circunstâncias criadas pela COVID-19, dentre as inúmeras dificuldades pessoais e profissionais em todos os âmbitos, proporcionou certa empatia na relação entre pais e professores. Por meio das falas das entrevistadas, evidenciamos uma maior compreensão em ambas as partes no processo educacional. Portanto, podemos inferir que, diante deste cenário e, principalmente, pela relação direta entre professor e família, a atitude de se colocar no lugar do outro é notável nos discursos das entrevistadas.

À vista disso, é perceptível que alguns pré-conceitos existentes, tanto por parte das famílias quanto por parte dos docentes, foram, aos poucos, sendo desconstruídos. De acordo com a fala de Eliza, esse vínculo entre professor e família tem repercutido positivamente na formação/educação das crianças, sobretudo na dimensão afetiva. Vejamos:

Antes, os pais deixavam as crianças na porta da sala e depois vinham buscar. Agora, eles se viram obrigados a entrar em contato para ficar junto com os filhos. E as crianças, que tiveram os pais envolvidos, avançaram muito! Nossa, muito mesmo! Avançaram em tudo!! Tudo!! [Feição alegre e surpresa] Nossa, e se você ver a felicidade deles por ter a mãe junto! Eles falam assim, com maior orgulho: “Posso fazer com a minha mãe? Eu vou fazer com a minha mãe então”. [Feição alegre] (Eliza)

Apesar de evidenciar seus sentimentos negativos em relação ao distanciamento social necessário, a participante Eliza manifesta outro impacto positivo ocasionado pela pandemia. Atentemo-nos à sua fala:

Sabe o que eu gostei disso tudo? Do envolvimento dos pais. Porque antes deixavam tudo para mim e agora eles se envolveram. E as crianças que tiveram esse envolvimento dos pais progrediram muito! Antes da pandemia, acho que eu tinha umas quatro crianças que ainda não estavam bem alfabetizadas. Hoje, uma dessas crianças me mandou uma história que ela escreveu, com letra cursiva! [Feição de espanto] Vou ver se dá para você ver... [Pegou o celular para mostrar à pesquisadora]. Olha!! Uma página, duas, três! Essa criança não estava alfabetizada direito. Aí o pai e a mãe começaram a se envolver e a gente, juntos, fomos ensinando! O menino escreveu três folhas de João e Maria! [Feição alegre e de surpresa] (Eliza)

Sendo assim, no contexto pandêmico, a professora observou que a relação entre famílias e seus filhos tornou-se uma grande aliada no processo de aprendizagem dos alunos. Podemos afirmar que, neste momento da entrevista, foi notável o semblante alegre da entrevistada. Logo, ao ser questionada sobre seus sentimentos pela conquista do aluno, Eliza assim se expressa: “Uma grande satisfação! Demais! Demais! O que você pode querer mais do que isso?! Isso é tudo para uma professora!” (Eliza).

Laura, ao ser indagada sobre o cenário da pandemia, menciona o fortalecimento do trabalho em equipe como sendo um fator positivo, o qual contribui diretamente para a realização do trabalho docente. Assim a participante afirma:

E esse trabalho em equipe acabou sendo fortalecido na pandemia! Então, a gente fala que a gente não tem mais a nossa turma, a gente tem o nosso grupo, a nossa equipe, porque a gente planeja junto, a gente conversa, e isso torna o trabalho mais leve, o dia a dia mais leve, então isso contribui muito. Isso é uma característica. E foi algo que também fez eu querer voltar para a Escola e estabelecer sede nessa Escola. (Laura)

Podemos perceber que a participante considera que o trabalho em equipe favorece não só o planejamento das atividades com os alunos como também uma rotina, ainda que virtual, agradável ou, como ela mesma afirma, “leve”. Conforme a fala de Laura, esta “leveza” proporcionada pela união entre os docentes, principalmente pelo trabalho em equipe, também

promove momentos de partilha entre eles. Tais partilhas são referentes às suas emoções e/ou sentimentos. Podemos compreender este aspecto no seguinte trecho:

E, principalmente, eu trabalhei com um grupo ano passado, do 3º ano, esse ano eu estou no 4º ano e a gente acaba dividindo não só o trabalho, a gente acaba dividindo essa questão mesmo da ansiedade, da frustração. Então, esses momentos são tão importantes quando o próprio conteúdo e planejamento didático em si, não é? A gente sabe também, por exemplo, que a coordenação pedagógica não dá conta de acompanhar todos os detalhes ali do planejamento. E aí quando a gente tem um grupo que senta junto, que discute junto, que pensa o que vai fazer, por que vai fazer, isso também ajuda a novas práticas, a aprender novas situações. Então, assim, tem sido muito importante. Houve na Escola uma exceção de alguns grupos, mas a maioria dos professores [sic] e os grupos que eu trabalhei a gente conseguiu fazer um trabalho coletivo muito legal e esse vínculo, como você diz, na pandemia, ele auxiliou muito e auxilia até hoje! [risos] (Laura)

De acordo com Laura, o trabalho em equipe possibilita a discussão de novas práticas e/ou situações de maneira mais específica e particular. Nesse sentido, este vínculo criado por grupos de professores, de certa forma, representa a ação da coordenação pedagógica. Conforme a fala das participantes, neste período pandêmico, o acompanhamento da coordenação pedagógica ficou muito prejudicado. Logo, como pôde ser visto no trecho anteriormente citado, o trabalho coletivo entre os professores favoreceu o bom encaminhamento das atividades e/ou ações propostas no decorrer da pandemia.

É válido destacarmos outro aspecto positivo advindo do contexto pandêmico de acordo com a participante Olívia: a diminuição dos casos de *bullying*. A professora notou que as aulas *online* contribuíram para esta diminuição, uma vez que há uma distância física entre os alunos e, conseqüentemente, um convívio totalmente virtual. Compreendemos que esta sua afirmação se refere às conversas ou às formas de tratamento entre os alunos e não à análise pedagógica sobre o aspecto. Observemos a fala de Olívia: “*A gente não tem presenciado tantos casos de bullying pela questão da distância! Mesmo que eu faça aula online, não tem nada que aconteça durante as aulas online que eu tenha que fazer intervenção sobre essa questão.*” (Olívia).

Diante desses trechos, observa-se que, de acordo com as participantes, o período pandêmico trouxe alguns benefícios à Escola: aproximação/empatia entre pais e professores; fortalecimento do trabalho docente em equipe; diminuição dos casos de *bullying*. Não obstante,

no transcorrer das entrevistas, as participantes mencionaram as dificuldades pessoais e profissionais em face das circunstâncias criadas pela COVID-19.

Amanda detalha sua limitação em trabalhar com seus alunos, uma vez que, devido ao acesso das famílias à internet, há apenas o envio das propostas de atividades aos pais e o recebimento de fotos para correção. Vejamos o relato da entrevistada:

É bem diferente o nosso trabalho agora! Eu sei que esse trabalho, principalmente com sala de 1º ano, que é a sala que eu sempre pego na maioria das vezes. Esse ano eu peguei 2º para continuar com a turma. A gente estava naquela esperança que a gente ia voltar presencial, que ia ter vacina, que ia correr atrás do prejuízo e do que a gente não deu conta de fazer com eles no outro ano. Mas, o trabalho que eu sei que eu faço, com questões assim no 1º ano, presencial, eu não consegui fazer à distância. Eu não consegui. Porque não depende de mim. Agora ainda, nós começamos a ter aula de vídeo. Mas, um pouquinho mais de 50% participam, então não atinge todos porque tem que ter banda larga para participar de aula de vídeo! Muitos pais têm acesso à internet, mas, por exemplo, têm acesso ao WhatsApp. Então, você compra um pacote de crédito lá e tem WhatsApp ilimitado. Então você passa pelo WhatsApp a atividade, a mãe faz, tira a foto e manda para a gente e a gente conversa. Agora, assim, para ter uma aula de vídeo pelo Meet como a gente está fazendo agora, a família precisa de dinheiro para pagar uma mensalidade de uma banda larga e eles não têm. Ainda que a nossa realidade na Escola é bem privilegiada. É uma realidade de famílias que têm um pouco mais de condição financeira e tal. Então, o acesso à internet é bem maior do que uma boa parte das escolas da Rede. Mas, mesmo assim. E ainda nessas aulas eu consigo um pouco mais porque sou eu falando sobre aquele assunto e questionando da forma que eu gostaria. Mas no ano passado [2020] era a família e a partir dos valores da família só! E às vezes a escola faz refletir, ela às vezes sai um pouco da parte do religioso, da parte das crenças. Às vezes os preconceitos que têm na família por falta de informação ou tal, eles vão se mantendo. Às vezes eu nem sei que o está sendo discutido sobre alguns assuntos. O nosso trabalho fica muito limitado. (Amanda)

No período da pandemia, as reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) se mantiveram por meio de encontros virtuais. Eliza aponta a dificuldade desses momentos.

Para ela:

Esse HTPC online é complicado, muito complicado! Primeiro que liga lá e você não vê a cara da pessoa, não vê ninguém e o outro fica só falando. E aí vai saber se está lá ou se está lá fazendo outra coisa ou na televisão enquanto acontece a reunião... [risos] (Eliza)

Além das dificuldades e/ou limitações em relação ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos, também foi mencionada a questão da participação dos pais ou das famílias na Escola. Conforme a compreensão de Olívia, a pandemia prejudicou a relação família e Escola devido ao distanciamento social. Em sua fala:

É uma Escola que também os pais têm liberdade de falar e de darem suas opiniões. Não é uma Escola fechada para as famílias. Mas, a pandemia acabou prejudicando essa relação também, entendeu? Fez com que os pais, no final, se afastassem. Hoje o contato é com a gente e não com a Escola! E isso faz diferença porque a questão de os pais entrarem na Escola, de serem mais participativos com tudo o que acontece dentro da Escola não tem! Faz mais de um ano que a gente não tem isso. (Olívia)

Por meio da fala de Olívia, podemos perceber que no período da pandemia a relação entre pais e professor se estreitou. No entanto, isso não ocorreu da mesma maneira com todos os docentes e famílias, visto que cada profissional possui uma forma própria de se relacionar com os pais e/ou os responsáveis pelo aluno. Além disso, também devemos considerar que há diferentes características que definem as famílias nesta relação.

É imprescindível destacarmos que houve a troca da equipe gestora na Escola no início do ano de 2020 e, lamentavelmente, neste mesmo período o mundo passou a vivenciar a crise sanitária, e até mesmo humanitária, provocada pelo novo Coronavírus. Diante disso, não foi possível perceber todas as ações e/ou intenções equipe gestora para a formação dos alunos. Conforme a fala de Laura, neste período pandêmico houve a necessidade de os atores escolares responderem apenas às demandas impreteríveis. Ademais, a entrevistada salienta a dificuldade ou a desatualização das instituições escolares, em todos os níveis de ensino, frente ao uso da tecnologia nesta nova realidade que nos foi imposta. Observemos a exposição de Laura:

Atualmente é difícil falar de ações da gestão para a formação dos alunos porque esse momento que a gente está vivendo, de pandemia, acabou desconstruindo o modelo que a gente tinha ali e a gente passou de uma troca de gestão exatamente nesse momento. Em fevereiro, a gente voltou de férias com a gestão nova. Nós ficamos fevereiro e meados de março, quando no dia 16 de março do ano passado [2020] a gente entrou em trabalho remoto. E aí a gente acabou ali se prendendo às demandas que iam aparecendo nessa loucura toda pandemia. [...] E talvez a escola tenha tomado um choque ao ver que a gente está tão atrasada em relação as mudanças que tiveram na sociedade. A gente fala de tecnologia, mas a gente não usava esses recursos. E existe essa dificuldade em todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental...toda a educação básica e o ensino superior. (Laura)

No decorrer de sua entrevista, Laura faz uma leitura da realidade escolar diante do contexto pandêmico, expondo, principalmente, a atuação do professor. Vejamos sua interpretação:

E agora, com a pandemia, a gente tem discutido isso em grupos nas reuniões de pais. A gente está dando conta da questão emocional das famílias! Então, a mãe vira para a gente e fala: “eu não sei o que fazer!”. Ou então a mãe fala: “olha, eu me separei e agora, o que eu faço?”, ou então, “eu perdi o emprego. Você me ajuda a arrumar um emprego?”. E é assim! São situações que estão ficando muito complexas e que a gente não está conseguindo acompanhar a tempo. Então, eu não tenho que me preocupar mais se o aluno sabe algoritmo ou se sabe armar uma continha. Eu tenho que saber se ele conseguiu acordar para fazer atividade, se a mãe estava em casa, se a internet funcionou, se ele está com o pai ou com a mãe porque mora cada um numa cidade, então tem hora que ele está em Araraquara, tem hora que ele está em Ibaté, tem hora que ele está em São Carlos. Então, a gente foi para dentro das casas agora com a pandemia! Só que aí a gente acabou tendo outras responsabilidades. Então a mãe fala assim: “professora, você me ajuda? Porque o meu pai está no hospital e eu tenho que fazer isso e aquilo...”. E aí eu falo: “espera um pouquinho, deixa eu ver aqui o que eu posso fazer”. Então, olha que loucura!! Eu tenho a sensação de que quando eu voltar para a sala de aula não sei se vou conseguir ter a mesma relação que eu tinha antes com os alunos. Acho que vai fazer falta esse vínculo. E aí você mesmo brincou: “ah, estou aprendendo a mexer nesse Google Meet!”. Aí eu quase falei assim: “No Google Meet eu sei mexer, não sei se eu sei dar aula na lousa, se eu sei escrever na lousa” [risos]. Embora eu tenha minha “lousinha” aqui, eu estou sentindo falta daquele “lousão”. [risos] (Laura)

Em face de sua leitura da realidade no período da pandemia, Laura destaca que surgiram novas e complexas demandas ao professor, visto que ele passou a se relacionar diretamente, e exclusivamente, com as famílias. Dentre essas demandas, abarcando também as que surgiram por meio das aceleradas mudanças da sociedade, Laura evidencia o trabalho com a situação emocional das famílias. Assim como podemos notar, a entrevistada menciona a mudança de seu local de atuação profissional. Isto é, se antes ela exercia sua profissão na Escola, agora, devido à pandemia, ela passou a atuar dentro das casas, por intermédio da internet.

Com isso, Laura salienta a mudança de preocupação que se deve ter com o aluno, dado que, de certa maneira, tornou-se uma prioridade. Nesse sentido, no período pandêmico, o professor passou a assumir outras responsabilidades. Diante do que foi exposto, Laura expressa sentimento de angústia ao desabafar sobre tais mudanças ocasionadas pela situação de pandemia e que influenciaram diretamente a atuação docente. Na continuidade de sua fala, Laura explicita um exemplo a respeito dessa nova atuação. Observemos o seguinte trecho:

E aí faz parte, então, por exemplo, o aluno falou “ah, minha mãe vai ganhar neném na semana que vem!”. Aí eu falei para ele: “por favor, então me avisa o dia porque eu não vou mandar tarefa para você e nem ficar mandando mensagem para o celular da sua mãe no dia”. Não tem como, são relações que foram além! E aí eu, como cidadã, no que que eu tenho que pensar: “esse aluno precisa fazer atividade, precisa ter frequência? Precisa. Mas, como que eu vou mandar atividade para a mãe que está na maternidade?”. Você tem que ter sensibilidade também. Olha que coisa! E aí eu posso dar conta daquilo em outro momento! Imagina a casa como vai ficar com um bebê pequeno, mais a criança tendo que fazer atividade? Então, se eu não considerar isso como parte da minha aula, eu não consigo dar aula. Só que a gente está ficando louco por conta disso! [risos] Está sendo muito pesado para a gente, emocionalmente. (Laura)

Neste exemplo, podemos verificar que a professora apresenta certa empatia com os acontecimentos vividos nas famílias. De acordo com Laura, as novas relações com as famílias ultrapassam as relações estabelecidas anteriormente ao período pandêmico. Logo, a participante refere-se ao seu papel enquanto cidadã, principalmente em relação aos valores, diante dessas situações que envolvem as famílias e a sua atuação profissional. É interessante notarmos que Laura enfatiza a necessidade de o professor possuir sensibilidade perante tais ocorrências atuais. Nesse sentido, ao apresentar uma postura compreensiva e empática, é possível priorizar as demandas a respeito da formação dos estudantes. Ademais, em sua compreensão, tudo isso deve ser considerado como parte de sua aula.

Como podemos notar também, Laura menciona, no trecho apresentado anteriormente, que esta nova realidade imposta pelo período pandêmico tem gerado uma sobrecarga emocional nos professores. Ao discorrer sobre estes aspectos, a entrevistada novamente ressalta o fortalecimento do trabalho em equipe dos professores da Escola. Conforme sua fala, esta relação mais próxima com algumas professoras, este apoio docente, tem contribuído substancialmente na atuação profissional neste contexto vivido. Vejamos seu relato:

E é isso, sem essa relação [com professores mais próximos] a gente não dá conta! Às vezes nem para uma ajuda direta, mas para ouvir mesmo, fazer o que a gente chama de escuta sensível. Isso é necessário! Mas, enfim, por que que eu estou falando tudo isso? Porque são as relações. E aí, eu acho que não tem como desvincular as coisas. E a gente tem que ter essa sensibilidade com os pais. Acho que muitos estão tendo com a gente, mas nem todos. A gente ainda ouve algumas coisas que chateiam muito. Eu, por exemplo, trabalho mais hoje online do que quando eu estava na sala de aula. E isso está me desgastando muito também. Ainda tem essa questão da falta de conhecimento e ela é importante porque a gente, como eu disse, a gente está extrapolando o pedagógico. E por que eu faço isso? Porque eu tenho responsabilidade, é o

compromisso. E se eu não fizer isso eu não vou dar conta. Alguém pode falar: “Ah, mas você precisa fazer isso?” Não, eu não preciso. Mas, se eu não fizer ele não vai aprender. Então, faz parte do meu compromisso com ele. Só que isso acaba desgastando muito. Então é complexo e difícil demais! (Laura)

A professora relata seu contexto de atuação profissional atual a fim de ressaltar seu compromisso com a formação do aluno. Assim, por mais que esta atuação esteja gerando um grande desgaste físico e, sobretudo, emocional, podemos perceber algumas características que compõem a personalidade desta professora. Isto é, há valores que lhes são inegociáveis e que, por isso, devem compor e até mesmo guiar sua atuação. Devido a esta sua responsabilidade e, principalmente, seu compromisso com cada aluno, Laura assim complementa:

Por exemplo, quando eu virei para esse meu aluno que vai ter a irmãzinha, eu falei para ele: “olha, nessa semana eu não vou te mandar tarefas, mas você vai ajudar sua mãe! Você vai ser responsável, você vai ter que cuidar das coisas da casa com ela, você não vai poder dar trabalho porque ela vai precisar do seu apoio!”. Então, é uma fala simples, mas eu acho que se ela tiver um pouco de impacto, isso vai ter uma importância imensa. Eu penso que, se a gente deixar algo de bom nos alunos, porque conteúdo eles vão aprender o resto da vida, não é mesmo?! Mas se a gente consegue deixar algo de bom para eles, a gente marca assim como a gente foi marcada pelos nossos professores, não é? Então, as ações que a gente tem, muitas são dessas relações. Porque a gente aprendeu com elas. (Laura)

Na percepção de Laura, uma postura sensível do professor produz bons efeitos na vida e, essencialmente, na formação dos estudantes, ainda mais em um contexto de pandemia. Logo, a participante afirma que as ações que se têm, seja presencialmente na sala de aula ou nas aulas *online*, são pautadas nas relações vividas com seus professores. De acordo com a interpretação de Laura, aprende-se por meio das relações entre professor e aluno.

Eliza expõe o seu amor pela profissão docente e, ao revelar este sentimento, menciona como se deu sua atuação neste contexto de pandemia e, também, evidencia a relação entre professor e aluno. Vejamos o trecho narrado:

Amo o que eu faço! Muito! Muito! Eu me desdobrei para fazer essa aula online! Eu já comecei a dar aula antes das outras professoras. Sem saber direito como mexer, peguei o celular, comprei um cavalete e fui...[risos]. Não aguentava mais ficar sem vê-los, não adiantava mais só mandar mensagens pelo celular. Eu queria fazer alguma coisa e teve criança que chorou na hora que me viu na tela! Eu encontrei eles no ano passado quando a gente foi no

dia da criança dar uma caixa de bombom para cada um. Aí eles foram lá pegar. Nossa, é duro! Foi tão duro! Porque não podia abraçar. (Eliza)

De acordo com Olívia, a pandemia não apenas prejudicou de modo direto o trabalho docente, como também sua relação com alguns alunos. A entrevistada aponta uma dificuldade enfrentada nas aulas *online* a respeito da participação dos estudantes. Observemos sua fala:

Mas, na aula online, tem gente que eu não consigo fazer falar. É um caso sério, entendeu?! Às vezes, não querem nem abrir a câmera. Às vezes, nem abrir a câmera eles querem entendeu!? Mas, mesmo assim, eu não deixo de falar. Mesmo que poucas crianças conversem, eu falo: “o quê que vocês acham? Podem me falar! Eu quero escutar agora outras pessoas, outras crianças...”. Mas eu acho que a gente deu uma prejudicada, mesmo que a gente não veja. [...] Tem crianças que não falam comigo de jeito nenhum! Eu pouco os vejo! Elas entregam as atividades e estão na aula. Mas estão ali, sabe, de corpo presente. Mas, assim, essa coisa do contato, do ver, do conversar, do falar, nada, nada, nada! E por mais que a gente peça a gente não tem como forçar também, não é? Deixar a criança acuada? Não! Também não é desse jeito! Então, ela também tem que se sentir à vontade! Tem criança que tem vergonha, mas vamos ver como isso vai dar. (Olívia)

Ao complementar sua resposta acerca do efeito negativo gerado pela pandemia, Olívia destaca a confiança entre professor e aluno e, também, entre professor e família. Em sua compreensão, a confiança é um aspecto/valor fundamental nestas relações; um valor bastante trabalhado também na Escola. Ademais, Olívia acredita ser uma pessoa de referência para seus alunos e, por isso, a relação de confiança precisa ser construída. Vejamos sua argumentação:

Eu acho que na Escola eles se sentem mais à vontade até para falar, porque em casa, realmente, às vezes, está a mãe, está o pai ou está alguém e a criança não quer falar perto. E eu acho super legal essa questão da confiança, sabia?! Essa é outra questão que a gente trabalha muito na Escola! Porque eles precisam confiar em mim, entendeu!? Que eu sou uma pessoa de referência para eles. Eu estou com essa turma há três anos! É o terceiro ano que eu estou com essa turma. Por causa da pandemia eu acabei ficando com eles. Os pais preferiram e pediram também. Então, a gente tem uma relação de confiança. Só que eu acho que, essa questão da distância, prejudicou essa minha relação por causa do distanciamento mesmo. Eu quero muito que a gente volte ainda bonitinho para a sala esse ano, para finalizar esse ano legal com todo mundo junto na sala! [risos] (Olívia)

É possível percebermos que no final da fala de Olívia há um sinal de esperança diante dos efeitos negativos ocasionados pela pandemia. A professora acredita que, no momento em que todos retornarem ao espaço físico da Escola, a relação de confiança entre ela e seus alunos será reconstruída. De modo contrário, é possível notarmos um indício pessimista na fala de Amanda. Observemos:

Eu sou uma sonhadora da educação, sabe? Eu sou a sonhadora da educação pública de qualidade para todos! Vamos lutar por isso, por mais que a gente faça um trabalho de formiguinha! Na hora que parece que está tudo melhorando aí aparece uma pandemia... E aí sei lá em quantos anos que a gente vai conseguir recuperar tudo isso! Mas assim, eu penso no porquê a criança de uma família tem dinheiro para pagar uma escola, tem direito à uma educação de qualidade e da pública não? Não é? (Amanda)

Apesar de fazer um comentário com falta de esperança, Amanda afirma ser uma sonhadora da educação e, sobretudo, defensora de uma escola pública de qualidade para todos. Podemos notar que, no decorrer da realização das entrevistas e diante dos trechos anteriormente evidenciados, há uma preocupação das professoras com a formação dos alunos. Esta também deve ser uma preocupação da educação básica, visto que uma de suas finalidades é o desenvolvimento/formação do educando. Ademais, o Projeto Político-Pedagógico de uma escola deve conter elementos que se destinam a este desenvolvimento e que, muito possivelmente, integram uma proposta de formação.

Por meio da leitura do PPP que nos foi disponibilizado pela diretora, elaboramos algumas questões no roteiro de entrevistas que envolvem importantes elementos deste documento da Escola, a saber: seu significado e relevância; seu processo de elaboração e a participação dos atores escolares; suas ações promovidas no âmbito escolar.

A respeito do significado e da relevância de um PPP da Escola, as participantes foram unânimes em reconhecer sua relevância. De acordo com Laura, o PPP deveria conter aspectos da identidade da Escola e, também, tudo aquilo que se almeja fazer em seu âmbito, por meio de reflexões citadas pela participante. Contudo, ao longo de sua carreira profissional, obteve poucas experiências produtivas advindas deste documento. Logo, em sua percepção, o PPP se tornou um documento burocrático. Vejamos sua fala a seguir:

O Projeto Político-Pedagógico iria traduzir ali, num texto, toda essa identidade que a Escola vem construindo e o que ela almejaria. Então, se houvesse ali um estudo, uma situação em que realmente ele fosse um documento real e não tão burocrático como ele se tornou, eu acho que ele expressaria bem todas essas situações que eu tentei colocar. Mas, infelizmente, em todos esses anos eu tive poucas experiências produtivas com ele e nos últimos anos ele acabou se tornando um documento burocrático. Na verdade, eu nem culpo a questão da gestão ou dos próprios professores, eu acho que essa nossa rotina, o nosso tempo, o nosso desgaste, acabou dando prioridade para outras situações. Aí, ele acabou se tornando realmente um documento quase que esquecido. Mas, a importância seria essa! Seria expressar isso. Então assim: “Que escola nós queremos ser? O que nós queremos atender? O que tem que ser melhorado para fazer isso? O que pode ser feito?”. Então, essas reflexões acabam ficando em segundo plano por outras questões que a gente atende no dia a dia. (Laura)

Como podemos observar no trecho acima, Laura considera que o PPP se tornou um documento burocrático devido às inúmeras demandas das equipes gestora e docente. Desse modo, a participante ressalta que em razão da rotina, do tempo e do desgaste vivenciado em outras demandas o PPP não é priorizado por esses atores escolares, uma vez que, de certa forma, necessitam especificar as prioridades na Escola. Laura ainda afirma que o PPP não é discutido e, assim, evidencia a existência de outras discussões. Observemos sua fala:

Não se discute! Mas, por outras demandas também. A gente está num movimento, nos últimos anos, de discussão curricular que está sendo muito desgastante e que ainda não levou a lugar nenhum, que é a questão do Currículo Paulista e da BNCC. Então quando a gente fala de Rede isso é algo bem complexo! Então a gente acaba usando ali muito tempo dos trabalhos coletivos [referência aos HTPCs] para essas discussões e que, infelizmente, na prática elas não surtem efeito. E como eu disse, o PPP acabou ficando ali como um documento burocrático que a gestão acaba elaborando. Mas, como eu disse, não por conta de não fazer esse diálogo. Quero deixar isso bem claro! Eu acho que a gente não está preparada emocionalmente para olhar com mais cuidado para esse documento. Então, todas essas experiências que eu tive, chega uma hora que tanto eu quanto os colegas falamos assim: “Olha, a gente tem mais coisas para fazer!”. Então, tem outras demandas que acabam suprimindo o tempo que seria dado, por exemplo, ao PPP. E ele é um documento que acabou ficando mesmo, como se diz, para obrigatoriedade de entrega. Ele existe! Ele é atualizado por cobrança mesmo da Secretaria de Educação, mas que a gente, enquanto professor, na prática, no dia a dia, não se usa mais ele, eu diria assim, para pensar e para refletir sobre as práticas e as situações ali da sala de aula. (Laura)

Nesse sentido, Laura afirma que outras discussões têm espaços nos momentos de HTPCs, as quais, conforme sua percepção, não têm surtido efeito, mas apenas um desgaste. Novamente, ela faz menção às consideráveis demandas existentes na instituição escolar e ressalta que a gestão elabora o PPP por esse motivo e não por falta de diálogo, por exemplo. É interessante notarmos que Laura menciona a falta de preparo emocional dos atores escolares para desenvolver o PPP ou como ela mesma diz: “olhar com mais cuidado”.

Ao mencionar esta falta de preparo emocional, podemos apreender que a participante faz referência às inúmeras demandas e prazos escolares e que, por isso, não há espaço ou até mesmo disposição física/mental para se concentrarem no PPP. Por conseguinte, Laura assegura que este documento existe, mas com a finalidade de atender à exigência de uma instância superior e não como um instrumento para propor reflexões acerca das práticas e situações cotidianas, principalmente aquelas que são vivenciadas pelo professor.

De maneira bastante similar, Olívia menciona os mesmos aspectos de Laura, incluindo a necessidade de formação para a elaboração de um PPP na Escola. Todavia, para ela, essa formação deveria ser mais específica sobre como organizar e elaborar este documento de uma maneira que ele sirva às necessidades da Escola, bem como de seus atores. Nesse sentido, Olívia acredita que a construção do PPP deveria ser mais bem trabalhada na equipe gestora para que, assim, envolva toda a Escola. Além disso, ela considera que a elaboração do PPP nesta Escola é bem falha. Vejamos a compreensão desta participante:

Então, como que eu posso te dizer do PPP?! Olha, você sabe que o PPP na nossa escola ficou meio abandonado! Eu vou ser bem sincera com relação a isso... você chegou a ler? Eu vou falar para você que o PPP é superimportante para pensar nas demandas, e em tudo que a escola precisa, para melhoria, para tudo. Só que é algo que eu acho que tem que ser melhor trabalhado, sabe? Com a gestão e com a escola. Eu acho que a gente precisava ter mais formação sobre isso de como construir o PPP, de como fazer ele funcionar, como fazer dar certo. Primeiro, como colocar isso no papel porque já não é fácil construir o PPP. E como fazer todo esse processo do que é importante, do que não é, do que que a gente coloca como prioridades ou não. Às vezes a gente pensa e fala “ah, mas é o PPP...”. Mas, a gente não consegue falar assim: “Não, a gente sabe construir! A gente sabe o que quer! Vamos colocar no papel! Vamos fazer isso funcionar!”. Não. As coisas vão se desenvolvendo assim no dia a dia, mas o PPP, ele fica meio ali do lado, sabe?! Não é aquele documento que está ali na “cabeceira”. Mesmo que tenham umas reuniões, sejam decididas as coisas, mas eu acho que essa questão da construção do PPP é falha. É bem falha. É uma burocracia. É isso mesmo: “Ai, tem que fazer o PPP...ah, escreveu ali tal...”. E fica ali entendeu, guardado. Não é algo que é utilizado, que está ali junto no dia a dia da Escola. (Olívia)

Eliza também faz referência à não elaboração conjunta do PPP e, assim, relata sua experiência enquanto atuou como diretora de uma escola estadual. Ao relatar tal experiência, Eliza assevera que seu conteúdo não promove ação, uma vez que fica “apenas no papel”, como ela diz. De acordo com sua compreensão,

Para mim seria tudo, se ele fosse feito! [risos]. Seria um sonho! Eu até tentei fazer enquanto diretora. Pesquisamos os pais e foi feita uma entrevista com todos os outros profissionais, uma conversa para sabermos o que eles queriam da escola, o que o professor queria da escola, e o que a gente poderia fazer. Então, foi feito tudo isso. A gente até escreveu vários projetos no meio do projeto, entendeu? Nesse Projeto Político-Pedagógico a gente incorporou sobre Africanidades, sobre outras coisas. Porém, eu acho que as coisas precisam parar de ficar só no papel. Porque são palavras lindas num projeto maravilhoso, todo sonhado e chega na hora é barrado com políticas públicas ou com recursos que não se tem, sabe?! Sempre tem uma coisa que você não consegue pôr ele para andar, aí é complicado! Infelizmente! (Eliza)

Por meio da fala de Eliza, bem como das outras participantes mencionadas, é possível percebermos que há fatores que influenciam diretamente a não elaboração conjunta e, sobretudo, a não concretização do PPP na Escola. Cabe mencionarmos que esta também parece ser a realidade de outras instituições escolares, uma vez que as participantes relataram algumas de suas vivências/experiências em outras escolas trabalhadas. Em sua compreensão sobre a relevância de um PPP na escola, Eliza ainda menciona alguns sentimentos a respeito da relação entre escola e família. Vejamos:

Seria um sonho se houvesse uma escola onde todos os pais se sentissem donos da escola também, entendeu? Participantes daquilo que está acontecendo. Porque eu estava conversando, ainda há pouco tempo no HTPC, que teve uma moça que veio falar sobre o Projeto Político-Pedagógico no HTPC e eu falei do meu sentimento enquanto diretora lá atrás a respeito dos pais. Não que a gente barre a participação deles, mas o que acontece é que eles pensam que a gente é superior! (Eliza)

Amanda, em consonância com os pensamentos das demais entrevistadas, confirma que o PPP se limita a um documento da gestão. Apesar de acreditar que o currículo da Escola se encontra relacionado de modo direto ao PPP, Amanda afirma que este documento não se

configura em um instrumento que é retomado em diferentes momentos/situações do âmbito escolar. Podemos observar sua fala a seguir:

Na realidade, eu acho que, às vezes, o Projeto Político-Pedagógico fica mais como um documento da direção do que algo da gente. É algo que a gente faz e não sabe o que está fazendo. Não existe ou pelo menos não existiu em nenhuma escola que eu trabalhei algo aonde a gente sempre está retomando e relendo e repensando o Projeto Político-Pedagógico da escola. (Amanda)

Diante desses trechos dos discursos das entrevistadas, podemos afirmar que todas reconhecem a importância e relevância de um PPP na Escola. Ademais, compreendem que o significado deste documento, de maneira geral, consiste não só em reunir as informações da escola, como também organizar e apresentar os aspectos/elementos que a escola deseja alcançar e/ou promover, conforme a visão de todos os atores escolares. Entretanto, as participantes evidenciam que há inúmeras demandas no contexto escolar e que, por consequência, o PPP acaba não ocupando um lugar de destaque e até mesmo central nas discussões e práticas escolares. Logo, de acordo com as palavras das entrevistadas, este documento “fica de lado”, é “quase que esquecido”, “abandonado”, algo que “fica só no papel”, ainda, que “fica” apenas no âmbito da gestão. Além disso, as entrevistadas mencionam que o PPP não possui relação com a prática cotidiana da Escola, visto que se tornou um documento que cumpre a exigência de uma instância superior.

A respeito da participação no processo de elaboração do PPP na Escola, as entrevistadas afirmam não terem participado de nenhum processo em todo o tempo de atuação na instituição. É válido ressaltarmos que as quatro entrevistadas possuem entre 8 a 13 anos de tempo de trabalho nesta Escola, sendo que uma delas atuou na equipe gestora.

Laura, ao afirmar nunca ter participado de algum processo de elaboração e/ou até mesmo de atualização do PPP na Escola, explicita da seguinte maneira:

Houve um movimento grande de elaboração dos planos, eu não me recordo em qual ano, e aí as escolas vão atualizando o PPP por questão mesmo de exigência burocrática. Então, não me lembro, na Escola de ter me debruçado em cima do desenvolvimento do PPP e nem de atualização. (Laura)

Como pode ser visto no trecho acima, Laura menciona que houve um movimento de elaboração de planos. De maneira análoga, Eliza destaca ter vivenciado algum processo de planejamento referente ao PPP. No entanto, afirma não ter visto o documento final. Além disso, assegura que não houve a construção em conjunto deste documento, ainda mais no contexto pandêmico. Olívia se recorda de que quando atuava na equipe gestora havia um PPP anterior, não tão recente, que servia como base para a atualização do documento. Ela destaca que, neste documento antigo, havia mais informações da Escola do que propostas. Desse modo, Olívia não participou de um processo de elaboração de um PPP nesta instituição. Novamente, ela se refere à necessidade de uma formação específica a respeito deste documento a fim de saber como elaborá-lo e, efetivamente, fazê-lo promover ações práticas na Escola. Vejamos o argumento da entrevistada no seguinte excerto:

[...] tinha um PPP antigo que a gente só ia retomando. Mas, era só um documento constando mais informações da Escola do que propostas, entendeu?! E não daquilo que a gente queria realmente para a Escola, os projetos mesmo junto com a comunidade, junto com os professores. Por isso que eu falo para você, a experiência que eu tive foi, assim, ruim com o PPP. Eu, para escrever e fazer funcionar um PPP, eu vou ser bem sincera para você, mesmo tendo passado pela gestão, eu preciso de uma formação específica para isso. Era para ser algo prático, de como fazer funcionar ou até mesmo de como escrever, como fazer tudo. E como a gente tem muito curso voltado para os conteúdos, essa parte do PPP mesmo, em si, fica um pouco a desejar...sou bem sincera para você. (Olívia)

Amanda, assim como Laura e Eliza, se recorda de ter participado de algum processo referente à elaboração de parte do PPP há muito tempo atrás. Além disso, ela também afirma que este documento não é revisto pelos atores escolares devido às outras demandas no decorrer no período letivo. Sendo assim, diante do discurso uníssono das quatro entrevistadas, podemos notar que há outras prioridades/demandas na Escola que, conseqüentemente, fazem com que o PPP não ocupe centralidade. Ademais, consideramos que o tempo de atuação das participantes nesta Escola é bastante considerável para não terem participado de nenhuma elaboração completa de um PPP ou até mesmo não o terem visto, assim como mencionaram.

A respeito do que permeia todo o processo de elaboração de um PPP, Laura afirma que o que envolve esse processo seria a parte burocrática, essa tarefa a se cumprir devido a uma exigência. Por meio de suas respostas, podemos apreender que Laura sempre evidencia este aspecto devido às suas experiências anteriores na carreira profissional, incluindo na equipe

gestora de outra instituição. Eliza, por sua vez, menciona a importância da participação de toda a comunidade escolar, a qual deveria, em sua visão, incluir os pais, os alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários. Vejamos:

Ah, todo mundo! Eu vejo assim, que teria que envolver a comunidade, os pais, alunos, funcionários, todo mundo da escola. Tinha que ser um grupo que resolveria tudo que aconteceria na escola. Desde a hora que iria abrir o portão até o que nós vamos trabalhar no 3º ano. [Referência utilizada como exemplo para a parte prática do PPP] A Escola como um todo! Teria que ser. Por isso que eu vejo que é um sonho, porque fica sempre alguma coisa truncando no meio. (Eliza)

Ao ser indagada sobre o envolvimento dos demais funcionários da Escola, Eliza faz referência à importância da participação da merendeira na construção de um PPP. Desse modo, a entrevistada menciona um exemplo de como poderia ser a participação da merendeira no processo de elaboração de um PPP, pensando em sua atuação prática. Eliza assim argumenta:

A participação dela seria essencial porque tem muita criança que vai na escola por causa da comida. E a Escola não está num bairro tão carente. Eu trabalhei em uma escola que era muito mais. Eu via criança desmaiar de fome! Então, eu vejo assim, tinha que ter um envolvimento de todo mundo. Um projeto para servir uma merenda diferente tal dia, sabe? “Olha, vamos elaborar um projeto em que a nutricionista vem conversar com os pais para ensinar o que é interessante fazer para não desperdiçar alimento”. Porque, às vezes, compra as coisas e joga a metade fora, coisas que não poderiam. Então, tem um monte de coisa que poderia fazer. E isso muitos não enxergam como parte importante e até pensam: “Ah, ela só é merendeira”! (Eliza)

Olívia, em sua resposta ao ser questionada sobre o que permeia todo o processo de elaboração de um PPP, faz uma comparação à concepção presente em um núcleo de pesquisa do qual ela fez parte na UFSCar. Observemos, a seguir, o trecho de sua fala:

Na construção do PPP, eu penso muito em algo que eu fiz parte. Eu participei do NIASE, da professora Roseli, e tem as Comunidades de Aprendizagem¹. Então, quando eles montavam... não sei se você já chegou a ver, mas tem a questão da “árvore dos sonhos”, não é? Quando eles colocavam os sonhos nessa árvore! Então, eu acho que deve envolver todo mundo! Eu acho que alunos, professores, comunidade, gestão, o pessoal que é funcionário da Escola. Você sabe que eu acho que dali poderia começar um PPP legal, de repente, fazendo um levantamento do que realmente todo mundo deseja para nossa Escola, sabe?! Algo que seja próximo, algo que esteja ali e não algo que não vá acontecer. Ou algo que não vá existir ou que está ali só para, realmente, ter no documento e pronto, acabou! Mas, que fosse um PPP que tivesse mais próximo das pessoas, entendeu?! Então, eu acho que a partir disso construir para depois tentar colocar em prática tudo isso que a comunidade escolar deseja. E que seja importante, não é? E que seja significativo para a escola! E não algo que seja colocado ali, só dá a gestão dizendo: “Ah, é importante a gente fazer isso!”, mas a gestão que escolheu, entendeu ou decidiu. A gestão e coordenação; ou só a gestão, coordenação e os professores. Não, eu acho que tem que ter a visão mesmo do todo! Eu acho que isso aí é superimportante! E eu penso assim, acho que é um trabalho super demorado, é um trabalho complexo que a gente tem que saber fazer e saber como fazer! (Olívia)

É possível notarmos que Olívia considera que todos os atores escolares deveriam estar envolvidos na construção do PPP na Escola. Ademais, ao mencionar uma das propostas do NIASE, a título de exemplo, Olívia acredita que o PPP deveria ser algo mais próximo da Escola e, conseqüentemente, das pessoas por ele envolvidas. Nessa perspectiva, esta participante assegura que o PPP deveria ser significativo para a Escola, contendo a visão do todo e de todos e não ser algo que apenas atenda a um interesse específico e/ou a uma demanda da Secretaria. Ao considerar a construção do PPP como um trabalho demorado e complexo, Olívia, mais uma vez, faz alusão à importância de formação; pois, para ela, é preciso não só saber fazer, mas também *como* fazer.

Acerca da responsabilidade sobre o PPP, é válido ressaltarmos que as entrevistadas mencionam que, nesta Escola, este é um documento que se limita à gestão. É certo que, assim como também afirmam, esta limitação ocorre devido às outras demandas escolares, bem como pelo prazo a se cumprir. Amanda compreende que o PPP contém os pensamentos dos seus autores e, também, o que acreditam ser melhor para a instituição escolar. Embora não o considere um documento burocrático, ela afirma que, após sua elaboração, o PPP fica guardado

¹ O NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), vinculado à UFSCar, desenvolve pesquisas e ações de ensino e extensão que buscam superar as desigualdades sociais por meio de práticas sociais e educativas transformadoras. As Comunidades de Aprendizagens é um dos eixos de trabalho deste Núcleo. Para mais informações, acesse o site: <https://www.niase.ufscar.br/>.

e até mesmo esquecido. Dessa maneira, podemos perceber que não há um sentido, um propósito do PPP para a Escola. Ou seja, não há um sentido/significado para além de uma ação técnica. Nas palavras de Amanda:

Eu não acho que o PPP seja um documento burocrático. Ele não é um documento burocrático. Mas, falta fazer algo porque ele acaba sendo um documento que é feito e que fica guardado. E a gente não faz mais uma reflexão...[pensativa] A gente não reflete mais sobre se o que a gente está fazendo tem a ver com o que está nele. Ele é bem pontual. Ainda porquê, como a gente participou da formação dele, em algum momento e isso já faz muito tempo! Então, eu acredito que, como nós ajudamos na formação e na produção dele, isso há muito tempo como eu disse, acredito que nele está o que a gente pensa, o que a gente acredita que seja melhor, não é? Mas, depois ele fica esquecido. Ele fica guardado, ele fica esquecido! Então, acredito que, muitas vezes, as nossas práticas estão sendo práticas que tem relação com o que tem nele, mas a gente nem consegue dizer porquê e onde. (Amanda)

Associada a este sentido e/ou significado, outra pergunta feita às entrevistadas acerca do PPP foi se elas consideram que este documento promove algum tipo de ação na Escola. Logo, as quatro participantes afirmam que não veem ações promovidas pelo PPP na Escola; nem para discussão, nem para sua execução.

Eliza compreende que se o PPP fosse realmente construído por todos, provocaria alguma ação na Escola. Olívia, em sua resposta, menciona novamente alguns aspectos a respeito de sua percepção sobre o PPP: um documento distante, principalmente das práticas escolares; um documento que fica em segundo plano devido às outras demandas; um documento arquivado para cumprir exigências burocráticas. No que se refere ao PPP elaborado no ano de 2019, o qual nos foi disponibilizado para a realização desta pesquisa, Olívia afirma não saber seu conteúdo, visto que não teve acesso ao documento já que não fez parte de sua construção. Observemos sua fala:

Eu, por mim, não considero. Porque você está vendo, como a própria diretora falou, ele não foi feito. Eu não fiz parte da construção do PPP de 2019! Eu nem sei o que está escrito lá, entendeu?! Então, se ela não fez o de 2020 e se ela vai fazer o de 2021, eu não sei se ela vai propor essa discussão para a gente ou se ela vai deixar pronto como a gestão quer, entendeu? Então, é isso que eu falo para você, fica uma coisa distante. Fica só ali arquivado para saber que a Escola tem, mas não é algo que faz parte da rotina, da prática, do dia a dia nosso na escola, algo que está ali. É algo que sempre vai ficando. Olha, do tempo que eu vejo, é algo que sempre vai ficando de lado, sempre de

lado. Aí a gente lembra “ah, tem um PPP, não é?!” Mas, é algo como se fosse muito distante da gente. Olha, quando você precisa, de repente, retomar alguma coisa que tenha lá a gente lembra. Mas, praticamente, nós enquanto professores [sic], não vemos isso, entendeu? Eu não vejo essa prática. Nem por mim. Era algo que poderia estar mais presente, dependendo da dinâmica, das estratégias, de como ele é feito, não sei. [pensativa] (Olívia)

Amanda, ao ser questionada se o PPP promove alguma ação concreta na Escola, que seja percebida por ela, apresentou a seguinte resposta:

A gente não consegue ver quais ações. Ao longo do ano, são muitas questões que a gente precisa resolver mesmo em HTPC. Então, inicialmente, a visão do currículo e aí a gente analisa o currículo novamente. Pensa em cada bimestre o que a gente precisa trabalhar. E aí a gente repensa a avaliação e, então, a gente sempre tem algo novo para resolver. E aí a gente não volta nele, a gente não volta no PPP. Mas assim, nós ajudamos a elaborar o Projeto Político-Pedagógico e muito a partir de como a gente pensa, de como é a nossa Escola, do que a gente acredita que seja o ideal, não é? O melhor a ser feito na Escola. Então eu acredito que estamos agindo de acordo com o que tem, com o que está na documentação. Mas a gente não tem o hábito de pegar, ler, refletir, repensar e até reformular. Porque, às vezes, o que em um determinado momento a gente achava importante ao longo do tempo passa no ser mais, não é? Ou outras questões que surgem, que são novas e que, assim, não fazem mais parte ou que não estão lá. (Amanda)

No momento da entrevista com a Amanda, foi possível percebermos algumas hesitações em sua fala acerca da elaboração do PPP. Essas hesitações se refletiram em suas ideias, logo, em alguns momentos, ela parece não ter certeza e até mesmo se contradiz em alguns aspectos. A princípio, Amanda afirma não ter participado de nenhum processo de elaboração do PPP desde quando atua na Escola. Todavia, no trecho que apresentamos a seguir, ela afirma que houve a participação de todos da Escola na construção de um PPP e, contraditoriamente, assegura que, na construção feita em 2019, não houve a participação de todos os atores. Além disso, em seu pensamento, essa reformulação não foi nessa Escola. Vejamos:

Na prática ele foi feito no momento onde teve a participação de todo mundo e foi sendo feita uma renovação. E isso é porque não há tempo hábil também para ser feito isso da forma que deveria ser por todos nós. A gente não consegue porque para elaboração dele foram semanas e semanas e semanas, onde todo mundo pôde participar. Então, essas reformulações que acontecem é porque tem prazo. O diretor [sic] tem um prazo para entregar. E aí, às vezes, ele tem outras demandas. Então, ele não é reformulado com a participação de todo mundo. Por mais que aconteceu essa reformulação em 2019, não foi com todo mundo e não é nessa Escola não eu acho. (Amanda)

Nesse sentido, diante das perguntas relacionadas ao PPP da Escola, é possível afirmarmos que as entrevistadas não apresentam propriedade quanto a este documento. Isto é, elas não participaram de sua construção, seja em qualquer ano desde que atuam na Escola; e, sobretudo, não tiveram acesso ao documento de 2019. É válido mencionarmos que as quatro participantes, ao longo de suas carreiras profissionais, atuaram na equipe gestora. Entretanto, mesmo possuindo experiências no âmbito da gestão, elas discorrem sobre algumas dificuldades enfrentadas para a elaboração deste documento.

Algumas dificuldades relatadas foram: falta de participação de todos os atores escolares; outras demandas/necessidades da Escola; prazos para cumprir; falta de conhecimento/formação para a elaboração. Além disso, as entrevistadas mencionam que o PPP, além de se limitar à gestão, acaba ficando guardado após cumprir a exigência burocrática. Sendo assim, ele não é um documento revisto, refletido e, principalmente, utilizado na prática/na rotina cotidiana da Escola – fala bastante recorrente entre as participantes. É importante notarmos que as quatro participantes reconhecem a relevância e a importância de um PPP, no entanto, reconhecem também que as inúmeras demandas escolares o impedem de ser uma prioridade. O que podemos comprovar, portanto, é que o PPP da Escola se encontra mais próximo de um documento burocrático do que das pessoas que a compõem, isto é, que formam sua identidade.

Consideramos importante destacar que, por meio de uma busca geral no texto do PPP da Escola que nos foi disponibilizado – utilizando a ferramenta “localizar texto” –, há 15 menções à palavra cidadania. Essas menções são referentes às seguintes expressões: exercício da cidadania / exercício pleno da cidadania / prática da cidadania (8 vezes no texto); resgate à cidadania (1 vez); formar para a cidadania (1 vez); noção de cidadania – com direitos e deveres; convívio e respeito (1 vez); promoção da cidadania (3 vezes); compreensão da cidadania como participação política e exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais (1 vez).

Com relação ao termo cidadão, encontram-se no documento 8 menções. Algumas delas são relativas aos adjetivos de um cidadão, por exemplo: consciente, ativo, participativo, responsável, crítico, criativo, ciente de suas responsabilidades sociais, capaz de cumprir com seus deveres e reconhecer seus direitos na sociedade. Outras menções são sobre o direito fundamental do cidadão de ler e escrever, bem como sobre o desenvolvimento de certas habilidades do cidadão.

Em suma, podemos afirmar que, diante da leitura do PPP da Escola, não encontramos elementos que, efetivamente, nos permitam assegurar qual é a proposta de formação dos estudantes para a cidadania. Ao que nos parece, este documento assume um caráter genérico ao apontar aspectos que fazem menção aos termos cidadania/cidadão.

À vista disso, é relevante evidenciarmos que partirmos da premissa de que encontraríamos uma proposta de formação dos estudantes para a cidadania no PPP da Escola e que, conseqüentemente, as entrevistadas teriam conhecimento desta proposta. No entanto, foi possível constatar, por intermédio das entrevistas, que elas não participaram da construção deste documento e, além disso, sequer o conheciam.

Como parte do roteiro de entrevistas, consideramos relevante indagar às professoras se há na Escola algum trabalho e/ou estudo coletivo a respeito do conceito de cidadania, bem como se existe ou existiu alguma forma de organização e/ou proposta de atividades no trabalho pedagógico com a cidadania, tais como eventos, palestras etc. Sendo assim, apresentamos, na próxima subseção, alguns aspectos evidenciados pelas entrevistadas.

6.3.2. Atividades formativas / trabalho coletivo

A participante Laura, após pensar um pouco, menciona que não houve organização/proposta que tratasse, de forma direta, o conceito de cidadania durante o período em que ela trabalha na Escola. Em sua compreensão, houve alguns momentos de discussões na Escola que se aproximaram desta temática, nos momentos de HTPCs. De acordo com Laura, a proximidade com o conceito de cidadania se deu com as discussões referentes à BNCC, mais especificamente, à noção de desenvolvimento integral do aluno. No entanto, tais discussões se objetivaram apenas na compreensão desta noção/expressão tão recorrente na BNCC. Vejamos a resposta da participante:

[Fica um pouco pensativa] Diretamente, na unidade escolar, não. Nós fizemos algumas discussões quando a gente conversou em HTPC sobre a BNCC, as competências, e aí envolvia algumas questões do desenvolvimento integral do aluno. Esse desenvolvimento integral do aluno está relacionado com essa questão da cidadania e de outras habilidades. Mas, específico de cidadania não. E foram poucas discussões em alguns HTPCs, mas mais voltado para essa questão de compreensão mesmo desse desenvolvimento integral baseado na BNCC do que pensar em como trabalhar a cidadania com os alunos ou entender melhor esse conceito. (Laura)

Podemos notar que Laura assimila a expressão “desenvolvimento integral do aluno” ao conceito de cidadania. Ademais, ela afirma que ocorreram poucas discussões a respeito dessa expressão indicada na BNCC. Dessa maneira, Laura relembra a existência de um programa e de um evento na Escola que envolviam o trabalho com a comunidade, bem como a construção de certos valores. À vista disso, para ela, o assunto sobre cidadania perpassava de forma indireta nos projetos e nas ações desenvolvidos na Escola. É possível percebermos, portanto, que Laura compreende o trabalho com a cidadania por meio de valores e, sobretudo, por meio da relação com o outro. Estes aspectos podem ser observados no seguinte trecho de sua fala:

Como eu disse, diretamente não. A gente tinha algumas ações que eram promovidas na Escola. Por exemplo, a gente tinha alguns programas. Eu não peguei muito essa época porque quando eu entrei já estava no final do Escola Nossa, que era um programa que abria a escola para a comunidade aos finais de semana e trabalhava um pouquinho algumas questões de valores, dos alunos na escola, dessa integração. Mas, os professores que davam aulas mesmo não participavam diretamente dessas ações. A gente tinha alguns eventos na Escola, antigos e que não existem mais, de festa da família, enfim. Pode ser que algum momento antes desse momento que eu tenha participado, estivessem discutido isso diretamente. Então, acho que, talvez, esses eventos, esses projetos, eles até tivessem algum objetivo relacionado à cidadania. Mas, de quando eu entrei até hoje, não. Logo quando a gente faz alguns projetos na Escola, eu diria que essa questão aí da cidadania, por exemplo, do papel do aluno ali frente aos colegas, frente ali a....[pensativa] Como eu posso dizer...frente ao bairro... “Quem eu sou? O que tenho que fazer? Qual é a minha responsabilidade em relação a isso tudo?”, essa questão acaba perpassando, mas não de forma direta e nunca de forma explícita. (Laura)

Diferentemente de Laura, Eliza compreende a pergunta em relação às práticas na Escola que são desenvolvidas com os estudantes e, principalmente, em sua sala de aula. Por conseguinte, ela afirma que em todos os momentos há o trabalho com a cidadania e menciona algumas práticas. Vejamos:

Acho que sempre! Acho que em quase todos os momentos a gente discute isso, não é? Por exemplo, na Escola, tem a questão de não jogar as pilhas fora. Então, tem que jogar no robô de pilhas. Está certo que é para preservar o ambiente, mas para quem? Por que a gente tem que tomar cuidado? Uma coisa que eu converso muito com as crianças é assim, até teve um trabalho que a gente fez ainda esse ano, aí eu perguntei para eles: “Vocês se consideram uma criança cidadã?”. Aí eles ficaram pensando e eu perguntei: “Vocês sabem o que que é isso? Ser cidadão?”. Aí eu vou falar assim como eu expliquei para eles: “Quando você vai fazer alguma, coisa, qualquer coisa, você pensa primeiro em você? Ou você já chegou a pensar se aquilo que você

vai fazer vai fazer mal para alguém? Se for fazer mal para alguém, então você não está sendo cidadão. Você está pensando só em você!”. [risos] Então eu parti desse princípio, entendeu?! (Eliza)

É possível notarmos que, assim como Laura, Eliza compreende que o trabalho com a cidadania se desenvolve por meio de reflexões feitas aos alunos. Além disso, há determinados valores que permeiam estas reflexões propiciadas. No momento em que Eliza relata uma prática em sua sala de aula, podemos perceber que ela evidencia a relação com o outro. Também, implicitamente, identificamos o valor da empatia, representando o exercício de se colocar no lugar do outro. Ao final da fala de Eliza, é possível percebermos um indício da relação entre bondade *versus* maldade quando ela indica que fazer o mal ao outro não é ser cidadão.

Ao ser questionada a respeito de um estudo ou uma organização/evento formativo que tenha ocorrido na Escola, Olívia afirma não se recordar de algo específico sobre o tema da cidadania. Em sua resposta, a participante destaca que há muitas informações aos professores nos momentos de HTPCs e, também, que os cursos feitos são mais voltados para a atuação em sala de aula. Contudo, Olívia considera que o assunto sobre o tema da cidadania se encontra implícito em muitas ocasiões. No momento em que a pesquisadora mencionou a BNCC como um exemplo que contém expressões a respeito de ser cidadão e de formar um cidadão, Olívia, rapidamente, recordou-se, dizendo que este documento está trazendo bastante essa questão em seu conteúdo.

De modo semelhante, Amanda também afirma que não houve algum estudo coletivo e/ou organização para o trabalho pedagógico com a cidadania. Assim como as demais participantes, ela relata algo que se relaciona a este tema. Podemos verificar sua compreensão no seguinte trecho de sua fala:

Então, eu acho que sim em alguns pontos da formação do cidadão. Não como um tema geral “formação do cidadão”. Por exemplo, algo relacionado ao comportamento no trânsito tem relação com a cidadania, não é mesmo?! Então, sim. Mas não que eu me lembre assim “vamos conversar sobre formação do cidadão”, e sim alguns pontos, alguns temas que são relacionados à formação do cidadão. Aí sempre, sempre têm. Da questão da valorização das diferentes culturas, da questão de combate ao racismo, da aceitação das diferenças, do meio ambiente. [...] Então, até por conta da BNCC, algumas questões que são colocadas agora, por exemplo, a questão da empatia. Então, a BNCC já traz algumas preocupações com essa formação do indivíduo e do cidadão, não é? E aí até por conta disso, os livros didáticos,

para se adequarem à BNCC, eles também trazem alguns questionamentos e pontuam algumas coisas. A questão da empatia, o saber se colocar no lugar do outro, tomar atitudes a partir de questões: “Como você gostaria que fosse com você? Como que você gostaria que seu amigo se comportasse nessa situação? Então, se comporte da mesma forma!”. (Amanda)

É possível identificarmos que três participantes mencionam a BNCC ao pensarem em algum estudo coletivo sobre o trabalho pedagógico com a cidadania. Podemos compreender que, de certa maneira, este documento é a principal referência que elas têm sobre o estudo/discussão sobre este conceito – referência que se recordaram no momento da entrevista. Um importante aspecto mencionado por Amanda é sobre os materiais didáticos. De acordo com ela, para se adequarem à BNCC, até mesmo para serem aprovados, estes materiais apresentam elementos que indicam a formação do cidadão. Ao citar exemplos desses elementos, Amanda se aproxima da fala de Eliza sobre a construção/exercício da empatia. Ademais, podemos perceber que há também a promoção de reflexões que levam a criança a se colocar no lugar do outro.

Devido à menção dos momentos de HTPC pelas entrevistadas, indagamos sobre alguns de seus aspectos e, inclusive, sua relação com a formação para a cidadania. Amanda considera que este momento poderia ser utilizado como um espaço para a discussão sobre esta temática. Desse modo, ela chama a atenção para o fato de que este momento deveria realmente/efetivamente acontecer. Vejamos sua compreensão a seguir:

Num HTPC, ela pode ser um espaço para isso, não é? Mas ele tem que acontecer mesmo. Ele precisa acontecer mesmo... então, nem sempre acontece. Não é que nem sempre acontece, é que às vezes, passa um ano e não tem nenhuma formação desse assunto. E aí também isso vai além da gestão. Isso vai também da questão da Secretaria porque quem às vezes contrata alguém que...ou não só contrata, mas que encontra alguém que tenha formação para dar essa formação...às vezes a própria Secretaria de Educação que pode organizar e enviar para a Escola e organizar para a Rede essa formação. Então eu acho que é assim... (Amanda)

Para Amanda, este momento de formação não deve ser propiciado somente pela equipe gestora da Escola, mas também deve ser empreendido pela Secretaria. Nesse sentido, torna-se perceptível a particularidade formativa que os momentos de HTPC deveriam proporcionar aos atores escolares. Esta particularidade vem ao encontro da fala de Laura, vejamos:

O HTPC tem esse caráter formativo. Por definição, ele é pedagógico e formativo. Essa questão da cidadania acaba perpassando as discussões, mas não é o espaço que é planejado diretamente para isso. Mas, poderia ser, com esse caráter formativo, seria um espaço em que essas discussões poderiam ser aprofundadas, focando mesmo nesse tema da cidadania. Mas, não diria que não existe essa formação, mas ela não é direcionada, focada, ela perpassa ali outras situações. (Laura)

De acordo com a compreensão de Laura, em consonância com as demais entrevistadas, os momentos de HTPC na Escola seriam oportunos para o estudo coletivo referente ao tema da cidadania e, conseqüentemente, à formação dos estudantes. Todavia, as participantes afirmam que não há atividade formativa e/ou um trabalho coletivo em torno deste tema. É válido destacarmos também que no contexto pandêmico os momentos de HTPC têm ocorrido virtualmente. Eliza menciona como têm sido tais encontros virtuais para a realização do HTPC, observemos:

Primeiro que o HTPC, metade dele é para recados, informativos. E agora online então está mais complicado. [...] Tem acontecido toda semana. Só que aí tem lives que aparece, sabe? E aí você acaba não conversando... não está tendo muita troca entre os professores mais. A não ser a hora que a gente planeja. Mas no planejamento, assim, que a gente faz uma vez por semana, mas não é no HTPC. Então, o HTPC agora é meio corrido. (Eliza)

Conforme o trecho da fala de Eliza, houve uma modificação nos momentos destinados ao HTPC e, conseqüentemente, as relações e trocas entre os professores foram prejudicadas pela modalidade virtual. Pode-se perceber que estes momentos têm sido de pouca duração e, mais especificamente, utilizados para informações e/ou recados; o que não difere muito dos momentos realizados presencialmente.

Olívia também afirma que nos momentos de HTPC são transmitidas muitas informações aos professores. Ademais, a entrevistada assegura que não há ocasiões de discussão em grupo a respeito do tema da cidadania. Na continuidade de sua fala, Olívia menciona o exemplo de uma discussão no HTPC que, em sua percepção, envolve o tema da formação dos estudantes para a cidadania. Contudo, ela afirma serem questões muito pontuais e que, portanto, não podem ser consideradas como momentos formativos. Vejamos sua fala:

Por exemplo, se tem que trabalhar a questão do bullying entendeu ou se acontece um caso aí é trabalhado sim no HTPC. Por exemplo, uma vez teve uma super discussão sobre essa questão dos YouTubers...de deixar as crianças assistirem ou não, entendeu?! O tipo de jogo que a criança joga... O que o jogo está ensinando para a criança?! Então aí eu acho que entra um pouco nessa discussão sobre o tema da cidadania, entendeu?! Algumas temáticas que levam a discutir isso. Mas, não é algo também que é todo HTPC. É mais pontual. Não vejo como formação no HTPC também. (Olívia)

Indagamos também às professoras acerca do Conselho de Escola ou outros colegiados e suas relações com a formação dos estudantes para a cidadania. De modo geral, as participantes evidenciaram a falta de participação no Conselho de Escola e isso, certamente, influencia diretamente na sua efetivação. Laura expõe seu pensamento da seguinte maneira:

É, se funcionasse, se fosse talvez de uma outra forma, a gente teria os colegiados da Escola. E como eu disse, os projetos não são pensados com foco só na cidadania. Então, eles acabam perpassando ali e tendo outros objetivos. [...] A gente teve uma experiência há muito tempo e que eu vivenciei pouco na Escola porque depois eu saí, que era dos conselhos mirins dos alunos, que era algo que me encantava. Então, embora a gente pense que as crianças não têm muito a nos dizer assim, não é?! A gente tem essa visão, às vezes, limitada do que eles podem fazer e eles nos surpreendem. Mas é uma experiência que não existe mais há muitos anos. Os próprios Conselhos Escolares que é onde a comunidade poderia exercer ali o seu papel na Escola. A gente sabe que tem também algumas limitações, não só pela Escola, mas pelos pais estarem na mesma situação, de não ter tempo de ir na escola, de assumir compromisso. A gente está num momento que acha que assumir compromisso é um fardo, então as pessoas se livram dos compromissos. Não é assim “ah, eu quero assumir um Conselho da Escola porque eu preciso melhorar a escola do meu filho”. É assim: “Não, eu já tenho que dar conta de casa, do serviço e eu não vou pegar uma responsabilidade a mais”. E aí a gente acaba, como eu disse, dando ênfase para outras prioridades. A gente como professor, os pais em relação a escola, a própria diretora da escola, acredito que todos acabam deixando esses espaços para segundo plano por conta dessa questão de considerar isso mais um fardo. (Laura)

No trecho da fala de Laura, há evidências de que o espaço destinado ao Conselho de Escola não é usufruído pelas equipes docente e gestora e, ainda, pelos pais dos alunos. Podemos notar que, diante de tantas demandas e compromissos desses atores escolares, assumir a responsabilidade frente ao Conselho seria considerado como mais uma incumbência, até mesmo como certo “peso”. Isto nos remete aos resultados da pesquisa de Conti, Lima e Nascente (2017) no que se refere à participação. Os autores apresentam a justificativa das diretoras pesquisadas quanto à sobrecarga de trabalho no âmbito da escola para não recorrerem

mais frequentemente à participação nos processos de gestão. Isso, no entanto, é analisado no artigo como a consideração da participação dos atores escolares como algo secundário, vista como um acréscimo às funções da diretora, embora seja uma determinação legal, o que configuraria um tipo de participação gerencial.

Ao afirmar essa falta de participação dos atores escolares no Conselho de Escola, Laura reconhece que ela, como professora, não utiliza esse espaço conforme deveria. Observemos sua fala no seguinte excerto:

O Conselho, como eu te disse, acaba sendo limitado por essa questão de participação. Então, é muito difícil conseguir a participação tanto dos professores quanto dos pais exatamente por isso. Então, a gente acaba enquanto professor, por exemplo, indo atrás de outras demandas e deixando o Conselho para 2º plano e não participa como deveria. Os pais também. Ele ocorre, mas não da forma como, por exemplo, ele tem espaço. Porque o Conselho ele tem espaço. A gente fala que, se as pessoas soubessem o poder que o Conselho tem, atuaria mais. Aí a gente acaba não usando esse espaço. Sabe aquela história da câmera? “A câmera é nossa!” A gente usa esse espaço? Não. “O Conselho ele é nosso? Sim. A gente usa esse espaço? Não.” Então a culpa é de quem? É minha mesmo [risos]. Então, alguma coisa a gente reclama, mas não vai atrás e o Conselho é um desses espaços. (Laura)

Do mesmo modo, Olívia salienta a falta de participação no Conselho de Escola e se recorda de uma época em que os estudantes atuavam neste órgão colegiado em outra instituição em que trabalhou. Dentre os atores da Escola, Olívia destaca a baixa presença dos pais dos estudantes, cuja participação, de acordo com ela, deveria ser maior que a dos docentes. Assim Olívia explicita:

Sabe o que eu penso do Conselho? Falta participação, Mariângela. Falta participação. Os pais ainda não perceberam, ainda não entenderam a importância do Conselho para a Escola! E eu acho que uma coisa também, que eu lembro que tinha na prática da outra escola em que eu trabalhava, tinha alunos que participavam do Conselho. Que eu achava também super bacana! E ali não tem. Não tem alunos que participam do Conselho que eu acho que deveria ter e deveria ter muito mais participação das famílias. Mesmo que a reunião seja à noite para abranger um maior número de pais...têm assim, vamos pensar de 20 a 25 pessoas participando, 20 são professores [risos] e 5 pais, entendeu?! É pouquíssimo! Na verdade, deveria ser o contrário, não é? Deveria ter muito mais famílias na escola do que professores. Porque na hora de decidir ou de colocar ali as ideias do que se pensa para a escola, do que é necessário, a gente tem a nossa visão de dentro. Mas, é legal ter a visão das famílias também e até das crianças! E gente não sabe qual estratégia utilizar para chamar essas famílias também. Porque eu acho que para os pais essa visão do Conselho é algo que também não

funciona. Ah... eles não acreditam muito no Conselho, acham que não serve para nada. Eu vou ser bem sincera, eu não sei como fazer essa mudança de pensamento dos pais. Como fazer com que eles percebam a importância do Conselho para a escola? Como fazer esse trabalho? (Olívia)

Olívia manifesta uma preocupação em como trabalhar a participação dos pais no Conselho de Escola. É possível notarmos que, para a entrevistada, torna-se necessária uma mudança de pensamento dos pais a respeito da finalidade e, principalmente, da aplicabilidade deste órgão colegiado. Na continuidade de sua fala, Olívia afirma que o Conselho seria fundamental para a Escola caso houvesse maior participação, especialmente dos pais, das famílias; em suas palavras, seria um “super instrumento”. Ademais, a entrevistada declara que um Conselho formado somente por professores é ineficaz.

No decorrer de suas falas, as entrevistadas mencionaram aspectos da formação inicial, cursos de extensão e/ou Pós-Graduação na aprendizagem sobre a formação para a cidadania. De acordo com elas, estes cursos propiciaram reflexões e conhecimentos que podem ser relacionados a esta formação dos estudantes. Observemos, na sequência, como Amanda descreve a importância de sua formação inicial em suas ações na sala de aula, evidenciando, assim, a qualidade de uma graduação.

A gente é muito o que a gente passa na graduação, não é? Não sei você, mas eu entrei na graduação sem ter experiência como professor. Então, eu era apenas estudante de graduação e aí quando a gente vai para a sala de aula a gente percebe que é muito diferente aquele que passou pela graduação. Aí eu vou “puxar a sardinha”! Quem fez uma graduação UFSCar e quem não fez é muito diferente. Essa questão de tomar minhas decisões, do que eu vou priorizar, as falas que eu tenho em sala de aula com as crianças, da formação do cidadão, da preocupação de mostrar para a criança e saber dizer, o quanto é importante dizer para ele que aquele lápis não é cor de pele! Isso vem tudo da graduação, isso vem tudo das discussões que a gente faz, das leituras que a gente faz! (Amanda)

No entanto, Amanda destaca que, apesar de todo conhecimento aprendido em sua formação inicial, muitas vezes age de forma contrária com seus alunos. Assim a entrevistada se expressa:

Só que aí depois a gente, muitas vezes, se pega fazendo coisas que a gente sabe que talvez não seria o ideal, correto. Mas, a gente também não sabe qual é a melhor forma, o que fazer. E a gente sabe também que a nossa formação, principalmente a formação da graduação, faz muita diferença no nosso dia a dia. (Amanda)

Este fato exposto por Amanda demonstra que as ações do professor são influenciadas tanto por suas aprendizagens acadêmicas quanto por suas aprendizagens construídas ao longo da vida, mediante suas vivências e experiências como pessoa. Além disso, suas próprias experiências na carreira profissional modificam, de certa forma, suas ações e percepções sobre determinados momentos/assuntos. É importante ressaltarmos que todas as participantes exerceram alguma função no âmbito da gestão escolar. Sendo assim, suas experiências trouxeram a elas um novo olhar/perspectiva acerca do trabalho da equipe gestora. Vejamos a argumentação de Laura:

Até por eu já ter passado pela gestão, eu entendo que algumas situações elas fogem ali, realmente, de questões de autonomia. E elas vêm impostas e a gente precisa executar. Eu entendo que o trabalho da gestão é um trabalho muito complexo e que envolve muitos fatores além do que os professores acabam percebendo quando a gente está só na sala de aula. (Laura)

De maneira semelhante, Olívia menciona seu novo olhar sobre a gestão na medida em que vivenciou certas funções neste campo. Logo, a participante destaca a construção da empatia para com as pessoas que atuam na gestão escolar durante essas suas experiências profissionais.

É importante enfatizarmos que todas estas falas/respostas apresentadas nestas duas subseções fazem referência ao ambiente de trabalho e às condições de atuação das professoras entrevistadas. Por conseguinte, os discursos das quatro professoras, ainda que sobre suas próprias interpretações, nos permitem conhecer e compreender alguns aspectos do contexto e, ainda, da ambiência da Escola. Ademais, foi possível identificarmos algumas evidências de suas interpretações acerca do conceito de cidadania. Na próxima subseção, apresentamos uma síntese das principais percepções das entrevistadas sobre o ambiente da Escola em que atuam.

6.4. Síntese das percepções das participantes da pesquisa sobre o ambiente de trabalho

Mediante a caracterização da Escola, das professoras participantes e de suas percepções sobre o ambiente de trabalho onde atuam, apresentamos os dados que consideramos mais relevantes para compreendermos o contexto em que se deu a pesquisa.

De acordo com as respostas das participantes à entrevista, a Escola tem uma identidade que a caracteriza, na qual elas destacam seu espaço físico e, principalmente, o ambiente de trabalho. Esta identidade foi e é forjada pelos atores que a compõem, em especial devido à longevidade delas na Escola e à pouca rotatividade entre os profissionais que a compõem. As professoras entrevistadas atuam nela há muito tempo, o que pode talvez justificar o fato de terem criado um sentimento de pertencimento, um sentido de grupo, e um forte vínculo afetivo com a unidade escolar, o que ficou perceptível nas falas de todas elas. Além disso, os valores e princípios do diálogo, respeito e compromisso foram os mais destacados pelas professoras ao fazerem referência às relações interpessoais e ao ambiente de trabalho da Escola.

A relação entre Escola e família também foi evidenciada pelas integrantes da pesquisa. Elas disseram considerar esta relação fundamental para a construção de vínculos e, principalmente, para o desenvolvimento dos estudantes. Destacamos que, no contexto pandêmico, esta relação ficou prejudicada, visto que o contato presencial foi interrompido. Um aspecto que nos chamou a atenção foi a percepção delas de que houve uma inversão na atuação das professoras durante a pandemia, já que ao invés de os alunos irem para a Escola, as professoras é que foram para dentro das casas dos alunos.

Na modalidade de ensino remoto desenvolvido neste período, foram destacados pelas entrevistadas os seguintes aspectos: desenvolvimento mútuo, das professoras e das famílias, da empatia e da solidariedade; tratamento de assuntos que foram além dos conteúdos dos componentes curriculares; participação ativa e efetiva dos pais na escolaridade dos filhos; dificuldade de lidar com o aspecto emocional, tanto das crianças, como dos pais e delas próprias, devido à sobrecarga de trabalho.

Como afirmamos anteriormente, nossa hipótese inicial era a de que encontraríamos uma proposta consistente de formação dos estudantes para a cidadania no PPP da Escola. Ademais, considerávamos que as entrevistadas teriam conhecimento deste documento e, conseqüentemente, dessa proposta de formação. Todavia, durante as entrevistas, constatamos que elas não participaram da construção do PPP e, além disso, sequer o conheciam. Assim, ao falarem sobre o tema, referiram-se a um PPP abstrato – já que desconhecido – e, ao mesmo tempo, afirmaram reconhecer a importância e a relevância deste documento para a Escola, ainda que, conforme disseram, seja um documento “esquecido, abandonado e que faz parte de uma exigência burocrática”. Podemos, então, nos questionar sobre o porquê de algo ser importante

e, ao mesmo tempo, desconhecido. Ou seja, as entrevistadas falam da importância de algo que “não existe”, mas que deveria existir, conforme suas percepções.

Outro aspecto bastante mencionado pelas participantes foi o da existência de distanciamento entre a teoria e a prática, parecendo tratar-se de partes distintas. As falas revelaram que as professoras querem sempre algo para a prática, ou seja, aquilo que possa ser diretamente aplicado no cotidiano. Isto foi comentado tanto em referência ao PPP, quanto à formação para a cidadania. A respeito de não participarem da elaboração do PPP ou não o conhecerem, a justificativa das professoras envolve a falta de tempo devido às inúmeras demandas na Escola, fazendo com que se restrinjam ao que é prioritário. Ou seja, mesmo o PPP sendo o documento que define a filosofia da Escola e suas metas e planos, as entrevistadas afirmam que sua elaboração/construção acaba não sendo prioridade em relação às demais demandas. Este argumento nos revela a contradição de que elas não consideram o PPP prioritário, mesmo tendo defendido sua importância/relevância para a Escola.

Diante dessas evidências, é possível pensarmos sobre o papel da equipe gestora no envolvimento de todos os atores escolares na elaboração do PPP. Como mencionamos, as participantes fazem muitas referências à sua identificação com a Escola, assim como à percepção de seus docentes como constituindo um grupo. Contudo, nos questionamos sobre qual seria, então, o motivo de não aderirem à elaboração do PPP, além da alegada “falta de tempo diante das muitas demandas”. Parece-nos que, apesar de a gestão democrática/participativa ser proposta e fortemente defendida pela legislação vigente, o PPP – um de seus instrumentos – é de fato visto pelas participantes como inócuo e limitado ao âmbito da equipe gestora, apesar da alegada importância a ele atribuída por elas. Isto se revelou, mesmo que as quatro participantes já tenham atuado na equipe gestora ao longo de suas carreiras profissionais, tendo, no entanto, afirmado encontrar dificuldades na elaboração e, sobretudo, na execução deste documento.

Os dados nos fornecem indícios de que as professoras, compelidas pela necessidade de atender/cumprir inúmeras demandas escolares, atribuem à equipe gestora, em especial à diretora, a elaboração do PPP. Consoante análise de Conti, Lima e Nascente (2017),

Assim, não se verifica descentralização de poder no âmbito da escola, mas concentração dele principalmente na mão da diretora. Talvez isso se deva à indução dos novos modelos de gestão que preconizam o controle do produto mais do que do processo, jogando nos ombros da autoridade máxima da escola a responsabilidade de alcançar metas e objetivos estabelecidos pelas instâncias superiores da administração da educação. (CONTI; LIMA; NASCENTE, 2017, p.782).

No que se refere aos elementos que envolvem o PPP da Escola, evidencia-se um centralismo de poder especificamente nas mãos da diretora. Neste caso, de acordo com Conti, Lima e Nascente (2017), há indícios de certa tendência a uma gestão de tipo gerencialista, na qual predomina a eficácia no atendimento às exigências de determinações legais, na medida do que consideram possível. Apreendemos, portanto, que o modo como é elaborado o PPP na Escola, em conformidade com os discursos das entrevistadas, compromete a efetiva participação dos diferentes atores escolares.

De acordo com Veiga (2003), um PPP deve apresentar a concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa pelas quais a escola pretende se orientar. Nesse sentido, Veiga (2003) argumenta sobre o significado de inovação e Projeto Político-Pedagógico sob duas perspectivas bastante distintas: como uma ação regulatória/técnica e como uma ação emancipatória/edificante. Podemos inferir, portanto, que as características apresentadas pelas entrevistadas evidenciam a existência de um PPP sob a ótica de uma ação regulatória/técnica. Nesta lógica, o PPP pode auxiliar na conservação daquilo que é instituído. Sendo assim, conforma a compreensão de Veiga (2003), predomina a concepção de um projeto mais voltado e, sobretudo, preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural que envolvem a escola.

A ação regulatória/técnica consiste em assumir o PPP como um conjunto de atividades que vão gerar um produto, ou seja, apenas um documento pronto e acabado. Nessa concepção, esta ação exclui o processo de produção coletiva. Por conseguinte, Veiga (2003) assegura que “a inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa”. (VEIGA, 2003, p.271). Desse modo, conforme a autora expõe, a inovação regulatória/técnica deixa de fora quem inova e, conseqüentemente, também não é afetado por ela.

De acordo com a argumentação de Veiga (2003), um PPP construído sob a perspectiva de uma ação regulatória/técnica volta-se para o processo de burocratização da escola. Logo, a transforma em mera cumpridora de normas e técnicas, bem como de instrumentos de regulação dominadores. Este aspecto também foi recorrente nas respostas das participantes.

A outra perspectiva evidenciada por Veiga (2003) consiste em uma ação emancipatória/edificante. A autora afirma que, sob essa perspectiva, a inovação e o PPP estão diretamente articulados, passando a integralizar o processo com o produto. Veiga (2003) ressalta, portanto, que o resultado final gera um produto inovador, o qual também irá provocar rupturas epistemológicas. Para a autora, a elaboração do PPP sob a perspectiva da inovação emancipatória/edificante se fundamenta em um processo de vivência democrática. Todos os atores que participam dessa elaboração, incluindo toda a comunidade escolar, apresentam um compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, com as escolhas/decisões do caminho que a escola irá percorrer para alcançar seus objetivos.

Por meio do entendimento de Veiga (2003), o PPP precisa romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição – equipe gestora, professores, alunos, demais funcionários –, e com a visão burocrática, conferindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões que são manifestadas na prática pedagógica. Nesse sentido, a Veiga (2003) considera ser necessário compreendermos que o PPP, sob a perspectiva emancipatória/edificante, se caracteriza tanto por uma ação organizada quanto por uma ação, essencialmente, consciente. Assim como Veiga (2003) assegura, é o PPP que oferece/propicia, por meio de suas concepções, o norte, o rumo e a direção para a instituição educativa.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p.275).

Os dados apresentados sobre a ambiência na Escola nos permitem depreender, também, que as professoras entrevistadas requerem as seguintes demandas: construção coletiva do PPP; estratégia para a participação das famílias no Conselho de Escola; formação dos atores escolares para a cidadania. Ademais, observamos que as participantes se consideram ser pessoas de

referência para seus alunos a respeito da formação para a cidadania. Isto se justifica pelo fato de pressuporem que, por serem docentes, dispõem de maior tempo para a convivência com eles.

Por fim, mas não menos importante, um ponto que nos chamou a atenção nas falas das entrevistadas foi o uso indiscriminado do gênero masculino ao se referirem a “professor”, “companheiro” (referindo-se a professor), “gestor” e “diretor”, mesmo quando o sujeito da frase eram elas próprias, ou suas colegas de trabalho ou a diretora da escola. Assim, as entrevistadas mostraram pautar-se pela norma gramatical padrão, sem considerar as nuances de gênero, importantes no trato com a diversidade cultural e com as relações entre igualdade e diferença. Há que se indagar se não seria um indício de pouca sensibilidade a esses e outros aspectos culturais, inclusive no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Maiores evidências a esse respeito dependem, no entanto, de investigações específicas.

Tal como anunciamos na Seção 5, findas as considerações sobre a caracterização da Escola e as percepções do ambiente de trabalho pelas participantes, a Seção seguinte é dedicada às percepções delas sobre o conceito de cidadania e as práticas que o envolvem.

7. CIDADANIA: DO CONCEITO ÀS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Assim como defendemos nesta investigação, o tipo de educação oferecido pela escola interfere na construção de um tipo de sujeito-cidadão. Esta construção, portanto, se concretiza no cotidiano escolar por intermédio das práticas desenvolvidas, de forma explícita ou não. Ao evidenciarmos que o conceito de cidadania é polissêmico, podemos ver a realidade escolar por diferentes perspectivas, a cada uma correspondendo uma concepção diferente de formação do estudante-cidadão.

Nesta investigação, nos ativemos a duas vertentes distintas e conflitantes e até mesmo conflitantes. Na Seção 3 tratamos da concepção de cunho neoliberal/gerencialista, enquanto nesta Seção evidenciamos a vertente democrática/emancipatória. Houve o esforço de defendermos esta vertente quanto aos conceitos de cidadania, currículo e gestão. Consideramos que a relação entre estes conceitos é substancial para compreendermos como se traduz e/ou se concretiza a formação dos estudantes para o exercício da cidadania e, também, para encontrarmos possibilidades de ação e, conseqüentemente, de transformação no espaço escolar com vistas à emancipação dos sujeitos.

Sendo assim, nesta Seção apresentamos as principais percepções das quatro professoras entrevistadas acerca da cidadania e as respectivas práticas pedagógicas realizadas por elas. Ademais, nos empenhamos em compreender estas percepções à luz da vertente aqui defendida. Com este intuito, organizamos a Seção em cinco subseções: Percepções das participantes sobre a cidadania; Formação dos estudantes para a cidadania; Práticas curriculares / processos curriculares; Práticas gestionárias / processos gestionários; Contemplando a utopia: um novo olhar sobre a realidade escolar.

7.1. Percepções das participantes sobre a cidadania

Uma das formas de conceber a formação para a cidadania encontra-se na relação intrínseca entre educação e formação do ser humano, especificamente, como cidadão. Como explicita Ferreira (1993),

Apesar de toda controvérsia sobre os fins da educação, precisamos lembrar que existem fins gerais, cuja efetivação demanda definições precisas e garantias de certas condições de operatividade, sem as quais eles se tornam abstrações. Encontra-se neste caso a formação para a cidadania. Como um fim educacional, por si só, ela não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo. (FERREIRA, 1993, p.6).

A cidadania resulta da comunicação intersubjetiva, por meio da qual os indivíduos concordam em construir uma sociedade melhor e viver nela, e o requisito fundamental para a construção e vivência de uma cidadania plena é que a sociedade seja democrática. De acordo com Toro (2005; 2018) os seres humanos não nascem democráticos, pois democracia é aprendida. No mesmo sentido, Paro (2010) considera a importância de se promover a educação em sua radicalidade, abarcando sua dimensão democrática como práxis social e política, o que nos remete a uma educação que desafie o *status quo*, questionando muitas das práticas existentes nas instituições escolares.

Merry (2020) afirma que, embora as escolas apresentem uma importante função a respeito do ensino dos princípios cívicos, os sistemas escolares não são projetados para desafiar o *status quo*, inculcando nos estudantes a disposição para aceitar as leis e para apoiar arranjos políticos voltados a este fim. Porém, Merry (2020) defende que as escolas se tornem instituições mais justas.

De acordo com este autor, os sistemas escolares devem ser projetados para promover a justiça, não se pautando em experiências educacionais fundamentadas em certos códigos culturais, *status* étnico, língua materna e/ou riqueza familiar. Muitos progressos foram feitos, todavia, em pleno século XXI, há uma enorme distância dos objetivos mais básicos e equitativos que se almeja realizar com vistas à projeção de sistemas escolares mais justos. Merry (2020) advoga que, para isso, a escola precisa trabalhar na construção da cidadania. Para ele, a educação para a cidadania, da forma como está ocorrendo, corre o risco de se tornar irrelevante e/ou de ser utilizada somente como um discurso legitimador pelos poderes constituídos que servem para ocultar a natureza cada vez mais antidemocrática da escolaridade na maioria dos países.

Merry (2020) cita uma pesquisa educacional bastante consistente, envolvendo os últimos 60 anos, que documenta as maneiras pelas quais as escolas são projetadas para evitar que a educação “democrática” avance. Com o intuito de se opor aos resultados desta pesquisa,

Merry (2020) se pauta na noção de John Dewey de que a educação para a cidadania deve preparar os alunos *para* a democracia, não apenas ensiná-los *sobre* democracia.

Nessa perspectiva, consideramos essencial identificar e compreender as percepções das participantes a respeito do conceito de cidadania. Desse modo, tais percepções poderão nos fornecer indícios sobre como elas percebem a formação dos estudantes para a cidadania. Ademais, será possível depreendermos, sob a ótica das entrevistadas, como a Escola tem se orientado com vistas a esta formação por meio de suas práticas curriculares e gestionárias.

Ao serem questionadas sobre o que é cidadania, todas as participantes mencionaram ser a “relação com o outro”. Para Laura, por exemplo, cidadania compreende desde a noção que se deve ter sobre os direitos, incluindo o exercício ao voto, até a ação de respeitar uma fila, como exemplo de uma prática cotidiana. Desse modo, Laura considera que esses aspectos propiciam o exercício da cidadania na vivência em sociedade. Ademais, a entrevistada interpreta que nesta relação entre indivíduo e sociedade se recebem e, ao mesmo tempo, se produzem impactos. Observemos o trecho de sua fala:

Eu acho que ser cidadão sozinho não tem muito sentido, não é? Porque quando eu penso em cidadão, eu penso no indivíduo na sociedade. E aí aquele indivíduo vai ter um impacto naquela sociedade, tanto dela, o impacto dela, pois a gente recebe esse impacto, quanto a gente produz esse impacto. Então eu colocaria a cidadania como essa relação de produzir um bom impacto e de receber um bom impacto também. (Laura)

Olívia, por sua vez, menciona os aspectos de cidadania e de ser cidadão sempre juntos. O que podemos perceber, por meio de sua argumentação, é que ela compreende esses aspectos como sendo um processo interligado. Sendo assim, para Olívia, a cidadania é saber se posicionar, escutar e intervir; além do conhecimento sobre direitos e deveres. Eliza, por sua vez, afirma que a cidadania é um processo e, por isso, deve ser contínuo.

Então eu vejo que cidadania, na minha concepção, é você pensar não só em você, mas pensar no mundo, no outro...sei lá, eu vejo assim. [...] Cidadania é uma construção que ainda está sendo feita, entendeu? Ainda tem muita gente que não sabe bem o que é isso! [...] Pode até ser que eu mesma não saiba. [risos] Mas eu acho que vai muito além...porque tem muita coisa para conseguir, para modificar. Cidadania não é só externa, é interna no ser humano! É mudança interna! (Eliza)

Conforme pode ser visto neste trecho, Eliza considera que a construção da cidadania, por se caracterizar em um processo, exige uma mudança interna no ser humano. Para a participante, cidadania é um modo de viver, sua construção é contínua e sua definição precisa é difícil, de modo que ela mesma não sabe bem o que é cidadania. Aliás, chamou a nossa atenção, durante a realização das entrevistas, a constatação de que as professoras não tiveram a oportunidade de elaborar este conceito – sobretudo em sua relação com a formação dos estudantes – no decorrer de sua formação inicial e/ou de suas experiências profissionais.

Na entrevista com Amanda percebemos sua preocupação – expressa em distintos momentos – por não ter fundamentação teórica para responder às perguntas sobre o conceito de cidadania. Nesses momentos, a pesquisadora afirmava que não havia a necessidade de uma fundamentação teórica, visto que as respostas não seriam avaliadas como “certas” ou “erradas”. Logo, a entrevistada se voltava para a sua compreensão acerca do tema e, principalmente, para suas práticas de sala de aula. Eis como Amanda se expressou:

Ah eu vou falar de uma forma bem do meu jeito de falar. [...] não a partir de nenhuma teoria, inclusive eu poderia ter lido antes sobre o assunto e aí eu ia falar bem bonito. [risos] De repente, o que eu vou falar tem relação com alguma teoria que eu já li ou de várias coisas e o que eu formei em meu pensamento. Então, o ser humano tem algumas habilidades, algumas que outros seres vivos não têm, não é? Vivemos em comunidade. Juntos nós temos mais sucesso. Então, quando a gente se une, a gente se ajuda, a gente consegue conquistar uma vida melhor. Então, minha vida junto com os outros pode ser melhor. [...] O outro me ajuda e eu ajudo o outro, assim minha vida será melhor e a do outro também. Se eu for egoísta e se todos forem egoístas, se todos pensarem só em si, se todos foram gananciosos, nem o ganancioso e nem o outro vai ter sucesso, nem vai conseguir ter uma vida tranquila, boa, feliz! Então, eu acredito que é baseada nessa questão da empatia. Se colocar no lugar do outro. O cidadão, ele precisa se colocar no lugar do outro e ver como seria se você estivesse naquele lugar. Então, o que que eu posso fazer para que a vida do outro seja menos dolorida, seja mais tranquila? Então, tentar agir de uma forma que gostaria que agissem consigo. (Amanda)

Em relação aos princípios/valores que fazem parte da cidadania, as falas das participantes foram bastante convergentes. Respondendo prontamente, Laura afirma que a ética é o princípio fundamental que deve reger a cidadania. De acordo com Eliza, os princípios ou valores que fazem parte da cidadania são: respeito, responsabilidade, amor, dedicação e coragem. Amanda menciona a justiça, a empatia e o respeito pelo outro. Para ela, esses princípios envolvem muitos outros, uma vez que não podem ser dissociados. Nesse sentido, podemos identificar que o respeito foi o valor mais destacado pelas participantes. Em uma

explicação mais detalhada, Olívia assim afirma sobre o respeito, que para ela é o princípio estrutural da cidadania:

Eu acho que, foi um pouco o que eu te falei, eu acho que vai muito da questão do respeito, principalmente. Eu acho que...não sei se bem a tolerância também [pensativa]. [...] É que, às vezes, o tolerar me dá uma ideia assim “ah, eu tolero, mas não aceito!”, entendeu? Eu não sei se eu gosto muito dessa questão, dessa palavra tolerância. Eu gosto mais da questão do respeito até do que a própria tolerância, entendeu? Assim “ah, tudo bem eu respeito a tua opinião e tudo, mas também tenho a minha”... acho que a tolerância é uma palavra que, às vezes, pesa. Mas eu acho que o respeito é a base! Acho que não vejo outra palavra porque eu acho que, através do respeito, vem tudo isso que eu já te falei. Vem a questão da empatia, vem o ouvir, o ser ouvido, a questão do direito e do dever, entendeu?! (Olívia)

Podemos afirmar que o conceito de cidadania se vincula diretamente ao ser cidadão. À vista disso, pensarmos sobre o significado e/ou o sentido do que é ser cidadão é fundamental para compreendermos o conceito de cidadania em sua forma plena; incluindo também como exercê-la. De acordo com Toro (2005), um cidadão é uma pessoa que possui a capacidade de construir e/ou transformar, em colaboração com outros sujeitos, as leis e as normas que ele mesmo deseja viver, colocar em prática e, desse modo, proteger a dignidade de todos os demais. No pensamento do autor, “o que torna um sujeito cidadão não é ter carteira de identidade ou título de eleitor, mas a sua capacidade de gerar ou modificar a ordem social, ou seja, a sua capacidade de criar liberdade”. (TORO, 2005, p.20).

Nessa perspectiva, a fim de compreendermos as interpretações das entrevistadas sobre o conceito de cidadania, consideramos importante questioná-las a respeito do que é ser cidadão. Ademais, a pergunta envolvia também o questionamento acerca do significado, isto é, de um entendimento sobre formar um cidadão.

De acordo com Laura, o ser cidadão se pauta no saber ouvir, falar, se posicionar e respeitar o outro. Ela menciona a mudança ocorrida nos últimos anos nas formas de posicionamento, destacando a influência das mídias sociais. Conforme sua compreensão, essa influência, indubitavelmente, gerou um impacto na sala de aula. Em suas palavras,

Olha, eu penso que é a questão de se entender na sociedade! [...] Então, acho que as crianças ali, no ambiente escolar, é um ambiente em que a gente enquanto professor, precisa incentivar essa participação, essa discussão, é saber assim “eu tenho os meus direitos, eu tenho os meus deveres”. Então,

até aonde vão os meus direitos e aonde começam os meus deveres? Como que eu posso me posicionar em determinadas situações? Qual é o meu papel aqui como aluno em sala de aula? Em casa? E frente a algumas questões que a gente tem, sociais. [...] Então, eu acho que a cidadania e formar esse cidadão está muito relacionado a isso, não é? Você saber ouvir, respeitar e, principalmente, saber falar, saber se posicionar. Claro que isso, hoje em dia, está mudando muito! Eu acho que quando a gente falava em saber se posicionar há uns anos atrás, era dar voz mesmo aos alunos. Hoje a gente tem que já refletir sobre “o que é essa voz? Será que eu posso falar tudo de qualquer jeito?”. As mídias sociais estão trazendo muito essa questão e isso acaba tendo impacto na sala de aula. Então a gente discutir até que ponto, então, que eu posso me posicionar e como eu vou fazer isso? Eu acho que eu percebo esse movimento de quando eu comecei a dar aula, faz alguns anos [risos], e hoje. Então, eu acho que os alunos participam mais, mas agora a gente tem que pensar em não só dar voz, mas saber: que voz é essa? (Laura)

O início do trecho do discurso de Laura nos chama a atenção, uma vez que ela compreende que o ser cidadão “é a questão de se entender na sociedade”. Este aspecto nos fornece indícios de uma percepção de adaptação social. Ou seja, a noção de que a pessoa, para tornar-se cidadã, deve adaptar-se ao meio social em que vive, sujeitando-se às normas e regras pré-estabelecidas por um determinado grupo.

Eliza reiterou a ideia de que cidadania é um processo contínuo, portanto, o ser cidadão se encontra no interior desse processo. Além disso, a entrevistada compreende sua responsabilidade diante de uma reflexão proporcionada aos estudantes sobre ser cidadão, referindo-se a um momento vivido em sala de aula. Conforme seu pensamento,

Ser cidadão é um processo. É um processo e não é uma coisa que ele aprende, assim de forma mais direta, como se fosse adição. Eles podem aprender a definição de cidadania, podem até discutir. Mas, por isso que veio aquela pergunta que eu te falei “você se considera uma criança cidadã?”. Foi para pensar, entendeu? “O que que eu faço? Se eu sou cidadão ou não?”. As crianças ficaram pensando. Então, eu acho que isso já começa a refletir sobre. Eu quis fazer elas refletirem mesmo sobre a situação, sobre o que está acontecendo. Não é responsabilidade minha? É só do presidente? [risos]. É só do prefeito? Não. É minha! (Eliza)

No decorrer de sua fala no momento da entrevista, Eliza menciona os principais aspectos que ela julga ser fundamental para formar um cidadão. Vejamos o trecho de sua fala a seguir:

Eu procuro mostrar para as crianças a responsabilidade, o respeito, o direito delas, o dever delas! Eu acho que é isso a base para ser cidadão! Para elas também ajudarem na construção de uma sociedade melhor. Ela mudando, sendo diferente, pensando nela e nos outros, ela vai mudar o mundo, o ser humano! Eu não falo só a criança, eu falo a gente como um todo. (Eliza)

Nesta sua fala, percebemos que Eliza evidencia que a base para ser cidadão é possuir a responsabilidade e o respeito como valores, gerando uma empatia, assim como ter a consciência de seus direitos e deveres. Desse modo, por meio desses aspectos, o indivíduo poderá contribuir para a construção de uma sociedade melhor. É possível percebermos também a importância da formação do adulto mediante a melhora da sociedade e não apenas da criança. Assim, a formação do adulto – neste caso o professor – sobre cidadania é fundamental para a formação da criança/estudante.

De modo bastante similar às participantes Laura e Eliza, Olívia menciona a capacidade de intervir, se posicionar, falar e escutar o outro e, assim como Eliza, também percebe a cidadania e o ser cidadão como parte de um processo. Ademais, a participante compreende que ser cidadão vai muito além da relação entre direitos e deveres, alcançando a possibilidade de transformação. Nas palavras de Olívia,

[...] A gente poder se posicionar, a gente poder intervir como cidadão, poder transformar a sociedade, a realidade que a gente vive, o contexto que a gente vive. Então, eu parto muito dessa ideia com os meus alunos e com o que eu trabalho assim na Escola e com eles em sala de aula. [...] Acho que, como cidadão, a gente tem essa possibilidade de transformação também, que está dentro da cidadania. Mas aí, a gente tem que saber usar! (Olívia)

Amanda menciona alguns aspectos importantes para ser cidadão. Tais aspectos são similares às falas de Eliza e Olívia. De acordo com ela, ser cidadão se relaciona ao posicionamento que se tem nas relações, à vivência em comunidade, à luta pelos direitos e à busca pelo que é justo, pensando sempre nos outros. Enfim, ser cidadão é saber se relacionar com o outro. Nesse sentido, Amanda conclui que “Não dá para ser cidadão sendo egoísta. Não dá para ser cidadão e pensar em si mesmo apenas”. (Amanda)

É interessante notarmos que as participantes mencionam a impossibilidade de ser cidadão sendo individualista e egoísta. Este aspecto nos remete ao entendimento da sociedade da performance, caracterizada por Lahuerta (2020) – como mencionado na Seção 3. O autor

assegura que há um grande movimento que estimula o individualismo diante da crescente aceleração advinda da transformação do padrão produtivo e tecnológico na sociedade atual. Há, portanto, a promoção de uma ética individualista.

De acordo com Lahuerta (2020), tem se tornado cada vez mais iminente que as instituições de ensino não têm proporcionado uma educação para a convivência democrática, incluindo as diferenças. Além disso, a racionalidade neoliberal/gerencialista tem promovido a formação do “cidadão-consumidor” cujo estímulo ao individualismo é notável. Consoante a esta argumentação, Dardot e Laval (2016) discorrem sobre a presença de uma busca da eficácia pela própria eficácia na sociedade atual. O egoísmo e a negação da solidariedade são alguns dos efeitos que comprovam a existência da nova razão do mundo, o neoliberalismo. Podemos considerar que as participantes fazem alusões, ainda que esparsas, aos aspectos que buscam promover uma educação contrária à formação do “cidadão-consumidor”.

Diante das falas das quatro entrevistadas, identificamos que o saber se posicionar e escutar o outro foram aspectos bastante recorrentes acerca do significado de ser cidadão. Além da menção sobre ser cidadão, a expressão “ser um bom cidadão” está presente tanto na argumentação de alguns teóricos quanto em diversas discussões a respeito da temática da cidadania, incluindo as educacionais. Portanto, consideramos relevante questioná-las sobre esta expressão. As entrevistadas mencionaram importantes aspectos a respeito do que é ser um bom cidadão, sendo que alguns deles se convergiram. Desse modo, verificamos que para todas elas o significado de ser cidadão se associa diretamente ao ser um bom cidadão.

Laura relaciona a atitude de ser bom cidadão com a noção de direitos e deveres, compreendendo a responsabilidade como aspecto fundamental nessa noção. Em sua visão, para que esta relação entre ser um bom cidadão e possuir direitos e deveres se desenvolva de uma forma correta, deve-se ter coerência. Para Laura, o equilíbrio entre a realização dos deveres e a cobrança dos direitos é fundamental para o exercício da cidadania.

Em consonância, Olívia destaca a necessidade de o sujeito possuir certo equilíbrio para ser um bom cidadão. Laura faz referência ao equilíbrio entre cobrar os direitos e cumprir os deveres como cidadão. De forma similar, Olívia, destaca a necessidade de equilíbrio para reconhecer seus direitos e deveres e, também, entre o saber falar e o saber ouvir o outro a fim de evitar certos radicalismos e/ou práticas de intolerância. Nessa perspectiva, compreendemos que na visão de ambas a coerência é basilar no pensamento, sobretudo na prática de um sujeito considerado bom cidadão.

Olívia considera que ser um bom cidadão é possuir os mesmos aspectos que mencionou sobre o ser cidadão, a saber: ter direitos e deveres, saber ouvir o outro, saber intervir e se posicionar, saber falar. Contudo, ela apresenta uma preocupação com o aspecto do saber se posicionar ao pensar na presença das mídias sociais e de seu grande alcance na atualidade. Observemos sua fala:

O que me preocupa hoje? Tem muitas pessoas que se posicionam, mas são radicais, são intolerantes. Então, é por isso que eu falo que você tem que saber se posicionar, mas você também tem que saber ouvir o outro e você também tem que respeitar a opinião do outro! E, juntos, ali dialogando e conversando, não que um seja melhor do que o outro e tal. Então, eu acho que para ser um bom cidadão tem que saber dosar todas essas questões. Porque eu acho que o que mais está difícil de ver hoje é essa dosagem, é esse equilíbrio. O que a gente vai mais vê hoje é um radicalismo de ideias, de pensamentos. Ou essa questão de você só ver os seus direitos e esquecer dos seus deveres, entendeu? Então, é isso que a gente vê. [...] Então, para ser um bom cidadão, eu acho que tem que ter esse equilíbrio, entendeu?! (Olívia)

Para Amanda, ser um bom cidadão se caracteriza não somente pelo pensamento, como também pela ação que visa ao bem comum, uma vez que se vive em sociedade. Em suas palavras:

É alguém que pensa no outro, que se coloca no lugar do outro. E que tome atitudes não apenas a partir do seu benefício, mas que pense também no benefício dos outros. No bem comum. Então, o que eu posso fazer para que seja bom para mim, mas que seja bom para o outro também? [...] (Amanda)

A respeito da menção de Amanda ao termo “bem comum”, torna-se válido destacar outro efeito provocado pela sociedade da performance mencionado por Lahuerta (2020) cujo teor é o enfraquecimento da preocupação com toda ideia de bem comum. Dessa maneira, o movimento presente na sociedade atual tem estimulado, cada vez mais fortemente, o individualismo; como mencionamos anteriormente.

De modo próximo à fala de Amanda, Eliza é bem sucinta ao afirmar que o respeito e a responsabilidade pelo outro fazem parte das práticas de um bom cidadão. Por conseguinte, princípios como respeito, empatia e responsabilidade, tanto em suas ações quanto pelo cuidado com o outro indivíduo, foram mencionados nas falas das quatro entrevistadas. À vista disso, a compreensão das entrevistadas sobre o significado do ser cidadão, bem como sobre o conceito

de cidadania, se associa, diretamente, à vivência em sociedade, ou seja, ao convívio social. Isto pôde ser comprovado nas falas de três participantes – Laura, Olívia e Amanda –, uma vez que ressaltaram, em diferentes momentos de suas entrevistas, a impossibilidade de ser cidadão sozinho. Notamos que a coerência se apresenta como um valor importante nas atitudes de um bom cidadão, tornando-se bastante recorrente nas interpretações dadas pelas participantes em outros momentos de seus discursos.

Mediante os questionamentos acerca da percepção sobre cidadania, as quatro entrevistadas – Laura, Eliza, Olívia e Amanda –, revelaram não possuir ideias precisas, nem ter pensado sobre esse tema até o momento da entrevista, visto que não tiveram formação específica na formação inicial e/ou no decorrer da carreira docente. Dessa forma, demonstraram ir elaborando as ideias conforme as demandas postas pela entrevista, principalmente ao explicitarem suas práticas nas quais a cidadania estivesse relacionada.

Por meio de suas falas, foi possível identificarmos suas principais percepções sobre a cidadania. De acordo com elas, tais práticas/ações mencionadas se referem ao modo como elas interpretam e/ou percebem a formação dos estudantes para a cidadania. De maneira geral, as entrevistadas compreendem que a cidadania se pauta nas relações pessoais e, conseqüentemente, nos valores que permeiam estas relações. Em suas percepções, o exercício da cidadania se concretiza nas relações pessoais e, portanto, nas práticas cotidianas desenvolvidas no âmbito escolar.

Na próxima subseção, apresentamos as percepções das professoras a respeito da formação dos estudantes para a cidadania, evidenciando alguns exemplos de como elas trabalham a cidadania com seus alunos no contexto escolar, sobretudo na sala de aula. Discorreremos, portanto, sobre as formas como as participantes percebem a concretização da formação para a cidadania com seus estudantes.

7.2. Formação dos estudantes para a cidadania

Conforme a compreensão de Toro (2005), pensar em uma escola e, concomitantemente, em uma pedagogia para formar cidadãos é totalmente diferente de pensá-las na formação de bons estudantes. Com o intuito de formar cidadãos, Toro (2018) considera ser necessário transformar uma escola comum em uma escola para a democracia, uma vez que esta instituição

deve preparar a pessoa para a vida em sociedade. Nesse entendimento, um aspecto bastante considerável indicado pelo autor é que, no enfoque da democracia, as escolas não possuem alunos, mas sim pessoas que vão se transformando em cidadãos.

Fischman e Haas (2012) afirmam que, apesar de o vínculo entre os conceitos de cidadania e democracia ter sido percebido como necessário, nenhum deles é natural ao ser humano. É nesse sentido que podemos compreender que tais conceitos precisam ser ensinados, sobretudo vivenciados. Além disso, os autores asseguram que esta dupla relação político-pedagógica originada pela junção dos conceitos de cidadania e democracia demanda a produção de um tipo específico de subjetividade: o de um cidadão democrático. No entanto, de acordo com Fischman e Haas (2012), encontrar uma definição concisa a respeito deste tipo de subjetividade é bastante problemático e variável.

Ao se referir a uma formação dos estudantes para a cidadania, Laura considera ser necessário criar espaços que propiciem a construção e a prática do diálogo e da reflexão. Em sua compreensão, tais espaços devem ser criados previamente com as equipes docente e gestora a fim de que estabeleçam uma concepção para essa formação na Escola. No entanto, as inúmeras demandas dos professores, assim como a rotina exaustiva que possuem, impossibilitam a criação desses espaços. Vejamos a sua fala no trecho a seguir:

Eu acho que dar esses espaços de diálogo e de reflexão. A gente é consumida ali por uma rotina, tanto pedagógica na Escola, a gente tem conteúdo, tem prazo, tem documento, tem um monte de outras demandas e, às vezes, acaba faltando tempo mesmo para a gente, enquanto professor [sic], ter esses momentos de diálogo e de reflexão e fazer isso na sala de aula. Então, na sala de aula, a gente ainda consegue dentro dos conteúdos, dentro do que é posto, propor essas situações, propor discussões. Mas, enquanto professor [sic], a gente tem uma rotina muito exaustiva! (Laura)

No decorrer de sua fala, Laura compreende que a formação para a cidadania se efetiva por meio dos valores que são construídos nas relações sociais. Nesse sentido, ela considera que o diálogo com os estudantes contribui diretamente para esta formação, além de incentivar a interação entre eles. Laura faz menção ao posicionamento e à participação frente às mídias sociais a fim de exemplificar como dialoga com seus alunos. Observemos seu exemplo a seguir:

Como que eu tenho que me colocar ali? Existe um protocolo, uma regra? Não, não existe. Mas, eu tenho que saber que o que eu vou falar tem um impacto. Qual é o impacto disso? Acho que muda isso, antes eu dava voz, agora é assim: “vamos pensar que voz é essa? E até onde ela vai e como ela vai chegar?!”. Eu não tinha pensado nesse movimento, olha, é interessante! [pensativa e surpresa com seu raciocínio]. Mas, é bem perceptível nas práticas. (Laura)

Notamos que a participante ficou surpresa com sua própria reflexão a respeito da mudança ocorrida nos últimos anos sobre o saber se posicionar nas mídias sociais. Este aspecto evidencia a estratégia da entrevista como instrumento investigativo-formativo. Ao pensar sobre alguns fatores, Laura conclui que houve uma mudança no papel do professor na última década, a qual reflete nas práticas em sala de aula. Além disso, compreende que a nova postura do professor frente às diferentes informações que os alunos trazem para a sala de aula faz parte da formação para a cidadania. Vejamos sua fala no trecho a seguir:

E, então, qualquer assunto se torna polêmico e aí a gente tem aquele papel de tentar entender aquela polêmica para poder argumentar sobre ela. Então, quando a gente chega na sala, os alunos têm mais informações do que a gente. Ainda mais quando você junta as informações de todos os alunos, aí a gente tem que fazer aquele papel de mediação! Então eu acho que mudou muito o nosso papel enquanto docente na última década, eu colocaria na última década, pensando em 2010, 2011...como que era esse diálogo e como que é hoje? Então, muitas vezes, até por questão de tempo e de acesso à informação, eles tão ali com um boom de informações que a gente precisa aprender com eles e refletir junto. Eu acho que temos esse papel de pensar assim: “Da onde veio? Para onde vai? Vamos ouvir tudo? Vamos tentar entender?”. Esse novo papel é bem complexo e ele está ficando cada dia mais difícil. (Laura)

De maneira próxima à Laura, Olívia discorre sobre a prática/papel do professor na formação dos estudantes para a cidadania, considerando que esta formação acontece na prática cotidiana, isto é, nas pequenas coisas que ocorrem no dia a dia. Observemos:

Vamos pensar assim, na sala de aula, eu pensando assim com os alunos. Eu acho que a gente vai ensinando isso nas pequenas coisas, sabe?! Quando você, por exemplo, no próprio levantar a mão e esperar tua vez, eu acho que já é uma prática, você entendeu? Assim, eu penso que você já está ensinando alguma coisa. Você já está ensinando isso. Porque é saber esperar! “Espera, porque você vai ouvir o outro”. Quando a gente discute uma ideia na sala e que gera bastante discussão. Quando você escuta o outro e depois você fala a tua opinião e a gente reflete...aí um coloca uma pergunta, outra coloca

outra e a gente vai discutindo e refletindo uma questão. Isso sempre esperando a vez do outro. Eu acho que são nessas práticas que a gente vai ensinando as crianças a se tornarem bons cidadãos. Eu acho que são pequenas coisas. Quando a gente fala, por exemplo, da questão mesmo de direito e dever, quando a gente vai trabalhar mesmo em conteúdo, eles começam a falar: “Ah, professora, mas a gente tem direito à escola e que a nossa escola tenha isso, tenha aquilo e por que a gente não tem?!”. E a gente conversa sobre essas questões, mas aí vem sempre a questão do dever também. Eu sempre trabalho com eles sobre qual que é o dever deles, pensando pelo menos no contexto da escola. Quais são as obrigações que eles têm. Que a gente não tem que pensar só naquilo que a gente tem de direito, mas que eles, enquanto crianças, já têm deveres dentro da escola, dentro de casa, com a família, entendeu? O que que eles precisam fazer para ajudar dentro de casa ou as obrigações e tal. Eu vou falar para você que eu acho que eu nunca trabalhei, especificamente, o conceito de cidadania com as crianças... “Ah, o que é ser cidadão?”. Dentro de um contexto sim, mas nunca “hoje a gente vai falar sobre o que é cidadania. O que é ser cidadão.” Mas, eu acho que são dentro das práticas. (Olívia)

No trecho da fala de Olívia há menção ao ser bom cidadão no momento em que ela discorre sobre os ensinamentos por meio das práticas em sala de aula, concebendo que todos os momentos são propícios para contribuir com a formação do cidadão. Nessa perspectiva, Olívia considera que o aspecto essencial para que ocorra esta formação é a atenção aos detalhes do que acontece no dia a dia na escola, incluindo a responsabilidade do professor em tratar certos assuntos trazidos de casa pelos estudantes. Ademais, a entrevistada não consegue pensar em aulas específicas ou em um conteúdo específico para se concretizar esta formação, mas sim em práticas pontuais que ocorrem na sala de aula ao pensar em seu papel como professora. Logo, Olívia considera que as práticas cotidianas mediadas por certas intervenções propiciam a formação do estudante para a cidadania. Isto pode ser observado no seguinte trecho de sua fala:

Em todo momento! Eu acho que todo momento, quando a gente pode fazer uma intervenção desse tipo para mostrar para criança a forma que ela está agindo, se é legal ou se não é, a gente faz isso, entendeu? A gente não deixa...eu pelo menos não deixo passar! Então, para ela repensar na prática ou na atitude que ela está tendo. Se aquilo lá está de acordo... Não que seja um “correto ou incorreto”, mas de acordo com algo que é legal dela estar fazendo ou dela não estar fazendo. Para ela pensar as atitudes dela dentro da sala de aula, dentro da escola ou até dentro de assuntos que eles trazem de casa! [Referindo-se aos alunos] Então, às vezes, eu fico preocupada se eu estou falando coisa que não deveria e que, de repente, são assuntos de casa. Mas, a gente não pode deixar passar, não é Mariângela?! Não sei se eu consegui assim te responder, mas é isso que eu falo para você, eu não consigo pensar assim em aulas específicas. (Olívia)

Eliza, no decorrer de sua fala, menciona os principais aspectos que julga ser fundamental para aprender a ser cidadão, a saber: responsabilidade, respeito, noção de direitos e deveres. Logo, tais aspectos irão contribuir para a formação para a vida em sociedade, para a cidadania. Em outro momento de sua fala, Eliza menciona exemplos de como trabalha a cidadania com seus alunos; compreendendo a necessidade de educar o aluno para não ser egoísta, individualista. Dessa forma, evidenciamos um trabalho por meio de valores que se concretiza por meio do diálogo e de questionamentos com o intuito de que seus alunos possam pensar sobre o tema. Estes aspectos podem ser observados no trecho apresentado a seguir:

Para educar para não ser egoísta, para não olhar só para o próprio umbigo...eu penso nisso! Eu penso muito isso! Então, foi uma conversa que eu tive com eles. Aí eles começaram a dar sugestões, a terem ideias... “então, se a gente fizer isso aí...”. E aí a gente começou a falar de lixo, de enchente... “Por que que tem enchente?”. “Porque, olha, se você joga o lixo aqui o outro que mora lá perto do rio vai ficar com a casa cheia d’água. Então, você tem que pensar nos outros também e não pensar só em você”. Então, é nesse sentido que eu trabalho, que eu converso. E lá na Escola a gente vê que é assim também. Todo mundo fala a respeito das coisas de como deve ser. Numa discussão, num intervalo para as crianças... A gente pensa sempre em pôr nas crianças algo para elas pensarem e se colocarem no lugar do outro. Essa sempre é a pergunta: “você gostaria disso para você?”. (Eliza)

Verificamos que a empatia é compreendida por Eliza como um valor fundamental para a vida em sociedade. A participante considera que formar um cidadão é formar pessoas responsáveis, compromissadas e empáticas aos outros, pois para ela cidadania também é pensar no próximo. Ademais, Eliza acredita que o mundo atual carece de pessoas com esses valores. Observemos sua compreensão:

Eu acho que o mundo de hoje está precisando de gente preocupada, responsável. Preocupada com o outro, preocupada com o ambiente, preocupada com o amor ao próximo, entendeu? Eu acho que é isso que o mundo está precisando: de amor! Amor a tudo! Amor a tudo que nos rodeia porque a gente depende disso! A gente faz parte disso. Então, se você não cuidar, vai fazer mal para você e para o outro. Então, na minha concepção, cidadania é você começar a pensar no mundo, pensar no outro. [...] Sair de si. Ser responsável pelo o que está acontecendo e não falar “Nossa, olha, o que o Fulano está fazendo!”. E o que você faz? Então, eu vejo assim, começar a assumir a sua responsabilidade de cuidar. Cuidar de tudo! (Eliza)

Dessa maneira, Eliza considera que o respeito é o aspecto fundamental, até mesmo primordial, da formação dos estudantes para a cidadania. Em sua percepção, esta formação ocorre de forma bastante natural, no cotidiano da sala de aula, por meio de conversas pontuais com as crianças. Além disso, a participante compreende que a responsabilidade é outro aspecto importante para esta formação dos estudantes.

Podemos considerar que o discurso da professora Eliza, apresentado nos últimos trechos, vai ao encontro de elementos de uma cidadania cosmopolita cuja definição é desenvolvida por Lahuerta (2020). Conforme o pensamento do autor, o desenvolvimento de uma cidadania cosmopolita só será possível/realizável se houver na instituição escolar, desde o período da infância, uma educação para a complexidade. Para o autor, esta educação deve conter aspectos

que valorize a vida e estimule o interesse pelo outro como condição de realização humana, que seja capaz de compreender a incerteza e de se abrir à diversidade e à diferença, e que se oriente pela responsabilidade, pela solidariedade e pela busca da sustentabilidade. (LAHUERTA, 2020, p.377).

Amanda, de modo análogo à Eliza, afirma que a solidariedade, o respeito e a empatia são importantes aspectos para se pensar em uma formação para a cidadania. Contudo, a entrevistada revela algumas hesitações para discorrer sobre os aspectos considerados por ela como sendo importantes para a formação do estudante para a cidadania. Logo, Amanda reconhece a necessidade de pensar em suas práticas escolares a fim de fazer referência a esta formação.

Por meio da hesitação de Amanda, compreendemos que, por mais que seja recorrente a expressão “formar um cidadão” nos assuntos/documentos educacionais, não é uma tarefa fácil tentar dar significados ou construir uma explicação sobre o que, de fato, se entende por essa formação. Ou seja, percebemos que, na hora de falar sobre a compreensão que se tem sobre a formação do cidadão, as ideias e os pensamentos não são articulados de maneira precisa e direta. Isso pôde ser evidenciado nas quatro entrevistas realizadas. Nesse sentido, Amanda concluiu seu pensamento após pensar em suas práticas na ação educativa. Vejamos a seguir:

Eu sempre me preocupo muito com a questão de que cada indivíduo é um. [...] Cada um é um e, então, tem suas particularidades. E todo indivíduo precisa ser respeitado, tanto por conta das suas diferenças físicas, por conta das suas diferenças de pensamento, de crenças. A escola precisa ser laica, para mim isso é importante...e isso aí é do Amarílio! [risos] [Referindo-se a um professor da UFSCar]. Bom, a escola precisa ser laica, eu preciso respeitar e as crianças precisam também compreender que somos diferentes. Temos direitos iguais e um desses direitos é o direito ao respeito, mas somos diferentes e temos necessidades diferentes. Ninguém é inferior por ter uma necessidade diferente e nem superior. (Amanda)

Torna-se evidente, por meio do trecho do discurso evidenciado, que Amanda indica uma concepção de indivíduo. Em sua compreensão, o indivíduo é único e conseqüentemente contém particularidades que lhes são próprias. No decorrer de sua fala, Amanda novamente destaca a empatia como o principal valor necessário à formação para a cidadania. Observemos sua explicitação:

A gente precisa se pautar muito nessa questão da empatia, acho que a empatia é uma das palavras-chave da minha preocupação, da minha formação. Porque, quando a gente se coloca no lugar do outro, a gente consegue agir melhor. Se todo mundo criasse o exercício de se colocar um pouco no lugar do outro, julgar menos, de ter um pouco mais de paciência. Eu acho que a vida seria boa para todo mundo, inclusive para a gente, não é?! É aquela questão da corrente do bem, você faz o bem e recebe o bem! Você começa a ter mais paciência e consegue receber mais paciência e isso é um exercício também. Mas, não é fácil! (Amanda)

À vista disso, Amanda concebe a educação, principalmente a educação para a cidadania, como uma possibilidade de transformação do indivíduo e considera que uma das funções do professor é auxiliar este processo de transformação por meio das discussões e reflexões propiciadas no espaço escolar. Em sua visão, tais discussões são levadas às famílias de modo natural, por intermédio das crianças, propiciando bons resultados. Vejamos tais aspectos:

Acho que a educação pode transformar um indivíduo. Então, acho que é a partir de educação que a gente pode transformar um lugar melhor. Então, é o indivíduo que vai transformar o mundo e é a gente que ajuda na transformação do indivíduo, não é mesmo? Então, não adianta a gente reclamar e querer ter um mundo melhor se a gente não fazer com que esse mundo seja melhor! E é a partir da discussão, da reflexão que a gente pode mudar. Então, é muito legal quando a gente percebe que as crianças entendem algumas questões, levam para a casa e depois percebe que essas famílias vêm relatar que mudaram seus hábitos a partir do que a criança aprendeu na escola e questionou. (Amanda)

Amanda, portanto, compreende que formar um cidadão é transformar o indivíduo para um mundo melhor e concebe o professor como um agente de transformação. Em suas palavras:

Um cidadão melhor que vai transformar o mundo num mundo melhor. E aí é questão de sementinhas! A gente planta uma sementinha e a partir daí ela cresce. Então, hoje, eu sou uma agente de transformação. Acredito que sou uma agente de transformação. E hoje eu sou uma agente de transformação porque alguém foi minha agente de transformação e a Emília está no meio! [risos][Referência à sua professora de graduação]. Então, eu sou o resultado de alguns agentes de transformação. Eu sempre acredito que, hoje, eu sou uma pessoa melhor do que fui e pior do que serei! Porque eu também estou em evolução. Mas acho um privilégio ter essa profissão e ter esse papel. Acho um privilégio! (Amanda)

Este trecho evidencia que Amanda considera ser resultado de outras relações pessoais vivenciadas; neste caso, em sua formação inicial. Essas relações refletem em seu modo de ser pessoa, principalmente de ser professora. Além disso, Amanda expressa um sentimento pela seguinte particularidade apresentada por sua profissão: o papel de contribuir na formação do indivíduo ao ser “uma agente de transformação”.

Notamos que nesta e na subseção anterior, Amanda, Olívia e Eliza mencionam a possibilidade de transformação relacionada ao conceito de cidadania. Amanda considera que a educação pode transformar o indivíduo por intermédio do auxílio do professor como um agente de transformação, enquanto Olívia e Eliza mencionam que a própria prática de ser cidadão oferece esta possibilidade de transformação. Porém, as participantes não discorrem sobre a forma pela qual se traduz esta transformação.

Podemos perceber que há um mesmo discurso entre as quatro participantes a respeito de que bons cidadãos fazem uma sociedade melhor. Ou seja, a ideia de que bons cidadãos contribuem para uma vida melhor em sociedade. Contudo, notamos que elas não fizeram menção ao conceito ou à noção de democracia no momento em que discorreram sobre ser cidadão/bom cidadão. Como mencionamos na subseção anterior, é preciso abarcar a dimensão democrática do processo de educar. Ao nos pautarmos na vertente democrática/emancipatória no tocante à cidadania, torna-se imprescindível pensarmos em/na democracia.

Desse modo, compreendemos que os conceitos de cidadania e democracia se vinculam a depender da perspectiva que se adota. Além disso, pensar sobre uma educação para a cidadania requer pensar sobre o ser cidadão em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Torna-se imprescindível evidenciarmos que, assim como Souki (2006) expõe, os conceitos de cidadania e democracia não são sinônimos, pois apesar de apresentarem conexões entre si, ambos revelam especificidades e amplitudes diferentes. No entanto, advogamos que a relação entre estes dois conceitos nos auxilia a pensar na realidade escolar à luz da perspectiva democrática/emancipatória com vistas à formação dos estudantes para a cidadania.

Gentili (2002) argumenta que, para Norberto Bobbio, a democracia é algo dinâmico e, assim sendo, configura-se em um processo em constante transformação. Logo, se a democracia é sempre um processo, ela é também um contínuo aprendizado para quem dela participa. No pensamento de Toro (2005), ninguém nasce criminoso ou honesto, sendo esses atributos parte de um aprendizado que é construído de modo artificial. Nessa concepção, o autor advoga que a democracia deve ser ensinada e, por conseguinte, aprendida. Portanto, a democracia não é algo natural, como afirmamos no início desta subseção, devendo ser ensinada como um modo de ver a vida e de estar no mundo. De acordo com Toro (2018), o aprendizado é alcançado no momento em que a pessoa é capaz de apreender que o mundo ao seu redor é organizado pela lógica sugerida pela cosmovisão ensinada.

Dessa maneira, Toro (2005) assegura que a democracia não é uma festa, nem um dogma, uma ciência ou religião. A democracia é uma forma de ver e interpretar o mundo, um modo de ser e de viver, é uma cosmovisão. No momento em que se concebe a democracia como uma cosmovisão, não se pode dá-la a uma sociedade. Em outras palavras, a democracia é uma decisão que a sociedade toma, afetando tudo e todos ao seu redor. Na percepção do autor, “toda cosmovisão é uma maneira de organizar o mundo. Quando uma cosmovisão é compartilhada por muitos, ela é social e produz coesão”. (TORO, 2005, p.24).

Assim sendo, ao falarmos em uma educação para a democracia, subtendemos que uma sociedade se decide pela democracia e se questiona sobre como deve conceber sua educação e quais transformações deseja realizar para não só formar cidadãos democráticos, como também promover uma cultura democrática. Toro (2005) afirma que formas democráticas de pensar, sentir e agir também compõem o chamado “*ethos* democrático”; tendo em consideração que “*ethos*” é um modo de ser. Nessa perspectiva, o conceito de democracia apresenta o potencial de transformar total e radicalmente a educação.

É importante, portanto, reiterarmos que, de acordo com Toro (2005), a democracia não é algo natural para o ser humano, uma vez que é uma invenção. Logo, por ser algo inventado/criado, torna-se necessário ensiná-la, sobretudo, aprendê-la. Por esse motivo, não é

concebível produzir na sociedade uma cultura regida pelos princípios da autonomia e da liberdade se os processos educativos que se desenvolvem no dia a dia não vão se construindo de modo contínuo à luz destes princípios. Consoante a esta ideia, Paro (2011) menciona a relevância das práticas curriculares existentes na escola e assim explicita:

Essa questão da associação entre forma de ensinar e conteúdo que se ensina se torna ainda mais proeminente quando não se trata apenas de conhecimentos a serem adquiridos, mas de valores e posturas a serem assumidos. Não se pode, por exemplo, ensinar democracia com base em formas autoritárias de ensinar. É nessas situações que mais claramente se percebe que, em educação, *a forma é conteúdo*. (PARO, 2011, p.126, grifos do autor).

Desse modo, podemos assimilar que a democracia, em seu sentido mais amplo, é suscetível de envolver todas as ações e momentos da vida em sociedade. Entretanto, Paro (2011) nos adverte que ensinar a democracia não se trata apenas de realizar um discurso meramente verbal. Mas, este ensino se constitui em oferecer condições para que os alunos aprendam democracia, agindo democraticamente. Sendo assim, o autor afirma que “não são preponderantemente os discursos, mas as condutas, os comportamentos, os modos de ser e de agir que enriquecem a personalidade das crianças e criam nelas valores democráticos”. (PARO, 2011, p.140).

Nessa perspectiva, em concordância à consideração de Toro (2018), depreendemos que a cada tipo de sociedade compete iniciar a construção de uma ordem democrática a partir da sua história, do seu conhecimento, da sua memória, da sua tradição, dentre outros aspectos, pautando-se naquilo que ela é, no que possui e no que almeja atingir/alcançar. Dessa maneira, Toro (2018) compreende que o norte da educação, de qualquer modelo de sociedade, deve ser formar cidadãos capazes de tornar possível este projeto de humanidade almejado. Em conformidade com esta argumentação, Gentili (2002) exprime a ideia de que é possível democratizarmos a democracia a fim de que uma sociedade democrática se torne mais democrática ainda.

Apesar de considerar a potencialidade de transformação do indivíduo por meio da educação/formação para a cidadania, Amanda afirma que nem todos os envolvidos no âmbito educacional apresentam um compromisso com esta formação, principalmente em relação aos valores construídos. Ao afirmar isso, a entrevistada apresenta um exemplo que sinaliza essa falta de comprometimento de todos os atores escolares, em especial dos professores. Vejamos:

Acho que alguns se preocupam com isso, mas, com certeza, não é uma preocupação de todos! [...] A gente sempre tem alguma formação, principalmente relacionada às questões étnico-raciais, às questões indígenas. A gente sempre tem alguma formação. Mas tem vezes que, com o passar do tempo, percebo meus alunos falando “lápiz cor de pele” de novo. Então, por exemplo, se isso fosse uma preocupação da Escola toda isso não aconteceria. Às vezes um aluno passa por mim e nem todo o nosso trabalho alcança os mesmos objetivos com todos, não é mesmo? Porque sou eu na Escola fazendo essa reflexão, mas tem a família, tem a mídia... e é aquela questão, a gente faz a nossa parte sabendo que com alguns vai surgir o resultado. Mas, realmente, não é com todos. (Amanda)

As quatro entrevistadas evidenciaram que a formação para a cidadania ocorre, ou deveria ocorrer, em todos os momentos e ambientes da escola. É recorrente em suas falas que esta formação se desenvolve nas práticas escolares cotidianas, mais especificamente na sala de aula. Com relação a este compromisso com a formação para a cidadania, duas perguntas feitas às entrevistadas foram: *A quem compete formar para a cidadania na escola? E em quais momentos ocorrem essa formação?* Diante dessas questões, as participantes, de maneira unânime, asseguraram que esta formação compete a todos os atores escolares e em todos os momentos vivenciados no âmbito escolar. No entanto, consideram que os professores apresentam maior responsabilidade sobre esta formação, já que possuem a oportunidade de vivenciar uma maior quantidade de práticas na sala de aula, principalmente de agir sobre elas.

Laura menciona a responsabilidade do professor frente desta formação e, também, faz referência à expressão “formação integral do aluno”, termo recorrente nos documentos educacionais, como a BNCC. Observemos a percepção de Laura:

Eu acredito que os professores tenham grande responsabilidade em fomentar isso nas salas de aula. Mas, pensando na equipe escolar e pensando nas relações, eu acho que ela perpassa por todos os agentes da escola. Então, tanto da equipe discente quando docente. Não tem como a gente falar sobre formação integral do aluno se a gente não pensar no agente educacional, que é o inspetor da escola, se a gente não pensar na merendeira porque é um momento ali importante também para o aluno. Se a gente não pensar na questão dos auxiliares administrativos que vão cuidar da vida escolar do aluno. Eu acredito que, se a gente pensar nessas relações, compete a toda a equipe escolar essa responsabilidade. E mais, diretamente, pelas práticas ali nas salas de aula, os professores em relação aos alunos. Mas, ela compete à toda equipe. (Laura)

Contudo, no decorrer da entrevista, Laura constrói uma importante reflexão a respeito da formação do cidadão. Esta ocorrência revela que esta pesquisa também se caracteriza pela

estratégia investigativa e formativa ao mesmo tempo, na qual acontece por meio das entrevistas. Observemos o trecho que constitui sua reflexão:

A gente nasce cidadão, não é?! A gente já nasce fazendo parte de uma sociedade. Mesmo que você, assim, nos primeiros dias de vida, não tenha ali mobilidade, não tenha autonomia, você é um cidadão já. Então você tem ali um papel na sociedade. E aí, esse papel, ele vai sendo aprimorado, desenvolvido com o passar do tempo. Então, ninguém me ensina a ser cidadão. Eu acho que eu vou aprendendo coisas que me tornam ali um cidadão melhor, mais informado, mais ativo, ou menos ativo porque eu recebi informação e não quero ser ativo. Então, a gente às vezes associa muito também essa questão de cidadania de se expor, de falar...e tem momentos que não, tem momentos que o calar-se também é um papel de ser cidadão em algumas situações. Então, não sei, não me vejo... se alguém perguntasse assim “como você ensina a ser cidadão?”. Eu não sei. Mas, eu espero que eu tenha ensinado os meus alunos a exercer a cidadania deles, não sei... [bastante pensativa] (Laura)

Neste momento da entrevista Laura fica bastante pensativa a respeito de suas conclusões. Por meio de suas respostas às indagações, a participante chega a uma conclusão singular acerca da formação do cidadão e compreende que sua função docente consiste em contribuir para o desenvolvimento deste, então, cidadão. Vejamos:

Eu penso que a gente pode informar. Acho que a gente pode discutir, pode promover reflexões. Então eu acho que isso fomenta a reflexão e o papel que você tem ali, relacionado à cidadania. Mas, não consigo ver nas experiências que eu tenho...pensar assim “ah, eu vou ensinar alguém a ser cidadão”. Ele é cidadão! Eu não recebo um aluno que não é cidadão. Ele é. Dentro das individualidades dele, ele é um cidadão. E aí o que eu preciso fazer? Eu posso trazer alguns elementos, algumas reflexões e que ele vai levar isso ali para as interações dele. Então, que vai aprimorar algumas relações e fazer algumas informações. Espero que eu contribua para isso. Mas, eu não consigo pensar: “ah, ele não sabe cidadania e hoje ele aprendeu cidadania”. (Laura)

Nesse sentido, ao concluir sua reflexão, Laura constata que a formação do cidadão é algo difuso, produto do meio social. De certo modo, sua reflexão vai de encontro ao seu pensamento anterior ao afirmar que a formação do cidadão compete a toda equipe escolar. O excerto a seguir explicita sua conclusão:

Eu acho que formar no sentido mesmo de você promover reflexões, desenvolver esses elementos. Pensa, eu recebo uma criança às vezes na escola

com 6, 7, 8, 9, 10 anos, ela é um cidadão! Ela veio como um cidadão. Então, ela vem de uma família, ela vem de um contexto escolar anterior, ela vem de um bairro que ela mora, ela tem uma identidade, e aí tudo isso vai influenciar. E aí ela com os outros, na sala de aula, também é uma relação de cidadania, não é? Então, eu percebo mais essa questão de informar e trazer essas reflexões para ele do que de formar o cidadão. Eu acho que eu não formo um cidadão. Eu ajudo que ele se desenvolva e que ele se interaja melhor nessa sociedade, mas não que eu forme ele como cidadão. (Laura)

Percebemos, então, que Laura destaca o papel/função do professor em aprimorar as relações vivenciadas no âmbito da sala de aula para que, assim, os estudantes possam aprender a exercer sua cidadania; visto que já são cidadãos. No entanto, precisamos considerar que, conforme demonstramos anteriormente, a cidadania e a democracia não são naturais ao ser humano e, portanto, precisam ser ensinadas. Nesse sentido, não bastaria ao professor apenas ensinar o aluno a exercer sua cidadania, visto que há a necessidade de ensinar o que é cidadania.

Similarmente à compreensão de Laura, Eliza considera que o professor é a figura de referência para as crianças e, portanto, ele precisa estar atento para ser coerente em suas palavras e ações. Ao ser indagada sobre a contribuição dos demais atores da instituição a respeito da formação do cidadão, Eliza menciona sua relação com as inspetoras da Escola (agentes educacionais). Essas profissionais auxiliam nas atividades que ocorrem fora das salas de aula, como o momento do recreio.

Eliza evidencia a preocupação com a formação emocional/afetiva dos estudantes no momento em que dialoga com as inspetoras da Escola, que consiste em saber/reconhecer se algum aluno está enfrentando certa dificuldade e/ou problema familiar. Por conseguinte, podemos compreender é que há uma responsabilidade por parte desta professora com a formação pessoal do aluno. Na situação mencionada por ela, também há um cuidado por parte das agentes educacionais em como lidar com tais alunos em determinadas ocasiões. Além disso, percebemos a existência do diálogo entre essas profissionais a respeito de assuntos que envolvem a vida pessoal da criança.

Assim como as participantes citadas nos parágrafos anteriores, Amanda também considera que o professor possui uma possibilidade de ação direta na formação dos estudantes para a cidadania na escola. Porém, diferentemente de Laura e Eliza, ela considera que há uma relação importante entre gestão, coordenação e docente para que ocorra esta formação. De acordo com seu entendimento, o professor é aquele quem vai realizar este trabalho de forma mais direta e frequentemente. Contudo, Amanda considera que cabe à equipe gestora, incluindo

a função da coordenação, a formação dos demais atores e o planejamento das ações que serão desenvolvidas com os estudantes a respeito da cidadania.

Ao ser questionada sobre os demais funcionários da Escola, mencionando as funções da merendeira e dos agentes educacionais, Amanda responde que eles também participam do processo de formação do cidadão na Escola. Todavia, mesmo compreendendo que eles também são agentes de transformação, Amanda faz referência à falta de formação nessas atuações com vistas à formação do cidadão. Logo, a entrevistada afirma que os demais funcionários precisariam de uma formação específica para trabalhar na perspectiva da cidadania. Observemos tais aspectos:

Sim, eles também participam. Mas aí também tem a parte da intervenção dos agentes educacionais, que são pessoas que estão diretamente relacionadas com as crianças. Por isso, eles estão sempre envolvidos em conflitos e em solução de conflitos. Às vezes, nessas soluções de conflitos, têm questões relacionadas à cidadania e questões de manutenção de preconceitos ou contribuição de fim de preconceitos e tal. E depende muito de formação porque eles não têm essa formação para a cidadania. Então a gente não pode esperar também que eles realizem algumas ações sem formação. Então sim, eles são responsáveis. Mas, eles vão agir de acordo com o que eles acreditam, da visão de mundo e da visão de como eles acham que têm que resolver os conflitos. Eles são agentes de transformação também, mas eles precisam de formação para isso. (Amanda)

O excerto da fala de Amanda evidencia que os funcionários da Escola necessitam de uma formação adequada para promoverem o ensino da cidadania aos estudantes. Logo, isto se contrapõe diretamente à conclusão de Laura de que todos nós já nascemos cidadãos. Por meio da resposta de Amanda, também é possível considerarmos que a formação dos alunos, seja para a cidadania ou para outras situações, contém influências das visões de mundo dos profissionais que se relacionam na instituição escolar. Esta formação recebe interferência de outras instituições, em especial a família. De acordo com Amanda, uma formação sobre a cidadania iria contribuir para que esses profissionais, cuja atuação ocorre nos espaços externos à sala de aula nesta Escola, saibam agir mediante determinados conflitos entre os estudantes.

Olívia, respondendo com prontidão e também compreendendo que todos os atores escolares são responsáveis pela formação dos estudantes para a cidadania, menciona outros importantes aspectos. Vejamos:

Ah, eu acho que é de todo mundo não é, Mariângela?! [Respondendo prontamente] Eu, enquanto professora, tenho que fazer essas intervenções e ensinar. Na verdade, dá um medo de falar nessa coisa do ensinar porque, às vezes, a gente coloca muito daquilo que a gente pensa e aí vem crença, vêm coisas que a gente já construiu ao longo da vida e que não bate com aquilo que a família pensa, entendeu?! Sobre o que é ser um bom cidadão ou não. Mas, eu acho que de todo mundo! Eu, enquanto professora, os pais também em casa, as merendeiras enquanto as crianças estão ali formando fila, pegando a comida ou tendo alguma atitude, algum comportamento, sei lá...alguma fala. A gestão também como um todo para pensar no contexto escolar. Eu acho que é um conjunto. Em todos os ambientes essa formação deveria ocorrer! Teria que acontecer, entendeu?! Eu não sei se acontece, mas, ao meu ver, teria que acontecer. (Olívia)

Para Olívia, há uma complementariedade na formação para a cidadania. Ou seja, esta formação se concretiza por meio da ação da família e da escola, incluindo todos os atores escolares. Portanto, esta formação deveria ocorrer em todos os ambientes da Escola. Além disso, para Olívia, o papel do professor nesse processo é o de fazer intervenções na prática escolar e ensinar os estudantes. Podemos evidenciar também, no trecho de seu discurso, sua preocupação – expressada pela palavra “medo” – com os pensamentos e as crenças que ela mesma possa ter acerca da formação do cidadão e que podem ou não apresentar divergências com relação àquilo que as famílias entendem/consideram.

Esta preocupação pode ser associada à fala da Amanda a respeito da falta de formação dos profissionais que atuam fora da sala de aula na Escola. Neste aspecto, podemos pensar sobre a intrínseca associação entre o ser pessoa e o ser profissional, uma vez que a atuação profissional revela importantes características das concepções e valores pessoais. Isto é evidenciado no discurso da Amanda no momento em que ela discorre sobre a importância do professor estar atento em seu trabalho perante certas questões que surgem na sala de aula e que, em sua visão, podem contribuir para a formação do cidadão. De acordo com esta participante,

Isso é aquilo que faz parte do dia a dia, do acontecimento do dia a dia! Por exemplo, eu me preocupo com algumas mudanças de pensamentos, comportamentos e senso comum por conta da minha formação. E isso não é só questão da minha formação pedagógica, mas hoje isso é também sobre a minha formação pessoal. Então hoje se eu tiver numa roda de conversa com amigas eu vou estar questionando cor de pele, entende?! [risos] E essa é aquela parte que não é a parte planejada. É o não planejado. Então, tem as intervenções que, eu professora, faço com os meus “humaninhos”. As planejadas e as não planejadas. Não preparei uma aula para falar sobre isso. A aula era sobre Tarsila do Amaral, sobre...o Abaporu! E, então, vamos pintar o Abaporu! “Mas eu vou pintar de cor de pele!” [Fala do aluno]. “Mas, esse lápis não chama cor de pele, não é?!” [Fala da professora]. Mas

que, ao mesmo tempo, vão estar presentes em todo o meu “eu professora” durante todos os anos e não só porque o meu “eu professora” é consciente. Ele é consciente na questão da minha função. Mas também faz parte do meu “eu humano” fora do ambiente de trabalho. (Amanda)

Podemos observar que Amanda faz referência e até mesmo certa diferenciação ao “eu professora” e ao “eu humano”. Esta referência se apresenta como a distinção entre aquilo que é formado teoricamente (formação inicial) e aquilo que faz parte de um conjunto de crenças e valores (formado ao longo da vida, em suas vivências). Em sua fala, fica evidente a existência tanto daquilo que é planejado quanto daquilo que não é planejado nas práticas de sala de aula. Assim, apreendemos que a entrevistada faz uma menção aos currículos oficial/prescrito (o que é planejado) e oculto (o que se ensina, de forma planejada ou não). Nesse sentido, é importante afirmarmos que ambos os currículos fazem parte do chamado currículo em ação. De acordo com Geraldi (1994) este currículo envolve tudo aquilo que, efetivamente, ocorre na escola e, de modo específico, na sala de aula. Portanto, abrange todo o cotidiano da escola. Observamos, entretanto, que as entrevistadas não fazem menção a este tipo de currículo.

Este aspecto nos chama a atenção, ainda, para o fato de que é perceptível nas falas das participantes a relação que elas fazem entre cidadania e sua formação pessoal. Em outras palavras, os dados nos permitem compreender que as participantes se utilizam de valores, princípios e saberes que condizem à sua formação pessoal, abrangendo todos os conhecimentos construídos por meio de suas vivências. Nesse sentido, notamos que as entrevistadas empregam, na maior parte de suas falas e exemplos, seus conhecimentos pessoais no que tange à formação dos estudantes para a cidadania. Ademais, demonstram ter mais confiança e certeza sobre a temática no momento em que consideram/julgam ser o correto, sob o ponto de vista pessoal, para se viver e conviver bem em sociedade.

Outro aspecto recorrente na fala das entrevistadas, o qual se relaciona diretamente à formação para a cidadania, é a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Em suas percepções, de forma geral, a criança de hoje será o adulto de amanhã e que, por isso, deve-se moldá-la para a vida do trabalho. Nesse sentido, as participantes consideram que determinadas aprendizagens no âmbito escolar, sobretudo por meio de valores, contribuem para esta formação.

Conforme a fala de Amanda, o trabalho docente apresenta uma função social que se encontra ligada à formação do cidadão, o qual, certamente, estará pronto para o mercado de

trabalho. Nesse sentido, para esta participante a formação do cidadão encontra-se associada à vida adulta, incluindo a atuação no mercado de trabalho e a sua conduta frente às situações. Observemos, no seguinte trecho, sua compreensão:

Eu acho que, a minha profissão, além do meu trabalho, ela tem uma função social, entendeu? Ela tem uma função social. Então, essa função social é de transformação! É a de formar! De formação...de formar seres, formar cidadãos. Que vão estar prontos para o trabalho, não é?! Que vão para o mercado de trabalho. Cidadãos que gostem de conhecer, de saber, de ser e que sejam bons humanos! Que saibam cuidar do planeta que eles vivem, que saibam que algumas coisas são mais importantes do que o consumo, do que a ganância! Que ter não é ser... então assim, sei lá...e já vou até vou filosofar: “o que nós estamos fazendo nesse planeta? O que nós estamos fazendo nesta vida? Qual é o meu legado?”. (Amanda)

Como pôde ser visto, para Amanda a função social do trabalho docente é a de formação do indivíduo, compreendendo também a função de o transformar em cidadão. Cabe ressaltarmos que esta afirmação de Amanda se contradiz à conclusão de Laura na consideração de que a pessoa já nasce sendo cidadã. Para Amanda, a formação dos indivíduos deve transformá-los não só em cidadãos, como também em “bons humanos”. Nesse sentido, no entendimento desta professora, “bons humanos” sabem cuidar do planeta e, sobretudo, diferenciar certos valores de vida. Desse modo, Amanda faz alusão a ideia de que o “bom humano” não possui características de um cidadão consumidor e ganancioso e, assim, faz alguns importantes questionamentos que podem ser associados ao sentido da vida.

Tais questionamentos feitos pela entrevistada vão ao encontro das perguntas básicas que, acordo com Lahuerta (2020), definem e permeiam a condição humana. O autor, nessa ocasião, faz referências a certas questões que devem apontar para uma educação do futuro. São elas: *quem nós somos?, de onde viemos?, para onde vamos?, em especial, qual é o sentido da vida?*. Para Lahuerta (2020), torna-se preciso compreender a complexidade da experiência humana e, para tanto, deve-se ir além de uma educação pautada na racionalidade limitada/tecnocrática. Ao prosseguir seu raciocínio, Amanda assim se expressa:

Tem um sentido maior! “Qual é sentido de eu estar aqui? Por que eu escolhi essa profissão? Por que eu não escolhi outra?”. Dentre tantas, eu escolhi essa por isso. Porque encontrar uma criança, que foi minha aluna e que agora é adolescente, sendo um ótimo humano, é maravilhoso, é maravilhoso! Então: “olha, ele passou em Engenharia! Legal!”, sabe?! “Nossa, olha aqui, ele está

lutando por uma causa...ele está preocupado com os outros aqui...ele é uma pessoa honesta, uma pessoa correta, uma pessoa que faz o bem para os outros!”...isso será maravilhoso, não é?! É maravilhoso! (Amanda)

No trecho evidenciado, é possível compreendermos o entendimento de Amanda a respeito de ser um “bom humano”. Tais características/aspectos também se referem, em sua percepção, ao bom cidadão. Logo, Amanda expressa um sentimento ao pensar nos efeitos positivos de seu papel como educadora, apoiada em sua função social.

Eliza preconiza a relação entre família e formação do cidadão. De acordo com esta participante, a aprendizagem de certos valores essenciais para a vivência em sociedade, especialmente para a cidadania e para a vida do trabalho, deve ser iniciada em casa. Vejamos:

Eu acho que, ser cidadão, é um processo que começa dentro de casa. É lá que ela vai começar a aprender a cuidar, a ter responsabilidade... Quer ver uma coisinha de nada?! A mãe tem dó porque a criança vai acordar cedo e aí ela tem que fazer alguma coisa, alguma atividade da escola de manhã porque à tarde ela vai para a escola. Aí a mãe chega e fala para nós: “Olha, ela dormiu tarde ontem porque ficou no celular e ela não conseguiu fazer a tarefa. Tudo bem?”. E aí, o que que você ensinou para o seu filho? Por isso que eu falo para você que é um processo. Porque os pais não percebem, mas eles estão ensinando o filho a “dar nó” nos outros. [risos]. Entendeu? Eles estão ensinando o filho a ter, entre aspas, o “jeitinho brasileiro”. E assim vai crescendo. Quando eu faço a reunião de pais eu falo sobre isso. Eu falo para os pais: “olha o que você está ensinando para o seu filho. E se você mentir e chegar e falar assim para mim: ‘olha, não deu para ele ir para a escola hoje porque ele estava doente’ e ele não estava, você já pensou no que está ensinando para ele?”. Porque, para mim, não veio para a escola, faz a prova no outro dia e tudo bem! Eu não sou assim, mas este é um exemplo. Mas, para a criança, isso tem um ensinamento bárbaro! Entendeu? (Eliza)

Na percepção de Eliza, as crianças aprendem diariamente diferentes valores ensinados pelos pais. No entanto, muitos deles não possuem conhecimento/discernimento de que estão ensinando seus filhos constantemente. Por conseguinte, Eliza considera ser necessário conversar sobre isso com os pais nas reuniões escolares. Na sequência de sua fala, a participante destaca que o processo de ser cidadão inicia-se em casa e, conseqüentemente, é complementado na escola. Nesse sentido, a participante novamente enfatiza a importância da coerência entre as falas e as ações em relação ao ensino sobre a cidadania. Ademais, podemos apreender que na concepção de Eliza há distinção entre os conhecimentos, que visam a formação para a

cidadania, advindos das instituições familiar e escolar. Observemos tais aspectos no trecho seguinte:

É por isso que eu falo que esse processo começa em casa. Tudo o que a criança aprende, até os seis anos, diz que é o adulto de amanhã, não é? Que a criança vai ser aquele adulto. Os pais precisam prestar atenção no que eles estão ensinando. Aí a escola complementa. E com outras coisas além, como mostrar o mundo, mostrar o ambiente, mostrar os amigos. Então, a gente tem que ir bem além. Aquilo que eu disse que a cidadania é também uma coisa interna no ser humano, aquela coisa de interior, para mim, começa em casa! É no cotidiano, nas pequenas coisas! E nisso a criança vai se conscientizando e vai assimilando aquilo, pegando aquilo para ela, entendeu? Então, pode ser coisa ruim ou coisa boa. Eu vejo assim, lidar com criança é muito sério! Muito sério porque ela vai ser o adulto de amanhã. Então a gente tem que pensar muito bem o que fala e o que faz, não é? (Eliza)

De acordo com Laura, muitas práticas presentes na escola preparam o estudante para as futuras práticas no mercado de trabalho. A participante, portanto, menciona a relevância da responsabilidade, da autonomia e da disciplina na formação dos estudantes. Assim como Eliza, Laura também discorre sobre a necessidade de explicar isso para as famílias a fim de que colaborem com esta formação. Conforme sua compreensão, essas questões devem ser explicadas e ensinadas primordialmente aos pais, uma vez que eles são os principais formadores das crianças. Vejamos suas considerações:

E a vida cobra responsabilidades! Então, eu coloco muito isso para os pais, mais para os pais do que para as crianças. Então por que que tem que ser responsável com hora, com tarefa, com agenda, com material? Porque a vida exige isso. O mercado de trabalho vai exigir isso. As responsabilidades da vida adulta vão exigir isso! Então, a gente tem que mesclar. A gente tem que ter autonomia, porque também a gente viu que o movimento hoje no mercado pede isso. Mas, a gente tem que ter disciplina. Não adianta eu ter autonomia e não ter disciplina. E não adianta eu ter disciplina e ser uma pessoa que não abre a boca para falar nada. Então, a gente também está formando para uma sociedade que está se transformando muito rápido, não é? Muito rápido, muito rápido! (Laura)

O momento em que Laura afirma, até mesmo com certo espanto, que a sociedade está se transformando de uma forma muito rápida, nos remete à consideração de Lahuerta (2020). Conforme a visão do autor, houve uma grande aceleração social propiciada e/ou estimulada pela mudança de padrão produtivo e tecnológico, na qual afeta de modo direto as estruturas

institucionais da modernidade. Neste caso, pode-se pensar na instituição escolar e, em vista disso, constatamos que Laura percebe essa mudança no processo de formação dos estudantes.

Laura, no trecho anteriormente evidenciado, menciona alguns aspectos referentes à vida adulta: responsabilidade, autonomia, disciplina. Assim, a participante faz referência à preparação do aluno para o mercado de trabalho, que deve ser iniciada tanto pela família quanto pela escola. Como afirmarmos na Seção 3 deste trabalho, Fernández Enguita (2013) evidencia que o papel da escola de preparar/qualificar o aluno para o mercado de trabalho se torna progressivamente mais perceptível. O autor assegura que a formação oferecida por esta instituição se relaciona com as funções que serão exercidas no mercado de trabalho em um futuro próximo. Laura, portanto, evidencia certos aspectos na preparação/qualificação do aluno para o mercado de trabalho, podendo ser percebidos no seguinte exemplo dado por ela:

Eu uso um exemplo com eles, eu falo assim: “olha, se eu não falto e venho trabalhar todos os dias é porque, quando eu era pequena, minha mãe me levantava falava assim: ‘não, você tem que ir para a escola, porque é sua responsabilidade! Você não vai ficar em casa, sendo que você tem um compromisso assumido!’”. E aí isso a gente leva para a vida! Eu falo para eles: “ah, porque está chovendo! Tem aula! Ah, aqui está frio! Tem aula!”. A gente vai aprendendo essas questões e a gente leva isso para a vida e isso prejudica muito. Então, por exemplo, “hoje eu não quero ir para a escola.”. Não tem “não quer”, é o seu compromisso... “é, mas, se eu sou criança e o único compromisso que eu tenho é ir para a escola, então eu tenho que fazer isso”. E aí eu tenho que ensinar isso para os pais, sabe? E falar para os pais: “olha, isso é importante”. Mas não é importante porque ele vai responder uma chamada e eu vou colocar presença. É importante para ele aprender que ele tem um compromisso, para que, quando ele estiver adulto, ele não fique com preguiça e fale: “hoje eu não quero ir trabalhar!”. Enfim, já me alonguei muito aqui... [risos] (Laura)

No exemplo mencionado, Laura faz referência a alguns valores que, de acordo com ela, são imprescindíveis para a vida do trabalho. Podemos apreender que, na escola, molda-se o aluno para ser o adulto trabalhador. Nessa perspectiva, há uma relação intrínseca entre escola e mercado de trabalho e, notadamente, essa relação influi/interfere na formação do estudante. À vista disso, Laura faz uma reflexão sobre o contexto atual da sociedade e o relaciona com a escola. Em nossa compreensão, a entrevistada faz uma leitura da realidade. Vejamos sua fala:

Eu acho que a escola tem assumido uma função na sociedade que vai ao contrário da relevância que a sociedade dá para ela. Então, eu acho que, hoje, a escola tem um papel fundamental na formação do cidadão, na formação mesmo em todos os aspectos. A gente tem que dar conta de coisas na escola que estão indo muito além da função, por exemplo, de professor. Então, considero que isso é importante, por um lado, só que por outro lado a sociedade dá cada vez menos valor para a gente enquanto escola. Então, assim, a gente tem que ensinar coisas para os alunos que antes a gente não precisava. Questão de educação no sentido de respeito mesmo com o outro. As pessoas são muito individualistas, as famílias ficaram menores e aí a gente tem muitas crianças de núcleos familiares com uma criança só e que ela não tem contato com outras crianças, enfim. Os pais estão cada vez mais jovens, tem muitos pais jovens e eles não estão preparados para lidar com essa situação de, ao mesmo tempo, ser pai e trabalhar. Porque antes, por exemplo, a minha mãe ficava em casa, cuidando da casa e ajudando a gente com as coisas da escola. A mãe de hoje em dia, é aquela mãe que trabalha o dia inteiro, que mal vê o filho, que chega em casa à noite! E aí a gente acaba tendo na escola situações em que, às vezes, o lado emocional e afetivo, acaba tendo que ser prioridade. Porque se a gente não dá conta disso, a gente não dá conta do resto! E, às vezes, a gente também não está preparado para isso. Olha que loucura!! [Feição de indignação; bastante reflexiva] (Laura)

Esta leitura da realidade feita por Laura evidencia muitos aspectos relevantes, tais como: inversão de valores e princípios; papel/função atual da escola; formação do cidadão; papel/função atual docente; desvalorização da escola; individualização das famílias e crianças; relação família e escola; distintos papéis da mãe em diferentes tempos e o reflexo na educação dos filhos; dimensão emocional e afetiva das crianças/alunos; falta de preparo do professor para lidar com questões atuais e presentes no espaço escolar. De acordo com Lahuerta (2020), a radical transformação vivenciada nos últimos tempos incidiu sobre diversos âmbitos, incluindo o processo educacional. Depreendemos que isso pode ser constatado, de maneira generalizada, na compreensão feita por Laura acerca da realidade escolar.

Encontramos evidências nos trechos das falas das participantes de que, em casa, aprende-se a ser indivíduo/pessoa e, na escola, aprende-se a ser cidadão. Os dados nos fornecem indícios de que há diferentes ensinamentos advindos/construídos nos núcleos de cada família e na escola e que, assim, devem se complementar. As próprias entrevistadas afirmam em muitos momentos que não há possibilidade de ser cidadão sozinho. Por esta razão, em suas percepções, o convívio com os outros no ambiente escolar permite o ensino de aspectos que se relacionam diretamente à formação para a cidadania. Todavia, apesar de percebidos como conhecimentos distintos, as professoras consideram que determinados aspectos devem ser ensinados em casa, pelas famílias, e conseqüentemente aprimorados no âmbito da escola. Para as professoras, esta complementariedade é imprescindível para a formação dos estudantes para a cidadania.

Podemos associar esta consideração ao pensamento de Toro (2018) no momento em que ele afirma que a escola se constitui como o primeiro espaço de atuação pública da criança, uma vez que este é o seu primeiro contato com a sociedade. Portanto, é na escola que a criança se encontra com aquilo que é público. Para Toro (2018), o termo “público” é referente àquilo que convém e serve a todos os indivíduos, de igual maneira, para que alcancem sua dignidade. Nesse sentido, não podemos limitar a função da escola como única e exclusivamente direcionada à formação do educando para o mercado de trabalho.

Conforme a argumentação de Paro (2011), a educação/escola deve ser compreendida como o âmbito onde haverá a apropriação da cultura plena como um direito aos cidadãos. Isto significa que a escola não deve ser apenas um local onde há o cumprimento de metas pré-estabelecidas. De certo modo, certas percepções das entrevistadas se baseiam em premissas de uma educação que visa a ocupação de um lugar no mercado de trabalho. Logo, há em suas falas evidências de uma concepção de aprendizagem para a cidadania que tem mais a ver com disciplinamento e moralização; aspectos que também devem ser ensinados aos pais/responsáveis.

Nesta direção, evidenciamos nas falas das educadoras certo apelo para a imposição de hábitos, regras, padrões e até mesmo limites, atribuindo à família um papel “civilizador”. Ao perceberem que as famílias não estão cumprindo este papel, as entrevistadas constatarem que a Escola deve, além de ensinar os conteúdos curriculares, empreender esta função civilizatória na vida dos estudantes; reconhecendo que os professores possuem maior responsabilidade nesta função no âmbito escolar.

Verificamos que as entrevistadas apresentam uma ideia de que conteúdo curricular corresponde aos itens do programa ou curso. Contudo, de acordo com Zabala (1998), os conteúdos curriculares envolvem as dimensões factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Esta última dimensão abrange uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Sendo assim, atribuir à família a formação dos valores significa abrir mão da dimensão atitudinal e isso, sem dúvidas, é função da escola. Ou seja, é função da escola, especificamente do currículo, trabalhar os valores com os estudantes em formação.

A respeito das condições para aprendizagem dos conteúdos atitudinais, Zabala (1998) afirma que suas características diferenciadas também se relacionam à peculiar importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutuais. O autor compreende que “as atitudes de outras pessoas significativas intervêm como contraste e modelo para as nossas e nos persuadem ou

nos influenciam sem que em muitos casos façamos uma análise reflexiva”. (ZABALA, 1998, p. 48). Podemos, então, pensar nas atitudes das professoras frente à formação dos estudantes para a cidadania.

À luz do pensamento de Paro (2011), torna-se fundamental considerarmos que tantos os educadores quanto os pais e/ou responsáveis, em sua grande maioria, foram formados em uma escola tão tradicional quanto ao modelo que temos no momento presente. Por conseguinte, é válido reafirmar a ideia de Toro (2018) cuja compreensão é a de que todos os indivíduos devem alcançar sua dignidade e isso, certamente, deve ser iniciado por meio das aprendizagens no âmbito escolar. Podemos acrescentar a esta ideia, as sucessivas concepções de Paro (2011):

Tomar a educação como apropriação da cultura traz importantes consequências para a apreciação dos direitos humanos. Em geral, costuma-se valorizar o ensino escolar, em particular o fundamental, pelo que ele pode trazer de contribuição ao desenvolvimento econômico e social do país e para a preparação individual dos cidadãos. Esta preparação é usualmente associada aos conhecimentos mínimos necessários para o indivíduo viver em sociedade, para seguir nos níveis subsequentes de ensino e para tornar-se apto ao trabalho (ou melhor, ao emprego). Como geralmente não se adota uma concepção de educação como apropriação da cultura, o direito ao ensino fundamental é visto apenas em termos do cumprimento dessas metas, sem nenhuma referência à cultura plena como direito. (PARO, 2011, p.136-137).

Em suma, parece que, em geral, quando se fala que a escola tem que dar cidadania aos educandos, está-se pensando apenas em mais conhecimentos, e conhecimentos mais adequados aos tempos modernos, com ênfase nos valores. Nada se menciona do direito à cultura integral, essa sim capaz de formar personalidades consentâneas com o conceito de cidadania. (PARO, 2011, p.142).

Ao serem indagadas a respeito de um valor/princípio norteador para a Escola na formação dos estudantes para a cidadania, as participantes mencionaram o compromisso, o respeito, a ética e a empatia; sendo que os dois primeiros foram os mais enfatizados. Na visão de Laura, o compromisso é o valor/princípio fundamental para esta formação visto que abrange a relação com o próprio trabalho, com o outro e até mesmo com o ambiente. De acordo com sua compreensão, este valor e/ou princípio integra outros que também são importantes.

De forma próxima à fala de Laura, Olívia considera ser o respeito o principal valor que norteia a Escola na formação dos estudantes para a cidadania. Conforme seu entendimento, o respeito ao outro promove a escuta dos diferentes atores escolares a fim de que seja possível construir o que é necessário à Escola. Vejamos o excerto a seguir:

Eu acho que o respeito. Porque o respeito gera o respeito à família, gera o respeito ao aluno, à gestão, aos professores...gera respeito às minorias...a tudo, entendeu? Porque é através disso que a gente consegue se escutar, você entendeu? E aí, construir aquilo que a Escola precisa. De certa forma, isso conduz para uma democracia. E eu acho que também conduz para essa gestão democrática. (Olívia)

Podemos observar que Olívia faz referência à democracia e, também, à gestão democrática no instante em que argumenta sobre o respeito como sendo o principal valor que norteia a Escola com vistas à formação dos estudantes para a cidadania. É válido reafirmarmos que, de acordo com Toro (2018), a democracia, por ser uma cosmovisão, deve ser ensinada para que seja devidamente vivida. Portanto, apreendemos que o princípio do respeito, na percepção de Olívia, apresenta um potencial de conduzir os atores escolares para o aprendizado da democracia.

Diante de algumas falas das participantes no decorrer das entrevistas, identificamos alguns aspectos da relação entre professor e família na Escola. De modo geral, as quatro professoras apresentam ter boa relação com as famílias de seus alunos, sobretudo afirmam priorizar esta relação. Conforme suas falas, esta boa relação beneficia o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, bem como outros aspectos. Ademais, constatamos que a relação entre professor e família é uma particularidade que caracteriza a Escola.

Laura destaca que aprendeu a construir boas relações com as famílias ao longo dos anos de seu trabalho nesta Escola. Para ela, o vínculo com as famílias favorece a criação do respeito à figura do professor. Além disso, Laura se certifica de que o respeito das famílias proporciona, por consequência, o respeito dos alunos ao docente; neste momento, contemplamos em Laura uma feição alegre.

Um aspecto mencionado pelas entrevistadas foi o hábito das famílias buscarem as crianças nas portas das salas de aula. Diante dos relatos das participantes, verificamos que este foi um hábito construído pela equipe gestora que atuava anteriormente na Escola e que, certamente, foi amplamente praticado no dia a dia escolar. Este hábito, por mais simples que pareça ser, fortaleceu o vínculo entre professor e família, trazendo mais proximidade. Nas palavras de Amanda:

Eu acho muito interessante, muito legal as famílias buscarem as crianças na porta da sala. Eu percebo a diferença. O contato do professor com a família é diário! A família chega lá é só “oi, tudo bem? Como você está? Está tudo bem?”. Então, as crianças ficavam sentadas e aí eles entram, com paciência, e vão esperando chamar um por um. Às vezes tenho algum recado rápido que eu já posso passar. Eu sinto melhoria também por comparação, pois na outra escola a família não buscava, quando eu trabalhei no ensino fundamental. As famílias ficavam no portão e então eu pegava e ficava procurando, falava o nome da criança e entregava, falava o nome e entregava. Parece que a relação da família com a escola fica diferente, fica mais distante. É simples, não é?! É só buscar na porta. Mas fica mais distante. Agora, nesta Escola, tem pais, vários pais, que acabam o ano e se tornam meus amigos. (Amanda)

Olívia também ressalta a importância da sua relação com as famílias e, assim, exprime que a parceria com as famílias é essencial para o trabalho do professor na sala de aula. Além disso, a participante demonstra ter compreensão com a ausência de alguns pais no âmbito da Escola. Vejamos o trecho de sua fala a seguir:

O nosso trabalho de sala de aula não acontece se não tiver essa parceria com as famílias, entendeu? Então, cada vez mais, agora ainda mais na pandemia, eu percebo como é importante essa questão da família junto com a gente! Então, por exemplo, eu sou adepta de grupo de WhatsApp com pais já faz uns 4 ou 5 anos, uns 4 anos já e não é só por causa da pandemia não. Por que, Mariângela? A gente sabe que têm pais que não conseguem vir até a escola. E por que não porque ele não quer, porque ele trabalha, ele trabalha muito! E aí é um jeito de eu estar perto desse pai, dele saber...e da mãe, dela estar acompanhando aqui o que está acontecendo com essa criança, entendeu? Ela estar mais próxima de mim. Então, por exemplo, enquanto têm professores que falam “gente, eu não tenho contato”...eu tenho contato com todos os pais. Se eu mandar mensagem agora, eu consigo falar com qualquer um, sabe?! E eles me atendem! (Olívia)

Por meio deste trecho é possível percebermos que para Olívia a relação entre professor e famílias foi fundamental também para a vivência do contexto pandêmico. Neste novo cenário, a comunicação entre professor e alunos se deu por intermédio das famílias. Isto se deveu ao fato do acesso restrito de muitas crianças à tecnologia e, ainda, do tempo de aula reduzido. Neste último caso, as professoras instruíam os pais/responsáveis a como fazerem as atividades propostas com os estudantes via *WhatsApp*.

Olívia, na continuidade de sua fala, destaca que alguns docentes consideram inadequada essa relação tão próxima com as famílias. No entanto, ela descreve que estabeleceu regras e combinados com os responsáveis dos alunos no grupo de *WhatsApp*. Ademais, Olívia menciona

a participação destes responsáveis em tomadas de decisão necessárias, bem como na discussão sobre alguma temática entre eles. Assim ela descreve:

Então...aí isso até dos professores, por exemplo, falam assim: “ai, você é louca! Você fica fazendo isso...ficam invadindo a sua privacidade!”. Mas não! Tem horários que eu atendo meus pais, não significa que eles estão invadindo minha privacidade. A gente também tem combinados. Eu acho que aí isso é uma prática, também, cidadã sabia?! Os combinados que a gente faz dentro do próprio grupo de WhatsApp da Escola! Que a gente ensina o momento, qual é a hora, até assuntos...a gente reflete assim no grupo, dialoga sobre assuntos. Outro dia, sexta-feira, a gente estava dialogando, refletindo sobre a questão da tecnologia no grupo de pais entendeu? Então, um pai vai falando alguma coisa... Sabe aquela coisa deixar só o administrador falar?!...não, não! Aí eu falo assim para eles: “olha, o que vocês acham de eu fazer dessa forma...dessa...”, aí eles vão dando a opinião deles, a gente vai conversando até chegar a um consenso também, entendeu? Então é dessa forma que eu trabalho. Da mesma forma que eu trabalho com os alunos assim, eu trabalho com os pais [risos]. E aí os professores reclamam assim “ai, mas esses pais não querem saber! São distantes e tal...”, mas a hora que encontra uma ferramenta que pode aproximar também “ah, não...acha que eu vou fazer isso?! Eu não quero nem saber desses pais conversando comigo o tempo todo ou falando comigo...”. Então eu falei: “gente o que vocês querem?! Vocês querem os pais próximos ou não querem?!”. [risos] (Olívia)

Em virtude dos trechos dos discursos das professoras entrevistadas, é importante afirmarmos que, a respeito da relação entre pais e professores, Médioni G. (2002) considera ser fundamental a construção de uma parceria entre eles a fim de beneficiar o processo educativo do educando. Em suas considerações, o autor afirma que,

Em primeiro lugar, é preciso criar laços entre eles para que transformem suas representações recíprocas e possam trabalhar juntos com confiança. Os professores têm de considerar positiva a vinda de um pai que pergunta sobre sua prática. Os pais têm de ousar entrar na escola, conversar com os professores e se tornar parceiros do ato educativo. (MÉDIONI, G., 2002, p.139, grifos do autor).

Além da relação professor e família, identificamos também a relação entre professor e aluno. Conforme as falas das quatro participantes, depreendemos que esta relação se caracteriza pela proximidade, pelo diálogo e pelo respeito. Consideramos válido destacar os aspectos mencionados por Eliza, vejamos: “*Então, não sou uma professora que fica gritando com aluno. Se ele está fazendo alguma coisa errada eu chamo e converso*”. (Eliza). Na compreensão de

Eliza, a criança precisa se sentir bem no lugar onde está e isso inclui o espaço da sala de aula, pois ela considera que o bem-estar da criança neste espaço beneficia o processo de aprendizagem. Observemos o modo como Eliza explicita:

A gente conversa tudo, entendeu? Por que? Eu acho assim, Mari, a criança tem que estar feliz na sala de aula, pois se ela não está bem ali, ela não vai aprender. Outra coisa, se a criança não gostar de mim ela não vai aprender. Isso eu falo por experiência própria [risos]. Eu tive professores que eu não gostava e eu não aprendia! Tive aula de Física com um professor e eu não ia de jeito nenhum! Mudou a professora, eu comecei a gostar e fui até monitora dela! [risos] Não é a matéria! Pode até ter um percentual, entendeu? Se o professor souber fazer, a criança, o aluno, acaba gostando. (Eliza)

Nesse sentido, Eliza evidencia que a relação criada pelo professor contribui, ou não, para o desenvolvimento do aluno na sala de aula. Assim, Eliza destaca sua experiência pessoal a fim de comprovar o aspecto por ela mencionado. Podemos afirmar que as participantes, ao comentarem sobre suas relações com as famílias e com os alunos, consideram que fazer com que estas relações sejam boas influencia, de certa maneira, no ensino sobre a cidadania.

Ao discorrerem sobre o lugar da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico, as entrevistadas também apresentaram visões compatíveis. Laura afirma que esta educação não pode ser fragmentada no currículo e, portanto, precisa perpassar toda a formação do indivíduo, não devendo ser apenas discutida e/ou apresentada como um tópico. Conforme sua percepção, Laura afirma que as vivências adquiridas pelo profissional durante a sua vida também refletem na educação dos estudantes para a cidadania, ocorrendo de forma intuitiva. Ou seja, como afirmamos anteriormente, elementos do pessoal e do profissional se associam e se configuram nas práticas desenvolvidas na Escola. Observemos a compreensão de Laura a respeito do lugar desse tipo de educação no currículo:

Eu acho que ela não pode ser fragmentada. Eu acho que eu não posso pensar em formar dizendo: “ah, hoje eu vou dar uma aula só sobre cidadania”. É claro que isso pode acontecer, posso discutir. Mas, se for só isso ele não dá conta. Acho que não é um tema que você pode trabalhar um dia. Ele não vem como um tópico. Eu acho que ele tem que perpassar essa formação do indivíduo. Eu acho que tem que estar ali, em todos os momentos, e aí nós temos que ter essa sensibilidade de identificar aonde pode ser aprofundado, aonde pode não ser. Eu acho que a gente acaba fazendo isso de forma intuitiva, não é mesmo? Como eu disse, não me lembro, não me recordo de ter tido nenhuma formação específica [menção ao preenchimento do

formulário desta pesquisa]. Eu tive uma formação que se aproximou dessas discussões e a gente vai construindo ali as nossas práticas com as nossas vivências. Então, eu coloco muito ali do que eu aprendi, embora eu não tenha tido nada específico, e eu acho que ele tem que ser o que perpassa ali o currículo além do conteúdo, por exemplo. (Laura)

Notamos que a participante compreende que o lugar da educação para a cidadania vai além daquele que se encontra no currículo prescrito, isto é, também perpassa os aspectos pertencentes ao currículo oculto. Além disso, Laura menciona a necessidade de que o professor, como formador, tenha sensibilidade para identificar os momentos em que deve aprofundar seus ensinamentos ou realizar intervenções com vistas à educação para a cidadania.

Esta menção de Laura vai ao encontro do que asseguramos em nossa compreensão a respeito de que realizar mudanças e/ou transformações requer sensibilidade. Consideramos que este elemento é fundamental no momento em que se advoga sobre a existência de possibilidades de transformação no espaço escolar. Para isso, as práticas dos atores que lá atuam, em especial, como mencionado por Laura, as dos professores, devem conter certa sensibilidade. Dessa maneira, as ações/práticas dos professores, associadas à sua formação, podem contribuir para a educação na perspectiva da cidadania com princípios democráticos e emancipatórios.

De acordo com a compreensão de Olívia, pensar na escola é, indubitavelmente, pensar na construção/formação do cidadão. Por conseguinte, a participante considera que o lugar da educação para a cidadania ocupa um lugar central no currículo do Ensino Básico. Podemos afirmar que a compreensão de Olívia é bastante semelhante à de Laura ao se referir sobre os conteúdos de aprendizagem existentes no ambiente escolar. Para Olívia, há aprendizagens na escola que excedem os conteúdos das disciplinas, referindo-se ao complexo papel do professor. Essas aprendizagens acontecem nas relações pessoais entre os sujeitos, ou seja, aprende-se nas relações com o outro. Notemos esses e outros aspectos mencionados na seguinte fala de Olívia:

Na verdade, não dá para pensar na escola sem pensar nessa questão da construção do cidadão. Porque assim, olha, eu não penso na educação hoje como “você vai para escola só para aprender conteúdo”. Não, entendeu! Olha o tanto de outras coisas que nós aprendemos além de conteúdo dentro da escola, nas relações. E isso que a gente está perdendo. Principalmente, sabe, não é só conteúdo. A gente está aprendendo em muitos momentos. Olha tudo o que a gente aprende nas relações com o outro! Então, isso é algo que deixa triste. Então, é por isso que eu falo para você, eu acho que essa educação para a cidadania está no “topo”. Por que ela está no “topo”? Porque ela perpassa mesmo por tudo. Não tem como ela estar distante do ensino, porque a gente não trabalha só com o conteúdo, entendeu?! E, na

verdade, a gente aprende mais com ela do que com, às vezes, com o próprio conteúdo! São nessas relações. Então, ela tem um papel extremamente importante. E no currículo não tem como ficar fora! (Olívia)

Na fala de Olívia há o indício de que a formação para a cidadania se diferencia, quase que totalmente, dos conteúdos disciplinares. Isto pode ser evidenciado no momento em que ela explicita que há muitas aprendizagens, presentes nas relações sociais, que excedem a noção de conteúdo prescrito. Mais uma vez, podemos identificar a referência ao currículo oculto nas falas das entrevistadas. A menção às relações sociais/pessoais é bastante recorrente em todos os discursos, principalmente quando mencionam exemplos de suas práticas, como explicitamos mais adiante.

Percebemos a constância das entrevistadas em evidenciar a aprendizagem de valores por meio das relações vivenciadas. Esta aprendizagem, conforme suas percepções, se relaciona diretamente à formação dos estudantes para a cidadania. De acordo com as participantes, tais aprendizagens ultrapassam tudo o que se encontra prescrito oficialmente. Além disso, são desenvolvidas/construídas na própria rotina escolar e, portanto, não se restringem apenas à uma disciplina ou conteúdo específicos.

Assim como Olívia, Eliza também considera que a educação para a cidadania perpassa em tudo no âmbito da escola, sendo desenvolvida na própria rotina da escola. Logo, a participante, igualmente, compreende que a educação para a cidadania não se restringe apenas à uma disciplina específica. Dessa maneira, Eliza faz referência à interdisciplinaridade no ensino sobre cidadania. Identificamos, portanto, que as entrevistadas consideram ser possível ensinar o conceito de cidadania aos estudantes em uma aula/disciplina; contudo, não é possível ensiná-los a ser cidadãos em apenas um momento/ocasião.

Para Amanda, o lugar da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico pode ser associado aos Quatro Pilares da Educação. Esses Pilares fazem parte de um Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado no ano de 1996 pelo professor político e econômico francês Jacques Delors. De acordo com Delors (2001), os Quatro Pilares da Educação são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Esses Quatro Pilares refletem uma educação completa, a qual visa preparar o estudante para a vida em sociedade, tornando-o, assim, cidadão.

Os Quatro Pilares da Educação também foram mencionados em um dos estudos correlatos, apresentados na Seção 4 desta pesquisa. Em seu estudo, Niquice (2017) evidencia a relevância da formação humana, principalmente em relação à cidadania, em um mundo tão complexo atualmente. Por conseguinte, o autor enfatiza a importância do currículo diante dessa formação. Pautado nesses Quatro Pilares, o currículo de uma escola deve ter suas práticas configuradas com o propósito de promover a formação integral do aluno. Niquice (2017) afirma que, assim, este tipo de formação se pautará em uma condição fundamental para o efetivo exercício de uma boa cidadania. Diante desta elucidação, observemos a compreensão de Amanda:

É um dos pilares da educação, que são: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a... [pensativa]. Está vindo como a gente vai “emburrecendo”?! [risos] A gente vai “emburrecendo”. Mas eu acho que ele tem um peso igualitário dentro dos outros pilares. O “ser” talvez se encaixaria mais na cidadania, não é mesmo? Ou o conviver talvez mais, não é? Acredito que “conviver” e “ser”. Porque eu acho que é o conviver e ser... Eu acho que ele tem um peso...ele não deveria ser algo menos importante do que o fazer. Nossa, espera! Agora deu “pane” na cabeça, pois comecei a “viajar” aqui, espera aí! [risos] [Bastante reflexiva/pensativa] Porque eu fiquei aqui pensando nos Quatro Pilares e o “conhecer” também está relacionado! Porque não adianta eu ser participativo, apenas participativo, com opiniões de senso comum. Eu não posso participar e lutar por algo que eu não conheço, de fato, que eu não sei...então...nossa! Nossa, agora pensei em tudo isso! [Continuando bastante pensativa] (Amanda)

A expressão “emburrecendo” dita por Amanda é referente à sua fala, em diferentes momentos da entrevista, sobre a falta de tempo para a formação continuada. Sendo assim, ela utilizou essa expressão no instante em que não se recordou rapidamente de todos os Quatro Pilares da Educação. Ao pensar no lugar que a educação para a cidadania ocupa ou deveria ocupar no currículo do Ensino Básico, Amanda construiu suas ideias no próprio momento de sua fala, o que revela a função da entrevista como instrumento investigativo-formativo.

Comprendemos que uma educação para a cidadania, na vertente defendida neste trabalho, pode ser associada a uma educação cívica. Para Merry (2020), uma educação cívica, proclamada por meio de um currículo e uma pedagogia “progressivos”, é concebida como uma potência emancipatória para os “desempoderados”, além de ser considerada uma alavanca para, finalmente, se alcançar e cumprir as promessas de uma verdadeira democracia. Nessa perspectiva, a educação para a cidadania se torna, então, um componente de uma educação multicultural mais geral, sobretudo transformacional. Assim sendo, consideramos que esta ideia

deve nortear a construção, e até mesmo o lugar, da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico.

É importante também considerarmos, de acordo com Merry (2020), que a escola é um contexto/espço institucional que oferece, em diversos graus, oportunidades para que seus estudantes pratiquem habilidades de liderança, voluntariado, bem como momentos para que eles possam interagir com outros sujeitos que possuem diferentes pontos de vista. Com esses aspectos podemos associar, portanto, uma educação facilitadora da autonomia. Este tipo de educação poderá promover também uma formação para a cidadania.

Por intermédio das respostas acerca do lugar da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico, consideramos importante compreender a percepção de cada participante quanto ao seu papel na formação dos estudantes para a cidadania. Todas as professoras, no momento da entrevista, se aperceberam da relevância e complexidade desta formação para a cidadania, assim como da grande responsabilidade do seu papel com vistas a esta formação dos estudantes.

Amanda julga ter um papel essencial nesta formação, pois, em sua visão, ela se apresenta como uma das funções do professor. Esta função é a que mais agrada a Amanda em sua profissão. Além disso, é notável em sua fala a distinção entre o trabalho pedagógico e a formação dos estudantes para a cidadania. Novamente, percebemos uma diferenciação entre os aspectos pertencentes ao currículo prescrito e ao currículo oculto. Isto é muito bem ilustrado pela seguinte fala da participante: *“Dentre todas as minhas funções, como professora, essa é uma delas. É uma das que, por sinal, eu mais gosto! Eu gosto muito da parte pedagógica também. Mas, me empolgo bastante com essa parte”*. (Amanda).

Por meio da evidência dessa diferenciação, Amanda compreende que o trabalho pedagógico não abarca, em si, a formação para a cidadania. Logo, a participante compreende que as relações sociais, desenvolvidas por meio das vivências, compõem a formação do sujeito; devendo-se considerar o sujeito em todos os seus aspectos e dimensões ao promover a formação humana, assim como ela menciona. Assim, Amanda afirma que todas as pessoas são formadas por meio de suas vivências no decorrer da vida; sendo que certas vivências se tornam mais significativas que outras.

Laura, ao perceber a importância de seu papel e de sua responsabilidade perante a formação dos estudantes para a cidadania, destaca ser muito feliz na escolha de sua profissão.

No entanto, salienta que há momentos em que se vê replicando características de um ensino caracterizado como tradicional ou algo de suas próprias experiências escolares. Observemos sua fala:

Só vou destacar algo, porque eu acho importante! [...] A gente sabe que tem uma rotina ali, a gente tem muitos momentos na escola que a gente volta ainda para a questão tradicional ...que a gente tem que colocar algumas situações porque elas fazem parte também do nosso cotidiano, do que precisa dar conta. Então é assim, dentro de todos os espaços que eu tenho, eu tento promover essa integração com os alunos, mas tem hora que a gente ainda, infelizmente, está presa ali nas raízes do ensino tradicional. E comigo isso também não é diferente. Embora eu goste muito e promova sempre essas práticas e essas interações diferenciadas, existem momentos que a gente para ali e a gente se vê replicando nossas experiências escolares, por exemplo. Só para enfatizar que nem tudo é sonho! Gosto muito, acredito muito. Acho que isso é importante. Eu falo que eu fiz escolhas e isso me torna muito feliz. Então, hoje, eu escolhi estar na sala de aula e isso é muito importante! A gente sabe que nem todo mundo tem essa escolha, tem essa opção! Então, talvez isso me ajude a alegrar os meus dias. Eu falo que eu sou feliz em dar aula! Então, acho que eu passo isso para as crianças. Tento passar! (Laura)

Laura e Amanda, igualmente, afirmam no decorrer de suas entrevistas o desejo de produzirem boas relações com seus alunos a fim de que eles sejam “marcados” por esta formação. Por conseguinte, estas participantes reconhecem a importância do papel do professor na produção de efeitos, bons ou ruins, na formação dos estudantes.

Da mesma forma que as demais entrevistadas, Eliza e Olívia reconhecem a grande relevância de seus papéis na formação dos estudantes para a cidadania e revelam ser muito preocupadas com esta grande responsabilidade e/ou função. Eliza, em particular, enfatiza novamente a exigência de ser coerente em suas falas e ações perante esta formação dos estudantes, pois acredita que eles a têm como exemplo. Olívia, por sua vez, apresenta a seguinte preocupação:

Ai Mariângela, eu venho percebendo que cada vez mais o meu papel é de extrema importância!! [risos e uma expressão de preocupação] Ai, mas sabe por quê? [pensativa] [...] Não é que eu estou falando que eu sou a melhor pessoa do mundo para poder formar uma pessoa. Não é isso! Mas é que a gente, às vezes, presencia tantas coisas! E vindas até da própria família entendeu...algumas posturas. E aí, se a gente não exerce nosso papel como professora, de ensinar, e não só conteúdo, mas a questão da formação mesmo do cidadão. Eu falo assim, olha, a gente precisa pelo menos plantar uma sementinha! Às vezes eu falo algumas coisas que as crianças devem até cansar de eu falar, entendeu?! Mas é isso... eu falo assim: “não, eles têm que lembrar

de mim para sempre!” [risos] Deixar marcas! É porque eu falo, Mariângela, o conteúdo eles vão ver sempre até o Ensino Médio. Mas, eu acho que tem questões que eles têm que aprender na formação mesmo deles já, enquanto crianças, para a vida deles, entendeu?! Então, se a gente conseguir fazer realmente essa diferença será de extrema importância! (Olívia)

Ao se preocupar com a formação que os estudantes recebem, incluindo da própria família, Olívia afirma sua necessidade de ensinar para além dos conteúdos escolares, abrangendo, assim, a formação do cidadão. Logo, observamos a diferenciação que a participante estabelece entre estes ensinamentos. Para Olívia, os alunos terão a oportunidade de aprender conteúdos durante toda sua formação escolar. Todavia, há questões que devem ser ensinadas no momento presente e que certamente contribuirão com a formação dos estudantes para a cidadania. Na continuidade de sua fala, Olívia se recorda de um questionamento feito por um professor de sua graduação e explicita mais uma preocupação. Observemos:

Ah, então, a primeira pergunta que o Amarílio [professor da graduação] faz é essa questão do “por que você foi fazer pedagogia?”. E aí a gente fala “ah, porque a gente gosta de criança” e, nossa, ele fica muito bravo com isso! Porque quando a gente entra, a gente não tem noção do nosso papel como professora, entendeu?! Na vida das pessoas que passam pela gente... por essa questão política, social, entendeu?! Tudo. Só que, assim, a gente tem que tomar esse cuidado com as nossas crenças, com os nossos costumes, aquilo que a gente carrega. Então a gente tem que saber um pouco também, além de tudo, tem toda essa complexidade da nossa profissão! Do saber separar isso, do que, realmente, as crianças precisam aprender para não influenciar de uma forma errada com coisas que só acredito e que vêm da minha formação. Então, é complexo isso...eu penso! Mas, eu acredito que a gente não pode deixar de falar, a gente não pode deixar de intervir, a gente não pode deixar de dialogar. Porque as crianças, às vezes, passam mais tempo com a gente do que com os pais. Então é isso... a gente tem o dever de ensinar na nossa prática entendeu...às vezes, não de forma explícita, mas de forma implícita, todas essas questões, entendeu?! (Olívia)

Olívia evidencia a importância de seu papel e destaca as palavras compromisso e responsabilidade diante da formação dos estudantes para a cidadania. Para ela, não há distinção de momentos para o ensino de conteúdo e ensino de questões para a formação do cidadão. Assim como Amanda, considera que este papel é inerente à profissão docente. Por conseguinte, ressalta seu compromisso com os conteúdos, principalmente com a vida de cada educando.

Diante dos trechos apresentados nesta subseção, observamos as percepções das quatro entrevistadas a respeito da formação dos estudantes para a cidadania. Essas percepções

envolveram diferentes questões, como: a concretização da formação dos estudantes para a cidadania; o valor/princípio norteador para a Escola nesta formação; as relações professor e família / professor e alunos; o lugar da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico; o papel da participante da pesquisa na formação dos estudantes para a cidadania. Tais questões, de certo modo, especificam o conceito de cidadania no âmbito das práticas escolares.

Considerando o significado da palavra educar, apresentado na Seção 2 deste estudo, como sendo a ação de conduzir/preparar o sujeito para fora, para o mundo, torna-se pertinente reportarmos ao processo de educar. De acordo com Paro (2010), a educação é a maneira pela qual se constrói o homem em sua historicidade. À luz de uma visão de mundo radicalmente democrática, o autor argumenta que os homens nascem igualmente com o direito universal de possibilidade à herança cultural que é formada de maneira histórica.

Nessa visão, a educação é concebida como um meio/instrumento de formar o homem como humano-histórico. Portanto, Paro (2010) considera que esta educação não pode ficar restrita apenas aos conhecimentos e saberes formais, mas necessita, na mesma medida, abranger valores e tudo mais que for essencial e, ao mesmo tempo, integrar a cultura produzida historicamente. Conforme o autor expõe, esta cultura é indispensável para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno.

Paro (2010) afirma que, na medida em que se objetiva uma formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno, torna-se necessário que o educando seja concebido como sujeito do processo pedagógico. O autor evidencia que, se a finalidade da educação é a formação do sujeito, o educando precisa, necessariamente, ser um sujeito. É nesse processo de formação que sua personalidade é construída por meio da apropriação da cultura. Em vista disso, Paro (2010) sustenta a seguinte ideia sobre o educando: “ele só se educa se quiser. Disso resulta que o educador precisa levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina a ser ensinada”. (PARO, 2010, p.772).

Sendo assim, Paro (2010) se certifica que o processo de educar não se baseia somente na explanação de um conteúdo disciplinar e/ou uma lição. Este processo se constitui em promover condições para que o educando se torne e se faça sujeito de seu aprendizado, considerando seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde seu nascimento. Podemos afirmar que o educando deve envolver toda a sua personalidade no querer aprender, ou seja, sua personalidade plena. Torna-se necessário que se inclua no processo de educar os

valores, as crenças, as emoções, as vontades, bem como as visões de mundo dos sujeitos, dos educandos. Nessa concepção, Paro (2010) considera que

Querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente. Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática, a que os grandes teóricos da educação se têm dedicado através dos séculos. Por isso, hoje, com todo o desenvolvimento das ciências e disciplinas que subsidiam a pedagogia, é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos, publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades. (PARO, 2010, p.772).

Dessa maneira, no pensamento do autor, o processo de educar abarca uma relação política entre aqueles que estão comprometidos com a construção de personalidades. É importante compreendermos que o fim da educação se direciona à formação ou até mesmo à transformação da personalidade do educando, uma vez considerado como sujeito. Paro (2010) afirma que é neste quesito que se percebe a particularidade da educação como trabalho, pois há uma relação entre o educador e o educando em que o primeiro – o educador – trabalha em algo/alguém que precisa ser transformado – o educando. Portanto, a relação política entre os sujeitos consiste em um processo de trabalho, em seu sentido total.

Paro (2010) comunica que, à vista de um processo de trabalho ou processo pedagógico em uma direção democrática, não se concebe uma ação unilateral/vertical do educador. Dessa forma, o autor ressalta a importância – até mesmo a necessidade – de que o educador obtenha do educando o consentimento para ensinar e, assim, difundir a cultura. Na elucidação de Paro (2010), “é, pois, uma relação de convivência entre sujeitos, ou seja, uma relação autenticamente política. Mais do que política, é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos”. (PARO, 2010, p.772).

Assim sendo, Paro (2010) indica que é por meio do trabalho que o homem se faz um sujeito histórico e também faz história, na medida em que transforma a natureza. Ademais, ao modificar a natureza, conseqüentemente, o homem transforma a sua própria condição humana no mundo em que vive. Podemos salientar, então, que o trabalho proporciona ao homem a sua própria condição de sujeito. Paro (2011) afirma que a eficiência de uma relação pedagógica

passa, necessariamente, pela exigência de uma forma democrática de relacionamento. Na compreensão do autor,

[...] a relação pedagógica, para fazer-se eficientemente, exige uma forma democrática de relacionamento. Mas, ao fazer-se conteúdo do ensino, essa forma não é assimilada pelo educando apenas como forma de ensinar e aprender. Para além disso, em sua personalidade vão incorporando valores de cunho universal relacionados à forma democrática de convivência entre humanos, ou melhor, entre cidadãos. Como se vê, esse componente político presente na educação como prática democrática é ingrediente curricular fundamental na formação de personalidades livres e autônomas. (PARO, 2011, p.129).

É importante compreendermos, de acordo com Paro (2011), que para se desenvolver esta formação de personalidades livres e autônomas torna-se necessário que o educador possua um caráter democrático em sua própria personalidade. Em suas palavras,

A importância desse fator decorre do fato de que a transmissão de valores – e das condutas que eles favorecem – não se sustenta em palavras e preceitos, como comumente se supõe. A relação pedagógica como relação entre sujeitos supõe que o educando, para aprender, seja levado a aplicar sua vontade, como autor, no processo de aprendizado; e que o educador, para ensinar, seja *verdadeiro* na transmissão de determinado componente cultural, ou seja, que ele reconheça e aceite o valor desse elemento e, como sujeito, aplique sua vontade na transmissão desse tal elemento. Esta é uma condição necessária para que o educador possa levar o educando a fazer-se sujeito e aprender. Em consequência, para dar conta da passagem da democracia como componente curricular, é preciso que o educador *queira* ser democrático e *seja capaz de agir* democraticamente. (PARO, 2011, p.129, grifos do autor).

A formação dessa “personalidade democrática” do educador escolar, pensando aqui na figura do professor, não se faz total e inteiramente por intermédio dos cursos, livros e outros assuntos relacionados à formação de professores. Paro (2011) considera que o essencial dessa formação é constituído pelo próprio tipo de educação que ele, bem antes de chegar ao ensino superior, recebeu durante o ensino fundamental.

Aqui, em pleno período de seu desenvolvimento biopsíquico, o indivíduo é exposto a relações sociais que marcam indelevelmente sua personalidade. As crenças, os valores, as visões de mundo e os modos de conduta incorporados durante os primeiros períodos de vida muito dificilmente serão apagados ou substituídos na idade adulta. É por isso que o professor do ensino fundamental de hoje, em geral, é muito mais um replicador das relações pelas quais ele passou no ensino fundamental do que aplicador dos conhecimentos, princípios e métodos com que teve contato em sua formação docente. (PARO, 2011, p.130).

É nesse sentido que Paro (2011) compreende a importância definitiva dos atributos políticos, sejam eles autoritários ou democráticos, que são incorporados na personalidade de cada professor do ensino fundamental. Logo, torna-se substancial constatar que tais atributos, de uma forma ou de outra, são parte integrante do currículo escolar. Dessa maneira, Paro (2011) argumenta que, para além de almejar uma melhoria na formação profissional docente nos cursos superiores, é imprescindível melhorar a educação que atualmente é oferecida em nossas escolas fundamentais. Nessa direção, poder-se-á formar personalidades democráticas de futuros professores, além dos demais profissionais de amanhã.

Sendo assim, ao pensarmos em uma educação que propicie uma formação dos estudantes para a cidadania, à luz da vertente democrática/emancipatória, reconhecemos que o trabalho pedagógico se torna ainda mais difícil. Ou seja, compreendemos que a prática do professor, do gestor e dos demais atores que atuam nas escolas se torna ainda mais desafiadora, principalmente quando pensamos em transformação já que estes atores escolares atuam como parte de um processo de modificação de um sistema cristalizado.

Apple (1989) afirma que precisamos sempre entender o que está ocorrendo para que se torne possível atuarmos de forma positiva e significativamente, pois não é certo analisarmos as escolas exclusivamente pela sua função reprodutiva. De modo complementar, conforme o pensamento de Torres Santomé (1995), “para poder compreender e intervir de uma maneira contra-hegemónica a partir das instituições escolares, é importante ter presente algum esquema do modo de funcionar de uma sociedade, que esferas a integram e como operam”. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.205).

No processo de educar, compreendido na perspectiva democrática/emancipatória, os conceitos de currículo e de gestão podem ser associados, visto que tais conceitos se complementam nos meios e nos fins que a instituição escolar almeja cumprir. Consideramos que esta associação nos oferece indícios sobre o tipo de formação oferecida ao estudante para

o exercício da cidadania. Torna-se notória, portanto, a relevância de pensarmos a respeito das práticas curriculares e gestionárias na formação para a cidadania no âmbito da escola.

Na próxima subseção, apresentamos os elementos que se relacionam às práticas e/ou aos processos curriculares e que, concomitantemente, contribuem para a formação dos estudantes para a cidadania na Escola, segundo as percepções das professoras.

7.3. Práticas curriculares / processos curriculares

Conforme Torres Santomé (1995) argumenta, é necessário questionar quais são as prioridades e decisões a se ter em conta na seleção, no planejamento, no desenvolvimento, conseqüentemente na avaliação do currículo. No mesmo entendimento, Gimeno Sacristán (2013) afirma que os mecanismos que causam a intermediação didática devem ser alterados para que ocorra uma verdadeira mudança de cultura na escolarização. De maneira mais clara,

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.23).

Gimeno Sacristán (1998b) adota uma concepção processual do currículo, segundo a qual se realiza na prática e, dessa maneira, é o contexto que lhe confere significado real. Assim, ocorrem modificações entre sua elaboração e sua realização. Tais mudanças são influenciadas por diferentes fatores, principalmente pelas ações dos atores escolares. De acordo com Gimeno Sacristán (2013), no currículo são definidos os conteúdos a serem abordados, bem como o desenvolvimento escolar, o qual se expressa no que acontece na prática, ou seja, no currículo em ação. Este fato pode ser representado pelo esquema de concepção do currículo como processo e práxis, composto por cinco planos.

O primeiro plano, conforme discorre Gimeno Sacristán (2013), corresponde ao projeto de educação, ao texto curricular, ao currículo oficial. O segundo compreende o currículo interpretado tanto pelos professores quanto pelos materiais didáticos. Por conseguinte, o

terceiro plano diz respeito ao currículo realizado em práticas reais, com sujeitos concretos em um contexto definido. No quarto plano estão os efeitos educacionais reais nos estudantes. E, por último, o quinto plano representa o currículo expresso nos resultados educacionais demonstráveis e comprovados, ou seja, no rendimento escolar dos alunos: êxito ou fracasso escolar. Em suma, Gimeno Sacristán (2013) considera que

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26).

Nesse sentido, podemos compreender que o âmbito escolar não é neutro e, conseqüentemente, o currículo também não o é. Torres Santomé (1995), ao fazer referência aos planos do currículo propostos por Gimeno Sacristán (2013), afirma que se pode evidenciar os diferentes momentos que possuem certos tipos de particularidades e nos quais se produzem espaços tanto de indeterminação quanto de autonomia. Conforme a compreensão de Torres Santomé (1995), estes planos compõem as fases pela qual a construção do currículo perpassa, isto é, desde seu planejamento ou desenvolvimento até o momento da avaliação nas salas de aula. Assim, o autor argumenta que “em cada um destes momentos existem graus importantes de autonomia, o que, por conseguinte, possibilita que se possam agudizar contradições e produzir **releituras** um tanto **interessadas** das prescrições da fase anterior”. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.209, grifos do autor).

À vista disso, é fundamental nos deter às práticas e aos processos curriculares que são desenvolvidos na Escola, na visão das participantes, com o intuito de apreendermos a(s) percepção(ões) que se tem sobre a formação dos estudantes para a cidadania. Ainda que em formulações esparsas e imprecisas, identificamos no PPP da Escola alusões a uma proposta de formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade. Neste documento, há menções à formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo – conforme apresentamos na Seção 6.

No PPP são citadas algumas ações e projetos que, direta ou indiretamente, contribuem para o convívio dos estudantes e, também, para a formação do cidadão. Tais ações e projetos

são: Escola do Futuro; projeto “Todos contra o Bullying”; Conselho da Escola e as HTPC. Os aspectos referentes às duas últimas ações foram mencionados na subseção “Atividades formativas e trabalho coletivo” da Seção 6. Sendo assim, perguntamos às participantes como que, em suas compreensões, se traduz essa formação prevista no PPP.

No decorrer das entrevistas, as participantes mencionam aspectos dessas ações com o intuito de elucidarem suas falas e exemplos. De maneira unânime, elas destacaram que as ações descritas no PPP não são suficientes para promover a formação dos estudantes para a cidadania conforme poderia/deveria ocorrer. Como exemplo, vejamos a elucidação de Laura:

Eu acho que seria algumas iniciativas. Na prática nem todas ocorrem como deveriam ou poderiam, enfim. A Escola do Futuro acabou se limitando a biblioteca. Existe mesmo um espaço, mas a gente tem outras questões aí de organização envolvidas. Hoje, a Escola do Futuro, por exemplo, acaba sendo a biblioteca que a gente compartilha com a comunidade e com o CEMEI [referência ao nome]. A gente tem a oportunidade de ter uma bibliotecária que é muito parceira e desenvolve algumas ações ali. Mas, eu ainda não considero como um espaço que possa promover essa cidadania de uma forma como poderia. Então, a própria comunidade, por exemplo, a maioria não sabe que pode usar a biblioteca. Então, os nossos alunos, às vezes, também não sabem. [...] O Projeto de Bullying ele não acontece mais de forma sistematizada, mas a gente acaba trabalhando essas questões, não só de bullying, como outras questões de respeito e tal nas situações diversas e não como projeto. (Laura)

A respeito das ações que são desenvolvidas na Escola e que, na compreensão de Laura, se relacionam à formação dos estudantes para a cidadania, obtivemos a seguinte resposta:

Bom, tem muitas ações da Escola que, como eu disse, acaba intuitivamente abrangendo esses pontos. Eu destacaria, por exemplo, uma formação em relação ao meio ambiente. A Escola tem projetos, ela promove por iniciativa dos professores e inclusive foi uma questão que a gente brigou muito na mudança de gestão para mantermos, [...] que é um Bob-esponja do projeto de esponjas na Escola. Tanto que a nossa Escola ganhou uma premiação do município de um projeto de coleta de esponjas. E aí o que que a gente fazia com esses projetos quando a gente estava no presencial? A gente não trabalhava, por exemplo, a coleta da esponja de forma isolada, como: “ah a gente vai arrecadar um monte de esponja para a gente ganhar um prêmio”. Não! A gente fazia todo um trabalho assim: o que é a esponja? De onde ela vem? Para que ela serve? Por que eu tenho que fazer esse descarte correto da esponja? Qual é o impacto disso no meio ambiente? E aí as crianças se empolgavam e isso virava uma parte deles na Escola. Então, não era assim: “ah, eu preciso ganhar um prêmio”. Não. Era assim: “olha, vamos fazer porque é importante!” E eles incentivavam os pais e, assim, as famílias participavam. Ou seja, isso saía da Escola e ia para a casa. (Laura)

Ao complementar sua resposta, Laura evidencia os aspectos que tais ações na Escola promovem na formação dos estudantes. Para a participante, estes aspectos contribuem para a formação do cidadão comprometido, crítico, responsável e, também, participativo. Vejamos:

Então, esses movimentos são interessantes! Acho que isso contribui para colocar os alunos numa questão de posicionamento político, não no sentido de política de prefeito, vereador, presidente. Mas, assim, a gente tem essas relações e como que a gente participa, como isso impacta e como isso interfere ali no nosso dia a dia?! Saber respeitar a opinião política do outro. A gente viveu aí uns anos, uns momentos de muitas discussões políticas e eles ouviam isso em casa e isso chegava na Escola. Então, é ouvir, respeitar e entender isso. São questões que fogem realmente do currículo, mas que estão presentes na sala de aula. A gente precisa dar ouvido para isso, precisa discutir isso com os alunos. Nem sempre a gente consegue discutir bem porque a gente também não tem essa...digamos que essa formação pontual e específica para isso, mas a gente tenta. A gente tenta basear tudo isso na relação do respeito. Então, a gente fala: “espera um pouquinho, vamos entender isso que está acontecendo? Qual é a sua opinião? Qual é a opinião do outro? O que a gente tem de consenso? O que a gente não tem de consenso?” Então, são essas discussões. (Laura)

Ao evidenciar um exemplo prático, Laura menciona aspectos importantes para a construção das relações sociais, tais como o respeito, considerado como um valor fundamental, e o diálogo. Em sua compreensão, o projeto de esponjas desenvolvido na Escola contribui para formar politicamente os alunos para a vida em sociedade. Laura faz uma alusão ao currículo oculto ao afirmar que há aspectos que “fogem” do currículo oficial e que não podem ser negligenciados pelo professor e, portanto, precisam ser discutidos – o docente possuindo ou não uma formação específica para tal fim.

Nesse sentido, Laura afirma que a postura do professor frente aos acontecimentos que ocorrem na sala de aula, para além dos conteúdos disciplinares, deve se pautar em saber ouvir e discutir com os estudantes, mediando o diálogo. Para a participante, esses acontecimentos e discussões permeiam a formação dos estudantes para a cidadania. Acerca dos diferentes adjetivos que no PPP acompanham a palavra cidadão, Laura destaca que a ação de ser responsável deveria ser ensinada por meio do sentimento de pertencimento. Dessa maneira, a participante compreende que o sentimento de pertencimento ao local faz com que o indivíduo/aluno se torne comprometido. Laura assegura que esses aspectos para a cidadania são formados e transformados nas práticas que são desenvolvidas na Escola, principalmente por meio da coerência entre as palavras e as ações. Vejamos:

Acredito que tudo isso é transformado nas práticas. Não tem sentido eu falar, por exemplo, de cidadania e dessas relações e eu não cumprir meu papel dentro da escola. Por exemplo: “ah eu sou professora, eu recebi uma formação e eu vou falar sobre cidadania”, mas eu não dou bom dia para o pai do meu aluno, eu não olho, eu não converso com meu aluno, eu não dou bom dia para uma merendeira, eu não tiro o papel que eu poderia tirar e colocar em outro lugar...ou seja, se eu não der o exemplo e se eu não fizer a minha parte não tem sentido eu falar em formar um aluno. Eu vejo assim! Sabe aquela expressão: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”?! Não, acho que não cabe. No conceito da cidadania isso não cabe. (Laura)

Esta fala de Laura nos fornece evidências de que a formação do estudante para a cidadania se vincula, diretamente, à formação da própria professora. Ou seja, a formação da professora incide no tipo de formação oferecida ao estudante para que ele exerça sua cidadania. De maneira semelhante, Eliza compreende que os principais aspectos que formam o cidadão com as características mencionadas no PPP são: o diálogo, o respeito e os exemplos. Nesse sentido, a participante reitera a importância da coerência entre as falas e as ações do professor.

A respeito da formação do cidadão responsável, Eliza trabalha este aspecto com seus alunos no sentido de cumprimento de deveres/tarefas na sala de aula; promovendo um ensinamento de certos valores que envolvem a responsabilidade. Da mesma maneira que Eliza, as demais participantes destacam que uma atitude coerente do professor promove a formação do cidadão com os aspectos mencionados no PPP. Ademais, todas as participantes consideram que elas, como professoras, são referências/exemplos para seus alunos.

Diante dessa percepção das participantes, é possível ressaltarmos que, conforme Toro (2018) destaca, os professores possuem certa autoridade para modificar maneiras de pensar, sentir e agir de seus estudantes. Esta autoridade se refere à influência exercida pelo professor na vida de seus alunos. Evidenciamos, portanto, que as quatro professoras reconhecem esta autoridade/influência diante de seus alunos, como mostramos mais adiante, e se preocupam com este aspecto, principalmente com relação à coerência entre suas palavras e ações.

De modo cômico, as professoras fazem referência ao tema do meio ambiente quando pensam em ações na Escola que promovem a aprendizagem dos alunos sobre cidadania. Em suas percepções, este tema remete aos aspectos/valores do cuidado, da responsabilidade, do compromisso, entre outros que, para elas, se relacionam ao conceito de cidadania. Esta

associação feita pelas entrevistadas pode ser compreendida à luz de uma concepção de cidadania orientada pelo projeto neoliberal.

De acordo com Dagnino (2004), assim como evidenciamos na Seção 2, esta concepção convoca a população ao engajamento do trabalho voluntário/filantrópico, reduzindo a cidadania à solidariedade e à responsabilidade social e limitando-a a um slogan, até mesmo a tão somente ao “fazer o bem”. Nesse sentido, notamos que as professoras fazem menção aos projetos voltados ao meio ambiente, de forma bastante precisa, quando discorrem sobre o trabalho na Escola na perspectiva da cidadania.

Para Olívia, transformar em ação pedagógica a formação do cidadão para que ele tenha as características presentes no PPP da Escola consiste na maneira pela qual o professor faz as intervenções nas práticas de sala de aula. A participante afirma que nessas práticas deve-se promover o ensinamento dos valores que se relacionam à cidadania, como o respeito. Vejamos:

Então, é o que eu falo para você, eu acho que aí, dentro da nossa prática de sala de aula, a gente consegue fazer um pouco dessas intervenções. Por exemplo, quando a gente fala dessa questão da homossexualidade. Hoje está muito assim, fala-se muito sobre a questão da homossexualidade, não é?! E eu falo assim, como trabalhar isso na escola de uma forma respeitosa e sem os pais ficarem bravos e não gostarem? Tem visões diferentes, não é mesmo? Tem pessoas que aceitam e tem pessoas que não aceitam. E aí isso pode gerar um conflito ou gerar algum tipo de problema. Mas a gente não pode deixar de conversar sobre isso. A escola está aí para isso. Então, de que forma que nós vamos trabalhar? Então, eu lembro quando, na Escola, eu estava ensinando artigo feminino e artigo masculino. E aí eram exemplos como a leoa, o leão. Aí uma aluna simplesmente levantou a mão e falou assim: “mas, professora, porque que existe a Pabllo Vittar? Por que é a Pabllo Vittar se ele é um homem e coloco ‘a’?”. Aí eu pensei: eu não vou poder não falar sobre isso, entendeu?! Então nós conversamos e foi assim: escuta opinião de um, escuta a opinião do outro... “ah, professora, porque eu concordo! Tem pessoas que gostam e tudo bem! A gente tem que respeitar o outro”. Um outro já falou assim: “não, professora, eu não concordo...isso não está certo!”. Então, nisso a gente já vai falando assim: “tudo bem! Você não acha certo, de acordo com isso, isso e isso, mas a gente tem que aprender a respeitar, pois é a vida da pessoa e tal”. Então, eu acho que são nesses momentos em que a gente vai ensinando a criança a ouvir, a entender o outro e a respeitar o outro, independente da sua opinião, entendeu?! E que a gente pode viver e conviver bem com isso! [risos] Então, eu acho que essa questão do ser reflexivo, do ser ativo, eu acho que é dessa forma que a gente vai fazendo, entendeu? (Olívia)

Na compreensão de Olívia, o respeito pela opinião do outro, sobretudo pela fala do colega, é imprescindível para formar os estudantes conforme os aspectos apresentados no PPP. A escola, portanto, deve abranger questões e/ou assuntos existentes na sociedade e que, de certo modo, ultrapassam os conteúdos disciplinares. Ou seja, apreendemos que, para Olívia, este é um dos papéis da escola. Ao promover uma educação pautada em valores como o respeito e a tolerância, Olívia considera que contribui para a formação de cidadãos reflexivos e ativos para a vivência e, em especial, para a convivência na sociedade.

Na continuidade da entrevista, Olívia exemplifica uma prática realizada na sala de aula que, em sua interpretação, contribui para a formação de um cidadão responsável, comprometido e consciente. Observemos sua fala:

Por exemplo, a gente está trabalhando lá com carta. “Ah, vamos trabalhar com carta, então?” “Vamos!”. “Vamos escrever uma carta para a diretora, mesmo ela estando aqui do nosso lado?! O que a gente poderia pensar e que seria melhor...o que a gente poderia melhorar na nossa Escola? A gente poderia, de repente, primeiro falar o que é muito bom na nossa Escola. O que é legal e o que a gente gosta muito! Mas, depois, a gente poderia elencar aquilo que a gente acha que precisava melhorar, o que a gente quer, o que a gente deseja conquistar para nossa Escola! Como que a gente pode fazer?”. Então aí, na construção dessa carta, vêm as ideias. E aí eu falo, “ah, isso é uma vontade? Então tudo bem! Vamos escrever e nós vamos levar para a diretora. E depois nós vamos, aos poucos, cobrando a diretora sobre essas questões!” [risos]. “Diretora, como que a gente faz para ter isso na nossa Escola? Como que a gente não faz?!”. Então, eu acho que a gente vai por esse caminho assim, entendeu Mariângela? (Olívia)

Sendo assim, Olívia demonstra por meio de seus exemplos que seu trabalho para a formação dos estudantes para a cidadania é desenvolvido nas situações concretas e cotidianas da sala de aula. Este trabalho provém de um olhar atento do professor sobre os alunos, conjuntamente com sua intervenção. No entanto, Olívia compreende a dificuldade da realização desse trabalho no momento em que se depara com concepções e conhecimentos prévios dos estudantes, os quais advém de suas famílias. A participante assim explicita:

Vamos trabalhando no coletivo da turma. Pode ser que a gente não atinja todo mundo, sabe?! Podemos atingir só um pouquinho. Mas um pouquinho que a gente consiga atingir e que essa criança leve para casa ou carregue isso com ela, entendeu, já deixa a gente feliz assim! Porque não é fácil a gente trabalhar com uma criança que já vem com muitas ideias prontas de casa, principalmente com relação a essa questão da cidadania. (Olívia)

Após mencionar sua preocupação com o efeito de suas intervenções com os alunos, Olívia se recorda de outra prática realizada. No trecho a seguir, podemos notar que a professora se utiliza de diversos momentos e/ou situações para promover uma reflexão com sua turma.

Na questão também sobre o homem e a mulher também. Sobre essa questão da violência feminina, da mulher dentro de casa. E aí eles trazem caso de pessoas que apanham, de mulheres e tal. E também é outra coisa que a gente trabalha muito porque dentro, principalmente, dos Contos, de histórias em que tem ali, às vezes algum machismo meio implícito a gente já conversa. Eu penso: “ah, não! Vamos já falar sobre isso!”. Então, são coisas que eu vou levando para as crianças. E eu nunca tive, aliás, eu nunca entrei em conflito com famílias por causa disso, porque eu acho que consigo trabalhar isso de uma forma leve e onde todo mundo se escuta, entendeu?! E não é imposto “ah, não! Você não pode pensar desse jeito!”. Não, a gente vai conversando e aí eu pergunto: “ah, agora conseguimos pensar sobre? Então agora acabou! Então vamos voltar para a matéria!”. E aí a gente continua na rotina da sala de aula. (Olívia)

Diante da preocupação de Olívia com a repercussão de suas ações nas vidas de seus alunos, percebemos que, de forma até mesmo contrária, Amanda constata que há certos efeitos de seus ensinamentos na vida de alguns pais de seus alunos. Esta entrevistada menciona exemplos em que considera ter contribuído para a formação de um cidadão participativo e responsável. Observemos o seguinte trecho:

É muito bom quando algumas famílias vêm relatar uma mudança de hábito por conta do que a criança aprendeu na Escola. Sei lá, por exemplo, a água. “Ah, professora, eu não consigo deixar mais a torneira ligada se eu não estou usando porque meu filho vem me questionar!”. Porque usando a linguagem das crianças do 1º ano, a gente fala que a água do planeta pode acabar se a gente não cuidar direito. E aí eu não posso jogar lixo no chão porque esse lixo vai ficar anos ali e ele vai demorar para sair do ambiente, vai demorar para se decompor. Então, a mãe que antes jogava o papel de bala pela janela já não faz mais isso porque a criança está ensinando ela. Então, o filho dessa criança, provavelmente, também não vai fazer isso, não é? (Amanda)

Outro exemplo de aprendizagem na sala de aula que se estendeu à família é a respeito da cor da pele humana. Vejamos este exemplo no seguinte trecho da fala de Amanda:

E tem a questão do lápis cor de pele que é muito interessante também! A mãe vem me dizer: “ah, professora, a Fulana veio me contar que esse lápis não chama cor de pele!”. É legal porque alguns vêm com o nome, por exemplo,

os da Faber Castell vem “rosa claro” e eu pergunto aos alunos: “aqui está escrito cor de pele? Não. E o que está escrito aqui? Rosa claro, não é? Tomate é vermelho e nesse lápis aqui está escrito cor de tomate? Não, não é mesmo?! Esse lápis é vermelho, então cada lápis tem uma cor. Isso é uma questão. Agora as peles das pessoas são diferentes, a gente pode representar com vários lápis. Então, eu não posso dizer que isso é a cor de pele. Cor de pele de quem?”. Então, às vezes, a família só reproduz. E mesmo o preconceito, às vezes, a pessoa reproduz sem refletir. Então, não é porque ela gosta. É porque nunca ninguém fez ela parar para pensar sobre aquilo que ela está reproduzindo. E aí quando a gente ensina a criança e ela vai e ensina a família, eu acho muito legal! Eu acho muito importante! A nossa profissão tem essa função, não é? Nossa profissão tem essa função de formação do indivíduo. Então, eu quero um mundo melhor e eu escolhi uma profissão onde eu posso contribuir muito para isso! (Amanda)

No trecho apresentado, percebemos que Amanda considera que certas concepções são, muitas vezes, resultado de uma reprodução. Ou seja, certas falas e/ou pré-conceitos advêm de uma falta de conhecimento/informação. Nesse sentido, a participante reconhece a importância do seu papel como professora na formação dos estudantes para que, assim, possam contribuir para a construção de um mundo melhor. Por meio deste seu exemplo mencionado, Amanda se recorda de outro episódio em que seu aluno apresentou um conhecimento adquirido em uma de suas aulas. Observemos sua fala:

Eu tinha um aluno e que, por conta de coisas que a gente conversava, a gente falava sobre algumas questões de cidadania e de racismo. Eu lembro que, quando ele era pequeno, tinha uns 7 anos, ele fez um barquinho e aí ele pintou um menino de rosa claro e pintou um menino de marrom. E o barquinho estava chegando em algum lugar. Aí eu falei assim para ele: “interessante seu desenho! Mas, me explica, por que você pintou com essas cores!”. E aí ele falou: “é porque esse daqui é de um grupo e este é de outro grupo. E este aqui tem menos melanina do que este aqui”. [risos] Daí eu disse: “ah, entendi! Está bom!”. Então, são coisas assim. Ele soube identificar que existem grupos! Porque o meu questionamento na época era sobre o porquê somos assim e aí eu cheguei a falar sobre melanina! [risos] Nós usamos a palavra melanina e eu achei legal porque ele reproduziu essa palavra! Ele entendeu essa questão da melanina, sobre a questão dos grupos! E a questão biológica, a questão do ambiente, do sol e da necessidade da melanina e tal...que há lugares mais frios, então, a origem daquelas pessoas de lugares mais quentes...os lugares mais quentes e o porquê da necessidade da melanina, o motivo pelo qual algumas pessoas têm a pele mais escura e outras mais claras! Essas foram as discussões na época! (Amanda)

Identificamos a interpretação de Amanda a respeito de que, por meio de suas intervenções nas práticas cotidianas da sala de aula, ela promove uma educação com vistas à formação de um cidadão com os adjetivos especificados no PPP da Escola – neste episódio

narrado, especificamente, os adjetivos crítico e consciente. Essas intervenções são relativas ao diálogo e às discussões sobre variados temas e/ou conteúdos que permeiam o âmbito da sala de aula. As quatro entrevistadas apresentam a mesma compreensão acerca de como se traduz a formação dos estudantes para a cidadania prevista no PPP da Escola. Em suas percepções, isto se dá, quase que exclusivamente, por intermédio do diálogo.

Nestes diálogos específicos que são desenvolvidos na sala de aula, Laura percebe sua responsabilidade em atuar como mediadora nas falas dos alunos. Dessa maneira, a professora exemplifica uma prática de seu trabalho como mediadora ao apresentar e discutir sobre um conteúdo curricular. Novamente, Laura salienta o respeito como um valor fundamental nas relações entre os estudantes, bem como a importância dessas aprendizagens na formação do indivíduo para ser cidadão. Atentemo-nos ao exemplo mencionado por ela:

Por exemplo, a gente vai trabalhar biomas com os alunos. Como que eu falo de bioma hoje e não falo da Amazônia?! Mas, eu não vou falar de Amazônia sobre a minha visão. Eu vou discutir sobre o que está acontecendo, ouvir outras visões, ouvir outras opiniões e pensar. Depois que eu ouvi tudo isso eu vou pensar, “qual é o meu posicionamento em relação a isso?!”. Eu acho que é nesse sentido que eu formo o cidadão. Então eu não falo para eles “olha, isso é certo, isso é errado”. Eu falo para eles: “ouçam tudo. Agora pensem um pouquinho. O que você acha sobre isso? Qual é a sua opinião depois de ouvir tudo isso?”. E aí eu continuo: “Então a gente aprendeu o conteúdo curricular, a gente aprendeu o que está lá na internet, a gente aprendeu com o colega e o que ele trouxe lá de casa. Está bem! Você viu tudo isso. E agora, o que você pensa?”. Então eu acho que isso é formar o cidadão. Não é levar lá e falar: “Você tem que achar isso certo e isso errado”. Isso ocorre, por exemplo, também a questão da evolução, que é uma questão bem fervorosa na sala de aula, sobre a evolução da humanidade. E aí eu deixo muito claro para eles, assim: “Olha, a gente tem diferentes teorias. A gente tem a teoria das ciências, a teoria das religiões, de várias religiões, então eu não vou dizer para vocês o que está certo. Eu vou dizer assim: de acordo com a ciência, o homem surgiu assim. De acordo com algumas religiões...”. Aí eles colocam: “a minha diz isso...a minha diz isso...a minha diz isso...”. Daí eu falo para eles: “olha, é importante e gente entender...”. E por aí vai! Isso é ser cidadão, não é? Quando eu falo de respeitar, é nesse sentido. De ter esse conhecimento e de falar: “ah, porque minha mãe disse que o homem surgiu assim”. E eu: “Ah, está bom, tudo bem! A sua mãe disse e tem um fundamento. Agora, a gente vai ver o que a ciência estudou e disse também”. Então, eu não desconstruo o que eles apresentam, eu mostro outras possibilidades e deixo que eles pensem. Acho que isso também é formar para a cidadania. (Laura)

Conforme a compreensão de Laura, a escuta e a tolerância são aspectos muito complexos, difíceis de serem trabalhados no cotidiano da escola. No entanto, ela afirma que procura incentivar estes aspectos na relação com seus alunos, por meio do diálogo,

evidenciando seu papel de mediadora nessas relações entre os estudantes. Dessa maneira, Laura percebe algumas atitudes negativas de seus alunos na relação com o outro o que a faz promover uma mudança nessas atitudes em seu trabalho cotidiano na sala de aula. Tais atitudes são referentes à desvalorização do outro e até mesmo certa competição. Ademais, a participante percebe que isto, na maioria das vezes, é reflexo do próprio incentivo das famílias ao desejarem que seus filhos sejam os melhores. Na compreensão de Laura, este trabalho em sala de aula, embora não seja explícito, pode ser associado à cidadania.

Eliza também considera que trabalha os valores como respeito, tolerância, solidariedade e empatia com seus alunos. Ao promover tais aprendizagens na sala de aula, a participante se utiliza como exemplo. Desse modo, Eliza discorre que ao iniciar o ano letivo ela se apresenta para a turma utilizando seu apelido e pede para que todos a respeitem, assim como serão respeitados por ela. Para a participante, este é um aspecto importante para promover uma relação mais próxima com os alunos e propiciar a construção do respeito. Em relação ao tratamento dado a ela, Eliza assim afirma: *“Quando é criança pequena eu não ligo que me chame de tia, pois para mim o respeito não é me chamar de professora. Se ela tem um vínculo comigo e se ela gosta de me chamar de tia, tudo bem. Para mim, não tem problema isso.”* (Eliza). Na sequência de sua fala, a participante se expressa da seguinte forma:

Mas assim, eu vejo que é por mim que eles vão aprender a respeitar as pessoas mais velhas. Pelo que eu falo, pelo o que eu faço. Eu penso assim. Eu procuro ser exemplo. [...] Quer ver outra coisa que eu faço, Mari? Tem um menino bem gordinho na sala. Um dia um menino novo chegou na sala e disse: “Esse gordo aí”. Eu disse: “Quê? Que gordo?”. E ele respondeu: “Esse menino aí que falou comigo”. Eu falei assim: “Ah, se você chamar ele de gordo você está me chamando também, porque eu também sou gordinha. Eu sei que sou, mas eu não gosto que fica falando. Eu vou ficar muito triste”. [risos] Então, eu faço isso, eu me ponho no lugar da criança, junto com a criança, para a outra sentir e pensar. Aí muda! Já não tem mais isso na sala. (Eliza)

Nessa prática permeada por determinados valores, nos exemplos mencionados pelas participantes de como trabalham a educação para a cidadania, Laura discorre sobre uma circunstância em que foi percebido que os estudantes estavam apresentando elementos que remetiam ao consumo e à competição entre eles na Escola. Por meio dessa percepção, sobretudo da ação docente, houve uma mudança não só dos valores como também das práticas que estavam sendo criadas entre os alunos. Observemos como se deu tal circunstância:

Por exemplo, semana da criança. Tinha o tal do “dia do brinquedo” lá e aí a gente foi percebendo que eles não levavam brinquedo para brincar, para interagir. Eles levavam o brinquedo para mostrar para o colega que eles tinham um brinquedo melhor que do outro. E era assim: “Eu trouxe meu tablet, mas ninguém pode pegar”. “Eu trouxe meu carrinho de controle remoto, mas não posso pôr na areia porque não posso sujar”. Então era assim: “estou mostrando o que eu tenho”, mas para que servia aquilo!? Então a gente começou a fazer as seguintes ações com os alunos: “Vamos fazer pesquisas e vamos descobrir, por exemplo, quais são as brincadeiras que eu posso fazer no dia da brincadeira e que não precisam de brinquedo?”. Então a gente começou a fazer um resgate descobrimos uma lista, lá na época, de quase 20 brincadeiras que não precisavam de nada além do próprio corpo para interagir com o amigo. Do pega-pega, de par e ímpar, outros jogos, outras brincadeiras que não precisavam de nada. Aí eles viram que o importante naquele momento era brincar, não era o brinquedo. E nisso a gente questionava outras coisas, como: “E o lixo que isso produz? E o custo que isso tem? Como, por exemplo, que os pais fazem para poder dar aquilo para as crianças? Como que os avós brincavam? Existia tudo isso que temos hoje?”. Daí eles começavam a dizer, a responder e eles se encantavam quando iam descobrindo, por exemplo, que os avós faziam bonecos de milho, de palha de milho. E aí eles dão importância para aquilo porque ele descobriu que na família dele aquilo existia. E aí a gente acaba puxando isso para alguns conteúdos, como: “Ah, então, vamos fazer um gráfico? Vamos fazer um texto?”. E aí a gente foi tentando relacionar com outras coisas. (Laura)

Pelo relato de Laura, as demais professoras da Escola desenvolveram ações com as crianças para que, conseqüentemente, elas mudassem suas práticas em relação ao dia do brinquedo. As docentes envolveram as crianças em um trabalho sobre a temática do brincar e dos brinquedos, obtendo, assim, aspectos positivos ao promoverem uma mudança de práticas. Além disso, uma vez que o tema foi trabalhado em diferentes conteúdos disciplinares, podemos evidenciar que foi desenvolvida, de certa forma, uma interdisciplinaridade.

O exemplo mencionado por Laura revela que a formação dos estudantes para a cidadania se baseia na construção de certos valores. Isto é, determinados valores, ou o conjunto deles, fazem referência ao tipo de cidadão que se pretende formar. Podemos considerar que a comparação entre os brinquedos e, de certa maneira, a competição entre si, indicam a formação de um sujeito individualista, competitivo, consumidor; o que contribui para a formação de um cidadão com essas mesmas características.

Contudo, as professoras, sem constatarem especificamente elementos de uma formação para a cidadania, perceberam a necessidade de modificar tais ações dos estudantes. Logo, é possível compreendermos que a aprendizagem de certos valores reflete no tipo de formação que se objetiva e/ou que se concebe, uma vez que esta formação pode ocorrer de modo

consciente ou não. Isto nos remete ao fato de que, de acordo com Ferreira (1993), educar o homem para a cidadania envolve questionar os valores implícitos a essa formação.

Além disso, podemos associar esta ação das professoras ao pensamento de Torres Santomé (1995) acerca das possibilidades de mudança/transformação no âmbito curricular. Conforme a argumentação do autor, os conflitos existentes e as posições de força de alguns grupos sociais que são melhores organizados podem contribuir para que o currículo seja remodelado e, conseqüentemente, passe a conter aqueles pontos de vista e/ou questões pertinentes a certos grupos.

Podemos afirmar, portanto, que existem elementos do currículo, assim como dos processos referentes à escolarização, que exprimem um potencial libertador. Para Torres Santomé (1995), este potencial se fundamenta na ideia de que todo o corpo discente tem a possibilidade de confrontar informações, práticas ou pontos de vista diferentes, além de poder desenvolver modos/mecanismos e assim também desenvolver conhecimentos e valores que são essenciais para auxiliar a acabar com as injustiças presentes na realidade. Na concepção de Torres Santomé (1995),

Quer isto dizer que professoras, professores e estudantes já não são nem podem ser vistos como blocos monolíticos, acrílicos e passivos, mas antes como personagens activas, que procuram fazer valer os seus direitos e denunciar aquelas formas de marginalização que se tornam especialmente visíveis. O grupo docente e estudantil não é uma categoria uniforme, por isso é compreensível que nem todos e cada um dos membros que o integram realizem as mesmas análises da sociedade e da vida na comunidade a que pertencem; portanto, também não é frequente que nas suas actuações diárias se sintam motivados e preocupados pelas mesmas questões e com idênticas posturas na hora de fornecer e defender soluções. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.209, grifo nosso).

Como podemos observar, o autor faz menção às práticas que auxiliam na erradicação das injustiças sociais. Contudo, gostaríamos de salientar a afirmação de que professores e estudantes não podem ser vistos como agentes passivos diante das práticas e conhecimentos que permeiam o âmbito escolar. De acordo com Arroyo (2013), tanto os professores quanto os educandos trazem às salas de aula seus saberes, experiências, memórias, questionamentos e, sobretudo, seus modos de pensar e de viver. Trazem, ainda, ações e resistências, visto que não são sujeitos passivos.

Dessa maneira, Arroyo (2013) argumenta que professores e educandos, com suas próprias particularidades, são agentes no território de disputas por diferentes conhecimentos, modos de pensar, de ensinar, de aprender, significando também a disputa por outros currículos. Sendo assim, percebemos que, conforme o exemplo dado por Laura, as professoras interpretaram a forma pela qual determinada prática estava se desenvolvendo e, então, tentaram modificá-la. Esta ação docente pode ser relacionada ao segundo e ao terceiro planos do esquema de concepção do currículo descrito por Gimeno Sacristán (2013); evidenciados anteriormente.

Diante dos exemplos citados por Laura durante a realização da entrevista, a participante foi indagada se ela compreende que a cidadania está sendo trabalhada por meio de valores em suas práticas. Após pensar um pouco, Laura responde apresentando outro exemplo de sua prática a fim de evidenciar o sentido e a necessidade de ajudar o próximo e, ainda, sua valorização da aprendizagem por meio dos valores. Vejamos o trecho a seguir:

É preciso pensar nesse ajudar o outro a interagir com o outro, pois existe essa dificuldade de ajudar o próximo. Então, quando a gente coloca a importância disso, as crianças se ajudam sozinhas e isso é bonito de ver. Por exemplo, por que só a professora tem que ajudar o aluno? Por que aquele aluno que é muito bom e terminou uma atividade não pode ajudar também, não é? E aí ele aprende com isso, porque aí ele está reforçando o que ele fazendo e, ao mesmo tempo, está ajudando o outro. E aí isso não parte da gente “ah, Fulano, vai ajudar Fulano”, mas é assim: “Professora, eu já terminei. Posso ir ajudar ele?”. E eu falo: “Deve!”. Então, essas interações eu acho que são exemplos que eles acabam levando para a vida! Porque aí não é só ajudar na lição, mas é ajudar em casa, é ajudar no trabalho, é ajudar em outra situação do cotidiano, enfim. Mas, é verdade, eu acabo relacionando muito com a questão dos valores. Eu prezo muito por isso, eu acho isso importante. (Laura)

De modo similar, Amanda menciona a ajuda ao próximo como um exemplo de uma prática baseada na aprendizagem de valores. Estas ações estão presentes no cotidiano de sua sala de aula e contribuem para que os alunos sejam “moldados” com base em certos valores; como a empatia e o respeito. Compreendemos que, na percepção de Amanda, este “moldar o aluno” encontra-se associado à formação de bons hábitos. Além disso, muitas ações que são desenvolvidas se constituem em algo que não está planejado, sendo que, para a participante, isto não faz parte do currículo oficial. Dessa forma, notamos que os ensinamentos da professora permeiam não só o cotidiano da sala de aula como também a convivência entre os estudantes. Novamente, o diálogo é salientado por todas as entrevistadas a respeito das práticas que abarcam o ensino e a aprendizagem de valores relacionados ao conceito de cidadania.

A respeito do convívio em sala de aula, compreendemos que, na concepção de Laura, a formação para a cidadania se fundamenta nas interações entre os estudantes e nos valores que perpassam essas interações/relações. Além dos seus exemplos mencionados anteriormente, o seguinte trecho de sua fala também explicita essa sua concepção:

Eu gosto muito de sair da sala! [feição alegre] Então, para mim, até a rampa de acesso da Escola vira um espaço de atividade ou de interação. [risos] Então, eu gosto muito de fazer piquenique com as crianças. Não gosto de fazer festa na sala, pois eu tenho algumas experiências com festas na sala que não me agradam. Acho que essa experiência do piquenique, pensando nessa questão da cidadania, do compartilhar, de usar outros espaços, eu gosto muito porque eu deixo livre. Então eu vou observando como eles se reúnem, como eles compartilham. Outra coisa que eu acho interessante é que quando se pensa em festa de sala, você pensa: “ah, vou ter que levar um prato e custa caro, então eu não posso levar, eu não posso comer ou eu não posso ir”. E aí quando você pensa num piquenique, você pensa assim: “ah, eu posso levar um pãozinho que está lá ou uma bolacha, aí eu vou compartilhar e vou comer tudo com meus amigos e vai estar todo mundo aqui...” e vira aquela festa! E aí a gente sai da sala e vai para outro ambiente. Então, para mim, isso é tão importante como, por exemplo, qualquer outro conteúdo que esteja ali no currículo, da grade curricular. Essas interações entre eles. (Laura)

Como podemos observar, Laura faz uma alusão a alguns valores/princípios de um piquenique e de uma festa e, assim, indica uma diferenciação entre esses eventos. Em sua compreensão, há todo um contexto por trás de cada um dos eventos no qual repercute em um tipo de pensamento e/ou comportamento dos alunos. Ao pensar nos diferentes efeitos de repercussão, Laura privilegia a realização de um piquenique com seus alunos. Portanto, neste trecho, destaca-se a característica de uma professora que prioriza a interação entre os alunos, assim como ela mesma declara, e que considera os valores que permeiam certas práticas desenvolvidas. Outra vez, Laura afirma que essas práticas apresentam tanta importância quanto os conteúdos dos componentes curriculares.

Além do exemplo sobre uma prática que acontece fora da sala de aula, Laura menciona uma prática de integração de turmas. Nesta prática ela também percebe elementos que contribuem para a formação dos alunos por meio da convivência, das relações. Dentre eles, Laura destaca a criação de vínculos que advém dessas práticas. De modo nítido, podemos identificar que a professora busca promover diferentes interações entre os alunos, uma vez que considera ser um aspecto basilar para a formação e desenvolvimento de cada um deles.

Nos exemplos de suas práticas, Laura enfatiza a importância de que os alunos interajam com outros professores, pois em sua concepção o aluno pertence à Escola e não ao professor. Nesse sentido, a prática de integração de turmas favorece não só a relação entre os alunos como também entre os diferentes professores e alunos. Em sua percepção, isto beneficia a mudança de professor/turmas nos anos seguintes, uma vez que já possuem certo conhecimento e convivência. Além disso, Laura compreende que o professor é o responsável por promover espaços ou momentos de interação entre os alunos e, ainda, integração de turmas. Por conseguinte, apreendemos, por meio do discurso de Laura, que os valores e/ou princípios predominantes em suas práticas e que se relacionam à convivência entre as pessoas são: união, solidariedade e respeito pelo outro.

No desenvolvimento de sua fala, Laura constata o seguinte: *“Olha só que interessante: quando o grupo de professores é unido, a equipe de professores, as turmas se unem também! Eles se respeitam mais eu acho, eles se integram mais.”* (Laura). Neste trecho, Laura evidencia diferentes personalidades de professores. Em sua concepção, a relação entre os professores reflete, diretamente, na relação dos alunos entre si. Por conseguinte, este aspecto pode influenciar na formação dos estudantes para a cidadania. Este trecho da fala de Laura revela, mais uma vez, o caráter investigativo-formativo desta pesquisa, visto que a participante construiu este argumento no momento em que articulava suas ideias para responder à questão.

Em um determinado momento da entrevista, Laura também constrói uma observação ao pensar sobre suas práticas pautadas em valores e princípios para a formação dos estudantes para a cidadania. De acordo com ela, algumas dessas práticas não apresentam um direcionamento para a formação do cidadão, pois são realizadas conforme seus pensamentos como pessoa e não como professora. Por isso, Laura considera que as práticas não direcionadas, assim como ela se refere, são desenvolvidas sem uma reflexão. Vejamos sua compreensão no próximo excerto, a qual comprova, mais uma vez, o papel da entrevista como instrumento investigativo-formativo:

Eu acho que é um trabalho importante que vocês vão fazer nesse sentido também. Essa questão da formação do indivíduo, da formação integral. O que é isso?! Ainda se associa muito integral com tempo integral e não tem nada a ver! Quando o currículo fala de formação integral é do indivíduo, é do cidadão. Mas, como se faz isso? Não sei! É algo que é assim, a gente faz! Muitas vezes, muitos professores fazem muito bem feito e não têm consciência de que estão fazendo isso. Eu mesma, em algumas experiências, em algumas práticas com os alunos, não paro e penso “vou fazer isso aqui porque é importante para formar o cidadão”. Eu, como pessoa, acho isso importante, esses valores, esses princípios. Então, eu acabo passando isso para eles e não

porque penso: “ah, eu tenho que formar o cidadão!”. E aí acaba aparecendo nas práticas que, de alguma forma, não são direcionadas. São feitas sem essa reflexão, não é? Falta pensar um pouquinho nisso. (Laura)

Este trecho nos apresenta indícios de que não há um direcionamento e, ainda, uma intencionalidade direta da professora em formar o cidadão. Isto também pode ser evidenciado nas falas das demais participantes. O que podemos perceber é que seus princípios, opiniões e os seus próprios ideais se sobressaem perante o que elas consideram como sendo bom e correto para ensinarem aos alunos. De certa maneira, tais ensinamentos são traduzidos por elas como partes da formação dos estudantes para a cidadania.

Diante da reflexão feita por Laura a respeito da formação do indivíduo, assim como ela descreve, torna-se pertinente evidenciarmos que os currículos que se pautam em uma cidadania e uma pedagogia democráticas têm, em muitos casos, efeitos bastante positivos. Para Merry (2020), uma educação voltada para esta perspectiva apresenta o forte potencial de ajudar a produzir uma geração futura de eleitores com uma melhor compreensão do governo, e até mesmo da democracia, do que a geração atual tem revelado; além de outros importantes efeitos positivos.

Merry (2020) sustenta a necessidade de uma educação política, sem a qual não será possível haver uma reforma institucional e/ou um favorável progresso na situação atual. Em consonância a este argumento, Benevides (1994) também discorre sobre uma educação política na vertente de uma cidadania ativa – conforme mencionado na Seção 2. Uma cidadania ativa equivale a uma democracia participativa e, efetivamente, democrática.

Pensar em uma educação política é pensar, paralelamente, em uma educação democrática. Nessa direção, Frigotto (2015) defende a construção ou, como ele mesmo menciona, o resgate de uma escola pública unitária, portanto, democrática; na qual a formação se pauta na perspectiva da emancipação humana. Entretanto, Frigotto (2015) nos adverte que “o resgate ou a construção da escola pública unitária, quiçá com quase um século de atraso, é um dos problemas básicos a serem enfrentados pela sociedade brasileira, para que a democracia tenha condições objetivas de se efetivar”. (FRIGOTTO, 2015, p.70). A tomada de consciência acerca da realidade histórica, de maneira ampla, é um fato determinante para que esta realidade se organize em um elemento de ação política. Nessa lógica, o trabalho educativo assume um papel fundamental. Para Frigotto (2015),

Esta forma de apreender a relação da escola com a materialidade social na qual ela se produz nos permite perceber que a forma e o conteúdo que assume no seu desenvolvimento não é algo arbitrário. Nesse sentido, na escola, os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de ideias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou de fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais. (FRIGOTTO, 2015, p.71).

Nesse sentido, Frigotto (2015) considera que, no momento em que se define o conhecimento que será trabalhado na escola, a realidade dada dos sujeitos sociais concretos deve ser o ponto de partida para que, assim, este conhecimento seja orgânico. Por esse motivo, consideramos fundamental contemplar as práticas e/ou processos curriculares que são desenvolvidos no âmbito escolar por meio de um olhar atento. Cabe evidenciarmos que este olhar não deve ser com o intuito de apontar e/ou, tão somente, avaliar as ações dos atores que lá trabalham. Mas, de modo totalmente contrário, que este olhar tenha como propósito pensar e enxergar possibilidades de mudanças que transformem as ações em práticas democráticas e, sobretudo, emancipatórias às pessoas que lá vivenciam, em especial, os estudantes.

Além dos projetos e ações da Escola que, de alguma maneira, podem contribuir com a formação dos estudantes para a cidadania, consideramos relevante abarcar os componentes e/ou os conteúdos curriculares. Sendo assim, as professoras foram questionadas sobre a possibilidade de se ensinar cidadania por meio dos componentes curriculares da Escola.

Para Eliza, é possível ensinar cidadania por meio das disciplinas escolares. Todavia, em sua compreensão, há disciplinas que melhor favorecem este ensino aos alunos. Observemos:

Dá para se ensinar em todas! Dependendo do tema que envolva e do que está acontecendo ali na sala. Da concepção do texto...vai depender do contexto. Então, podem envolver em todas. [...] Mas, está mais assim explícito nas matérias de Ciências, História e Geografia. (Eliza)

Ao continuar sua fala, Eliza conclui que o ensino da cidadania envolve uma interdisciplinaridade, visto que podem surgir temas que perpassam diferentes disciplinas do currículo. Esta participante destaca, novamente, que não se pode ensinar o aluno a ser cidadão apenas por meio de uma disciplina e/ou aula. Pode-se ensinar, portanto, apenas o conceito.

Nesse sentido, é possível percebermos que a entrevistada faz alusão à distinção entre saber/conhecer o conceito e ser, de fato, cidadão; exercer a cidadania.

Acerca das disciplinas escolares, Eliza menciona a importância do diálogo na sala de aula ao afirmar que sempre conversa com seus alunos até mesmo para decidirem a ordem das disciplinas que estudarão no dia. Além disso, ela destaca que o tipo de relação estabelecida entre professor e aluno pode favorecer o processo de aprendizagem. Vejamos este aspecto:

Eu acho assim, se a criança não está feliz ali...para mim, ela tem que estar feliz na sala! Se ela não está bem ali, ela não vai aprender. Outra coisa, se ela não gostar de mim ela não vai aprender. Isso eu falo por experiência própria! [risos]. Eu tive professores que eu não gostava e eu não aprendia! Tive aula de Física com um professor e eu não ia de jeito nenhum! Mudou a professora, eu comecei a gostar e até fui monitora dela! [risos] Não é a matéria! Pode até ter um percentual, entendeu? Mas, se o professor souber fazer, a criança acaba gostando ou a pessoa acaba gostando. (Eliza)

Olívia afirma nunca ter pensado na relação entre formação para a cidadania e componente curricular. Em sua compreensão, esta formação perpassa todas as disciplinas escolares; assim como Eliza. Contudo, Olívia considera a necessidade de estudar e conhecer mais a respeito desta relação. Assim a participante explicita:

Eu nunca tinha pensado em colocar como um componente curricular! Como algo assim, específico, porque eu acho que é algo também que perpassa por todos, entendeu?! Mas, na verdade, era algo que eu precisava estudar e ler um pouco mais sobre isso, sabe?! [...] Olha, eu nunca tinha parado para pensar nisso! Mas, também, não deixa de ser importante, de repente, ter algo específico junto, em conjunto, com essa prática na rotina mesmo, com essa prática diária. [Um pouco pensativa]. (Olívia)

Ao pensar sobre esta questão, Olívia considera que o trabalho com a cidadania perpassa toda a prática docente e por isso não há uma aula específica sobre este conceito. Nesse sentido, a entrevistada compreende que o ensino sobre cidadania ocorre nas pequenas ações do cotidiano escolar, no interior da própria rotina diária. Logo, cabe ao professor realizar alguma intervenção com vistas a este fim.

Este aspecto evidenciado pela participante vem ao encontro do estudo de Almeida e Silva (2018), apresentado na Seção “Revisão da Literatura”. De acordo com os autores, educar

e/ou formar para a cidadania não se trata de ensinar sobre o conceito por meio de aulas. Mas, esta educação se pauta, fundamentalmente, em mostrar como se constroem e evoluem, em muitas lutas históricas, os princípios e vivências de cidadania. Por conseguinte, para os autores, é possível ensinar cidadania por meio da história do desenvolvimento da sociedade grega ou romana, da revolução industrial e até mesmo por meio de romances literários, dentre outras possibilidades no contexto de sala de aula.

Podemos notar que Olívia afirma aproveitar alguns momentos e/ou conteúdos para ensinar algo aos seus alunos por meio do diálogo. Isto é, ela se utiliza de certos contextos vivenciados na sala de aula para promover reflexões referentes à cidadania. Observemos:

Eu acho que tudo vai ser passando pela minha prática. É algo até dentro de uma história que eu estou contando, entendeu? Uma interpretação de texto que a gente está fazendo e aí eu paro e já falo assim: “nossa, gente, será que essa atitude da pessoa é legal?”. E aí a gente já começa uma discussão sobre isso. Do que é legal, do que é bom, do que não é... “será que esse foi o caminho certo? Será que não? Como que essa pessoa deveria estar agindo ou não?!”. Então, eu gosto muito de fazer isso. Eu acho que, dentro do contexto, a gente vai a gente vai conversando sobre essas questões. (Olívia)

Por meio deste trecho apresentado, percebemos que a professora promove reflexões sobre as atitudes da personagem de uma história. Estas reflexões envolvem a discussão sobre o que é certo e errado no modo de agir da pessoa. Continuando sua explicação, Olívia afirma escutar seus alunos nesses momentos, enfatizando gostar muito de propiciar esses diálogos e fazer determinados questionamentos aos estudantes.

A participante menciona a escuta e o diálogo como aspectos do seu trabalho no ensino sobre a cidadania. À vista disso, Olívia destaca que este trabalho se encontra implícito no cotidiano de suas aulas e não em alguma disciplina escolar específica. Também, esta professora ressalta que não é possível saber se todos os docentes trabalham a questão da cidadania em suas aulas. Portanto, Olívia considera a importância de ter algo direcionado, compreendemos aqui como um estudo, sobre a formação do cidadão para que os professores tenham conhecimento e saibam como trabalhar com seus estudantes. Olívia interpreta da seguinte maneira: “*De repente, seria interessante, realmente, ter algo que seja mais direto, direcionado sobre a formação do cidadão. Mas, para isso, precisaria de formação mesmo, bastante formação.*” (Olívia).

A respeito desta reflexão feita por Olívia, torna-se possível nos remetermos à argumentação de Lahuerta (2020) acerca do panorama social atual. O autor considera que o processo de transformação no padrão produtivo e tecnológico, associado ao grande impacto da COVID-19, determina que o diálogo científico se aproprie do princípio da incerteza radical como pressuposto definitivo. Dessa maneira, para Lahuerta (2020), será necessário rejuntarmos a parte e o todo, o texto e o contexto, o global, o local e, assim, o planetário.

Lahuerta (2020), então, aponta para uma educação do futuro, na qual deve incentivar o uso da inteligência geral dos indivíduos, superando as contradições e as diferenças estabelecidas entre as disciplinas de ciências e humanidades. Assim, esta educação deve também empregar, desde a infância, a necessidade constante de recordar e colocar novamente as perguntas básicas que especificam e permeiam a condição humana; as quais foram descritas em um momento anterior nesta Seção.

Pautado nesse tipo de educação, Lahuerta (2020) assegura que é imprescindível ir além de uma educação com uma racionalidade limitada, cujos aspectos dificultam a compreensão da complexidade da experiência humana. Cabe destacarmos que, de acordo com o autor, a crise provocada pela COVID-19 é um mero efeito/sintoma de uma crise planetária. Na visão de Lahuerta (2020), é fundamental que as escolas se pautem em um outro tipo de educação diante do panorama contemporâneo. Em suas palavras,

Talvez, em poucos momentos da trajetória humana, tenhamos necessitado tanto de uma ética da compreensão desinteressada, da qual não se espere nenhuma reciprocidade, mas que sirva como um norte para uma cidadania cosmopolita, com controle mútuo dos indivíduos e da sociedade. Contudo, para que se possa conceber uma cidadania cosmopolita é preciso antes de qualquer coisa pôr ordem nas ideias, aprendendo a ouvir a sociedade, sem render-se passivamente a suas exigências e urgências, e tendo a ousadia de resgatar o “conhecimento inútil” da desqualificação e marginalização a que ele foi submetido. (LAHUERTA, 2020, p.377).

Ao pensar em exemplos de suas práticas, nos quais promove o diálogo com seus alunos, Olívia se recorda de alguns assuntos trabalhados em sala de aula; os quais podem ser observados no trecho a seguir:

Ah, o trânsito! Na questão do trânsito também tem muito dessa questão da cidadania, não é? Que eu acho também que é legal para eles. Coisas específicas! Quando a gente vai trabalhar um pouco da cultura Afro também, que a gente traz um pouquinho dessas questões. Porque, por exemplo, da questão da escravidão, o dia do índio...aí a gente acaba trabalhando muito essas questões. E aí eu acho que entra um pouco dessa questão do que é ser um cidadão ativo, reflexivo, saber se posicionar quando alguém fala alguma coisa sobre esse tipo de assunto, entendeu?! E que a gente tem que tomar cuidado com o tipo de pensamento ou de fala que a gente tem sobre esses questionamentos, sobre essas questões, sem entender, realmente, o que acontece de verdade. Qual foi a história dessas pessoas, entendeu?! O que está acontecendo hoje? Ai, eu não sou aquela professora, aliás nunca fui, que vou pintar a cara do meu aluno! Não! A gente faz toda uma reflexão sobre a história indígena, sobre o que acontece desde sempre. Então é isso, eu sou totalmente contra esse tipo de prática. Acho que as crianças, não é por que são crianças, que não têm que saber a verdade. É claro que a gente vai trabalhando de uma forma mais leve, mas eles sabem de tudo o que aconteceu! E eles têm que saber se posicionar se alguém falar sobre isso com eles, entendeu?! Não dá para achar que foi tudo lindo e maravilhoso! (Olívia)

Olívia faz menção ao trabalho docente nas datas comemorativas, reforçando que não se pode criar estereótipos. Em sua concepção, as crianças precisam conhecer os fatos narrados para que, assim, possam se posicionar diante das discussões. De acordo com a entrevistada, esses aspectos fazem parte da formação de um cidadão ativo e reflexivo. Ademais, Olívia afirma que trabalha muitas outras questões que surgem na sala de aula, até mesmo advindas das famílias, pois acredita que não pode omitir-se perante tais assuntos.

Amanda, assim como Olívia, faz uma crítica ao trabalho frente às datas comemorativas. Em sua percepção, muitos docentes fazem alguma atividade em certa data comemorativa e, no decorrer dos outros dias, reproduzem falas racistas; citando o exemplo do dia da Consciência Negra. Amanda também considera que não se pode negligenciar determinados assuntos que surgem no contexto da sala de aula. Dessa maneira, ambas as participantes compreendem o papel de estarem atentas a estes acontecimentos e, sobretudo, de propiciarem espaços para o diálogo com os alunos. Percebamos tais aspectos na fala de Amanda:

A gente sempre tem essa preocupação com data comemorativa, principalmente quando a gente trabalha. Por que? Qual é a minha questão: não adianta eu fingir que alguns assuntos não existem dentro da sala de aula se na televisão está passando todo dia. Então eu preciso discutir e conversar. A gente vai conversar e vai entender. Então, por exemplo, dia das mães e dia dos pais é um problema na escola. Mas, é um problema desde que a gente se preocupe com o que o outro está sentindo! Então, a gente precisa conversar: “será que as famílias são iguais?” E aí precisa ter um planejamento. Então

eu preciso planejar uma aula para que eles percebam que sim e a gente vai procurar leitura, vai procurar livros que mostrem isso. Tem um livro da Eva Furnari que se chama Drufs. Na história, a professora propõe que cada criança descreva sua família. E aí essas crianças vão descrevendo as famílias delas. Tem criança que descreve que tem uma família gigante, tem criança que descreve que mora só com pai, só com a mãe ou que mora com um casal de mães. E aí a gente faz um planejamento, uma roda de conversa para trabalharmos isso. É claro que existem também algumas coisas que, por conta de coisas do dia a dia, as crianças já questionam. Então, se eu sei que eu tenho uma criança aonde ela conta para os amiguinhos que tem duas mães, minha preocupação fica um pouco mais acentuada, dou uma maior atenção ainda com esse trabalho. E esse trabalho já vai ser realizado o ano todo ano. Mas aí, olha, mais um motivo para a gente pontuar mais ainda nesse trabalho, nessa atenção. (Amanda)

Amanda evidencia que estes momentos que ocorrem na sala de aula, incluindo suas ações sobre eles, fazem parte daquilo que não é planejado pelo professor e/ou pela Escola e se relacionam diretamente à formação dos estudantes para a cidadania. Sua ação como professora mediante ao que não é planejado ocorre até mesmo de modo inconsciente, como assim consta em sua fala: *Às vezes não está nem no consciente e a gente já agiu. [...] Há muitos exemplos e que, quando acontecem, eu consigo observar, pontuar e refletir quando acontecem. (Amanda).*

Amanda, ao deter-se na relação entre componentes curriculares e formação para a cidadania, compreende que em certas disciplinas este conteúdo é mais perceptível, tais como: História, Geografia e Ciências. De acordo com a participante, nestas disciplinas o ensino sobre cidadania “*fica mais palpável*”, embora acredite que seja possível desenvolver este ensino por meio dos demais conteúdos.

De acordo com a compreensão de Laura, a educação para a cidadania compreende também os conteúdos para além do currículo prescrito. A entrevistada destaca a relevância do professor ser capaz de perceber os assuntos que permeiam suas aulas e, ainda, de aprofundar certos ensinamentos a fim de promover a educação dos estudantes para a cidadania. Assim como Amanda e Olívia, Laura também menciona o trabalho com datas comemorativas. Diferentemente delas, a participante expõe seu pensamento a respeito da formação do cidadão nos dias de hoje. Laura assim esclarece:

Porque senão a gente cai naquela questão, por exemplo, do dia da Consciência Negra. “Ah, essa semana a gente vai trabalhar a Consciência Negra, o resto do ano não! No resto do ano, deixa acontecer o que for e isso não me interessa”. Então, a gente precisa parar de fragmentar essas coisas, não é? A gente está muito presa ainda em conteúdos que não fazem tanto

sentido mais para as crianças porque as tecnologias dão conta de muita coisa! É aí que a gente se prende à algumas coisas e a gente está deixando de lado assuntos importantes. Tem dia, por exemplo, que é mais importante você parar e discutir uma situação do cotidiano com a criança e fazer ela refletir sobre ela naquela situação e como aquilo a impacta do que você trabalhar, por exemplo, uma classe gramatical. Que você vai ficar lá sozinha e a criança continua pensando naquilo que está acontecendo lá fora. É lógico que a gente não deixa de dar importância para o currículo, para os conteúdos. Mas, como que isso chega? E se efetivamente aquilo tem um efeito construtivo e positivo. Só que a gente é imbuído por compromisso, por família, por tudo, por cobrança, enfim. (Laura)

Nesta sua fala, Laura destaca a fragmentação que há nos conteúdos escolares ao mencionar o exemplo do trabalho no Dia da Consciência Negra. Em sua visão, há temas que são trabalhados/discutidos apenas nas datas em que são comemoradas/relembradas. Laura considera que, na perspectiva da educação para a cidadania, este e outros temas deveriam ser trabalhados no decorrer de todo o ano letivo. Ademais, é destacado por ela os diferentes saberes que coexistem na escola; saberes escolares e saberes de vida, se assim podemos dizer. Laura compreende que há conteúdos importantes que não estão sendo acolhidos/considerados em razão da relevância dada aos conteúdos escolares/disciplinares.

Nesse sentido, a participante salienta um aspecto fundamental: “*A gente está muito presa ainda em conteúdos que não fazem tanto sentido mais para as crianças porque as tecnologias dão conta de muita coisa!*”. (Laura). Consideramos que esta afirmação pode ser associada à argumentação de Lahuerta (2020) sobre a mudança causada pela lógica da economia e que, conseqüentemente, atingiu a educação. Além disso, como mencionamos na Seção 3, o autor declara que a crise causada pela COVID-19 evidenciou o “aprisionamento” das escolas à fragmentação dos conteúdos, ao excesso de disciplinarização e, também, à forte presença de um raciocínio utilitarista.

Evidenciamos na Seção 4, por meio de um estudo correlato, que as instituições escolares não estão conseguindo acompanhar a evolução tecnológica do mundo contemporâneo. Ferreira (2012) expõe que as escolas não se encontram preparadas para promover a formação de um cidadão capacitado para viver neste “novo mundo”; sobretudo tecnológico. Em seu estudo, o autor evidencia que muitas escolas ainda têm se orientado por práticas tradicionais, apresentando um modelo de ensino bastante desgastado e, também, reducionista. Desse modo, essas escolas não abrangem toda a complexidade que circunda os alunos.

Ferreira (2012) assegura que tem sido evidenciada uma real desmotivação por parte dos alunos em perceberem a funcionalidade dos conhecimentos presentes na escola. Sendo assim, o autor considera a necessidade de desenvolver a vontade de estudar nos alunos; corroborando as considerações de Paro (2010) mencionadas anteriormente. Na concepção de Ferreira (2012), esta necessidade se constitui em um dos desafios atuais encontrados pelos docentes.

No trecho da fala de Laura, podemos perceber que tem ocorrido uma mudança nas demandas de sala de aula, especialmente no papel do professor, sinalizando certa complexidade. A entrevistada afirma que existem muitas situações no cotidiano da sala de aula que necessitam de alguma intervenção, uma vez que impactam a vida do aluno. Com isso, Laura explicita que, por meio de sua sensibilidade, identifica a importância de realizar alguma ação sobre certas situações e que, nos momentos em que ocorrem, ultrapassam os conhecimentos disciplinares. Contudo, ela ressalta que algumas ações não podem ser realizadas devido às inúmeras demandas do professor; mencionando novamente este aspecto negativo na profissão.

No momento em que reflete sobre a relação entre os componentes curriculares e a formação para a cidadania, Laura conclui que não se pode ensinar alguém a ser cidadão. Contudo, a participante considera ser possível ensinar elementos que auxiliam nesta formação. Nas palavras de Laura:

Eu acho que a gente pode ensinar elementos que promovem cidadania, não sei se está correto, mas eu vejo assim. Então, quando eu ensino alguém, dou uma informação para ele que ele tem um espaço, que ele tem um lugar e aonde ele encontra isso e como ele busca isso, eu vou dando elementos para que ele exerça a cidadania. Mas acredito que a cidadania acaba tendo algo muito particular, então, o que eu vou aprender e o que eu vou ali desenvolver, enfim, interagir com a sociedade. Não sei, eu não penso assim “ah, eu vou ensinar alguém a ser cidadão”. [pensativa] (Laura)

Observamos, neste instante, que Laura ficou bastante pensativa diante de sua própria reflexão. Há no trecho de sua fala uma diferenciação entre formação do cidadão e formação do estudante para a cidadania. De acordo com sua reflexão, o professor pode apenas contribuir com a formação do aluno para o exercício de sua cidadania, uma vez que ele já é um cidadão – assim como mencionado por ela em outro momento da entrevista. Percebemos, claramente, que Laura ficou muito instigada a pensar sobre a formação do estudante para a cidadania no decorrer da entrevista. Logo, foi construindo suas próprias ideias a partir de suas respostas. De maneira específica, Laura descreve alguns elementos dos componentes curriculares que auxiliam os

estudantes a exercerem sua cidadania, discorrendo sobre as disciplinas de História, Ciências, Geografia e Matemática. Vejamos o desenvolvimento de sua fala nos trechos sucessivos:

Eu acho que, principalmente, acho que em História, a gente refletir ali sobre a construção do processo de desenvolvimento da humanidade; a própria formação das cidades, do viver em sociedade, são conteúdos que eles acabam auxiliando nessas discussões. Quando a gente pensa nessa questão do ser na sociedade e nesse processo histórico.

Quando a gente fala em Ciências, a própria questão do meio ambiente, não tem como não discutir isso. [...] Ciências eu acho que promove muitas discussões! Tem os projetos do meio ambiente, tem dos biomas e agora a gente discute muito a questão da poluição, do lixo. Ah, lixo é uma coisa que sempre dá uma boa discussão aí! Porque aí eu falo sobre o lixo e eu continuo produzindo um monte de lixo do mesmo jeito. A gente fala das garrafinhas, enfim. Então, não adianta eu só falar da questão da separação do lixo, porque que eu separo o lixo. Existem pessoas que vivem dessa separação do lixo e aí acaba indo além, não é? Eu acho que Ciências é uma disciplina que ela abre portas! Ela não ensina em relação à cidadania, mas ela abre portas para essas discussões.

Em Geografia a gente pode discutir alguns aspectos sociais quando a gente fala de cidade, quando a gente fala do campo. Existe uma visão muito pejorativa do campo, de que morar no campo é pobre, é ruim. E a gente diz que não, que no campo tem os benefícios, tem a qualidade de vida e que há pessoas que vivem no campo hoje melhor que na cidade. Então, são essas reflexões que a gente vai trazendo ali nas questões do conteúdo.

Quando a gente fala de Matemática, também, a gente acaba colocando algumas situações ali quando a gente trabalha sistema monetário, situação financeira. Quando a gente fala de tempo de hora, a gente fala um pouquinho sobre o que é esse conceito de hora, por que a gente tem hora para tudo e as coisas funcionam dessa forma na sociedade e aí a gente vai. Mas, eu colocaria que Ciências é a disciplina que seria o carro-chefe aí nessas situações, por exemplo. (Laura)

Diante desta apresentação referente à relação entre componentes curriculares e formação para a cidadania, podemos afirmar que as quatro professoras consideram que a disciplina de Ciências possui centralidade nesta relação. Ou seja, os conteúdos desta disciplina são os que mais contribuem para uma educação para a cidadania. Ademais, todas asseguram que a formação para a cidadania perpassa muitos momentos do âmbito da sala de aula e, por isso, não se restringe a um só conteúdo e/ou aula.

As participantes mencionam frequentemente a importância e, sobretudo, a necessidade de o professor estar atento aos assuntos e às oportunidades que surgem no espaço da sala de

aula, com vistas à promoção da educação para a cidadania. Prevalece a alusão sobre a importância da sensibilidade do formador frente às distintas possibilidades de atuação.

Verificamos que as professoras mencionaram aspectos sobre a relação entre disciplinas escolares e formação para a cidadania somente no momento em que foram indagadas a este respeito. Isto evidencia que há uma compreensão da formação para a cidadania restrita aos valores/princípios desenvolvidos por meio das relações interpessoais na Escola. Esse raciocínio nos permite pensar, então, que a dimensão cognitiva acerca do conceito de cidadania não se faz presente nos discursos e nas práticas das professoras. Nesse sentido, identificamos um discurso do senso comum em relação aos conteúdos disciplinares, uma vez que se evidencia a disciplina de Ciências como sendo o “carro-chefe” para a formação dos estudantes para a cidadania.

Concebemos, pois, conforme entendimento de Paro (2011), que os conhecimentos e informações das disciplinas escolares são fundamentais na formação dos estudantes em muitos aspectos, incluindo o exercício da cidadania. Por conseguinte, é necessário enfatizar a relevância de uma forma adequada e precisa para ensinar os estudantes com o intento de que eles se apropriem do conhecimento e, mais especificamente, da cultura. De acordo com Paro (2011), portanto,

O currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em sua reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando. Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciências etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados. Todavia, conteúdos como a dança, a música, as artes plásticas e outras manifestações da cultura são igualmente necessários para o usufruto de uma vida plena de realização pessoal. (PARO, 2011, p.125).

Torna-se fundamental, então, considerarmos que a construção dos saberes está intrinsecamente associada à formação para a cidadania. Arroyo (2013) afirma que houve um avanço sobre a consciência do direito de todo cidadão à educação, à formação plena, ao conhecimento e, também, à produção cultural. Contudo, o autor assegura que existem certos saberes concernentes à produção cultural que não possuem espaços no território dos currículos. Assim, podemos questionar o direito de todo cidadão à cultura produzida, compreendendo que os saberes hegemônicos são importantes, mas que há necessidade de promover aos educandos

a construção dos demais saberes. De acordo com Arroyo (2013), há disputas por conhecimentos e por expressões culturais na sociedade, nas políticas e, conseqüentemente, nas diretrizes curriculares que norteiam as práticas escolares.

Conforme a afirmação de Bunales (2002), o saber e a cultura são imprescindíveis para que o educando se torne ator de sua própria vida e, assim, exerça sua cidadania de forma cônica e efetiva. Porém, de acordo com o autor, não basta instruir o educando para ele se liberte e, conseqüentemente, se emancipe. Mas, é essencial compreendermos que o saber só promove a emancipação na medida em que permite ao educando (re)questioná-lo e (re)construí-lo. Nesse sentido, Bunales (2002) assegura que não podemos abordar a questão da cidadania sem falarmos da relação entre educação e saber. De maneira análoga, Médioni M. (2002) assim assevera: “Não se pode abordar a questão da cidadania sem falar de educação e saber. Não há *cidadania sem acesso ao saber, nem construção de saber sem exercício da cidadania*. E essa questão já está colocada na escola.” (MÉDIONI, M., 2002, p. 102, grifos da autora).

Em virtude disso, a título de exemplo, podemos pensar na relação entre escrita e cidadania. De acordo com Béal (2002), existem elementos bastante singulares na escrita e que podem propiciar alguns princípios relacionados ao exercício da cidadania, a saber: escrever para que o sujeito aprendiz se transforme; escrever para transformar os saberes prévios do sujeito aprendiz; escrever para transformar as representações que o sujeito aprendiz possui sobre o saber, bem como para tomar consciência dos processos que envolvem a aprendizagem; escrever para sonhar o mundo e transformá-lo. Por conseguinte, para o autor,

Há algo de muito particular na escrita, que tem a ver com o surpreendente relacionamento entre a *tomada de consciência das próprias capacidades* e com as *tomadas de poder* que se operam *no mundo*, pelo fato de poder imaginá-lo, de pensá-lo de forma diferente, de gritá-lo, de rir dele, de escrevê-lo, para que ele passe a existir nessa nova versão e ser vivido de maneira diferente. No entanto, quando falo de escrita, estou me referindo à ideia de um poder compartilhado e não, como geralmente acontece em nossa sociedade, a um poder que está nas mãos de alguns poucos. (BÉAL, 2002, p.163, grifos do autor).

Nesse sentido, Béal (2002) compreende que no ato da escrita o sujeito aprendiz passa a pensar por si mesmo e, assim, torna-se possível construir não apenas o saber como também aspectos de sua própria identidade. A escrita, portanto, desempenha uma função formadora em todos os momentos do processo de aprendizagem. Por meio deste exemplo sobre a relação entre

escrita e cidadania, é relevante destacarmos que o conteúdo selecionado no âmbito escolar pode apresentar finalidades distintas. Assim, conforme Lopes e Macedo (2011) afirmam, o conteúdo ensinado na escola, caracterizado também como conhecimento ou matéria e disciplina escolar, é organizado com o intuito de atender diferentes fins de ensino. Compreender quais são estes fins torna-se fundamental para que seja identificado o tipo de formação que se deseja para o exercício da cidadania.

Além das disciplinas escolares, consideramos relevante apreender também as percepções das participantes sobre a possível relação entre os materiais didáticos utilizados na Escola e a formação para a cidadania. Laura, novamente, faz referência à disciplina de Ciências e afirma que seus materiais/livros se destaca em relação aos ensinamentos sobre este conceito. Logo, a participante menciona a influência da BNCC sobre os conteúdos desses materiais didáticos. Atentemo-nos à sua fala:

Eu acho que traz alguns exemplos, principalmente em Ciências. Acho que os livros de Ciências acabam até por atender o dispositivo da BNCC para ser aprovado e acabam trazendo algumas situações ali como: “ah, o aluno como cidadão; o aluno separando seu lixo, o aluno cuidando do meio ambiente”. As reportagens ou então o aluno lendo alguma reportagem que está no livro. Acho que ele acaba trazendo esses complementos e isso é importante. Acho que os livros estão trazendo também bastante situações de discussão. Mas, tem horas que acaba indo até excessivamente, por essa cobrança. Então, assim, tudo tem que discutir, toda hora tem que discutir! E, às vezes, se a gente também não der um suporte para essa discussão, acaba sendo uma conversa. Então, não é uma discussão reflexiva sobre isso. Mas, existe esses movimentos nos livros “Pense. Converse. Dialogue. Compartilhe” e isso está crescendo muito. Mas, eu ainda considero que é mais uma exigência burocrática do que de preocupação mesmo com cidadania. (Laura)

A entrevistada faz uma crítica ao uso demasiado de situações de discussão nos livros didáticos. De acordo com Laura, encontra-se no livro de Ciências, até mesmo em outros materiais didáticos, muitos verbos no modo imperativo, indicando uma ordem. Todavia, ela considera que certas situações em que esses verbos aparecem não há um conteúdo que propicie uma discussão reflexiva com os alunos. Neste momento, se o professor não se fundamentar em algum assunto/tema relacionado à situação, ocorrerá apenas uma conversa superficial. Ao tecer esta crítica aos materiais didáticos, Laura compreende que isto seja fruto de uma exigência burocrática com a finalidade de aprovação e não de uma preocupação com a formação do estudante para a cidadania. A participante assim conclui seu argumento:

Seria por conta desse elemento da BNCC, mas não só da BNCC. A gente vem falando disso desde o construtivismo, aí começou esse movimento. Depois, com os outros documentos, os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais], também teve essa questão dos temas transversais e dos interdisciplinares. Quando começou esse movimento do interdisciplinar e do transdisciplinar, acabou abrindo um pouquinho mais de portas. E quando veio a exigência da BNCC e a adequação dos materiais didáticos aí não teve como fugir! Como você fala em formar cidadão integral, sem colocar ali algumas questões relacionadas ao papel dele na sociedade!? (Laura)

Eliza também menciona a BNCC ao se referir sobre a relação entre os materiais didáticos e a formação dos estudantes para a cidadania. Em sua fala, os conteúdos presentes nestes materiais seguem o que é determinado por este documento de caráter normativo e, também, pelo Currículo Paulista. Eliza considera que há alguns aspectos nos materiais didáticos que podem ser relacionados à cidadania, cabendo ao professor trabalhá-los no contexto da aula.

De modo similar às falas de Laura e Eliza, Olívia considera que os materiais didáticos não envolvem clara e diretamente a formação do estudante para a cidadania. Mas, em sua percepção, esta formação aparece de maneira implícita nos materiais escolares. Novamente, há uma ênfase na capacidade/sensibilidade do professor em perceber os aspectos presentes nos livros didáticos que possibilitem e/ou contribuam para uma formação para a cidadania.

Como mencionamos anteriormente, o conhecimento e/ou informações contidos nas disciplinas escolares, por meio também dos materiais didáticos, são importantes para a formação do estudante. No entanto, conforme a visão de Paro (2011), o conteúdo do ensino não se pode limitar apenas às disciplinas e/ou materiais didáticos disponíveis na escola. O direito à educação, compreendida como formadora de personalidades humano-históricas, deve valorizar a cultura em seu sentido pleno nas práticas/processos curriculares. Nas palavras de Paro (2011),

Mas, cultura como matéria-prima do currículo é algo que se impõe quando se atenta para o fato de que o verdadeiro direito à educação significa o direito à apropriação da cultura em seu sentido amplo, e esse deve ser o objetivo do ensino fundamental quando concebido como formador de personalidades humano-históricas. É por isso que, como afirmamos, o conteúdo do ensino não pode restringir-se às disciplinas tradicionais, embora estas não devam de nenhum modo ser minimizadas, mas sim integradas a todos os demais componentes da produção histórico-cultural disponível na sociedade. (PARO, 2011, p.148).

Nesse sentido, podemos pensar sobre a argumentação de Paro (2011) acerca do elemento crítico no âmbito educacional. De acordo com o autor, há um discurso bastante comum sobre a relevância do elemento crítico perante todo tipo de conhecimento que se desenvolve na escola, assim como a premissa de que este conhecimento favoreça/propicie a consciência política dos estudantes. Em sua compreensão, estas são falas muito comuns no âmbito educacional e que, de certa forma, evidenciam aspectos de uma vertente que se proclama crítica. Todavia, Paro (2011) concebe que esta noção estabelece a convicção de que o ensino só se torna crítico na medida em que há um conteúdo provido de propósitos políticos de conscientização com vistas à formação do educando. À vista disso, na concepção do autor,

Não há dúvida de que o conhecimento deve ser crítico, se com este termo estivermos entendendo a superação de uma visão ingênua do mundo. Neste sentido, é crítico todo conhecimento que esteja comprometido com a verdade. Isto vai contra a crença de que a forma por excelência de o ensino se fazer crítico é selecionando os conhecimentos que tragam explicitamente uma intenção política de conscientização. (PARO, 2011, p.132).

De acordo com a argumentação de Paro (2011), o elemento crítico relacionado à educação deve estar presente não somente em todo conhecimento disseminado pelas disciplinas e/ou conteúdos presentes nos materiais didáticos, como também em toda a cultura que venha constituir o currículo escolar, bem como as práticas que são desenvolvidas. Dessa forma, Paro (2011) nos convida a pensar sobre a cultura na formação integral dos educandos, pois ela é um meio fundamental para se ensinar aspectos de democracia e, também, de cidadania. Podemos pensar, então, sobre a cultura que se apresenta/oferece na escola por meio das disciplinas e/ou materiais didáticos. Em consonância com Paro (2011), destacamos a ideia de que se os professores precisam propiciar o desenvolvimento da cultura nos educandos, eles mesmos precisam possuir essa cultura. Afinal, é necessário conhecer/possuir conhecimento para que o ato de ensinar seja preciso e eficaz.

No entanto, na compreensão de Paro (2011), infelizmente em nossa sociedade os bens e serviços culturais costumam ser muito dispendiosos para o cidadão comum, visto que são produzidos em baixa escala e, ainda, para consumo somente de poucos privilegiados. Além disso, há pouca importância social referente a qualquer tipo de refinamento cultural. Paro (2011) evidencia que um exemplo disso pode ser aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que não há entre nós uma valorização da leitura; principalmente nos meios de convívio

social. Sendo assim, pode ser notada uma carência de cultura no âmbito escolar, em especial, como o próprio autor declara, no ensino fundamental.

Na sequência do roteiro de entrevista, as participantes foram instadas a falar se a estrutura física da Escola contribui ou não para a formação dos estudantes para a cidadania, incluindo seu ambiente, suas formas de organização do espaço físico, entre outros aspectos. De acordo com Toro (2018), há nas instituições escolares três tipos principais de rotinas: rotinas institucionais, rotinas de sala de aula e rotinas de recreio. Nesse sentido, é em todo esse ambiente escolar que podemos observar se há elementos democráticos na formação dos estudantes.

Alguns exemplos descritos por Toro (2018) e que podem ser observados são: como os jovens chegam na escola e o que acontece nesse momento; o que é dito a eles na ocasião em que formam filas; a maneira como eles recebem ordens/instruções; o que é ou não comemorado e como; o que acontece durante o período em que lá estão e, também, quando saem da sala de aula; dentre outros exemplos. Esses elementos podem ser relacionados ao currículo em ação, o qual, em conformidade com Geraldí (1994), corresponde ao que é efetivamente vivido, acontecido no âmbito da escola. Desse modo, este tipo de currículo é compreendido como vida pulsante na escola, visto que se pauta no plano do efetivo exercício. O currículo em ação, na vertente defendida nesta pesquisa, deve ter o compromisso de promover a democracia na escola.

promover o ensino da democracia, no interior do currículo em ação, não é apenas possibilitar a participação por meio do voto ou chamar/convocar as pessoas para participarem de certas práticas na/da escola. A democracia ensinada por meio do currículo não é “falar sobre”, mas, exclusivamente, vivenciá-la no currículo. Constitui-se, assim, o *ethos* democrático; conforme denominação de Toro (2018). Há, portanto, uma construção atitudinal e, além disso, há uma dimensão ética.

Desse modo, analisarmos as percepções das participantes a respeito do ambiente e da estrutura física da Escola torna-se relevante para identificar e compreender alguns elementos que abrangem a formação dos estudantes para a cidadania neste local. Olívia, ao discorrer a respeito da estrutura física da Escola, ressalta a beleza da instituição em seu interior, destacando seu estado de conservação e o cuidado que lhe é dispensado. Assim ela descreve a Escola:

Ah, por que eu falo para você que a Escola é bonita? Porque, assim, as paredes são todas pintadas com desenhos infantis, pintadas à mão, sabe?! Você vai e passa pelo corredor e tem desenho de criança, mas também tem uma professora que é artista e aí fez uns desenhos que ficaram lindos e tal. Então, é uma escola conservada. É uma escola em que as pessoas cuidam. Assim, às vezes não, a gente sabe que tem criança que acaba danificando, tal. Mas, no geral, é uma escola limpinha. As meninas estão sempre limpando muito a Escola. Então assim, é gostoso mesmo! É gostoso você entrar numa escola em que ela está limpinha, ela está bonita... você entra na sala, as meninas cuidam da sala, da lousa, das carteiras. Apesar que, as carteiras, eu faço eles limparem as carteiras viu [risos]. Mas é isso, não é? E então é um ambiente em que você não chega e fala assim “ai, que escola estranha e tal”, realmente, é uma escola gostosa! (Olívia)

Olívia, referindo-se ao ambiente da Escola como sendo agradável, começa a avaliar se este ambiente contribui para a formação dos estudantes para a cidadania. Neste momento, a entrevistada hesita em dar uma resposta e, logo, afirma ser difícil pensar nesta relação. Assim, Olívia faz uma associação entre ambiente e espaço escolar. Observemos sua fala:

E o ambiente...nossa, que difícil de pensar se ele proporciona... [pensativa]. Eu não sei na verdade... E o espaço, eu acho que ele deixa a gente meio...eu acho que a gente fecha a porta da sala e fica ali! Eu acho que ele proporciona para o grupo, para o meu grupo. Mas, eu acho que ele não proporciona algo que seja um coletivo para a Escola, você entendeu? Porque a gente se fecha! [...] Eu acho assim, que nesse ponto, o espaço proporciona para a sala de aula. Mas, ele não proporciona no contexto geral. A não ser na hora em que eles se encontram em hora de recreio e tal... É uma boa pergunta essa! Eu nunca tinha pensado nessa questão do espaço...se o espaço proporciona ou não uma formação para a cidadania. [pensativa] (Olívia)

Conforme a apresentação do trecho de sua fala, Olívia considera ser esta uma questão interessante para se pensar. Percebemos que a participante ficou bastante pensativa ao pensar sobre a relação entre o ambiente, o espaço físico e a formação para a cidadania na Escola. Eliza, em sua resposta, faz uma associação entre a responsabilidade da criança e sua autonomia frente à organização do espaço físico. Para a participante, o espaço da Escola não favorece a construção da autonomia do aluno. Vejamos:

Olha, não que eu quisesse que fosse um “laissez faire” [risos]. Mas, eu vejo assim que, quando começa a responsabilidade na criança? Quando você dá oportunidade de ela decidir o que ela quer fazer. Por exemplo, se ela pensar assim: se a gente tivesse um lugar organizado que eu pudesse falar “agora eu vou lá na biblioteca, vou lá ler um pouco”. Como tem as regras tem que ser daquele jeito. Por exemplo, a disposição das carteiras, na minha cabeça, já não é legal. (Eliza)

Na continuidade de sua fala, Eliza considera que alguns aspectos da Escola poderiam ser mudados a fim de favorecer o aproveitamento dos espaços, pois ela compreende que um espaço bem aproveitado contribui para a construção da autonomia da criança; sobretudo em relação à disposição dos materiais. A participante reconhece a necessidade de uma organização do espaço escolar diante do grande número de alunos. Contudo, advoga sobre a importância de a criança possuir autonomia em todo este espaço e não somente na sala de aula, onde seus alunos possuem um pouco mais de independência no interior da rotina.

De maneira semelhante, Laura menciona a limitação no uso do espaço físico da Escola. Em sua percepção, apesar da estrutura física da instituição ser grande, a rotina escolar acaba restringindo a utilização dos diferentes espaços pelos estudantes. Laura, então, descreve alguns espaços que compõem a estrutura física da Escola e faz uma comparação com sua experiência como aluna de uma outra escola. Assim, a entrevistada novamente evidencia a questão do tempo, o qual acaba sendo limitado pela própria rotina do cotidiano escolar. À vista disso, Laura conclui que os alunos não conseguem aproveitar o espaço da Escola pela própria limitação do tempo. Percebamos estes aspectos mencionados por ela no trecho a seguir:

A gente tem espaços na Escola que seriam espaços para a integração. Mas, a rotina da escola acaba limitando isso. [...] A gente tem nossos espaços. A gente tem um pátio bom na Escola. A gente tem um cimentado que é uma área aberta. A gente tem o campo de areia, a gente tem uma quadra coberta que é usada para a Educação Física, mas a gente também utiliza na sala. Eu só acho que falta tempo para os alunos usarem esse espaço. Eu vou dar um exemplo. Quando eu fiz Magistério, a gente ficava na escola no período integral, então no horário de almoço – que era do meio dia até 13h30 eu acho, na época – a gente almoçava e tinha um espaço livre. Então, nesse horário, a gente ia para o jardim, a gente ia para um espaço que tinha uma horta, a gente ia para um outro espaço lá que tinha um cimentado, a gente deitava no banco do pátio...então assim, era uma relação gostosa de pertencimento do espaço. Então, a gente transitava pela escola, a gente aproveitava esses espaços. E aí os alunos não têm tempo de aproveitar esses espaços por iniciativa própria, porque é rotina. Então é assim: “Entrou, vai para o pátio. Vai para a fila. Vai para a sala. Vai para o intervalo. Come. Você só pode ficar aqui no intervalo porque está tendo aula de Educação Física, então você não pode ir na quadra!”. E aí você limita com a rotina. Então, espaços nós temos! Tem a Escola do Futuro, tem as mesas para o jogo de xadrez, a gente tem amarelinha no chão, então assim, tem espaço, não tem tempo. É a nossa sociedade limitando a nossa interação! Olha que coisa! Não é mesmo? (Laura)

Laura, mais uma vez, elabora uma nova ideia no exato momento em que responde a uma questão na entrevista. Nessas ocasiões, notamos que a entrevistada fica surpresa com a

ideia/conclusão feita por si mesma por meio de sua fala. No trecho apresentado anteriormente, Laura se admira com sua conclusão de que a própria sociedade, com seus hábitos e/ou novos padrões, tem limitado a interação entre as pessoas, de modo específico, no âmbito escolar. Laura é a única participante a construir uma relação entre a limitação do espaço físico pela rotina escolar e a formação para a cidadania. Ademais, observamos que ela foi a participante que mais mencionou a rotina escolar em diferentes momentos de suas falas; sendo a maioria das vezes no sentido desfavorável.

Amanda também destaca os espaços de convivência na Escola e, diferentemente das demais professoras, menciona a grande procura das famílias por uma vaga para seus filhos. Conforme a compreensão desta participante, esta grande demanda por vagas tem feito com que os espaços de convivência e, principalmente as salas destinadas às demais atividades com os alunos da Escola, sejam transformados em salas de aula para receber/atender novos alunos. Amanda ressalta que essas ações são solicitadas por instâncias superiores à Escola. Vejamos a argumentação da participante:

Olha, a Escola é uma escola com muitos espaços de convivência! Ela é uma Escola que está cada vez maior e parece que vai construir mais ainda porque o que acontece é isso, toda comunidade quer colocar o seu filho lá naquela Escola e eles vão construindo mais salas. Então é sempre assim: tem criança que passa 5 anos na escola [menção ao nome], na fila de espera, para entrar na Escola. E isso rola uma pressão com a Secretária e aí vira e mexe estão construindo sala na nossa Escola. Por exemplo, a gente tinha uma sala que era sala de informática, tinha uma lousa digital e aí desmontou e virou sala de aula por conta disso. [...] Então, assim, existem muitos espaços de convivência na escola. Tem essa biblioteca do Futuro...então eu acho que o espaço é legal, poderia ser melhor aproveitado? Sempre poderia. [...] Aí a parte da cidadania acho que tudo depende muito das intervenções que a gente faz. Porque eles são seres em formação e aí depende de como o adulto ajuda a resolver os conflitos, não é? Mas vamos pensar também na parte deles, na parte deles de se socializar, se comunicar. (Amanda)

Da mesma maneira como Eliza expõe, Amanda considera que alguns espaços físicos da Escola poderiam ser melhores aproveitados. No trecho apresentado, a participante avalia que as intervenções feitas com os alunos nos espaços da Escola são as responsáveis por contribuir ou não para a formação dos estudantes para a cidadania. No entanto, Amanda considera que a estrutura física pode contribuir para que os alunos convivam, se comuniquem e, assim, se socializem. Consideramos, portanto, que a entrevistada faz menção à cidadania ao se referir sobre a convivência entre os estudantes. Este aspecto pode ser identificado nos discursos das

demais participantes, uma vez que estabelecem uma correlação entre espaço físico e convivência/interação entre os educandos na formação para a cidadania.

Desse modo, estes elementos percebidos e identificados pelas participantes nos auxiliam a compreender suas percepções sobre a relação entre a estrutura física da Escola, incluindo seu ambiente, e a formação dos estudantes para a cidadania. Nesta relação, a estrutura e o ambiente do espaço da sala de aula também é de suma importância para a nossa compreensão sobre a temática investigada. Toro (2018) assegura que as rotinas de sala de aula são fundamentais para se identificar os aspectos democráticos. Para ele, o grande instrumento para a formação democrática é a maneira como o docente organiza e direciona as rotinas da sala de aula, evidenciando, assim, a importância dos docentes para a formação dos estudantes.

Conforme é concebido por Toro (2018), os professores possuem certa autoridade, assim como influência, para mudar modos de pensar, sentir e agir de seus estudantes; consoante mencionamos em outro momento deste texto. Isto também pode ser relacionado ao segundo e terceiro planos do esquema de concepção do currículo proposto por Gimeno Sacristán (2013). Ou seja, aquilo que é interpretado pelos professores (segundo plano) e aquilo que é realizado por sujeitos concretos em práticas reais e em um contexto específico (terceiro plano).

Por isso, torna-se fundamental observar e analisar a forma como a sala de aula é organizada e conduzida, como são feitas as perguntas aos estudantes e ao professor, como os pensamentos são expressados e, também, como são realizados os trabalhos. Sendo assim, Toro (2018) ressalta a importância de se cuidar das rotinas da sala de aula, observando tudo o que nela acontece. Devem ser observados quais são as práticas, os valores, o que se “premia” e o que se “castiga”, a participação, o questionamento, o diálogo, entre outros elementos que compõem a formação do *ethos* democrático, assim como o autor denomina.

Devido às breves citações sobre o espaço da sala de aula, bem como à esta argumentação sobre as rotinas de sala de aula, perguntamos às participantes se havia alguma organização deste espaço com vistas à formação para a cidadania; como estrutura física, regras, combinados, tomadas de decisões etc. A respeito da estrutura física da sala de aula, Laura menciona a disposição das carteiras, explicitando a forma como ela as organiza no início do ano letivo a fim de conhecer melhor os alunos. Vejamos sua fala no excerto seguinte:

Na maioria dos dias, a gente ainda usa aquele modelo formal na disposição das fileiras. Infelizmente, isso é uma coisa que a gente não consegue desapegar muito ainda, não é? Nos primeiros dias de aula, eu sempre deixo a sala, principalmente na primeira semana, em círculo. Porque eu quero conhecer a turma. Aí eu deixo eles à vontade, cada um senta aonde quer e aí eu vou observando ali os perfis, vou fazendo a sondagem, as avaliações. Então, eu faço esse movimento na sala. E aí nessa semana a gente também faz os combinados. (Laura)

Após este primeiro contato com seus alunos, Laura faz uma nova organização na sala de aula. Mas, nesse momento, há uma organização dos alunos. Observemos sua prática:

Depois a gente acaba voltando ali para aquele esquema, depois de uns dias, para o sistema de fileiras. E o que eu acabo fazendo? Depois das avaliações, eu monto um mapa da sala e coloco os alunos com dificuldade na frente! Isso é uma outra prática que mudou, porque antigamente, os melhores alunos sentavam na frente e os piores sentavam no fundo, não é? Mas, eu sempre faço o contrário: os melhores alunos sentam no fundo, até porque eles têm mais facilidade de concentração, enfim. Os alunos com mais dificuldade sentam na frente. E outra coisa que eu gosto muito de fazer é de me movimentar na sala. Então, de 200 dias letivos eu acho que não fico 5 na minha mesa! Eu estou andando o dia inteiro [risos]. Às vezes eu faço até a chamada em pé, porque eu gosto de estar com eles. Então, assim, eu falo muito isso para os pais, porque os pais tem essa visão assim: “o meu filho tem que sentar na frente!”. Aí eu falo assim para os pais: “tudo bem! Mas, se ele tiver sentado na frente e eu estiver lá no fundo, qual é a diferença?”. Então, o que eu faço, eu gosto muito de sentar no fundo com os alunos. É muito comum eu fazer isso! (Laura)

Na compreensão de Laura, há um resultado positivo em sua forma de organização da sala de aula, pois além de organizá-la fisicamente, dentro do possível em relação ao espaço e aos materiais, ela também organiza os alunos. Esta organização ocorre por meio de uma compreensão sobre como propiciará uma maior aprendizagem dos alunos, seja na organização de onde eles se sentarão ou na formação de duplas produtivas. Dessa maneira, essas ações exprimem características de uma professora que está atenta às particularidades de seus alunos. Por meio de suas ações de organização da sala de aula, Laura procura promover uma mudança de pensamento nos alunos, principalmente nos pais acerca do que é considerado habitual/convencional. Estes aspectos podem ser observados no seguinte trecho de sua fala:

Eu tento desconstruir essa hierarquia para os alunos e para os pais. Então, assim, eu não sou professora de Fulano, eu sou professora da turma! Então, ora eu estou ali, ora eu estou lá... E eu acho que isso também é uma ideia que

se constrói, como: “Só vai sentar na frente o aluno bom e ficar perto da professora”. E não! Eu estou na sala inteira o tempo todo. Acho que isso é importante. E aí é gostoso porque os alunos percebem isso! Eu dou a mesma atenção para o aluno que está na última carteira do que dou para o aluno que está na primeira. Essa organização é mais para uma questão de concentração, porque o aluno com dificuldade tem muita dificuldade de se concentrar. Se eu colocar ele muito para trás, tudo vai ser mais importante do que a aula, por exemplo. Eu gosto muito de fazer atividade em dupla também com eles. Ora eu deixo as duplas espontâneas, ora, por exemplo, se é uma atividade mais tranquila, eu deixo as duplas espontâneas. Se é uma atividade que eu quero que um auxilie o outro, aí eu vou formando umas duplas estratégicas e aí enfim. É diversificado. Mas, a maioria dos dias, ainda, tem essa característica das carteiras por fileiras. Mas como eu disse, eu fico cada hora em um lugar na sala. [pensativa] Eu tenho um pouquinho de problema com essa mesa do professor. [Feição ruim] Eu não gosto muito, não sei se é algum trauma de infância que eu não me recorde, mas eu acho que não existe mais essa hierarquia ali do professor. (Laura)

Laura expressa um sentimento negativo ao se referir à mesa do professor na sala de aula, demonstrado, inclusive, em sua feição no momento da entrevista. Compreendemos que essa sua experiência ruim com a imagem/figura do professor em sua mesa a fez adotar uma prática em sala de aula: a de se movimentar e não permanecer na mesa à frente da sala de aula. Nesta sua prática, podemos apreender certos valores implícitos que são contrários à figura de um professor como único detentor do conhecimento. Ademais, a prática de estar mais próxima fisicamente dos alunos na sala de aula propicia, conseqüentemente, que sua relação com eles seja modificada. Observemos sua compreensão:

Eu não quero que os meus alunos me obedeçam, eu quero que eles me respeitem. Então, a base da sala é o respeito. É lógico que a gente é uma autoridade na sala, não tem como fugir disso, mas é uma autoridade pelo respeito e não pela questão da obediência. Acho que já deu para superar isso! A gente está um passinho à frente! Muitos professores já deram esse passo positivo, não é? Ainda a gente vê alguém dizer: “eu mando, eu faço...você fica aí e pronto e acabou!”. Mas, eu gosto de ir até os alunos, eu gosto de ir na mesa, eu gosto de olhar, eu gosto de sentar do lado. (Laura)

No trecho apresentado, percebemos que Laura menciona novamente a existência de diferentes tipos de professores em suas práticas na sala de aula. Apesar de perceber que houve uma mudança significativa no papel do professor, a entrevistada afirma que ainda existem alguns docentes que apresentam uma figura autoritária. Sendo assim, assimilamos que ela faz alusão à distinção entre autoridade e autoritarismo. Nesta distinção, Laura associa os valores/princípios do respeito e da obediência às formas de autoridade e autoritarismo,

respectivamente. Ademais, destaca o respeito como um valor fundamental nas relações cotidianas, assim como explicitou em outros momentos da entrevista.

A argumentação de Laura nos remete à compreensão de Paro (2010) quando afirma sobre a importância da autoridade democrática em uma perspectiva, também, democrática. Paro (2010) considera que nesta perspectiva a autoridade possui outro sentido. Apesar de referir-se a uma relação de poder, a autoridade pautada em uma perspectiva democrática carrega consigo o caráter democrático. Desse modo, supomos a existência de uma concordância não somente livre como também consciente dos sujeitos que se envolvem.

Paro (2010) esclarece que, nessa concepção, a autoridade se efetua por meio de uma maneira democrática de exercício do poder. Em uma autoridade democrática, portanto, a obediência se dá sem qualquer dano ao sujeito que obedece. A respeito dessa forma de autoridade no âmbito da educação, principalmente em sua finalidade, o autor assim elucida:

Mas, como vimos, a educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática, aquela em que tem vigência a autoridade democrática. Por isso é tão difícil educar em sociedades (como a capitalista) que não tenham como seu pressuposto básico a democracia em seu caráter radical. É que o método educativo por excelência é contraditório a essas sociedades. Se a educação se realiza de fato, realiza-se em alguma medida a democracia, ou seja, a constituição de sujeitos. (PARO, 2010, p.775).

Assim como Laura, Eliza afirma gostar de realizar trabalho em grupo ou dupla na sala de aula. De acordo com ela, essa forma de organização da sala auxilia na convivência e no auxílio ao próximo. Notamos que ambas as professoras se preocupam em desenvolver outras aprendizagens com seus alunos, as quais vão além do conteúdo. Estas aprendizagens, na interpretação delas, contribuem para a formação dos estudantes para a convivência em sociedade, conseqüentemente, para a cidadania.

Na fala de Eliza, há outro exemplo que comprova estas aprendizagens que advém da organização da sala em grupos. A participante menciona uma prática habitual que realiza com sua turma, na qual considera ser um auxílio aos alunos a fim de que construam certa autonomia ou, em suas palavras, iniciativa. Esta prática consiste em deixar que seus alunos formem pequenos grupos a fim de escolherem não apenas seus integrantes como também os materiais que irão utilizar no momento de uma atividade. Assim como Laura, Eliza prioriza as

relações/interações sociais em sua sala de aula. Depreendemos, portanto, que Eliza destaca a convivência entre os alunos, por meio do trabalho coletivo, como um aspecto essencial para a formação para a cidadania.

Na construção dos combinados e/ou regras na sala de aula, as participantes mencionaram alguns aspectos em comum, os quais, em suas compreensões, vão ao encontro de uma formação dos estudantes para a cidadania. Eliza afirma ser constante o diálogo sobre as regras da sala de aula com seus alunos, visto que contribuem para a boa convivência no âmbito da sala de aula; mais uma vez, a participante destaca este aspecto. Atentemo-nos à sua fala:

Uma outra coisa que a gente discute muito são as regras! Muitos professores, em sua maioria, fazem as regras e põem na parede. Eu já até cheguei a fazer isso, mas eu esqueço de ficar cobrando [risos]. Eu esqueço de ficar cobrando, sabe?! Então, eu converso na hora que acontecem as coisas. Eu falo: “Espere aí! Lembra daquilo? E aí, você pensou em você ou pensou no seu amigo? Como foi?”. Então, eu sempre converso e discuto as regras com eles na hora que acontece algo. Então, na sala a gente vai trabalhando e conversando sobre as regras, conversando sobre as regras de convivência. Eu faço essas reflexões: “Por que que tem aquelas regras? Porque senão ia virar bagunça, não é?!”. “E como seria se todo mundo mandasse e se todo mundo fizesse o que queria?”. Então, a gente conversa muito sobre isso. Eu acho que isso já é mostrar a responsabilidade do outro, de cuidar do outro. Eu tenho criança especial na sala. Eles me ajudam, entendeu? Agora estão online, mas quando estavam na sala eles me ajudavam. Então, eles conversavam, eles procuravam ajudar a criança a sentar. Então eu acho que essas coisas, para mim, já é um caminho de ensinar a respeitar o amigo. A responsabilidade das atividades, da tarefa, da regra. Então eu acho que isso, para mim, já é um caminho, ainda mais com criança pequena, não é mesmo? (Eliza)

Para Eliza, os próprios diálogos sobre as razões da existência de regras promovem uma compreensão sobre a importância do respeito e da ação de ajudar o próximo. A participante percebe ações positivas nos alunos como resultado dos diálogos promovidos/desenvolvidos. Este aspecto sempre permeia suas atividades na sala de aula, incluindo tomada de decisões. Dessa maneira, Eliza evidencia que a ajuda do aluno ao colega tornou-se uma prática comum na sala de aula. Para esta professora, a relação com o outro é pautada pelo cuidado.

Olívia também afirma realizar eleições para tomada de decisões na sala de aula, ressaltando o espaço para o diálogo nesses momentos. A participante ressalta que seus alunos são bastante ouvidos por ela em suas aulas. Todavia, esclarece que há algumas regras que são pré-determinadas por ela ou pela Escola e que, portanto, não há possibilidade de diálogo.

De modo semelhante, Laura e Amanda declaram direcionar alguns exemplos e/ou situações para construírem os combinados e as regras com seus alunos. Laura afirma adotar o princípio do respeito em suas relações com os alunos no momento dessa construção. A entrevistada expõe que a construção de regras e combinados com sua turma acontece no início das aulas na Escola. Ademais, como consiste em uma construção feita pelos próprios alunos, conforme o direcionamento da professora, eles mesmos observam e exigem o cumprimento do que combinaram.

Amanda, como mencionamos, também faz um direcionamento quando vai construir os combinados com seus alunos. Tal qual as demais entrevistadas, a professora realiza este momento no início do ano letivo. Vejamos a sua forma de construção:

Todo início de ano nós decidimos os combinados da sala. Então eu organizo um momento em que a gente faz uma produção coletiva. E essa produção vira um cartaz que fica lá na sala. E não fica de enfeite, pois a gente sempre volta para retomar e sempre relembra: “quais são esses combinados?”. Então, eu faço uma leitura todo ano de um livro sempre pensando na idade porque eu acho que as coisas têm que ser adequadas com a idade. Então a minha forma de combinar no 4º ano é diferente da minha forma de combinar no 1º, então eu direciono um pouco mais. É uma coisa democrática onde eu dou as ideias! [risos] Mas, vou adequando de acordo com as minhas necessidades para que a aula aconteça, flua. E, também, para que eu consiga alcançar meus objetivos, para as crianças se concentrarem na hora correta, para entenderem que tudo tem hora na Escola, da questão de eles aprenderem que eles precisam respeitar a hora da fala do amigo, a hora da fala do professor, aprendam a respeitar o colega. Então, eu leio um livro para começar a discussão, mas esse livro é um livro bem infantil. É um da Ana Maria Machado aonde os animais combinam uma coisa com a velhinha, chamada “velhinha Maluquete”, e eles não cumprem. E aí o balão cai. Você conhece essa história? Não?! [Começa a explicar a história para a pesquisadora] Então é assim: todos os animais querem viajar de balão com a velhinha Maluquete. E aí todos prometem que vão se comportar e que vai dar tudo certo! Só que, no final, eles não cumprem o que eles combinaram e o balão cai. E aí eles não vão viajar e aí isso não é legal! Então, eu digo aos alunos que a gente está combinando com a professora e que se a gente combinar e cumprir com aqueles combinados a aula vai ser legal, a professora vai ficar feliz e vai ser tranquilo! Será só alegria, brincadeira e bom humor! [risos] Mas, se não cumprirem com o combinado, não vai ser legal. E aí a gente sempre tem alguns combinados, que são alguns combinados de rotina. Que igual o que eu te falei, que existe hora para tudo. Então, existe hora de ouvir, hora de falar, quando eu quero falar eu preciso pedir minha fala. Temos, então, a vez da fala e precisamos saber que a minha fala é importante, que a fala do amigo é importante e eu preciso respeitar a fala dele, preciso ouvir e não falar ao mesmo tempo. Saber que eu preciso respeitar o colega, respeitar o ambiente, que eu preciso cuidar do ambiente. Então, por exemplo, a carteira está lá na Escola e ela é de todos! Então eu não posso riscar e quebrar, eu preciso cuidar dela. São coisas assim que a gente vai dialogando e combinando. (Amanda)

Como podemos observar, Amanda se utiliza de uma história infantil para direcionar a construção dos combinados. Nesta narrativa, a ação de um animal prejudica todos os outros e, conseqüentemente, resulta em um aspecto negativo. A entrevistada prossegue sua fala a fim de explicar o desfecho da história, como pode ser observado no trecho a seguir:

E, no caso, esse livro é um conto acumulativo. Ele conta onde chega mais um, chega mais um, chega mais um... E aí primeiro é só o rato, depois é o rato e o boi; e o rato, o boi e o cavalo e vai... e aí, na verdade, um tem um comportamento ruim e que desencadeia em todos. E aí foi por isso que deu tudo errado. Todo mundo se comporta mal porque um se comportou mal até chegar nesse desfecho. (Amanda)

Após sua explicação, Amanda foi indagada se ela percebe que está trabalhando a formação do cidadão nessa história. Em sua resposta, a professora pressupõe que desenvolve este trabalho com seus alunos, uma vez que há alusão a valores como o respeito, a empatia, a boa convivência para o bem comum, entre outros. À semelhança de Eliza, Amanda considera que o cartaz dos combinados, construído coletivamente a partir da história narrada, deve ser retomado nos momentos em que ocorrem algum conflito na sala de aula ou quando for propício. Portanto, não deve ser construído apenas para ser fixado em alguma parede da sala de aula.

Amanda também menciona que os próprios alunos exercem uma cobrança acerca do que combinaram. Ao mencionar tal aspecto, ela discorre sobre a importância da coerência entre a fala e a ação do professor para a formação dos alunos. Observemos como Amanda explicita:

Eles se cobram e às vezes é legal porque eles começam a reproduzir! Às vezes, quando um amigo tomando uma atitude que não faz parte do combinado, algum aluno fala: “você esqueceu do combinado? Você lembra que nós combinamos isso?”... “ah então está bem!”. Eles veem os direitos e os deveres. Ah, e os direitos eles cobram também! Você não precisa nem falar a parte dos direitos! [risos] É o que a gente fala: “Professor, nunca prometa o que você não vai cumprir!”. Então, sempre o que está combinado tem que ser cumprido também pelo professor! [...] Por que como é que você vai ser respeitado? Como é que a sua palavra vai ter peso, vai ter valor se você fala e não cumpre? E aí você não está sendo coerente. Aí você perde a autoridade. Mas, não autoridade na questão de ser autoritário, mas de legitimidade. (Amanda)

Podemos afirmar que o final da fala de Amanda pode ser associado ao aspecto evidenciado por Laura sobre autoritarismo e autoridade, mencionado anteriormente. Para

Amanda, o professor que não apresenta uma postura coerente, não possui autoridade diante de seus alunos. Ou seja, em sua concepção, um professor que possui ações contrárias à sua fala, perde sua legitimidade perante os alunos. É válido salientarmos que, em todas as entrevistas, a característica da coerência foi sempre apontada/mencionada como um aspecto fundamental para a formação dos estudantes para a cidadania.

Outro aspecto mencionado por algumas professoras foi a formação dos estudantes para a cidadania no espaço/momento da alimentação. Consideramos que este aspecto envolve tanto o espaço físico da Escola quanto a atuação docente ou dos demais atores escolares diante desta formação. Ademais, comprova a afirmação das entrevistadas a respeito de que a formação para a cidadania deve ocorrer em todos os âmbitos da Escola.

Laura explicita como ela trabalha a cidadania com seus alunos no espaço/momento da alimentação. Neste aspecto, torna-se evidente sua associação entre o conceito de cidadania e as relações sociais. No momento da alimentação na Escola, na percepção de Laura,

Eu preciso ali, como aluno, entender que o momento da alimentação envolve um trabalho do outro, que o outro está ali fazendo um trabalho por mim. Então, que eu tenho uma fila para respeitar, um ambiente para preservar ali de alimentação, que ele precisa ser organizado, ter higiene. Então, eu acho que são elementos pequenos que faz parte daquela relação eu com o outro e o outro ou o ambiente comigo. Eu não consigo pensar e falar de cidadania sem falar dessa relação. Por exemplo, por que que o aluno tem que dar bom dia para a professora e não pode dar um bom dia para a inspetora, para a merendeira, para o auxiliar de serviços gerais que é a faxineira da escola?! Eu prezo muito por essas relações. Eu falo para as crianças que a gente tem um ambiente agradável na sala de aula porque alguém cuida da sala para a gente. Esse vínculo e a questão de dar importância para o trabalho do outro... eu quero que deem importância para o meu trabalho, mas eu também tenho que dar importância para o trabalho do outro, não é?! (Laura)

Ao citar este aspecto no momento da alimentação, Laura se recorda de uma experiência em sua carreira profissional que a marcou negativamente; a qual se relaciona diretamente à formação para a cidadania. Além disso, esta referência feita por Laura exemplifica sua compreensão de que a sociedade produz um impacto na vida do indivíduo, por intermédio das relações sociais existentes. Vejamos o seu relato:

Eu, por ter trabalhado em outras unidades escolares, percebi também a importância dessa relação com os alunos, das pessoas, dos funcionários. E, no caso específico, eu vou citar o caso da merendeira, mas acontece em outros casos específicos também. É sobre a forma como você serve a comida para o aluno, pois ela é um tipo de comunicação. Isso é uma coisa que me marcou muito! Então, eu trabalhei numa unidade escolar em que as merendeiras não olhavam para as crianças e iam colocando os pratos. Não culpo elas também porque, em um ambiente com muitos alunos, embora a escola que eu trabalho hoje tem mais de 800 alunos e não é assim, mas, enfim... não estou julgando a ação dela, mas o quanto aquilo faz diferença e tem impacto na hora em que a criança vai comer. Então, eu acredito que você não precisa, como merendeira ou como qualquer outra função na escola, ter esse papel de formador para ensinar para as crianças, mas essas relações ensinam. Então, por exemplo, esse olhar para a criança, esse entregar um prato, esse receber, esse conversar, então, são coisas que vão estabelecendo e que vão criando esse vínculo e vão dando essa importância. Então assim, existe alguém ali preparando aquela comida e existe alguém ali que vai comer a minha comida. Então não é uma coisa mecânica! Essa cena dos pratos me marcou muito...ver a merendeira jogando os pratos no balcão, sabe?! Eu sei que ela estava cansada, eu sei que ela estava exausta, mas se coloca no lugar de uma criança passando naquela fila enorme e pegando aquele prato e sem saber que ali do outro lado tem alguém. (Laura)

Conforme a percepção de Laura, todas as relações sociais ensinam. De acordo com a participante, a maneira como se serve a refeição na escola é uma forma de comunicação, a qual produz um impacto na vida da criança. Nesse sentido, Laura demonstra que a formação para a cidadania ocorre em todo o âmbito escolar. Em sua compreensão, determinados elementos que vão contribuindo para a construção/criação de vínculos nas relações sociais são imprescindíveis para que se forme o indivíduo para a cidadania.

Laura relata outro exemplo de sua prática que envolve o espaço escolar e os funcionários de limpeza da Escola. Desse modo, evidencia, mais uma vez, que a formação para a cidadania se concretiza nas relações desenvolvidas cotidianamente na Escola. Esta formação e/ou aprendizagem dos estudantes acontece nas coisas simples da rotina. A participante deixa claro que, por meio dos exemplos mencionados, sua intenção não é culpabilizar e/ou responsabilizar os funcionários que atuam na escola, merendeiras e auxiliares de limpeza, mas destacar a importância de se construir boas relações neste ambiente. Para Laura, esta construção irá se refletir positivamente em todos os atores escolares, melhorando o ambiente por inteiro. É por isso que, em seu entendimento, a formação para a cidadania não pode ser fragmentada.

Da mesma maneira, as relações com os demais funcionários da Escola são recorrentes nas falas de Olívia e Amanda. Conforme a visão destas participantes, o ensinamento e a construção dessas relações sociais com os alunos também compõem o trabalho com a cidadania.

Na argumentação de Olívia, o ensinamento sobre a organização e conservação do ambiente físico da sala de aula envolve o cuidado com o espaço físico da Escola; sendo que este cuidado também compõe a formação do estudante para a cidadania. Do mesmo modo, Amanda, ao afirmar que trabalha determinados princípios com seus alunos, considera importante ensiná-los a compreender seus direitos e deveres. Seu ensinamento consiste, principalmente, nas próprias práticas vivenciadas no âmbito escolar. Vejamos:

O meu direito está diretamente relacionado com o meu dever. Então, às vezes...não sei...acho que eu não consegui concluir meu pensamento direito. Mas...deixa eu pensar uma coisa prática. Por exemplo, a questão de deixar a sala limpa. Eu acho que, assim como é a questão de limpar: uma coisa é minha carteira que sujou com tempo, pois, depois de tanto usar, ela suja. E também tem a poeira e isso é uma coisa. Então, tem as funcionárias que limpam e nos ajudam a organizar, não é? A gente precisa valorizar o trabalho delas! E aí eu falo: “Olha, que delícia!”. Então sei lá, eu não ia usar a palavra, mas vamos lá: tudo currículo oculto, não é?! Mas assim, por exemplo, estávamos na biblioteca e chegamos na sala. E percebo que a Dona Inês limpou todas as carteiras. Estamos chegando na sala e Dona Inês está saindo. Logo eu já falo: “Nossa! Que sala cheirosa!! Obrigada, Dona Inês!! Como está limpinho! Obrigada! Que delícia!”. Então, assim, o sujar do dia a dia é isso. Agora, eu sei que a Dona Inês vai limpar daqui uma semana e porquê que eu vou pegar um lápis e rabiscar toda a carteira e deixar ela toda cinza para a criança da tarde que vai chegar e vai sujar todo braço dela? E também para dificultar na limpeza da Dona Inês, que já faz todo trabalho dela que é pesado...e fez com carinho, não é mesmo? Qual é a necessidade disso? Tem necessidade? Ah, nós vamos pintar na aula, vamos fazer uma atividade de Artes. Sujou. Foi sem querer. Isso é uma questão. Agora é outra questão eu fazer algo desnecessário que está prejudicando outra pessoa. Então, porquê fazer isso? Acredito que é preciso sempre refletir sobre as ações, sobre o porquê delas, se tem ou não necessidade...não sei. Aí, ela está tirando o direito da outra criança de usar a carteira limpa. (Amanda)

Amanda considera que direitos e deveres caminham juntos e, por isso, procura mostrar isso aos seus alunos por meio do diálogo. Na concepção da entrevistada, a compreensão da relação intrínseca entre direitos e deveres deve promover uma mudança até mesmo dos pronomes possessivos utilizados para indicar as coisas/objetos da Escola. Isto é, ao compreenderem esta relação, os alunos poderão deixar de usá-los a partir de uma visão individualista para, então, utilizá-los em uma visão mais solidária, coletiva. Amanda, portanto, faz referência ao princípio da empatia. Percebamos seu entendimento no seguinte trecho:

Direitos e deveres estão juntos! Eu não posso ser tão individualista a ponto de achar que o mundo gira em torno das minhas questões e das minhas vontades apenas. É preciso começar a pensar assim: “Nossa” carteira, “nossa” Escola. E aí volta na empatia, não é? Como eu gostaria de encontrar essa carteira? Será que eu gostaria de sentar e me lambuzar e ficar todo cheio de grafite? (Amanda)

Este aspecto mencionado por Amanda vem ao encontro da noção de que a escola é o primeiro espaço público que a criança frequenta e, principalmente, atua. Conforme expõe Toro (2005; 2018), a criança, em sua casa, lida com códigos específicos e particulares, tais como: “sua” cadeira, “seus” brinquedos, “sua” cama, “seu” travesseiro, “seu” pai, “sua” mãe etc. Em sua casa, tudo lhe é íntimo e, portanto, *privado*. No entanto, quando a criança ingressa em uma instituição escolar ela se encontra com a sociedade e, neste espaço, encontra o *público*.

Este encontro com o público, de acordo com Toro (2018), corresponde à compreensão e ao uso dos bens considerados coletivos, como: espaços, carteiras, livros, materiais etc. Assim, a criança passa a utilizar as linguagens coletivas – “nosso” professor, “nossa” biblioteca, “nosso” recreio –, além de utilizar também os símbolos coletivos, como o hino da escola. À vista disso, o autor afirma a necessidade de a escola apresentar uma boa infraestrutura e, ainda, oferecer uma formação de qualidade. O ambiente escolar deve ser alegre e atraente, visto que proporcionará o primeiro encontro da criança com o público e, desta maneira, com a sociedade. No momento em que a escola disponibiliza/oferta tudo isso, baseada em uma perspectiva ética da cidadania, seus estudantes estão sendo formados para a democracia. Assim,

A construção social do público requer passar da linguagem privada à linguagem coletiva, dos bens privados aos coletivos, das perspectivas privadas ou corporativas às perspectivas de nação e coletivas. Requer desenvolver nos cidadãos formas democráticas de pensar, sentir e agir; isto é o que se conhece como cultura democrática. (TORO, 2005, p.29).

Ademais, ainda nas palavras do autor,

De todo o exposto, pode-se deduzir uma premissa: o público é o lugar em que a equidade se faz possível. Quanto maior for a produção de bens coletivos e públicos, maior será a equidade. Mas, produzir bens públicos exige um saber que é necessário construir e desenvolver: requer aprender a trabalhar coletivamente. (TORO, 2005, p.36).

Nessa direção, Toro (2005) afirma que uma das maiores tarefas da democracia é fazer da educação um bem público. Esta educação deve ser de qualidade para todos, sem distinção, pois o que torna público um sistema de ensino é a possibilidade que ele tem de abranger todos os integrantes da sociedade e, assim, contribuir para a dignidade de cada um. Conforme expõe Toro (2005), a democracia não parte do pressuposto de que todas as pessoas são iguais, mas sim diferentes. Portanto, uma educação de qualidade deve partir deste pressuposto também.

Nesta subseção, discorremos sobre as percepções das participantes a respeito das práticas ou processos curriculares que se relacionam à formação para a cidadania na Escola. De certa maneira, compreendemos que a formação para a cidadania no âmbito dessas práticas ou processos, na percepção das entrevistadas, ultrapassa o conteúdo disciplinar/curricular. Para elas, o ensino e a aprendizagem sobre a cidadania são intrínsecos à convivência entre os pares, ou seja, se relacionam diretamente à interação desenvolvida no cotidiano escolar. Conforme as falas das participantes, o papel do professor nos momentos em que não há planejamento, como o espaço da alimentação, o cuidado com o espaço físico da sala de aula e/ou qualquer outra situação, é fundamental para que ocorra uma formação adequada para o exercício da cidadania.

Ao nos apoiarmos em uma cidadania alicerçada na vertente democrática/emancipatória, por meio da qual os indivíduos concordam em construir e lutar para se viver em uma sociedade melhor, podemos unir esforços para encontrarmos espaços/possibilidades de ação no interior das práticas curriculares. Para Merry (2020), há possibilidades de reforma e/ou resistência nas instituições escolares, pois também há histórias de sucesso. Nesse ponto de vista, o autor constata que a educação formal tem contribuído de forma significativa para a melhoria das vidas daqueles que são historicamente consignados aos domínios limitantes, social e economicamente permitidos pela ordem capitalista. Assim, torna-se necessário que os currículos se pautem em uma cidadania e, sobretudo, em uma educação verdadeiramente democráticas.

Conforme o entendimento de Paro (2010; 2011), como evidenciamos ao final da subseção anterior, o educando precisa ter vontade de aprender. Entretanto, esse princípio não se limita apenas na relação estabelecida entre professor e aluno no interior da sala de aula. A escola inteira deve se tornar motivadora para que o aluno queira aprender. Por conseguinte, Paro (2011) assegura que a escola, contemplando todas as suas partes, deve se tornar educadora para todos os seus alunos.

A esse respeito, o enriquecimento do currículo não se pode restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente. Assim, ele não é mero “cliente” de uma sala de aula, mas cidadão de toda uma escola que lhe propicia condições de participar de variadas atividades, no grupo de dança, no coral, no clube de ciências, no conjunto musical, no grupo de teatro, na roda de capoeira etc. (PARO, 2011, p.127).

De acordo com Paro (2011), a escola, concebida como educadora, deve ser um local que faça parte da vida dos estudantes nas diferentes dimensões, e não um lugar que suscite sua negação. Afinal, a escola deve ser vista como o local onde se constroem e se desenvolvem personalidades humano-históricas. Portanto, conforme a argumentação do autor,

Falar do currículo da escola fundamental é falar do conteúdo do ensino, mas de uma forma mais ampla do que usualmente se entende. Os “conteudistas” reduzem o conteúdo aos conhecimentos e informações que são transmitidos pela escola. Todavia, se educação é formação de personalidades humano-históricas, o seu conteúdo tem a ver com a cultura em seu sentido pleno: conhecimentos, informações, valores, crenças, tecnologia, ciência, arte, filosofia, direito etc., ou seja, tudo aquilo que é criado pelos homens, por contraposição à natureza, que existe independentemente de sua ação e vontade. (PARO, 2011, p.128).

Como advogamos nesta pesquisa, os conceitos de currículo e gestão são fundamentais para a compreensão das percepções a respeito da formação do estudante para a cidadania, visto que a articulação entre eles apresenta possibilidades de transformação no âmbito escolar. Por essa razão, além das práticas que envolvem o âmbito do currículo, consideramos importante identificar as percepções das participantes quanto às práticas que envolvem o campo da gestão. Na próxima subseção, portanto, apresentamos aspectos das falas das participantes que se relacionam a este campo na Escola.

7.4. Práticas gestionárias / processos gestionários

Pensar na finalidade da educação também consiste em examinar a forma pela qual a administração escolar se orienta. Esta orientação contém em si princípios e intenções, os quais demandam um tipo de formação do estudante para a cidadania. Logo, podemos apreender a própria finalidade da escola. À luz do pensamento de Torres Santomé (1995), mencionado em

outro momento nesta Seção, é necessário conhecer e compreender a forma de funcionamento da sociedade a fim de que seja possível atuar de modo contrário à hegemonia. Ao analisarmos como opera o funcionamento de uma sociedade, torna-se imprescindível compreendermos a maneira pela qual a gestão se efetua na escola a fim de que possamos intervir de forma contra-hegemônica no âmbito educacional.

Nesse sentido, consideramos ser substancial identificar as percepções que as participantes têm acerca das práticas gestionárias e/ou dos processos gestionários concretizados na Escola. Iniciamos, portanto, pelas percepções gerais relativas à própria gestão. Como informamos em outros momentos, houve mudança da equipe gestora nas escolas municipais da cidade de São Carlos/SP mediante concurso público. Esta mudança ocorreu no início do ano de 2020, mesmo período em que se iniciou o isolamento social provocado pela COVID-19. Sendo assim, as participantes também mencionaram aspectos da equipe gestora anterior devido à pouca convivência com a atual gestão quando realizamos esta pesquisa.

Laura evidencia que há aspectos positivos e negativos a respeito do processo de concurso público para o cargo de gestão escolar no município. A simultaneidade entre mudança de equipe gestora e pandemia prejudicou de modo direto o trabalho dos atores escolares, ainda mais neste período de adaptação. À vista disso, podemos identificar estes aspectos no discurso de Laura e, também, a característica da empatia frente às circunstâncias. Vejamos:

Acho que o município de São Carlos passou por um processo muito importante que foi a questão do concurso público dos cargos de gestão. Isso trouxe alguns benefícios, mas também trouxe alguns problemas que estão sendo aí ainda contornados por conta desse período da pandemia. Então, a gente tem aí dois momentos para falar de gestão: o momento de uma gestão de cargos comissionados, gratificados e o momento da gestão de concurso público. Acho que eu não destacaria o melhor ou o pior, mas acho que a gente ganhou e perdeu com os dois, não é?! Mas tenho mantido uma boa relação pensando nessa situação de me colocar ali no lugar do outro, mesmo estando na sala de aula. (Laura)

Na visão de Eliza, a mudança de diretora por meio do concurso público favoreceu certas ações frente às demandas escolares. Em suas palavras:

E agora como essa história de o diretor ser concursado...nossa, está sendo muito melhor! Muito melhor! Porque quando era cargo político, aí é complicado porque você deve fazer! Mas agora, ela sendo concursada [referência à nova diretora], ela pode tomar frente de ir lá e brigar por nós! E é o que eu acredito que ela tem feito! (Eliza)

De modo semelhante, Olívia evidencia o benefício do concurso público com relação à autonomia do diretor. Devido à sua experiência na carreira, a entrevistada é capaz de fazer comparações com o período anterior ao concurso. Em uma comparação, Olívia explicita a maior autonomia do diretor concursado diante de muitas ações na escola, visto que no período em que esta ocupação se destinava ao “cargo de confiança” era necessário – e até mesmo obrigatório, conforme a participante declara – cumprir com o que era solicitado; estando de acordo ou não.

Olívia salienta que os professores ainda estão passando pela fase de adaptação à nova diretora, pois conviveram por um longo período com a diretora anterior. A participante afirma que a relação com a nova equipe gestora está sendo construída e que, em sua percepção, esta diretora também fará um bom trabalho na Escola.

Para Amanda, a necessidade do trabalho remoto no contexto pandêmico impossibilitou que a nova diretora conhecesse, de fato, as práticas desenvolvidas na Escola. Em sua argumentação, a entrevistada salienta a diferença entre os trabalhos remoto e presencial. Ademais, Amanda faz menção às diferentes demandas/dificuldades da diretora em face da nova realidade social. Vejamos estes aspectos em sua fala:

A diretora não conhece a escola presencial ainda. Ela ficou um mês, não conhece o andamento da escola. Presencialmente ainda não. [...] É, ela está conseguindo fazer o trabalho da forma que deve. Mas, o trabalho é diferente. Para a gente está diferente...para a gente é novo. Então, nesse momento ainda de pandemia, ela tem um trabalho novo e que também está novo para todo mundo. Mas assim, como funciona, como costuma ser nosso trabalho ali presencial, para ela logo será uma novidade. (Amanda)

Diante da concomitância entre mudança de diretora e isolamento social, as participantes fizeram maior menção aos aspectos vividos em ambiente virtual. Isto se deve também ao fato de que a convivência presencial entre a nova diretora e o grupo docente ocorreu por um curto espaço de tempo no ano de 2020, mais precisamente de fevereiro a meados de março; conforme relato de uma das entrevistadas. Por esta razão, ao prosseguir sua fala, Amanda explicita que, virtualmente, o trabalho da nova diretora está caminhando muito bem.

Apesar do pouco tempo de convivência em caráter presencial, as entrevistadas citaram alguns aspectos referentes à relação entre o grupo docente e a nova diretora. Nesta relação, Eliza evidencia a prontidão da diretora em resolver algumas questões apresentadas pelas professoras referentes à documentação. Atentemo-nos a este seu destaque:

Porque teve normativas e a gente não concordou com algumas coisas, porque a gente tem que fazer um monte de documento. E aí a gente falou “Não, espera aí! Estão preocupados com as crianças ou se a gente está trabalhando ou não?” Aí foi onde a gente começou a conversar com a diretora, falar sobre isso e ela foi lá e conseguiu eliminar pelo menos um documento que a gente já estava fazendo umas três vezes. [...] Ela ouviu a gente. [Diretora atual]. Então, é legal! É um grupo unido. (Eliza)

Neste trecho apresentado, podemos perceber que certas demandas burocráticas não foram consideradas pelas professoras da Escola como propícias ao desenvolvimento dos alunos. Houve, então, uma ação do grupo docente com o propósito de diminuir tais demandas. Por conseguinte, é possível notarmos características que revelam a identidade dessa instituição, principalmente das professoras. De maneira similar, Laura evidencia a união e, sobretudo, a força que o grupo docente tem na Escola. Observemos:

Eu acho que hoje, depois desses dois anos...dois anos não, um ano e pouquinho...depois de um ano e pouco, a gente passou por uns períodos. E eu acho que nós conquistamos algo nosso enquanto corpo docente da Escola. Então, a gestão entendeu que a gente trabalha em equipe, a gente está ali para ajudar e a gente se posiciona assim: ou a gente trabalha nesse sentido de compartilhar as decisões ou a gente teria problemas. Então, alguns embates aí que tiveram logo no início foram importantes. Eu acho que, para a gente conhecer a gestão nova e para a gestão nova conhecer os professores e saber que é assim: “nós trabalhamos, a gente tem responsabilidade, a gente veste a camisa pela Escola, mas a gente também tem voz e a gente quer ser respeitado!”. Então, acho que a gente está entrando ali nessa relação. É difícil de pensar muito além porque a gente não teve muita experiência presencial e a rotina presencial é completamente diferente da rotina virtual, em todos os aspectos! Mas a gente tem trabalhado bem. (Laura)

Novamente, há menção à diferença entre os trabalhos/rotinas virtual e presencial. De acordo com Laura, estas rotinas se distinguem completamente. Logo, a participante afirma que outros aspectos da relação entre o grupo docente e a nova equipe gestora não são percebidos por se tratar de uma relação que está sendo construída mediante uma rotina virtual.

Olívia afirma que nesta relação entre grupo docente e equipe gestora há a característica da complementariedade, destacando a união dos atores escolares nas diferentes resoluções e/ou situações existentes na Escola. Apesar disso, Olívia considera que existem circunstâncias em que a diretora precisa solucionar, independente da apreciação do grupo docente. Devido à experiência adquirida no período em que atuou na equipe gestora, Olívia afirma que muitos professores não compreendem certa hierarquia advinda de instâncias superiores à escola. Tal

como mencionado por Laura, Olívia reconhece que sua experiência na carreira lhe proporcionou um sentimento de empatia para com a gestão. Verifiquemos o trecho de sua fala:

Um complementa o outro! [Trabalho do professor e da equipe gestora] E eu acho, assim, que a gestão não está ali para prejudicar com algumas atitudes ou regras que venham a acontecer. Mas, é que assim, a nossa Escola tem muita questão de que tudo é muito resolvido em grupo! Mas, tem coisa que não dá para ser resolvido em grupo e tem professor que não aceita muito essas questões. Infelizmente, não dá. E eu vou ser bem sincera, a gente pensa na questão da gestão democrática, mas nem tudo a gente consegue fazer de forma democrática. É isso que eu estou falando para você, têm coisas que são postas e vem de cima. Então, como eu passei por isso e a gente sabe que vem mesmo, então, eu acho que eu fiquei um pouco mais empática mesmo com relação a essas questões sabe?! De que a gente tem que também entender que nem sempre a gestão consegue fazer diferente e a gente que vai tendo que ter “jogo de cintura” para lidar com as situações que vão acontecendo, que vão chegando para a gente, infelizmente. (Olívia)

Na continuidade de sua fala, Olívia ressalta que o grupo docente ainda não teve um contato direto com a nova diretora da Escola em razão da pandemia. Mais uma vez, há um destaque para a diferença entre o presencial e o virtual. Em todas as falas relacionadas a esta diferenciação há um teor negativo a respeito do que é virtual; seja o trabalho remoto, a rotina das atividades e/ou o contato pessoal entre os atores escolares. Ao evidenciar que a relação entre o grupo docente e a nova equipe gestora está em processo de construção, Olívia declara que há um receio/medo por parte dos professores em dialogar com a nova diretora, pelo fato de não saberem como ela irá receber suas falas. Vejamos a argumentação de Olívia:

Eu vou falar uma coisa para você... Eu acho assim, que nessa questão da mudança de direção, eu acho que nós mesmo...a diretora atual está entrando no segundo ano dela como gestora, e segundo ano em pandemia. Então, nós não temos esse contato. Nós temos o contato com ela, mas não esse contato direto do dia a dia. Então, eu ainda sou aquela pessoa...acho que o grupo, não sei se todas...pelo menos o grupo com quem eu mais converso... Às vezes, a gente ainda tem um pouco de receio ou medo desse diálogo ou de falar por não saber ainda, exatamente, como vai ser recebido isso pela nova gestão. Porque antes a gente já sabia como que funcionava. Agora, nós estamos aprendendo uma nova forma de gestão! Então a gente ainda fica com pouco com o “pé atrás”, não sabe como a pessoa vai reagir diante do que a gente vai falar ou não, se a pessoa está aberta ou se ela não está...então, a gente vai sempre com muito cuidado ainda porque eu acho que a relação está sendo construída, está no processo de construção! (Olívia)

Notamos que Olívia apresentou certo receio até mesmo em mencionar tal aspecto no momento de sua entrevista. Podemos perceber que as professoras desta Escola apresentam uma insegurança mediante a nova diretora. É claro que toda mudança ocasiona incertezas e desconfianças, visto que há algo novo e, portanto, desconhecido. Também, podemos pensar que há o mesmo receio por parte da diretora, ainda mais em uma realidade de contexto pandêmico. Não obstante, Olívia considera que, por se tratar de uma relação à distância, este processo de construção está sendo mais prolongado se comparado ao contato presencial.

Em uma gestão escolar fundamentada na perspectiva democrática/emancipatória, devem prevalecer os aspectos de solidariedade, autonomia, interesses e participação coletivos, dentre outros. Para Silva Jr. (2015), cabe à educação definir os fins e a crítica dos meios pelos quais a gestão deve atuar, pautando-se em uma gestão “da educação”. Em suas palavras,

Uma gestão que efetivamente se caracterize como “da educação” tem um primeiro caminho a percorrer em seu objetivo de contribuir para uma educação pública de qualidade: rever criticamente a qualidade de sua própria elaboração teórica. Uma gestão da educação não pode ser pautada pela lógica do mercado educacional nem pode propor “soluções de mercado” para as questões educacionais. (SILVA JR., 2015, p.77).

No processo de construção de uma relação, é muito comum que haja algum tipo de conflito, pois ambas as partes estão se conhecendo. De modo mais específico, no ambiente de trabalho, este conhecimento compreende a forma de trabalho, principalmente os diferentes pensamentos, concepções, entre outros elementos. Assim sendo, neste processo vivenciado pelos atores da Escola, houve conflitos entre o grupo docente e a nova diretora.

É essencial destacarmos que as professoras mencionaram alguns conflitos ocorridos a fim de elucidarem a identidade do grupo docente da Escola, a qual compõe a própria identidade da Instituição. Além disso, é imprescindível enfatizarmos que as participantes não foram indagadas a respeito desta temática em suas entrevistas, ou seja, elas próprias narraram certas situações no decorrer de suas falas.

Para Olívia, é necessário que a diretora esteja aberta para escutar todos os atores escolares e, assim, promover uma formação cidadã. Nesse sentido, a entrevistada expõe uma divergência com a nova diretora ao fazer referência à participação e ao contato das famílias no

espaço escolar. Conforme sua percepção, esta participação contribui para a formação cidadã dos estudantes. Analisemos a exposição de Olívia:

A gestão tem que estar muito aberta para escutar todos, penso eu, para essa formação cidadã! Ela não consegue se ela tiver uma visão não democrática do contexto escolar, entendeu? Mas, eu não vejo isso na atual diretora...ali na questão da gestão. Eu não gosto de algumas falas. Por exemplo, eu falo assim, que ela, às vezes, fala umas coisas que eu não gosto muito com relação “ah...”...eu estou falando isso para você, Mariângela, porque é algo que realmente me incomoda. [risos] Eu não sei como ela resolverá a questão do como trazer as famílias para dentro da Escola pensando nisso, mas tudo bem, pode ser que seja algo que está começando e depois modifica, não é? Por exemplo, na nossa Escola, temos a prática dos pais entrarem para pegar as crianças dentro da sala de aula na saída. Então, eu percebo assim, que da parte dela, no começo, quando tinha essa prática, ela não gostava disso porque ela acha que os pais tinham que ficar da porta para fora da escola! Sendo que...eu não sei, eu acho superinteressante essa ideia de o pai entrar mesmo na escola. E é como eu falo de viver o contexto da Escola, ver o que está lá na parede, o que as crianças estão vendo, os trabalhos das crianças nos corredores...[...] Tem uma coisa de sempre falar assim “ah, mas vocês sabem que os pais não ligam muito para isso... ah, os pais não leem o que a gente manda... ah, vocês sabem que eles vêm na escola só para isso”. Por exemplo, que não querem saber se o filho está aprendendo ou se não está...só vem por causa de tal coisa que ganha... E eu penso que essas são algumas ideias, uns pré-conceitos que me deixam um pouco preocupada em relação à questão da formação prevista no PPP. E quando eu penso na questão da formação cidadã, não tem como pensar sem a contribuição das famílias, entendeu?! A gente não faz isso sozinho! Então, eu espero que ela pare um pouco com esse tipo de pensamento. Eu acho que ela tem que se abrir um pouco mais para receber esses pais, entendeu? Para dar essa abertura para esses pais, para eles continuarem se sentindo à vontade na nossa Escola como eles sempre se sentiram! Eu espero que ela não tire isso deles. [risos] (Olívia)

Podemos notar que Olívia apresenta uma preocupação com o distanciamento dos pais e/ou das famílias no espaço físico da Escola. Identificamos em seu discurso que este hábito construído, no decorrer dos anos, favorece não somente a relação entre eles e as professores como também o reconhecimento dos pais/famílias a respeito do ambiente onde seus filhos convivem. De acordo com o trecho apresentado, Olívia demonstra sua inquietação diante da probabilidade de que determinadas falas ou atitudes da atual diretora persistam. Este hábito construído na Escola foi mencionado pelas demais participantes em diferentes ocasiões.

Amanda, em alguns momentos de seu discurso, relata situações nas quais o sentimento de pertencimento da Escola se manifesta entre os professores. Mais uma vez, podemos notar a unidade do grupo docente diante de determinados acontecimentos no âmbito escolar. Além

deste seu destaque à união do grupo de professores, Amanda explicita que discordâncias entre este grupo e a equipe gestora sempre haverá. Percebemos que a entrevistada considera isto ser comum, uma vez que se trata de uma relação entre pessoas com diferentes pensamentos.

Contudo, Amanda destaca que há uma história construída pelos atores escolares no período em que a diretora anterior permaneceu na Escola. Desse modo, a entrevistada considera que a nova diretora não pode simplesmente desconsiderar esta história, isto é, tudo o que foi construído e avaliado como sendo favorável aos alunos e à Escola por um longo período. Amanda se expressa da seguinte forma:

Tinha uma gestão e essa gestão ficou 10 anos. E como toda gestão, a gente concorda com algumas ações, discorda de outras ações, porque humano é assim, não é? É impossível concordar com tudo, discordar de tudo, não é?! Quem discorda de tudo também está querendo sei lá, não está querendo acrescentar. Então passamos uma história com uma gestão 10 anos, em geral, a maioria estava contente e tal. Mudou a gestão. Quando muda essa gestão, essa gestão esquece que a Escola tem uma história. E aí, essa gestão, pega e começa a jogar coisas fora sem perguntar. (Amanda)

Ao relatar o mesmo acontecimento, Laura evidencia a luta do grupo docente para que a nova diretora preservasse determinados projetos existentes na Escola. Vejamos:

Então, a Escola tem projetos que ela promove por iniciativa dos professores, inclusive foi uma questão que a gente brigou muito na mudança de gestão para manter. A equipe docente manteve porque o corpo falou assim “olha, é importante, foram os professores que fizeram, as crianças gostam, participam e vamos manter” que é a coleta voluntária que a gente faz na Escola, por exemplo, de pilhas. A gente tem o nosso “papa-pilha” na Escola. Então, na transição de gestão, o “papa-pilhas” se perdeu e depois foi um “auê” na escola: “Cadê o papa-pilha? Cadê o papa-óleo? E cadê o ‘come-esponja’?” Que é um Bob Esponja do projeto de esponjas na Escola, tanto que a nossa Escola ganhou, em alguns anos, uma premiação do município de um projeto de coleta de esponjas. (Laura)

Observamos, portanto, por meio destes trechos apresentados, a ocorrência de alguns pequenos conflitos no período de transição da equipe gestora na Escola. Indubitavelmente, como afirmamos anteriormente, toda mudança gera uma insegurança e até mesmo alguns embates, conforme os relatos das entrevistadas. Vale ressaltarmos que estes conflitos ocorreram em um breve período de atividades presenciais na Escola, visto que logo se vivenciou o

isolamento social provocado pela COVID-19. Dessa maneira, podemos considerar que tais situações ocorreram nos primeiros contatos da nova equipe gestora com esta instituição escolar.

Mediante os relatos das professoras, os quais foram similares, foi possível identificarmos que o grupo de professores ficou bastante afetado por essas situações ocorridas na Escola. As formas pelas quais as participantes relataram tais acontecimentos no momento de suas entrevistas comprovam que estavam sentidas/magoadas com tais circunstâncias, caracterizando-se até mesmo como um desabafo. Amanda assim exprime os sentimentos das professoras ao finalizar seu relato:

Nossa isso machucou muito a gente, sabe?! Depois de 10 anos a atual a gestão fez isso, por exemplo. Eu até entendo, coitada, que não foi por querer...eu acho que hoje ela reflete e talvez ela pense que não foi a melhor atitude, mas é a questão de pertencimento. Sabe isso que eu te falei de pertencimento, de história? Da identidade! (Amanda)

A respeito destes pequenos conflitos, torna-se relevante salientarmos, conforme a argumentação de Toro (2005), que paz não é ausência de conflito, mas é resultado de uma sociedade capaz de resolver o conflito sem eliminar o outro; de maneira física, sociológica e/ou psicologicamente. É válido retomarmos a ideia de Bejarano (1992) a respeito do conflito, mencionada na Seção 2. De acordo com a autora, um conflito pode gerar uma possibilidade positiva, visto que cria certas situações e/ou mudanças. Logo, o conflito deve ser compreendido como um agente positivo. Toro (2018) afirma que, em uma sociedade, de fato, democrática, existem pessoas que pensam diferente, desejam coisas diferentes, possuem interesses diferentes, todavia, adequam essas diferenças àquilo que pode ser comum a todos.

Dessa maneira, Toro (2018) assegura que para saber se uma escola está ou não cooperando para a formação democrática do sujeito, basta observar o que acontece em seu cotidiano. À luz deste entendimento, compreendemos e esperamos que as eventuais ocorrências de certos conflitos entre o grupo docente e a atual equipe gestora da Escola seja útil para que possam enxergar e promover possibilidades positivas em prol da educação dos estudantes; além de um bom relacionamento entre todos os seus atores.

Em determinado momento da entrevista, indagamos às professoras a respeito do processo de tomada de decisões na Escola. Avaliamos que este processo não apenas caracteriza as relações interpessoais no ambiente escolar como também os processos gestionários, visto

que há alguma forma de organização da gestão neste aspecto. Na percepção de Amanda, há uma cultura mais democrática nas equipes gestoras da cidade de São Carlos/SP. A participante é capaz de perceber isto devido às suas experiências de trabalho em outros municípios. Atentemo-nos à sua fala:

Olha, acredito que isso eu consigo comparar também pelas experiências de outros municípios, está bem? Eu não sei porquê, mas eu percebo que São Carlos tem uma cultura mais democrática na questão da gestão, sabe? Então, os professores mesmo, eles se colocam mais. Eles colocam mais suas opiniões e eu percebo mais isso aqui do que no outro município que eu trabalho. Parece que a gestão é muito diferente sempre, em geral, sabe? A gestão daqui sempre se preocupa um pouco mais com a fala e com o que o professor pensa, com o que o professor está achando sobre aqueles assuntos do que em outros lugares que eu trabalhei, como em outro município. Então assim, a gente se faz ser ouvido. Então, em geral, a gestão se preocupa com o que a gente pensa sobre na hora de tomar as decisões e quando a gente percebe que não estamos sendo ouvidos a gente se faz ser ouvido! E eu sou uma dessas assim...eu me destaco por me colocar. Eu nunca consigo não me colocar. Eu sempre me faço ser ouvida. Mas, em geral, a gestão em São Carlos até agora, em geral, ela costuma ouvir os professores sim! (Amanda)

Laura destaca a presença do diálogo nos momentos em que o grupo precisa tomar alguma decisão para o andamento das atividades na Escola. De maneira semelhante à fala de Amanda, Laura argumenta sobre a importância de os docentes expressarem suas opiniões nos diferentes assuntos que são discutidos nestes momentos. Novamente, a entrevistada menciona a identidade formada/construída pelo “corpo docente” da Escola e, sobretudo, em como esta identidade influencia no processo de tomada de decisões. Nas palavras de Laura:

Ah...existe um bom diálogo ali eu diria [risos]. No sentido de debater ideias mesmo. Então, muitos professores, eles se colocam, eles argumentam. Existe um respeito entre os professores também, das ideias. É claro que nem sempre a gente consegue chegar num consenso, mas, as decisões, quando elas são tomadas sem essa discussão e sem, digamos, sem esse consentimento ou sem essa validação dos professores, acaba gerando problemas. Então, a gente se coloca, a gente se posiciona e a gente acaba conseguindo algumas mudanças muito interessantes em relação a isso. Mas, isso só é possível, como eu disse, por conta dessa questão dessa identidade que se formou. Então, quando a gente vai colocar alguma situação ou diante de uma situação, todo esse processo histórico aí ele tem peso! Não é uma coisa que a gente discute sem pensar no que já foi feito, nas consequências disso e no que pode ser. Então, eu acredito que existe muitos diálogos produtivos. [risos] (Laura)

Com o intuito de explicitar o modo pelo qual o processo de tomada de decisões é desenvolvido, Laura assim discorre:

No geral, a gente usa alguns momentos dos Horários de Trabalho Pedagógicos, que são os HTPCs, para os informes e então a gente acaba discutindo algumas situações. Algumas decisões são burocráticas e aí a gente, realmente, não tem o que questionar. Mas, aí a gente pode questionar, por exemplo, como aquilo vai ser feito. Isso é dialogado com o grupo nesses horários de trabalho pedagógico. Se for algo que envolva toda a escola, a gente faz essa discussão coletiva. Se for específico de cada ano, a gente se reúne com o grupo de cada ano e aí a gente consegue definir. Então a gente tem essa autonomia, digamos assim, claro que dentro ali dos limites burocráticos que a Secretaria de Educação acaba colocando. Mas, dentre a gestões que eu passei na Escola, a gente conseguiu um bom diálogo em relação às questões que envolvem ali projetos, planejamento, currículo. Enfim, essas tomadas de decisões que a gente realiza na Escola. (Laura)

No trecho apresentado, observamos que Laura menciona quais são os momentos reservados para a tomada de decisões, ressaltando que há decisões que envolvem todo o âmbito escolar e outras que envolvem apenas um grupo específico. Portanto, esses momentos incluem diferentes atores. Neste aspecto, Laura enfatiza a ocorrência de experiências positivas nos processos em que precisam tomar decisões.

Em sua fala, a entrevistada também destaca que existem decisões burocráticas, isto é, que são advindas da Secretaria de Educação. Nestas circunstâncias, não há discussões entre o grupo de atores escolares, uma vez que tais decisões necessitam ser resolvidas e/ou cumpridas. Todavia, Laura afirma que o grupo pode questionar/discutir a respeito de *como* irão colocá-las em prática no âmbito escolar. Do mesmo modo, Eliza menciona estas decisões provenientes de outras instâncias, destacando positivamente a ação da atual diretora da Escola; principalmente por agora se tratar de um cargo proveniente de concurso público.

Em consonância a esta compreensão de Eliza, Olívia destaca o desempenho da atual diretora diante do processo de tomada de decisões na Escola. Assim, a entrevistada especifica algumas situações que envolvem este processo nos momentos de HTPCs *online*. Logo, Olívia enfatiza que a diretora propões discussões sobre as decisões a serem tomadas em conjunto. À semelhança das demais entrevistadas, Olívia também menciona as decisões que provém da Secretaria de Educação, ou seja, as que são pré-determinadas. Com exceção dessas, Olívia evidencia o diálogo propiciado pela nova diretora nas diferentes situações, destacando que esta

forma de trabalho apresenta um potencial construtivo na relação entre a nova equipe gestora e o grupo docente da Escola.

De maneira unânime, as professoras deram ênfase às características do grupo docente em face dos momentos de tomada de decisões e, similarmente, destacaram a participação e/ou intervenção da atual diretora nesses processos. Diante dessas falas, identificamos que o diálogo é um aspecto recorrente no processo de tomada de decisões. Este diálogo inclui não somente as decisões a serem tomadas no âmbito escolar como também as maneiras pelas quais aquelas que foram pré-determinadas serão desenvolvidas. Vale recordarmos que o diálogo também foi um aspecto bastante mencionado pelas entrevistadas nos relatos sobre como trabalham a formação para a cidadania com seus estudantes.

De acordo com Paro (2010), as formas de direção escolar refletem a particularidade político-pedagógica da instituição de ensino, bem como os interesses dos sujeitos que nela estão inseridos. O autor ressalta que a direção escolar é guiada por uma determinada política e uma filosofia de educação. Por esse motivo, torna-se imprescindível pensarmos acerca da prática do diretor escolar em sua gestão.

Em uma vertente democrática e emancipatória, almeja-se um diretor cujas práticas se organizem e se articulem objetivando o desenvolvimento de uma educação comprometida com a edificação de personalidades humano-históricas. Na concepção de Paro (2010), esse tipo de educação deve ser a base da formação do cidadão. Portanto, é possível afirmarmos que, na gestão escolar, há o ofício de administrar uma instituição cuja meta é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática. Conforme Paro (2010) expõe, se a educação é uma ação democrática, logo, há uma contradição com a sociedade atual, na qual se pauta em interesses capitalistas. Nessa circunstância,

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos. (PARO, 2010, p.776).

Um aspecto identificado nas entrevistas e que, em nossa compreensão, faz referência às práticas e/ou aos processos gestonários é a relação família e Escola. Conforme observamos nos relatos das participantes, esta relação também reflete o modo pelo qual a equipe gestora se organiza e/ou articula determinadas ações na instituição escolar. Ademais, consideramos que a relação família e Escola também revela elementos que podem ser associados à formação dos estudantes para a cidadania.

De acordo com Laura, a relação entre família e Escola auxilia diretamente no desenvolvimento dos estudantes, promovendo o fortalecimento do vínculo entre as pessoas quando se constrói bem esta relação. Vejamos a argumentação de Laura:

E nós vemos que essa aproximação contribui muito! É lógico que positivamente para que é a gente consiga melhorar algumas ações, consiga fazer também com que os alunos avancem. E ter essa proximidade até dos outros pais acaba chamando atenção dos que não são tão próximos. Então a gente consegue ali fortalecer esse vínculo. E esse vínculo acaba tendo um impacto positivo nas nossas práticas. (Laura)

Com o intuito de elucidar um impacto positivo da relação família e Escola, Laura menciona a valorização do trabalho docente. Em sua percepção, esta valorização é resultado do vínculo construído nesta relação. Assim, Laura menciona a complementariedade entre família e Escola no desenvolvimento e na formação da criança, indicando que não pode haver uma segmentação/fragmentação. Observemos sua fala:

A própria importância para o trabalho da Escola, para o nosso valor. A gente traz, não de uma forma ideal porque isso é realmente algo muito distante, mas essa proximidade com os pais traz esse respeito também pelo nosso trabalho, pelo desenvolvimento da criança. E aí a gente acaba tendo esse vínculo trabalhando junto com as famílias. Para nós isso fica muito claro! A gente não é um segmento da vida da criança que acaba ali na escola. Então, existe um desenvolvimento que vai além. (Laura)

Amanda, igualmente, menciona o aspecto da valorização dos professores pelas famílias, as quais são bastante presentes no espaço escolar. Nesta relação entre família e Escola, a entrevistada enfatiza o hábito dos pais ou responsáveis buscarem as crianças nas salas de aula. Cabe evidenciarmos novamente que este aspecto foi enfatizado por todas as entrevistadas e, também, foi um dos motivos de conflito com a nova gestão. Este hábito, de acordo com as falas

das participantes, faz a diferença no ambiente escolar, no trabalho docente, na própria relação entre família e Escola, sobretudo na vida dos estudantes.

Ao se referir sobre a relação família e Escola, Eliza menciona que os pais desconhecem seus direitos e até mesmo a autoridade que possuem no âmbito escolar. De acordo com a entrevistada, a participação das famílias poderia/deveria ser mais efetiva na Escola. Na percepção de Olívia, é necessário que as famílias tenham maior proximidade com a Escola. Entretanto, para a entrevistada, esta proximidade deveria ser promovida e/ou fortalecida pela instituição na própria ação de estar aberta para escutar todos os seus atores. Novamente, Olívia menciona a questão da participação e/ou o contato das famílias no espaço físico da Escola e, assim, expõe sua preocupação com este aspecto da nova diretora, expressando-se da seguinte forma:

Eu não via isso na gestão anterior, mas eu vejo um pouco isso nessa nova gestão. Mas eu espero que isso também seja uma construção, Mariângela. Eu vou ser bem sincera...espero que isso vá mudando, entendeu, no processo. [Relação família e Escola] Eu não queria que isso fosse cortado! Por quê? Eu acho que para a formação cidadã, acho que a primeira coisa é isso. Acho que a escola tem que estar aberta! Aberta para escutar todos: os professores, os alunos, que os alunos também têm muita coisa para falar, as crianças e as famílias também, entendeu?! Acho que todo mundo tem que ter voz ativa na hora de construir uma escola melhor para todo mundo. Porque a escola não é só para a criança! A gente trabalha lá, tem que ter um espaço bom, um espaço gostoso de trabalhar, não é?! Em que a gente queira trabalhar, melhorar cada vez mais, fazer com que as crianças aprendam cada vez mais, que elas saiam e é isso mesmo, tenham essa formação cidadã, entendeu...lembrem da Escola dessa forma, que elas carreguem essa sementinha junto com elas. (Olívia)

Percebemos que, em muitos momentos, as entrevistadas se utilizam da imagem das “sementes” com o intuito de evidenciar suas preocupações em promover a construção de boas aprendizagens aos estudantes, isto é, “daquilo que ficará” de seu ensino. Identificamos que esta preocupação incide diretamente na compreensão das participantes a respeito da formação dos estudantes para a cidadania. Ademais, as professoras demonstram que, em relação aos conteúdos disciplinares, esta formação se torna ainda mais imprescindível e crucial – assim como pôde ser observado na subseção que antecedeu a esta.

Com o intento de compreendermos como a equipe gestora se organiza com vistas à formação para a cidadania, consideramos relevante indagar às participantes se há na Escola um trabalho nesta perspectiva. Isto é, se, na percepção das professoras, a equipe gestora trabalha na

perspectiva da cidadania no âmbito da Escola. Perante as respostas obtidas, identificamos que as entrevistadas mencionaram aspectos de modo impreciso, haja vista o pouco conhecimento sobre a equipe gestora atual devido ao isolamento social necessário no contexto pandêmico.

Amanda afirma não saber responder com exatidão a pergunta feita e, logo, se justifica pela falta de conhecimento do convívio presencial com a nova equipe gestora. A entrevistada tentou proferir elementos da gestão anterior, mas também não conseguiu. Então, construiu sua argumentação com base em seu papel diante da formação dos estudantes para a cidadania. Vejamos como Amanda argumenta:

Acredito que essa minha preocupação do que não é planejado deveria ser uma preocupação de todos! De superar o senso comum, de criar, de compreender que o outro é um ser diferente, que merece respeito. E não só no dia das atividades do Projeto Bullying, mas todos os dias! [...] E a gestão poderia organizar formações. Direcionar, organizar, planejar formações, principalmente de conscientização, reflexão do papel do professor no dia a dia. Vamos ampliar, não só do professor, mas de todo o grupo escolar, de todos os agentes da escola...dessa parte aí do que a gente fala que está no currículo oculto, sei lá. Talvez eu posso estar usando o termo de forma errônea. É o que faz parte do não planejado. (Amanda)

Amanda não percebe ações que indiquem, diretamente, que a Escola exerça um trabalho na perspectiva da cidadania. Sendo assim, a entrevistada menciona aspectos gerais sob sua percepção. No trecho apresentado, verificamos sua preocupação com tudo aquilo que não é planejado no currículo. Ademais, Amanda faz referência ao currículo oculto, apresentando uma incerteza quanto ao uso correto do termo. Torna-se substancial, neste momento, considerarmos alguns aspectos relacionados a este conceito.

Giroux (1986), ao advogar sobre a necessidade de uma pedagogia mais crítica, desenvolve a ideia de resistência. Pautado na afirmação de que os seres humanos constroem a história, o autor considera que o conceito de currículo oculto é um instrumento teórico valioso para o desenvolvimento desse modelo de pedagogia. Para isso, é preciso que este conceito esteja fundamentado na ideia de libertação, cuja concepção encontra-se nos valores de dignidade e justiça social. É oportuno explicitarmos que, de acordo com Toro (2005), a primeira e principal finalidade da justiça social é garantir à sociedade todos os direitos fundamentais, compostos pelos direitos políticos, civis, econômicos, culturais, coletivos; assim como aqueles que são difusos. Nessa acepção, é possível atuarmos a favor de uma transformação no espaço escolar.

Assim como defendemos neste trabalho, não há um determinismo no âmbito escolar. Portanto, a escola não apresenta e/ou desempenha somente a função de reprodução; em seu aspecto negativo. Em consideração a isso, acreditamos no potencial de encontrarmos neste âmbito – por meio do instrumento teórico citado: o currículo oculto – uma oportunidade de ação social e, por conseguinte, uma ação com qualidade emancipadora.

Tendo em vista a compreensão da escolarização como sendo um processo social, podemos identificar aspectos de tensão, conflito, contestação e resistência. De fato, a existência desses aspectos possui um potencial transformador. É preciso salientarmos que, embora haja dominação e conformidade, os atores escolares não são sujeitos passivos diante de tudo o que ocorre no ambiente educativo. Este aspecto pode ser observado em diferentes momentos dos discursos das professoras em suas entrevistas, sobretudo no que diz respeito às suas práticas. Desse modo, Giroux (1986) considera que as instituições escolares são espaços culturais marcados por complexas relações.

É notória, portanto, a necessidade de desenvolvermos uma escolarização preocupada com a reprodução, mas sobretudo com a transformação. À luz dessa orientação, Giroux (1986) considera de extrema relevância o destaque para a questão de como as minorias que são/estão excluídas na sociedade têm construído e desenvolvido práticas e valores que servem a seus interesses e, acima de tudo, colaboram para a *produção* cultural e social; e não somente sejam apresentadas as evidências teóricas das questões de reprodução cultural e, também, social.

Torna-se vital afirmarmos, conforme argumenta Torres Santomé (1995), que no âmbito escolar também são produzidos conteúdos que não estão previstos nos currículos oficiais – assim como Amanda destaca em sua fala apresentada anteriormente. Considerando isto, será possível colaborar para a produção de uma cultura de resistência adequada e apropriada por meio de uma capacidade de reflexão crítica sobre o trabalho cotidiano na escola e, também, para que os professores recuperem sua confiança e profissionalismo. Dessa maneira, Torres Santomé (1995) afirma que será formada uma “contra-hegemonia”, cuja principal contribuição incidirá na luta a favor do desaparecimento das injustiças presentes na sociedade. No pensamento do autor,

A criação de grupos de investigação-ação, onde o trabalho cooperativo, as relações de colaboração e o exercício da democracia sejam uma preocupação constante, é uma das propostas alternativas com maiores possibilidades na construção de um pensamento e práticas contra-hegemônicas. É através de

estratégias similares que o *currículum* oculto, ou seja, tudo aquilo de que não se está consciente, tenderá a não existir, ou, pelo menos, a não ter um peso e consequências tão decisivos. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.212).

Torres Santomé (1995), portanto, considera fundamental tornar visíveis as dimensões do currículo que são ocultas. Dessa maneira, tais dimensões poderão ser analisadas criticamente e, ainda, vistas pelo ângulo do que devem ser as reais finalidades do sistema educacional. A despeito disso, o autor indica que, no momento em que se for analisar a função que a escola pode apresentar nos processos de transformação social, é preciso ter cautela para que não caiamos em um otimismo exagerado. É necessário, pois, sermos realista.

Assim como exprime Torres Santomé (1995), as escolas não são instituições que conseguem resolver todos os problemas e males sociais, principalmente se consideradas de maneira isolada. Devemos reconhecer e compreender que estas instituições possuem limitações e condicionamentos basilares/estruturais, os quais reduzem muitas de suas possibilidades de ação. Em compreensão bastante próxima, Arroyo (2013) afirma ser necessário deixar de idealizar a escolarização como a exata garantia de que os sujeitos sairão da condição de subcidadania. Consoante a visão do autor,

Hoje sabemos que os processos da produção de uns coletivos como cidadãos plenos e de outros com subcidadãos são muito mais complexos em nossa história. Não temos direito a vender a escolarização como um santo remédio capaz de reverter processos e padrões estruturais que perduram e se aprofundam. (ARROYO, 2013, p.372).

Assim sendo, compreendemos que o final do trecho da fala de Amanda, exposto anteriormente, vem ao encontro dessa argumentação. É preciso reconhecermos a necessidade não só de que a gestão em uma escola seja democrática, mas que seu currículo também seja democrático; dado que a gestão trabalha com os meios e o currículo, por sua vez, com os fins. Consideramos, pois, que orientar-se por tais ideais e intentos é uma tarefa desafiadora, principalmente quando pensamos na unidade de todos os atores escolares. Contudo, é um caminho que se pode aspirar.

Na continuidade de sua fala, Amanda considera que a equipe gestora poderia organizar ações concretas e específicas na Escola que contemplem a formação dos estudantes para a

cidadania. Logo, Amanda explicita que esta é uma necessidade para todos os atores escolares, mas, em especial, para o professor. Observemos:

Então, uma formação de conscientização para entender que o professor precisa ser um agente. Não só professor, mas também os outros. Mas, mais o professor porque, no final das contas, é quem mais convive com a criança e quem está mais com ela e quem mais participa dos conflitos. (Amanda)

De acordo com Eliza, a equipe gestora da Escola trabalha na perspectiva da cidadania, destacando os seguintes aspectos deste trabalho: diálogo, votação, participação. Além disso, ela considera que a equipe gestora apresenta certa preocupação com a Escola e, também, com a equipe docente. Logo, Eliza relaciona tais aspectos ao trabalho voltado à cidadania. Contudo, ao ser indagada sobre a organização e/ou ação(ões) da equipe gestora para a formação do estudante para a cidadania, Eliza afirma não ver nenhum movimento a esse respeito. Dessa maneira, identificamos certa imprecisão da entrevistada quanto aos processos gestionários direcionados à formação para a cidadania. Mais uma vez, há uma fala generalizada sobre estes processos e/ou práticas na Escola. Vejamos o modo como Eliza argumenta:

Não vejo um movimento da gestão para a formação do cidadão. [risos] Não porque assim, nem o planejamento de ensino está saindo com todo mundo junto! Está saindo por ano/série. Então, eu acho que cada um está fazendo do seu jeito. Então, não tem um direcionamento ainda. A gente está seguindo o plano de aula só, o plano curricular. (Eliza)

Na compreensão de Laura, diferentemente de Eliza, a equipe gestora trabalha na perspectiva da cidadania de uma forma geral. Todavia, esta professora não considera ser um trabalho direto e focalizado nesta temática. Então, Laura faz referência aos aspectos praticados na Escola que se relacionam às relações sociais/pessoais entre seus atores e que, conforme sua percepção, podem ser associados à formação para a cidadania. Assim Laura explicita:

Eu avalio que a Escola, como um todo, sim. Eu não acredito que tenha um trabalho direto, pensando e focado na cidadania. Mas, como essa situação de respeito, de troca entre os pares e entre a comunidade da Escola ela é muito fortalecida. Eu acho que as ações acabam contribuindo para que a Escola exerça seu papel ali, tanto como gestão, como grupo. (Laura)

Olívia, embora considere que exista um trabalho na perspectiva da cidadania, argumenta que para identificar elementos que comprovem este trabalho seria necessário ter uma proximidade física com a nova equipe gestora da Escola – o que foi impossibilitado pela pandemia. No entanto, a participante acredita que a nova equipe gestora irá trabalhar nesta perspectiva/direção. Ao ser questionada sobre como a Escola deveria se organizar com vistas a esta formação dos estudantes, Olívia enfatiza que tal aspecto encontra-se diretamente relacionada ao âmbito da gestão escolar. É importante ressaltarmos que esta participante possui experiência de trabalho na equipe gestora e, por isso, é capaz de discorrer a respeito de como esta organização deveria ser desenvolvida na Escola.

Nesse sentido, novamente Olívia menciona a necessidade da equipe gestora estar aberta para escutar os atores escolares e, assim, promover uma formação verdadeiramente cidadã. Desse modo, Olívia compreende que a gestão escolar precisa se pautar em uma visão democrática a fim de que esta abertura, sobretudo esta formação, se desenvolva e se concretize no espaço da Escola. No entanto, a entrevistada não percebe esta visão nas práticas e/ou falas da atual diretora durante o período de convívio no ambiente de trabalho. Na continuidade de sua fala, Olívia assim argumenta:

Se a gestão não está aberta para essa formação cidadã, a gente não consegue colocar em prática o próprio PPP. Eu acho que perpassa pela gestão mesmo! É claro que a gente pode fazer isso dentro de sala de aula. Mas, pensando num contexto escolar, em que todos estejam envolvidos, se a gestão não está envolvida eu acho que, dificilmente, as coisas acontecem. Precisa da gestão! Eu acho que ela é um norte! Nem se for para dar “o pontapé inicial” ou estar junto com o grupo. Se ela está contra o grupo, eu não consigo pensar nisso dando certo. Teria muita geração de conflito se a Escola pensasse muito diferente do grupo, não é?! (Olívia)

Olívia destaca a ação da equipe gestora frente à formação dos estudantes para a cidadania. De acordo com sua percepção, o professor é capaz de promover esta formação na sala de aula, todavia, a gestão deve ser o “norte” para que se desenvolvam as práticas e/ou os processos voltados à formação do estudante para a cidadania. Depreendemos que Olívia ressalta a importância da unidade entre as equipes gestora e docente para que esta formação, de fato, se concretize na Escola. Assim como ela explicita, se não houver uma concordância a respeito desta formação entre estas equipes, até mesmo entre os demais atores, haverá muito conflito no âmbito escolar. Em suas palavras: “*Eu imagino que uma gestão indo contra assim, do que a*

Escola pensa ou do que as famílias querem, seria impossível. Então, a gestão precisa estar aberta. Precisa estar junto...não tem como! Tem que caminhar junto!” (Olívia).

À vista dessas argumentações, compreendemos que segundo as professoras as práticas e/ou os processos gestionários são fundamentais para que a Escola desenvolva um trabalho na perspectiva da cidadania, promovendo, assim, uma formação cidadã aos seus estudantes. Em consonância à fala de Olívia, torna-se necessário que todos os atores escolares caminhem e trabalhem na mesma direção.

Concebemos que, a fim de promover uma educação para a cidadania na vertente democrática/emancipatória, deve-se pensar em uma educação para a democracia. Isto significa que será dada uma perspectiva distinta das mesmas coisas que se fazem/praticam; não significando, pois, em mudar a maneira de ser das instituições escolares. É nesta diferente perspectiva que se constitui a real transformação. Para Toro (2018), a transformação consiste na mudança de perspectiva ao se olhar para o universo, bem como para a educação.

Podemos considerar, de acordo com Frigotto (2015), que a realidade dada socialmente precisa ser preparada e principalmente desenvolvida sob a ótica de uma maior universalidade. Na concepção do autor, “democrática é a escola que é capaz de construir, a partir do dialeto (linguístico, gnosiológico, valorativo, estético, cultural, em suma) uma ordem mais avançada e, portanto, mais universal”. (FRIGOTTO, 2015, p.73).

Diante da argumentação de Toro (2005), uma cosmovisão pode ser empregada em variadas realidades e/ou situações. Como a democracia é uma cosmovisão – uma visão de mundo, um modo de ser/viver –, o autor ressalta que ela é uma construção cotidiana, feita por todos os envolvidos e em conformidade com os princípios que nela se compartilham. Por meio dos princípios que compõem a democracia, é fundamental nos atermos às ações e práticas que poderão transformar as diferentes realidades para que a democracia, efetivamente, se torne uma vida cotidiana.

De acordo com Silva Jr. (2015), pensar a escola pública enquanto uma instituição é considerá-la em seu caráter histórico e em sua composição por regras, valores e normas internos. Assim, uma instituição é mais que uma organização, pois é duradoura e nela compreende o que permanece no imaginário coletivo. Em conformidade com o autor, há duas lógicas que permeiam o cenário educacional: a lógica do mercado e a lógica do direito à educação. Ao discutir sobre as características que compõem essas lógicas, Silva Jr. (2015)

afirma que para os educadores comprometidos com a educação pública, ela é vista como um direito, cabendo ao Estado assegurar sua concretização. De forma contrária, outros a veem apenas como um bem de mercado, por isso, sujeita às relações de compra e venda, assim como um bem de consumo.

Paro (2010) advoga a respeito da necessidade de propor e desenvolver uma concreta reformulação do padrão atual da escola, visto que sua configuração administrativa e didática se encontra aprisionada em paradigmas ultrapassados. O autor considera que esta reformulação deve estar apoiada em uma visão de mundo e, sobretudo, em uma educação comprometida com a democracia e com a formação integral do ser humano-histórico. Para isso, torna-se preciso que esta reformulação esteja alicerçada nos progressos da pedagogia e das ciências que lhes proporcionam recursos.

Assim sendo, qualquer que seja o caminho que venham a tomar as políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política. (PARO, 2010, p.77).

Como afirmamos, as participantes desta pesquisa mencionaram aspectos muito gerais acerca das práticas e/ou processos desenvolvidos pela atual equipe gestora, uma vez que o contexto pandêmico impossibilitou o convívio presencial. Tais aspectos são concernentes às relações sociais/pessoais existentes na Escola. Nesse sentido, as entrevistadas discorreram sobre suas próprias ações nas salas de aula e, também, suas impressões iniciais sobre a atual equipe gestora da Escola ou até mesmo sobre como ela deveria ser.

Por meio da construção dos dados desta investigação, verificamos também que as professoras se referem à necessidade de formação dos atores escolares sobre o tema da cidadania. Este é um discurso uníssono entre as participantes. Ademais, elas consideram que esta formação deveria ser promovida pela equipe gestora, pois compreendem que cabe a esta equipe a organização e o direcionamento de práticas específicas que contribuam, estritamente, para a formação dos estudantes para a cidadania. Tais práticas, conforme as falas das professoras, deveriam envolver o conhecimento sobre o conceito de cidadania, principalmente

os exemplos práticos de como trabalhar este tema com seus alunos. Logo, as professoras solicitam, fortemente, uma formação que relacione teoria e prática.

Mediante tal ocorrência nas falas das professoras, torna-se oportuno nos determos brevemente a respeito do trabalho da gestão escolar na perspectiva defendida nesta pesquisa. De acordo com Silva Jr. (2015), a ideia principal da gestão é a natureza pedagógica do trabalho escolar, tornando-se central na promoção das interações nos campos da gestão e do currículo. Sendo assim, podemos promover uma formação para a cidadania com fins democráticos e emancipatórios. Na concepção de um processo de trabalho e/ou pedagógico em uma direção democrática, emana-se a relevância da ação administrativa em seu sentido amplo.

Conforme expõe Paro (2010), esta ação é propriamente a mediação que permite a realização/concretização do trabalho da melhor maneira. Dessa forma, o autor considera que a administração da escola supõe o trabalho de uma variedade de pessoas com o intuito de alcançar, adequada e competentemente, os fins desejados. Enfatizamos que a escola é concebida por Paro (2010) como uma empresa. Logo, o autor se pauta no amplo sentido do termo, ou seja, entendendo-a como um empreendimento humano – com uso do esforço humano coletivo – ordenado para a produção de algo e/ou para a busca de determinadas finalidades. Nesta visão, as modificações/transformações no âmbito escolar só podem acontecer no momento em que a educação é entendida em sua especificidade.

Em vista desse entendimento, é possível compreendermos a singularidade e a relevância das práticas gestionárias no intento de se alcançar uma educação, de fato, democrática. Nesta educação poderemos contemplar a formação dos estudantes para a cidadania com fins democráticos e emancipatórios. Indubitavelmente, para que isto se torne concreto e até mesmo palpável, todos os atores escolares devem caminhar na mesma direção.

É válido lembrarmos que, em conformidade à concepção de Torres Santomé (2013), para construirmos uma sociedade democrática devemos formar pessoas democráticas no interior das escolas. Ademais, o autor se pauta na aposta de que uma educação a serviço de uma cidadania ativa é demasiadamente necessária. Para tanto, conceitos como democracia, justiça, inclusão, solidariedade e dignidade, no mesmo entendimento de Lahuerta (2020), devem ser basilares para que acreditemos e percebamos que há possibilidades e, também, caminhos para desenvolvermos um mundo melhor e mais equânime. Nesse sentido,

As preocupações sobre o que conta como conhecimento válido, sobre a forma em que se transmite e se legitima esse conhecimento em cada instituição escolar, o quê e a forma como avaliamos a vida desse nicho ecológico que é a sala de aula e a escola, são perguntas que, na medida em que lhes encontrarmos soluções, nos facilitarão a construção de uma cultura pedagógica capaz de contribuir para a libertação do ser humano, de ajudar a que esta possa alcançar maiores índices de liberdade, solidariedade, responsabilidade e criatividade. Não esqueçamos que, como Max Horkheimer e Theodor W. Adorno já advertiram, o esquecimento da reflexão e da crítica conduzem a uma sociedade administrada sem controle por parte dos administrados. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.210-211).

A respeito da recorrência nas falas das entrevistadas sobre a formação dos atores escolares para a cidadania, identificamos que todas sugerem a utilização do HTPC para esse fim. Amanda ressalta que esta formação se torna ainda mais necessária aos docentes, pois compreende que os estudantes permanecem a maior parte do tempo na sala de aula em seu período escolar. Portanto, a participante destaca a figura do professor frente à formação do estudante para a cidadania. De fato, como afirmamos em um momento anterior, para que ocorra uma formação para a cidadania fundamentada em princípios democráticos/emancipatórios, torna-se essencial que o educador detenha tais princípios.

Ao prosseguir sua fala, Amanda novamente expressa sua preocupação com as questões/aspectos pertencentes ao currículo oculto ou, conforme ela se refere, ao que não é planejado. De acordo com a entrevistada, tais aspectos podem ser reproduzidos pelo professor, ainda que automaticamente. Por isso, na percepção de Amanda, é fundamental que a equipe gestora invista na formação de professores a respeito do conceito de cidadania. Observemos estes aspectos em sua fala no trecho a seguir:

São questões muito complexas, mas o professor precisa entender que essas questões, que não estão no currículo, não estão no Projeto, não estão nas datas comemorativas, elas são importantíssimas! Além de não reproduzir. Porque, às vezes, o professor reproduz. Então, uma coisa que eu acho bem bacana é investimento em formações nesse aspecto! E é assim, nem todo professor teve oportunidade de, na graduação, participar de formações assim. [...] Mas a gente precisa oportunizar. [...] Por isso que é importante a formação de professores e dos professores que estão ali na Escola! E é um processo contínuo. Porque não significa que se o professor tem uma certificação de Pedagogia ele tem essa formação. Eu acho que, talvez, o papel da gestão está um pouco aí. Acho que o que eu mais pontuaria é isso porque a parte do Projeto [PPP] e tal já é feito. Eu acho que é a questão do não planejado. O não planejado. (Amanda)

Considerando a indicação de Amanda sobre a formação dos professores para a cidadania, compreendemos que, à luz da afirmação de Paro (2011), a personalidade democrática do educador pode ser formada no âmbito de suas práticas cotidianas. Assim, esta formação poderá se desenvolver por meio de momentos de estudos, leituras, discussões, trocas de experiências e, ainda, por intermédio de práticas coletivas entre os demais profissionais. Desse modo, será possível ter em vista a melhoria da prática pedagógica desenvolvida na Escola.

Eliza, embora reconheça que seja difícil promover alguma formação no período pandêmico, considera ser muito importante que os atores escolares trabalhem/estudem a respeito da educação para a cidadania. Assim a participante evidencia:

Olha, na situação que nós estamos agora, fica meio complicado. Mas, poderíamos usar o HTPC para conversar sobre. Ou alguém para dar uma formação inicial...que eu acho que é legal a gente “bater na tecla”, mesmo que a gente já viu, eu acho legal. E depois, fazer discussões na Escola, no HTPC. Eu acho importante trabalhar isso, eu acho muito importante! (Eliza)

No entanto, notamos que a entrevistada apresenta uma contradição na continuidade de sua fala ao se referir sobre a formação dos atores escolares para a cidadania. Podemos observar no trecho apresentado anteriormente a sua afirmação de que os professores da Escola já viram algo sobre a temática da cidadania. Porém, na sequência de sua fala, Eliza enfatiza que eles precisam aprender mais e que ela mesma não sabe nada sobre o tema. Vejamos:

Com certeza precisamos aprender! Todo mundo, não é? Eu não sei nada! Eu preciso aprender mais. Tem muita coisa para aprender e sempre surgem ideias novas de como lidar, como trabalhar...então, seria interessante uma formação. Se você tiver esse jeito de fazer essa formação e sugerir para a Secretaria eu acho que seria legal. (Eliza)

Eliza, ao pensar sobre este assunto, recomenda que a pesquisadora proponha uma formação para os atores escolares sobre a cidadania à Secretaria de Educação do município. Conforme sua compreensão, há na Escola a necessidade de que esta formação seja voltada para o âmbito prático. Eliza não sugere uma formação teórica a respeito da cidadania, pois, em sua percepção, existem muitas “palavras bonitas no papel”. Atentemo-nos à sua fala:

Por isso que eu falei da formação. Porque, às vezes, abre algum “leque” aí que a gente não viu ainda, que a gente não sabe... Acho que é assim, pensar numa formação para a prática. Porque palavras bonitas no papel têm um monte! Precisa sair do papel! Você poderia trabalhar uma formação, pensando assim, numa discussão...é ideia, é sugestão! [risos]. “Como podemos trabalhar isso na sala de aula? Por meio de quê? Como eu posso colocar um assunto ou um tema?”. Entendeu? (Eliza)

Na percepção de Eliza, há muita conversa sobre o tema da cidadania e pouca informação/conhecimento sobre como lidar com os estudantes na prática. Percebemos indícios, portanto, de uma formação para a cidadania associada ao tratamento ou à maneira de agir com os estudantes. Isto é, a fala de Eliza sugere a compreensão de que formar para a cidadania se fundamenta apenas na relação que se constrói com o outro. Por conseguinte, esta professora gostaria de saber se ela está agindo de forma correta e, também, se há elementos em suas ações que podem ser melhorados. Neste momento da entrevista, Eliza mantém seu raciocínio com o intuito de exemplificar como esta formação sobre o tema da cidadania poderia ser oferecida aos atores escolares. Observemos o seguinte excerto:

Porque a gente vê muita conversa sobre, mas na prática às vezes não sabe como lidar. Entendeu?! Até para mim eu estou falando. Eu quero ver se estou sabendo fazer, se não tem coisa melhor para ser feita... [...] Então, precisamos da prática e não do papel. Por exemplo, pensar numa dinâmica ou numa situação para a pessoa, para o grupo refletir... “Como que você faria? Como lidaria com isso?”. Pegar um caso de ensino! Pode pegar um fato ou uma coisa que aconteceu. “E aí, como vocês resolveriam isso?”. Porque eu gostaria de saber... [risos]. Se a gente pensa certo, não é?! Uma formação com você eu iria gostar! [risos] (Eliza)

Como podemos verificar, Eliza sugere uma formação com os docentes utilizando casos de ensino a fim de trabalharem questões práticas acerca da formação para a cidadania. Além disso, ela enfatiza que seria interessante e agradável uma formação oferecida pela própria pesquisadora deste estudo. Ao finalizar sua argumentação sobre a necessidade de uma formação dos atores escolares para a cidadania, Eliza assim declara: “A gente sempre aprende, Mari. Sempre aprende! Nunca sabe tudo, não é? [...] Conto com a sua formação, a sua ajuda! Faz porque a gente está precisando!” (Eliza).

Laura recomenda a criação de espaços de diálogo a respeito da formação dos atores escolares para a cidadania. Assim como as demais participantes, Laura afirma que esta formação deve ser promovida pela equipe gestora da Escola. Contudo, considera que esta

equipe deveria dispor desta formação antes de oportunizá-la aos demais atores escolares. De maneira similar à Eliza, Laura discorre sobre uma formação para a cidadania voltada à prática docente. Vejamos tais aspectos por ela mencionados:

Penso que iniciando com espaços de diálogo. Só que, para isso, a própria gestão precisaria ter essa formação para alguns encaminhamentos. Talvez discussões de algumas situações a partir de um caso de ensino, a partir de conteúdo, de uma proposta de conteúdo. E colocar essas situações em que os professores discutam, mas que elas possam ser refletidas na prática também. Associadas com as práticas. E também existe esse perigo! A formação aqui e a prática aqui [colocando as mãos distantes uma da outra] e aí não faz sentido, não é? Então, isso é muito comum! “Ah, eu fiz a formação. Ótimo!” E aí eu fecho o meu livrinho, fecho a minha pasta e acabou, vou voltar para a sala de aula! Então, eu acho que seria interessante, não sei como, mas se a gestão usasse alguns momentos de HTPC e pensasse nessa situação: “O que eu posso colocar para os meus professores para que isso reflita na prática? Quais situações?”. Não sei... não sei se tem como fazer isso. (Laura)

A participante evidencia o recorrente distanciamento entre teoria e prática no âmbito educacional. Nesse caso, Laura faz referência à questão da pontuação na carreira docente em algumas localidades. Conforme a explicação de Laura, muitos docentes participam de formações e/ou realizam cursos com o único propósito de acumular pontos e, assim, possuírem melhores atuações/cargos na carreira; até mesmo turmas. O objetivo de certas formações/cursos se baseia apenas em melhorar a pontuação na carreira docente.

Laura pensa sobre a possibilidade de tornar concreta sua sugestão de formação dos atores escolares para a cidadania, considerando as variadas demandas do professor em relação à mais uma formação na carreira. Dessa maneira, Laura ressalta que ele pode não querer realizar uma formação sobre a cidadania, inclusive por questão de possuir outras prioridades. Vejamos:

Só que aí eu vou te falar, o outro lado. Corre-se o risco de um grupo de professores achar que aquilo não tem sentido nenhum. Porque tem Ata para entregar, tem papeleta, diário de classe para preencher, armário para organizar, coisa de aluno para corrigir, semanário para entregar e acha que aquilo é uma perda de tempo. Então, vou defender os dois lados aqui! Eu sempre olho os dois lados. Eu acho que é difícil não pensar nisso! Então, a gente pensa... “ah, é bonito! Vamos fazer uma formação, uma reflexão!”. E aí você coloca isso e, se o outro não quiser, isso não leva para lugar nenhum. E às vezes o outro não quer porque ele tem um monte de outras demandas que para ele são mais importantes. Não porque ele não seja responsável ou porque ele não queira formar o cidadão, nada disso! É muito difícil isso, não é? Nossa, está complicado pensar nessas questões... [reflexiva]. (Laura)

Laura explicita que ela sempre procura refletir sob diferentes pontos de vista a fim de compreender os possíveis pensamentos e/ou considerações dos sujeitos – equipe gestora e equipe docente. Logo, a entrevistada afirma ser difícil pensar nessas questões. Ao concluir sua fala, Laura reconhece que os atores escolares possuem pouco conhecimento a respeito da formação de professores sobre a cidadania. Observemos o excerto da entrevistada: *“Espero que eu tenha ajudado aí em alguns elementos, embora, como eu disse, é um assunto que a gente ainda está bem aquém talvez em relação à formação de professor.”* (Laura).

Consoante às demais respostas, Olívia declara a necessidade de uma formação dos professores para se trabalhar o conceito de cidadania; sobretudo se considerado como componente curricular. Este raciocínio nos permite identificar, mais uma vez, que o conceito de cidadania não é visto/percebido pelas entrevistadas como um elemento correlacionado ao currículo. Olívia também destaca a importância de que este conceito seja colocado em prática de forma que não seja mais um conceito teórico no âmbito educacional. Vejamos sua percepção no seguinte trecho:

Falta muita formação eu acho! Eu vou dizer para você, se tivesse algo pensando em componente curricular nós, enquanto professores, precisaríamos de muita formação! Muita, muita formação e não só colocar no currículo, entendeu?! Para não ser só colocado e pronto! [...] De repente, seria interessante, realmente, ter algo que seja mais direto, direcionado sobre a formação do cidadão. Mas, para isso, precisaria de formação mesmo, bastante formação. (Olívia)

A partir das respostas das quatro entrevistadas, verificamos que há um discurso uníssono a respeito da necessidade de formação dos atores escolares sobre o conceito de cidadania. Apesar de evidenciarem a necessidade de que esta formação seja voltada para a prática, as entrevistadas, em suas falas anteriores, afirmam trabalhar este conceito com seus alunos no cotidiano de suas ações escolares. Logo, evidencia-se uma contradição nestes elementos por elas mencionados.

De modo geral, suas percepções parecem apresentar, em alguma medida, a visão de que ensinar cidadania não se trata somente de conhecer os fundamentos teóricos do conceito e/ou apenas ensiná-los aos educandos. Por isso, há constante indicação em suas falas, até mesmo

uma solicitação, a respeito de uma formação adequada aos atores escolares sobre o conceito de cidadania.

No entanto, as falas das participantes nos sugerem a ideia de que é preciso saber/conhecer a maneira mais adequada de formar o estudante para a cidadania por meio das relações e interações sociais que são desenvolvidas no âmbito da Escola. Sendo assim, o discurso verbal parece preponderar neste tipo de formação mediante as percepções das professoras. Esta formação, conforme suas percepções, deve estar relacionada diretamente às práticas curriculares e, também gestonárias. Observamos que as participantes não consideram ou percebem o trabalho na sala de aula como um trabalho de gestão do professor. Conforme visão de Paro (2011), este trabalho se caracteriza por uma atividade de mediação do educador.

Com isso, a consideração de temas como a personalidade do educador e sua relevância na formação da personalidade do educando deixa de ser mera questão retórica para constituir elemento de importância primordial no estabelecimento de políticas educacionais. Não só o que o professor sabe e detém de cultura de modo geral, mas em especial suas condutas e valores (em grande parte incorporados quando ainda era aluno do ensino fundamental) são decisivos na formação do estudante de hoje e são outros pontos de destaque na concepção de uma estrutura da escola que favoreça a produção de uma educação de qualidade para o indivíduo e para a sociedade. (PARO, 2011, p.148-149).

Nesta subseção nos determinamos a apresentar e discorrer acerca dos dados referentes às práticas gestonárias e/ou aos processos gestonários desenvolvidos na Escola, conforme as percepções das entrevistadas. A seguir, apresentamos algumas considerações acerca de um importante aspecto identificado nas entrevistas: o papel da entrevista como instrumento investigativo-formativo. Também evidenciamos nossa disposição em olhar para a realidade escolar sob a perspectiva defendida nesta pesquisa, isto é, a democrática/emancipatória. Para tal propósito, dissertamos a respeito do movimento entre currículo e gestão e sua relação com a formação dos estudantes para a cidadania.

7.5. Contemplando a utopia: um novo olhar sobre a realidade escolar

Observamos ao longo da apresentação dos dados que as professoras, em diferentes momentos de suas entrevistas, elaboraram ideias no próprio instante em que discorriam sobre algum assunto. Este aspecto evidencia o potencial do papel da entrevista como instrumento investigativo-formativo nesta pesquisa. Isto quer dizer que, conforme iam respondendo aos questionamentos feitos na entrevista, as próprias entrevistadas construía novos argumentos sobre um tema ou assunto sem que estes lhes fossem induzidos pela pesquisadora.

Ao final de cada entrevista individual, as participantes mencionaram que o momento possibilitou que elas construíssem reflexões a respeito de suas práticas frente à formação dos estudantes para a cidadania. Notamos que muitas questões as provocaram a pensar sobre o assunto. A título de exemplo, vejamos os trechos subsequentes da fala de Laura:

É, na conversa agora, uma coisa que me marcou foi esse movimento que eu mencionei: do que era essas relações na escola na década passada e o que são essas relações hoje?! [Referência às relações entre professores e alunos]. E aí eu percebo que, mesmo sem ter esse objetivo direto de trabalhar a cidadania, eu consigo construir um trabalho nesse sentido com os alunos. E, talvez, se eu começar a pensar um pouco mais sobre isso, eu posso ter outros elementos que melhorem essas práticas e até mesmo fomentar situações. (Laura)

Não que os meus alunos tenham mais cidadania ou que eu seja mais cidadã que o professor da outra sala. Mas, assim, dessa questão da comunicação mesmo! Do falar, do ouvir. Eu fiquei curiosa agora e eu vou perguntar para os meus alunos se eles sabem o que é cidadania! [pensativa] Eu também não sei, mas vou perguntar para eles! [risos] Quem sabe eles não me respondem! Eu te conto o que eles falaram! [risos] (Laura)

Neste último trecho, Laura afirma não saber o que é cidadania. Logo, identificamos certa contradição em sua fala, pois no decorrer da entrevista ela apresentou aspectos sobre este conceito. Nesse sentido, podemos compreender que a percepção de Laura acerca do conceito de cidadania se baseia em suas próprias noções. Podemos, ainda, observar que ela se mostrou interessada em saber o conhecimento de seus alunos sobre o tema da desta investigação.

As demais participantes, no decurso das entrevistas, também expressaram certo interesse e até mesmo se surpreenderam com suas argumentações construídas na ocasião; assim

como foi explicitado anteriormente. Expressões semelhantes a esta de Olívia: “*Olha, eu nunca tinha parado para pensar nisso!*”, foram recorrentes na realização das entrevistas.

Indagada se a realização da entrevista gerou considerações ou questionamentos a respeito da formação dos estudantes para a cidadania, Eliza assim afirma:

Olha, gerou sim! [risos] A gente começa a pensar mais sobre: “será que eu estou fazendo o suficiente?”...e a gente sempre pensa: “Será que eu estou fazendo certo? Será que eu preciso fazer mais alguma coisa?”. Por isso que eu falei da formação [...] (Eliza)

Dessa forma, afirmamos que a realização das entrevistas oportunizou um momento de discussão e, também, de questionamentos e/ou dúvidas sobre a temática da cidadania. Evidenciamos que as expressões faciais das professoras, no momento das entrevistas, também indicaram e/ou revelaram determinados sentimentos, reações de surpresa, dúvidas, preocupações, entre outros aspectos percebidos e identificados por meio da fisionomia de cada uma delas. Isto ocorreu em diversos momentos das entrevistas, assim como os demais elementos e trechos evidenciados no decorrer da apresentação dos dados que confirmam o papel da entrevista como instrumento investigativo-formativo.

Consideramos, pois, que este importante aspecto referente a esta investigação nos revela ser possível promovermos um debate sobre o tema da cidadania e, essencialmente, sobre a formação dos estudantes para uma cidadania a serviço da perspectiva democrática/emancipatória. Ao viabilizarmos a realização de diálogos sobre este assunto no âmbito educacional, poderemos também buscar e/ou encontrar meios para vislumbrar mudanças e/ou transformações no espaço escolar.

Como evidenciamos nesta Seção, é necessário olharmos para a realidade escolar sob uma vertente que, de fato, nos direcione à transformação com o intuito de promover a emancipação do sujeito. É essencial, portanto, pensarmos em ações/práticas escolares que nos apresentam possibilidades de transformar as diferentes vivências para que a democracia e a cidadania se tornem uma vida habitual.

Por essa razão, compreendemos que a realização de mudanças e/ou transformações requer sensibilidade. Torna-se possível assegurarmos que a sensibilidade é transversal ao conteúdo e à metodologia e, ademais, deve ser comprometida com o social. Acreditamos que

há brechas para que o *status quo* seja contestado. Nesse ponto de vista, propomos a associação, sobretudo a articulação, entre currículo e gestão a fim de promovermos uma formação para a cidadania guiada na vertente democrática/emancipatória.

Conforme Frigotto (2015) expõe, a educação e a formação humana são práticas constituídas pelas relações sociais, ou seja, necessitam de um conjunto de práticas sociais essenciais. Logo, ambas não progridem de maneira aleatória. Frigotto (2015), portanto, afirma que é por esse motivo que a luta pela ampliação da esfera pública no âmbito da educação pressupõe que também ocorra a ampliação do público nas demais esferas sociais, especialmente no tocante ao plano das relações políticas e econômicas. Assim como o autor defende,

Quanto mais as forças progressistas comprometidas com a democratização da sociedade vislumbram a possibilidade de assumir a direção do Estado brasileiro, tanto mais urgente se coloca a tarefa de adquirir e exercitar a competência (política e técnica) de transcender a pedagogia da resistência e passar a alternativas demarcadas pela transparência e, portanto, pelo exercício efetivo da democracia. Nesta perspectiva, nem a história acabou e, menos ainda, a luta para a construção da utopia socialista. Nesta luta a efetiva democratização da escola pública unitária, de todos os processos de formação técnico-profissional e dos meios de comunicação social não pode mais ser postergada. Trata-se de uma condição necessária para que a cidadania concretamente possa desenvolver-se e constituir-se para a grande maioria da população brasileira. (FRIGOTTO, 2015, p.86).

Nesse sentido, o autor advoga que as categorias que reeditam o ideário da teoria do capital humano, em uma nova materialidade histórica, pulsam uma realidade social, cultural e política construída de maneira particular. Ademais, requer uma cidadania real e efetiva para as classes trabalhadoras. Para Frigotto (2015), é por meio da avaliação crítica desta trajetória que se localiza a força política não apenas para resistir, mas também para disputar outra proposta/possibilidade no plano da sociedade e, particularmente, no plano da educação. Perante o exposto, é indubitável que os conceitos de cidadania e democracia devem ser ensinados.

À luz dos aspectos de uma educação mencionados por Torres Santomé (1995; 2013) e Lahuerta (2020), mencionados nesta Seção, a formação para a cidadania das novas gerações precisa ser considerada. De acordo com Lahuerta (2020), não podemos minimizar/subestimar o desafio de formarmos as novas gerações para viverem e conviverem em um mundo de aceleração e transformações contínuas no momento em que pensamos em uma democracia, deveras, e em uma convivência humana civilizada. Uma vez que afirmamos na subseção

anterior que há uma dinâmica da aceleração associada à imposição da lógica custo-benefício, constatamos que há também uma perda do sentido futuro. Assim como certifica Lahuerta (2020), em face do contexto pandêmico, este é um momento bastante difícil para pensarmos sobre a escola, principalmente sobre a educação pública.

Observamos que determinadas falas das participantes desta pesquisa apontam para um agravamento da situação escolar durante o período da pandemia mundial. Em consonância, Lahuerta (2020) constrói uma análise a respeito da crise provocada pela COVID-19 no âmbito educacional. Conforme o autor examina,

Diga-se de passagem que as circunstâncias criadas pela COVID-19 só fizeram emergir, ou tornaram mais dramáticas, questões que já estavam colocadas anteriormente, exigindo um tipo de debate público que coloque no centro de suas preocupações a compreensão do sentido das mudanças estruturais que estão em curso, para além da pandemia, e tenha a ousadia de enfrentar os monumentais desafios que estarão colocados às sociedades depois que se consiga equacionar a crise sanitária. (LAHUERTA, 2020, p.359).

Lahuerta (2020) considera que as respostas dadas a outras situações não são suficientes para os novos problemas vivenciados pela sociedade contemporânea. De acordo com o autor, “não basta lutar pela preservação das instituições com as quais se organizou o mundo moderno; é preciso pesquisar essas profundas transformações para se compreender o que está acontecendo com a sociedade contemporânea e para ter um norte para a ação”. (LAHUERTA, 2020, p.375). Nesse sentido, na concepção de Lahuerta (2020), torna-se substancial educarmos para a complexidade e, em especial, educarmos para a democracia.

Na concepção de Apple (2017), a crise é tangível para todas as pessoas que se encontram realmente comprometidas com uma educação digna de seu nome. A respeito de uma circunstância de crise, o autor assegura que “ela nos força a questionar se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios”. (APPLE, 2017, p.11).

Conforme a concepção de Paro (2011), toda a estrutura da escola, a qual inclui os âmbitos administrativos, curriculares e didáticos, necessita ser transformada para que a educação ofertada caminhe no sentido de uma educação integral. Cabe ressaltarmos que o termo integral não deve ser compreendido como um período a mais na escola, tal qual podemos

encontrar em muitas realidades educacionais de nosso país. Este termo, à luz da concepção do autor, deve ser orientado por fins democráticos e emancipatórios.

Uma educação integral, na compreensão de Paro (2011), deve garantir a todos os educandos o direito à cultura, o qual significa o direito à própria humanização do indivíduo. Ou seja, nos fazemos e/ou nos tornamos humanos na medida em que nos apropriamos da cultura, da história e da herança que nos foi deixada pelos nossos antepassados. Sendo assim, Paro (2011) argumenta que não há uma razão coerente para que a herança dos valores democráticos seja distribuída de forma desigual aos cidadãos.

De acordo com Paro (2011), o ser humano não necessita apenas de conhecimentos e informações para se realizar e se sentir bem. A cultura contribui para que ele adquira certa liberdade. Por conseguinte, cada indivíduo se faz/torna mais livre na medida em que se apropria da herança cultural. Conforme o autor expõe, a cultura existente na forma das disciplinas escolares é fundamental para o desenvolvimento do educando. No entanto, estas podem ser consideradas como pequenos “pedaços” da cultura. Precisamos, então, compreender que

A realização pessoal exige muito mais do que fragmentos de cultura que nossa escola se propõe a fornecer. Ela clama por uma educação que logre preparar o indivíduo para o usufruto de todos os bens espirituais e materiais criados historicamente no contexto da cultura, a que todos os cidadãos, pelo fato mesmo de serem cidadãos, têm o direito de acesso. Por isso, numa sociedade verdadeiramente democrática, pautada por valores progressistas de afirmação da condição de sujeito de todos os cidadãos, a cultura não pode ser considerada um bem privado a que apenas os privilegiados das camadas mais abastadas têm acesso, na forma da assim chamada “cultura erudita”, destinando aos desprotegidos as migalhas dos conhecimentos escolares. (PARO, 2011, p.138).

Devemos, portanto, considerar o caráter substancial da cultura para a formação integral de personalidades humano-históricas e, sobretudo, para o efetivo exercício da cidadania. Nessa concepção, Paro (2011) assegura que o currículo escolar não se pode limitar tão somente à uma lista de conhecimentos e informações pré-selecionados; suprimindo outros elementos culturais igualmente importantes e valiosos à vida dos estudantes. Assim como o autor advoga, suprimir a cultura é, conseqüentemente, suprimir uma parte da capacidade de que o ser humano – em especial, aqui, o cidadão – viva em liberdade.

Não podemos negar que há uma razão do mundo imperando nas formas de viver, bem como nas relações e dimensões humanas. Esta razão é guiada pelo sistema normativo neoliberal

– como mencionado em outros momentos deste estudo – e tem conduzido muitas ações no âmbito da educação. Confirmando esta ideia, Paro (2017) argumenta que a razão mercantil, a qual prevalece sobre a sociedade vigente, procura subjugar tudo aos princípios e normas do mercado capitalista. Ao realizar tal feito, esta razão desconsidera total e completamente a singularidade do trabalho pedagógico e, assim, procura inserir na instituição escolar os valores e métodos administrativos das empresas capitalistas. Como resultado disso, há um fracasso no processo de aprendizagem dos estudantes.

Todavia, não podemos limitar as possibilidades de mudanças nas ações desenvolvidas no âmbito escolar. No pensamento direcionado à ação e à produção de algo, por meio da realização humana, podemos mencionar a consideração de Dardot e Laval (2016). Na alegação dos autores,

Marx já dizia com força: “A história não faz nada”. Existem apenas homens que agem em condições dadas e, por sua ação, tentam abrir um futuro para eles. Cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho. O governo dos homens *pode* alinhar-se a outros horizontes, além daqueles da maximização do desempenho, da produção limitada, do controle generalizado. Ele *pode* sustentar-se num governo de si mesmo que leva a outras relações com os outros, além daquelas da concorrência entre “autores autoempreendedores”. As práticas de “comunização” do saber, de assistência mútua, de trabalho cooperativo *podem* indicar os traços de *outra razão do mundo*. Não saberíamos designar melhor essa razão alternativa senão pela *razão do comum*. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.402, grifos dos autores).

Nesta direção, precisamos considerar a afirmação de Apple (2017) a respeito da necessidade de

Desafiar essas estruturas e relações econômicas, sociais, culturais/ideológicas e afetiva pede que trabalhem em muitos níveis e em muitos lugares; em todos os papéis do processo. Alguns deles serão históricos e conceituais, outros envolverão trabalho direto com os estudantes e de maneira crítica. Alguns deles serão na construção e na defesa de mobilizações coletivas de muitas pessoas que trabalham em escolas ou em/com comunidades; outros serão na formação de futuros professores, para que estejam preparados para ir adiante e continuar o processo de construir uma educação que resista à incorporação de formas dominantes. (APPLE, 2017, p.272).

Assim como Apple (2005) argumenta, torna-se imprescindível identificar e anunciar as práticas de êxito que ocorrem no âmbito educacional, pois, indubitavelmente, há modelos bem-sucedidos a serem seguidos nas instituições escolares. Esses modelos devem ser notáveis àqueles que desejam fazer a diferença na educação e, em especial, na vida de cada estudante. Corroborando esta ideia, Lahuerta (2007) afirma sobre a necessidade de “nunca perder de vista o macro, mas saber que pequenas atitudes, pequenas iniciativas, às vezes podem dar, nos resultados, conseqüências bastante benéficas”. (LAHUERTA, 2007, p.47). Na argumentação de Apple (2005),

Sem dúvida, dentro de cada instituição educacional, em todos os níveis, dentro dos buracos e das lacunas, por assim dizer, há práticas contra-hegemônicas sendo construídas e defendidas. Mas elas são, frequentemente, isoladas umas das outras e nunca se organizam em movimentos e estratégias coerentes. Parte da tarefa aqui é divulgar os êxitos da luta contra o controle do currículo, da pedagogia e da avaliação – mais do que todo o nosso trabalho. Mesmo que “contar histórias” não seja suficiente, desempenha uma função importante. Isso nos mantém vivos e nos faz lembrar da possibilidade da diferença, em uma época de auditorias, comodificação e desrespeito. (APPLE, 2005, p.87-88).

No momento em que se pensa em uma educação do futuro, conforme proposta de Lahuerta (2020), podemos refletir na possibilidade de transformação no interior da instituição escolar. Como afirmamos, há contradições e resistências neste âmbito e, sendo assim, há possibilidades de atuação por parte dos sujeitos escolares. Não obstante, cabe destacarmos que, para Torres Santomé (1995), nem toda resistência acarreta uma mudança e, igualmente, uma transformação da sociedade. Aliás, há resistências que não levam a lugar algum, sendo denominadas pelo autor como “resistências erráticas”, as quais não apresentam respostas ou soluções alternativas e, logo, não sensibilizam os grupos que possuem um controle maior de poder.

Lopes e Macedo (2011) discorrem sobre a emancipação e a resistência por meio dos estudos pautados em uma teoria radical crítica da escolarização. De acordo com as autoras, as teorias da resistência trabalham vinculadas ao compromisso da emancipação dos sujeitos, defendendo a necessidade de revelar e explicitar as contradições vivenciadas por eles nos processos escolares. Dessa maneira, Lopes e Macedo (2011) afirmam que

O propósito desses estudos é o de entender a escola como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida. A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando como marginais os sujeitos das classes desfavorecidas socialmente. Mas o faz sem determinismos, na medida em que é também um espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes. (LOPES e MACEDO, 2011, p.165-166).

Compreendendo, então, o processo de educar na concepção de um esforço humano coletivo e pensando em um possível meio para a construção de uma outra razão do mundo, bem como para a emancipação dos sujeitos, torna-se relevante nos voltarmos às práticas curriculares e gestionárias que se desenvolvem na instituição escolar. Thiesen (2014) evidencia que, diante do cenário educacional, os desafios centrais nos campos do currículo e da gestão são sinalizados. Para o autor, estes campos são caminhos ou movimentos que se entrelaçam sob múltiplas circunstâncias e, certamente, essa conexão nem sempre se revela de forma clara e pacífica e/ou tranquila. No esclarecimento de Thiesen (2014),

E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. Ou seja, tanto o currículo quanto a gestão respondem (ou buscam responder) complexas demandas sociais, culturais e econômicas geralmente permeadas por interesses nada consensuais. (THIESEN, 2014, p.199).

Nesse sentido, é fundamental compreendermos, conforme assegura Thiesen (2014), que os desafios que se apresentam nos âmbitos do currículo e da gestão se constituem em trazer para o contexto escolar esses principais aspectos: consolidação da autonomia, tanto da escola quanto dos docentes; controle dos conhecimentos e saberes; projeto pedagógico e coletivo da instituição; construção e definição dos objetivos formativos. Logo, Thiesen (2014) afirma que se torna imperativo assumirmos essas funções/aspectos que compõem esses desafios para que não percamos, total e definitivamente, o sentido e a razão de ser de uma educação que, de modo utópico, almejamos. A fim de fortalecer esta ideia, compreendemos que, nas palavras de Meirieu (2002),

Para pensar a cidadania e lutar contra a exclusão, é preciso superar, no domínio escolar, um certo número de fendas ou rachaduras (culturais, pedagógicas, institucionais e filosóficas) para reencontrar espaços de unidade e solidariedade. O desaparecimento dessas fendas vai permitir pensar em um mundo onde o conhecimento necessário não será regido por relações em que predominam a força e a violência e em que as diferenças serão escolhidas, não herdadas. (MEIRIEU, 2002, p.57).

O que pretendemos, pois, com essa argumentação foi apontarmos a necessidade da abordagem dos conceitos de currículo e gestão, e da relação entre eles, em uma visão democrática/emancipatória. Nessa perspectiva, analisarmos o que acontece no âmbito escolar, em uma vertente crítica, é essencial para que haja mudança significativa. Logo, é necessário examinarmos a maneira pela qual as escolas estão formando para a cidadania, por meio do currículo e da gestão.

Dubet (2008) sustenta que a igualdade só é aspirada no instante em que surge como exercício da liberdade. É necessário que a escola assuma outra função, tratando aqueles que são excluídos de seu sistema de maneira justa e formando sujeitos de direito. Precisamos atuar em favor daqueles que estão em desvantagem com o propósito de que a sociedade seja justa. Uma instituição de ensino deve ter como papel principal uma educação que forme sujeitos de direito e autônomos. Para tal fim, tornar-se necessária uma educação crítica, pautada em uma vertente democrática/emancipatória, considerando os aspectos que envolvem possibilidades de transformação no interior do espaço escolar por meio do seu currículo e de sua gestão.

De acordo com Thiesen (2014), o currículo se apresenta, em uma sociedade escolarizada, como um elemento essencial da formação humana. Pautado no pensamento de Gimeno Sacristán (1998b), Thiesen (2014) afirma que o currículo, em sua compreensão mais ampla como construção social e cultural, é o próprio movimento da experiência humana, na qual se concretizam as ações educativas e escolares. Sendo assim, é por meio do currículo que percorrem os conhecimentos e/ou saberes, a organização do trabalho pedagógico, os planos/projetos de ensino e aprendizagem, a avaliação, as finalidades educacionais e, também, as trajetórias e os processos de formação. Entretanto, Thiesen (2014) assegura que o movimento curricular no âmbito da escola se torna irrealizável se não estiver alicerçado por alguma forma de gestão. Para o autor,

O espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc. Deve-se destacar aqui que estamos entendendo gestão também no seu amplo conceito, ou seja, compreendendo-a como um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos. (THIESEN, 2014, p.199).

Thiesen (2014) considera que o currículo e a gestão compõem um movimento que não pode ser dissociado, uma vez estão envolvidos em questões relacionadas a interesses sociais maiores. Ressaltamos que a interação entre a instituição escolar e os sistemas cultural, social e econômico é dinâmica e, essencialmente, dialética. Sendo assim, não há um determinismo no espaço escolar. Com efeito, apostamos na articulação entre currículo, concebido como processo e prática, e gestão democrática para nortearmos as possibilidades de transformação no âmbito da escola.

Explicitamos que o conceito de cidadania na vertente democrática/emancipatória encontra-se profundamente correlacionado ao conceito de democracia. Ambos apresentam um grande e importante potencial se, de fato, compuserem as práticas realizadas na escola a favor de uma formação plena do sujeito. Verificamos que os conceitos de currículo, gestão e cidadania assumem conotações conflitantes no interior de perspectivas distintas, portanto, advogamos em favor da abordagem destes conceitos, e da relação entre eles, na perspectiva democrática/emancipatória.

À vista da argumentação desenvolvida nesta Seção, concebemos que, mediante a afirmação de Paro (2011), “qualquer projeto de mudança na estrutura curricular do ensino fundamental precisa partir da realidade atual de nossas escolas. Um quesito importante dessa tarefa é saber o que pensam os professores e demais educadores escolares”. (PARO, 2011, p.139). Nesse sentido, consideramos ter sido fundamental identificar e compreender as percepções das professoras entrevistadas acerca da formação dos estudantes para a cidadania na Escola, pois, dessa maneira, será possível almejarmos a construção de um projeto de mudança na estrutura das escolas por meio de suas práticas curriculares e gestionárias.

De acordo com Meirieu (2002), reencontrar espaços de unidade no interior das instituições escolares não é uma tarefa fácil e, ainda, devemos compreender que haverá lutas e grandes desafios, uma vez que não representarão espaços de tranquilidade. Todavia, o autor sabe que isso é possível no momento em que reconhece que “já existem esboços de práticas que permitem esperar que isso seja feito na escola e fora dela, em uma série de lugares que já

existem.” (MEIRIEU, 2002, p.69). Sendo assim, para findarmos nossa argumentação aqui desenvolvida, nos valem das seguintes palavras de Paro (2017) a respeito da palavra utopia, a qual compõe o título desta subseção:

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto [...]. (PARO, 2017, p.13).

Na Seção seguinte, manifestamos nossas considerações construídas no empenho em lograr o término deste estudo. É importante destacarmos que o teor do próximo conteúdo não é conclusivo, uma vez que acreditamos em seu potencial para propiciar novos debates a respeito da formação do estudante com vistas à cidadania, em especial, à luz da perspectiva democrática/emancipatória; bem como de outros temas que se tornaram visíveis nesta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que norteou esta pesquisa foi: *O que é formar para a cidadania, segundo percepções de docentes?* Seu objetivo geral foi analisar as percepções de docentes de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de suas concepções sobre formar para a cidadania e de como essa formação se dá (ou não) nas práticas curriculares e gestionárias. Como objetivos específicos, pretendemos: i) verificar qual(ais) é(são) a(s) concepção(ões) sobre formação para a cidadania presente(s) nas falas das professoras entrevistadas; ii) analisar a percepção das entrevistadas sobre a presença dessas concepções no currículo; iii) analisar a percepção das entrevistadas sobre a presença dessas concepções na gestão escolar.

Os dados da pesquisa foram construídos por meio de abordagem qualitativa em uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de São Carlos/SP. As etapas para esta construção incluíram aplicação de formulário e realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados das entrevistas foi feita nas seguintes etapas: transcrição da gravação das entrevistas na íntegra; leitura geral das transcrições; definição das categorias *a posteriori*; nova leitura integral para a separação e associação das falas mais relevantes em cada categoria; elaboração da síntese dos principais resultados.

Consideramos que é preciso problematizar o tipo de educação que as escolas promovem, visto que elas contribuem fortemente para a formação de um tipo de sujeito. Por meio da fundamentação teórica da pesquisa, demonstramos que o conceito de cidadania se originou no desenvolvimento da vida nas cidades, desencadeando a necessidade do exercício de direitos e deveres de cidadãos. Isto porque, a partir daí, nasceu uma nova forma de se viver e, assim, de se relacionar no âmbito da sociedade, diferenciada da vida no campo e, portanto, de certos costumes e hábitos.

Houve, então, a necessidade de uma educação específica para se adequar aos princípios e padrões pré-estabelecidos por uma determinada classe social da sociedade emergente. Dessa maneira, o sistema econômico nascido nesta época, o capitalismo, influenciou diretamente as noções e/ou concepções de cidadania e, conseqüentemente, de educação. A escola foi vista, assim, como o local privilegiado para o alcance dos fins desejados pela sociedade em desenvolvimento.

Nesse sentido, evidenciamos que o conceito de cidadania está relacionado a diferentes visões de mundo, razão pela qual há diferentes conceitos, até mesmo opostos. Nesta pesquisa o analisamos em duas principais perspectivas teóricas opostas e conflitantes – a neoliberal/gerencialista e a democrática/emancipatória – e suas relações com os conceitos de currículo e gestão, criticando a primeira perspectiva e defendendo a segunda.

A perspectiva neoliberal/gerencialista no âmbito da escola prima pela organização, eficácia, autoritarismo, competitividade, neutralidade, competição, controle técnico e eficiente para a “produção” dos estudantes, ênfase em resultados e não em processos, entre outros, com vistas a diferenciar e selecionar os indivíduos por meio de sua inteligência e capacidade. O currículo é elaborado com vistas a alcançar os fins pré-estabelecidos pela classe social hegemônica, e a gestão escolar se caracteriza pelas funções hierárquicas e por uma falsa noção de democracia.

Nesta vertente, a cidadania se insere na racionalidade técnica com o intuito de instrumentalizar o indivíduo para obter o desempenho necessário à sua integração na ou adaptação à sociedade, tratando-se, então, de uma cidadania inativa e conformista. A escola é vista como *locus* de reprodução do sistema econômico a fim de garantir e preservar os valores indispensáveis para se viver em uma sociedade neoliberal.

Porém, entendemos que há espaço para a modificação do *status quo* nas escolas, já que os seres humanos não são somente reativos, mas ativos e, portanto, capazes de resistência, como é entendido pela perspectiva democrática/emancipatória. Nela prevalecem aspectos como autonomia, solidariedade, autoridade, interesses e participação coletivos, transformação, entre outros.

Nessa perspectiva, a noção de cidadania é orientada por uma racionalidade emancipatória, associada ao ideal de cidadão livre, autônomo e independente, resultado da comunicação intersubjetiva, por meio da qual os sujeitos concordam em edificar e viver em uma sociedade melhor para todos. Corresponde, então, ao próprio direito à vida em seu sentido pleno e está integrada aos direitos civis, políticos e sociais.

Pensar em uma concepção de cidadania plena, nas esferas econômica, política, cultural e social, é considerar uma efetiva proximidade com a construção de uma sociedade mais democrática. Nesta concepção, os cidadãos possuem a oportunidade de participar e,

principalmente, de agir nas diversas esferas da sociedade com vistas à construção e vivência da democracia em seu sentido mais amplo.

A cidadania e a democracia não são naturais ao ser humano, razão pela qual precisam ser ensinadas e vivenciadas. A junção desses conceitos demanda a formação de um tipo particular de subjetividade – a do cidadão democrático. Na escola tal formação é definida e vivenciada por meio do currículo, concebido como processo e práxis, e da gestão democrática, cujo traço de união com o currículo é a natureza do trabalho pedagógico.

Com relação aos resultados, as entrevistadas revelaram não ter ideias precisas quanto ao conceito de cidadania, nem ter pensado sobre esse tema até o momento da entrevista, já que não tiveram formação específica, quer na formação inicial, quer no decorrer da carreira docente. Iam elaborando as ideias conforme as demandas postas pela entrevista, principalmente ao pensarem em suas práticas na sala de aula nas quais fosse tratado esse conceito. A seguir, retomamos brevemente estas ideias.

Observamos que as quatro participantes manifestaram uma compreensão bastante similar acerca da cidadania, restringindo-a ao domínio das relações pessoais desenvolvidas na Escola, ou seja, cidadania é a relação com o outro. Nesse sentido, a formação dos estudantes para a cidadania se pautaria na aprendizagem de princípios e valores, a saber: respeito, empatia, responsabilidade, coerência, diálogo e escuta sensível e ocorreria “o tempo inteiro”, por meio das relações sociais, tendo o(a) docente como principal mediador(a) no âmbito da escola.

Pela percepção das participantes, muitas famílias não se ocupam da formação de seus filhos para a cidadania, e esta formação é delegada à escola, sobretudo aos professores, a quem competiria ensinar valores considerados por elas como fundamentais para a formação do (bom) cidadão, por serem essenciais para o convívio social: respeito, empatia, solidariedade, tolerância, responsabilidade, entre outros.

Para elas, todos os atores escolares são responsáveis pela formação dos estudantes para a cidadania, porém a responsabilidade maior caberia ao professor, devido ao fato de disporem de um tempo grande de convívio com os estudantes no espaço escolar. Compreendemos que as rotinas de sala de aula são fundamentais para que os aspectos que promovem a formação do cidadão sejam identificados. A maneira como o docente organiza e direciona estas rotinas revela tais aspectos e, assim, pode também revelar a perspectiva que o norteia. Entretanto, o que conta

não é a quantidade do tempo de convivência com os alunos na sala de aula, mas a qualidade do trabalho desenvolvido com eles.

Com relação a como se aprende a ser cidadão(ã), segundo as docentes o mais importante para a criança é ver como os adultos agem, envolvendo, assim, o princípio da coerência, ou seja, as ações do adulto precisam ser coerentes com suas falas. Ainda de acordo com as percepções das entrevistadas, a criança de hoje será o adulto de amanhã, tornando-se necessárias certas aprendizagens que deverão ser “cultivadas” no cotidiano escolar. Elas usam a imagem da “sementinha”, que representa a preocupação delas a respeito “daquilo que ficará” de seu ensino, isto é, “que marcas vão deixar” na formação. Para elas, essas marcas são mais fortes e presentes do que o ensino de determinado conteúdo curricular. Ademais, as participantes compreendem que essas “sementinhas” devem ser “plantadas” principalmente nos anos iniciais da escolaridade.

Dessa maneira, os dados nos fornecem indícios de que as professoras ensinam sobre a cidadania a partir de seus próprios valores pessoais, já que não têm suporte teórico para desenvolver o tema. Elas se pautam pelo que “acham e julgam” ser o correto para se viver bem em sociedade, para a boa convivência e, conseqüentemente, suas práticas que relataram parecem associadas ao “senso comum”. De certo modo, depreendemos que os trechos dos discursos das participantes parecem evidenciar mais as ações das *pessoas* entrevistadas do que das *professoras/profissionais* entrevistadas.

O que queremos destacar é que as percepções das participantes parecem representar a visão de que há atuações/ações distintas entre a pessoa e a professora. Neste caso, há falas da professora Amanda que destacam e distinguem aspectos do “eu pessoa” e do “eu professora”, assim como ela caracteriza, quanto às suas ações com os estudantes. Dessa maneira, é perceptível em variados trechos de seus discursos que elas demonstram guiar suas ações pelo que pensam/acreditam como pessoas e não como professoras.

De modo geral, os discursos sobre as práticas das participantes revelam suas crenças, opiniões e considerações a respeito do que compreendem como sendo certo ao exercício da cidadania. Então, observamos um pensamento dicotômico entre certo e errado, e entre bom e mau; sendo essas características associadas por elas ao exercício da cidadania e ao ser cidadão. À vista disso, em muitos momentos percebemos indícios nas falas das participantes de que suas ações ocorrem de forma intuitiva no sentido de não terem formação específica, logo, agem conforme elas acreditam ser o correto à cidadania e, conseqüentemente, à formação do bom

cidadão. Isso nos chama a atenção para a possibilidade de as professoras pensarem em práticas "corretas", sem saberem o que é cidadania; de acordo com as evidências em suas falas.

Por esse motivo, notamos que os sentimentos das participantes como pessoas (o "eu") se sobressaem em relação ao ser professora (a profissional) acerca da formação para a cidadania. Isto é, o que elas julgam/acham ser bom, certo e melhor para a vida dos alunos. Podemos dizer, portanto, que há concepções sobre cidadania. Assim, de acordo com suas falas, são necessários alguns fatores e atributos para que o professor atue com vistas à formação dos estudantes para a cidadania, a saber: atenção constante; sensibilidade (para perceber o que está no currículo oculto e, ainda, para saber *quando* e *como* atuar); preocupação; mediação; coerência; diálogo e exemplos de práticas, experiências e vivências.

Evidenciamos, ainda, dois principais aspectos, interrelacionados, nas falas das docentes sobre as práticas ou processos curriculares desenvolvidos na Escola. O primeiro refere-se à recorrência da menção aos currículos oficial/prescrito e oculto, interpretados como aquilo que é planejado e o que não o é. De acordo com elas, a formação dos estudantes para a cidadania estaria no âmbito do currículo oculto, ou seja, não planejado. Elas entendem que as diversas situações que envolvem as relações pessoais "fogem" daquilo que é previsto/planejado, e são tratadas por meio de conversas com os estudantes, uso de exemplos e questionamentos, além de ações mediadoras nas relações entre os alunos. Nesse sentido, percebemos que as professoras estabelecem certa divisão entre os currículos oficial e oculto sem, contudo, mencionarem o currículo em ação; o qual envolve tudo o que efetivamente ocorre no âmbito da escola, de forma explícita ou não.

Assim como concluímos em nossa dissertação de mestrado (CASTRO, 2017), não há uma compreensão precisa quanto ao conceito de currículo oculto, de modo que este aparece relacionado àquilo que não esteja manifestado em documentos ou disciplinas escolares, mas que de fato ocorra na escola. Da mesma maneira, identificamos que as entrevistadas no presente estudo atribuem ao currículo oculto toda e qualquer situação que acontece no âmbito da Escola e que não tenham sido previstas no currículo formal. Isto também é aplicado às suas percepções sobre a formação dos estudantes para a cidadania, que se efetivaria mais pelas práticas cotidianas das relações humanas do que pelos conteúdos curriculares.

O segundo aspecto que destacamos sobre as práticas curriculares desenvolvidas na Escola consiste, então, no entendimento das participantes de que a formação para a cidadania ocorreria para além dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, podendo-se supor

que elas não percebem esta relação. Para elas, os conteúdos curriculares contemplam a parte pedagógica do trabalho docente e, enquanto a formação deles para a cidadania se daria no âmbito dos valores, trabalhados nas vivências cotidianas entre os estudantes por meio do diálogo. Elas não mencionaram a relevância dos conteúdos dos componentes curriculares para a formação para a cidadania até serem interrogadas sobre isso na entrevista, ocasião em que mencionaram primordialmente aspectos associados ao meio ambiente, tratados no componente Ciências, considerado por elas como “carro-chefe” desta formação.

Elas revelaram priorizar os aspectos pessoais dos estudantes, justificando que eles podem aprender os conteúdos dos componentes curriculares em qualquer momento de suas vidas, mesmo que fora da Escola, ou por meio da tecnologia. De outro lado, a aprendizagem de determinados valores para a vida em sociedade deve ser construída na infância, cabendo à escola essa formação.

Como afirmamos na Seção 8, a construção dos saberes está intrinsecamente associada à formação para a cidadania. Esta construção, que envolve a herança cultural, é imprescindível para que o educando se torne ator e autor de sua própria vida e exerça sua cidadania de maneira consciente e efetiva. Só que o domínio dos saberes não garante a emancipação do sujeito, a menos que lhe permita questioná-lo e reconstruí-lo, sob forma de práxis.

Tal afirmação se relaciona diretamente aos diferentes componentes curriculares, entendendo que eles não são neutros, pois estão relacionados a questões de poder. Diante dos questionamentos acerca desses conteúdos e materiais escolares e suas relações com a formação para a cidadania, identificamos que as entrevistadas não os relacionam ao processo de formação democrática e emancipatória. Isso ocorre apenas quanto a aspectos relativos ao meio ambiente, à desconstrução de estereótipos e preconceitos e, ainda, às datas comemorativas.

De modo geral, as falas das professoras dão indícios de que as conversas sobre algum tema específico relacionado às suas percepções quanto ao exercício da cidadania – que podem surgir de um conteúdo que esteja sendo trabalhado – são suficientes para a promoção de uma educação para a cidadania. Ou seja, bastaria o *falar sobre*. Daí a importância, segundo elas, de estarem atentas às situações cotidianas não planejadas, pois consideram que o trabalho com a cidadania perpassa toda a prática docente, mais especificamente o que, para elas, aconteceria no âmbito do currículo oculto, e percebê-lo envolveria uma dose de sensibilidade docente.

As participantes também foram instadas a discorrer sobre as práticas e/ou processos gestionários desenvolvidos na Escola. O primeiro aspecto mencionado foi que, devido à mudança da diretora da Escola pouco antes do isolamento social provocado pela COVID-19, as professoras não conseguiram analisar se teria havido trabalho da gestão na perspectiva da cidadania. Consideramos que, de tudo que foi demonstrado, não há ação intencional da gestão para a formação para a cidadania, pois as falas das entrevistadas exprimem a falta de conhecimento preciso a respeito do que significa cidadania.

As professoras fizeram alusão a pequenos conflitos entre a nova gestão e o corpo docente no curto período de convivência antecedente à pandemia, e que essa relação está sendo construída aos poucos. Tais conflitos foram narrados pelas entrevistadas especificamente para evidenciarem a importância da união do corpo docente da Escola, sobretudo diante da transição da equipe gestora. Essa união foi-se consolidando ao longo dos anos, sendo um fator que caracteriza a Escola e a distingue de outras.

Observamos que, em determinados momentos, as falas das professoras demonstram a existência de dois grupos na Escola: o grupo docente e o grupo gestor. Há indícios de que estes grupos não “se misturam” e, assim, não trabalham em prol de um mesmo fim. Pode ser que isto se deva ao fato de a equipe gestora estar em início de atuação na Escola.

Outro aspecto de destaque foi o da formação dos atores escolares para a cidadania. Os dados apontam que esse tema não tinha sido tratado ao longo da formação das entrevistadas, quer inicial, quer continuada, de modo que só durante a entrevista elas se aperceberam da importância e complexidade da formação dos estudantes para a cidadania, assim como da grande responsabilidade do papel do professor com vistas a esta formação.

As entrevistadas salientaram a importância da equipe gestora na formação dos atores escolares para a cidadania, sugerindo inclusive a utilização do HTPC para esse fim. Reivindicam que esta formação seja voltada para as práticas escolares, pois consideram que a formação dos estudantes para a cidadania ocorre nas situações concretas do cotidiano escolar, sobretudo na sala de aula. Assim, indicam fortemente a necessidade de se relacionar teoria e prática.

Foi notável o papel da entrevista como instrumento investigativo-formativo. Em seu desenrolar as professoras constataram que estão agindo sem conhecimento específico acerca da formação dos estudantes para a cidadania e que tal formação, de responsabilidade da equipe

gestora, precisa abordar também crenças e preconceções que possam interferir na formação dos estudantes.

Houve recorrência na alegação de sobrecarga de trabalho, gerando falta de tempo das professoras para várias tarefas, inclusive para participarem da elaboração do PPP da Escola. Este é visto como um documento distante da realidade escolar, que cumpre uma exigência burocrática e fica esquecido na Escola. De outro lado, elas apostam na importância e relevância de algo que não conhecem e de que não participaram, o que revela uma contradição. Esta se exacerba diante da constatação de que as quatro participantes têm experiência de atuação em equipes gestoras, e nem por isso são capazes de construir considerações sobre a gestão escolar, embora percebam as dificuldades e os desafios que envolvem este campo. Além disso, constatamos que elas não percebem seu trabalho na sala de aula como um trabalho de gestão, neste caso gestão pedagógica.

As evidências proporcionadas pelas repostas às entrevistas fazem pensar em uma coerência entre elas e os resultados dos estudos correlatos analisados nesta investigação, quando apontam para uma educação e, conseqüentemente, uma formação para a cidadania pautada pelos interesses e imperativos de uma economia neoliberal ou liberal com fins de preservar o *status quo*. Os autores destes estudos destacaram a importância de uma educação para a cidadania pautada em aspectos democráticos, considerando a relação intrínseca entre os conceitos de cidadania e democracia. Sendo assim, torna-se possível percebermos a necessidade de que o âmbito escolar se pautem em uma nova cidadania.

Com relação aos dados construídos por meio das entrevistas, verificamos que as percepções das professoras não sinalizam uma formação para a cidadania pautada na perspectiva democrática/emancipatória, haja vista que pautar-se por esta perspectiva implicaria, necessariamente, considerar a questão da formação para a cidadania. Todavia, as falas das professoras demonstram que nunca haviam considerado esta questão, a não ser quando instigadas pela própria entrevista; logo, não havia intencionalidade em suas ações para formar o estudante para a cidadania.

Identificamos em suas falas elementos como: aprendizagem de certos valores para adaptação na sociedade; associação da formação dos estudantes à preparação para o mercado de trabalho; indicação de uma gestão escolar ainda hierarquizante e burocrática quanto à elaboração do PPP, determinadas ações da atual diretora e outras demandas escolares; visão conteudista sobre o tratamento pedagógico dos diversos componentes curriculares,

consubstanciada na ideia de que sua função é a de “passar” conteúdos, sem uma relação com a vida dos estudantes; concepção de cidadania restrita ao meio ambiente, com ênfase no engajamento e na responsabilidade social do sujeito-cidadão. Tais elementos parecem estar mais afetos a uma perspectiva neoliberal/gerencialista.

As professoras transparecem perceber que a função da escola se concentra na “transmissão” de conhecimentos aos alunos, aliados a valores que elas identificaram – por ocasião da entrevista – como pertencentes à cidadania, estes últimos no âmbito do currículo oculto, segundo elas. Esta concepção se pauta no senso comum, na noção de que o professor é *quem sabe* e o aluno, por sua vez, *quem não sabe* – inclusive que muitos pais ou familiares não sabem quais são os valores essenciais ao exercício da cidadania. Esta visão dicotômica representa um modo impositivo e até mesmo autoritário predominante na sociedade guiada pelos princípios neoliberais/gerencialistas.

Verificamos, portanto, que há uma ideia de que conteúdo curricular corresponde aos itens do programa/curso. No entanto, os conteúdos curriculares envolvem as dimensões cognitivas, conceituais, procedimentais e atitudinais. Sendo assim, atribuir à família a formação dos valores significa abrir mão da dimensão atitudinal e isso é função da escola, especificamente do currículo.

Há alusão a uma cidadania inativa e conformista, visto que as percepções das professoras se centralizam na compreensão de que os estudantes devem apenas incorporar certos valores com a finalidade de serem integrados na sociedade. Ou seja, os estudantes vão se moldando aos valores ensinados para se tornarem bons cidadãos e contribuir para a boa convivência social. Logo, há evidências de uma concepção de aprendizagem para a cidadania que se aproxima do disciplinamento e da moralização, aspectos estes que também devem ser ensinados aos pais/responsáveis. Revela-se um discurso do “outro incompleto”, cuja compreensão se pauta na premissa de que o outro é sempre carente de algum ensinamento. A formação para a cidadania, nesse sentido, é vista como a necessidade de se ensinar atributos aos estudantes para que, assim, se tornem completos cidadãos na vida adulta – indícios de uma formação prospectiva, a julgar pela frequente referência ao “plantio de sementinhas”.

Podemos questionar, portanto, qual seria a implicação dessa visão para as relações pedagógicas se não são estudantes-cidadãos, mas sim cidadãos do futuro. Ademais, isto seria contraditório com a alegação delas de que cidadania se aprende na vivência das relações cotidianas desenvolvidas no âmbito escolar. Aliás, essa questão foi lembrada apenas pela

professora Laura ao constatar, no momento em que foi respondendo as questões da entrevista, que os estudantes já são cidadãos ao ingressarem na escola. Na reformulação de sua percepção, Laura afirma que os estudantes são cidadãos desde o nascimento e que, assim, sua função docente consiste em contribuir para o desenvolvimento destes cidadãos. Novamente, evidencia-se a importância da entrevista como instrumento investigativo-formativo nesta pesquisa.

Apesar de explicitarem o ensino de alguns elementos alusivos à perspectiva democrática/emancipatória, as professoras não são capazes de assegurar se este ensino contribui para a formação ou construção de indivíduos autônomos e democráticos. Compreendemos que elas explicitam “os meios” considerados essenciais à formação para a cidadania, mas não anunciam/comprovam “os fins”. Portanto, não há o anúncio de práticas curriculares e gestionárias que promovam aspectos democráticos e emancipatórios na formação dos estudantes para a cidadania na Escola. Suas falas apresentam elementos característicos dos discursos disseminados pelos textos curriculares e os princípios essenciais apresentados para justificar suas ações a respeito dessa formação parecem não ser sustentáveis para efetivamente promover o ensino da cidadania e da democracia e, conseqüentemente, a emancipação dos estudantes.

Consideramos que isso tudo, no entanto, não pode recair na responsabilização das professoras, já que não tiveram formação – nem inicial nem continuada – sobre o tema. Além disso, a própria Escola não o coloca em sua proposta pedagógica (PPP), a não ser em formulações esparsas e imprecisas fazendo uso de expressões dos discursos dos textos curriculares, como: exercício da cidadania; resgate à cidadania; promoção da cidadania; formar para a cidadania. Esta proposta assume um caráter genérico ao apontar aspectos que fazem referência aos termos cidadania e cidadão sem, contudo, explicitar a concepção adotada ou o modo pelo qual se efetivará na Escola a formação dos estudantes com vistas a este fim.

É importante, ainda, considerar que as professoras, sozinhas, não podem fazer muito no contexto escolar. Por conseguinte, reconhecemos o potencial desta pesquisa no sentido de promover um debate sobre a temática da cidadania com estas quatro professoras e, de algum modo, instigá-las a pensar sobre a formação dos estudantes para a cidadania na Escola. Concebemos, portanto, que esta pesquisa, além de nos proporcionar respostas à questão que nos propulsionou a desenvolvê-la, oportunizou momentos de discussão sobre a relação entre educação e cidadania. Sobretudo, revela-se a potencialidade de se caracterizar em uma pesquisa

de estratégia investigativa e, concomitantemente, formativa – como demonstramos em diferentes momentos deste estudo.

Tendo em vista a temática desta pesquisa, percebemos a existência de diferentes possibilidades de sua continuidade. Ademais, consideramos que outros temas e questões dela decorrentes são passíveis de aprofundamento em investigações futuras.

Uma dessas possibilidades é a realização de observação participante da Escola, o que, embora inicialmente previsto, nos foi impossibilitado pelo isolamento social imposto pela pandemia de Coronavírus, como explicamos no percurso metodológico. Isso proporcionará analisar como se efetiva na prática, no currículo real, a formação para a cidadania no cotidiano de uma escola. Neste caso, a realização de entrevistas abrangerá os diferentes atores escolares com a finalidade de elucidar os dados observados e, ainda, obter novos dados.

Um tema decorrente desta investigação que merece novas discussões é o do currículo oculto. Nossa pesquisa de mestrado (CASTRO, 2017) apontou uma indefinição quanto ao conceito de currículo oculto. Além disso, a maioria dos estudos analisados se concentraram na denúncia deste tipo de currículo. Observamos que as participantes da presente pesquisa atribuem ao conceito de currículo oculto toda situação imprevista na instituição de ensino. Ademais, sugerem que a formação dos estudantes para a cidadania se centraliza no âmbito deste currículo. Diante dessas considerações, acreditamos ser expressiva a importância e a pertinência de novos estudos sobre o conceito de currículo oculto; incluindo sua relação com a formação para a cidadania.

Do mesmo modo como afirmamos no início desta Seção, o conceito de cidadania é polissêmico, a depender da perspectiva teórica adotada. Por conseguinte, consideramos pertinente a compreensão do conceito de cidadania por meio de outras perspectivas, além da que foi construída nesta pesquisa, como a intercultural e a decolonial, para que se contribua com o debate sobre este conceito.

Ainda outra possibilidade é o estudo de práticas de êxito quanto ao currículo e à gestão no âmbito escolar que promovam transformação e emancipação dos sujeitos.

No escopo destas considerações finais, considero importante evidenciar¹ minhas experiências como pesquisadora oportunizadas pelo doutorado, ocasião em que vivenciei a

¹ Neste momento, volto a utilizar a primeira pessoa do singular com o intuito de evidenciar minhas considerações pessoais sobre a pesquisa.

elaboração da minha primeira pesquisa de campo, já que no mestrado desenvolvi pesquisa bibliográfica. Destaco três elementos provenientes destas experiências.

O primeiro refere-se à autonomia intelectual. Considero que, comparado ao processo vivenciado no mestrado, dispus de maior autonomia intelectual na realização desta pesquisa de doutorado. Longe de ser um processo fácil, a construção da autonomia intelectual custou horas de dedicação, esforço, estudos, diálogos com a orientadora, aprendizagens, (re)construção de ideias e projetos, e, também, momentos de solidão e/ou “vazios” de pensamento. Por meio desses e de outros importantes aspectos, reconheço meu amadurecimento no percurso acadêmico.

Outro elemento advindo das minhas experiências é referente à metodologia adotada nesta pesquisa. Como eu nunca havia realizado uma pesquisa empírica, esta oportunidade, ainda que limitada pelo período pandêmico, resultou em importantes aprendizagens. A realização das entrevistas proporcionou-me a aquisição de diferentes conhecimentos. Por se tratar da modalidade semiestruturada, houve a necessidade da elaboração de um roteiro para a condução das entrevistas e, ainda, a capacidade de desenvolvê-las de modo único com cada participante. Logo, a interação pesquisadora-participante foi imprescindível neste processo. Foi notável meu crescimento na realização das entrevistas, quando comparo a primeira à última.

A pesquisa de campo envolvendo entrevistas permitiu-me olhar para uma realidade escolar específica por meio das falas das professoras. Isto se diferencia do conhecimento proveniente de resultados de outras pesquisas, conforme experienciei no mestrado. Ainda que por meio dos discursos de quatro professoras, foi possível conhecer importantes aspectos de uma instituição escolar “real e concreta” para mim. Todavia, considero ter sido bastante difícil e, ao mesmo tempo, delicado o processo de captar o movimento do que acontece na Escola por intermédio das falas das professoras participantes. Isto é, compreender o sentido do que estão dizendo sobre o contexto de onde o discurso foi produzido e, assim, empenhar-me em dar significado ao movimento do pensamento a respeito da própria Escola.

O processo de análise dos dados, portanto, foi desafiador. Além de envolver os aspectos mencionados, esta análise requer distanciamento e até mesmo adequada separação entre ser pessoa e ser pesquisadora a fim de assegurar o rigor acadêmico. Dessa maneira, posso afirmar que o processo de construção dos dados da pesquisa, bem como o processo de análise e, posteriormente, de síntese, foi bastante minucioso e exigiu muitos cuidados. Nas próximas

experiências de pesquisa de campo, com certeza deixarei muito mais tempo para dedicar às análises porque aprendi que quanto mais se olha para os dados mais análises são possibilitadas.

Sendo assim, o último elemento que desejo destacar a partir das minhas experiências alcançadas no doutorado diz respeito ao próprio ato de fazer pesquisa. Realizar uma pesquisa demanda variadas exigências para que seja considerada científica. Acima de tudo, saliento a dificuldade de se desenvolver uma pesquisa na área da educação no contexto brasileiro, pois, infelizmente, esta não apresenta visibilidade e, principalmente, apropriada notoriedade.

Uma das aprendizagens foi a de que na pesquisa qualitativa pode haver alterações durante todo o processo de sua realização. Desse modo, devido à natureza desta pesquisa, as diferentes situações vão encaminhando para algumas mudanças, adaptações ou ajustes ao processo e, portanto, ao projeto inicial. Em especial, enfatizo a dificuldade de ter realizado esta pesquisa no período pandêmico. Os impedimentos e contratempos em decorrência da pandemia de Coronavírus ocasionaram a necessidade de profundas alterações na metodologia e nos procedimentos da pesquisa. Apesar disso, posso afirmar que me mantive fiel ao cronograma estabelecido, nele incluída a prorrogação concedida pelo PPGE aos ingressantes em 2018.

Fazer pesquisa mediante todos esses fatos proporcionou-me aprendizagens para além da vida acadêmica, uma vez que precisei agir visando superação, força, resistência e, igualmente, amor ao trabalho – condição *sine qua non* ao ato de fazer pesquisa. Nesse sentido, as tarefas neste ato são numerosas e postas em realidades difíceis e, além do mais, imprevisíveis; sobretudo no que se relaciona à educação.

Ressalto minha consideração de que a educação pode contribuir para mudar a sociedade, pautando-se no compromisso de realizar pequenas ações que promovam a formação de pessoas capazes de atitudes transformadoras. A busca de possibilidades de ação no espaço escolar se faz necessária, sobretudo no que diz respeito às práticas curriculares e gestionárias. Trata-se de ultrapassar práticas que mantêm o *status quo*, as quais, conseqüentemente, colaboram com a visão determinista sobre este espaço.

Os conceitos de currículo, gestão e cidadania têm assumido conotações conflitantes no interior de perspectivas bastante distintas. Acredito, portanto, na potencialidade da articulação entre as práticas curriculares e gestionárias, pautadas na vertente democrática/emancipatória, como um meio para a construção de uma formação para a cidadania que promova a

emancipação humana e, dessa maneira, estejam voltadas para a transformação visando a uma sociedade mais justa e equânime.

Isto requer, entre outros aspectos, conforme apontam os resultados da presente pesquisa, uma clareza dos(as) profissionais atuantes na escola sobre a formação para a cidadania, ao invés da fragilidade conceitual constatada neste estudo quanto a: o que é cidadania, quem educa, quando, como. Esta clareza conceitual evitaria que cada professora agisse de acordo com suas convicções e à sua maneira, o que em geral ocorre no âmbito das ações curriculares não planejadas, ou seja, do currículo não formal. Assim, a formação para a cidadania deixaria de ser concebida e vivenciada como um subproduto da ação educativa, dependendo muito mais da ação individual de cada professora e sustentada por seus valores pessoais. Com isso, reafirmo a importância fundamental de que a educação para a cidadania seja uma ação coletiva, pautada pelo projeto pedagógico da escola. Dessa forma, se poderá cumprir o princípio constitucional estabelecido pelo artigo 205 da Constituição Federal vigente: “preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988).

Espero que esta pesquisa alcance os espaços escolares com o intuito de oportunizar novos momentos de discussão sobre a formação dos estudantes, principalmente no que diz respeito à educação plena como direito. Nessa direção, por fim, contemplando a utopia de uma nova realidade escolar à luz de uma perspectiva democrática/emancipatória, utilizo-me das palavras de Apple (2017) e afirmo que há um enorme trabalho educacional a ser feito. Prossigamos, então, na busca de novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.3, p. 594-620 jul./set.2018. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/38034/26777>. Acesso em: 03 set. 2020.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** / Michael W. Apple; tradução de Lilia Loman. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. – Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo** / Michael W. Apple; tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. – Rio de Janeiro: 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** / Miguel G. Arroyo. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BÉAL, Yves. Escrita e cidadania. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade** / George Apap... [et al.]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEJARANO, Ana María. **Democracia y sociedad civil: una introduccion teorica**. ANALISIS POLITICO No. 15, enero a abril de 1992. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74399/67172>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e democracia**. Lua Nova [online]. 1994, n.33, pp.5-16. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BUNALES, Roger. Saberes e cidadania na cidade. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade** / George Apap... [et al.]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CASTRO, Mariângela Machado de. **O conceito de currículo oculto em artigos publicados na biblioteca eletrônica SciELO (2001 – 2015)**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: PPGE/UFSCar, 2017.
- CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. **O que é cidadania** – Maria Lourdes Cerquier-Manzini – São Paulo: Brasiliense, 2013. Coleção Primeiros Passos; 250.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** / Marilena Chauí; Organização de Homero Santiago. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Escritos de Marilena Chauí).

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. **Visões de Diretoras de Escola Sobre Políticas Públicas e Determinações Legais Educacionais.** In: RBPAAE - v. 33, n. 3, p. 771 - 790, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79307/0>. Acesso em 04 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAGNINO, Evelina. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa.** Política & Sociedade, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acesso em: 18 ago. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DIÓGENES, Camila Gomes; VALOYES, Angie Yirlesa Valoyes; EUZEBIO, Umberto. **Implementación de la competencia 10 de la Base Nacional Común Curricular en Brasil: un análisis desde el concepto de Ciudadanía Global de la Agenda 2030.** Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 101, n. 259, p. 583-606, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/cVNmyjW9YGbDHhNkGpfrgFx/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação.** (2ª ed.) (pp. 62-83). São Paulo: Atlas. 2009.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAR. In: **Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa.** 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educar>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** – Porto Alegre: Penso, 2013.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação** / Nilda Teves Ferreira. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, S. C. S. de. **Cidadania, Currículo e Educação com participação**. EDUCERE - Revista da Educação, Umarama, v. 12, n. 1, p. 107-120, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/4535/2742>. Acesso em: 03 set. 2020.

FISCHMAN, Gustavo E.; HAAS, Eric. **Cidadania**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 439-466, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29473>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas** / Pablo A.A. Gentili, Tomaz Tadeu da Silva (organizadores). 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GENTILLI, Victor. **O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a Comunicação**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 19, quadrimestral. Dezembro 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2002.19.3184>. Acesso em: 09 dez. 2020.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica**. Pro-Posições – Vol. 5 Nº 3 [15]. Novembro de 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307/11731>. Acesso em: 13 maio 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (6ª ed.) São Paulo: Atlas. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre. Artmed, 1998b.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis – RJ – Editora Vozes, 1986.

GOBBO, Giovanna Del.; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Currículo, autonomia e cidadania: a experiência da Scuola-Città Pestalozzi Pestalozzi em Florença/ IT**. Revista Teias v. 14, n. 33, 228-248, Dossiê Especial. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24375/17353>. Acesso em: 03 set. 2020.

JACQUARD, Albert. Prefácio. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade** / George Apap... [et al.]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAHUERTA, Milton. **A democracia difícil: violência e irresponsabilidade cívica.** Estudos de Sociologia. Revista semestral do Departamento de Sociologia e Programa de Pós-Graduação em Sociologia FCL – UNESP – Araraquara – Ano 6.n.10 – 1º semestre de 2001. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/179/176>. Acesso em: 27 mar. 2021.

LAHUERTA, Milton. **Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola.** In: A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/564/499/1938-1>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-166.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** São Paulo: Amil, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de currículo.** – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André.** - [2. ed].- [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** – Campinas: Navegando, 2011.

MÉDIONI, Gérard. A relação escola-família: levando em conta o ambiente... In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade / George Apap...** [*et al.*]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre : Artmed, 2002.

MÉDIONI, Maria-Alice. Saberes e cidadania na periferia. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade / George Apap...** [*et al.*]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. Rumo a uma escola de cidadania. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade / George Apap...** [*et al.*]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MERRY, Michael S. **Can schools teach citizenship?** Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 41:1, 124-138, DOI: 10.1080/01596306.2018.1488242. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

NIQUICE, Adriano Fanissela. **Currículo do ensino básico e educação para a cidadania: enfrentando as vicissitudes actuais, garantindo a sobrevivência da sociedade moçambicana.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar - RECH. Ano 1, V.1, n 1, Jul-Dez, p. 169-185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4736/3842>. Acesso em: 03 set. 2020.

NOULA, Ioanna. **Pensamento Crítico e Desafios na Educação para a Cidadania Democrática: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 865-886, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JYmTTnqs4DKH6kfvNJJdNj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.

OPLATKA, Izhar. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. In: WEINSTEIN J. (editor). **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas,** Ediciones Universidad Diego Portales, trad. Cristóbal Santa Cruz, diciembre de 2016. p. 253-276. Disponível em: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola** / Vitor Henrique Paro – São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Editora Cortez, 4ª edição. 2017.

SILVA JR., Celestino Alves. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo.** 3ª ed.; 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUKI, Lea Guimarães. **A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil.** Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 6, n. 1, jan-jun. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/21> Acesso em: 15 ago. 2021.

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais.** Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TORO, A. Jose Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação.** / Jose Bernardo Toro; seleção de textos e organização, Cristina Duarte Werneck e Nisia Duarte Werneck. – Rio de Janeiro: Editora Senac Rio: Brasil, 2005. 112p.

TORO, A. Jose Bernardo. **Educacion para la democracia.** Disponível em: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** – Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O curriculum oculto.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2021.

VELLAS, Etienne. Conferir sentido aos saberes escolares: nada simples!. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade / George Apap... [et al.]; trad. Cláudia Schilling.** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

WENCESLAU, Maurinice Evaristo; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença.** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 197-206, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/GCy6WVxZtKnVyxjRNWwB7MM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

WESTHEIMER, Joel. **Ensino para a Ação Democrática.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GPGTh7jgbR33kqVzJFw6Hpj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Rodovia Washington Luis, km 235, CEP 13565-905,
 Caixa Postal 676 – São Carlos, São Paulo, Brasil
secppge@ufscar.br



Telefone/fax: +55 (16) 3351-8356

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

A educação que a escola promove contribui para a formação do sujeito para a cidadania. É preciso, portanto, problematizar o tipo de educação que as escolas promovem, uma vez que elas ajudam a construir ou, em certos casos, até mesmo moldar um tipo de sujeito. Por conseguinte, é importante compreender como a proposta de formação para a cidadania presente no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental é interpretada pelos atores escolares. Importa problematizar a educação que a escola promove, pois esta contribui para a formação do sujeito para a cidadania, prevista nos documentos oficiais e efetivada nas práticas. Os conceitos de currículo e gestão são basilares para a compreensão dessa proposta de formação.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A formação para a cidadania no currículo e na gestão de uma escola pública de ensino fundamental (anos iniciais)”, sob responsabilidade da pesquisadora doutoranda Mariângela Machado de Castro, orientada pela Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A referida pesquisa pretende envolver todos(as) os(as) professores(as), equipe gestora e demais funcionários(as) da escola em que você atua e tem como objetivo geral analisar as interpretações dadas pelos principais atores de uma escola pública acerca das práticas curriculares e gestionárias, a fim de verificar a(s) concepção(ões) de cidadania predominante(s) nelas. Com ela, almeja-se contribuir

academicamente para a produção de conhecimento sobre a formação para a cidadania no âmbito dos processos curriculares e gestionários.

Você foi selecionado(a) por ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos / SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe multiprofissional de apoio escolar. Sua participação consiste em responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos relacionados ao conceito de cidadania e, de acordo com a sua visão, como ele se efetiva nas práticas curriculares e gestionárias da escola. A entrevista será individual e a pesquisadora cuidará para que as perguntas não sejam invasivas à intimidade dos participantes. Cabe ressaltar que os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de gerar estresse e/ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que se refiram às ações desempenhadas por você e que, além disso, possam ser vistas por você como geradoras de algum tipo de constrangimento e/ou intimidação. Diante de eventuais situações como essas, os(as) participantes terão garantidas pausas no momento da entrevista, ou, ainda, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Ademais, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento.

É válido destacar que, devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, as entrevistas serão realizadas virtualmente (*on-line*) uma vez consideramos a existência de riscos inerentes à exposição de entrevistados(as) e entrevistadora no desenvolvimento da entrevista em um contexto pandêmico. Portanto, como medida de biossegurança, as entrevistas serão realizadas virtualmente com o contato e agendamento prévio com cada participante a respeito do dia e horário, bem como do tipo de plataforma a ser utilizada.

Sua participação nessa pesquisa possibilitará a obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões capazes de trazer benefícios à área da Educação. A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados apenas para fins acadêmicos e a manter a confidencialidade, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 466 de 2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, garantidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Portanto, todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Não haverá menção ao seu nome; ele será substituído por um pseudônimo à sua escolha, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio da entrevista, a fim de preservar a fidedignidade das informações fornecidas por você. A gravação realizada durante a entrevista semiestruturada será transcrita pela pesquisadora que, posteriormente, apresentará a transcrição

a você para validação das informações. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Além disso, eles serão apresentados à escola, tanto por meio da própria tese construída, quanto por apresentações da pesquisadora via “lives” (caráter virtual) aos componentes da escola. Os resultados também poderão ser divulgados por meio de publicações em periódicos acadêmicos, livros ou comunicações em eventos científicos, mantendo os procedimentos de preservação da sua identidade.

Embora seja muito importante poder contar com sua participação, reiteramos que ela não é obrigatória, mas voluntária. Esclarecemos que não haverá custos financeiros e/ou materiais por participar da pesquisa, nem haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Ressaltamos, ainda, que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará prejuízo profissional algum, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Se em algum momento você parar de responder os contatos estabelecidos entenderemos que você desistiu de sua participação. Além disso, caso você sofra algum dano em função de sua participação, terá direito, mediante comprovação, a indenização conforme a Resolução CNS N° 466 de 2012, estando originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Você receberá uma via deste Termo rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, dele constando o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, para que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, a qualquer momento.

A pesquisadora informa que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Desta forma, ciente e de acordo com o que me foi exposto neste Termo pela pesquisadora, eu,

portador(a) do RG n° _____, inscrito(a) no CPF n° _____, Telefone () _____, E-mail:

_____, declaro, assinando em duas vias e ficando com uma delas, que: 1) Estou informado(a) e esclarecido(a) acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa; 2) Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo, sendo qualquer

material envolvido de acesso restrito aos pesquisadores; este sigilo será mantido mesmo em eventuais divulgações para fins científicos; 3) Entendo que poderei desistir de minha participação a qualquer momento, sem nenhum ônus.

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora	Assinatura da Pesquisadora
Nome do(a) Participante	Assinatura do(a) Participante

CONTATO PARA INFORMAÇÕES E DENÚNCIAS

Pesquisadora Responsável	Professora Orientadora	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Mariângela Machado de Castro	Profa. Dra. Emília Freitas de Lima	Rod. Washington Luis, Km 235, Cx Postal 676, Monjolinho, São Carlos - SP. 13565-905
Programa de Pós-graduação em Educação – UFSCar	Programa de Pós-graduação em Educação – UFSCar	Tel.: (16) 3351-8109 / (16) 3351-8110 / Fax: (16) 3361-3176
Endereço residencial: Rua Belarmino Indalécio de Souza, 250, Apto 304 - São Carlos/SP, CEP: 13560-292.	Endereço residencial: Rua Dr. Carlos de Camargo Salles, 270 - São Carlos/SP, CEP 13560-550.	E-mail: propg@power.ufscar.br
Tel.: (16) 98168-3870 E-mail: mariangela.sgs@gmail.com	Tel.: (16) 99224-3513 E-mail: eflima281001@gmail.com	

APÊNDICE B – Formulário: Docentes

Formulário para a pesquisa “Percepções docentes acerca das relações entre cidadania, currículo e gestão”

Você foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Percepções docentes acerca das relações entre cidadania, currículo e gestão”, sob responsabilidade da pesquisadora doutoranda Mariângela Machado de Castro, orientada pela Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções de docentes de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de suas concepções sobre formar para a cidadania e de como essa formação se dá (ou não) nas práticas curriculares e gestionárias.

Este formulário possibilitará a obtenção de alguns de seus aspectos pessoais e profissionais que serão utilizados para fins científicos nesta pesquisa. Reiteramos que, assim como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), será mantida a confidencialidade dos seus dados, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (seu nome e o nome da escola) em todas as etapas da pesquisa. Saiba que você possui a liberdade de não responder algum item deste formulário caso o considere constrangedor.

Agradecemos sua participação!

FORMULÁRIO – DOCENTES

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL
IDENTIFICAÇÃO
Nome completo:
Idade:
Município de residência:
Pseudônimo ¹ a ser utilizado na tese:
FORMAÇÃO
Graduação(ões) realizadas (ou magistério):
Ano de início e término do curso de graduação e/ou magistério (se tiver cursado mais de um, por favor informe início e término de todos):
Nome da(s) instituição(ões) de cada um dos cursos (e/ou magistério):
Motivo da opção pelo(s) curso(s) (e/ou magistério):
Contribuição da formação inicial para a sua atuação pedagógica com o conceito de cidadania e possíveis lacunas:
Cursos de extensão que contribuíram para a sua atuação pedagógica com o conceito de cidadania:
Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensu</i> : nome do curso; ano de início e término; nome da instituição:
CARREIRA DOCENTE
Ano de início de atuação docente:
Tempo de atuação como professor(a) desde o seu primeiro ingresso até hoje:
Função(ões) exercida(s) e ano de atuação (início e término) na(s) escola(s) trabalhada(s):
Escola(s) onde trabalha e ano de início de atuação:
ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA PESQUISADA
Caracterização do cargo (titular do cargo ou contrato temporário):
Turma(s) dos anos iniciais do ensino fundamental em que está atuando:
Disciplina(s) que leciona:
Número de alunos na(s) turma(s):
Carga horária semanal de trabalho:
Atuação em órgão(s) colegiado(s):

¹ Pseudônimo é um nome fictício usado por um indivíduo como alternativa ao seu nome real. É importante lembrar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Não haverá menção ao seu nome; ele será substituído por este pseudônimo à sua escolha, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista: Docentes

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

O tipo de educação oferecido pela escola interfere na construção de um tipo de sujeito-cidadão. Esta construção, portanto, se concretiza no cotidiano escolar por intermédio das práticas desenvolvidas, de forma explícita ou não. Ao evidenciarmos que o conceito de cidadania é polissêmico, podemos ver a realidade escolar por diferentes perspectivas, a cada uma correspondendo uma concepção diferente de formação do estudante-cidadão. Logo, nos orientamos pela seguinte questão de pesquisa: *o que é formar para a cidadania segundo percepções de docentes?*

A fim de respondermos esta questão, utilizaremos como um dos procedimentos de coleta de informações a entrevista semiestruturada com o intuito de alcançarmos o seguinte objetivo geral: analisar as percepções de docentes de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de suas concepções sobre formar para a cidadania e de como essa formação se dá (ou não) nas práticas curriculares e gestionárias. É válido afirmarmos que a entrevista semiestruturada obedece a um roteiro não rígido, no qual perguntas fechadas e abertas se coadunam.

Dessa maneira, apresenta-se um roteiro básico que norteará a realização das entrevistas com cada participante da pesquisa, o qual encontra-se dividido em duas partes que buscam compreender distintas áreas: caracterização do ambiente de trabalho e condições de atuação e o conceito de cidadania. Cada parte possui alguns blocos de questões que nortearão cada entrevista. Antes do início da entrevista, a pesquisadora irá orientar e explicar os objetivos e os procedimentos que serão adotados referentes ao momento.

Ressaltamos que a entrevista será individual e a pesquisadora cuidará para que as perguntas não sejam invasivas à intimidade dos(as) participantes. Sabe-se que os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de gerar estresse e/ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que se refiram às ações desempenhadas pelo(a) participante e que, além disso, possam ser vistas por ele(a) como geradoras de algum tipo de constrangimento e/ou intimidação. Diante de eventuais situações como essas, os(as) participantes terão garantidas pausas no momento da entrevista, ou, ainda, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Ademais, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer instante.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTES

PARTE 1 – CARACTERIZANDO O AMBIENTE DE TRABALHO E CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO	
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
Ambiente de trabalho	Como é para você trabalhar nesta escola?
	Quais os valores da escola que você destacaria?
	Descreva como é o processo de tomada de decisões?
	O que você destaca nas relações interpessoais da escola? (entre você e a direção, colegas, demais funcionários, pais de alunos etc.)
ATIVIDADES FORMATIVAS	
Trabalho coletivo	Para você, qual é o significado e a relevância de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola?
	Como é o processo de elaboração do PPP da escola? Você já participou de algum?
	O que permeia todo o processo de elaboração de um PPP?
	Você considera que o PPP promove algum tipo de ação na escola? Quais?
	Existem momentos de trabalho e/ou estudo coletivo envolvendo o trabalho pedagógico com a cidadania?
	Há alguma organização e/ou proposta de atividades para o professorado no trabalho pedagógico com a cidadania (eventos, palestras etc.)?
PARTE 2 – O CONCEITO DE CIDADANIA	
EXPLORANDO O CONHECIMENTO SOBRE O CONCEITO	
Percepções sobre a cidadania	Muito se tem falado a respeito de ser cidadão, formar um cidadão. O que isso significa para você?
	O que é (ser) um bom/boa cidadão?
	O que é cidadania? É possível citar alguns exemplos?
	Quando você pensa em formar para a cidadania, que aspectos você considera importantes para esta formação?
	Você diria que a equipe gestora trabalha na perspectiva da cidadania? Como isso se dá?
	A quem compete formar para a cidadania na escola? E em quais momentos ocorrem essa formação?
	Você acha que os agentes educacionais, os auxiliares administrativos, as merendeiras, as controladoras de acesso e auxiliares de limpeza também podem contribuir para a formação dos estudantes? Sim? Como? Não? Por quê?
FORMAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES PARA A CIDADANIA	
	Qual é o lugar da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico?

Da teoria à prática	<p>No PPP há uma proposta de formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade, que lutam pela igualdade de diferenças em uma cultura globalizada. Almeja-se a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.</p> <p>Para você, como se traduz essa formação prevista no PPP?</p> <p>Como faz para formar um cidadão consciente? De que consciência se trata?</p> <p>Como será que se pensa em uma formação de cidadão participativo?</p> <p>Ativo na sociedade? Ativo em quê?</p> <p>Cidadão responsável? Compromissado? Crítico? Criativo?</p> <p>Como será que se forma um cidadão com todos esses aspectos?</p> <p>Como transformar todos esses aspectos em ação concreta e pedagógica?</p>
	<p>Que valores/princípios você considera que fazem parte da cidadania?</p> <p>Acredita que há ou deveria haver algum valor/princípio norteador para a escola na formação para a cidadania?</p>
	<p>Quais são os exemplos de práticas de formação para a cidadania realizadas na escola?</p>
	<p>Você considera que se pode ensinar cidadania nos componentes curriculares? Sim/Não; em quais?</p>
	<p>Você acha que os alunos aprendem cidadania assistindo aula sobre? Ou haveria métodos/técnicas apropriados para essa aprendizagem?</p>
	<p>Quais conteúdos contribuem mais para uma educação para a cidadania?</p>
	<p>Pode ser visto no PPP da escola elaborado em 2019 que há algumas ações e projetos que, diretamente ou indiretamente, contribuem para o convívio dos(as) estudantes, bem como para a formação para a cidadania. Essas ações são: a Escola do Futuro, o projeto “Todos contra o bullying”, o próprio Conselho da Escola e as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).</p> <p>Pode-se dizer que estas são algumas maneiras pelas quais a escola se organiza para concretizar os objetivos preconizados na formação para a cidadania presente em seu PPP.</p> <p>Você considera que esses são bons exemplos de ação para a cidadania?</p> <p>Essas ações são suficientes para abranger essa formação?</p>
PRÁTICAS CURRICULARES	
Os processos curriculares	<p>A estrutura física da escola contribui para a formação para a cidadania (aspectos, ambientes, formas de organização do espaço etc.)? Como?</p> <p>Quais são as principais características que contribuem ou não?</p>
	<p>O material didático utilizado na escola contempla o tema da cidadania? É implícito ou explicitamente? Dê exemplos</p>
	<p>Dê exemplos de suas práticas pedagógicas em que você acha que trabalhou para a formação da cidadania. Como se deu a concretização dessa formação nas atividades em sala de aula direcionadas por você?</p>

	Há alguma organização da sala de aula com vistas a esta formação? (estrutura física, regras e/ou combinados, tomada de decisões etc.)
	Temos vivenciado e constatado que algumas gerações já perderam o valor do respeito, ainda mais em uma sociedade que favorece uma individualização absurda. Valores como o respeito, a tolerância, a responsabilidade e a solidariedade têm ficado cada vez mais distantes do convívio social. Você considera que trabalha esses valores com seus(as) estudantes? Se sim, poderia dar exemplos de como você trabalha cada um desses valores?
PRÁTICAS GESTIONÁRIAS	
Os processos gestionários	Como a gestão se organiza com vistas a formação para a cidadania?
	Todos os atores escolares efetivamente se comprometem com esta formação? Como?
	Como você percebe o papel da gestão na formação dos(as) estudantes para a cidadania? (auxílio, formação etc.)
	<i>Pergunta final após toda a reflexão promovida pela interação na entrevista:</i> Como você percebe o seu papel na formação dos(as) estudantes para a cidadania?

APÊNDICE D – Relação de artigos publicados em periódicos na SciELO – Scientific Electronic Library Online

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
1	DIÓGENES, Camila Gomes; VALOYES, Angie Yirlesa; EUZEBIO, Umberto.	Implementación de la competencia 10 de la Base Nacional Común Curricular en Brasil: un análisis desde el concepto de Ciudadanía Global de la Agenda 2030	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Documental.	Set/2020	S
2	OLIVEIRA, Felipe Proenço de; SANTOS, Leonor Maria Pacheco; SHIMIZU, Helena Eri.	Social Accountability of Medical Schools and Social Representations of Medical Students in the Context of the More Doctors Program	Revista Brasileira de Educação Médica	Estudo qualitativo. Questionário sociodemográfico/Roteiro de evocação livre.	Mai/2019	N
3	NOULA, Ioanna.	Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece	Educação e Realidade	Estudo etnográfico Pesquisa internacional	Set/2018	S
4	CASSIANI, Suzani.	Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências	Ciência e Educação	Análise de discurso da linha francesa. Análise de um manual didático do EF. Pesquisa internacional	Jan/2018	N
5	WENCESLAU, Maurinice Evaristo; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares.	Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença	Interações (Campo Grande)	Estudo comparado de caráter bibliográfico-documental	Dez/2017	S

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
6	LEE, Peter.	Literacia histórica e história transformativa	Educar em Revista	Pesquisa bibliográfica	Jun/2016	N
7	WESTHEIMER, Joel.	Teaching for Democratic Action	Educação & Realidade	Pesquisa bibliográfica	Jun/2015	S
8	ROEHRIG, Silmara Alessi Guebur; CAMARGO, Sérgio.	Educação com enfoque CTS em documentos curriculares regionais: o caso das diretrizes curriculares de física do estado do Paraná	Ciência & Educação (Bauru)	Análise documental e entrevistas. Análise Textual Discursiva	Dez/2014	N
9	MIRAVALLLES, M ^a Paz Trillo.	Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Pesquisa bibliográfica; análise documental (legislação). Pesquisa internacional	Mar/2014	N
10	CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Mar Lucy Alves.	Álbum fotográfico: um mapa de cenários discursivos na produção acadêmica brasileira sobre aulas experimentais de Ciências	Ciência e Educação (Bauru)	Pesquisa bibliográfica	Mar/2014	N
11	RESENDE, Rui; LIMA, Ricardo Jorge Franco; ALBUQUERQUE, Alberto Aires da Cruz; BENITES, Larissa Cerignoni.	A percepção dos professores cooperantes sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes	Revista da Educação Física/UEM	Entrevista semiestruturada; Método indutivo na investigação qualitativa.	Dez/2013	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
12	BARBOSA, Najla Veloso Sampaio; MACHADO, Neila Maria Viçosa; SOARES, Maria Cláudia Veiga; PINTO, Anelise Regina Royer.	Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades	Ciência e Saúde Coletiva	Pesquisa bibliográfica	Abr/2013	N
13	BOUTONNET, Vincent; CARDIN, Jean-François; ÉTHIER, Marc-André.	As representações quanto ao lugar dos saberes na educação histórica, manifestadas durante o debate em torno do novo currículo de História no Quebec (2006-2010)	Pro-Posições	Pesquisa bibliográfica (artigos de periódicos) Pesquisa internacional	Abr/2013	N
14	SILVEIRA, Renê José Trentin.	Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Pesquisa bibliográfica	Abr/2013	S
15	CATARINO, Giselle Faur de Castro; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de.	Dialogismo, ensino de física e sociedade: do currículo à prática pedagógica	Ciência & Educação (Bauru)	Pesquisa bibliográfica	s/2013	N
16	FIORE, Elaine Gomes; JOBSTRAIBIZER, Gabriela Alsleben; SILVA, Camila Souza da; CERVATO-MANCUSO, Ana Maria.	Abordagem dos temas alimentação e nutrição no material didático do ensino fundamental: interface com segurança alimentar e nutricional e parâmetros curriculares nacionais	Saúde e Sociedade	Pesquisa documental	Dez/2012	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
17	DIAS, Cristina Maria Ganns Chaves; SIQUEIRA, Marcello Rebello Lignani; LESSA, Leticia Peixoto; MOREIRA, Tiago Stanley; FREITAS, Rafaela Teixeira; SOUSA, Bruno Ivanovinsky Costa de; BERNINI, Alesson Filipi; MENDONÇA, Bianca Gazolla; OLIVEIRA, Felipe Alves de; MOREIRA, Larissa Beatriz do Carmo; RIBEIRO, Lucas Mota; NOGUEIRA, Lucianne Thais Alves; MAIA, Polyana Mendes; SALES, Samuel de Souza; FERREIRA, Mariana; JUNQUEIRA, Tulio da Silva; COTTA, Rosangela Minardi Mitre.	O PET-Saúde como ferramenta estratégica de implantação de um curso de medicina em uma universidade pública: relato de uma experiência	Revista Brasileira de Educação Médica	Relato de experiência.	Mar/2012	N

APÊNDICE E – Relação de artigos publicados no Google Acadêmico

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
1	MOROSINI, Marilia; USTÁRROZ, Elisa.	Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais	Em Aberto	Pesquisa bibliográfica	Set./dez./2016	N
2	ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da.	Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania.	Revista e- Curriculum	Pesquisa bibliográfica	Jul./set./2018	S
3	FRANZE, Francisco Daniel.	O currículo do ensino básico em Moçambique e a educação para a cidadania: um estudo realizado na cidade de Nampula	Tese de Doutorado – Universidade Católica Portuguesa (Portugal)	Metodologia mista de investigação. Análise documental, análise estatística. Pesquisa internacional	Set./2017	N
4	DICKMANN, Ivo; HENRIQUE; Larissa.	Formação de educadores ambientais no ensino superior: currículo, cidadania e consciência ambiental	Dialogia	Análise documental	Set./Dez./2017	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
5	FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa; LASTÓRIA, Andréa Coelho; NUNES, Sérgio Claudino Loureiro.	Questão ambiental, currículo e didática da geografia na formação para a cidadania	Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos	Pesquisa colaborativa Oficinas Trabalho de campo	2018	N
6	GUNES, Maria do Carmo Oliveira de Cerqueira; CASSOL, Atenuza Pires; SILVA, Irandir Souza da.	Educação de jovens e adultos: qual currículo para qual cidadania?	Brazilian Journal of Development	Pesquisa bibliográfica	Ago./2020	N
7	GALLON; Mônica da Silva; FERRARO, José Luís Schifino; FERRI. Marília da Silva; PIRES, Melissa Guerra Simões.	Currículo, cultura e cidadania: a produção de saberes para o exercício democrático na educação básica	Arquivo Brasileiro de Educação	Análise de conteúdo Questionário	Set./Dez./2017	N
8	FILHO, José Christovam de Mendonça.	Diversidade sexual no currículo do ensino religioso: relações e implicações com democracia, cidadania e direitos	Dissertação de Mestrado – Faculdade Unida de Vitória	Pesquisa quantiqualitativa Questionários Observação Entrevistas	2013	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
9	FAGUNDES, Divanir Candido Veloso.	Pedagogia e serviço social desbravando a cidadania: a atuação do/a assistente social na articulação dialógica do currículo no espaço escolar	Trabalho submetido/aceito pelo I Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social	Relato de experiência (?)	Nov./2017	N
10	NIQUICE, Adriano Fanissela.	Currículo do ensino básico e educação para a cidadania: enfrentando as vicissitudes actuais, garantindo a sobrevivência da sociedade moçambicana	Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH	Pesquisa qualitativa; uso de documentos e literatura. Análise do conteúdo. Pesquisa internacional	Ago./2018	S
11	SELAU, Patrícia Reginalda da Silva.	Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital	Dissertação de Mestrado - Unisinos	Método cartográfico de pesquisa e intervenção; entrevistas.	Fev./2016	N
12	GUIMARÃES, Fernando; MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto.	Currículo e educação para a cidadania na Guiné-Bissau	Trabalho publicado em congresso - Atas do XIII Congresso da SPCE (pp. 617-623). Viseu: ISPV-ESEV. Universidade do Minho.	Não foi possível identificar, pois o acesso era restrito. Pesquisa internacional	s/2016	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
13		O mesmo trabalho do item 6, mas publicado em outro lugar.	Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 3122-3134, maio, 2019.			
14	SANTOS, M. E.	O currículo e a prática na Educação para a Cidadania Global, por Maria Helena Guerra Pratas	O trabalho não abre. E não foi encontrado em outro local.			
15	FONSECA, Alannize Santana da.	Direitos humanos e cidadania: o currículo da educação básica como forma de acesso ao conhecimento dos direitos e garantias fundamentais	TCC de Direito – ASCES UNITA Centro Universitário Tabosa de Almeida	Pesquisa bibliográfica	Dez./2018	N
16	FIGUEIREDO, Andreia Correia.	A Educação para o desenvolvimento e para a cidadania global no currículo de português: relato de uma experiência numa turma de 4.ºano	Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Estudo de caso de natureza qualitativa. Questionários, observações, registros audiovisuais, documentos dos participantes e conversas. Análise de dados: narrativa descritiva e interpretativa.	Jan./2019	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
17	SOUSA, Jesus Maria.	Currículo e cidadania	Capítulo de livro - In: Europa, educação, cidadania / org. Liliana Rodrigues, Nuno Fraga. - Funchal: Universidade da Madeira.	Pesquisa bibliográfica. Pesquisa internacional	s/2018	N
18	VELASCO, Diego Bruno; BARCELLOS, Vitor Andrade.	Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História (Anos 1980 X Anos 2010)	Capítulo de livro – In: Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas	Pesquisa bibliográfica; análise de material didático.	s/2014	N
19	CAMPOS, Sabrina Machado.	Cidadania em construção: currículo, história local e identidades	Anais da Jornada de Estudos Históricos Professor Manoel Salgado – PPGHIS – UFRJ	Pesquisa bibliográfica com análise documental	s/2019	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
20	MARCELINO, Jocélia Martins.	A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	Dissertação de Mestrado – Universidade de Cruz Alta (RS)	Pesquisa social com finalidade exploratória. Estudo de caso, entrevista e análise documental. Análise de conteúdo	s/2020	N
21	FERREIRA, Samuel Carlos de Souza.	Cidadania, currículo e educação como participação	Artigo de revisão – Educere – Revista da Educação da UNIPAR	Pesquisa bibliográfica	Jan./Jun./2012	S
22		O mesmo trabalho do item 5, mesma revista e mesmo ano.	RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos			
23	TRANJAN, Renata Naomi.	Educação escolar indígena e o exercício da cidadania: uma análise da importância do currículo no desempenho de uma cidadania indígena diferenciada	Capítulo de livro – Indígenas e outros povos tradicionais PUC PR	Pesquisa bibliográfica (?)	s/2019	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
24		<p>Currículo e cidadania cultural: relações emergentes na Guiné-Bissau</p> <p>O mesmo trabalho do item 12, porém publicado em outro local e em ano diferente. Pequena mudança no título.</p>	<p>Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, pp. 679-687. Recife - Brasil: ANPAE.</p>			
25	LIMA, Daniela Souza.	O currículo e suas implicações para a construção da cidadania	NuPI – Núcleo de Pesquisa e Inovação	Pesquisa bibliográfica	s/2015	N
26	AZEVEDO, LÍlian Henrique.	<p>Currículo oculto e universidade: desafios para os estudos de gênero, a educação e a cidadania</p>	<p>Comunicação (trabalho) como parte de um projeto de pós-doutoramento</p> <p>UNESP – Marília</p>	Pesquisa bibliográfica (?)	s/ano	N
27	PINTO, Jorge Eschriqui Vieira.	Direito à memória, cidadania cultural e ensino de história no currículo oficial do estado de São Paulo	Revista Eletrônica História em Reflexão	Pesquisa bibliográfica (?)	s/2018	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
28	MANHIQUE, Crescêncio Ernesto.	A ideia de cidadania no currículo da educação básica em Moçambique: um olhar sobre os manuais das disciplinas de Português e de Educação Moral e Cívica (2003)	Monografia – Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique	Análise documental e de conteúdo. Pesquisa internacional	s/2016	N
29	GOBBO, Giovanna dell; PIZZI, Laura Cristina Vieira.	Currículo, autonomia e cidadania: a experiência da Scuola-Città Pestalozzi em Florença/IT	Revista Teias	Pesquisa qualitativa; pesquisa de campo; observação. Pesquisa internacional	s/2013	S
30	GIANNELLA, Taís; STRUCHINER, Miriam.	Semana “Com-Viver, Com-Ciência e Cidadania”: Uma Possibilidade de Integrar Saúde, Currículo e TIC	Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC - Águas de Lindóia, SP	Pesquisa qualitativa e observação participante Entrevista	s/2013	N
31	NASCIMENTO, Silvio Melo do; VELANGA, Carmen Tereza; ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de.	Currículo e formação da cidadania: articulação necessária em favor da aprendizagem de história de Rondônia pelos alunos da rede pública	Labirinto	Pesquisa bibliográfica	s/2012	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
32	VIEIRA, Angelina de Melo.	Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: alicerce possível na construção da cidadania ativa e crítica.	Revista de Educação Pública	Estudo de caso do tipo etnográfico. Observação participante, investigação das fontes documentais e entrevista etnográfica.	s/2012	N

APÊNDICE F – Relação de artigos publicados no Capes Periódicos

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
1	BELLO, Samuel Edmundo Lopez; SPERRHAKE, Renata.	Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil	Acta Scientiarum. Education (UEM)	Pesquisa bibliográfica	Out./Dez./2016	N
2	CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves.	Ethics and Professional Education in Social Work: from conservatism to emancipation	Revista Katálysis	Pesquisa bibliográfica	2017	N
3	STRUCHINER, Miriam; MONTEIRO, Simone.	The trajectory of Virgínia Schall: integration of Health, Education, Science and Literature	Ciência e Saúde Coletiva	Não foi possível identificar.	Out./2017	N
4	SOUZA, Jordnia; MARINHO, Noélia; GAUDENCIO, Júlio.	Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais	Política e Sociedade	Não foi possível identificar.	Set./Dez./ 2015	N
5	DE OLIVEIRA, Cleide Ester; PEREIRA ALBERTO, Maria de Fatima; BORGES BITTENCOURT, Nadir de Fátima.	Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales	Não foi possível identificar.	Julh./Dez./2016	N
6	REIS, Ana Paula Poças Zambelli.	Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados	Estudos Feministas	Pesquisa quali-quantitativa, Entrevistas	s/2011	N

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	TIPO DE PESQUISA	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA (sim/não)
7	SANTOS, Fabiano Antonio.	Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados	Acta Scientiarum. Education (UEM)	Pesquisa empírica.	s/2016	N
8	MARQUI, Amanda Rodrigues.	As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas	Universitas Humanística	Não foi possível identificar.	s/2017	N
9	COSTA, César.	Interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica.	Revista Katálysis	Pesquisa bibliográfica.	2017	N
10	BURGOS, Marcelo; BELLATO, Caíque.	Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil	Sociologia & Antropologia	Pesquisa bibliográfica.	2019	N

ANEXOS



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CURRÍCULO E NA GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Pesquisador: MARIANGELA MACHADO DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40330820.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.576.125

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1509346.pdf de 19/01/2021) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_detalhado.pdf de 19/01/2021):

Resumo:

A questão de pesquisa do projeto é como a proposta de formação para a cidadania presente no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental é interpretada pelos atores escolares? O objetivo geral é analisar as interpretações dadas pelos principais atores de uma escola pública acerca das práticas curriculares e gestonárias, a fim de verificar a(s) concepção(ões) de cidadania predominante(s) nelas. Importa problematizar a educação que a escola promove, pois esta contribui para a formação do sujeito para a cidadania, prevista nos documentos oficiais e efetivada nas práticas. Os conceitos de currículo e gestão são basilares para a compreensão dessa proposta de formação. A metodologia se pautará em uma abordagem qualitativa e os instrumentos para obtenção/construção dos dados serão a entrevista e a análise documental. A análise dos dados será feita por meio de análise de conteúdo. Almeja-se contribuir academicamente com a produção de conhecimento sobre a formação para a cidadania no campo dos processos curriculares e gestonários.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.576.125

Introdução:

Pode-se ver a realidade escolar por diferentes perspectivas; no entanto, serão delimitadas neste texto duas vertentes distintas e conflitantes, uma neoliberal/gerencialista e outra democrática/emancipatória. Há o esforço de fazer a crítica aos conceitos vinculados à primeira e defender a segunda, especificamente no que concerne a currículo, gestão e cidadania. A maioria das pessoas vê a educação como salvadora de uma sociedade iníqua. Contudo, esta visão se contradiz quando as desigualdades persistem após a experiência de cada sujeito; responsabilizando-o pela sua formação acadêmica, pessoal e, também, pelo seu sucesso ou insucesso escolar. Isto faz com que a sociedade, e até mesmo a escola, se isentem de responsabilidade. Sendo assim, é preciso problematizar o tipo de educação que as escolas promovem, pois elas ajudam a construir ou até mesmo moldar um tipo de sujeito. Esta construção, prevista nos documentos oficiais da escola, concretiza-se nas situações do cotidiano escolar. Na visão neoliberal/gerencialista prevalecem os conceitos de organização, eficácia, competitividade, autoritarismo, neutralidade, entre outros, a respeito da escola. Isso corresponde ao que Apple (2006) critica quando se refere a um modelo de desempenho acadêmico existente nas escolas, influenciado pelas preocupações do controle técnico e da eficiência para a “produção” dos alunos. Neste modelo os perfis das instituições escolares são relativamente padronizados com o intuito de diferenciar e selecionar os indivíduos com inteligência e capacidade, impondo-se um conjunto ideológico para selecionar o conhecimento e organizar a experiência escolar com base na eficiência. Consequentemente, criam-se desigualdades devido à distribuição diferenciada do conhecimento, fazendo com que ocorra uma competição em busca de notas, resultados etc. e que os alunos que “fracassam” nesse jogo sejam excluídos socialmente. Assim, a escola vai contribuindo fortemente com a formação dos cidadãos de um determinado tipo. Diante disso, o conceito de currículo é fundamental para a compreensão da relação entre a escola e sociedade. Silva (2015) afirma que a definição de currículo costuma resumir-se a conteúdos e/ou conhecimentos ensinados. Entretanto, o autor esclarece que o conceito de currículo é complexo e polissêmico, pois é uma construção social, vinculada a um momento histórico e a uma determinada sociedade; é culturalmente definido, refletindo uma concepção de mundo, de sociedade e de educação. Nesta visão neoliberal/gerencialista, o currículo é elaborado visando determinados fins desejados por uma classe hegemônica. Tal visão é coerente com o modo de produção capitalista que se consolidou na primeira metade do século XIX, o qual não exigia do operário um esforço de pensamento. Com efeito, após o desenvolvimento do maquinismo (MARX; ENGELS, 2011), bem como o auge da ciência e da técnica, passou-se a exigir do operário uma

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

qualificação da força de trabalho. Surgiu, então, o sistema escolar institucionalizado, uma vez que o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos. Torres Santomé (1995) descreve que, em uma determinada época, tornou-se imprescindível diferenciar os tipos de homem necessários para a sociedade, divididos entre os que serviriam para estudar/pensar e os que trabalhariam manualmente, executando aquilo que foi pensado. Por conseguinte, as escolas adotaram os padrões de eficiência e produtividade das fábricas e utilizaram o currículo para a diferenciação e a seleção dos indivíduos com inteligência e capacidade, mantendo as relações hegemônicas. Nessa perspectiva, as escolas passam a ser estruturadas com o intento de preparar seus alunos para que, futuramente, possam desempenhar seus respectivos papéis na sociedade. Deste modo, a educação tende a socializá-los, por meio do currículo, aspirando contribuir para a reprodução das relações sociais existentes. Por isso, o âmbito escolar não é neutro e, conseqüentemente, o currículo também não o é. É nesse cerne de discussões que o conceito de currículo oculto parece assumir centralidade, uma vez que ele camufla as desigualdades e contradições inerentes à sociedade capitalista, fazendo com que seus efeitos nocivos sejam percebidos como naturais. E isso, de acordo com Dubet (2008), não está próximo de ser uma escola justa, ou seja, uma escola que colabore para o proveito daqueles que estão em desvantagem. Para que isso ocorra é preciso problematizar o engessamento causado pelo currículo oculto quando enfatiza somente o movimento de reprodução de uma sociedade iníqua. Porém, ele não pode ser visto apenas como uma forma de ação negativa no âmbito escolar, pois não há um determinismo e, portanto, é fundamental considerar as potencialidades de transformação, além dos limites, do currículo oculto. Como Gimeno Sacristán (1998) afirma, a concepção processual do currículo se realiza na prática, ou seja, é o contexto que lhe concede um significado real. Logo, ocorre a legitimação do currículo. Nesse sentido, é possível afirmar

que seu processo de elaboração e sua aplicação prática vão sofrendo modificações. Tais mudanças são influenciadas por diferentes fatores, principalmente as ações dos atores escolares. Nesse sentido, pode-se evidenciar que as formas de gestão que vêm se configurando nas escolas refletem as visões que se tem da realidade escolar. De acordo com Oplatka (2016), o campo da gestão educacional como estudo surgiu nos EUA ao final do século XIX, objetivando a eficiência da educação. Para o autor, a gestão educacional encontra-se intrinsecamente ligada aos contextos sociais e culturais onde opera. Ao se pensar na relação entre currículo e gestão, na visão neoliberal/gerencialista, pode-se afirmar que, de acordo com Thiesen (2014), há estratégias de discursos liberais mascarados com aspectos democráticos, as quais vêm marcando os discursos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

oficiais no âmbito das diretrizes curriculares. Por meio disso, pode-se afirmar que existem contradições entre o prescrito e o praticado. Dessa maneira, Thiesen (2014) assegura que há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo top down. A gestão é hierárquica, o currículo é prescritivo e o resultado é mensurável por provas padronizadas. (THIESEN, 2014, p.195). Tal perspectiva corresponde à que Ferreira (1993) chama de culturalista, na qual a cidadania se insere na racionalidade técnica. Nessa visão, deve-se instrumentalizar o indivíduo para que ele tenha o desempenho necessário à sua melhor integração na sociedade. O Estado, por sua vez, assume uma feição paternalista ao garantir os direitos sociais aos indivíduos. Desse modo, haveria uma cidadania inativa e conformista, em que a sociedade estabelece o comportamento necessário ao ajustamento do indivíduo. Os argumentos até aqui explicitados correspondem à leitura da realidade escolar feita por teóricos críticos. No entanto, há alternativas para a transformação do status quo por meio da atuação nos espaços escolares, conforme apontam autores como Giroux (1986) quando afirma que muitas teorizações exacerbam relações de dominação e desconhecem as possíveis contradições e resistências que acontecem nos espaços sociais. É importante conceber que os conceitos de ideologia e de currículo oculto envolvem tanto um aspecto negativo quanto positivo, pois são dialéticos. Assim, podem ser encontrados espaços para possibilidade de ação, de luta e de resistência na instituição escolar, uma vez que se advoga que não há um determinismo. Nesse sentido, pode-se ver a realidade escolar à luz de uma perspectiva democrática/emancipatória. É imprescindível destacar que realizar mudanças e/ou transformações requer sensibilidade. Gimeno Sacristán (2013) afirma que os mecanismos que causam a intermediação didática devem ser alterados para que ocorra uma verdadeira mudança de cultura na escolarização. De maneira mais clara, O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.23). Gimeno Sacristán (1998) adota uma concepção processual do currículo, segundo a qual ele se realiza na prática e é o contexto que lhe concede significado real. Assim, ocorrem modificações entre sua elaboração e sua realização. Tais mudanças são influenciadas por diferentes fatores, principalmente pelas ações dos atores escolares. De acordo com Gimeno Sacristán (2013), no currículo são definidos os conteúdos a serem abordados, bem como o desenvolvimento escolar, o qual se expressa no que acontece na prática, ou seja, no

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.576.125

currículo em ação. Este fato pode ser representado pelo esquema de concepção do currículo como processo e práxis, composto por cinco planos, apresentado por Gimeno Sacristán (2013). O primeiro plano corresponde ao projeto de educação, ao texto curricular, ao currículo oficial. O segundo compreende o currículo interpretado tanto pelos professores quanto pelos materiais didáticos. Já o terceiro plano diz respeito ao currículo realizado em práticas reais, com sujeitos concretos em um contexto definido. No quarto plano estão os efeitos educacionais reais nos estudantes. E, por último, o quinto plano representa o currículo expresso nos resultados educacionais demonstráveis e comprovados, ou seja, no rendimento escolar dos alunos: êxito ou fracasso escolar. Em suma, o autor considera que: O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26). Logo, a prática do professor, do gestor e demais atores escolares se torna ainda mais difícil quando se pensa em transformação, uma vez que eles atuam como parte de um processo de modificação de um sistema cristalizado. Apple (1989) afirma que precisamos sempre entender o que está ocorrendo para que se torne possível atuar de forma positiva e significativamente, pois não é certo analisar as escolas exclusivamente pela sua função reprodutiva. Com relação à gestão, ao ser pensada em uma visão democrática/emancipatória, prevalecem os aspectos de solidariedade, autonomia, interesses e participação coletivos, dentre outros. Para Silva Jr. (2015), cabe à educação definir os fins e a crítica dos meios pelos quais a gestão deve atuar, pautando-se em uma gestão “da educação”. Em suas palavras, Uma gestão que efetivamente se caracterize como “da educação” tem um primeiro caminho a percorrer em seu objetivo de contribuir para uma educação pública de qualidade: rever criticamente a qualidade de sua própria elaboração teórica. Uma gestão da educação não pode ser pautada pela lógica do mercado educacional nem pode propor “soluções de mercado” para as questões educacionais. (SILVA JR., 2015, p.77). De acordo com Silva Jr. (2015), a ideia principal da gestão é a natureza pedagógica do trabalho escolar, tornando-se central na promoção das interações nos campos da gestão e do currículo. Nessa perspectiva, pode-se promover uma formação para a cidadania com fins democráticos e emancipatórios. A respeito do conceito de cidadania, é possível afirmar que, para Dagnino (2004), os movimentos sociais começaram a formular a nova cidadania, ou cidadania ampliada. Como a autora expõe, A conquista da cidadania foi frequentemente definida por aqueles que lutavam por ela como sendo o próprio processo de constituição de sujeitos sociais ativos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.576.125

(agentes políticos), definindo coletivamente o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento como tais. Profundamente vinculada à ideia da ampliação da política, portanto, essa concepção apontava na direção da redefinição de uma referência central da sua contrapartida liberal: a reivindicação ao acesso, à inclusão, à participação e ao pertencimento a um sistema político já dado. (DAGNINO, 2004, p.154). Nesse sentido, é possível afirmar que uma das formas de conceber a formação para a cidadania encontra-se na relação intrínseca entre educação e formação do ser humano, especificamente, como cidadão. Logo, como explicita Ferreira (1993) Apesar de toda controvérsia sobre os fins da educação, precisamos lembrar que existem fins gerais, cuja efetivação demanda definições precisas e garantias de certas condições de operatividade, sem as quais eles se tornam abstrações. Encontra-se neste caso a formação para a cidadania. Como um fim educacional, por si só, ela não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo. (FERREIRA, 1993, p.6). Ferreira (1993) sustenta que, em uma perspectiva individualista, relacionam-se à ideia de cidadania tanto a racionalidade hermenêutica quanto a emancipatória, visando o ideal de cidadão livre, independente e autônomo. A autora afirma: Quanto à segunda vertente, a individualista, diz o autor que ela se baseia no conceito de natureza humana como algo preexistente em relação a qualquer processo educativo. Estabelece assim o próprio homem como limite para a educação, considerando manipuladora e inumana qualquer ação que não respeite tal limite. As implicações dessa posição – de defesa do indivíduo, tratado como uma mônada – também são desastrosas. A recusa a interferir no processo de desenvolvimento da criança pode mantê-la em um estágio de infantilismo e dependência. (FERREIRA, 1993, p.7). Neste caso, a cidadania se apresenta como resultado da comunicação intersubjetiva, por meio da qual os indivíduos concordam em construir e viver em uma sociedade melhor. Ferreira (1993) afirma que a questão da cidadania na educação é uma questão clássica, embora nem sempre tenha ocupado lugar de destaque nas discussões sobre os fins da educação. Para ela, “a questão da cidadania vem sendo retomada, não só por causa do movimento histórico em que vivemos, mas pela questão que agora nos parece mais evidente: o que é, hoje, educar para a cidadania?”. (FERREIRA, 1993, p.11). De tal modo, esta questão se faz necessária nos dias atuais, visto que ela ainda permeia os fins que a educação deseja cumprir. Ademais, a autora afirma que “educar o homem para a cidadania continua sendo, portanto, um problema central, que traz para a arena das discussões a questão dos valores subjacentes a essa formação”. (FERREIRA, 1993, p.3). O que se pretende com essa argumentação é apontar a necessidade da abordagem dos conceitos de currículo e gestão, e da relação entre eles, em uma visão democrática/emancipatória. Nessa

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

perspectiva, analisar o que acontece no âmbito escolar, em uma vertente crítica, é essencial para que haja mudança significativa. Torna-se fundamental olhar para as práticas curriculares e gestionárias da escola, identificando e

compreendendo o que está previsto oficialmente e o que acontece de maneira explícita, bem como de maneira oculta. Logo, é necessário examinar a maneira como as escolas estão formando para a cidadania, por meio do currículo e da gestão. Dubet (2008) sustenta que a igualdade só é aspirada no instante em que surge como exercício da liberdade. Nesse sentido, é necessário que a escola assuma outra função, tratando aqueles que são excluídos de seu sistema de maneira justa e formando sujeitos de direito. Precisa-se atuar em favor daqueles que estão em desvantagem, com o propósito de que a sociedade seja justa. Isto posto, uma instituição de ensino deve ter como papel principal uma educação que forme sujeitos de direito e autônomos. Para tal fim, uma educação crítica, pautada em uma visão democrática/emancipatória, torna-se indispensável considerar, fundamentalmente, os aspectos que envolvam possibilidades de transformação no interior do espaço escolar por meio do seu currículo e de sua gestão. Dessa maneira, a questão central da pesquisa será: Como a proposta de formação para a cidadania presente no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental é interpretada pelos atores escolares?

Hipótese:

O presente projeto busca responder como a proposta de formação para a cidadania presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública de ensino fundamental é interpretada pelos atores escolares. Sabe-se que o PPP de uma escola prevê a formação do sujeito para a cidadania, pautando-se em uma visão democrática/emancipatória. No entanto, encontra-se em muitas práticas escolares, por meio das análises dos estudos correlatos, um currículo engessado e uma gestão do tipo neoliberal/gerencialista. Essas práticas, por conseguinte, não formam o aluno para, de fato, uma cidadania de caráter emancipatório. Portanto, acreditamos que a formação para cidadania não assume um papel de destaque nos processos curriculares e gestionários a fim de que se cumpra com o que é proposto no documento oficial da escola.

Metodologia Proposta:

A pesquisa se pautará em uma abordagem qualitativa. De acordo com Lima (2003), o paradigma qualitativo surgiu como uma forma de reação à visão de mundo do paradigma quantitativo. Por

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

consequente, aquele passou a considerar o contexto do objeto pesquisado, o qual seria não apenas descrito, mas também interpretado pelo pesquisador a fim de se compreender uma realidade social específica. Para Minayo (2010), O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2010, p.57). Segundo a autora, esse método pode ser caracterizado pela empiria e sistematização gradativa do conhecimento até a compreensão da lógica do processo que se encontra em estudo. Para consegui-lo, os instrumentos de obtenção/construção dos dados desta pesquisa serão: a observação direta da escola, a entrevista e a análise de documentos. Lankshear e Knobel (2008) consideram que os dados de uma pesquisa jamais são “brutos”, neutros. Logo, eles são construídos pelo processo de coleta e, conseqüentemente, moldados pelo que é ou não coletado. Assim, os dados são sempre interpretados de maneira extensiva pelo pesquisador, antes e durante o momento da coleta. À vista disso é que será utilizado o termo “construção de dados”. A pesquisa se iniciará pelo levantamento de estudos correlatos a respeito do conceito de cidadania na escola a fim de analisar o campo teórico que configura esse tema e localizar nele a pesquisa a ser realizada. O projeto será realizado em uma escola pública municipal de São Carlos, cuja proposta busque trabalhar práticas curriculares e gestonárias voltadas à construção da cidadania na perspectiva emancipatória. Será realizada, em primeiro lugar como critério de inclusão da escola, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assim como de outros documentos, tais como regimento escolar, atas das reuniões dos conselhos escolares, diários de classe e materiais didáticos utilizados pelos professores e gestores para trabalhar o tema da cidadania. Com o intuito de responder à questão de pesquisa deste projeto, todos os que trabalham na escola comporão a amostra de indivíduos participantes da pesquisa. Logo, serão realizadas entrevistas com toda a equipe gestora, os docentes e demais funcionários da escola em que se realizará a pesquisa, com a finalidade de obter dados acerca da interpretação deles sobre a tradução do conceito de cidadania em práticas curriculares e gestonárias. Nesse sentido, o critério para a definição da amostra de indivíduos e inclusão daqueles que serão entrevistados na pesquisa será o da anuência dos participantes. Por conseguinte, serão excluídos apenas os indivíduos que não concordarem em participar da pesquisa, bem como os que desistirem no decorrer do processo. A forma de acesso inicial aos indivíduos participantes dependerá das informações de contato que a equipe gestora da instituição nos disponibilizará, podendo ser via e-mail ou telefone. Após o contato inicial, será decidido com cada participante o meio mais adequado e utilizado por ele(a) (WhatsApp, Telegram, E-mail ou

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

outro). Cabe ressaltar que o contato com os participantes se dará somente após este projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. De acordo com Minayo (2010), as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade, as quais se diferenciam pelas formas de organização. Nesse sentido, será realizada a modalidade de entrevista semiestruturada, a qual obedece a um roteiro não rígido, no qual perguntas fechadas e abertas se coadunam. Devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, as entrevistas serão realizadas virtualmente (on-line) uma vez consideramos a existência de riscos inerentes à exposição de entrevistados(as) e entrevistadora no desenvolvimento da entrevista em um contexto pandêmico. Portanto, como

Critério de Inclusão:

Com o intuito de responder à questão de pesquisa deste projeto, todos os que trabalham na escola comporão a amostra de indivíduos participantes da pesquisa. Logo, serão realizadas entrevistas com toda a equipe gestora, os docentes e demais funcionários da escola em que se realizará a pesquisa, com a finalidade de obter dados acerca da interpretação deles sobre a tradução do conceito de cidadania em práticas curriculares e gestionárias. Nesse sentido, o critério para a definição da amostra de indivíduos e inclusão daqueles que serão entrevistados na pesquisa será o da anuência dos participantes.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos apenas os indivíduos que não concordarem em participar da pesquisa, bem como os que desistirem no decorrer do processo.

Metodologia de Análise de Dados:

Será utilizado como procedimento de análise dos dados a análise de conteúdo. Para Franco (2012), a análise de conteúdo passou a ser utilizada na produção de inferências sobre os dados. A autora afirma que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. (FRANCO, 2012, p.21). Dessa maneira, a análise e a interpretação dos conteúdos fazem parte do processo a ser seguido. Franco (2012) expõe que a descrição constitui uma etapa imprescindível para a enumeração das características do texto e, por sua vez, a interpretação, considerada como última etapa, traz significação às características descritas. Dentre estas etapas, ocorre um procedimento intermediário: a inferência. Franco (2012) afirma que este é um procedimento importante, uma vez que permite a passagem da descrição à

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.576.125

interpretação. Para Franco (2012), outra etapa é a definição das unidades de análise e se dividem em: unidades de registro e de contexto. As primeiras são a menor parte do conteúdo e seus tipos podem ser a palavra, o tema, o personagem e o item. Já as unidades de contexto podem ser consideradas como a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado e tem como intento estabelecer a necessária diferenciação entre sentido e significado. Definidas as unidades de análise, Franco (2012) descreve que a definição das categorias deve ser realizada com base em critérios previamente definidos. A autora afirma que existem dois tipos de categorias: as criadas a priori, ou seja, antes da análise dos dados; e a posteriori, as quais emergem do discurso, bem como do conteúdo das respostas e, assim, requerem um constante exame do material de análise. Nesta pesquisa ambas serão usadas. Deste modo, a análise de conteúdo implica comparações e classificações contextuais, ou seja, o entendimento de semelhanças e diferenças. Franco (2012) afirma que os resultados da análise de conteúdo precisam refletir os objetivos da pesquisa previamente definidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as interpretações dadas pelos principais atores de uma escola pública, a fim de verificar a(as) concepção(ões) de cidadania predominante(s) nelas.

Objetivo Secundário:

A partir do objetivo geral, destacam-se como objetivos específicos: a) Identificar os diferentes conceitos de cidadania; b) Verificar qual(ais) é(são) a(s) concepção(ões) de cidadania presente(s) no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública de ensino fundamental; c) Analisar as concepções de cidadania presentes no currículo, segundo os(as) profissionais entrevistados; d) Analisar as concepções de cidadania presentes na gestão escolar, segundo os(as) profissionais entrevistados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando que a entrevista será um procedimento de coleta de informações para a pesquisa, os riscos envolvidos consistem na possibilidade de gerar estresse e/ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que se refiram às ações desempenhadas pelo(a) profissional e que, além disso, possam ser vistas por ele(a) como geradoras de algum tipo de constrangimento e/ou intimidação. Diante de eventuais situações

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

como essas, os(as) participantes terão garantidas pausas no momento da entrevista, ou, ainda, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Ademais, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento. Cabe ressaltar que a participação é de caráter voluntário e, portanto, o(a) profissional poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer instante, sem prejuízo algum a ele(a), à pesquisadora e/ou à instituição.

É válido destacar também que, devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, as entrevistas serão realizadas virtualmente (on-line) uma vez consideramos a existência de riscos inerentes à exposição de entrevistados(as) e entrevistadora no desenvolvimento da entrevista em um contexto pandêmico. Portanto, como medida de biossegurança, as entrevistas serão realizadas virtualmente com o contato e agendamento prévio com cada participante a respeito do dia e horário, bem como do tipo de plataforma a ser utilizada.

Benefícios:

O que se pretende com a argumentação teórica é apontar a necessidade da abordagem dos conceitos de currículo e gestão, e da relação entre eles, em uma visão democrática/emancipatória. Nessa perspectiva, analisar o que acontece no âmbito escolar, em uma vertente crítica, é essencial para que haja mudança significativa. Torna-se fundamental olhar para as práticas curriculares e gestionárias da escola, identificando e compreendendo o que está previsto oficialmente e o que acontece de maneira explícita, bem como de maneira oculta. Logo, é necessário examinar a maneira como as escolas estão formando para a cidadania, por meio do currículo e da gestão. Almeja-se contribuir academicamente com a produção de conhecimento sobre a formação para a cidadania no campo dos processos curriculares e gestionários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências adicionais.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.576.125

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1509346.pdf	19/01/2021 14:35:20		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	19/01/2021 14:31:43	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	19/01/2021 14:30:20	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/01/2021 14:21:42	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	19/01/2021 14:20:09	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/01/2021 14:18:09	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito
Outros	Roteiro_basico_preliminar_entrevistas.pdf	10/11/2020 16:32:54	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.576.125

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Mariangela_Machado_de_Castro.pdf	10/11/2020 16:14:02	MARIANGELA MACHADO DE CASTRO	Aceito
----------------	---	------------------------	------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Março de 2021

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br