

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR

CAMPUS DE SOROCABA

CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Damaris Daiane Dias da Silva

**A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO ESTADUAL PAULISTA
NO CONTEXTO PÓS-LDB**

Sorocaba / SP - 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Damaris Daiane Dias da Silva

**A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO ESTADUAL PAULISTA
NO CONTEXTO PÓS-LDB**

Texto apresentado à apreciação da banca de defesa como exigência para a titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEd-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *Campus Sorocaba*.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Silva, Damaris Daiane Dias da

A formação para a cidadania no ensino médio estadual paulista no contexto pós LDB / Damaris Daiane Dias da Silva -- 2021.
177f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Marcos Francisco Martins
Banca Examinadora: Luciana Cristina Salvatti Coutinho,
Fabiana de Cássia Rodrigues
Bibliografia

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Ensino médio . I. Silva, Damaris Daiane Dias da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas - CCHB

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora, que avaliaram e aprovaram a defesa de Mestrado em Educação da candidata Damaris Daiane Dias da Silva, realizada em 22/02/2020.

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (orientador)

Instituição: UFSCar / PPGEd-So

Prof. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (membro titular da banca)

Instituição: UFSCar / PPGEd-So

Prof. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues (membro titular da banca)

Instituição: FE/UNICAMP

AGRADECIMENTO

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram com esse árduo e prazeroso processo de formação.

Primeiramente ao meu Deus, pela força concedida nos mais diversos momentos de desânimo, que alimentou meu espírito e não permitiu que a angústia me dominasse nos momentos que dificuldades pareciam ser insuportáveis.

Aos meus pais, queridos e amados Neuza Dias da Silva e Geraldo Teixeira da Silva, por todo apoio, incentivo e abrigo. Pelo teto que me permitiu estudar tranquila, pelo alimento pronto nas horas de correria e pela companhia nas estradas, que vez ou outra eu preferia não seguir sozinha.

A UFSCar-Sorocaba, que como um segundo lar tem feito parte da minha vida desde a graduação. Assim como aos professores da pós-graduação, que com excelência me proporcionaram novos olhares, bases e direcionamentos no trabalhoso processo de construção do conhecimento.

Ao meu querido orientador Marquinhos, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, que com muito empenho, paciência, maestria e didática excepcional, foi um grande colaborador para esse processo de formação.

A banca, pela leitura, correções e indicações, que elevaram a qualidade do trabalho e o transformaram em sua melhor versão. Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho e Profa. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues, muito obrigada pela generosidade em contribuir nesse processo.

Agradeço também ao Lucas por me acompanhar, ouvir, ser paciente durante essa jornada e ainda contribuir relevantemente no processo de desenvolvimento desse trabalho. A professora Elisa, que partilhava das dores e das alegrias do processo de pesquisa e me ofereceu a mão em apoio quando todas as outras possíveis encolheram. Assim como o Sr. Joel Haddad, que não permitiu que eu tivesse de escolher entre lecionar ou seguir os estudos, quando optar apenas por uma das coisas pareceu ser a única saída.

Por fim, agradeço também aos colegas de jornada e aos amigos e familiares que, de longe ou de perto, acompanharam, torceram e tornaram meus dias melhores. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Resumo: a presente pesquisa, intitulada “A formação para a cidadania no ensino médio estadual paulista no contexto pós-LDB”, tem o objetivo de identificar e analisar o tipo de cidadão que se tem formado nas escolas de ensino médio públicas do estado de São Paulo. Consciente da problemática que envolve a multiplicidade de conceitos de cidadania, a investigação tem como problema saber sobre a efetiva formação para o exercício da cidadania no ensino médio paulista. Metodologicamente, foi empregada a pesquisa de tipo bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Entre as principais referências teóricas utilizadas no trabalho, destacam-se autores considerados clássicos quando se trata de discutir cidadania, como Aristóteles (2001) e Marshall (1967), e alguns estudiosos contemporâneos, como Severino (1994), Saviani (1976), Ferreira (1993) e Martins (2019). A estrutura textual inicia-se com a conceituação do multívoco termo cidadania, sua origem histórica e concepções em diferentes contextos, o que é seguido pela análise sobre como o fenômeno se apresenta nos documentos educacionais oficiais, nacionais e paulistas, para compreender de que maneira a educação escolar dos jovens paulistas entende e trabalha para a formação cidadã. Em síntese, a conclusão aponta que a cidadania presente nos materiais orientadores da prática docente se aproxima de uma concepção liberal, que a associa ao conhecimento e acesso aos direitos e deveres cidadãos formalmente estabelecidos e que, apesar de estar sempre relacionada a uma dimensão positiva das relações humanas, é marcada pela falta de consenso, generalidades e abstrações. Além disso, os estudos sobre as normas mais recentes também demonstraram que as atuais interferências da lógica neoliberal na educação, têm avançado no sentido de submeter a prática cidadã a ser forjada pelas escolas às necessidades do mercado.

Palavras Chave: Educação. Cidadania. Ensino médio.

Abstract: the present research, entitled “The background for the citizenship in the State secondary school in São Paulo in the post LDB context”, aims to identify and analyze the type of citizen which have been formed in public secondary schools of São Paulo State. Aware of the problems involving the multiplicity of concepts of citizenship, the research has as the issue getting to know about the effective background for the exercise of citizenship and how it interferes, if that is what happens, in daily actions of the learners. Methodologically, the types of research employed were bibliographical, documentary and field search, with qualitative approach. Among the main theoretical references employed in the study, the most outstanding authors considered classics when it comes to discussions about citizenship, such as Aristotle (2001) and Marshall (1967), and some contemporary academics, such as Severino (1994), Saviani (1976), Ferreira (1993) and Martins (2019). The textual structure starts with the conceptualization of the multivocal term *citizenship*, its historical origin and concepts in different contexts, that is followed by the analysis about how the phenomenon is presented in the official education documents, national and from São Paulo State, to comprehend how the scholar education of the young people from São Paulo understands and works for the citizen background. In summary, the conclusion points out that the citizenship present in the guiding materials of teaching practice has been nearing of a liberal concept which associates to the knowledge and access to the citizen’s rights and duties formally established and, despite being always related to a positive dimension of the human relationship, it’s marked by the lack of consensus, generalities and abstractions. In addition, studies on the most recent norms have also shown that the current interferences of neoliberal logic in education, have advanced in the sense of submitting the citizen practice to be forged by schools as a market necessity.

Key-words: Education. Citizenship. High school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: número de trabalhos encontrados em cada banco de dados de acordo com os descritores específicos.....	14
Tabela 2: número de trabalhos encontrados no Google Acadêmico com a aplicação da frase exata na ferramenta de busca avançada.....	14
Tabela 3: número de trabalhos considerados relevantes após a leitura dos resumos, desconsiderados os encontrados em mais de uma plataforma.....	15
Tabela 4: número de trabalhos separados por tipo.....	15
Tabela 5: especificação dos anos de publicação dos trabalhos analisados.....	15

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: quadro descritivo dos trabalhos considerados relevantes para a pesquisa.....	16
Quadro 2: diferentes conceitos de cidadania.....	88
Quadro 3: os diferentes tipos de participação política.....	89

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FNE – Fórum Nacional da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PFL – Partido da Frente Liberal

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Cidadania e educação	25
2.1 Origem histórica do conceito	25
2.2 A cidadania como conceito multívoco.....	40
2.2.1 A cidadania para T. H. Marshall.....	42
2.2.2 O fenômeno da participação para Alessandro Pizzorno	53
2.2.3 Outras contribuições acerca da problemática da cidadania	62
2.3 Desdobramentos da cidadania no contexto brasileiro.....	70
3. A cidadania nas normas legais nacionais que orientam o ensino médio público brasileiro	88
3.1 A cidadania na Constituição cidadã de 1988	90
3.2 A cidadania na LDB 9394/1996.....	100
3.3 Mudanças na LDB: Reforma do Ensino Médio e homologação da BNCC.....	107
4. A cidadania nos documentos e orientações didático-pedagógicas estaduais que normatizam o ensino médio público paulista	113
4.1 A cidadania na Constituição do Estado de São Paulo (1989)	113
4.2 A cidadania no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2011)	116
4.3 A cidadania no Currículo Paulista (2020)	127
4.4 A cidadania no Caderno do Professor, nas diretrizes e no “cardápio” da parte diversificada: Inova Educação.....	144
À guisa de conclusão	160
Referências	165

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa que nesta dissertação é relatada teve início a partir de inúmeras inquietações decorrentes do processo de formação da pesquisadora na área da educação, da atuação como jovem docente, além das memórias do ensino básico. A observação e a vivência dos processos de ensino-aprendizagem escolares, sobretudo, nas escolas públicas, como discente, docente e estudante da área da educação, fez com que as inquietações iniciais fossem pensadas sob o viés da curiosidade científica, que se orienta por problemáticas e finalidades específicas.

O esboço da presente pesquisa começou a se materializar logo após a finalização do curso de graduação e a aproximação da temática, do modo como aqui é apresentada - a educação como ação comprometida com a socialização de conteúdos para a formação de sujeitos críticos, autônomos, transformadores de si e da realidade vivida -, também decorreu de estudos posteriores, particularmente os voltados à educação como processo humanizador, tal como concebe Saviani (2003).

Os primeiros rumos tomados em direção à formulação da problemática desta investigação foram orientados por reflexões sobre os objetivos educacionais de instituições formais de ensino, especificamente das públicas de nível médio, onde se encontram os filhos da classe trabalhadora. Pensar sobre o que é proposto como futuro para essa classe, que sofre com as mazelas de um país marcado por altos índices de desigualdade, é inerente àqueles que almejam e acreditam em uma educação efetivamente transformadora da realidade social. Nesse sentido, dentre os diferentes objetivos a serem alcançados pelas escolas, instituições formais e devidamente regulamentadas, expostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), estão o de desenvolver por meio dos processos educativos capacidades físicas, cognitivas, morais e afetivas, como também o de formar cidadãos e cidadãs, e é isso que foi tomado como objeto de investigação deste trabalho acadêmico.

Partindo do referido objetivo legalmente determinado, as escolas como instituições dirigidas a todas as classes sociais possui papel fundamental na educação cidadã de seus alunos e alunas. Devido a isso, torna-se relevante a investigação sobre o tema da cidadania na educação escolar, pois é parte da tentativa de identificar os reais sentidos e significados pretendidos no que diz respeito ao educar para a cidadania, que é o que se buscou saber com a pesquisa relatada nesta dissertação.

A princípio, a investigação decorreu da necessidade de questionar se o objetivo de formar para a cidadania estava sendo alcançado, em uma tentativa de identificar a possibilidade de o ensino escolar estar colaborando ou não para a formação de sujeitos críticos, ativos e conscientes. No entanto, as primeiras leituras decorrentes da pesquisa exploratória evidenciaram como a temática se envolve na problemática da polissemia. Os dados levantados por meio da pesquisa em alguns dos principais documentos que orientam o ensino médio público brasileiro, e especificamente o do estado de São Paulo, também demonstraram como a polissemia que envolve o fenômeno da cidadania não está presente apenas no campo das análises teóricas do termo, mas nos materiais que dirigem o ensino, os quais apresentam por vezes concepções distintas de cidadania em um mesmo documento.

Por meio das leituras foi possível observar que, apesar de a cidadania ter se tornado um imperativo social na contemporaneidade (há certo consenso em torno do valor positivo que este termo apresenta) e, devido a isso, pautar diferentes discursos e se tornar tema de políticas públicas, inclusive na área da educação, ela não é caracterizada por um sentido unívoco ou pelo menos amplamente consensuado. Ao contrário, o termo cidadania é cercado de variações conceituais, que se articulam com as concepções de mundo do sujeito que a ela se reporta. Tais significados variam bastante: há desde a compreensão do cidadão como sujeito ativo, até a compreensão do cidadão como sujeito passivo, geralmente identificado como portador de direitos e deveres em uma determinada sociedade. Desse modo, percebe-se que a cidadania pode trabalhar não apenas em favor da transformação da realidade, mas da conservação do *status quo*.

Portanto, dada a complexidade na qual o tema da presente pesquisa está inserido, a problemática da investigação não diz respeito apenas à análise da formação ou não para o exercício da cidadania, como versam as leis educacionais, mas também ao fato de saber qual é o tipo de cidadão que se pretende formar nas escolas públicas do ensino médio no estado de São Paulo.

O desenvolvimento dos estudos exploratórios sobre o tema demandou a necessidade de direcionar um olhar mais refinado para um fenômeno recente nos processos educativos, que será apresentado nas linhas finais desse trabalho: a interferência de grupos econômicos privados nos projetos de reformas educacionais, visto que, na atualidade, “[...] tais instituições são determinantes nas políticas educacionais, posto que *ganham hegemonia junto ao aparelho do Estado*” (SANFELICE, 2017, s/p, grifo do autor).

Fundações, bancos, organizações não governamentais e empresas nacionais e multinacionais, envolvidos na construção de projetos e reformas da escola pública, conferem na contemporaneidade um novo sentido para a educação a partir de seus interesses ultraliberais e avançam no sentido de manter a hegemonia da classe dominante em prejuízo das classes subalternas. E, como considera Sanfelice (2017), embora as fontes geradas por essas instituições e organizações sejam por vezes difíceis de serem encontradas ou acessadas, considerá-las como agentes interventores dos novos modelos e propostas educacionais torna-se fundamental para compreender, de fato, a cidadania que se pretende construir por meio da educação pública.

O fenômeno da cidadania e sua relação com o trabalho educativo para a formação dos jovens brasileiros constitui-se como um tema que mobiliza inúmeros pesquisadores das Ciências Humanas, sobretudo, os que tomam a educação como objeto, em diferentes perspectivas. A temática vem sendo estudada em variados trabalhos, como os que buscam analisar o fenômeno em disciplinas escolares específicas, em leis que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem escolar, nos currículos, por meio da compreensão e da prática docente, assim como na dos(as) discentes. Tal fato resulta em uma série de trabalhos acadêmicos dedicados a investigar a temática da cidadania, conseqüentemente, o levantamento sobre a produção científica na área da educação acerca da temática tornou-se um exercício útil para aprofundar as análises aqui desenvolvidas.

Como objetivo educacional especificado pela LDB (1996), cuja homologação ocorreu na data de 20 de dezembro de 1996, a identificação da cidadania em trabalhos científicos (teses, dissertações e artigos) que aqui serão expostos, consideram as publicações a partir de 1997, ano seguinte à promulgação da conhecida Carta Magna da educação brasileira. Compreender de que maneira o tema é tratado por estudiosos(as), que se dedicam a investigar problemáticas próximas a essa, é importante para identificar a frequência e o modo que o tema surge nas pesquisas brasileiras.

O estado de São Paulo, ponto central do estudo desenvolvido na presente pesquisa, tornou-se o primeiro a homologar o novo currículo de acordo com as mudanças da LDB pelas exigências da reforma do Ensino Médio e em decorrência da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal questão, associada ao fato da organização curricular da rede estadual afetar significativamente o sistema nacional de ensino brasileiro, seja pelo fato de possuir um grande número de estudantes ou de dar início a novas políticas que se reverberam

no âmbito nacional, faz com que o recorte estadual se configure como um importante foco de pesquisa.

Por meio do Censo Escolar de 2019, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que revela anualmente o panorama da educação básica do país por meio de dados estatísticos e da divulgação do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Estado de São Paulo, é possível identificar, em números, características significativas da rede. De acordo com a publicação completa mais recente, referente ao ano de 2019, em apenas um ano, foram registradas 10 milhões de matrículas de educação básica no Estado. Destas, 1,6 milhão foram direcionadas ao ensino médio, sendo 81,3% em escolas públicas, que representam 22% das 29.611 escolas de educação básica paulistas. Além disso, em 2019, o Estado contava com 469.057 docentes, sendo 111.653 professores do ensino médio.

Contudo, embora o assunto possa parecer comum e o estado ser quantitativamente representativo no conjunto nacional de educação, as abordagens que fazem uso da temática da cidadania, especificamente para o ensino médio no estado de São Paulo, ainda são poucas. O levantamento realizado, que será exposto nas tabelas e quadro a seguir, selecionou apenas 24 trabalhos que se identificam diretamente com a temática acerca da educação com vistas à cidadania no ensino médio do estado. No decorrer do processo de levantamento de dados foram excluídos os trabalhos que tratavam especificamente de outros estados e de projetos educativos não escolares, diferentemente dos trabalhos que abordavam a observação do fenômeno por meio de análise de documentos que versam sobre a educação nacional, sem especificações por estados – especificados no Quadro 1 pelos números: 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23. A maioria dos trabalhos selecionados são dissertações de mestrado, concluídas majoritariamente entre os anos de 2013 e 2016. Dentre os escolhidos, foram 14 dissertações, 9 artigos e 1 tese.

Os trabalhos aqui mencionados foram localizados nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *SciELO* e Google Acadêmico. A busca foi realizada por meio dos seguintes descritores: Cidadania; Cidadania e Educação; Cidadania, Educação e Ensino Médio; Cidadania, Educação, Ensino Médio e estado de São Paulo.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os filtros de busca utilizados para otimizar a pesquisa foram: Grande área - Ciências Humanas; datas - a partir de 1997; Tipo - Mestrado e Doutorado; Área de conhecimento - Educação.

Na plataforma *SciELO*, os filtros utilizados foram especificamente: anos - 1997 a 2019; Brasil; Idioma – português; Áreas temáticas – Ciências Humanas; Educação e pesquisa educacional. Nesse caso, foram observados os trabalhos resultantes de dois conjuntos de descritores para uma maior abrangência: Cidadania, Educação e Ensino Médio; e Cidadania, Educação, Ensino Médio, São Paulo.

No Google Acadêmico os números apresentados por meio dos descritores acima mencionados foram muito altos e abrangentes, como se pode conferir na Tabela 1.

Tabela 1: número de trabalhos encontrados em cada banco de dados de acordo com os descritores específicos.

Descritor	Catálogo CAPES	SciELO	Google Acadêmico
Cidadania	2.802	418	280.000
Cidadania e Educação	2.760	381	232.000
Cidadania, Educação e Ensino Médio	276	34	70.100
Cidadania, Educação e Ensino Médio e estado de São Paulo	21	4	41.000

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

Considerando o alto número de trabalhos identificados na busca no Google Acadêmico, a pesquisa nessa plataforma foi feita de outra forma. Para que o objetivo de identificar publicações relevantes fosse alcançado, foi utilizada a ferramenta de busca avançada, que indica uma “frase exata” nos documentos contidos na base com o maior número de termos e possibilidades de junções possíveis, que pudessem se relacionar com a presente pesquisa, especificados na Tabela 2. Os filtros de busca utilizados na plataforma foram os seguintes: ano - 1997 a 2020; Idioma – português; Citações excluídas; Ferramenta – pesquisa avançada com a frase exata. Apenas nessa base foi possível averiguar se havia trabalhos publicados do ano de 2020.

Tabela 2: número de trabalhos encontrados no Google Acadêmico com a aplicação da frase exata na ferramenta de busca avançada.

Descritor	Google Acadêmico
Educação para a cidadania no ensino médio	7
Educação para a cidadania São Paulo	80

Cidadania no ensino médio	51
Cidadania ensino médio paulista	0
Cidadania ensino médio São Paulo	0
Ensino médio paulista	128

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

Seguidamente, os resumos dos trabalhos foram lidos e, assim, identificou-se os trabalhos considerados mais relevantes para a investigação aqui exposta. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 3: número de trabalhos considerados relevantes após a leitura dos resumos, desconsiderados os encontrados em mais de uma plataforma.

Catálogo CAPES	SciELO	Google Acadêmico
14	5	5
Total: 24		

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

Em relação ao tipo de trabalho identificado nas buscas realizadas nos repositórios acima mencionados, tem-se:

Tabela 4: número de trabalhos separados por tipo.

Tese	Dissertação	Artigo
1	14	9

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

Em se tratando do tempo das publicações, os trabalhos identificados estão assim divididos por ano de publicação:

Tabela 5: especificação dos anos de publicação dos trabalhos analisados.

2005	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	1	1	2	1	1	4	4	4	3	2

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

As publicações localizadas estarão expostas no quadro abaixo, que possibilita uma leitura quantitativa, assim como a identificação do(a) autor(a), entre outros dados da publicação, seguido de uma pequena análise textual sobre a maneira que a cidadania é apresentada nas pesquisas selecionadas, identificada por meio da leitura dos resumos.

Quadro 1: quadro descritivo dos trabalhos considerados relevantes para a pesquisa.

Nº	Base	Tipo de trabalho	Título	Autor	Instituição	Ano
1	CAPES	Tese	Pedagogia para as desigualdades: um caminho para a escola cidadã	Carmen Lúcia Bueno Valle	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2013
2	CAPES	Dissertação	A efetivação do direito à educação cidadã por meio da disciplina de Sociologia	Francisco Antonio Morilhe Leonardo	Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM	2016
3	CAPES	Dissertação	A formação do cidadão e o sistema energético brasileiro	Sílvia Helena Paes de Almeida de Saito	Universidade de São Paulo - USP	2015
4	CAPES	Dissertação	Análise Interpretativa de relatos de professores de Ciências sobre o tema cidadania	Luana Matias	Universidade Federal do ABC – UFABC	2014
5	CAPES	Dissertação	Cidadania e práticas escolares: as representações de um grupo de alunos do ensino médio de uma escola pública paulista	Leonardo Teixeira Gomes	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2014
6	CAPES	Dissertação	Construindo caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia	Danilo Basile Forlini	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2015
7	CAPES	Dissertação	Educação e cidadania: aspectos legais, concepções e processos pedagógicos	Tiago César Domingues	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar <i>campus</i>	2017

			desenvolvidos na ETEC de Piedade – SP à luz de Gramsci		Sorocaba	
8	CAPES	Dissertação	Educação para a cidadania na escola: representações de professores de ensino médio	Angela Maria Figueroa Iberico	Universidade de São Paulo - USP	2014
9	CAPES	Dissertação	O compromisso democrático nos Currículos Oficiais paulistas: a abordagem do conflito na proposta da CENP e no currículo “São Paulo Faz Escola” para biologia	Caio César Corrêa Blóis	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2017
10	CAPES	Dissertação	O conceito de cidadania no ensino de Sociologia no estado de São Paulo	Ricardo Pereira da Silva	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar <i>campus</i> Sorocaba	2016
11	CAPES	Dissertação	O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História	Sandra Maria Fodra	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2015
12	CAPES	Dissertação	Professores como Atores Políticos: a perspectiva transdisciplinar na prática docente como caminho estratégico à formação cidadã discente na Educação Básica	Sérgio da Costa Bortolim	Universidade Cruzeiro do Sul	2013
13	CAPES	Dissertação	Química e cidadania: uma abordagem a partir do desenvolvimento de atividades experimentais investigativas	Ricardo Castro de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	2009
14	CAPES	Dissertação	Violência, educação, subcidadania e democracia na periferia da grande metrópole	Carlos Adalberto Martins	Universidade de São Paulo - USP	2007

15	SciELO	Artigo	A educação básica como direito	Carlos Roberto Jamil Cury	Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas Gerais	2008
16	SciELO	Artigo	Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade	Hebert Kondrat; Maria Delourdes Maciel	Instituto de Botânica de São Paulo; Universidade Cruzeiro do Sul	2013
17	SciELO	Artigo	Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci	Renê José Trentin Silveira	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2013
18	SciELO	Artigo	Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia	Antônio Joaquim Severino	Universidade de São Paulo – USP	2010
19	SciELO	Artigo	Governamentalidade Democrática e ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo	Silvio Galo	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2012
20	Google A.	Dissertação	O Novo Ensino Médio e o exercício da cidadania: controvérsias e desafios	Maristela Bortolatto Cunha	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2005
21	Google A.	Artigo	A cidadania e a Sociologia no Ensino Médio	André Pereira; Wilson Fusco	Fundação Joaquim Nabuco	2016
22	Google A.	Artigo	A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós-LDB: habilidades e competências na formação para a cidadania	Altair Alberto Fávero; Ana Lúcia Kapczynski	Universidade de Passo Fundo	2015
23	Google A.	Artigo	Currículo e educação em Direitos Humanos: Formação cidadã para uma mudança cultural	Cantaluce Mércia Ferreira Paiva Petkovic	Universidade Federal de Pernambuco	2014
24	Google A.	Artigo	Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Comunitária	Kenya Paula Gonsalves da Silva	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	2009

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

A leitura dos resumos dos trabalhos selecionados trouxe dados importantes para serem levados em consideração nessa pesquisa. Por meio da análise das tabelas e quadro, constata-se que, em geral, há poucas publicações que tratam da educação para a cidadania nas escolas de ensino médio do estado de São Paulo nos últimos anos, o que confere a pesquisa aqui relatada, condições de contribuir com o avanço do conhecimento no campo da educação e do ensino.

As publicações que tratam dessa questão, quase sempre buscam identificar a contribuição de disciplinas específicas para a formação cidadã, como o Projeto de Vida, abordado em um trabalho, especificado no item 11 do Quadro 1, em Filosofia e em Sociologia, componentes que concentram o maior número de pesquisas em relação à abordagem temática nas escolas, que podem ser identificados, por exemplo, nos itens 2, 10, 17, 18, 21 e 22 do Quadro 1. Nessas pesquisas se busca averiguar a concepção de cidadania presente em documentos orientadores como o currículo da área, na visão de professores(as) e estudantes ou em atividades com vistas à formação para a cidadania como as indicadas nos itens 8 e 5 do Quadro 1.

Em geral, os trabalhos compreendem que não há uma única maneira de se qualificar ou trabalhar com a cidadania nas escolas, justamente pelo reconhecimento do conceito como multívoco e em constante processo histórico de evolução. Inclusive, a pesquisa especificada no item 4 do Quadro 1 afirma que assim como ocorre nos materiais que orientam a prática docente, “[...] a maioria dos professores não tem um único modo de pensar a cidadania.” (MATIAS, 2014, p. 8), a temática é frequentemente associada pelos autores(as) à construção de uma sociedade democrática, aos direitos humanos, ao conhecimento cultural, científico e tecnológico, à participação política e à tomada de decisões, observadas por exemplo, nos itens 8, 9, 11, 13 e 23 do Quadro 1.

As pesquisas demonstraram que, em documentos e nas concepções de cidadania presente nas escolas, a ideia mais comum entre os objetos e sujeitos pesquisados, tem se aproximado de uma concepção de cidadania moderna, como é indicado, por exemplo, na pesquisa de Matias (2014) indicada no item 4 do Quadro 1, ligada ao acesso dos direitos e deveres cidadãos na pesquisa de Silveira (2013) descrita no item 17 do Quadro 1, marcada por generalidades, abstrações, polissemias e incoerências conceituais, sobretudo, nos documentos de regulamentação, como aponta Domingues (2017) na investigação apresentada no item 7 do Quadro 1, demonstrando como o conceito ainda se encontra distante das lutas com vistas à transformação da realidade e se aproxima de um viés liberal, que entende a cidadania apenas

como uma guardiã dos direitos e deveres já estabelecidos e restritos à formalidade e à dimensão individual, que é próprio da dimensão burguesa do conceito.

As visões que associam o termo a questões como ativismo, colaboração, serviço voluntário, solidariedade e responsabilidade social, são apresentadas em alguns trabalhos como pouco desenvolvidas na escola, como na pesquisa de Saito (2015) descrita no item 3 do Quadro 1, e na pesquisa de Cunha (2005), item 20, Quadro 1, considerando que o que se pretende é o exercício pleno, portanto, ativo, construtivo e coletivo da cidadania, com vistas ao bem comum e não a perspectiva liberal individualista do cidadão burguês.

Elas também apontam para a importância do trabalho docente como potencial transformador para a questão, como na investigação do item 12 do Quadro 1, que considera que “[...] a profissão docente possui, em si, a potência genética da transformação social,” (BORTOLIM, 2013, p. 8)” e a escola como local fundamental e privilegiado para essa formação, observado no item 20 do Quadro 1. Porém, também abordam as dificuldades de trabalhar temas que se relacionem especificamente com a temática da cidadania, sobretudo no ensino de Ciências, como assegura a pesquisa discriminada no item 4 do Quadro 1 e nos poucos espaços para experimentar a prática cidadã no cotidiano escolar, como aponta a pesquisa listada no item 5 do Quadro 1, que por vezes possui meios como Grêmios e Conselhos, que são ativos, em muitos casos, apenas no campo da formalidade e não contribuem para uma verdadeira – concreta - experiência de participação na gestão da própria escola como considera a investigação do item 20 do Quadro 1.

A visão dos(as) autores(as), de modo generalizado, é de que formar para a cidadania é um imperativo social, considerada a maneira mais completa de inserção social, como abordam, por exemplo, as pesquisas dos itens 14 e 18 do Quadro 1. É geralmente associada à ação transformadora, crítica e reflexiva, ao conhecimento, à preservação ambiental (item 16, Quadro 1), à ação política participativa (item 11, Quadro 1), e que como objetivo educacional deve contribuir para a inserção do(a) estudante na vida adulta de maneira consciente, responsável e participante (item 11, Quadro 1) nos processos que definem os rumos da vida em sociedade, formando, assim, cidadãos comprometidos com a responsabilidade coletiva.

As críticas à formação para a cidadania nas escolas, usualmente apontam que as abordagens existentes nos espaços escolares se distanciam das lutas com vistas às transformações e ao compromisso democrático, e partem principalmente de trabalhos fundamentados em concepções marxistas e gramscianas, como é possível observar nas investigações descritas nos trabalhos dos itens 7, 12 e 17 do Quadro 1.

Como sugestão para resolução da problemática, alguns dos trabalhos fazem as seguintes propostas: maior atenção ao tema na formação docente e continuada (item 4, Quadro 1), a criação de projetos específicos para tratar o tema (item 6, Quadro 1), o ensino de noções jurídicas aliado às disciplinas (item 2, Quadro 1), maior atenção à educação ambiental (item 3, Quadro 1) e que os Direitos Humanos se tornem o eixo norteador dos currículos, com vistas a uma formação cidadã que possa estabelecer uma nova cultura, com relações humanas mais justas (item 22, Quadro 1).

Embora a temática seja recorrente no campo da Educação, tratar da cidadania e do ensino médio no estado de São Paulo, especialmente por meio de uma abordagem que considera a multiplicidade de significados do termo como fator primordial para a análise e a interferência de grupos econômicos na formulação de projetos e reformas como determinante, mostra-se fundamental.

Para responder aos questionamentos levantados pela investigação, essa pesquisa levará em consideração que os dados não se revelam simplesmente pelos documentos ou falas, mas apenas por meio de um intenso processo investigativo, que busque identificar quais são as interferências que os fazem ser como são e os interesses e as forças que os cercam, para assim detectar a essência que os constituem e produzir um conhecimento que considere sua estrutura dinâmica, real e histórica. Como advertem Paulilo e Abdala (2010), da mesma maneira que Sanfelice (2017), a análise das políticas ou demais ações governamentais no âmbito do ensino público, não se trata de observar um dado no vazio, mas da consideração das inúmeras relações que se estabelecem para sua discussão e implementação.

Desse modo, este trabalho propõe conhecer mais profundamente a formação para a cidadania dos jovens paulistas de acordo com os documentos legais que a orientam, ao investigar sua presença nas normas que dirigem o ensino médio paulista, além de conhecer as origens históricas do termo, seus reflexos no Brasil, algumas das ideias que representam sua multiplicidade e quais são os conceitos que se reverberam nas políticas de ensino, de modo a identificar os objetivos de formação que por vezes não se apresentam facilmente nos documentos orientadores.

Para isso, esta pesquisa assume-se como de viés qualitativo e de cunho bibliográfico e documental. O estudo bibliográfico procurou lançar luzes sobre o conceito de cidadania e sua história, de modo que o resultado desse processo levou a considerá-lo como um elemento inerente às relações sociais, fruto das relações humanas estabelecidas no decorrer da história, marcado pela contradição e pelo tensionamento em decorrência dos diferentes interesses e

necessidades que se encontram totalidade social em que se encontrou-se e encontra-se inserido. Por sua vez, a pesquisa documental procurou identificar nas principais leis que orientam o atual e recentemente modificado Ensino Médio paulista o que se pretende com a educação cidadã a ser proporcionada pelas escolas.

Esta pesquisa leva em consideração o fato de que textos e discursos são situados em contextos sócio-históricos e que só é possível compreendê-los como realmente são, em sua totalidade, se for levado em consideração aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos que os envolvem. As leituras bibliográficas, inclusive, possibilitaram a leitura crítica dos documentos reguladores e, portanto, o estudo documental considera as diferentes forças e complexas relações presentes nos momentos de formulação de políticas que envolvem o fenômeno estudado, na constante tentativa de desnaturalizar processos que por vezes são identificados como consequências naturais do desenvolvimento da sociedade contemporânea.

A análise documental está organizada cronologicamente. Tem início com a investigação do termo na Constituição Federal (1988), produzida em um período em que o País se encontrava em fase de redemocratização e procurava efetivamente educar indivíduos capazes de, politicamente, edificar uma democracia, até se fechar atualmente, em tempos que o líder maior da nação afirmou, em 2019, durante a posse de um de seus ministros da Educação, querer “[...] uma garotada que comece a não se interessar por política[...]” (LINDNER, 2019, s/p).

Desse modo constituída, a presente dissertação tem a seguinte estrutura textual. No primeiro capítulo são apresentados as motivações e os objetivos da pesquisa, bem como estudos que se relacionam com o tema, além da metodologia de pesquisa utilizada.

No segundo capítulo, o conceito de cidadania é exposto, seguido de uma breve análise histórica, da apresentação da multiplicidade de conceitos que envolve a questão e dos seus desdobramentos no Brasil. Para isso, são utilizados como fundamentação teórica no primeiro momento, principalmente as obras de autores como Aristóteles (2001), Cambi (1999), Guarinello (2012), Funari (2012) e Cardoso (1985); no segundo momento, Marshall (1967), Pizzorno (1967), Saes (2000), Severino (1994), Saviani (1986) e Martins (2000 e 2019); e no terceiro momento, Ferreira (1993), Canêdo (2012), Fernandes (1976), Beisiegel (2004), Carvalho (2020), Luca (2012) e Naves (2012).

O terceiro e o quarto capítulos são dedicados a uma análise documental. No terceiro, buscou-se identificar a presença do termo “cidadania” nos principais documentos que orientam o ensino médio público nacional e, no quarto, as normas estaduais, nas quais incidem determinações formais federais.

Assim constituída, a investigação procurou observar as incidências do termo cidadania em normas legais federais e estaduais que regem a etapa do ensino médio, levando em consideração os diferentes tipos de cidadania e de participação política. Os documentos federais analisados foram a Constituição Cidadã (1988) e a LDB/1996, além de também terem sido tecidas considerações sobre a Reforma do Ensino Médio, promovida por meio da Lei 13.415/2017 e da BNCC (2018), que alteraram de maneira significativa a LDB e suas determinações sobre o ensino médio. No âmbito estadual, foram analisadas a Constituição de São Paulo (1989), o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2011), o Currículo Paulista (2020), os Cadernos do Professor e as diretrizes e “cardápio” da parte diversificada do currículo, que dizem respeito ao Inova Educação referentes ao ano de 2020.

Por fim, são tecidas as considerações finais da investigação. Considerando o problema e os objetivos da dissertação apresentados, o resultado a que se chegou foi que as referências à cidadania presente nos documentos que regulamentam o ensino médio público do Estado de São Paulo, são marcadas pelas generalidades e polissemias próprias do termo. Constatou-se que a concepção de cidadania liberal é a que predomina nos documentos analisados, compreendida como o acesso ao *status* formal de cidadão, além de se aproximar de noções relativas à compreensão da cidadania como inclusão social, como conhecimento de direitos e deveres e como ação voluntária, que age em favor da resolução de problemas específicos da vida cotidiana e dos problemas estruturais. Além disso, o estudo demonstrou como a tendência neoliberal das políticas educacionais recentes tem interferido na formação do cidadão e o moldado de acordo com a lógica e as demandas do mercado.

Esta pesquisa pode interessar professores(as), alunos(as) de licenciaturas, pesquisadores(as) em Educação, bem como a todo sujeito que pretende compreender um pouco mais sobre os processos de ensino e aprendizagem realizados nas escolas e suas relações com a formação para a cidadania. Com o resultado, pretende-se gerar reflexões a partir dos diagnósticos levantados, subsídios para intervenção na realidade e contribuições para a incessante busca por uma educação com maior qualidade, significado e comprometimento social, de modo que se possa não apenas por meio dela, mas jamais sem ela, constituir um novo tipo de indivíduo e de sociedade.

2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Este capítulo é dedicado a elucidar o conceito de **cidadania** a partir de uma breve análise de sua origem histórica e da multiplicidade de significados que o identificam. Mesmo que o tema não se esgote nas linhas abaixo, a intenção é possibilitar ao leitor compreender um pouco da complexidade e historicidade que se relacionam a esta questão aparentemente cotidiana, corriqueira, mas com interferências diretas no desenvolvimento das relações sociais.

2.1 Origem histórica do conceito

As mudanças inerentes ao mundo, sobretudo o moderno, caracterizado pela dinâmica e fluidez das relações e pelo ser humano como agente transformador, faz com que as constantes mudanças existentes entre o humano e a natureza impactem categorias históricas e, conseqüentemente, transformem significados dados ao mundo por meio da construção de conceitos.

A cidadania como concepção antropológica e elemento histórico não ficou alheia a tais mudanças, atravessou séculos, permeou épocas e foi redimensionada de acordo com o tempo e a cultura humana estabelecida. Constantemente relacionada a um ideal humano a ser forjado, ou seja, um cidadão a ser educado, e condicionada ao movimento histórico, a cidadania se configura como fruto das relações humanas, marcada pela contradição, pelo tensionamento social, e construída a partir de lutas entre as diferentes classes que dão forma ao tecido social.

No mundo contemporâneo se tornou tema comum nos mais diversos palcos da sociedade e como fenômeno que possui forte valor subjetivo, passou a orientar políticas públicas, objetivos educacionais e até mesmo campanhas eleitorais. Habitualmente a cidadania se encontra presente em discursos políticos, nas mídias impressas e eletrônicas e é discutida desde os estudos acadêmicos até as conversas cotidianas das camadas populares e debates em redes sociais.

Tal fato a torna aparentemente presente como elemento comum da vida do(a) brasileiro(a), mas apesar de ter conquistado uma dimensão positiva nos discursos de sujeitos

com as mais variadas visões de mundo e alcançado forte disseminação no meio popular, ao contrário do que se espera, não há um consenso acerca do seu significado, o que torna sua aceitação generalizada um tanto contraditória e, assim, não somente de interesse para investigações científicas, mas um imperativo, particularmente aos que tomam o fenômeno educativo como objeto de pesquisa, que é o que exatamente fazemos aqui.

No sentido comum, cidadão, o sujeito que materializa a cidadania, é frequentemente entendido como aquele que possui e conhece seus direitos e deveres na sociedade em que se encontra histórica e socialmente inserido, ora é confundido com o que vota para escolher seu representante legal no governo, ou entendido como o simples habitante de uma cidade, estado ou país. Ferreira (1993) discorre sobre essa questão afirmando que

Ora ela é tratada como nacionalidade, ora traz em si juízos de valor, aparecendo associada ao aspecto positivo da vida social do homem, em contraste com a negatividade da não-cidadania, a marginalidade. Alinham-se nesta perspectiva o ideário da integração e da participação do indivíduo na sociedade e a idéia de civilidade, em oposição à de rudeza. (FERREIRA, 1993, p. 19)

Mas para além de um direito ou de possuir conhecimento sobre ele, a cidadania refere-se à ação do cidadão no meio social em que vive, possui suas raízes históricas nos tempos antigos e tem seu significado moldado e reconfigurado através da história humana.

As bases que dão suporte à nossa atual concepção de cidadania se encontram na ideia de participação como igualdade política, historicamente situada na Grécia Antiga (em Aristóteles, por exemplo) e resgatada pelas revoluções burguesas - em especial, a Revolução Francesa -, que marcaram a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista por meio das lutas burguesas travadas contra o Antigo Regime, que predominou na Europa ocidental no período medieval.

A inspiração da cidadania moderna, que repercute no que ainda compreendemos sobre o fenômeno, vem, portanto, da Antiguidade, quando as comunidades humanas passaram a se centrar em agrupamentos equivalentes a núcleos urbanos, como o ocorrido na Grécia Antiga, muito embora tenha sido ressignificada de acordo com o novo contexto, sob a égide do modo de produção capitalista e os interesses da classe burguesa em ascensão.

É fundamental manter as distinções necessárias entre os diferentes momentos históricos que dão corpo ao conceito, suas formulações, reformulações, significado e consequente materialização, haja vista que

A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História. Não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o

mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos. (GUARINELLO, 2012, p. 29).

Atribui-se a origem da palavra ao termo grego *pólis*, que em livre tradução significa cidade, utilizado pelos gregos para denominar as antigas cidades-Estado grego-romanas e a vida dos indivíduos que nelas viviam, cuja formação pode ser considerada como um dos pilares da organização e da estrutura política da civilização ocidental. Da referência à *pólis* grega surgiu o termo **política**, que indicava as atividades designadas aos que dirigiam a cidade (MARTINS, 2000) e, assim, exerciam a cidadania. Em vista disso, etimologicamente, cidadania se relaciona diretamente à política e possibilita sua materialização efetiva.

O surgimento dessas cidades foi um marco na Antiguidade no que diz respeito à busca por autonomia política e participação civil, principalmente na civilização grega, que apesar de diferir dos atuais modelos de cidades e da vida de seus integrantes, possui um reconhecimento que perpassa séculos da história da humanidade e reflete nas organizações sociais nas quais nos pautamos ainda hoje.

A cidade-Estado grega antiga, em si, é algo de difícil caracterização e é inevitável que, ao pensarmos nela, nos apeguemos às concepções de cidades que estamos habituados. No entanto, quando nos dedicamos a observá-las, é preciso ter em mente a complexidade que se encontra em uma possível definição, pois “[...] descrever a cidade grega é descrever a totalidade da vida dos Gregos” (JAEGER, 1995, p. 107), não apenas os elementos físicos que as constituíam, mas costumes, hábitos, leis, instituições e estruturas sociais de povos distintos.

Por definição, Guarinello (2012) esclarece que

O termo “cidade-estado” não se refere ao que hoje entendemos por ‘cidade’, mas a um território agrícola composto por uma ou mais planícies de variada extensão, ocupado e explorado por populações essencialmente camponesas, que assim permaneceram mesmo nos períodos de mais intensa urbanização do mundo antigo. Alguns elementos deram a essas comunidades camponesas um caráter único dentre as sociedades agrárias da História. Um fator primordial foi o desenvolvimento da propriedade privada da terra. (GUARINELLO, 2012, p. 32)

Cardoso (1985), ao discorrer sobre a estrutura das *poleis* gregas, considera que

Do ponto de vista topográfico, uma *pólis*, no seu núcleo urbano, dividia-se com frequência em duas partes, que podiam ter surgido primeiro independentemente: a *acrópole*, colina fortificada e centro religioso e a *ásty* ou cidade baixa, cujo ponto focal era o lugar de reunião (posteriormente também um mercado com lojas), a *ágora*. Um terceiro elemento muitas vezes presente era o porto [...]. Por fim, o território rural, semeado de aldeias (*khóra*) completava o quadro da cidade-Estado. (CARDOSO, 1985, p. 22)

Porém, Cardoso (1985) nos alerta sobre o fato de que tal visão de localização geográfica e topográfica da cidade, “[...] é mais nossa do que dos gregos” (CARDOSO, 1985,

p. 22), pois, para eles, a cidade era a “comunidade de seus cidadãos” (CARDOSO, 1985, p. 22), tanto que ao se falar de *poleis*, eram mencionados “os “atenienses”, “os lacedemônios”, “os coríntios” e não Atenas, Esparta ou Corinto” (CARDOSO, 1985, p. 22).

Ela não se limitava à simples linhas de divisões geográficas, pois indicava a vida dos indivíduos que viviam nela, a dinâmica de existência de sujeitos articulados em uma comunidade. Era apresentada por Aristóteles como um elemento complexo formado por um conjunto de cidadãos, que possuíam igualdade de direitos perante a lei e a liberdade de expor seus posicionamentos, crenças e convicções, publicamente. Só assim se garantia a igualdade de poder entre os indivíduos, homens privilegiados, considerados cidadãos.

É possível observar a caracterização da cidade para além de muros, casas e territórios, mas principalmente pelos que nela habitavam e o modo de vida que levavam para garantir sua existência. Nas palavras de Aristóteles: “Denominamos cidade à multidão de cidadãos capaz de ser suficiente a si própria, e de conseguir, de modo geral, quando seja necessário à sua existência” (ARISTÓTELES, 2001, p. 79). Nelas, havia ainda a crença de que quem governava não eram os homens, mas a lei, as quais os homens eram simplesmente submetidos.

Cardoso (1985), ainda, ao dissertar acerca dessas cidades, elenca algumas características comuns das cidades-Estado antigas, que possibilitam um melhor esclarecimento acerca de seu modo de organização geral; são elas:

- 1- a tripartição do governo em uma ou mais assembleias ou conselhos, com certo número de magistrados escolhidos entre os homens elegíveis, quase sempre anualmente;
- 2- a participação direta dos cidadãos no processo político, pois a ideia das cidades-Estado implicava a existência de decisões coletivas por parte dos cidadãos;
- 3- a inexistência de uma separação absoluta entre os órgãos do governo e da justiça, bem como a integração da religião e sacerdócios ao aparelho do Estado.

Cada uma dessas cidades mantinha estruturas de governo independentes entre si, mas semelhantemente possuíam uma vida comunitária intensa e a organização baseada em bens comuns, com leis e ritos responsáveis por formar a consciência do morador, que levava uma vida de acordo com normas relacionadas a aprovação ou proibição de ações perante a *pólis*. Para Cambi (1999), a vida na *pólis* se configurava como uma organização educativa aos moradores e do ponto de vista educativo, sobretudo a Grécia clássica e helenística, foi um dos núcleos constitutivos da tradição ocidental.

Como um sistema educativo, a *pólis* proporcionava uma formação nutrida por experiências sociais e culturais com vistas a educar o corpo e a mente de seus moradores. Fundamentada pela cultura, pela filosofia e pela antropologia, a formação do homem grego se sintetizava na *paideia*, termo empregado para denominar a ideia de educação presente na sociedade grega, “[...] da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos *studia humanitatis* [...]” (CAMBI, 1999, p. 49).

Mas assim como o modo de constituição de governo era independente entre as cidades, havia também distinção entre os modelos educativos presentes em cada *pólis*. Como modelo específico de cada cidade, as particularidades presentes em cada região refletiam na educação de seus moradores. “Esparta foi o modelo de Estado totalitário; Atenas, de democrático, e de uma democracia muito avançada” (CAMBI, 1999, p. 82), de maneira que Esparta formava, por processos educativos, cidadãos guerreiros, inclusive as mulheres robusteciam o corpo por intermédio da educação física enquanto que, em Atenas, os estudos buscavam uma formação culta e civil, dedicada a educar para a oratória, a literatura e a filosofia, com certo desprezo às atividades manuais.

Por um lado, o ideal de cidadão a ser formado fundava-se na ideia da formação militar, do cidadão-guerreiro com forte valorização a obediência “[...] que devia favorecer a aquisição da força e da coragem” (CAMBI, 1999, p. 83), e do outro, “[...] afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo” (CAMBI, 1999, p. 84).

Entre os legados dessa civilização antiga para a contemporaneidade, destacam-se as noções de cidadania, democracia, participação, legitimidade de poder e o direcionamento da vida humana centrado nas cidades. Como aponta Jaeger (1995), em uma das obras mais completas que discorrem sobre a formação do ser humano grego,

É na estrutura social da vida da *pólis* que a cultura grega atinge pela primeira vez a forma clássica. A sociedade aristocrática e a vida do campo, não estão, é certo, totalmente desligada da *pólis*. As formas de vida feudal e campesina aparecem na história mais primitiva da *polis* e persistem ainda nos seus estágios finais. Mas a direção espiritual pertence à vida das cidades. (JAEGER, 1995, p. 106)

A *pólis* grega era composta por homens livres, com participação política direta e vitalícia nos espaços de poder, de definição dos rumos da cidade. Eles tinham suas vidas sociais e privadas discutidas em função de direitos e deveres a serem gozados e cumpridos na

cidade. O homem era considerado político com rigor e a cidadania estava relacionada com a ação dos indivíduos que viviam na *pólis* ao exercerem suas funções participativas que, para além de direitos, eram consideradas deveres de cidadãos, pois eram eles os responsáveis por discutir e elaborar leis relativas à organização da cidade.

Nessas cidades, a cidadania estava relacionada à autoridade decisiva do indivíduo no meio onde vivia. A *pólis* era a cidade, já o cidadão, aquele que participava legalmente de sua autoridade deliberativa e judiciária (ARISTÓTELES, 2001). Nesse contexto, “[...] esses indivíduos tornaram-se corresponsáveis pela gestão da cidade diretamente, sem representantes ou qualquer outro tipo de intermediários” (MARTINS, 2000, p. 36).

Entretanto, apenas participava da *pólis* os homens livres, que não precisavam trabalhar para sobreviver, ou melhor, que possuíam tempo livre para se dedicarem à política, que exigia uma série de atividades públicas, além de, mesmo nas democracias, serem “[...] excluídos da cidadania os escravos, os estrangeiros residentes e as mulheres” (CARDOSO, 1985, p. 8), a maioria social.

Tal exclusão era justificada tanto pela lei quanto pela natureza, como podemos observar no trecho da obra “A política”, quando, a partir de uma visão naturalista de ser humano, como era próprio da concepção de mundo antiga, Aristóteles afirma que “[...] a natureza destinou um a mandar outro a obedecer” (ARISTÓTELES, 2001, p. 18), e dessa forma, haveria os indivíduos úteis para realizar atividades braçais e os úteis para atividades civis, em um ciclo “natural”, de certa forma, então, predeterminado.

[...] no tocante ao gênero: embora a posição das mulheres variasse em cada cidade, em cada âmbito cultural, é fato que elas permaneceram à margem da vida pública, sem direito à participação política, restringidas em seus direitos individuais, tuteladas e dominadas por homens que consideravam o lar, o espaço doméstico, como único apropriado ao gênero feminino. As mulheres eram, certamente, membros da comunidade – mas membros, por assim dizer, menores.” (GUARINELO, 2012, p. 37)

Mas, apesar de tal participação ser restrita a um pequeno número de habitantes privilegiados, nobres proprietários, que além de se dedicarem às atividades políticas, apreciavam a arte, a música, a poesia e atividades físicas, a democracia direta grega antiga funcionava de maneira genuína, pois tinha como princípio fundamental para organização social, o diálogo, o poder de convencimento de um indivíduo sobre o outro, ação possível de ser caracterizada como o princípio básico da edificação de uma democracia.

A soberania dos cidadãos dotados de plenos direitos era imprescindível para a existência da cidade-Estado. Segundo os regimes políticos, a proporção desses cidadãos em relação a população total dos homens livres podia variar muito, sendo

bastante pequena nas aristocracias e oligarquias e maior nas democracias. Outrossim, o lugar estratégico em que tais cidadãos exerciam sua soberania podia variar igualmente: em Atenas era a assembleia popular (a *Eclésia*), em Roma um conselho (o senado)”. (CARDOSO, 1985, p. 8)

Na *pólis* grega, a participação política era algo tão importante para os que a ela eram direcionados, que Aristóteles a relacionava com a máxima da natureza humana, e afirmava ainda que, o homem como animal político, tinha o dever de viver em sociedade “[...] e aquele que, por instinto e não por inibição de qualquer circunstância, deixa de participar de uma cidade, é um ser vil ou superior ao homem” (ARISTÓTELES, 2001, p. 14).

As características do “bom cidadão” não eram consideradas inatas, nele era necessário desenvolver aspectos relacionados à justiça, à moralidade e à liberdade. O cidadão necessitava ser corajoso, virtuoso, capaz de obedecer e ordenar, pois carregar tal título era um privilégio condicionado a poucos homens, “homens bons”, que viviam a “boa vida” na *pólis*.

E muito embora as sociedades antigas já conhecessem e usassem a escrita, um fato interessante é que o regime das cidades-Estado antigas era baseado na voz. A palavra dita era o maior instrumento de poder que um homem livre poderia ter. Era possível ao indivíduo, por meio do dom da palavra, ser capaz de entender e expressar aquilo que era justo e injusto, bem e mal (ARISTÓTELES, 2001), e assim assumir a sua condição de ser humano, ser superior aos demais que habitavam a *pólis*.

Embora a Grécia antiga possa ser considerada como o berço da cidadania, Roma, herdando muito da cultura helenística, também contribuiu à sua maneira para a noção contemporânea desse conceito. Grécia e Roma, isto é, berços da civilização clássica ocidental, possuíam modelos que se entrelaçaram e deram forma, de maneira muito rica, à composição organizacional, educacional e política da cultura ocidental.

O termo “cidadania” correspondente ao grego *pólis*; para os romanos era *civitas*, e eles se correspondem principalmente no sentido de estarem relacionados à direção da cidade por meio de seus habitantes. “Em latim, a palavra *civis* gerou *civitas*, ‘cidadania’, ‘cidade’, ‘Estado’. Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos” (FUNARI, 2012, p. 49). Por outro lado, “[...] se para os gregos havia primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade. Se para os gregos havia cidade e Estado, *politeia*, para os romanos a cidadania, *civitas*, englobava cidade e Estado” (FUNARI, 2012, p. 49).

Com características diferentes da sociedade grega, Roma contribuiu para a ideia de cidadania e cidadão, principalmente no que diz respeito ao direito romano, que trouxe grandes

avanços na conquista de direitos, forjados por meio de luta, no embate social. Como aponta Funari (2003), “[...] em grande parte, a história de Roma pode ser vista como uma luta pelos direitos sociais e pela cidadania entre aqueles que tinham direitos civis plenos e os demais grupos” (FUNARI, 2003, p. 50).

Por um bom tempo os patrícios, a elite da sociedade romana, foi constituída por uma nobreza hereditária. Um grupo fechado, que possuía determinados direitos exclusivos à classe que compunham. Essa condição é que deu origem a inúmeras tensões sociais por parte dos demais membros da sociedade romana, que buscavam alcançar os direitos até então acessados apenas pelos patrícios.

Entre o restante da população havia o “povo” e a “plebe”. Palavras que se ligam à ideia de multidão, massa. A noção de plebe como grupo surgiu no processo histórico de luta contra o privilégio dos patrícios. Era um termo para englobar todos os cidadãos romanos sem os mesmos direitos dos oligarcas. Na sua base estavam os camponeses livres de poucas posses, aos quais se juntaram os artesãos urbanos e os comerciantes. Ao que tudo indica, a plebe incluía também descendentes de estrangeiros residentes em Roma. (FUNARI, 2012, p. 51)

Apesar do acúmulo de riquezas conquistado por parte dos que compunham a plebe por meio do comércio e do artesanato, seus membros não podiam gozar dos direitos civis, sociais e, sobretudo, políticos da nobreza. A eles não era permitido ocupar determinados cargos, votar no Senado e nem mesmo se casar com um patrício. A luta da plebe na busca por conquistar direitos restritos a elite foi, desse modo, fundamental para as transformações históricas de Roma e, conseqüentemente, da sociedade ocidental.

Como descrito por Cambi (1999), os romanos elaboraram seu próprio modelo de civilização, com especificidades de sua cultura, economia, civilização e uma noção de Estado com características originais, sobretudo, no que diz respeito à sua grande capacidade de expansão. A educação dos romanos tinha como texto-base “[...] por muito e muito tempo o das *Doze Tábuas*, fixado em 451 a.C.” (CAMBI, 1999, p. 105) e baseado nos pressupostos de coragem, dignidade e firmeza como valores fundamentais à formação de seus cidadãos.

A cidadania romana possuía uma característica mais aberta e, com base no que apresenta Guarinello (2012), tal característica foi responsável pela unificação das cidades-Estado, que garantiu seu título de império dominante em todo o Mediterrâneo a partir de meados do século II a.C. e que originou uma de suas principais características: a diversidade de povos e costumes em sua composição. No entanto, os mesmos processos que concederam o domínio a Roma, a levaram a deixar de ser uma cidade-Estado no sentido até aqui definido, pois “[...] com a expansão militar pelo Mediterrâneo, a comunidade romana ampliou-se de tal

maneira que tornou inviáveis as estruturas políticas comunitárias próprias ao pequeno mundo de uma cidade-estado” (GUARINELLO, 2012, p. 43).

Com a expansão, os conflitos e tensões internas se intensificaram e a cidadania passou a demonstrar um caráter mais fluído do que o até então conhecido. Desenvolvida a partir de um longo processo histórico das sociedades antigas, cuja origem pertenceu aos pequenos centros urbanos, majoritariamente agrícolas, a cidadania adquiriu novas características no Império Romano e se tornou base para reivindicações, na medida em que as concepções de obrigações e de direitos dos moradores com diferentes concepções entravam em conflito.

Ela tornou-se mais complexa e “[...] deixou de representar a comunidade dos habitantes de um território circunscrito, para englobar os senhores de um império, fossem ricos ou pobres, habitassem em Roma, na Itália, ou nos territórios conquistados” (GUARINELLO, 2012, p. 43).

Dentre os fundamentos essenciais constituídos pelos romanos para a noção de cidadania moderna, encontram-se as eleições e a invenção do voto secreto. Mas outra importante contribuição para o fenômeno diz respeito à participação feminina na vida pública, herdada pelos povos etruscos, que habitavam regiões dominadas pelo Império. Diferente das mulheres gregas, “[...] as mulheres romanas podiam assistir aos espetáculos, às representações e aos jogos, e nunca viviam isoladas no gineceu, como ocorria na Grécia. Participavam de banquetes e eram representadas com destaque na pintura e na escultura.” (FUNARI, 2012, p. 50).

Todavia, com o início da decadência do Império Romano, no século V, por volta de 476 d.C., a destituição do último imperador, o advento da sociedade feudal e a ascensão das monarquias, característica predominante por séculos da Idade Média europeia, “[...] fundamentalmente entre os séculos XI e XIII, as preocupações verteram-se para a religião, em detrimento das coisas do homem” (MARTINS, 2000, p. 37), e conseqüentemente, com as organizações sociais pautadas na hegemonia teocêntrica da igreja católica e as relações humanas reduzidas a súditos, servos, soberanos e senhores feudais, pode-se perceber um adormecimento da questão acerca da cidadania, já que esta se relacionava diretamente com a ação humana no mundo terreno.

Ou seja, em outras palavras pode-se dizer que na Idade Média tornou-se latente a cidadania, entre outros motivos, porque a centralidade da vida social girou em torno da noção

de Deus (teocentrismo), diferentemente do que se assistiu no mundo antigo, sobretudo, o mundo grego.

O sistema socioeconômico monárquico medieval possuía sua organização predominantemente centrada na vida no campo, no modo de produção servil, com forte hierarquia entre classes (senhores e servos) e marcada por um estatismo social, pois a posição social do indivíduo era determinada pelo seu nascimento, sem possibilidade de ascensão. O espaço destinado à tomada de decisões passou a estar nas mãos dos novos e poucos detentores do objeto de valor do sistema: a terra, que estava sob domínio dos senhores feudais e da igreja católica, considerada a grande senhora feudal medieval.

As estruturas sociais espelhavam as relações econômicas, pois estavam centradas nos senhores e nas autoridades religiosas, que detinham o poder cultural, ideológico e político, e assim direcionavam a vida dos servos e súditos.

Neste tipo de sociedade – hierárquica e estática -, o problema educativo coloca-se de forma radicalmente dualista, com uma nítida distinção de modelos, de processos de formação, e locais e de práticas de formação, entre as classes inferiores e a nobreza, delineando formas e percursos radicalmente separados. (CAMBI, 1999, p. 157)

Dessa maneira, o novo modo de vida diminuiu as possibilidades já escassas de participação política dos indivíduos que constituíam a sociedade na dinâmica de gerenciamento da vida social. E eles passaram a enfrentar uma nova dificuldade, o isolamento causado pela regressão urbana, com a emergência dos feudos.

Até 1789, o historiador Eric J. Hobsbawn afirma que “[...] o mundo era essencialmente rural” (HOSBBAWN, 1977, p. 32) e que, mesmo nos grandes países que revolucionaram o modo de vida e produção, possuíam poucas pessoas vivendo nas cidades. “Até mesmo na própria Inglaterra, a população urbana só veio a ultrapassar a população rural pela primeira vez em 1851.” (HOBSBAWN, 1977, p. 33).

Após séculos de centralização da vida no campo, ações referentes ao exercício da cidadania voltaram a ter espaço apenas no processo de ascensão da burguesia contra o feudalismo que, de acordo com (COVRE, 2002), encontrou possibilidade de retorno com parte dos homens vivendo novamente em núcleos urbanos, os burgos, antes concentrados nos feudos, no contexto de vida rural, com forte preocupação religiosa.

Sim, porque o sentido etimológico da palavra cidadão deriva da noção da cidade. Cidadão é assim, habitante do burgo (cidade). Vê-se pois, (*sic*) que a questão da cidadania se põe de forma própria com o advento do capitalismo, que significou a constituição da sociedade burguesa, quer dizer, da sociedade centrada na cidade. (SAVIANI, 1986, p.73)

Nesse ponto, não é possível analisar a historicidade da cidadania sem, mesmo que brevemente, nos atentarmos às revoluções burguesas, que impactaram o mundo, seu modo de produzir, de se organizar e no geral, de viver. As revoluções que ocorreram na Europa - principalmente a Revolução Francesa e a Revolução Industrial - conseguiram abolir as relações feudais existentes na Idade Média. Por um lado, a indústria inglesa impactou o modo de produção e a economia do mundo com a Revolução Industrial, o acontecimento histórico marcado pelo advento das máquinas; por outro, a política ganhou um novo significado com a revolução dos franceses.

Entre os séculos XVII e XVIII, em meio a uma sociedade organizada por nobres, trabalhadores pobres e burguesia, com uma gigantesca diferença econômica e política entre as classes, uma delas emergiu em contraposição ao absolutismo existente: a burguesa. E com ela a necessidade de ampliar as relações econômicas e sociais vigentes. Pois, muito embora a burguesia detivesse domínio econômico, era ainda submetida ao poder da monarquia e da igreja, e essa forma de poder centralizado levou a um processo de organização e luta por parte da burguesia, com o apoio dos trabalhadores, que resultou em uma revolução na Inglaterra no século XVII e na França no século XVIII, que transformaram radicalmente o modo de vida feudal europeu e a face do mundo.

Nesse contexto, abre-se caminho para uma nova era, com relações sociais que se tornam cada vez mais complexas. “Não só o artista e o homem de ciências deixam então sua marca. Também os lavradores, homens, mulheres, crianças, trabalhadores anônimos, construíram, com seus corpos, a nova era” (FERREIRA, 1993, p. 34). A Europa, especificamente a Inglaterra, foi palco do que Ferreira chama de “turbulência social” (FERREIRA, 1993, p. 34), que culminou em uma riqueza de novos processos, que questionaram a ordem existente da autoridade ao conhecimento, sobretudo, os advindos das crenças, fruto de um processo de laicização paralelo as mudanças políticas e econômicas em ebulição.

Estamos diante de uma retomada de iniciativa da história ocidental que se delinea em torno da nova realidade da Europa: o desenvolvimento econômico, o incremento técnico, a afirmação de uma nova classe social – a burguesia -, o impulso do pensamento, a dissensão política e uma sociedade mais dinâmica e mais móvel; são fatores que vem a definir uma época nova, aberta a novos valores (a liberdade, a nação-Estado) e com novos protagonistas (as cidades, os indivíduos, as comunas, os burgueses). (CAMBI, 1999, p. 171)

As mudanças ocorridas nesse período foram fundamentais para o desenvolvimento dos mais diversos aspectos da sociedade europeia e posteriormente ocidental. Resultante de inúmeros fatores, a subjetividade humana se põe frente a um mundo completamente novo,

pronto para ser explorado, onde “[...] a natureza desencantada, afastada de seus mistérios, torna-se objeto de um conhecimento racional.” (FERREIRA, 1999, p. 35).

As revoluções francesa e inglesa causaram transformações sociais tão profundas que impactaram o mundo com o triunfo da indústria capitalista e a conquista de direitos pelos burgueses, a partir da luta por igualdade e liberdade, cujas repercussões se refletem no mundo até hoje. Hobsbawn assegura acerca da Revolução Industrial que, “[...] sob qualquer aspecto, este foi provavelmente o mais importante acontecimento da história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades.” (HOBSBAWN, 1977, p. 60). Mas, “[...] se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa.” (HOBSBAWN, 1977, p. 97).

No período das revoluções, a indústria passou a se sobrepôr às atividades agrícolas e o foco econômico, a partir do modo de produção capitalista, centrou-se novamente na cidade, onde estavam as indústrias manufatureiras. O novo modo de vida se apresentou como moderno, com vistas ao desenvolvimento humano urbano e abandono do campo, adjetivado como atrasado, pois ligado ao passado feudal.

A mão de obra humana vai sendo substituída pela maquinaria; o processo de urbanização aumenta, rompendo-se o isolamento das comunidades. As cidades tornaram-se mercados consumidores, abastecidos pelo campo. O camponês, que até então produzia para si e para os impostos que devia ao senhor, interrompe agora sua rotina e passa a produzir um excedente orientado para o mercado. Nas cidades, criam-se associações e instituições que procuravam garantir determinados direitos a seus associados. Prevalece a idéia de que, a partir de determinadas condições de existência, é possível que os homens se unam para defender seus direitos em relação a elementos estranhos ao grupo. Espaço de disputas políticas, as cidades materializam as mudanças que ocorrem na organização jurídica e política da sociedade. (FERREIRA, 1999, p. 42)

O burguês possuía ideias, posicionamentos e ambições diferentes do homem medieval e seu respectivo modo de vida, de tal maneira que trouxe com sua ascensão como classe dominante economicamente, dirigente ética e politicamente, novos modos de se pensar e se fazer política e economia, frente à hierarquia cristã e aos nobres estamentos feudais, mudando radicalmente o modo de organização da vida feudal.

Frente a uma nova realidade, o espírito humano se coloca em posição de questionamento e, amparado pelo seu intelecto, pretende esclarecer o funcionamento do mundo por meio da racionalidade humana. Nesse contexto, “[...] a razão passa a ser considerada elemento fundante da ciência. Abre-se então a porta para a idéia da possibilidade de um “acordo”, um “consenso” entre os homens” (FERREIRA, 1999, p. 37).

Um novo ideal humano passa a ser emergente sob as bases das novas compreensões do velho mundo que renascia. Nele, a razão fora tomada como nova fonte de verdade e o novo homem deveria ser, portanto, aquele com capacidade de se autocontrolar, distinguir racionalmente entre o certo e o errado, o bem e o mal por si só; afinal, ele dependia unicamente de seu pensamento racional e de sua consciência moral para tal feito.

A produção capitalista mudou o significado de propriedade, que da terra, passou a ser os meios de produção.

Assim a propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas sobretudo para vender, para trocar. Além disso, a propriedade burguesa é, diferentemente da feudal, adquirida pelo trabalho. A partir de agora, e somente a partir de agora, será possível conceituar o homem como trabalhador. (BUFFA, 1991, p. 15)

A valorização do trabalho, desenvolvido segundo a dinâmica capitalista, passou a ter espaço com o novo mundo burguês, que se sedimentou a partir da ideologia da acumulação. O novo modo de viver era baseado no viver para trabalhar e no trabalhar para acumular, por meio da nova lógica da liberdade, que defendia a ideia de que todos podiam trabalhar e, conseqüentemente, todos podiam livremente conquistar o que quisessem. Essa nova visão de mundo foi sustentada por pensadores liberais que, por meio da nova racionalidade capitalista, passou a orientar a organização de vida social com base na razão - e não mais na fé, como no mundo medieval -, mas sustentada no individualismo, na livre iniciativa, e na propriedade privada, “[...] bases fundamentais do contrato social burguês.” (MARTINS, 2019, p. 155).

No século XVIII, a noção lockeana fortaleceu-se articulada ao liberalismo econômico, particularmente o de Smith. Acentuou-se a noção de indivíduo e livre mercado. Acreditou-se que a “mão invisível” poderia equilibrar as relações econômicas e sociais, ideia fincada na equívoca tese moral de que indivíduos agindo pelos próprios interesses, em ambiente de liberdade, produzem, além do bem-estar pessoal, o bem-estar social, a “riqueza das nações”, algo não necessariamente almejado pelo indivíduo. (MARTINS, 2019, p. 155)

Houve um rompimento radical com a ideia de desigualdade natural existente na Antiguidade, quando uns nasciam para ser servos, outros para serem senhores (ARISTÓTELES, 2001), assim como na Idade Média, nas relações marcadas pela vassalagem e servidão. A propriedade passou a não ser mais dos privilegiados pelo nascimento, mas dos que conquistam propriedades. Todos seriam donos de si, portanto, livres para estabelecerem contratos entre si e conquistarem seus bens por meio do trabalho.

É sobretudo Locke quem vai exprimir, a nível teórico, os interesses da burguesia emergente. Não por acaso, portanto, ele é considerado o pai do liberalismo. No seu discurso, estão presentes elementos da nova sociedade que está sendo construída. Locke estabelece que, embora a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um conserva a *propriedade de cada pessoa*, ou

seja, cada homem é proprietário de si, de seu corpo. E o homem se apropria das coisas pelo *trabalho*, que é o uso do seu corpo. (BUFFA, 1991, p. 17)

Nesse contexto, o Estado surge pela necessidade de haver um juiz considerado imparcial, que pudesse manter o equilíbrio social com vistas a nenhum sujeito ser prejudicado. Já que, na lógica liberal, “[...] cada indivíduo, como sujeito de vontade subjetiva, só não trabalha se não quiser e só não enriquece por incompetência” (FERREIRA, 1993, p. 84).

O Estado liberal burguês unificou feudos e possibilitou a instauração do Estado de Direito. Suas conquistas se tornaram valores universais que, ao menos perante a lei, foram estendidos até aos trabalhadores das classes subalternas, mas mudou concreta e significativamente apenas o modo de vida de uma minoria social, a burguesia. Isto é, o novo mundo edificado pelas revoluções burguesas reproduziu as estruturas desiguais da Idade Média e Antiga, mas com outra dinâmica de funcionamento.

Foi com a chegada da burguesia ao poder, por meio do discurso de liberdade e igualdade extensivo a todos os cidadãos e a luta travada contra o velho regime do sistema anterior, que o exercício da cidadania encontrou retorno à pauta das lutas sociais. A burguesia fez da cidadania uma bandeira de luta (MARTINS, 2019) e foi por meio de revoluções que chegou ao poder. Nesse aspecto, como consideram Marx e Engels, “[...] a burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário” (MARX; ENGELS, 2018, p. 48). A revolução por ela promovida destituiu as relações feudais e se tornou força capaz de construir um novo modelo de sociedade, que a fez consolidar-se como classe dominante após a Revolução Industrial.

Convém considerar que, a partir das anteriores exposições acerca da gênese da cidadania na antiguidade, do ponto de vista de Guarinello (2012), no século XVIII, quando a emergência de uma nova cidadania aflorou, os pensadores iluministas buscaram “[...] inspiração não na cidadania estendida e amorfa do Império Romano, mas naquela, potencialmente participativa, das pequenas cidades-estado que um dia repartiram entre si os territórios das planícies do Mediterrâneo.” (GUARINELLO, 2012, p. 46).

O burguês, que fazia parte da camada social sem direitos, partiu para luta, já que alcançou a condição econômica privilegiada em virtude do desenvolvimento comercial, e levantou a bandeira da universalização de direitos contra os privilégios dos nobres, logo, extensivos a todas as camadas sociais, inclusive as exploradas. Dessa maneira, seus interesses estavam de acordo com as classes subalternas e, justamente nela, encontrou apoio para mudar

a sociedade com vistas à transformação da injusta realidade vivida. Suas reivindicações foram expostas no famoso documento denominado “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, de 1789, com fundamentos do direito pautados pela razão, não mais na fé.

Mas, com a ascensão ao poder, o discurso burguês não virou prática na dinâmica histórica do desenvolvimento da vida social. Pelo contrário, “[...] a sociedade burguesa moderna, surgida das ruínas da sociedade feudal, não aboliu antagonismos de classes. Nada mais fez que substituir as antigas por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta.” (MARX; ENGELS, 2018, p. 46).

Após fazer uso do apoio da classe trabalhadora, que também ansiava por transformações sociais que resultassem em melhores condições de vida ao destituir o sistema feudal, a burguesia constituiu um sistema econômico, político e social próprio, cujos interesses da classe se manifestavam na nova forma organizacional da vida moderna. Dos antigos poderosos detentores da terra aos novos poderosos detentores dos meios de produção, a dinâmica capitalista apenas deu origem a um novo processo de submissão da classe trabalhadora, que continuou a sustentar os privilégios da nova classe dominante minoritária quantitativamente.

A exploração não se denominava mais como servidão; porém, submeteu os trabalhadores à exploração econômica e alienação social, características próprias do capitalismo como sistema não somente econômico, mas político, social e cultural. Mudaram-se os processos, manteve-se a submissão.

Inegavelmente as revoluções que ocorreram pela Europa, se opuseram ao sistema da sociedade feudal e o fato de alegarem buscar igualdade dos homens perante a lei, configurou um aceno, pela primeira vez na história da humanidade, ao fim da desigualdade legalizada entre os homens e o direito adquirido pelo nascimento. Apesar de isso não se efetivar com o capitalismo, que sucedeu ao feudalismo, foi o início do resgate da cidadania “esquecida” por séculos, desde a antiguidade, mas, agora, vinculada com a nova visão da classe instaurada no poder: a burguesa. A cidadania neste contexto se desenvolve de acordo com o modo de produção capitalista.

O sonho da construção de uma organização igualitária do discurso burguês se findou, e apesar de a burguesia revolucionária promover alterações nas estruturas políticas e sociais medievais, não estendeu aos explorados e menos favorecidos os mesmos direitos que conquistaram no campo econômico, político, social e cultural.

A igualdade jurídica, mesmo que importante e significativa, possibilitou, realmente, apenas esconder as desigualdades concretas, o que apesar de transformar radicalmente o modo de vida e de produção, configurou um novo tipo de exploração entre classes. A burguesia, consolidada como minoria social privilegiada, já não era a mesma da época revolucionária, e o domínio sobre a maioria social, os trabalhadores, continuou por meio da exploração da mão de obra e da alienação social, pautadas na falácia da liberdade formal – garantida na lei - e não real, isto é, no gozo concreto dos bens necessários à vida digna.

Observa-se, então, mediante tais exposições, que o conceito moderno de cidadania foi construído pautado nos interesses por conquista de direitos civis, políticos e sociais burgueses. E mesmo que possua relação com a participação de sujeitos relacionados a um Estado e aos direitos por ele reconhecidos, tem sua história relacionada, principalmente, à luta de indivíduos descontentes com a situação as quais eram submetidos.

A Revolução Francesa, indubitavelmente, repercutiu seus ideais no mundo e, no contexto de busca por “liberdade, igualdade e fraternidade”, fez renascer a cidadania em seu sentido moderno, por meio da luta, na busca da eliminação dos privilégios da classe hegemônica, muito embora esse fosse apenas o início de uma nova classe de privilegiados, oriunda de um novo modo de produção, também produtor de exploração de uma classe minoritária sobre as classes majoritárias numericamente.

A partir da análise apresentada, evidenciam-se duas características marcantes do processo de construção e transformação da ideia de cidadania ocidental. A primeira diz respeito a uma constante busca pelo alcance de posições de poder por grupos desfavorecidos, que possibilite atingir meios de tomada de decisões que englobem a coletividade; já a segunda refere-se ao fato de que, historicamente, a cidadania carrega consigo a marca da não cidadania e é a mesma que se configura como força pulsante para novas transformações.

2.2 A cidadania como conceito multívoco

A concepção não universal e polissêmica acerca do fenômeno histórico que é a cidadania advém de diferentes ideias, crenças e valores específicos de cada sociedade, bem como da fluidez própria das transformações do mundo. Em meio à concordância valorativa e as divergências de seu uso, a cidadania pode ser empregada para justificar diferentes ações, opiniões e projetos. Ela pode validar determinadas ideias ao mesmo tempo que das mesmas

faz contraposição, justamente por haver diferentes conceitos e cada qual guardar em si distintas finalidades e pressupostos teóricos, que dão base à sua composição.

Contudo, há um certo consenso entre os diferentes pensadores que discorrem sobre o termo, que diz respeito à sua formulação que expressa direitos, deveres e participação política, muito embora seu uso possa ter diferentes finalidades que, como serão expostos posteriormente, vão desde a conservação das estruturas sociais e do *status quo* dominante, à transformação social da realidade ou até mesmo sua regressão.

Em meio as divergências de sentidos do conceito, as novas racionalidades e subjetividades que afetam, inclusive, projetos educacionais, torna-se fundamental compreender como este se faz presente na educação proporcionada pelo Estado, visto que os processos educativos escolarizados perpassam a formação de todos os sujeitos que compõem nossa realidade.

Para além de averiguar sua existência ou não, estando a cidadania presente entre os temas mobilizantes e de significativo valor na atual conjuntura, sobretudo na educação, “[...] é dever intelectual proceder a uma avaliação crítica de tais temas, verificando de um lado, o quanto eles recobrem processos sociais reais; e, de outro, o quanto deformam tais processos.” (SAES, 2000, p. 10).

Portanto, aspira-se aqui dissertar acerca de questões que permeiam seus sentidos mais difusos, quais sejam: direitos, deveres e participação. Não há pretensão de elaborar um novo conceito, tampouco acentuar quais devam ser considerados certos ou errados. Trata-se de trabalho teórico analítico do conceito de cidadania, visando a explicitá-lo em relação aos usos (e abusos?!) que dele se fez e se faz.

Se “[...] um ideal de homem sempre está em jogo: o ajustado e o conformado, ou o crítico e rebelde. Subjacente à ideia desse homem está o projeto de sociedade em que ele irá viver” (FERREIRA, 1993, p. 10), e mediante tal premissa, o que se pretende é, por meio do esclarecimento da ramificação de possibilidades postas sobre conceitos elaborados por autores considerados clássicos para o estudo da temática da cidadania, como T. H. Marshall (1967)¹, e

¹ Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) foi um sociólogo britânico reconhecido principalmente por seus ensaios, entre os quais se destaca: *Citizenship and Social Class*, de 1950. Analisou o desenvolvimento da cidadania e a definiu pela composição formal de direitos, escalonando-os progressiva e historicamente sob a insígnia de civis, políticos e sociais.

da participação política, como Alessandro Pizzorno (1975)², além de pesquisadores brasileiros que trabalharam e ainda trabalham com a questão, e que são hoje no Brasil referência para esse debate no campo da educação, como é o caso de Severino (1994)³, Ferreira (1993)⁴, Saviani (1986)⁵ e Martins (2019)⁶, delinear um quadro que sirva como instrumento teórico para análise posterior do fenômeno expresso por meio de leis e políticas que fundamentam os processos educativos institucionalizados de jovens estudantes do estado de São Paulo, que possibilite identificar em função de qual o Estado trabalha.

2.2.1 A cidadania para T. H. Marshall

Quando se dedica ao estudo da cidadania, torna-se obrigatório, antes de se tecer considerações particulares, que se faça um estudo sobre o autor clássico nesta matéria, que se tornou fundamental para a compreensão do conceito na sociedade contemporânea: o sociólogo inglês T. H. Marshall e sua construção de um conceito liberal de cidadania como *status* social, em seu reconhecido ensaio denominado “Cidadania, classe social e *status*”, texto de 1967. Pode-se afirmar que é em Marshall que as teses liberais ganham corpo no que pode vir a ser considerado como o conceito da cidadania moderna.

A construção da teoria de Marshall acerca da cidadania e de sua concepção como *status* possui fundamentação histórica e sua gênese se encontra na aquisição de direitos de maneira gradual e pacífica por parte dos indivíduos. Uma conquista que, em sua visão, é alcançada de maneira natural, a partir de uma evolução sistemática das relações sociais no desenvolver da sociedade capitalista. Sua teoria tem como base a aquisição de direitos outorgados pelo Estado inglês, fruto de um duplo processo de evolução que ocorreu entre a fusão geográfica das instituições inglesas e a separação das mesmas instituições no âmbito funcional dos direitos.

Como caracterizado por Ferreira (1993),

² Alessandro Pizzorno (1924-2019) foi um sociólogo e cientista político italiano. Seus estudos possuem destaque no debate teórico sobre tipologias e modalidades convencionais e não convencionais de participação política, considerada como multidimensional.

³ Antônio Joaquim Severino é um filósofo brasileiro. Dentre as suas publicações destacam-se os temas voltados para a metodologia de pesquisa e filosofia da educação.

⁴ Nilda Teves Ferreira, filósofa e educadora brasileira, atua na área de fundamentos filosóficos da educação.

⁵ Dermeval Saviani é um reconhecido filósofo e pedagogo brasileiro, que a partir de uma concepção pedagógica transformadora, formulou originariamente a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

⁶ Marcos Francisco Martins, filósofo e educador brasileiro, possui pesquisas que dialogam com temas relacionados a teorias da educação e as relações existentes entre cidadania e educação.

Os pressupostos que vão sedimentar o conceito liberal de cidadania são: o direito natural, a liberdade de pensamento e de religião e a igualdade perante a lei. Acrescenta-se a esses pressupostos a idéia de que o governo, na figura do Estado, existe pela necessidade de garantir os direitos à liberdade e à defesa da propriedade. (FERREIRA, 1993, p. 31)

Para desenvolver seu conceito acerca da histórica construção da cidadania inglesa, Marshall partiu da noção de que a sociedade é dividida em classes, ou seja, é uma realidade composta por contradições. Todavia, apesar de reconhecer tal realidade e as incoerências existentes nesse meio, Marshall acredita ser possível estabelecer certo nível de igualdade entre os sujeitos quando se trata do por ele denominado de *status* de membro integral em uma comunidade (MARSHALL, 1967), mesmo em uma sociedade posta sobre bases de organizações sociais desiguais.

No desenvolver de seu conceito, o autor divide em três os direitos fundamentais que compõem a cidadania: os civis, os políticos e os sociais. Para o autor, esses direitos foram alcançados pela sociedade inglesa no decorrer dos séculos em ocasiões claramente específicas. E muito embora haja dificuldade em se produzir delineamentos temporais rigorosos acerca de determinadas construções históricas, Marshall identifica ao menos o período de aparecimento específico de cada um dos direitos da cidadania.

Para o autor, o surgimento dos direitos civis ocorrera no século XVIII, já os direitos políticos teriam surgido majoritariamente no século XIX e os sociais no século XX, com certo entrelaçamento entre os dois últimos. Em suas palavras,

[...] os direitos civis surgiram em primeiro lugar e se estabeleceram de modo um tanto semelhante à forma moderna que assumiram antes da entrada em vigor da primeira Lei de Reforma, em 1832. Os direitos políticos se seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX, embora o princípio da cidadania política universal não tenha sido reconhecido senão em 1918. Os direitos sociais, por outro lado, quase que desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento destes começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania. (MARSHALL, 1967, p. 75)

Como descrito por Marshall, na Idade Média, período por ele denominado como velhos tempos, os direitos dos indivíduos se confundiam por estarem garantidos por meio de instituições não específicas. Consequentemente, isso salientava a gigantesca desigualdade social existente no período, devido ao fato de o *status* social de cada indivíduo estar relacionado ao seu nível econômico e este ser o principal responsável por lhe garantir determinados direitos à época.

Com isso, quem possuía determinado *status* social ou não, relacionado ao nível econômico e familiar a qual pertencia - que para Marshall se diferenciava do que ele entendia

como *status* de cidadania -, estava condicionado a receber justiça bem como a participar dos negócios da comunidade de acordo com a sua classe social. Tal fato, deixava as classes trabalhadoras sem *status* e, portanto, ainda mais marginalizada, pois a posição social por elas ocupada as condicionava ao não gozo dos direitos existentes nas comunidades da sociedade medieval.

A marginalidade das classes trabalhadoras e a impossibilidade de alcançar o *status* de cidadão na estratificada sociedade medieval, resultou em uma desigualdade perpetuada por séculos, que ocorrera, de acordo com Marshall, pelo fato de não existir nenhum código legal a respeito dos direitos e deveres dos indivíduos e capaz de submeter a todos, independentemente de sua posição social de servidão ou de sujeito livre, à uma mesma e única lei.

Marshall denuncia que o *status* medieval era justamente a marca da desigualdade entre as classes e propôs à sociedade moderna um novo, capaz de estabelecer certo nível de igualdade entre os socialmente diferentes, o *status* de cidadão. Como se percebe, essa instituição do *status* é uma operação formal e não concreta, um recurso do qual lança mão Marshall e que é próprio de sujeitos que se orientam pela noção liberal de direito, que redundam em conceitos de cidadania.

O *status* de cidadania, do ponto de vista de Marshall, se configura como um elemento composto por três direitos fundamentais ligados a instituições ou associações próprias de garantia, com quadros institucionais específicos, capazes de garantir a efetivação adequada de cada um, concedido aos indivíduos em determinada sociedade. As bases dessa garantia, tais como a assistência jurídica, o direito ao voto e a garantia por parte do Estado de um mínimo de bem-estar e segurança aos cidadãos, formam o arcabouço capaz de ultrapassar o campo da legalidade teórica dos direitos para o autor em questão. Como bem ressalta Décio Saes, “Marshall não confunde, portanto, cidadania e “letra de lei”; confusão essa que permitiria alçar qualquer republiqueta contemporânea – como muitas repúblicas sul-americanas da primeira metade do século XX – à condição de ‘paraíso dos direitos’” (SAES, 2000, p. 12).

A esse *status*, concedido aos participantes de uma determinada sociedade, mesmo que marcada pela luta de classe, era entendido de modo formal e não concreto, e é por ele que Marshall definiu a cidadania. Mais precisamente e em suas palavras, a cidadania se apresentava como “[...] um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (MARSHALL, 1963, p. 76). De maneira que “[...] todos aqueles que possuem o

status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*.” (MARSHALL, 1967, p. 76).

Segundo Marshall, a cidadania foi fruto de um processo evolutivo que se desenvolveu por meio de fusões e separações de direitos, com início no século XII e as primeiras defesas dos direitos civis do indivíduo por meio da justiça real, baseadas em costumes consuetudinários. Desde então, os tribunais tornaram-se nacionais e especializados, assim como o parlamento, que concentrava nacionalmente os poderes políticos e mantinha também o que antes pertencia à *Curia Regis*, parte das funções jurídicas. Com o passar do tempo, dessa instituição surgiram mecanismos administrativos, como os tribunais de justiça e as câmaras do parlamento.

Marshall observa que das instituições datadas desse período derivaram os direitos da cidadania e este sempre compreendido como *status* dos indivíduos. Os direitos sociais, inclusive, originaram-se, de acordo com o autor, com a participação dos indivíduos na vida nas vilas, guildas e cidades, e com a *Por Law*, um sistema de ajuda social aos pobres, considerado por ele como uma instituição importante para o desenvolvimento desses direitos.

Como aponta em seu ensaio, o que estava amalgamado na Idade Média conseguiu abrir seus próprios caminhos na transição histórica para a modernidade, por vezes separando-se e por vezes fundindo-se. A fusão encontrava-se na nacionalização dos órgãos que regiam os direitos, e as separações, nas instituições que passaram a ser especializadas. No decorrer desse processo, os direitos que faziam parte de uma mesma unidade, sob a qual era fixado o tipo de participação nos negócios da cidade e de justiça que cada sujeito teria de acordo com a classe à qual pertencia, passou a ser desconstruído.

Posto isso, a cidadania moderna é entendida por Marshall como elemento resultante de um processo evolutivo e natural da conquista de direitos na sociedade capitalista, considerando os primeiros processos de transformações sociais decorrentes do século XVII. Ou seja, a partir de uma incorporação de novos direitos aos anteriormente conquistados, sendo que cada qual possuía instituições que os garantiam.

Marshall dá subsídios a esse ponto de vista ao apontar que os primeiros direitos, os civis, resultantes da liberdade individual, ocasionaram a mudança do trabalho servil para o livre, e a liberdade de ir e vir e de estabelecer contratos foi um marco fundamental para o desenvolvimento da sociedade inglesa capitalista, posta sobre a ideia liberal de igualdade formal comum a todos os indivíduos.

A história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um *status* já existente e que pertencia a todos os membros adultos da comunidade – ou talvez se devesse dizer a todos os homens, pois o *status* das mulheres ou, pelo menos, das mulheres casadas era, em certos aspectos importantes, peculiar. Esse caráter democrático ou universal do *status* se originou naturalmente do fato de que era essencialmente o *status* de liberdade e, na Inglaterra do século XVII, todos os homens eram livres. (MARSHALL, 1967, p. 68)

Com o modo de produção capitalista em desenvolvimento no âmbito econômico, o direito civil básico posto sobre a ideia de igualdade se configurou como o de trabalhar e de ter a liberdade de escolher seu trabalho. Desenvolveu-se, portanto, sem grandes percalços por estar em conformidade com o princípio da economia emergente, a economia de tipo capitalista.

A cidadania, mesmo em suas formas iniciais, constituiu um princípio de igualdade, e que, durante aquele período, era uma instituição em desenvolvimento. Começando do ponto no qual todos os homens eram livres, em teoria, capazes de gozar de direitos, a cidadania se desenvolveu pelo enriquecimento do conjunto de direitos de que eram capazes de gozar. Mas esses direitos não estavam em conflito com as desigualdades da sociedade capitalista; eram, ao contrário, necessários para a manutenção daquela determinada forma de desigualdade. 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. Davam a cada homem, como parte de seu *status* individual, o poder de participar, como uma unidade independente, na concorrência econômica, e tornaram possível negar-lhes a proteção social com base na suposição de que o homem estava capacitado a proteger a si mesmo. (MARSHALL, 1967, p. 79)

O *status* que antes pertencia a determinadas famílias de classes sociais específicas, visto sob a ótica de universalização aos que antes não o usufruíam, auxiliou a economia e o livre mercado e, conseqüentemente, ofereceu fundamento de igualdade formal sobre uma base social e economicamente desigual. Afinal, o contrato moderno supunha um acordo entre dois sujeitos igualmente livres, postos sobre um mesmo *status*, mesmo que em relação ao poder econômico os mesmos se encontrassem em posições claramente desiguais, antagônicas. Desse modo,

Ao instaurar de modo generalizado – “universal” – a forma-sujeito de direito, o novo Estado criava condições não só materiais, como também ideológicas, indispensáveis à implantação de uma estrutura econômica capitalista, o assalariamento em massa dos trabalhadores despossuído e, conseqüentemente, a instauração de relações socioeconômicas especificamente capitalistas. (SAES, 2000, p. 23)

Décio Saes, importante cientista social brasileiro, considera que, para Marshall, as liberdades civis se configuram como “[...] um fenômeno essencial e necessário à reprodução do capitalismo” (SAES, 2000, p. 21) e devido a isso foram bem aceitas. Estavam de acordo com o metabolismo da nova dinâmica social capitalista, pois com os direitos sociais protegidos, estavam garantidos os direitos de possuir e de proteger a propriedade privada. Por outro lado,

A participação do povo no poder político e o acesso do povo ao bem-estar material seriam ideais que poderiam ou não se concretizar nas sociedades capitalistas; ideias essas que, felizmente para os ingleses, teriam de fato se concretizado, por razões que o nosso autor qualifica como “históricas”, na Inglaterra. (SAES, 2000, p. 21-22)

O direito político, configurado como segundo elemento basilar do *status* de cidadania para Marshall, “[...] se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (MARSHALL, 1963, p. 63). Foi identificado como correspondente ao Parlamento e aos conselhos do governo local do século XIX. Para Marshall,

[...] se sustentarmos que, no século XIX, a cidadania na forma de direitos civis era universal, os direitos políticos não estavam incluídos nos direitos da cidadania. Constituíam o privilégio de uma classe econômica limitada cujos limites foram ampliados por cada Lei de Reforma sucessiva. Pode-se, não obstante, argumentar que a cidadania, nesse período, não era vazia de significado político. Não conferia um direito, mas reconhecia uma capacidade. Nenhum cidadão são e respeitador da lei era impedido, devido ao *status* pessoal, de votar. Era livre para receber remuneração, adquirir propriedade ou alugar uma casa e para gozar quaisquer direitos políticos que estivessem associados a esses feitos econômicos. Seus direitos civis o capacitavam a fazer isso, e a reforma eleitoral aumentou, cada vez mais, sua capacidade para praticar tais atos. (MARSHALL, 1967, p. 69-70)

Contudo, o acesso aos direitos políticos dependia da capacidade econômica de cada sujeito, se configurando como consequência do sucesso alcançado por meio de esforços individuais. O direito ao voto monopolizado a grupos da classe dominante, quando supostamente ampliado, saiu da base econômica e passou a pertencer ao solo do *status* pessoal; porém, o individual e o econômico de cada sujeito mantinham uma íntima e concreta relação.

Já o último elemento a compor o *status* de cidadania, o social, com o surgimento indicado por Marshall no século XX, é apresentado pelo autor como tudo que “[...] diz respeito ao acesso desde um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.” (MARSHALL, 1967, p. 63-64). A esses direitos se relacionaram as instituições correspondentes ao sistema educacional e os serviços sociais, conquistados pela necessidade de justiça social da sociedade de mercado ao escandalizar as agudas diferenças sociais existentes entre as classes. Para Martins (2000), “Marshall os afirma como sendo aqueles da cidadania liberal mais difíceis de serem conquistados, pois são os que mais impacto causam sobre a sociedade de classes” (MARTINS, 2000, p. 52).

Exposto isso, importa evidenciar que a definição de cidadania como *status* social obteve grande impacto na significação socialmente disseminada do conceito no ambiente

moderno e contemporâneo. De acordo com Décio Saes, “[...] a definição recorrente da cidadania própria à sociedade contemporânea se encontra no ensaio clássico de T. H. Marshall” (SAES, 2000, p. 10), uma vez que habitualmente questões relacionadas aos direitos que compõe a cidadania como *status* formal são as primeiras a serem pensadas ao refletir sobre o assunto.

Desse modo, torna-se imprescindível levantar alguns apontamentos sobre sua definição e, sobretudo, indicar as principais críticas à definição por ele realizada que, em geral, se relacionam ao fato de que

Marshall não dispõe de um sistema teórico preciso que defina os papéis respectivos das classes trabalhadoras, das classes dominantes e da burocracia de Estado no conjunto do processo de criação de qualquer novo direito; processo esse que envolve o desempenho de papéis diferenciados, como pressão, negociação, deliberação, execução, etc. (SAES, 2000, p. 12)

São inúmeras as críticas que também decorrem do fato “[...] de que esse autor superestima, em termos práticos, a iniciativa dos adversários políticos das classes trabalhadoras – classes dominantes e burocracia estatal – nesse processo” (SAES, 2000, p. 17).

Para Ferreira (1999), do ponto de vista das análises de Marshall, “[...] os direitos políticos não procedem das conquistas dos direitos civis: emanam deles, como se estivessem esgotadas etapas naturais da evolução da cidadania” (FERREIRA, 1999, p. 176), de maneira que apenas os primeiros – os direitos civis – possuem fundamento nas condições sociais e históricas vivenciadas pela Inglaterra, enquanto os sociais “[...] são vistos como resultado da própria lógica da sociedade de mercado. Deste modo, o que poderia ser uma conquista social assume uma feição natural, e com isso deixa de ser problematizado” (FERREIRA, 1999, p. 176).

O famoso ensaio é uma análise baseada na realidade histórica e sociológica da Inglaterra, que trata da problemática da desigualdade social inglesa a partir do ponto de vista econômico, sobre o qual dedica-se a dissertar acerca de uma possível progressão social humana no sistema capitalista, capaz de nivelar todos os seres humanos à condição de cavalheiros – termo utilizado pelo autor para se referir ao padrão de vida do sujeito da época caracterizado como civilizado, o cidadão inglês.

Todavia, quando trata de igualdade em vista do alcance comum do *status* de cidadão, Marshall não supunha que toda a população pudesse vir a alcançar um mesmo patamar social, mas se referia a um alcance em nível de igualdade formal acerca da conduta do indivíduo

frente a sociedade que se encontrava histórica e socialmente inserido, em outros termos, referia-se aos deveres cidadãos. Tal pensamento concede ao teórico uma visão mais voltada a questões subjetivas e intelectuais do sujeito, isto é, aos aspectos formais da política, do que materiais (condições concretas de vida digna: habitação, transporte, acesso à educação e saúde de qualidade...) no que diz respeito a igualdade humana.

Para a teoria marshalliana de progressão da igualdade formal na sociedade capitalista obter sucesso, Marshall elenca fatores determinantes que, de acordo com seus cálculos acerca dos recursos naturais e da produtividade humana, seriam capazes de proporcionar certo nivelamento entre as classes e entre os indivíduos que as compõem. Tais condicionantes são interessantes de serem observados para uma melhor compreensão de suas concepções no que diz respeito ao ser cidadão e à construção histórica da cidadania, pois, mesmo se tratando especificamente da Inglaterra, o autor permite, por vezes, que sua teoria seja entendida como uma regra universal de desenvolvimento da sociedade capitalista, ou seja, válida para qualquer outra sociedade.

A condição primordial para sua teoria obter sucesso estava relacionada à diminuição da carga horária de trabalho, excessivamente pesada para as classes trabalhadoras, como meio de os condicionar a “[...] dar mais valor à educação e ao lazer do que a um mero aumento de salário e conforto material” (MARSHALL, 1967, p. 60), bem como de aceitar os “[...] deveres públicos e privados de um cidadão” (MARSHALL, 1967, p. 60) e, assim, ser algo além de “máquinas produtoras” (MARSHALL, 1967, p. 60).

Marshall explicita seus pressupostos por meio da observação dos “[...] artesãos qualificados, cujo trabalho não era enfadonho e alienador” (MARSHALL, 1967, p. 59), que estavam “[...] cada vez mais, tornando-se cavalheiros” (MARSHALL, 1967, p. 60). Mas como “[...] o traço característico das classes operárias era o trabalho pesado e excessivo” (MARSHALL, 1967, p. 59) seu fim estaria à mercê do avanço técnico capaz de reduzir o trabalho pesado a um mínimo que, “[...] dividido em pequenas parcelas entre todos” (MARSHALL, 1967, p. 60), chegariam a ser abolidas.

Outro ponto essencial de sua teoria relaciona-se a defesa de um Estado que proporcione educação obrigatória às crianças. Este passo, segundo Marshall, seria capaz de trazer certo nivelamento a todas as pessoas no que diz respeito à oportunidade de acesso a um conhecimento comum. Por consequência, seria possível que cada sujeito desenvolvesse individualmente a capacidade de escolher de maneira consciente os caminhos a serem seguidos no decorrer da vida, fossem eles os considerados bons e civilizados ou não. E

independente de qual fosse, eles seriam fruto exclusivamente da escolha individual de cada um, um pressuposto fundamental de toda e qualquer teoria social que se quer baseada no liberalismo.

Ao observar a lógica do pensamento de Marshall, é possível identificar que, para o autor, se os sujeitos fossem devidamente educados desde a infância, estariam hábeis a desenvolver a capacidade de escolher livremente os bons caminhos da vida e, conseqüentemente, não necessitariam do suporte do Estado quando adultos para resolver seus possíveis infortúnios causados pelas más escolhas no decorrer da mesma. Novamente, cabe destacar que Marshall reafirma a liberdade individual como preceito fundamental da vida social orientada pelo liberalismo político.

Grosso modo, Marshall defende a tese de que, com menor carga horária e com educação de base, os sujeitos da sociedade capitalista inglesa poderiam gozar de um *status* de ser civilizado. Trata-se das condições que, para Marshall, proporcionam ao sujeito a capacidade de fazer boas escolhas na vida e de conhecer seus deveres na sociedade a qual pertence. Dessa maneira, os sujeitos se desenvolveriam de um modo entendido como natural no sistema capitalista e tornar-se-iam cidadãos ao alcançar o *status* de membro integral na sociedade.

É interessante observar o fato de que a questão relativa à educação, se configura para o autor mais como um direito do adulto de ter sido educado na infância, do que da criança ter direito à educação na infância, possível de ser identificado quando lemos suas considerações acerca de que se

Deve obrigar as crianças a freqüentarem (*sic*) a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias. "Está obrigado a compeli-los e ajudá-los a tomar o primeiro passo adiante; e está obrigado a ajudá-los, se desejarem, a dar muitos passos à frente. (MARSHALL, 1967, p. 60)

Claramente, a intencionalidade da cidadania do ponto de vista de Marshall se caracteriza como uma condição para a boa vida, o que nos remete à visão aristotélica do conceito da boa vida na *pólis*. Nota-se, também, a categoria liberal do conceito em relação à educação que busca causar, por meio do processo educativo desde a infância, a independência do sujeito em relação ao Estado na vida adulta.

A educação de base como elemento essencial da teoria se configura como suporte de afirmação para o fato de as diferenças sociais existirem por responsabilidade dos próprios sujeitos em decorrência de seus atos e escolhas. O *status* de cidadão – ser cavalheiro,

civilizado -, não possuía, desse modo, compromisso com a superação das classes sociais e sequer, de fato, abria concretas oportunidades aos indivíduos para melhora suas vidas. Eram as feitura realizadas a partir daquilo que lhes fora proporcionado desde a infância que configurava sua possibilidade de vir a ser um cidadão ou não.

Essa educação com vistas ao alcance do *status* de cavalheiro se assemelha aos objetivos educativos do pensador político John Locke, um dos mais influentes pensadores do liberalismo político. Locke construiu fundamentos essenciais para a construção do liberalismo no âmbito da política, mas também teceu algumas considerações sobre educação, exclusivamente a direcionada à classe que na sua época se firmava como política, ideológica e politicamente dominante: a burguesia, por meio da consolidação do capitalismo como modo de vida. Como tratam Martins e Groppo (2010), Locke considerou a educação como elemento essencial para a formação da burguesia como classe dominante, visto “[...] a necessidade que a realidade inglesa impunha à burguesia de formar o *gentleman*, cortês no comportamento e com correção na linguagem, mas também apto a conhecer a sociedade e seus problemas” (MARTINS; GROPPPO, 2010, p. 26).

Marshall deixa claro em sua teoria a culpabilização do indivíduo no que diz respeito a tomada de decisões que possam vir a definir seu futuro, fosse ele positivo ou negativo, exitoso ou fracassado. Dito de outro modo, o conceito marshalliano de cidadania, assentado na máxima liberal do indivíduo egoísta, contribui para reproduzir as desigualdades de classes, isto é, para reproduzir o capitalismo como modo de produção da vida social, como é próprio de produções teóricas afinadas com o liberalismo político.

Marshall também demonstra certa preocupação em ter seu ensaio relacionado com ideais socialistas por discutir a questão das classes sociais, mas as tratava como sendo ingênuas e, devido a isso, preserva em sua obra, de maneira explícita, elementos essenciais do livre mercado e da competitividade com poucas interferências estatais, mesmo que tal fato, majoritariamente, se opunha frontalmente aos que buscam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, isto é, uma organização social de inspiração socialista.

O autor mantém um típico posicionamento dos liberais capitalistas ao posicionar-se contrariamente à desigualdade qualitativa existente entre os homens das diferentes classes; todavia, “[...] aceitava como certo e adequado um raio amplo de desigualdade quantitativa ou econômica” (MARSHALL, 1967, p. 61).

Sob a ótica do autor, “[...] a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida” (MARSHALL, 1967, p. 62). Em outras palavras, a desigualdade tornou-se aceitável aos seus olhos desde que, todos os sujeitos, fosse ele o mais ou menos favorecido, o burguês ou o operário, gozassem do *status* de civilizado na sociedade. Eis um exemplo claro de um conceito de cidadania liberal e, portanto, formal, isto é, que não se preocupa com as condições objetivas que proporcionem a vida boa para todos os integrantes da sociedade.

O *status* se configurou para Marshall como condição primordial para os indivíduos serem considerados membros completos e integrantes de uma sociedade, logo, cidadãos. Esses devem ser, segundo o autor em discussão, determinados pelas posturas de vida do cavalheiro, que participava integralmente na sociedade a qual pertencia e de acordo com as condições da época. Para Marshall, era justamente nessa participação integral que se abrigava o princípio da igualdade humana básica, mas formal, vista como não inconsistente frente as desigualdades econômicas vividas pelos diferentes sujeitos das diferentes classes dessa mesma sociedade.

Todavia, é importante ressaltar que, como dito anteriormente, esse *status* de cidadania com vistas a igualdade não estava relacionado à vida integral do cavalheiro inglês, mas apenas no que dizia respeito ao seu comportamento e aos termos legais e posturais das obrigações cidadãs. Os direitos a serem gozados por todos em uma sociedade desigual estariam a mercê da interferência por parte do Estado, o que se configurava como ação condenável para Marshall, que ao formular um conceito de cidadania, a concebeu

Como um modo de viver que brotasse de dentro de cada indivíduo e não como algo imposto a ele de fora. Ele reconheceu somente um direito incontestável, o direito das crianças serem educadas, e neste único caso ele aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado para atingir seu objetivo. Ele dificilmente poderia ir além sem colocar em perigo seu próprio critério de distinção entre seu sistema e o socialismo sob qualquer forma - a preservação da liberdade do mercado competitivo. (MARSHALL, 1967, p. 62)

A evolução da cidadania no sistema capitalista e a importância do trabalho de Marshall para uma compreensão sistemática do processo de vida política nesse sistema é inegável. É fato que há uma íntima relação entre o desenvolvimento do capitalismo e a evolução da cidadania, haja vista que “[...] a instauração dos direitos civis teria sido indispensável à própria implantação do capitalismo, já que sem tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho” (SAES, 2000, p. 13).

Contudo, não se deve, por meio do reconhecimento de suas evoluções, naturalizar desigualdades criadas pelo próprio sistema capitalista e tê-las como aceitáveis, como são aos olhos de Marshall. A aceitação da igualdade tão somente no campo da subjetividade humana, da formalidade jurídico-política, camufla a desumanização causada pela sociedade de classes e impossibilita uma leitura mais verdadeira da realidade na complexidade que guarda. A cidadania possui suas questões subjetivas, porém, ela também diz respeito a objetividade da vida humana coletiva, às condições concretas que os cidadãos devem gozar ao viver em uma sociedade qualquer.

Um conceito de cidadania que aceita um “[...] raio amplo de desigualdade quantitativa ou econômica” (MARSHALL, 1967, p. 61), que mantém parte da população distante de ter acesso concreto aos direitos da cidadania garantidos pela lei, é excludente, se configura como cidadania parcial (para poucos) e não universal. Apenas poderá ser assim considerada quando todos os sujeitos alcançarem oportunidades e condições mínimas para a boa vida tanto subjetiva quanto objetiva.

Outrossim, nesse processo de evolução e transformação da cidadania se deve considerar não somente a outorga de direitos por meio do Estado, sob uma “[...] feição paternalista, como organismo capaz de atender aos interesses e às necessidades dos indivíduos” (FERREIRA, 1993, p. 16), mas as lutas populares que mantém o mundo em um constante processo de transformação que inclui, sobretudo, a construção de um novo tipo de indivíduo e de sociedade, que lute por uma cidadania que não necessariamente obedeça o padrão e a ordem social vigente. Como assertivamente considera Ferreira, se “[...] a harmonia social não procede das disputas entre classes ou grupos, mas da elaboração técnico-burocrática de programas capazes de atender às demandas sociais. Não deixa de ser, portanto, uma racionalidade que visa à dominação” (FERREIRA, 1993, p. 16).

2.2.2 O fenômeno da participação para Alessandro Pizzorno

Na contramão de Marshall, há outros teóricos, particularmente os que defendem a ideia de que a cidadania não é apenas fruto das relações internas do próprio Estado e do decorrer evolutivo do sistema capitalista, que se efetiva com um *status*, mas que se concretiza a partir da luta organizada dos indivíduos e dos grupos sociais de uma determinada sociedade.

Visto que a problemática da participação popular é um fenômeno historicamente inerente à cidadania e que, apesar de suas extensivas análises, não é uma questão abordada

por Marshall na importância que lhe cabe, as considerações aqui tecidas e seus desdobramentos, que contemplam o fenômeno da participação como eixo fundamental da cidadania, serão feitos a partir da perspectiva apresentada por Alessandro Pizzorno, filósofo, sociólogo e cientista político italiano.

As contribuições desse autor são essenciais para a discussão do tema, uma vez que a questão da participação é central em seu texto, encarada como um fenômeno complexo e intimamente relacionado à cidadania. Cabe ressaltar que, nesse trabalho, quando se fala sobre participação, assim como para o autor, ela não se configura como um fenômeno exclusivo ao âmbito do Estado, como uma problemática puramente jurídico-política, mas também socioeconômica.

Assim como Marshall, Pizzorno analisa a sociedade de classes e reconhece as profundas diferenças existentes entre os sujeitos que dela fazem parte. Por outro lado, observa como as desigualdades que compõem essa realidade própria do sistema capitalista implicam diretamente o modo de participação dos diferentes sujeitos.

Pizzorno, como assegura Martins (2000), é um crítico da realidade social articulada pelo capital. Para ele há, contrariamente do que disserta Marshall, uma íntima relação entre a posição social e posição política dos sujeitos, na medida que a primeira interfere diretamente na segunda. Por conseguinte, a cidadania não vem a ser um *status* social concedido a todos os indivíduos pertencentes a uma realidade desigual do mesmo modo, como uma outorga do Estado, mas está diretamente ligada à posição social do sujeito, de acordo com a classe à qual pertence, de modo que “[...] a correspondência entre posição social e posição política é praticamente perfeita [...]” (PIZZORNO, 1975, p. 17), o que naturalmente nos faz refletir sobre possibilidade de existência de diferentes tipos de cidadania em uma mesma realidade social.

Pizzorno apresenta em seus estudos instrumentos de análises, que contemplam tipos de participação distintas por considerar que as condições objetivas interferem diretamente nas escolhas, relações pessoais e sociais, visões de mundo e, conseqüentemente, no modo de participar de cada sujeito na sociedade da qual faz parte. De modo que a plena igualdade de condições sociais e econômicas antecede a plena igualdade de participação dos indivíduos nas relações sociais.

Para o autor em discussão, as diferenças sociais não incentivam, tampouco colaboram com a participação, mas dificultam pelo fato de a desigualdade social implicar

diretamente o modo de participar de cada sujeito. Dessa maneira, as simples análises do fenômeno que considerem apenas comportamentos participativos individuais dos sujeitos, questões relativas ao cumprimento de deveres e conhecimento de direitos, e não considerem a questão da classe, isto é, a condições concreta de vida do indivíduo, não conseguem atingir com abrangência a complexidade da questão da cidadania, particularmente nas relações sociais de tipo capitalista.

Para Pizzorno (1975), só se participa entre iguais e é a própria participação que faz com que o sujeito se conscientize e participe ainda mais no meio que vive. Nessa relação, há uma dialética entre a participação e a consciência de classe estabelecida pelo autor ao afirmar que “[...] a participação política é maior quanto maior (mais intensa, clara, precisa) é a consciência de classe” (PIZZORNO, 1975, p. 48). Há, portanto, uma íntima e dialética relação entre participação política e consciência de classe, porque a consciência de classe flui quando há ação política e, por outro lado, é a própria ação política que acrescenta a consciência de classe, processo esse que se retroalimenta.

Pizzorno também argumenta acerca da impossibilidade de passividade e a falta de ação coletiva dos sujeitos a respeito da cidadania. Para ele,

Em síntese, a participação política é uma ação que se cumpre em solidariedade com outros, no âmbito de um Estado ou de uma classe, com vista a conservar ou modificar a estrutura (e, portanto, os valores) do sistema de interesses dominantes. (PIZZORNO, 1975, p. 39)

A realidade social para Pizzorno é entendida como uma composição de sistemas que têm como base valores específicos que fundamentam ações. Dentro do todo que compõe o tecido social, há o sistema dominante, aquele que direciona com base em seus valores de classe dominante a organização nacional, e há também a formação de grupos com valores que se opõem aos valores nacionais estabelecidos pela classe dominante. Nessa realidade existe, portanto, uma rede de sistemas que agem em favor da conservação ou da transformação da realidade, sistemas que funcionam não isoladamente um do outros, mas interdependentes, articulados dialeticamente.

Nessa vasta teia que compõe a totalidade social, há enfrentamento por parte dos grupos que possuem interesses distintos e ocorrem processos opostos que, de certo modo, como também aborda o autor, se convergem: de um lado se encontra a base, que reivindica transformações, e do outro, os grupos que se encontram no poder do Estado e buscam fortalecimentos que os legitimem a conservar a estrutura existente (PIZZORNO, 1975). Um procura se manter no poder, enquanto o outro, alcançar o poder e, com isso, universalizar

novos valores, os pertencentes ao grupo que luta por meio da ação política, que se configura como “[...] toda ação com vistas ao poder; o ato político elementar é o ato de exercício de um poder.” (PIZZORNO, 1975, p. 32). Dito isso, reivindicar ampliação de participação, significa exigir direitos aos cidadãos comuns para acenderem à esfera política (PIZZORNO, 1975) e participar direta e efetivamente na tomada de decisões que afetam o todo da vida social.

Nessa teia de relações que se imbricam, o autor busca um meio de analisar os diferentes tipos de participação política para além dos métodos de análise de comportamento - que se baseiam em medir ações individuais, como o voto, o conhecimento de direitos, o cumprimento de deveres - capazes de abranger a realidade que está para além de comportamentos pessoais e que possibilite considerar outros eixos de participação mais complexos, como em greves, manifestações por melhores condições de vida ou até mesmo o acesso a pessoas politicamente influentes.

O estudo de Pizzorno que considera os sistemas existentes nas relações sociais, faz deles dois grandes modelos para análise do fenômeno da participação: os sistemas de solidariedade e os sistemas de interesses, que se configuram de acordo com a afinidade dos interesses entre os participantes e os valores que compõem o grupo. O primeiro diz respeito a grupos que se fundamentam na igualdade dos membros, tais como as famílias, grupos de amigos e voluntários. Já no segundo bloco de sistemas se encontram os grupos que se fundamentam na diferença que caracteriza os interesses de cada um, como os econômicos e de esportes.

As diferenças entre os sistemas de solidariedade e de interesses se encontram, fundamentalmente, na questão da igualdade e da diferença, sendo o primeiro baseado na igualdade e o segundo, na diferença. Por certo, um se configura como qualquer grupo cujos membros possam receber mérito ou destaque sobre os demais, enquanto o outro diz respeito a associações que buscam a igualdade entre seus membros, nas quais “[...] a própria identidade se relaciona com a coletividade. E a ação no grupo se dá com vistas da ‘igualdade de participação’” (PIZZORNO, 1975, p. 38).

Todavia, em conformidade com o dito anteriormente, há uma relação dinâmica entre os grupos, de tal maneira que os sistemas “[...] se imbricam e contradizem-se nas ações dos atores: a igualdade articula os grupos sociais que, nas suas ações mediante a participação política dos indivíduos, procuram apresentar seus valores e, ao mesmo tempo, questionar os de outros grupos” (MARTINS, 2000, p. 54).

Portanto, tais grupos, apesar de suas divergências de interesses, se relacionam dinamicamente na sociedade, mesmo com diferenças entre as ações dos sistemas cujo objetivos dizem respeito aos interesses distintos de cada um. De um lado o interesse é do autor e do outro se busca solidariedade entre os autores, com interesses em comum. “Um puro de solidariedade, outro puro de interesses” (PIZZORNO, 1975, p. 38).

Um sistema de interesses tem como base, portanto, as desigualdades que caracterizam os sujeitos, enquanto o sistema de solidariedade tem como princípio questões que unem diferentes sujeitos e os colocam em um certo patamar de igualdade. Eventualmente, mesmo em uma sociedade desigual, é possível manter um nível de igualdade interna em grupos de solidariedade; para o autor, “[...] quando um sistema de solidariedade opera sobre a estrutura e sobre os valores de um sistema de interesses, o resultado é um processo que poderíamos chamar de formação de áreas de igualdade” (PIZZORNO, 1975, p. 41).

Ao considerar o sistema de interesses como um sistema de desigualdades, Pizzorno defende a ideia de que “[...] dado que o sistema de interesses é um sistema de desigualdades, se pode formar um sistema de solidariedade que atue sobre ele, na medida em que, em uma área de ação – por menor que seja – as desigualdades são negadas” (PIZZORNO, 1975, p. 41), já que nessas organizações sua constituição se baseia na igualdade entre membros no que diz respeito aos fins comuns que esses possuem e os unem.

Características de pertença, identificação de um para com o todo, separação e conflito em relação a outros sistemas, são próprias dos sistemas de solidariedade, e é neles fundamental “[...] ser reconhecido idêntico aos seus semelhantes e distinto aos que pertencem a outras coletividades.” (PIZZORNO, 1975, p. 38). Os participantes agem de maneira solidária às finalidades comuns, que se identificam e se complementam e, desse modo, como analisa Martins, “[...] a participação política só ocorre dentro de sistemas de solidariedade, ou melhor, com a atuação de sistemas de solidariedade sobre sistemas de interesse, sendo que onde há desigualdades ela deixa de existir” (MARTINS, 2000, p. 55).

As áreas de igualdade são fundamentais - se não condições - para a efetiva participação, já que os membros se constituem pelo reconhecimento de interesses comuns entre si, não sobressaindo um ao outro e lutando por interesses que contemplem o todo. As finalidades são coletivas, com vistas a modificar ou conservar uma realidade existente em favor do coletivo, questão essencial para o exercício da cidadania.

Desse modo, “[...] a solidariedade se torna concreta e precisa apenas com a organização (sindicato, movimento, partido etc.)” (PIZZORNO, 1975, p. 43). Ou seja, com a criação de um espaço que ofereça segurança ao sujeito, que pode se expor, opinar e participar sem ser oprimido, pois todos estão em relação ao grupo como iguais, frente a um sistema de interesses, em um espaço social coletivo, cujas regras são igualitárias, mesmo estando dentro de um sistema geral desigual.

Em tais ocasiões, mesmo que apenas em pequenas áreas, se anula a valorização das desigualdades própria do sistema dominante e se permite valorizar e colocar a relação entre os sujeitos em um nível de igualdade. O exercício cidadania se encontra, portanto, dentro de uma dessas áreas de igualdade, mesmo que seja, como trata o autor, considerada como o mínimo da participação da esfera civil (PIZZORNO, 1975).

Mas, a formação de grupos e a participação adjacente dos sistemas de solidariedade requerem uma outra complexa demanda, que o autor relaciona ao fenômeno da participação: a consciência de classe. Como exposto em sua análise, esta não se configura como um estado de consciência, impossível de saber se existe ou não a partir do simples perguntar. É possível identificá-la apenas por meio da ação de classe, “[...] por definição, há consciência de classe unicamente quando há ação de classe, e sim, como é obvio, a ação de classe é um fato da participação política” (PIZZORNO, 1975, p. 49).

Essa relação se constitui sob uma base dialética em que “[...] a consciência de classe promove a participação política, e por sua vez a participação política acrescenta a consciência de classe” (PIZZORNO, 1975, p. 49). Assim, quanto mais um sujeito participa de uma ação junto com outros sujeitos objetivados por fins coletivos, mais desenvolve sua consciência de classe e mais impulsionado se sente a participar; em outras palavras: “[...] quanto mais uma pessoa participa junto com outros de uma ação, com vistas a certos fins coletivos, tanto mais ela cobra consciência dos fins, e se sentirá então ainda mais impulsionada a participar.” (PIZZORNO, 1975, p. 49-50).

De posse de tais informações, considera-se que a participação política se desenvolve por meio de sistemas de solidariedade e possui uma característica acumulativa, que alimenta a si mesma e intervém de maneira direta e ativamente na consciência dos participantes. Na coletividade, os valores do sistema de interesse se minimizam em favor da atuação dos valores do sistema de solidariedade e isso leva o sujeito a participar com ainda maior intensidade.

Utilizando a terminologia empregada anteriormente, é possível dizer que o que participa obtém a confirmação de que também para os demais, da mesma forma que para ele, os valores do sistema de interesse se cala, atuando tão somente os valores da solidariedade; e isto o leva a participar com mais intensidade, e assim sucessivamente. (PIZZORNO, 1975, p. 50)

Uma outra interessante abordagem acerca da análise do fenômeno de participação que o autor levanta, diz respeito à centralidade. Ela se refere à posição social do sujeito em um grupo em relação à intensidade que este participa. A centralidade pode ser medida de diferentes maneiras, tais como: renda, prestígio profissional, escolaridade e nível de consumo. Se observado pelo ângulo de um ou mais desses itens, o grau de participação pode ser medido pelas suas ações, conhecimento e interesse pela política.

Eventualmente, ao falar sobre centralidade, questões periféricas também vêm à tona, já que são referências à posição social que um sujeito ocupa em um determinado grupo, de acordo com a maior ou menor proximidade deste com o centro. A aproximação do sujeito com o centro do grupo é relativa a variáveis, sobretudo, as acima citadas, que se mostram em relação a diversos fenômenos da vida social, principalmente ao da participação política.

Para Pizzorno, quanto mais próximo do centro, maior a participação política do sujeito, uma vez que as posições mais importantes se encontram próximas ao centro do grupo, e quanto maior é a posição social, maior a probabilidade de que se participe em decisões políticas dentro de um sistema que trabalha em favor de interesses privados.

Dando continuidade ao exposto, o autor esclarece que o fato de um sujeito estar no centro ou na periferia de um grupo marcado pela desigualdade, não se trata apenas de um dado mensurável objetivamente a partir de indicadores, mas de um “[...] sentimento psicológico de estar lidando com o centro das coisas ou, muito pelo contrário, de estar fora dele, na periferia” (PIZZORNO, 1975, p. 58). Como bem exemplifica, uma coisa é estar na periferia de um grupo religioso, étnico ou associativo, outra é estar na periferia de uma sociedade.

Quanto mais um indivíduo está inserido em um grupo homogêneo, tanto maior, a paridade de condições, será sua participação política. Quanto mais um indivíduo se sente marginalizado de um grupo, e, em consequência, quanto mais está submetido a pressões opostas enquanto a lealdade para com esse grupo, tanto menor será sua participação política. (PIZZORNO, 1975, p. 62)

Em nosso modo de organização social, o círculo das posições mais importantes são as que se encontram mais próximas do centro, de tal maneira que a posição individual de um sujeito o permite interferir diretamente em decisões políticas de ordem ao todo, devido suas relações que o possibilita aproximar-se mais da política do Estado e comprometer parte

importante da coletividade. Essa participação pode ser avaliada tendo como referência a presença dos sujeitos em certas decisões, seu grau de influência ou permanência em cargos oficiais, ou até mesmo o fato de poder interferir em decisões de ordem pública com um simples telefonema por estar próximo ao centro da estrutura social.

Visto a situação política e social brasileira marcada pela desigualdade econômica e de nem sempre acessíveis meios de participação, tal situação segrega as partes pertencentes a periferia do todo, de tal modo que mantém o domínio da efetiva participação política nas mãos dos economicamente poderosos do centro. De maneira que seja permitido à classe econômica ditar os “nascidos para mandar” e os “nascidos para obedecer”, naturalizando a condição da vida humana e suas desigualdades históricas.

Desse modo, obviamente existem diferentes tipos de participação em uma mesma sociedade, alguns do próprio sistema político nacional, outros consequentes das relações entre os grupos de interesse e de solidariedade. Pizzorno constrói um esquema conceitual que demonstra tais formas de participar, seus recursos e regras internas, também importantes para uma melhor análise e compreensão do fenômeno. São eles: a participação política profissional, a participação civil na política, os movimentos sociais e de subcultura. Os dois primeiros relacionados diretamente ao Estado, abertos pela classe dominante, com o objetivo de institucionalizar a participação política (MARTINS, 2000), e os dois últimos como participação que ocorre fora da esfera estatal.

A primeira (participação política profissional) se realiza em um sistema de solidariedade, que pode trabalhar em favor de transformar ou conservar a estrutura do Estado e os interesses nela contidos. Ela é uma função que implica a divisão do trabalho, faz parte da estrutura da sociedade civil, ao mesmo tempo que forma uma parte da organização do Estado e se impõe hierarquicamente em relação à sociedade. Encontra-se em uma posição contraditória por ser representante dos interesses privados de seu grupo e de toda a coletividade nacional.

A segunda (participação civil na política) diz respeito à participação dos cidadãos e vincula a sociedade civil ao Estado, com o objetivo de introduzir seus valores para manter ou transformar a estrutura de interesses vigentes. É efetivada também, mas não somente através de canais disponibilizados pelo primeiro grupo por meio do Estado. Está diretamente relacionada à centralidade social, visto que a intensidade dessa participação pode se conter ao exercício do voto ou ao acesso a outros meios a partir de sua posição social. Em todo caso, necessita de uma afirmação do grupo dominante.

Já a terceira (participação em movimentos sociais) busca substituir o sistema de interesse existente por outro, com a intenção de tornar universais os valores do movimento, a partir de uma reforma ou até mesmo da transformação da estrutura social vigente. Nesse modo de participação, o Estado é considerado em sua possibilidade de “[...] agente mobilizador do poder necessário para transformar a sociedade” (PIZZORNO, 1975, p. 74).

E a quarta (a participação subcultural), assim como os movimentos sociais, se encontra fora da estrutura de canais normativos do Estado, mas com ações eventuais. Diferente dos movimentos sociais, a subcultura aceita os valores do sistema dominante da sociedade, segundo Pizzorno; porém, se desprende deles e agrupa sujeitos que se sentem em condições de inferioridade em relação aos valores do sistema dominante. Por ser uma minoria com características próprias, seus membros consideram mais conveniente restringir suas relações ao grupo que possui uma área de igualdade que, mesmo por um espaço e tempo específico, consegue anular “[...] os efeitos do sistema imperante de desigualdade” (PIZZORNO, 1975, p. 65). Diferente dos movimentos sociais, seus valores não tendem a universalização e, contrariamente dos movimentos, que buscam transformar a realidade, sofrem com o sistema de interesse dominante e, desse modo, tendem à solidariedade, mesmo que isolada na marginalidade do sistema. Pizzorno considera que ambas (participação subcultural e participação em movimentos sociais) se constituem como espaços favoráveis à participação política, porém, de maneiras distintas.

As características consideradas nos tipos de participações acima citadas dizem respeito às primeiras (participação política profissional e participação civil na política), as participações institucionalizadas por mecanismos do Estado e às últimas (participação em movimentos sociais e participação subcultural), fora da esfera estatal. Em síntese, há uma inversão das imposições entre o primeiro e o segundo grupo, que passa do Estado à sociedade.

A busca do autor por fundamentar instrumentos conceituais mais refinados acerca do fenômeno da participação e sua argumentação, que considera as desigualdades sociais, implicam fenômeno que é inerente a uma noção de cidadania abrangente. Isso torna seus modelos de análises fundamentais para a compreensão da cidadania como um fenômeno social complexo e que, embora tenha essa característica difícil de conhecer, é imperativo conhecê-lo.

De seus estudos, fica sobretudo a provocação em relação à necessidade de se refletir acerca de como, em uma sociedade desigual, os sujeitos estão submetidos a condições de

exercício da cidadania de maneiras distintas, mesmo em se tratando de questões de ordem coletiva.

Há uma inegável diferença entre a cidadania do sujeito que se encontra no centro de uma sociedade e do que se encontra na periferia. Entre aquele que é solidário com os fins dos outros, que possuem valores em comum, se conscientiza e se mobiliza na busca por superação ou transformação da realidade, e os que se mantêm na marginalidade como meio de resistir as imposições do sistema dominante e encontra no agrupamento com seus pares, a anulação dos efeitos de uma sociedade posta sobre uma estrutura social desigual.

Considerando as ricas contribuições teóricas produzidas pelo autor, é possível considerar que em uma sociedade marcada pela desigualdade, a possibilidade de se exercer uma cidadania única, é praticamente nula.

2.2.3 Outras contribuições acerca da problemática da cidadania

Em vista da problemática levantada, é mister considerar também as importantes contribuições de demais pesquisadores, sobretudo brasileiros, que se dedicaram e ainda se dedicam a pesquisar sobre o fenômeno da cidadania e, especialmente, suas relações com a educação, que dão embasamento teórico e enriquecem a presente análise do fenômeno que se apresenta com múltiplas definições, significados e possibilidades de concretização.

O filósofo brasileiro Antônio Joaquim Severino (1994) traz importantes considerações acerca do fenômeno, ao formular um conceito que a apresenta como condição para a existência humana em sua tríplice dimensão: material, como ser físico e biológico; cultural simbólica, como ser de prática subjetiva que produz bens culturais; e política, que por meio da sociabilidade se relaciona com seus iguais e estabelece relações hierarquizadas marcadas pelo poder. Para o autor,

Quando falamos em **cidadania** estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens [...] materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1994, p. 98 - grifo do autor)

Severino considera o humano como um ser que “[...] se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo” (SEVERINO, 1994, p. 46) e a cidadania como uma qualidade essencial para a vida humana, além de uma exigência para a construção de efetivas

democracias, que se configura nas relações sociais quando, segundo o autor, todos os indivíduos são cidadãos.

O conceito se diferencia da visão liberal de Marshall, sobretudo, por articular cidadania às condições concretas de vida digna; não apenas a vincula a direitos, mas também aos bens deles decorrentes e que precisam ser usufruídos pelos indivíduos para que sejam considerados cidadãos. Acerca da relação existente entre cidadania e a objetividade da vida humana, Severino (1994) a concebe de forma completamente articulada, interdependente, interconectadas, pois afirma que “[...] as exigências das relações entre cidadania e democracia não se situam apenas no plano dos princípios abstratos mas, ao contrário, implicam práticas e situações bem concretas, pois são essas que tecem a vida real das pessoas” (SEVERINO, 1994, p. 99).

Diante disso, para o autor, a constituição da cidadania em uma sociedade não se faz suficiente por meio da fala, da letra da lei ou das formalidades jurídicas e políticas, mas por meio da efetivação da cidadania como condição de vida. Severino reconhece as diferenças humanas, mas compreende a necessidade de proporcionar a todos os sujeitos de uma determinada sociedade as condições objetivas e subjetivas necessárias à vida digna. Nas palavras dele, “[...] é a qualidade da sociedade que assegura a seus integrantes a condição de cidadania. Ainda que diferentes entre si, por tantos outros aspectos, numa sociedade efetivamente democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos” (SEVERINO, 1994, p. 99). Quando uma sociedade assegura a todos os indivíduos a condição concreta de cidadão, Severino a intitula como democracia. Desse modo, segundo a concepção do autor, não é apenas a cidadania que ganha dimensão concreta, mas também a democracia.

Saviani (1986) compreende o cidadão como um sujeito que goza dos bens necessários à vida digna, portador de direitos e deveres, capacitado a viver em sociedade. Em suas palavras, “[...] ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade” (SAVIANI, 1986, p. 73). Para o autor, tal capacitação advém da necessidade de os cidadãos se apropriarem dos bens simbólicos proporcionados pela cultura letrada e pelo saber científico, que possibilitem participar ativamente na sociedade a qual fazem parte, exercendo a cidadania.

Em consonância com as exposições acerca da participação como fenômeno que alimenta a si mesma, apresentados por Alessandro Pizzorno, Saviani afirma também que “[...]”

o próprio ato da participação exercita e capacita para a participação, formando e constituindo, portanto, o atributo da cidade” (SAVIANI, 1986, p. 74).

Para Ferreira (1993), a cidadania deve ser pensada como “[...] encarnada em um indivíduo, o cidadão” (FERREIRA, 1993, p. 19). Por cidadãos, a autora entende os sujeitos que possibilitam a existência da cidadania na sociedade de classes, o que diz respeito à identificação individual na esfera pública e serve como “[...] mediação entre indivíduos e Estado” (FERREIRA, 1993, p. 21) e, dessa identificação, advém a problemática do reconhecimento da não-cidadania. A cidadania, nesse modo de organização social,

Ora [...] é tratada como nacionalidade, ora traz em si juízos de valor, aparecendo associada ao aspecto positivo da vida social do homem, em contraste com a negatividade da não-cidadania, a marginalidade. Alinham-se nesta perspectiva o ideário da integração e da participação do indivíduo na sociedade e a idéia de civilidade, em oposição à de rudeza. (FERREIRA, 1993, p. 19)

Nessa perspectiva, o cidadão configura-se como correlato ao Estado, que lhe atribui características indispensáveis à sua existência, de acordo com os seus interesses, e o Estado, como uma vinculação burocrática necessária aos sujeitos. A cidadania, desse modo entendida, proporciona certo nível de igualdade entre os homens e mulheres perante o Estado que os regem, ao menos teoricamente; porém, configura-se como uma marca de igualdade formal, que evidencia as desigualdades concretas presentes nas sociedades marcadas pela divisão em classes, como é o inequívoco caso das que têm o capitalismo como modo de produção e reprodução da vida social.

Próximo ao conceito exposto por Saviani, no que diz respeito à sua relação com processos educativos da cultura letrada e sistematizada, Martins (2000) se fundamenta no pensamento gramsciano e elabora um conceito de cidadania com maior ênfase nos processos de lutas sociais que a constituem, posta sobre os pressupostos de igualdade para a participação na vida coletiva, acesso à informação, à ciência e a cultura letrada, com vistas a transformação da realidade social em busca do bem comum. O conceito que ele formula concebe a cidadania como sendo

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

Para o autor, apesar de a participação se configurar como condicionante da cidadania, em si mesma, ela não é suficiente para a real concretização de uma realidade em que a igualdade na posse de direitos e gozo de bens, isto é, a igualdade formal e concreta, seja

característica marcante. Isso porque a participação também pode ocorrer de modo passivo, pois todos e todas que vivem em uma formação social - sejam os indiferentes às lutas sociais, sejam os que as protagonizam -, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, dela participam. A propósito, como Martins fundamenta-se em Gramsci, neste autor encontra-se esse posicionamento expresso, entre outros, nos seguintes termos:

Odeio os indiferentes [...] A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam freqüentemente os mais esplêndidos entusiasmos, o pântano que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, já que traga em suas areias movediças os que a combatem e os dizima, os desencoraja e, muitas vezes, os faz desistir do empreendimento heróico. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. (GRAMSCI, 2004, p. 84)

Baseando-se em Gramsci, o que Martins parece indicar é que a cidadania é o oposto da indiferença política, de modo que, para participar com efetividade e decidir sobre os rumos de uma determinada sociedade, é necessário também o debate, ou melhor, o declarado e ativo posicionamento frente as contradições sociais no interior do próprio processo de luta pela transformação concreta da vida social. Esse procedimento cidadão é entendido pelo autor como um dos meios para alcançar a superação de problemas a partir da expressão, troca de ideias, opiniões e, por fim, do poder de convencimento, algo próximo do que se exigia (Aristóteles, por exemplo) do cidadão grego antigo.

Sob essa ótica, participar exige, portanto, além da garantia de igualdade de condições, direitos e deveres individuais por parte do Estado, conhecimento do sujeito em relação ao mundo ao seu redor, que o torne capaz de decodificar a complexa e contraditória realidade vivenciada e, assim, agir (romper a indiferença política) para que, além da conquista de direitos individuais, se possa desenvolver, por meio do exercício contínuo da cidadania, o que Martins (2000) denomina como práxis-cidadã. Ela se caracteriza como uma identificação do indivíduo com a coletividade a que pertence, a classe social, e assim, entendendo-se não mais como ser individual (perspectiva liberal da cidadania), mas como sujeito coletivo, busque a efetivação, o gozo dos bens necessários à vida digna a todos e todas, para além de qualquer imposição da dominação que é própria da sociedade de classes, como a dominação econômica ou cultural, por exemplo. De modo que

Os cidadãos serão aqueles que, passando por um processo educativo que os leve a superar a condição de indivíduo, efetivamente projetar-se-ão na luta política, pois, conscientes e organizados coletivamente, buscarão a transformação das estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes sociais. (MARTINS, 2000, p. 58)

Estudos posteriores do autor trouxeram novas contribuições ao tratar do mesmo fenômeno e seus desdobramentos por meio da análise de suas diferentes manifestações no

mundo contemporâneo, com recentes e importantes questões que dizem respeito, principalmente, a um intrigante conceito: o de “cidadania regressiva” (MARTINS, 2019, p. 157). Um fenômeno emergente do contexto brasileiro advindo das crises pós Jornadas de Junho de 2013, que resultaram no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 2016. Esse fenômeno é caracterizado pelo autor como

[...] estímulo à participação na dinâmica da vida societária, como é próprio de todos os conceitos de cidadania, desde Aristóteles, mas por outro lado diferente das históricas lutas por conquistas e garantias de direitos, a cidadania regressiva visa a reduzir o contrato social moderno, retirando direitos historicamente conquistados. (MARTINS, 2019, p. 157-158)

São iniciativas reacionárias ligadas a movimentos da extrema direita brasileira, que apregoam, sobretudo, suas ideologias acerca de processos educativos, como o Movimento Brasil Livre (MBL)⁷ e o movimento autointitulado de Escola Sem Partido⁸, ambos apontados pelo autor como exemplares dos sujeitos coletivos que desenvolvem a cidadania regressiva: participação na vida social com vista à retirada de direitos sociais e à conseqüente diminuição do gozo de bens necessários à vida digna.

Ainda em 2020, movimentos de iniciativas reacionárias mergulhados nessa modalidade de cidadania buscavam, em meio à crise causada pela pandemia do coronavírus, o fechamento do Congresso Nacional, do STF (Supremo Tribunal Federal) e clamavam por um novo AI-5, o mais duro ato institucional proposto pela ditadura civil-militar brasileira, que ao conceder ao presidente da República plenos poderes, possibilitou a cassação de mandatos, interferência em estados e municípios, suspensão de direitos políticos e o recesso do Congresso, monopolizando as funções legislativas, enfim, abdicando da ordem legal democrática, estabelecida na Constituição de 1988, para impor um governo autoritário.

Essas manifestações demonstram como o movimento social organizado pode trabalhar em favor não apenas do conservadorismo (ação com vistas à manutenção das estruturas sociais produtoras e reprodutoras da sociedade de classes), mas da regressão de políticas sociais e de direitos cidadãos previstos por lei e concretizados apenas para uma minoria social. O contexto da cidadania regressiva e a ação dos que lutam por ela orientados

⁷Movimento político conservador brasileiro, defensor do liberalismo econômico, crítico aos partidos de esquerda, com um projeto defensor do capital, autointitulado como uma entidade sem fins lucrativos e com financiamentos de origens misteriosas, o movimento ganhou popularidade em 2016 por meio do discurso populista que através de convocações para manifestações e do apoio de líderes da oposição, resultaram na culminância do processo de *impeachment* e posterior afastamento da então presidente Dilma Rousseff.

⁸ Polêmico movimento brasileiro, formado principalmente por pais de alunos que acreditam na neutralidade da educação escolar, tornou-se mais evidente entre os anos de 2015 e 2018. Com pautas que chegaram a se tornar projetos de lei, o movimento busca criar formas de impedir a livre manifestação de pensamento e visões de mundo de professores em sala de aula, que são acusados pela organização de doutrinação ideológica em seus alunos.

trazem à tona um importante papel da educação: formar sujeitos que, conscientes das transformações resultantes de processos participativos e dispostos a agir, estejam também instrumentalizados pela história, pela cultura e conscientes das contradições que permeiam a realidade vivida.

Essa capacitação primordial à existência da cidadania advém de processos educativos, basta ver como a sociedade, em seu decorrer histórico, fez uso das instituições escolares como meio de educar, reeducar e capacitar pessoas para viverem em um determinado tipo de sociedade. A educação se configura como um importante instrumento para transições políticas, tanto que os teóricos do liberalismo usavam o ensino como um meio de transformar súditos e cidadãos.

Saviani (1986) discorre sobre como não foi devido ao acaso que a sociedade burguesa em ascensão, em um contexto de grandes transformações sociais, por exemplo, defendeu a escolarização como obrigatória e universal. Dado o enfrentamento com as antigas concepções de mundo, entendidas como atrasadas, a partir da escola e do saber científico que a fundamenta (ou deveria fundamentar), haveria maior possibilidade de sucesso da difusão de ideias e conhecimentos racionais, que colaboravam para a constituição de uma nova sociedade. Tratava-se de compreender a “[...] escola como instrumento de conversão de súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1986, p. 76).

Além disso, a escola como instituição legal responsável por sistematizar o saber científico e a cultura letrada também foi vista como potência material na sociedade moderna pela sua capacidade de trabalhar em favor do sistema produtivo. A nova organização social emergente dos processos de industrialização possuía um caráter sistematizado, pelo qual a capacidade de dominar técnicas de leitura e escrita eram fundamentais para participar e configurar indivíduos em sujeitos de direitos e deveres. A formação com vistas a adaptação dos indivíduos à nova realidade e às novas funções emergentes tornou-se fundamental para a manutenção do sistema, que mantinha e mantém a burguesia em um local socioeconômico privilegiado.

Contudo, Saviani (1986) também faz uma importante observação que diz respeito a como a escola poder ser utilizada como instrumento para diferentes objetivos, para a dominação e para a conservação, mas também para a transformação, uma vez que

[...] nenhuma sociedade que se pretende democrática pode prescindir da escola, quer dizer, de um projeto educativo escolar universal (e unitário). Assim, a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela,

entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. (SAVIANI, 1986, p. 75-76)

Severino (1994), ao discorrer acerca dos processos educativos escolarizados e a constituição da vida social humana, é enfático ao afirmar que

As relações entre educação e os diversos processos que constituem a vida da sociedade são múltiplas, profundas, complexas e íntimas. Na verdade, os processos educacionais são intrínsecos aos processos sociais. A consideração do educacional, separadamente do social, é uma esfera um tanto complicada, tal a mútua implicação entre as duas esferas. (SEVERINO, 1994, p. 68)

Dessa maneira, a escola como instituição educacional formal, dirigida a todas as classes sociais, guarda consigo grande responsabilidade quando se tem em vistas a formação para o exercício da cidadania. Como assegura Severino, “[...] é preciso ter conhecimento, o saber para que se possa decifrar os enigmas que oprimem a humanidade” (SEVERINO, 1994, p. 29).

Ainda segundo o mesmo autor, a escola pode não ser a única responsável pela formação para a cidadania, mas tampouco é possível construir uma sociedade cidadã sem a escola. E se a ação de educar tem como tarefa a contribuição para o desenvolvimento histórico humano e de um projeto de sociedade, para tanto, “[...] a significação que a educação precisa assumir nos dias de hoje é aquela de um processo voltado para a instauração da cidadania” (SEVERINO, 1994, p. 148).

Mediante tais considerações, é importante, para finalizar, trazer ao debate a contribuição de Martins (2019) por meio da proposta de um quadro teórico formulado pelo autor, que indica, além de um esboço tipológico conceitual da cidadania, a indução produzida por meio dos conceitos sobre processos educativos. As formulações do autor se configuram como um pertinente aporte para constituição de instrumentos de análise acerca do fenômeno da cidadania presentes em processos educativos, com os conceitos de: cidadania como saber; cidadania como inclusão; cidadania como ação voluntária; cidadania como ação revolucionária e cidadania regressiva.

O primeiro conceito diz respeito à concepção mais ingênua, por conceber o cidadão unicamente como conhecedor dos seus direitos e deveres. Nessa modalidade, as práticas educativas são capazes de proporcionar ao sujeito o conhecimento de seus direitos, deveres e a leis que fundamentam sua garantia. É considerado pelo autor como “o mais ingênuo deles” (MARTINS, 2019, p. 158), porque, como resultado, se tem uma formação acrítica de sujeitos passivos, indiferentes, que apesar de conhecerem seus direitos, não se perguntam como eles

foram produzidos, não participam nem tendem a participar de sua reelaboração, tampouco das lutas sociais que visam a transformar as condições da vida próprias ou de outrem.

O segundo conceito é entendido pelo autor como o mais funcional em relação ao sistema capitalista, por entender que a cidadania diz respeito a um meio de “[...] integrar o indivíduo às relações de mercado” (MARTINS, 2019, p. 159). O cidadão passa a ser entendido como um consumidor das riquezas geradas pelo sistema capitalista e a educação possui um perfil instrumental e técnico, formado para estar habilitado para agir produtivamente, de acordo com dinâmicas e as necessidades do mercado.

O terceiro conceito possui uma “[...] perspectiva crítico-dialógica é a que entende a cidadania como ação voluntária” (MARTINS, 2019, p. 160). No âmbito desse conceito, o cidadão é aquele que consegue identificar os problemas existentes em sua comunidade e trabalha em favor de sua superação. No entanto, suas ações não se configuram como riscos para a estrutura social, pois apenas trabalham em favor da resolução de problemas pontuais, que têm pouco impacto na dinâmica da totalidade da vida social. Nesse caso, a educação é pautada por um constante estímulo à participação dos sujeitos em iniciativas voluntárias que possam impactar de alguma forma a realidade da vida comunitária, mas sempre localmente, parcialmente, e não estruturalmente.

O penúltimo e quarto conceito abordado pelo autor possui a característica de um conceito crítico-dialético, em uma clara referência ao marxismo, por entender a cidadania como “[...] ação transformadora das estruturas sociais, não se limitando a modificações fragmentárias na dimensão comunitária da vida social” (MARTINS, 2019, p. 161). Nesse ponto de vista, o cidadão é entendido como um militante, que luta por construir um novo tipo de sociedade por meio da práxis social. A prática educacional para a formação do sujeito segundo esse ideal de cidadania busca formar indivíduos críticos a realidade a partir de processos formativos que socializem conhecimentos historicamente construídos e estimulem ações transformadoras do sistema capitalista, por meio da igualdade de acesso aos bens materiais, sociais e simbólicos, fundamentais para a existência humana, que permitem acessar informações sobre mecanismos de participação institucionalizadas ou não, e lutar para que se ampliem cada vez mais.

O conceito de cidadania regressiva, por sua vez, é entendido pelo autor como reacionário, pois compreende a cidadania como uma ação regressiva por ter como objetivo de suas lutas sociais a redução e até a eliminação de direitos já conquistados, como anteriormente exposto. O cidadão é participante e ativo em diversos tipos de organizações; porém,

reconhece as desigualdades do sistema capitalista como sendo algo natural, nega a necessidade de reparação histórica relativa a séculos de escravidão, por exemplo, que resultou em uma desigualdade que transcende aspectos econômicos da população negra e se perpetua por gerações, rejeita a intervenção do Estado para sanar necessidades sociais advindas do sistema capitalista excludente e gerador de desigualdades, e se alia ao jogo do mercado competitivo e da meritocracia. Práticas educativas orientadas por esse conceito tendem a formar indivíduos que lutam contra direitos sociais historicamente instituídos e, como observa o autor, são mais decorrentes fora do ambiente escolar, com grande destaque nas mídias sociais, além de famílias e igrejas. “Nas escolas, é perceptível o atentado que essa perspectiva de cidadania tem feito contra os direitos de aprendizagem, particularmente, com ações que movimentos como o ‘Escola sem Partido’ empreendem” (MARTINS, 2019, p. 162), como a defesa da tese da neutralidade ideológica no ato de ensinar, embora tentem mudar fatos históricos, como os ocorridos no período da ditadura civil-militar, e a defesa da educação moral e sexual como exclusividade da família.

Mediante tais considerações, dedicar-se aos estudos sobre cidadania diz respeito a refletir sobre ideais humanos em determinados contextos históricos e, desse modo, cabe pensar não somente se nossas escolas estão educando para a cidadania, mas sim, para que tipo de cidadania, ou seja, de ideal humano estão formando os sujeitos.

2.3 Desdobramentos da cidadania no contexto brasileiro

Como exposto nos tópicos anteriores, a cidadania se configura como um fenômeno perpassado pela historicidade e, sendo assim, atravessado pelas relações humanas e seus embates em diferentes contextos. De fato, a cidadania brasileira possui particularidades que a difere da constituída por meio das revoluções burguesas e seus desdobramentos históricos na Europa, que resultou na clássica concepção moderna exposta em Marshall sobre a cidadania inglesa e a cronológica e progressiva sequência de aquisição de direitos por ele apresentada. A problemática da questão no âmbito nacional é resultante de um passado peculiar, que exige ser considerado: um histórico colonial, escravista, com economia primária marcada pelo latifúndio e relações sociais de intensa dominação e exploração.

Demonstrar em linhas gerais o quadro histórico dos desdobramentos da cidadania nacional é o que se pretende nessa etapa do trabalho, que, por mais que não contemple as amplas ramificações e/ou se aprofunde nos acontecimentos, propõe apontar algumas das

questões fundamentais para o processo de desenvolvimento da cidadania brasileira contemporânea. As raízes históricas da construção da cidadania nacional esclarecem questões importantes sobre as particularidades que a constituem; logo, observá-las como fruto de diferentes contextos, processos e acontecimentos decisivos para sua constituição como fenômeno singular, permite identificar o modo como atualmente a cidadania é compreendida, concretizada e, especialmente, o que ela objetiva como ideal humano a ser forjado, ou seja, como cidadão a ser educado.

A priori, importa saber, antes de elencar fatos específicos ou trazer apontamentos sobre alguns momentos históricos determinantes para a constituição de uma cidadania brasileira, que os compromissos sociais da cidadania nacional sempre se constituíram em favor de grupos específicos. Contrariando a universalidade no alcance da cidadania, bandeira de muitos dos que por ela lutaram em outros contextos, a construção dela em solo brasileiro se debruçou sobre as relações de poder advindas de fazendeiros, senhores de engenho e coronéis, que cresceram dizimando populações indígenas e escravizando povos africanos no decorrer de um processo colonialista, que formou, direta ou indiretamente, um modo ser, formas de comportamento para o povo, que se refletem ainda nos dias atuais.

Nas origens da nossa formação social estão presentes a grande propriedade territorial e a escravidão, constituindo-se assim uma ordem senhorial e escravocrata que, a ferro e fogo, ensinou negros, mestiços e brancos a se ajoelhar e pedir favores, a agradecer esses favores, mas não a se imaginar semelhantes e, muito menos, iguais em direitos. (FERREIRA, 1993, p. 202)

Avessa aos ideais liberais que pautaram as bandeiras cidadãs na Europa ocidental, como categoricamente expressa Ferreira,

A versão patrimonialista que revestiu nossa cultura acabou frustrando, em suas origens, idéias de autonomia, liberdade e cidadania. As instituições políticas desenvolveram formas de relacionamento com o povo que em nada se assemelham a práticas democráticas; ao contrário, o estilo burocrático-patrimonialista do Estado favoreceu a centralização político-administrativa da Colônia. (FERREIRA, 1993, p. 201)

As conquistas territoriais europeias por meio de escravidão e extermínio de povos marcou profunda e negativamente os caminhos para a constituição de uma cidadania no Brasil, pois aqui ela nunca se aproximou das características que adquiriu em países que fizeram as revoluções burguesas. Em três séculos de colonização portuguesa (1530-1822), uma sociedade escravocrata, uma economia baseada nos latifúndios e na monocultura e um Estado Absolutista, marcavam a inexistência de uma pátria e, conseqüentemente, de cidadãos brasileiros nas bases que originariam o país.

No contexto escravagista e latifundiário, que perdurou entre os séculos XV e XIX, o desenvolvimento da nação constituiu-se sem as condições favoráveis para a formação de cidadãos caracterizados pela liberdade e igualdade. Se para a população livre as condições para a efetivação de direitos civis básicos eram precárias, os escravos, que compunham grande parte da população, não possuíam sequer a ilusão do alcance a qualquer direito, porquanto considerados como mera propriedade dos senhores. Estes, só se importavam com o mínimo de integridade dos escravos porque eles eram vistos como um dos bens a conservar, um patrimônio necessário à produção econômica.

Embora faltasse aos habitantes, além de condições materiais, a noção de coletividade, de interesse público e da própria noção e formação de um Estado nacional, de acordo com Canêdo (2012), ao tratar a questão do voto como exercício da cidadania no decorrer da história do Brasil, pode-se de certo modo considerar como cidadão da colônia o pai de família que gozava de respeito na comunidade onde vivia. Nesse cenário, a cidadania estava diretamente relacionada a classe social e se configurava como uma conquista individual, cujo usufruto não ultrapassava as barreiras da personalidade.

O que pode ser considerado como um dos primeiros atos da cidadania brasileira, o sufrágio para eleição dos oficiais das Câmaras Municipais, órgãos administrativos das capitanias, eram realizados por meio de processos divididos em níveis complexos e ritualísticos, que reverberavam o modo como a cidadania da época era controlada pelo poderio local. O colégio eleitoral era composto apenas pelos considerados “homens bons” (CANÊDO, 2012, p. 521), que compunham a classe dos nobres e privilegiados, que selecionados por um representante do rei, exprimiam os interesses do senhorio local.

Deste colégio estavam excluídos os sem domicílio na terra, os filhos do reino, os mecânicos operários, os que vendiam mercadoria ao povo em loja aberta, os degradados, os judeus e outros que pertencessem à classe dos peões, sem esquecer, obviamente, as mulheres e os escravos” (CANÊDO, 2012, p. 521)

Acrescente-se a essa lista, os nascidos de uniões mistas, ou seja, a maior parte da população.

A jurisdição de mulheres e escravos era inexistente. Eles ficavam à mercê da proteção ou do arbítrio de seus próprios senhores. Às mulheres cabia a submissão. Aos escravos, a alternativa para alcançarem um mínimo de liberdade se reduzia à possibilidade de fuga, ao abrigo nos quilombos e ao enfrentamento constante contra aqueles que buscavam seu extermínio: os senhores e o próprio governo português.

Com o isolamento causado em decorrência das grandes distâncias e a ausência de comunicação entre os órgãos, especialmente dos centros de administração geral das capitâneas, as câmaras municipais manifestavam os interesses dos grandes senhores locais com expressiva autonomia, tendo em vista que ordens da Coroa ou do governo da capitania “[...] custavam anos a chegar, ou nem chegavam” (CANÊDO, 2012, p. 520). Nesse contexto, “[...] o sistema se adaptava a cada costume local, pois as autoridades, embora com instruções e leis a obedecer, procediam, em geral, sem atenção aos documentos ordenadores” (CANÊDO, 2012, p. 520), de modo que os interesses pessoais já se sobrepujavam aos coletivos ou as orientações legais nas origens da história do Brasil.

Assim, de acordo com as colocações de Canêdo (2012), pode-se afirmar que a construção da cidadania brasileira teve início por meio da expressão do poderio e de culturas políticas locais através de processos eleitorais enraizados em ações excludentes e elitizadas, e que, apesar do voto, não havia cidadãos de fato, pois não havia qualquer sociedade política unida e racionalmente organizada. A existência do voto beneficiava apenas um grupo muito seleto; considerá-lo como exercício de um direito político era uma possibilidade ainda remota. Em relação aos direitos sociais, eles faziam parte de um futuro ainda impensado, muito distante da colônia Brasil.

Ao empregar a terminologia descritiva dos tipos de direito de T. H. Marshall, civis, políticos e sociais, pode-se dizer que no Brasil colônia eles não fizeram parte da dinâmica da vida social. Os civis eram restritos à ínfima minoria senhorial, que sequer gozavam de plenos direitos políticos, uma vez que, mesmo com certa autonomia local, como mencionado anteriormente, estavam submetidos às determinações metropolitanas. Em relação aos direitos sociais, eles eram impensáveis no contexto escravocrata e colonial.

Em se tratando da participação política, entendida à luz das contribuições de Pizzorno, cabe destacar que ela também era muito incipiente, uma vez que as relações sociais na colonial sociedade brasileira quase não abria nenhum espaço para algum tipo de participação que hoje temos, como é o caso da participação política profissional, da participação civil na política e mesmo da atuação de movimentos sociais e de subcultura. Contudo, a depender do que se entende por movimentos sociais, algumas exceções devem ser feitas, como é o caso dos levantes da comunidade negra contra a inominável escravidão (cf. as articulações de quilombos) e às demais revoltas que a historiografia registra neste período entre os séculos XVII e XVIII (por exemplo: Revolta dos Beckman, 1684, no Maranhão; a Guerra dos Emboabas, 1707, em Minas Gerais; a Guerra dos Mascates, 1710, em Pernambuco; a Revolta

de Felipe dos Santos, 1720, em Minas Gerais), algumas das quais envolvendo, inclusive, certa elite colonial e com pautas separatistas (Inconfidência Mineira, 1789; Conjuração Baiana, 1789).

Com relação às demais formulações de cidadania, apresentadas anteriormente, especificamente as de autores nacionais, como Severino, importa dizer que são conceitos que tomam a cidadania na dimensão concreta, isto é, não apenas como um *status* formal dos indivíduos, mas como gozo dos bens necessários à vida digna. Sob esse ponto de vista, não há no período colonial brasileiro essa situação existencial e nem, muito menos, uma luta coletiva articulada a partir da identidade de classe, com vistas a superar o modo de produção vigente, como apregoam Martins e Saviani.

Superado o período colonial, com o processo de Independência (1822), o Brasil rompeu com Portugal, mas isso não solucionou os problemas estruturais nacionais, tampouco trouxe significativas transformações para a maior parte da população, historicamente marginalizada e à qual eram negados os mais elementares direitos componentes da cidadania. O trabalho escravo, a chegada dos primeiros imigrantes europeus, as disputas entre grupos com diferentes convicções políticas e uma massa livre pobre, afiliada de grandes proprietários, compunham o não tão novo e complexo cenário da história brasileira, sem sentimento de pertença ou qualquer nacionalidade em comum que pudesse unir realidades tão distintas que pisavam sobre o mesmo solo, em torno de uma ideia comum de cidadania.

Nas circunstâncias existentes na época, entre o explorador e o explorado, senhores e escravos, nascidos e recém-chegados, não havia sequer definições claras sobre quem seria de fato, o brasileiro, o cidadão. As problemáticas listas eleitorais que vigoraram durante quase todo o Império (1822-1889) continuaram a oficializar duvidosamente os habilitados e os não habilitados ao voto, os que poderiam e os que não poderiam de alguma forma, serem considerados minimamente cidadãos brasileiros.

Estabelecer algum nível de igualdade ao menos no campo jurídico tornou-se um trabalho difícil para as elites “modernizadoras”, que se inspiravam no liberalismo europeu e tentavam importar um modelo político e econômico que se aplicasse à realidade local tão distinta da europeia, já que, como considera Florestan Fernandes, “[...] as elites nativas não se erguiam contra a estrutura da sociedade colonial. Mas contra as implicações econômicas, sociais e políticas do estatuto colonial, pois este neutralizava sua capacidade de dominação em todos os níveis da ordem social” (FERNANDES, 1976, p. 32).

Beisiegel (2004) indica que, no período de crise colonial, quando monopólios comerciais tendiam a se transformar em vista das exigências do crescimento populacional dos colonos e da ampliação do mercado europeu, as diferenças de interesses entre colônia e metrópole se intensificaram de tal modo que as ideias liberais se ajustavam perfeitamente aos interesses do primeiro grupo, o que deu inclusive origem a parte da conjuntura que culminou no processo de independência.

Colocados diante da contingência de preservar formas tradicionais de exploração monopolista da economia colonial, chocavam-se, assim, frontalmente, contra as exigências da economia internacional (inglesas, sobretudo), que apontavam em direção a abertura dos mercados mundiais, quer para a livre importação de matérias-primas, quer para a livre colocação dos produtos da indústria. (BEISIEGEL, 2004, p. 45)

Embora trouxesse alguma transformação, o processo de Independência resultante desse contexto foi pacífico, sem participação popular e empurrado pelas necessidades da conjuntura. Considerado por Beisiegel (2004) como um arranjo político entre elites nacionais e metrópole portuguesa, apesar da mudança política, o resultado obtido pela falta de participação das massas pobres foi a ausência de contestações sobre os interesses dos grupos dominantes que prevaleceram e a concentração do poder a quem antes já o detinha. Ainda segundo o mesmo autor, os diferentes grupos dominantes buscaram modelar o Estado de acordo com seus interesses, por meio de ressignificações particulares das formulações liberais. Assim, o pensamento liberal foi importado e aplicado de modo muito particular em uma realidade de estrutura colonial, que determinou como o liberalismo seria expresso nos textos legais produzidos no Brasil... com muita limitação se comparado ao modo como foi assimilado em outros contextos, como o europeu, por exemplo.

Contudo, segundo Florestan Fernandes (1976), apesar da situação em que ocorreu, a Independência ainda pode ser considerada, em parte, como a primeira grande revolução social no Brasil. Como expõe o autor, embora muitos estudiosos não lhe concedam o mesmo título em vista das tensões internas, não afetarem a ordem social e, pela falta de mobilização das massas na luta política que deu origem a uma transição pacífica, “[...] ela aparece como uma revolução social sob dois aspectos: como marco histórico definitivo do fim da ‘era colonial’; como ponto de referência para a ‘época da sociedade nacional’, que com ela se inaugura” (FERNANDES, 1976, p. 31).

Para o autor, o suporte do que se pretendia como nova nação carregou a marca da dualidade antagônica entre revolução e conservação. A conservação da escravidão, de rendas

concentradas, do monopólio do poder a grupos reduzidos e a marginalização generalizada de sujeitos livres, que contrastou com a ruptura jurídico-política.

O elemento revolucionário aparecia nos propósitos de despojar a ordem social, herdada da sociedade colonial, dos caracteres heteronômicos aos quais fora moldada, requisito para ela adquirir a elasticidade e a autonomia para uma sociedade nacional. O elemento conservador evidenciava-se nos propósitos de preservar e fortalecer, a todo custo, uma ordem social que não possuía condições materiais e morais suficientes para engendrar o padrão de autonomia necessário à construção e ao florescimento de uma nação. (FERNANDES, 1976, p. 32-33)

Nessa realidade, a escravidão, sobretudo, é a testemunha de que as teses liberais importadas se traduziram em interesses particulares e bem determinados para uma pequena parte da população, as classes dominantes, que tinham por objetivo romper com o sistema colonial, pois restringia o comércio e a autonomia administrativa, mas mantendo a estrutura da ordem econômica assentada na escravidão da economia colonial. A introdução do liberalismo político e econômico atendeu, desse modo, interesses de grupos específicos, encontrou grandes limitações contextuais e, muito embora tenha contribuído para “[...] a decomposição da ordem senhorial e escravocrata não abalou a formas de relacionamento político entre as elites e o povo, visto que se cristalizara um estilo de fazer política estabelecido muito mais sobre a ordem da personalidade do que da racionalidade formal” (FERREIRA, 1993, p. 203).

Aqui, como trata Florestan Fernandes ao analisar as possibilidades de delimitar uma revolução burguesa no solo brasileiro, “[...] assim como não tivemos o ‘feudalismo’ não tivemos o ‘burgo’ característico do mundo medieval” (FERNANDES, 1976, p. 17) e o burguês, considerado o sujeito emergente das transformações sociais e econômicas causadas pelos ares de modernização do país, das transformações e interferências, especialmente, no decorrer do processo abolicionista (1870-1890), não buscou a defesa dos direitos do cidadão, senão apenas pela implantação da ordem social competitiva. “Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa Burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político [...]” (FERNANDES, 1976, p. 204) para se constituir, assim, comprometida apenas com a própria vantagem.

A República proclamada em 1889 também trouxe consigo as marcas de submissão dos períodos anteriores. Embora simbolizasse o fim do absolutismo e acenasse para um governo de pessoas livres, “[...] a nossa República, em suas origens, contou com um poder paralelo ao Estado, o poder dos antigos ‘coronéis’, remanescentes dos antigos senhores de engenho ou de ricos comerciantes” (FERREIRA, 1993, p. 205). No apogeu do processo

republicano, o povo permaneceu no lugar secundário de espectador, de modo que o governo do povo livre não foi fruto de um processo de luta pela liberdade, o que abriu caminhos para a tranquila continuidade da conservação social, sedimentada em uma estrutura econômica exploradora.

As leis emanadas da primeira Constituição Republicana não resolveram o problema da exclusão social e política de grande parte dos brasileiros, tampouco trouxeram mudanças significativas em termos de igualdade civil. Apesar de a família imperial ser destituída do poder e caber à nação a escolha do chefe do Executivo, com a abolição do voto censitário, o poder de escolha sobre os rumos da sociedade ainda estava efetivamente concentrado nas mãos de poucos, de modo que o exercício da cidadania ainda era precário, principalmente se pensado em sua universalização.

Durante a Primeira República (1889-1930), grupos regionais ainda mantinham o poder concentrado e as fraudes, que sempre andaram de braços dados com a evolução dos processos eleitorais, continuaram em vigor, marcadas dessa vez principalmente pelo “voto de cabresto”. A forte figura e presença do coronel fazia uso do seu poder econômico para garantir a eleição de candidatos que o favorecia, fosse por meio da compra, troca de favores ou da violência.

Longe de expressar qualquer opinião política popular, o exercício do voto era vazio de significado e simbolizava uma ação de obediência aos donos do poder. Os considerados cidadãos pelas leis republicanas não tinham noção do que significava ser cidadão, tampouco o que era um governo representativo e o significado da escolha, ou melhor, essa consciência política lhes foi negada pela dinâmica da composição histórica das relações sociais brasileiras. Nesse contexto, ser cidadão, com mais ou menos direitos, não era a questão central, pois ocupava essa posição o domínio político local, exercido por meio do voto barganhado de algum modo, que inclusive passou a ser exercitado como uma oportunidade de ganho, com custo cada vez mais caro. O valor do voto era justamente o seu preço.

Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política no país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada, ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão. (CARVALHO, 2020, p. 40-41)

De fato, nas primeiras décadas da experiência brasileira com a república, o exercício do voto foi distorcido. Os latifundiários, que gozavam de um poder quase absoluto, serviam

como tropeço para o desenvolvimento dos direitos civis e para a incorporação concreta do cidadão na tomada de decisão sobre a vida pública.

Em 1930 após o golpe que colocou Getúlio Vargas no poder, a Primeira República terminava e iniciava o Governo Provisório. A legislação elaborada no governo Vargas foi extensa e proporcionou transformações políticas e sociais no Brasil. A criação da Justiça Eleitoral, a exigência de registro de candidatos, a obrigatoriedade de cédulas oficiais com depósito inviolável, a instituição do voto feminino e do voto secreto, foram apenas algumas das mudanças concretizadas no campo político, que se tornou mais transparente e institucionalizado, favorecendo a consolidação de alguma cidadania mais extensiva no território nacional.

Mas, embora os primeiros anos representassem evoluções no campo dos direitos da cidadania, cabe ressaltar que, como coloca Luca (2012) ao analisar a evolução dos direitos dos trabalhadores em diferentes momentos históricos do Brasil, a legislação trabalhista e previdenciária de Vargas foi implementada como uma espécie de dádiva emanada da generosidade do Estado, que em um gesto paternalista ofereceu de bom grado aos trabalhadores certa proteção social e antecipou a existência de conflitos entre capitalistas e assalariados, procurando amenizá-las. Mesmo sendo importantes conquistas, os direitos trabalhistas do período estavam à mercê da categoria profissional individual, com direitos que se restringiam apenas ao exercício reconhecido por lei. Para adquirir determinados direitos, era preciso ser trabalhador, mas não qualquer trabalhador, trabalhador de atividades específicas reconhecidas pelo Estado.

Há de se considerar também que as reivindicações dos movimentos sociais organizados foram normatizadas em um contexto de retrocesso de direitos civis e políticos. Com a instauração do Estado Novo (1937), o caráter autoritário e antidemocrático do regime varguista foi reverberado por meio da imposição de uma nova legislação. Nela, o Poder Legislativo foi abolido, os partidos foram dissolvidos, os meios de comunicação sofreram censura e a contestação ao regime se tornou cada vez mais impossibilitada. Com a supressão dos direitos políticos do Legislativo, coube ao Executivo exercer ambas as funções. Nesse período,

Nota-se que a cidadania não figurava como resultado da luta política, antes dependia da benemerência do Estado. A proximidade com o poder público e a troca de favores assegurariam, muito mais do que as ações de caráter coletivo e reivindicatório levadas a efeito pela sociedade civil, o ingresso no mundo dos direitos. (LUCA, 2012, p. 481)

O jogo minimamente democrático só foi reestabelecido em 1946 e, com isso, os direitos civis e políticos voltaram a compor a cena da realidade e da construção da cidadania brasileira. A mobilização de trabalhadores tomou novas proporções, a busca por participar de assuntos da ordem nacional estavam presentes em diferentes setores e a experiência democrática foi elevada a um novo patamar; por isso, o povo conquistou as condições para escolher o líder do executivo até 1964.

Mas a possibilidade de pensar em uma nova e contínua história para a cidadania brasileira foi tolhida com o golpe de Estado de 1964. Os vinte anos que lhe seguiram demonstram como a evolução da cidadania por meio de sucessivas etapas legais (como foi apresentada por T. H. Marshall) e/ou conquistas populares ainda não fazia parte da realidade brasileira.

O forte impacto causado pela ditadura civil-militar de 1964 trouxe graves consequências na construção da cidadania no Brasil em meio ao desemprego, retração da economia, abusos trabalhistas e inflação. No período repressivo “[...] o cidadão selvagem precisava ser civilizado e controlado pelo Estado” (CANÊDO, 2012, p. 541). Para isso, o regime restringiu direitos civis e políticos por meio de extensiva violência. A liberdade de opinião e de manifestações artísticas foram eliminadas, sobretudo, por meio da censura à imprensa, reuniões foram suspensas, greves proibidas, sindicatos ameaçados, professores universitários cassados, atividades de movimentos estudantis proibidas, a inviolabilidade do lar, da correspondência e até mesmo a física eram desrespeitadas. Sem direito a defesa, prisões arbitrárias e torturas eram uma constante, “[...] opositores assassinados eram dados como desaparecidos ou mortos em acidentes de carro. A imprensa era proibida de divulgar qualquer notícia que contrariasse a versão das forças de segurança” (CARVALHO, 2020, p. 167).

O fim da eleição direta para presidente e o estabelecimento do bipartidarismo, aumentou significativamente os poderes do Executivo, que passou a ter controle sobre os partidos, autoridade para intervir diretamente nos estados, dissolver o parlamento, demitir funcionários civis e militares, e governar por meio de atos institucionais que davam legitimidade às violências cometidas no decorrer do regime.

Assim sendo, os direitos da cidadania foram gravemente atingidos. O Ato Institucional nº 5 (AI-5), decretado em dezembro de 1968 e conhecido por ser o mais duro dos Atos, foi o ápice da censura e da repressão. Com o fechamento do Congresso, o general Costa e Silva governou ditatorialmente e legalizou a suspensão do *habeas corpus* para crimes contra a

segurança nacional. Deu-se início à cassação de mandatos e a suspensão de direitos políticos de parlamentares. O Legislativo e o Judiciário foram enfraquecidos em benefício da concentração de poder no Executivo. O Congresso foi fechado e aberto somente no ano seguinte para a escolha do novo general que ocuparia o cargo da presidência. Ao todo, foram cinco generais eleitos indiretamente, que governaram entre fases mais “brandas” e sombrias do regime.

O bipartidarismo e o voto favoreceram a legitimidade do regime. Sobre o primeiro, havia a alegação de existência de uma oposição, muito embora ela fosse diluída por meio de cassações, e o segundo, apesar de incentivado, obrigatório e passível de multa aos que não se alistassem ou não votassem, era esvaziado de sentido. A escolha dos representantes para as câmaras municipais, federais e estaduais pouco significavam em uma realidade cujos poderes do Executivo os tornavam meros instrumentos de aprovação de leis que o favorecesse ou poderiam ser simplesmente dissolvidos.

Não era a primeira vez que o significado do voto estava em xeque. Na verdade, o vazio acompanhou o ato em vários momentos dos períodos anteriores. Muito embora, como aponta Canêdo (2012), houvesse um aumento significativo da participação do eleitorado em vista da obrigatoriedade e penalidade, a participação seguiu marcada pelo costume, não pelo direito.

Mas, ao passo que os direitos civis e políticos eram dissolvidos, os direitos sociais receberam alguma atenção. A criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), a universalização da Previdência Social por meio de um órgão único, que reuniu os diferentes institutos de aposentadorias e pensões, o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e a incorporação de trabalhadores rurais, autônomos e empregados domésticos no sistema, são alguns dos exemplos das inovações sociais criadas pelo regime, obviamente com vistas a arrefecer o espírito de luta dos trabalhadores e deslegitimar os poucos que, de forma, clandestina, resistiam à ditadura por meio da luta armada.

Do ponto de vista que interessa esta pesquisa, de acordo com as análises de Luca (2012) e Carvalho (2020), a expansão dos direitos sociais combinada com a restrição dos direitos civis e esvaziamento dos direitos políticos no período, interferiu diretamente na forma como foi construída a relação entre Estado, sociedade e a percepção popular sobre aquisição de direitos. Como fruto de processos que historicamente não foram vistos como garantias constitucionais, mas alcançados por meio da benevolência de um governo, os direitos não foram “[...] apreendidos como resultado da ação política, mas enquanto favor ou dádiva

recebida, típica do clientelismo, revigorando a superposição entre público e privado” (LUCA, 2012, p. 486), além de construir na população um ideário com primazia dos direitos sociais concedidos com claro interesse político, articulado ao descaso e à descrença pelos civis e políticos.

Os caminhos que levaram ao fim da ditadura e o avanço em direção a abertura política, se deu por conta de intensa mobilização popular, sobretudo, do movimento estudantil e popular – de trabalhadores do campo e da cidade - que, organizados em marchas, clamavam pela redemocratização. As reivindicações dos movimentos dos trabalhadores foram, inclusive, a marca dos anos finais de 1970. Com todas as oposições reprimidas, desde organizações estudantis, à parlamentar e armada, o movimento dos trabalhadores reuniu adeptos de diversos setores, que já não encontravam meios de contestação e resistência.

Em 1974, os primeiros sinais do retorno da democracia foram marcados pelo acesso da oposição à propaganda eleitoral com maior liberdade, que culminou na derrota do governo nas eleições para o Senado no mesmo ano. A representação do governo na Câmara caiu e, conseqüentemente, perdeu-se números necessários para aprovações de emendas constitucionais militares. Os anos seguintes foram marcados pelo retorno de exilados políticos, fim da censura prévia, eleições diretas para governadores, o reestabelecimento do *habeas corpus* para crimes políticos e a aprovação da lei da anistia, que beneficiou não somente a oposição, mas os militares também, que não responderam pelos crimes contra os direitos humanos praticados durante o regime.

O bipartidarismo foi abolido e os antigos partidos se transformaram em novos. A criação de partidos não dominados pela elite social e econômica ou por políticos profissionais, mas com a participação de militantes da classe trabalhadora, foi inaugurada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o que foi muito significativa para a democratização da política elitista do campo nacional. Os movimentos sociais e a oposição se renovaram e se expandiram. Em 1984 uma intensa campanha por eleições diretas tomou as ruas do País por meio das Diretas Já, e muito embora a pressão popular não tenha culminado com o processo eleitoral direto, na última eleição indireta em 1985, um civil foi eleito para o Executivo, marcando o fim do regime ditatorial militar.

A forte participação política, que culminou com o fim do regime militar, despertou um clima de otimismo sustentado pela força da expressão política popular, um sentimento nacional, um espírito cidadão, de pertença à construção de uma nova nação que se iniciava, a Nova República.

O reestabelecimento da democracia e a substituição da antiga constituição pela promulgada em 1988, pode ser considerada como um marco significativo da história dos direitos da cidadania brasileira e um marco simbólico para o reestabelecimento do Estado Democrático. A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que será tratada com maior atenção no capítulo seguinte dessa pesquisa, trouxe conquistas para grupos até então deixados à margem de qualquer ideia de cidadão que se tinha até o momento, como os analfabetos, que passaram a ter o direito ao voto, aos negros, com a classificação do racismo como crime inafiançável, e indígenas, com a determinação da posse de terras tradicionalmente ocupadas, bem como com garantia de preservação dos seus costumes e tradições.

A inserção da urna eletrônico para os processos eleitorais simbolizou e objetivou a busca pelo fim das fraudes eleitorais, o que estimulou o exercício do voto como direito político. A noção de democracia foi ampliada para ativa e participativa. Os direitos civis foram em alguma medida assegurados; entre eles, cabe destacar a condenação à tortura. Os direitos sociais foram ampliados, tais como a licença paternidade e a concessão de pensão para idosos ou pessoas com deficiência. Na prática democrática, como assinala Carvalho (2020), se sobressai o surgimento de movimentos que incorporam a vida política no cotidiano da população, especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), que em escala nacional incorporou uma parcela da população tradicionalmente excluída pelos latifúndios à atividade política.

Entretanto, apesar da extensa ampliação dos direitos sociais no âmbito legal, de modo formal e não concreto (efetivo gozo dos bens necessários à vida digna), induzindo melhores condições para se conquistar, de fato, uma melhoria na qualidade de vida, as dificuldades da área social persistiam devido as grandes desigualdades que ainda assolavam a população e as discrepâncias existentes entre o legalmente estabelecido e concreto vivido. Os direitos civis, embora recuperados, ainda enfrentavam deficiências no que diz respeito ao acesso, que ainda hoje muito se relaciona a posição econômico-social individual e faz com que o alcance seja relativo à classe social que cada sujeito faz parte, fato que “[...] se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça” (CARVALHO, 2020, p. 213).

Assim como a República não sanou as mazelas da Colônia, a Nova República não resolveu problemas brasileiros, cujas raízes históricas são profundas. As velhas práticas políticas de corrupção também continuaram persistentes. Com a cultura do Estado paternalista

e patrimonialista impregnada nas raízes da relação política entre Estado e população, o resultado foi a constante busca da população por uma figura messiânica capaz de ocupar o cargo do executivo, com características de salvador da pátria.

Os políticos, os partidos, o Legislativo voltaram a transmitir a imagem de incapazes, quando não de corruptos e voltados unicamente para seus próprios interesses. Seguindo velha tradição nacional de esperar que a solução dos problemas venha de figuras messiânicas, as expectativas populares se dirigiram para um dos candidatos à eleição presidencial de 1989 que exibía essa característica. Fernando Collor, embora vinculado às elites políticas mais tradicionais do país apresentou-se como um messias salvador desvinculado dos vícios dos velhos políticos. Baseou sua campanha no combate aos políticos tradicionais e à corrupção do governo. Representou o papel de um campeão da moralidade e da renovação da política nacional. O uso eficiente da televisão foi um de seus pontos fortes. Em um país com tantos analfabetos e semianalfabetos, a televisão se tornou o meio mais poderoso de propaganda.” (CARVALHO, 2020, p. 205-206)

Todavia, embora o cenário fosse favorável a Collor e sua conseqüente eleição, após inúmeras denúncias de corrupção, alto índice de desemprego e o bloqueio nas contas correntes de milhares de brasileiros, por meio do movimento Caras Pintadas, a população voltou às ruas para pedir o impedimento do presidente, que resultou em seu afastamento. A democracia exercida por meio da ação coletiva para fins políticos parecia estar de fato, se tornando comum na vida do cidadão brasileiro.

A conjuntura dos anos que seguiram aos primeiros passos do Brasil da redemocratização, também se configura como importante fator a ser considerado para análise do que pretende identificar como ideal de cidadão na atualidade brasileira. Como caracteriza Luca (2012), além das desigualdades com raízes profundas, a exclusão de sujeitos ao efetivo acesso à justiça, moradia, saúde e educação, dentre outros fatores, foi marcada, sobretudo, na década de 1990, pela reestruturação do processo produtivo, pela competição em nível global das economias e por orientações neoliberais.

De acordo com Naves (2012), o neoliberalismo que se levantou por volta de 1980 e 1990, e interferiu na orientação das políticas brasileiras, é reconhecido pela retomada da concepção liberal inaugurada principalmente por Adam Smith no século XVIII, que preconizava a não regulamentação das forças do mercado pelo Estado, compreendido como harmonizador dos interesses individuais e, por consequência, coletivos. Contudo, a nova concepção previa a diminuição ativa do Estado nos mais diversos setores da sociedade, muito embora o autor considere a agenda liberal implantada no período como branda e restrita à participação do Estado na economia.

Entretanto, nessas circunstâncias “[...] as determinações constitucionais, que caminhavam na direção de uma noção ampliada de cidadania, logo passaram a ser alvo de

críticas pelos defensores da livre atuação do mercado.” (LUCA, 2012, p. 489). Como resultado, as reformas do período incluíram privatizações e concessões de serviços públicos para a iniciativa privada. Ainda, segundo a autora, “[...] a maior de todas as ameaças parece provir da naturalização das necessidades e imposições do mercado” (LUCA, 2012, p. 490) sobre o qual o privatismo predatório se volta novamente para a normalização histórica dos interesses privados sobre os bens e interesses públicos.

A respeito da primeira década do século XXI, Carvalho (2020) considera que, embora a atuação do Ministério Público e o uso de instrumentos como a ação popular previsto na Constituição de 1988 tenha contribuído para a redução da impunidade e ampliação de direitos, “[...] os direitos civis dos cidadãos, sobretudo do que se achavam na base da pirâmide social, ainda eram precariamente protegidos em decorrência da inadequação das leis, da ineficiência e corrupção do sistema policial e da morosidade do Judiciário” (CARVALHO, 2020, p. 230). Já os direitos sociais foram expandidos, especialmente no decorrer do governo Lula (2003-2010), o primeiro operário e líder sindical a ocupar o cargo do Executivo na história do País. A marca desse período foi a implementação e reorganização de programas sociais e de distribuição de renda, que simbolizam a marca do período sobre os direitos sociais, tais como o Bolsa Família, que unificou e solidificou quatro programas existentes no governo anterior com transferência de renda direta para famílias pobres, o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda, com o Prouni (Programa Universidade Para Todos), e as moradias por meio de financiamento com baixos juros do programa Minha Casa, Minha Vida, para ficar apenas com alguns exemplos.

Como resultado desse processo de efetivação dos direitos sociais, houve uma melhora na qualidade de vida para a população mais pobre, redução do número de famílias que viviam abaixo da linha da pobreza e a ampliação da classe média, a classe C, um fenômeno considerado como inclusão social, principalmente na perspectiva neoliberal que já se instalara no país nos anos anteriores. Apesar dos passos adiante, as políticas do Executivo continuaram a ser alvo dos críticos pelo caráter paternalista, muito embora os benefícios para a população também foram e ainda sejam largamente reconhecidos.

Quanto ao campo dos direitos políticos, como apresenta Carvalho (2020), a Lei de Responsabilidade Fiscal, a Lei da Transparência e a Lei da Ficha Limpa, permitiu maior vigilância por parte dos cidadãos sobre os políticos. A corrupção que se agarrara nas entranhas da história do Brasil não foi abolida, porém, a liberdade de imprensa e o acesso à informação fez com que se tornassem mais visíveis do que antes. O desenvolvimento

tecnológico também fez com que surgisse um novo instrumento de participação política de massa, que não pode ser ignorado na história recente da cidadania brasileira: as redes sociais.

As manifestações em 2013, o processo de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff em 2016 e as eleições presidenciais de 2018 marcaram de maneira conturbada a segunda parte da última década da política brasileira e das representações sobre cidadania. O decorrer dos últimos anos demonstrou como a Internet, mais especificamente, as redes sociais, podem não somente serem ferramentas utilizadas como veículo de informação, acesso direto a parlamentares e maior facilidade para participação política por meio de mobilização e pressão sobre o poder público, mas como instrumentos para intensa e rápida disseminação de notícias falsas. A desinformação com voz ativa é um problema atual e tem se configurado como um novo desafio para a ordem política brasileira, pois abala a democracia e deslegitima a representação política.

As breves considerações aqui tecidas permitem considerar alguns aspectos sobre a cidadania na órbita nacional, que impactam a concepção que a sociedade tem sobre ela e de como se age a partir dela na contemporaneidade.

O primeiro aspecto é a forte presença do Estado com características paternalistas e patrimonialistas, que resulta na identificação do governo como doador e do cidadão como consumidor; o segundo, aliado ao primeiro, que na totalidade dialética do movimento histórico não pode se dissociar, diz respeito à convivência com diferentes formas de autoritarismo que, como considera Ferreira (1993), nos levou “[...] a aceitar o despotismo como uma forma natural de governo, desde que ele nos mantenha alimentados e empregados, nos dê segurança, enfim, faça aquilo que o povo deseja.” (FERREIRA, 1993, p. 202). A cidadania marcada pela repressão e a não responsabilização de crimes contra a humanidade praticados durante o regime militar, é um exemplo. A transição democrática negociada, resultou em uma idealização deturpada por parte da população sobre o regime. O terceiro e último aspecto a ser considerado, advém do liberalismo distorcido que foi aplicado nas bases republicanas do Brasil e das interferências neoliberais no âmbito público no passado recente e também no presente.

Das três questões elencadas, a última requer certa atenção para os objetivos que se pretendem alcançar por meio desta pesquisa: identificar o cidadão que se pretende forjar por meio de processos educativos escolarizados a partir da análise dos documentos oficiais que os orientam na atualidade.

O processo de redemocratização no Brasil coincidiu com a expansão do neoliberalismo dos anos 1990 no âmbito nacional. Como observa Rubens Naves (2012), no mesmo período entidades que antes eram inexistentes nos país passam a surgir, se organizar e formular projetos voltados ao interesse público. São as chamadas ONGs (Organização Não Governamental), entidades ditas não lucrativas, que passaram a tratar dos mais variados temas da sociedade e a se responsabilizar pela saúde, direitos humanos, proteção ambiental e educação. No contexto de idealização de um Estado mínimo e frente aos resultados da globalização, como a miséria e a agressão ao meio ambiente,

Cada vez mais segmentos da sociedade civil viram, nas grandes corporações, as principais beneficiárias do avanço neoliberal. Em face dessa situação, muitas empresas optaram por parcerias com ONGs em ações que visavam minimizar os danos às comunidades e ao meio ambiente (NAVES, 2012, p. 554).

Tais parcerias tinham por objetivo, além de minimizar os danos causados, melhorar a reputação de inúmeras empresas frente a sociedade. Mas, além de parcerias com organizações já existentes, “[...] muitas empresas se preocuparam em desenvolver ações diferenciadas da filantropia tradicional, com soluções variadas: fundações, institutos, associações ou a execução direta da política de responsabilidade social” (NAVES, 2012, p. 555). A responsabilidade social empresarial passou a compor novas esferas da sociedade, o chamado terceiro setor, compreendido como o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas por organizações privadas, que interferem em projetos e políticas públicas. E embora possam estabelecer parcerias e receber investimentos dos demais setores (Estado e mercado), são independentes e alegam não possuírem o objetivo de lucro.

Como atores políticos cada vez mais presentes nas democracias contemporâneas, estas agências nacionais e internacionais são regulamentadas, formalmente atribuídas como Organizações Civis e mantêm parcerias com a Administração Pública por meio do trabalho conjunto. Na área da educação, destacam-se a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no campo internacional, e no Brasil, organizações como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e o Todos pela Educação.

Há, no entanto, uma dificuldade de identificar as interferências diretas dessas instituições no âmbito público, pois como considera Sanfelice (2017),

O tipo de fonte que essas instituições geram nunca é diretamente a legislação: são acordos, tratados, convênios, cooperação, recomendações, estudos, declarações que o governo subscreve e se compromete a cumprir, grupos de trabalho que subsidiam as decisões, relatórios, avaliações e, não raro, o financiamento da política educacional pretendida. (SANFELICE, 2017, s/p)

Essas parcerias indubitavelmente dão um novo sentido à discussão da coisa pública, que passa a ser debatida não apenas no âmbito do governo, mas por meio do que pode ser chamado como não estatal, ou até mesmo como parceria público/privado. Embora tais organismos sejam conhecidos pelo desejo de fomentar iniciativas que beneficiem a sociedade, quando se trata de educação, direcionam os processos de formação humana de modo interessado e voltado aos propósitos de burgueses: transformar a educação em bem privado. Por isso, de modo não ingênuo, procuram interferir na lógica do sistema educacional, por exemplo, para utilizá-lo em seus próprios interesses, determinando um tipo de formação que atenda às necessidades de se ter disponível uma mão de obra barata e apta à nova dinâmica do mercado.

Considerá-las como agentes que intervêm nas políticas educacionais é, portanto, fundamental quando o que se pretende é identificar o modelo de cidadão que se pretende alcançar. Nesse caso, cabe também considerar, na análise de políticas educacionais, até que ponto a interferência de tais organizações privadas representam de fato os anseios e principalmente as necessidades da classe trabalhadora, e não as próprias.

3. A CIDADANIA NAS NORMAS LEGAIS NACIONAIS QUE ORIENTAM O ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO

Este capítulo tem por objetivo identificar a concepção de cidadania que se encontra presente nas principais normas que regem o Ensino Médio brasileiro. Para contemplar o objetivo da investigação, será utilizado um quadro de análise teórica constituído com base na discussão levantada no capítulo anterior acerca da multiplicidade de conceitos que circundam o tema cidadania.

Entre as noções que se tem sobre o fenômeno, foram selecionadas e sintetizadas no quadro abaixo nove concepções de importantes autores e pesquisadores que se dedicaram e ainda se dedicam a estudar o tema e que abrangem, de diferentes formas, o debate em torno da cidadania, para que seja possível compreender como o complexo fenômeno se apresenta nos diferentes documentos que orientam o ensino médio paulista. As análises serão feitas com referência aos estudos de Marshall (1967), Severino (1994), Saviani (1986), Ferreira (1993) e Martins (2019).

Há uma riqueza presente na pluralidade de ideias que certamente só é possível acessá-la por meio da leitura direta e extensiva das obras de cada autor. Todavia, como o exercício de síntese necessário para a análise aqui projetada, buscou-se identificar a ideia singular presente em cada obra para a composição do quadro. Assim sendo, os conceitos expostos no quadro 2 nem sempre dizem respeito ao ideal de cidadania defendido pelo autor, mas sim a compreensão deste sobre como o fenômeno se apresenta concretamente nas relações sociais, sobretudo, nas manifestações existentes no mundo contemporâneo marcado pela desigualdade.

Há, certamente, outras importantes questões discutidas por cada um dos autores tratados na pesquisa, porém, as ideias particulares que foram retiradas de cada um têm por objetivo atingir as diversas facetas do fenômeno estudado e tornar a pesquisa mais abrangente.

Quadro 2: diferentes conceitos de cidadania.

Conceito	Características	Autor
Cidadania liberal	Formal, resultante de processos evolutivos do capitalismo.	Marshall (1967)
Cidadania como qualificação da existência humana	Concreta, oferece condições para sanar as necessidades das múltiplas dimensões do ser.	Severino (1994)

Cidadania como exercício da participação social	Gozo de bens necessários à vida digna com capacitação para participação ativa.	Saviani (1986)
Cidadania como mediadora entre sujeitos e Estado	Marca de igualdade/evidência de desigualdades.	Ferreira (1993)
Cidadania como saber	Conhecimento dos direitos e deveres cidadãos.	Martins (2019)
Cidadania como inclusão	Acesso ao consumo de mercadorias e integração ao sistema capitalista.	Martins (2019)
Cidadania como ação voluntária	Luta pela resolução de problemas pontuais.	Martins (2019)
Cidadania como ação revolucionária	Ação transformadora de estruturas.	Martins (2019)
Cidadania Regressiva	Busca pela redução de determinados direitos.	Martins (2019)

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

A participação como fenômeno historicamente inerente à cidadania também será observada quando presente nos documentos estudados aliada a presença do conceito-chave. Para a análise, serão utilizados os diferentes tipos de participação de acordo com os estudos de Alessandro Pizzorno (1975), expostos abaixo.

Quadro 3: os diferentes tipos de participação política.

Tipo	Modo de ação
Participação política/profissional	Compõe a hierarquia da estrutura da sociedade (pressupõe a divisão do trabalho)
Participação civil na política	Relacionada ao centro e a periferia das relações sociais (pode ser de maior ou menor intensidade)
Participação em movimentos sociais	Luta de coletivos pela universalização de novos valores (organizações com vistas ao Estado)
Participação subcultural	Se mantém na periferia das relações (marcada pela restrição proposital)

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

Para o desenvolvimento do estudo aqui planejado, inicialmente o conceito de cidadania será analisado nos documentos nacionais, especificamente na Constituição Cidadã de 1988 e na LDB 9.394/96, bem como serão tecidas algumas considerações sobre a Reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018) no que diz respeito ao ensino médio e o sentido que a partir delas a formação para a cidadania adquire.

Com a pretensão de identificar, a partir das normas orientadoras, o tipo de cidadania que se pretende forjar por meio da educação escolar dos jovens estudantes do ensino médio do estado de São Paulo, documentos que tratam a educação com abrangência nacional se configuram como importantes fontes de pesquisa, já que são eles que oferecem o aporte necessário para a formulação de documentos na esfera estadual. Como partes constituintes de um vasto campo investigativo, cuja presente pesquisa não pretende e tampouco é capaz de explorar, busca-se por meio da análise aqui projetada apenas um levantamento sobre o modo como a cidadania se apresenta em tais documentos, pois que é deles que se retiram os subsídios obrigatórios para a construção das políticas estaduais de educação.

3.1 A cidadania na Constituição Cidadã de 1988

Entende-se por Constituição a lei maior do País, que guarda o conjunto de princípios que regem as leis infraconstitucionais e dirige a vida política, econômica e civil. Como lei maior, a Constituição define parâmetros jurídicos, além de organizar e sistematizar uma série de normas e preceitos, que regularizam as ações de governantes e governados, com vistas ao desenvolvimento da nação. Há pouco mais de 30 anos, a Constituição Federal em vigência, promulgada em 1988, orienta a vida pública e privada dos cidadãos brasileiros, bem como assegura uma série de direitos sociais, políticos e civis, que nem sempre foram comuns ao Brasil, mesmo no campo da legalidade.

Conquistas históricas da cidadania brasileira foram estabelecidas por meio do choque entre interesses distintos, em contextos e períodos políticos dos mais fechados aos mais democráticos, que resultaram em questões ora impostas, ora discutidas e estabelecidas por Assembleias Constituintes, formuladas e reformuladas até se forjar a atual Carta Magna.

A sétima e atual Constituição brasileira é popularmente conhecida como Constituição Cidadã e seu nome advém do fato de ela se constituir como um marco na história dos direitos dos cidadãos brasileiros, por meio da garantia de direitos primordiais à vida. Nela, os direitos e deveres relativos ao que correntemente se considera como cidadania encontram-se estendidos a toda população, como também as obrigações relativas ao Estado para com o povo; tudo isso está expresso na letra da lei. Fruto de um processo de abertura política, que culminou com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), a Constituição de 1988 foi

elaborada de acordo com o portal da Câmara dos Deputados, no decorrer de 20 meses e ainda se configura como uma das mais extensas constituições já escritas.

A Assembleia Nacional Constituinte, convocada pelo então presidente José Sarney (MDB) em 1985, contou com a participação de 559 parlamentares, dentre eles, 72 senadores e 487 deputados federais. Ainda, conforme as informações disponibilizadas no *site* oficial da Câmara, no decorrer de 5 meses, cidadãos e entidades representativas puderam encaminhar sugestões para a nova Carta por meio de formulários disponibilizados nos Correios. Disso resultou a coleta de 72.719 sugestões de civis e 12 mil de constituintes e entidades representativas.

Com a Assembleia Nacional Constituinte se estabeleceu o sistema presidencialista de governo, com voto direto, assistencialismo social, ampliação dos direitos da classe trabalhadora, fortalecimento e transformação do sistema Judiciário em um órgão independente, intervencionismo estatal, certo nacionalismo econômico, além da ampla lista de direitos aos brasileiros. Um dos objetivos de sua formulação fora justamente, assegurar a liberdade e os direitos dos cidadãos, que foram reduzidos, se não extintos, durante a ditadura civil-militar instituída no país em 1964.

Embora tenha sido grande a expectativa sobre a nova constituição e sobre ela simbolizar conquistas históricas para a população brasileira, cabe considerar que, como esclarece Florestan Fernandes (1989), desde a primeira constituição promulgada no Brasil, há uma tradição embutida na ordem política: o modernismo importado e o formalismo jurídico. Tal fato resulta no favorecimento das classes dominantes em detrimento das classes trabalhadoras na efetiva participação em processos de organização da sociedade civil e do Estado, e a Constituição de 1988 não passou isenta a essa cultura da exclusão.

A partir das reflexões realizadas pelo mesmo autor sobre o processo de formulação da nova constituição, é possível verificar a continuidade dessa cultura no decorrer da constituinte, que culminou no ordenamento oficial da Constituição de 1988, marcada pela divisão entre dois grupos. Como denomina Fernandes (1989), deputado constituinte na ocasião, de um lado estavam os conservadores, que buscavam apenas uma revisão constitucional e, do outro, os considerados radicais, aqueles que pretendiam romper com a lógica anterior que fora imposta pela ditadura. Dessa maneira, houve no processo “[...] duas

visões opostas do que *deve ser* a constituição em processo de elaboração” (FERNANDES, 1989, p. 52 – grifo do autor).

A visão do primeiro grupo, o conservador, como esclarece Fernandes (1989), mantinha a crença de que a ordem anterior poderia ser facilmente removida da cena histórica e os juristas defensores da posição, abominavam “[...] a idéia de uma Assembléia Nacional Constituinte exclusiva e soberana” (FERNANDES, 1989, p. 52), ao passo que se fixavam apenas na reelaboração do documento anterior por meio da ação parlamentar. Os conservadores contavam com o apoio da maioria parlamentar e com “[...] a tolerância das direções dos principais partidos da ordem – o PMDB e PFL à frente” (FERNANDES, 1989, p. 52), que buscavam “[...] a elaboração da constituição como uma revisão constitucional” (FERNANDES, 1989, p. 52) e reuniam variáveis interesses burgueses em seu interior. Do ponto de vista de Florestan, para esse grupo era aceitável a “[...] consolidação da nova República como e enquanto rebento da ditadura militar, descrita eufemisticamente como ‘velha’ República!” (FERNANDES, 1989, p. 52).

O segundo grupo e visão, por sua vez, era composto “[...] pelos que, já no passado, queriam remover a constituição de 1946 da condição de letra morta, e pelos que tentaram levar o movimento diretas-já até o fim e até o fundo” (FERNANDES, 1989, p. 53). Nessa ala, diferentes grupos com diferentes opiniões compartilhavam uma ideia em comum:

[...] de que o desenvolvimento capitalista e do regime de classes sociais desembocou em um beco sem saída que só podia ser ultrapassado se os oprimidos e os trabalhadores adquirissem peso e voz na sociedade civil e a faculdade de exercerem controle ativo sobre o funcionamento do Estado. (FERNANDES, 1989, p. 53)

É importante ter consciência dessa situação, para que, apesar de reconhecer como inegável a evolução dos direitos da cidadania brasileira no período, se reafirme também, que os resultados positivos obtidos não se configuraram como fruto de um natural desenvolvimento do sistema capitalista, como apregoa Marshall (1967), mas como conquistas históricas estabelecidas por meio de embates sociais de diferentes classes, com interesses distintos. Cabe considerar, na análise dos dados, que a culminância da Carta Magna com ampla participação civil também foi marcada por forças antagônicas e ambos a forjaram no conflito que se estabeleceu entre elas.

Ao que diz respeito à educação, “[...] em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma ‘Constituição Cidadã’ que propõe a incorporação de

sujeitos historicamente excluídos do direito à educação” (VIEIRA, 2007, p. 304), um avanço que ainda não havia sido alcançado por nenhuma das constituições anteriores, por mais que também estabelecessem os deveres do Estado para com a educação. Além disso, com a ampliação das liberdades civis, direitos e garantias individuais, particularmente os expressos no longo Art. 5º, a nova Carta objetivou alterar as relações políticas, econômicas e sociais até então existentes no país e acenou para a construção de uma “sociedade justa, livre e solidária”, termos expressos no Art. 3º, inciso I, da Constituição de 1988.

O contexto da constituinte também contou com a influência de diversas mobilizações existentes na área da educação. Além de professores de diferentes níveis de ensino, que se articularam em âmbito nacional, Saviani (2013) indica que

No momento em que foram abertos os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, a área da educação vivia uma fase de grande mobilização. A década de 1980 foi inaugurada com a existência da ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) criados entre 1977 e 1979. Com efeito, a ANPEd foi constituída em 1977 e a ANDE em 1979. (SAVIANI, 2013, p. 208)

De acordo com o autor, a mobilização no campo educacional resultou na atuação do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, composto por 15 entidades, marcando o período como “[...] o momento de maior mobilização dos educadores [...]” (SAVIANI, 2013, p. 209).

Mas a diferença de interesses também atravessou o campo da educação na constituinte. Como assinala Saviani (2013), o processo encenou uma discussão histórica nas constituintes, a polarização pelo “[...] conflito ensino público *versus* ensino privado” (SAVIANI, 2013, p. 215). Como resultado, embora o autor considere que os pontos levantados pelos educadores da frente em defesa da escola pública foram contemplados, a necessidade de negociação levou os pontos dos defensores do ensino privado a também serem considerados no texto constitucional.

É fato que ainda há um distanciamento entre a proposta legal e a efetivação de direitos básicos extensivos a toda população brasileira, sobretudo, se considerada a vida concreta dos de cada indivíduos e dos grupos sociais, pois ela não contempla o gozo dos bens materiais, simbólicos e sociais, que deveriam ser decorrentes dos direitos formalmente estabelecidos. Questões relativas à alimentação, saúde, educação, habitação e trabalho, essenciais para população e condicionantes para a existência digna dos cidadãos, estão

distantes da concretização para parte da população brasileira, que mesmo frente à legalidade do direito, ainda padece pela falta de acesso de bens.

Contudo, apesar de a letra da lei não ser suficiente para a garantia de direitos extensivos às camadas mais carentes da população, a Constituição passou a ser, desde sua promulgação, um importante instrumento de luta para a consolidação de um Estado efetivamente democrático e para a concretização da cidadania, historicamente tão abstrata e superficial à realidade da população brasileira, especialmente às classes menos favorecidas sob o ponto de vista econômico, social, político e cultural, do campo e da cidade.

Como objetivo a ser alcançado por meio de suas cláusulas, a Constituição cidadã se apresenta como estabelecida para “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça” (BRASIL, 1988, s/p). Apesar de seus princípios norteadores se relacionarem com questões que se aproximam das características geralmente associadas ao fenômeno da cidadania, no decorrer de suas seções, títulos e capítulos, a referência ao termo cidadania aparece por sete vezes, com menções marcadas pela imprecisão e frequentemente enunciadas por meio de projeções distintas entre si, que por vezes permite ser compreendida de maneira abstrata como algo essencial à vida humana, ora é relacionada especificamente aos direitos políticos e individuais e à nacionalidade, ao passo que também se configura como um fundamento de constituição da república ou um objetivo educacional.

Há uma íntima relação entre educação - tratada do Art. 205 ao Art. 214 - e cidadania, de maneira que esta aparece como uma das finalidades últimas do processo educativo, ao lado do preparo para o trabalho e o pleno desenvolvimento da pessoa. Especificamente, como versa o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Muito embora o conceito abordado pela lei não seja especificado, o fenômeno se configura como um objetivo educacional a ser alcançado pelas escolas brasileiras e sua necessária apreensão apenas pode ser possível por meio de uma leitura mais detalhada e contextualizada do termo no decorrer da Carta.

No que é relativo à cidadania, antes das recorrentes especificações diretas sobre a ação política de sujeitos ou aos direitos que a compõe, o conceito é apresentado como

elemento fundante da Constituição. No Art. 1 do Título I, dos Princípios Fundamentais, o termo cidadania aparece como um fundamento para instituição da República Federativa do Brasil concomitante à soberania, à dignidade da pessoa humana, aos valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e ao pluralismo político. No entanto, por mais que a cidadania se apresente com alto grau de importância e dessa forma se configure como princípio fundamental, não há referência ao que se entende por ela, tampouco o que se projeta com seu uso como alicerce.

Além de se constituir como fundamento para a República, a cidadania também aparece no Título II, dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, como algo essencial à vida a ser garantido pelo Estado. O direito à livre manifestação de pensamento, à inviolabilidade de consciência de crença, da honra e da vida privada, e à igualdade entre homens e mulheres perante a lei, são apenas algumas das extensas questões relativas aos direitos individuais e coletivos abordados no decorrer do Art. 5º, que em seu inciso LXXI garante, inclusive, mandado de injunção⁹ “[...] sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania” (BRASIL, 1988, s/p). Nesse caso, embora o fenômeno seja inseparável das garantias de direitos fundamentais à vida, contrariamente do que se espera, a cidadania aparece isolada dos direitos frente à necessidade de mandado de injunção, como se fossem questões independentes entre si.

Prevista no inciso LXXVII do Art. 5º, está a gratuidade dos “[...] atos necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, s/p), regulamentados pela Lei 9.265/1996, que dispõe acerca dos considerados atos da cidadania em seu Art. 1º, quais sejam:

- I - os que capacitam o cidadão ao exercício da soberania popular, a que se reporta o art. 14 da Constituição;
- II - aqueles referentes ao alistamento militar;
- III - os pedidos de informações ao poder público, em todos os seus âmbitos, objetivando a instrução de defesa ou a denúncia de irregularidades administrativas na órbita pública;
- IV - as ações de impugnação de mandato eletivo por abuso do poder econômico, corrupção ou fraude;
- V - quaisquer requerimentos ou petições que visem as garantias individuais e a defesa do interesse público;
- VI - O registro civil de nascimento e o assento de óbito, bem como a primeira certidão respectiva;

⁹ Ação constitucional prevista no Art. 5º da Constituição do Brasil (BRASIL, 1988) conhecida como remédio institucional, é concedida pelo Supremo Tribunal Federal a uma pessoa ou grupo que exige a regulamentação/efetivação de direitos constitucionais ainda não tratados em leis ordinárias.

VII - o requerimento e a emissão de documento de identificação específico, ou segunda via, para pessoa com transtorno do espectro autista. (BRASIL, 1988, s/p.)

As questões abordadas nos incisos do que foi regulamentado por meio da Lei 9.265/1996, sobre os atos necessários à cidadania previstos no Art. 5, trazem à tona uma abordagem com características diversas do fenômeno que considera a cidadania como um conjunto de determinados direitos, como materialização da soberania popular por meio do sufrágio universal garantido pelo Art. 14, plebiscitos, referendos, iniciativas populares e como possibilitadora de ações individuais em relação à órbita pública por meio do acesso à informação, com vistas à realização de denúncias sobre fraudes e irregularidades no setor público por vias internas ao Estado, objetivando garantias individuais e a defesa do público. Todas características relativas à manutenção, acesso ou informação de um Estado cuja ordem já é estabelecida, cuja soberania popular se resume ao voto e ao exercício político representativo.

Constitucionalmente, como previsto no Art. 22, é competência privativa da União legislar sobre a cidadania. E assim como a nacionalidade, os direitos políticos, partidos políticos e direito eleitoral, como aborda o §1 do Art. 62, é vedada a edição de medidas provisórias¹⁰ sobre as matérias relativas a tais questões. O Art. 68 também aborda a temática da cidadania de maneira concomitante à nacionalidade, direitos individuais, políticos e eleitorais, como matérias não passíveis de serem elaboradas por meio de leis delegadas¹¹, ação similar à medida provisória, exclusiva do Chefe do Poder Executivo. Nesses contextos, a cidadania aparece associada à nacionalidade e à naturalização, o que direciona o uso do termo ao que diz respeito em ser habitante de um lugar específico, bem como remete ao conjunto de direitos políticos desses habitantes.

É notável a relação que se estabelece entre cidadania, direitos individuais e reponsabilidade coletiva, sobretudo no que diz respeito ao ordenamento público da nação, presente na Constituição. Contudo, tais relações se dão de forma implícita e por vezes são tratadas de maneiras distintas, que se evidenciam no que diz respeito ao tratamento da

¹⁰ Medida prevista no art. 62 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) de exclusividade do Presidente da República com força de lei em caso de relevância e urgência a ser submetida ao Congresso Nacional para conversão em lei no prazo de sessenta dias, prorrogável por uma única vez quando não encerrada a votação nas duas casas do Congresso Nacional.

¹¹ Prevista no art. 59 V e no art. 68 da Constituição do Brasil (BRASIL, 1988), se configura como ato normativo elaborado pelo Presidente da República que deve solicitar a delegação ao Congresso Nacional que especifica seus conteúdos e termos de exercício.

cidadania e dos direitos nas especificações da lei, como se a primeira não fosse composta pelo segundo.

Ferreira (1993) ressalta que não se pode pensar em cidadania sem extensão, e para compreendê-la é preciso incorporá-la em sua representação material, no cidadão, termo que também é projetado de diferentes formas no decorrer dos artigos da Constituição do Brasil. Nas treze referências encontradas, é possível identificar ao menos quatro concepções distintas do termo.

No Título II, dos Direitos e Garantias Fundamentais, Cap. I, dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5, inciso LXXIII, o cidadão tem sua primeira referência como agente popular, com responsabilidade e poder de propor ações com o objetivo de “[...] anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural” (BRASIL, 1988, s/p).

É identificado como morador, integrante da sociedade civil na Seção IV, das Comissões, para receber solicitação como sujeito depoente em comissões do Congresso Nacional e novamente como um agente, na Subseção III, da Leis, Art. 62, ao assegurar que

A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição. (BRASIL, 1988, s/p)

No Art. 74 §2º, o cidadão é traduzido como parte legítima para, na forma da lei “[...] denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o tribunal de contas da União” (BRASIL, 1988, s/p), com vistas a manter a eficácia e eficiência da aplicação dos recursos públicos. Nessa referência, o cidadão é associado a partidos políticos, associações e sindicatos, como cumpridor da função política que lhe diz respeito.

E cidadão é mencionado como sujeito de direitos no Art. 144, sobre a segurança pública, §10, inciso I, que prevê diversas atividades, tais como educação, engenharia e fiscalização de trânsito como meio de assegurar o direito à mobilidade urbana eficiente do cidadão.

Cidadão é também o termo utilizado para identificar um sujeito com base em específicas qualificações, como para compor o Conselho da República no Art. 89, inciso VII. Essa expressão do termo, como meio de identificar uma pessoa frente ao Estado, ocorre em

outros momentos, como no Art. 98 II, para compor a justiça de paz em ocupação funcional, no Art. 101 como membro a ser escolhido para o Supremo Tribunal Federal, Art. 103-B XIII para compor o Conselho Nacional de Justiça, no Art. 130-A, IV, como sujeito indicado para compor o Conselho Nacional do Ministério Público e no Art. 131, §1º, para ser nomeado pelo Presidente da República como chefe da Advocacia-Geral da União. Em todos os casos, escolhidos por meio de critérios pré-estabelecidos pela Constituição.

Nos termos finais do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o cidadão volta a ser mencionado como forma de identificar um sujeito perante o Estado. No Art. 8, referente à anistia, o §3º trata como cidadãos sujeitos que foram impedidos de exercer atividades profissionais em decorrências de Portarias Reservadas do Ministério da Aeronáutica em 1964, a receber reparação econômica por meio de lei do Congresso Nacional.

A ideia de cidadão como sujeito de direitos se mistura com a ideia de identificação na última menção ao termo, exposto no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Art. 64, especificamente relacionado ao acesso de cada sujeito ao texto integral da Constituição, promovida por meio de edição popular fornecida pela Imprensa Nacional e demais gráficas da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios. É possível entender tanto o sujeito como indivíduo que possui direito ao acesso como um sujeito comum, a quem o Estado fornecerá o acesso a lei, ficando mais explícito o segundo conceito.

A partir das análises acima detalhadas, foi possível identificar que das treze referências ao termo cidadão encontrados na Constituição, em três ele é identificado como agente popular, capacitado a criar iniciativas de leis ou denunciar irregularidades no que diz respeito ao bem público, uma como habitante, uma como sujeito de direitos e, majoritariamente, em um total de oito menções como uma maneira de identificar uma pessoa perante o Estado.

No total de sete referências ao termo cidadania, uma a trata como fundamento, duas como garantia de questões essenciais à vida, três são referentes a nacionalidade/nacionalização com menção aos direitos políticos, individuais e eleitorais em uma como objetivo educacional. A concepção que predomina quantitativamente no documento relaciona cidadania à nacionalidade, direitos políticos/eleitorais e individuais, e compreende o cidadão como o morador nascido ou naturalizado do território nacional, legalmente identificado e reconhecido pelo Estado. Etimologicamente, como coloca Saviani (1986), a questão da

cidadania deriva justamente da noção e da vida na cidade, e nessa ideia a cidadania diz respeito à pertença e vida dos sujeitos na cidade, no caso, extensivo a nação.

A cidadania presente no documento também acena para a construção de uma realidade mais justa ao procurar sanar necessidades individuais por meio do estabelecimento de direitos comuns como um modo de incluir os sujeitos na ordem estabelecida e reporta a cidadania como inclusão, conceito trabalhado por Martins (2019). Muito embora, a marca da lei como reconhecimento da cidadania se aproxime da visão liberal do conceito moderno, que desconsidera as objetividades da vida para o seu pleno exercício.

Como aborda Ferreira (1993), essa cidadania marca as igualdades possíveis entre os diferentes, espalhados entre o centro e a periferia das relações sociais, ao passo que evidencia suas desigualdades causadas, principalmente, pela dinâmica da vida social orientada pelo capitalismo moderno. De modo que, por meio das evidentes diferenças, se torna possível identificar os sujeitos que possuem e os que não possuem efetivamente os direitos e as qualificações da cidadania, por mais que todos sejam amparados pelo princípio da isonomia. Neste caso,

A cidadania faz a mediação das relações entre os indivíduos identificados, ‘presentificados’ como cidadãos frente ao Estado, os que também se incluem na ordem dos direitos e deveres; ao fazer isto, também identifica os que estão excluídos dessa ordem, os não-cidadãos. Podendo identificar quem pode e quem não pode ser cidadão, o Estado polariza os conflitos que o direito à cidadania acarreta. Assim, cidadania e Estado são correlatos da polaridade do poder institucional. (FERREIRA, 1993, p. 20)

No que diz respeito à participação política dos sujeitos, observada especificamente nos trechos que tratam a cidadania brasileira acima expostos, é uma ação garantida constitucionalmente por meio do acesso a mecanismos internos ao Estado e à informação, que possibilitam ao indivíduo conhecer, investigar, defender e denunciar questões relativas à órbita pública, de interesses particulares ou de grupo. Essa ideia de participação é definida por Alessandro Pizzorno (1975) como participação civil na política e diz respeito a ações que se relacionam ao sentimento de pertença e podem ocorrer, com maior ou menor intensidade, a depender da posição social que um sujeito ocupa. Como indica o autor, quanto mais próximo do centro das relações o sujeito se encontra, maior informação, acesso e poder de interferência este terá, assim como quanto mais distante do centro das relações sociais um sujeito se encontra, menor e menos intensa a participação será. Desse modo, a própria participação, assim como o acesso a bens comuns, que garantem a marca da cidadania nos sujeitos,

carregam a marca da distinção e da desigualdade, que presenteia alguns ao passo que exclui outros.

Refletir acerca do fenômeno da participação em uma sociedade marcada pela desigualdade social, sob a ótica do modelo de centralidade desenvolvido por Pizzorno (1975), permite identificar a ação política dos sujeitos por meio dos mecanismos propostos pelo Estado para além do voto, como um privilégio restrito a determinadas classes, visto que para participar direta e efetivamente, é necessário estar próximo ao centro das relações, situação que depende de uma série de condicionantes sociais, tais como renda, estudo e influência pessoal. Estas questões estão para além da afirmação legal, mas dizem respeito à ordem concreta das relações sociais, que apesar de se instrumentalizarem com a legalidade, demandam movimentação das classes subalternas para o alcance do que lhe já é garantido por lei. Afinal, a história da cidadania moderna possui justamente a marca de luta daqueles e daquelas que estavam submetidos à margem pela classe dominante, com vistas ao alcance da igualdade.

3.2 A cidadania na LDB 9.394/1996

A cidadania como objetivo educacional apontado na Constituição (BRASIL, 1988) se projeta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.396/1996 (LDB), que estabelece os parâmetros educacionais a serem seguidos pelas instituições escolares e, naturalmente, por docentes que nelas atuam em todo Brasil. A LDB se configura como um importante documento que orienta programas, projetos e planos nos diferentes níveis de ensino e também como referência às propostas pedagógicas de docentes nas diferentes etapas do ensino público e privado. Ela rege a educação escolarizada e prevê sua vinculação com o mundo do trabalho e a prática social (Art. 1 §2).

Para Saviani (2013), em contraste com a década de 1980, que carregou a marca de importantes conquistas no campo educativo, a década de 1990, que contextualiza a promulgação da LDB, é considerada pelo autor como a contramão do período anterior, pelo fato de conquistas educacionais terem sido neutralizadas “[...] no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo” (SAVIANI, 2013, p. 217). Nesse cenário, o discurso valorativo da educação passou a

conviver com a contradição, através de “[...] uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 2013, p. 221).

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2013, p. 428)

Dado o contexto, importa também considerar algumas questões que marcaram os processos que resultaram na referida Lei, principalmente ao considerar a questão da cidadania. A principal diz respeito ao que se pode denominar como o golpe na lei da educação de 1996, que, como trata Saviani (2019), inicialmente concebida no interior da comunidade educacional, fora substituído por um projeto formulado apenas pelo Senado em parceria com o MEC (Ministério da Educação).

De acordo com os desdobramentos da lei apresentados por Saviani (2019) no livro intitulado “A Lei da Educação”, o projeto original teve início em 1987 como pauta do número 13 da Revista ANDE (Associação Nacional de Educação), o qual o próprio Saviani foi convidado para redigir um artigo sobre o tema. Embora, como afirma o autor, não fosse o objetivo do momento escrever um anteprojeto, pensava-se em grupo destacar a importância de uma diretriz e uma base para a educação, bem como as exigências que caberiam à sua elaboração. A partir das aspirações e estudos dos próprios educadores, formulou-se um texto na estrutura de lei, com o objetivo de expor as reflexões de maneira que se tornasse possível influenciar o processo de elaboração da lei junto aos parlamentares. Formulou-se assim um esboço, um projeto inicial facilitador da discussão denominado “Contribuição à elaboração da Nova LDB: um início de Conversa”.

Embora o clima permanecesse favorável entre as apresentações do projeto na Câmara e as inúmeras propostas e sugestões recebidas, o projeto Substitutivo prosseguiu como assunto da ordem do dia e, ainda assim, Saviani (2019) considera que se tratava de um avanço de tom progressista para a educação. A aprovação se deu em 1993, porém, “[...] nesse período a correlação de forças se alterou, imprimindo à tramitação do projeto características bastante distintas da fase anterior” (SAVIANI, 2019, p. 142). No novo contexto, “[...] enquanto o projeto da LDB tramitava na Câmara, surgiram iniciativas paralelas no Senado” (SAVIANI, 2019, p. 142), que embora inicialmente controladas, posteriormente, resultaram na entrada de

um novo projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro, que, de acordo com Saviani, “[...] tinha uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara” (SAVIANI, 2019, p. 143).

Com efeito, diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita no momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la. (SAVIANI, 2019, p. 144)

Embora a manobra inicial de Darcy tenha sido aprovada na Comissão de Educação do Senado, o projeto acabou não sendo apreciado no primeiro momento. Contudo, como indica Saviani (2019), apesar de o projeto coletivo ainda estar em tramitação pela Câmara, as eleições de 1990 trouxeram ao Congresso um perfil mais conservador, parlamentares que desempenham importantes papéis não integravam mais o corpo e os progressistas perderam a condução do projeto. O autor ainda declara que o quadro se intensificou após 1995, com a evidente posição contrária do governo de Fernando Henrique Cardoso ao projeto até então constituído.

Nesse contexto, o empresariado educacional também entrou em cena por meio de seus representantes, que passaram a criar ressalvas e destaques ao projeto até então constituído. A interferência política foi grande e resultou na rejeição do projeto ao passar novamente pelas mãos de Darcy Ribeiro, no Senado. As discussões foram encerradas e ao invés de buscar acertos e consensos, o projeto coletivo foi considerado inaproveitável e um projeto substitutivo foi apresentado pelo próprio Darcy em parceria com o MEC, que mudou os rumos do projeto inicial e se distanciou da proposta realizada pela Câmara. Para Saviani (2019), o novo projeto correspondia aos interesses dos empresários do ensino e não dos educadores.

Compreendido o contexto de sua aprovação, importa agora analisar o conteúdo da Lei. Aprovada em dezembro de 1996, a LDB é composta por 92 artigos, que versam sobre diversos temas da educação brasileira, do ensino infantil ao superior. Os princípios que baseiam a educação nacional, expostos no Art. 3, se fundamentam no Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e dizem respeito ao acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, arte, pensamento e saber, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, à liberdade, à tolerância, à garantia de um padrão de

qualidade, à garantia da educação como direito, dentre outros que fornecem um arcabouço legal para o desenvolvimento dos currículos escolares de todo o país.

Entre as principais questões por ela abordadas, como medidas de efetivação das obrigações do Estado, estão o direito à educação básica obrigatória e gratuita de todo cidadão(ã) brasileiro(a), sobretudo, os(as) que não a concluíram na idade certa, acesso aos níveis mais elevados de ensino, atendimento aos educandos por meio de programas de material didático, alimentação e transporte (Art. 4); a determinação das obrigações gestoras em regime de colaboração entre União, estados e municípios no tocante à educação (Art. 8); o estabelecimento das diretrizes curriculares básicas de acordo com uma base comum e uma parte diversificada (Art. 26 e Art. 27), a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente (Art. 26, §9º); a carga horária mínima para cada etapa de ensino (Art. 24); e ainda, as obrigações dos profissionais da área (Art. 13).

Como a lei mais importante que determina os princípios básicos da educação nacional, ela reafirma o direito à educação garantido pela Constituição de 1988 e, em si, se configura como a regulamentação de um direito fundamental para o exercício da cidadania: a educação. Esse direito é abordado por Saviani (1986) como indispensável para exercer uma cidadania ativa. Já que o saber científico sistematizado presente na escola é considerado pelo autor como um instrumento básico, sem o qual não se pode participar crítica e ativamente da vida na cidade e extensivamente na sociedade.

A dinâmica social presente nas sociedades modernas se fundamenta e geralmente se expressa por meios escritos e, portanto, estar imerso na cultura científica e letrada é uma condição para compreender e questionar o meio, e pensar saídas para as problemáticas nele encontradas. Desse modo, como trata o autor, participar da cultura letrada, mesmo que não seja a única, é uma importante condição para a efetivação da cidadania.

Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí, que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres (SAVIANI, 1986, p. 75)

A LDB (1996) funda os princípios e as normas básicas da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, que se reverberam por meio de políticas públicas, programas e projetos, os quais, por sua vez, mantêm relação direta com a formação dos alunos

das diversas etapas de ensino, de modo que se torna ação obrigatória investigar nela a presença da cidadania, que se configura em ideal de ser humano pensado especificamente para ser forjado por meio do ensino escolarizado de todo o País.

Mas apesar da extensão da lei, a presença do termo cidadania, pode ser encontrado em apenas três momentos distintos no decorrer dos artigos que a compõe, e o termo cidadão, em seis. Em ambos os casos os termos podem ser identificados por meio de uma concepção, se não geral, muito próxima entre as citações encontradas no documento.

A aparição do termo cidadania ocorre logo no início da lei, no Título I, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, cujo nome já acena para a concepção presente: uma finalidade do processo educativo, como também versa o Art. 205 da Constituição (BRASIL, 1988). O Art. 2º trata a educação como “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p). Embora a cidadania seja tratada logo no princípio do documento e se configure como questão basilar para o ensino brasileiro, a lei não expõe especificamente para qual exercício cidadão a educação escolarizada deve trabalhar nos processos de ensino-aprendizagem, porque não define o que entende por cidadania.

Para melhor entender a concepção presente no documento, é necessário olhar contextualmente para as demais menções ao termo. O Art. 22, do Capítulo II, reafirma a cidadania como uma finalidade da educação básica e a trata como um exercício indispensável, que necessita ser efetivado por meio de uma formação comum a ser desenvolvida pela educação básica. A seção V, que versa especificamente sobre o ensino médio, trata pela terceira e última vez a questão da cidadania. No Art. 35, inciso II, ela aparece como algo que necessita de preparação, de formação, ao lado do trabalho, outra finalidade da educação nacional. A justificativa da preparação fundamental de ambos os casos de acordo com a lei é dada para que o sujeito possa “[...] continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996, s/p).

Apesar do pensamento crítico também ser citado no inciso III do mesmo artigo, como questão necessária à formação humana do educando(a), a capacidade de adaptação justificada no inciso II alia a cidadania a uma possível concepção de aceitação à realidade

posta e se aproxima de uma concepção pacífica de cidadania, aquela que se relaciona com a inclusão do sujeito ao sistema de vida estabelecido, ao modo de vida social corrente, como abordado por Martins (2019) e também identificada no texto da Constituição (BRASIL, 1988).

De modo geral, a LDB (1996) trata a cidadania como uma finalidade do processo educativo, isto é, como objetivo a ser alcançado pela educação nacional, que deve perseguir isso formando cidadãos(ãs). A propósito, cidadão é um termo citado seis vezes no documento e, assim como a cidadania, sua abordagem é mais restrita, de modo geral, a determinada concepção ou com íntima relação entre as concepções abordadas entre uma referência e outra, que se resumem em compreender o cidadão como sujeito de direitos, sujeito a ser formado e como sujeito com capacidade, direito e dever de cobrar o Estado para que desempenhe as funções que lhe cabe institucionalmente.

Como sujeito de direitos, o cidadão é referenciado na Lei em três situações distintas. A primeira e segunda, no Art. 5º do Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar. O artigo trata a educação como direito subjetivo a ser acessado por todo cidadão e passível de cobrança por parte de grupos de cidadãos, associações, sindicatos, associações comunitárias, entidades ou demais instituições legalmente instituídas ao poder público para sua efetivação. Nesse caso, além de associar o cidadão ao sujeito de direito, o documento traz a ideia de cidadão como sujeito que age de maneira individual ou coletiva para garantir a efetivação de seus direitos e dos demais. A ação de cobrança por parte do sujeito para com o Estado também é citada no Art. 85, que trata da exigência de concurso público para cargo docente em instituições públicas, ocupado por professor não concursado.

A terceira referência ao termo cidadão entendido como sujeito de direitos se encontra no Art. 27 da LDB, inciso I, que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, cujo exercício deve contemplar, como uma das diretrizes, “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e a ordem democrática.” (BRASIL, 1996, s/p). Desse modo, o cidadão é compreendido como sujeito portador de direitos, que devem ser contemplados como conteúdo curricular da educação básica.

A cidadania exercida por meio dessa formação admite o cidadão como um sujeito que tem consciência dos seus direitos e deveres, e se aproxima da compreensão da cidadania

como conhecimento, que como adverte Martins (2019), é a mais ingênua das concepções por isolar o fenômeno apenas no campo do conhecimento, não da ação concreta com vistas a modificações da realidade local ou das estruturas e superestruturas que sustentam a vida social.

A compreensão desse sujeito a ser formado, por meio do conhecimento de seus direitos e deveres cidadãos, é exposta no Art. 32 e no Art. 33 da referida lei. O Art. 32 traz algumas considerações acerca da formação essencial, obrigatória e gratuita do ensino fundamental, com duração de nove anos, mediante o desenvolvimento de capacidades como o domínio da leitura, escrita e cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade, além da formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos familiares para a solidariedade humana e para a tolerância. O §5 aborda a obrigatoriedade da inclusão no currículo de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹². A segunda das situações com menção ao cidadão como sujeito de direitos a ser formado, diz respeito ao ensino religioso como disciplina de caráter facultativo e “[...] parte integrante da formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, s/p).

O Ensino Médio, etapa de foco da presente pesquisa, é especificado na Seção IV, no Art. 35 e no Art. 36. Tem como finalidades o aprofundamento dos estudos desenvolvidos durante o ensino fundamental, “[...] a preparação para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996, s/p), como já exposto, o aprimoramento da pessoa humana por meio da formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico e “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 1996, s/p).

São bem especificadas as questões organizacionais para a formulação dos currículos sobre os itinerários formativos e principalmente acerca da formação técnica e profissional no decorrer do ensino médio, diferente do que ocorre com a formação para a cidadania, indicada, porém não especificada, tampouco orientada à composição curricular e à prática docente. Por meio das análises realizadas na Lei 9.394/1996, nota-se que a cidadania é apresentada como objetivo basilar para a formação escolar básica, é entendida como um exercício que necessita de formação, mas não se especifica o modo de formação, tampouco da ação cidadã que se

¹² Estabelecido pela Lei 8.069/1990, que dispõe sobre os direitos fundamentais e a proteção integral à criança e ao adolescente.

espera dos educandos(as) já formados, ou seja, é diferente do que ocorre com as especificações da formação técnica-profissionalizante.

Sobre a ideia de formação cidadã, nota-se na lei que o currículo a ser formulado de acordo com o fundamentado da diretriz deve contemplar o ensino dos direitos dos cidadãos, os quais, como sujeitos portadores de direitos a serem formados, precisam conhecer, para posteriormente cobrar a sua efetivação das instituições apropriadas, de maneira individual ou coletiva (via organizações sociais de diferentes perfis).

Nesse contexto, nota-se como objetivo real de formação, uma cidadania compreendida como conhecimento de direitos e uma participação voltada para a reivindicação de direitos já instituídos. Essa participação pode ocorrer em movimentos ou de acordo com a lei, no Art. 5, por meio de “[...] grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou de outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, s/p). Mas, contrariamente do que trata Pizzorno (1975), a participação em tais movimentos não necessariamente visa a transformação dos valores hegemônicos, com vistas à ascensão de novos, pois em muitos casos resume-se à cobrança de questões já instituídas pelo Estado.

3.3 Mudanças na LDB: Reforma do Ensino Médio e homologação da BNCC

A política hegemônica da década de 1990, caracterizada por Saviani (2019) pela ofensiva neoconservadora, frustrou a tentativa de aprovação de um projeto de LDB formulado coletivamente e cujo conteúdo atendia a interesses das classes subalternas. Ao invés disso, tomou lugar uma proposta alheia aos anseios populares e da comunidade educadora. Segundo o autor,

[...] a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor, prosseguida pelo de Fernando Henrique Cardoso, ainda que parcialmente revertida nos Governos de Lula e Dilma, é agora retomada com força no governo interino e ilegítimo de Michel Temer. E essa orientação política caracteriza-se por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea ‘boa vontade pública’. (SAVIANI, 2019, p. 296)

O *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff (PT) teve como palco um intenso clima de instabilidade política, econômica e social, provocado por conflitos do governo com o Congresso, ataques ao processo democrático, intensas e gigantescas manifestações nas ruas, capitaneadas por setores conservadores e reacionários. Essa situação conjuntural resultou no afastamento de Dilma e ascensão de Michel Temer (MDB) como chefe do Executivo Federal. Em dois anos e meio de governo, a política neoliberal de Temer foi marcada por reformas, que foram aprovadas pelo Congresso Nacional. Mudanças no setor trabalhista - legislação específica para terceirização -, congelamento de gastos públicos por 20 anos e a consequente diminuição de recursos para áreas essenciais, como saúde e educação, fizeram parte do cenário que compôs a aqui tratada Lei 13.415/2017, popularmente conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

Os currículos do ensino médio brasileiro, após as modificações advindas da Lei 13.415 e da posterior criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), receberam mudanças que alteraram a organização das disciplinas por áreas de conhecimento e passaram a considerar a formação integral do aluno por meio da adoção de trabalhos voltados para a construção de um projeto de vida de cada um. Além disso, introduziram itinerários formativos por meio de arranjos curriculares de acordo com o contexto local e as possibilidades do sistema de ensino, e a “[...] oferta de formação com ênfase técnica e profissional” (BRASIL, 1996, s/p), que sinalizaram para um ensino com tendências profissionalizantes, sobretudo, com vistas à formação de mão de obra, haja vista a relação do ensino com vivências práticas no setor produtivo, abordado no Art. 36 §6º da lei.

Formalmente encaminhada por meio de uma Medida Provisória (MP 246/2016) com requisito de urgência - justificada pelo número de evasão e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – e transformada na Lei 13.415/2017, a reforma foi sancionada pelo presidente Michel Temer e pelo ministro da educação Mendonça Filho no início de 2017.

De acordo com os estudos realizados por Silva e Martins (2020)¹³, problemas de forma e conteúdo foram apontados por inúmeros professores, pesquisadores e estudantes, que apresentaram críticas sobre a formulação e o instrumento vertical utilizado para a elaboração

¹³ A Reforma do Ensino Médio foi objeto de estudo da pesquisadora, autora dessa dissertação, durante o processo de investigação que resultou no trabalho de conclusão de curso denominado “Nova reforma do Ensino Médio e participação docente: uma análise a partir do ponto de vista de professores da estadual de Pilar do Sul/SP”.

na Reforma. A possibilidade de parceria com o setor produtivo, podendo ser viabilizada por meio de uma flexibilização, que permite o ajuste dos sistemas de ensino às demandas de empreendimentos locais e à formação de mão de obra; o emprego do notório saber no magistério, que abre mão da exigência de graduação específica para lecionar; o investimento do setor público no privado, por meio de parcerias para o ensino técnico; o fomento à escola integral, com a carga horária progressivamente ampliada; a exclusão de medidas efetivas que tratem do ensino médio noturno; a limitação dos itinerários formativos a serem oferecidos por cada rede, através de arranjos curriculares sob bases de relevância; possibilidade de oferta no contexto local e a formulação da proposta sobre uma base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) ainda inexistente no momento da sanção da reforma, também são questões problemáticas, apontadas pelos autores.

No ano seguinte a aprovação da reforma (2018), ainda no governo Temer e sob o comando de Rossieli Soares no MEC, a BNCC para a etapa do ensino médio foi homologada. Como instrumento normativo, regulamentou e possibilitou a implementação da reforma nas escolas de todo o Brasil. A flexibilização do currículo e a política de fomento à implementação de escolas em tempo integral se configuraram, a partir de então, como a maior alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) desde a sua formulação inicial.

O histórico da proposta da BNCC para a etapa de ensino aqui tratada, disponível para acesso no *site* do Ministério da Educação (MEC), discrimina marcos importantes para a elaboração do documento que permitem identificar os atores e as forças contidas no decorrer do processo de sua tão questionada aprovação pelos profissionais da área. Dentre eles, estão a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional da Educação (FNE) de 2014, o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC, que reuniu assessores e especialistas em torno do desenvolvimento da base em 2015, e os Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes de Ensino (UNDIME) em 2016.

Documentos resultantes desses eventos indicam a presença de associações de educadores, reitores, dirigentes, centrais sindicais, comissões da Câmara e do Senado, conselhos, movimentos e confederações na discussão do projeto. Encontram-se entre as citadas importantes entidades de estudos e pesquisas em educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), representantes do setor

privado, como a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (COFENEN) e a Confederação dos Empresários e do Sistema “S”, e consultores da UNESCO. Os pareceres, orientações e posicionamentos dos diferentes órgãos, que atuaram no processo, compõem um rico e amplo campo de investigação sobre os determinantes do projeto em seus variados momentos. Contudo, dado o volume e a necessidade de maior tempo para análise dos dados, observa-se aqui, tão somente, os relatórios finais emitidos sobre a proposta, que sintetizam algumas das diferentes opiniões presentes no percurso.

Após a homologação do texto final, de um lado ficaram os críticos e do outro os apoiadores. No primeiro grupo, destacam-se posicionamentos como o da ANPED, que por meio de um manifesto de insatisfação, denunciava: a metodologia de elaboração do documento, que de acordo com a associação, subalternizou as comunidades escolares e privilegiou especialistas; o conteúdo, que passou a implicar na homogeneização e a consequente fragilização das escolas pela lógica da centralização; a legitimidade que, pelo estranhamento do debate coletivo travado no decorrer de 4 anos se transformou, após 2016, no contexto do golpe. A retirada do ensino médio da base até então discutida e a devolução por meio do MEC de um material considerado reducionista e piorado após a Reforma do Ensino Médio, são fatores indicados pela associação, além de abordar o fato de que

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações.” (ANPED, 2018, S/P)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) repudiou o processo de elaboração, discussão e aprovação da proposta, e denunciou a mercantilização da educação como real interesse da base, cujos fins mercadológicos podem ser identificados, de acordo com o grupo, na

[...] venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevados, com o aval do MEC, a parceiros preferencias (sic!) das redes de ensino, em detrimento das Universidades públicas.” (ANFOPE, 2018, s/p)

Por outro lado, o Movimento Pela Base, fundado em 2013 pelo empresariado brasileiro, baseado em casos internacionais e autodenominado como um grupo de pessoas, organizações e entidades, se dedica ao apoio, à construção e à implementação da BNCC e do novo Ensino Médio. De acordo com o *site* do movimento, a missão do grupo se encontra em

disseminar orientações e técnicas para a construção de currículos e formação de professores, em parceria com organizações nacionais e internacionais, junto às secretarias de educação.

Entidades como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Itaú BBA, em parceria com os gestores da educação, representados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), são alguns dos membros que compõem o movimento, que participou ativamente na construção da proposta da BNCC feita pelo MEC. Para o alcance do objetivo de colaborar para a implementação da base, o grupo oferece cursos, materiais e orientações gerais sobre a base e, ainda, conta com um observatório para acompanhamento da implementação no *site*.

O Movimento Todos Pela Educação também é exemplo da transferência da discussão política educacional para setores empresariais, que além de produzir estudos e pesquisas, busca, na articulação com o Estado, interferir nas políticas públicas em educação. Ressalte-se que, com uma equipe formada majoritariamente por economistas, inclusive os que se dedicam aos cargos relacionados ao debate sobre políticas educacionais.

Observa-se, assim, que a ideia principal que orienta projetos, políticas e reformas educacionais tem afinidade com as parcerias público-privadas, as quais, com discurso em defesa da educação e da busca pela melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, mascara os rumos que se tem tomado o debate educativo: a subordinação da educação aos moldes e interesses mercadológicos. A melhoria na qualidade do ensino, alegadamente buscada pelas novas reformas, passa a estar, portanto, diretamente relacionada com a economia e as necessidades do mercado, tal como preconiza documentos e relatórios emitidos por organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁴, cuja parceria com o MEC, afirmam, volta-se justamente à busca pela melhoria da educação.

A própria noção de competência, tão abordada pela BNCC, que será mais explorada na análise do Currículo do Estado de São Paulo e em seus documentos parceiros, provém das noções defendidas por organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, assim como pelas organizações, institutos e movimentos ligados ao empresariado brasileiro.

¹⁴ Organização formada por países-membros (países capitalistas centrais) e parceiros estratégicos, que discutem políticas públicas com vistas a formar padrões internacionais de desenvolvimento econômico, financeiro, comercial, social e ambiental segundo seus próprios interesses.

O atual protagonismo das consultorias educacionais realizadas por essas instituições, reforçam as denúncias realizadas por representantes dos profissionais e pesquisadores da educação sobre o problemático gerenciamento da educação pelo empresariado, em detrimento das formações proporcionadas por profissionais da educação e de instituições acadêmicas. Retira-se, desse modo, a responsabilidade de formação docente das instituições superiores e a delega a fundações e institutos privados mobilizadores da proposta. É a materialização do empresariado se posicionando como capacitador de professores e formulador de propostas de ensino.

Pensar em educar para a cidadania em um contexto cuja formação se sustenta em tais bases foge das concepções críticas, que visam a proporcionar a direção da vida coletiva por meio do debate democrático e se aproxima de uma noção submissa ao *status quo* dominante, distante da transformação da realidade dirigida pelo capital.

Assim como o sentido do conceito de cidadania muda entre os períodos de formulação da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996), que apresentavam uma visão de cidadania relacionada à inclusão dos sujeitos na vida social e, posteriormente, ao conhecimento dos direitos e dos deveres cidadãos, próximas a cidadania considerada como inclusão e como saber, segundo Martins (2019), embora também sinalizassem para uma concepção de cidadania moderna, ao se pautar a educação, a noção de cidadania advinda das novas reformas (2017-2018) também mudou e se configura como a maior expressão da cidadania neoliberal, que aceita claramente as desigualdades intrínsecas da lógica social dominante e busca não mais que uma formação comprometida com a reprodução da lógica do capital.

4. A CIDADANIA NOS DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ESTADUAIS QUE NORMATIZAM O ENSINO MÉDIO PÚBLICO PAULISTA

Feita a análise e esboçado o contexto de implementação das normas regulamentadoras do ensino médio no âmbito nacional, pretende-se a partir de agora continuar a análise documental no campo estadual de São Paulo, a fim de identificar o tipo de cidadania projetada nas normas que orientam o ensino médio público do estado. A nova reforma e a BNCC como referência obrigatória para a construção curricular estarão, portanto, expressas em conteúdo, concepções e principalmente nas competências e habilidades, que compõem o cerne da atual proposta curricular do estado de São Paulo.

Nessa etapa da pesquisa é importante ressaltar que a análise dos documentos que orientam a prática pedagógica buscou identificar não apenas a relação entre conteúdo curricular e alcance de objetivos, mas especificações sobre o fenômeno da cidadania na composição do documento que estejam para além da afirmação de um exercício como ação aberta a várias interpretações como exposto nas leis, mas que abordem a identificação das finalidades desse exercício, por quais meios é possível exercê-lo e com vistas a que, tendo como suporte o quadro de análise teórica já utilizado no capítulo anterior.

4.1 A cidadania na Constituição do Estado de São Paulo (1989)

Com o texto promulgado em 05 de outubro de 1989 pela Assembleia Estadual Constituinte, a Constituição do Estado de São Paulo, orientada pelos princípios da Constituição do Brasil, estabelece normas e princípios fundamentais para a organização do estado. Como um documento a ser incorporado à vida pública de São Paulo, que embora subordinada à Constituição Federal (BRASIL, 1988), versa entre as demais, questões relativas à educação específica da unidade federativa da qual trata, se configura como um importante instrumento investigativo devido a sua prescrição formal de regras que regem as políticas estaduais.

No que tange à educação, são reservados 21 artigos para a temática (Art. 237 ao Art. 258) no Capítulo 3, que seguem os princípios estabelecidos pelo Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O Art. 249 trata o ensino fundamental com oito anos de duração,

obrigatório para crianças a partir dos sete anos de idade, com vistas à formação comum e básica a todos, e o ensino médio (Art. 250) como público e gratuito com providências à sua universalização, cuja responsabilidade de manutenção e expansão é reservada ao Poder Público.

A Constituição do Estado de São Paulo tem as finalidades da educação expostas no Art. 237: “[...] a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade” (SÃO PAULO, 1989, s/p), o respeito à dignidade, as liberdades da pessoa humana, o “[...] desenvolvimento integral da pessoa humana e a sua participação na obra do bem comum” (SÃO PAULO, 1989, s/p), bem como o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade.

Apesar da abordagem educativa presente no documento relacionada à compreensão de direitos e deveres, o desenvolvimento pessoal, intelectual e crítico à realidade, bem como a participação no bem comum, como questões essenciais à formação escolarizada, características presentes em diversas compreensões da cidadania, o documento não faz nenhuma explicação específica sobre o que vem a ser o conceito de cidadania ou de cidadão em toda a sua extensão.

Enquanto o termo **cidadania** não consta no documento, o termo **cidadão(ã)** possui dez referências no decorrer do texto. As concepções presentes, assim como na Constituição Federal, são distintas em cada contexto de referência e guardam diferentes compreensões sobre o que se entende por cidadão, o que torna essencial o exercício da leitura investigativa e contextualiza do termo para se chegar a uma compreensão geral do conceito no documento.

A primeira referência ao termo se encontra no Art. 5 e trata da organização dos Poderes. O §2 do artigo reconhece como cidadão o sujeito a compor e exercer função específica em um dos Poderes. Essa concepção de identificação individual também se faz presente no Art. 13 sobre Comissões permanentes e temporárias, que apresenta o cidadão como depoente (§1); no Art. 89 da Justiça de Paz, que compreende o cidadão como indivíduo a ser eleito para função remunerada de atividade específica; e no Art. 266, que trata o cidadão como sujeito que utiliza espaços públicos, especificamente aqueles direcionados à prática de esportes cuja adequações são necessárias para a contemplação de todos, sobretudo, “[...] por parte dos portadores de deficiência, idosos e gestantes, de maneira integrada aos demais cidadãos” (SÃO PAULO, 1989, s/p).

O cidadão também é tratado como um agente popular em trechos específicos da lei. No Art. 22, inciso IV, é apresentado como apto a propor emendas à Constituição, desde que, por meio de iniciativa popular, consiga representação assinada de pelo menos um por cento dos eleitores. Nessa concepção, o cidadão é aquele/aquela que, por meio da organização popular, faz valer determinada ideia ou proposta que representa um coletivo, assim como o próprio governador do estado e mais de um terço das Câmaras Municipais do Estado.

Essa ideia se repete no Art. 24 para iniciativa de leis complementares e ordinárias, bem como no Art. 35, §2; porém, não como formulador, mas como “[...] parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ao Tribunal de Contas ou à Assembleia Legislativa” (SÃO PAULO, 1989, s/p).

A terceira e última concepção apresentada do cidadão na Constituição de São Paulo entende-o como sujeito de direitos. Essa ideia se faz presente no Art. 114, Art. 237 e Art. 268 §2. No primeiro (Art. 114), o cidadão é entendido como um sujeito que, para defender seus direitos individuais e esclarecer questões de interesse pessoal, possui fornecimento obrigatório da administração pública de “[...] certidão de atos, contratos, decisões ou pareceres” (SÃO PAULO, 1989, s/p) dentro de um prazo determinado, sob pena de responsabilidade. No segundo (Art. 237), o cidadão é apresentado como portador de direitos e deveres, salvaguardados no Art. 205 da Constituição Federal e projetados como finalidade educativa. A terceira e última referência atrelada ao cidadão como sujeito de direitos, se encontra no Art. 268, §2, que versa sobre a promoção e incentivo ao desenvolvimento científico, da pesquisa e da capacitação tecnológica, cujo último item deve voltar-se “[...] preponderantemente para a solução dos problemas sociais e ambientais e para o desenvolvimento do sistema produtivo, procurando harmonizá-lo com os direitos fundamentais e sociais dos cidadãos” (SÃO PAULO, 1989, s/p).

As análises do termo no documento demonstraram, assim como nas anteriores, que a multiplicidade de concepções que permeia a ideia de cidadão pode estar presente não somente em documentos distintos, mas em um mesmo. A Constituição do Estado de São Paulo apresenta, dentre as possibilidades de compreensão do cidadão, três ideias de seus significados, quais sejam: como um modo de identificar uma pessoa perante o Estado, como um agente popular e como um sujeito de direitos.

A interpretação acerca desses sentidos e significados indica, que na maior parte das referências, cidadão é o termo utilizado para identificar uma pessoa, seja ela efetivamente portadora de direitos ou não, capacitada para exercer funções ou não, pronta para mobilizar grupos, tendo em vistas propor interferências na lei ou ainda garantir a efetividade de direitos já consagrados em leis ou não. Ou seja, é um modo de o Estado identificar aqueles sujeitos que o compõe.

A participação desses sujeitos, do ponto de vista dos modos de participar elencados por Pizzorno (1975), tende a ser civil, de acordo com os mecanismos propostos pela lei, mesmo que por meio de movimentação popular, com vistas principalmente à cobrança de direitos formalmente já estabelecidos.

4.2 A cidadania no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2011)

As orientações e exigências das leis anteriormente analisadas se materializam em um importante documento, cuja finalidade é orientar diretamente escolas e docentes acerca da questão da prática pedagógica: o currículo.

Especificamente no ano de 2020, a proposta curricular do estado se encontra em período de modificações, as quais dizem respeito não somente à esfera estadual, mas nacional, advindas da Reforma do Ensino Médio proposta e homologada durante o governo de Michel Temer em 2017, que propôs a maior alteração na LDB (1996) desde a sua formulação, e da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que regulamenta aprendizagens comuns a serem trabalhadas nas diferentes etapas de ensino e tem como objetivo nortear a formulação de currículos das redes de ensino públicas e privadas de todo o território nacional.

Nesse contexto, o antigo e o novo currículo se entrelaçam e preparam professores(as) e alunos(as) para as novidades a serem efetivamente implementadas a partir de 2021, configurando um cenário onde o Currículo do Estado de São Paulo (2011) ainda é vigente, porém, com algumas novidades, que já compõem o novo Currículo Paulista (2020). Essa junção é sintetizada nos Manuais de Transição ou Cadernos do Professor direcionados aos(as) docentes e, frente a isso, torna-se fundamental analisar a questão da cidadania não somente na

ainda vigente proposta curricular, mas também nos materiais que representam o processo da atual transição.

O currículo do Estado de São Paulo ainda vigente para o ensino médio foi formulado no terceiro dos quatro mandatos de Geraldo Alckmin (PSDB) como governador do estado e durante o comando de Herman Voorwald na secretaria de Educação. O documento divide as orientações das disciplinas que compõem o ensino médio (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte) em documentos curriculares específicos, quais sejam: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

A análise da questão da cidadania foi realizada no currículo específico de todas as áreas. Na apresentação comum às propostas de todos os componentes, o termo cidadania é encontrado oito vezes. Em quatro é apresentado como um exercício que demanda conhecimento frente a realidade da sociedade contemporânea, uma ação que necessita ser responsável e, para tal, precisa do desenvolvimento do pensamento autônomo proporcionado pela educação escolar, e em outras quatro, a cidadania se manifesta como uma finalidade do processo educativo.

No que diz respeito as referências ao termo cidadão, a abordagem ocorre, em geral, de maneira genérica em todas as quatro áreas do currículo, posto que, ora diz respeito à identificação dos(as) próprios(as) jovens estudantes como cidadãos, ora faz referência a indivíduos portadores de direitos. Também se encontra presente nas abordagens temáticas a serem contempladas nos conteúdos curriculares e está sempre associado a uma dimensão humana, que exige formação, sobretudo, a escolar.

A cidadania como finalidade educativa exposta pela LDB (1996) é reafirmada e o papel essencial desse processo pode ser identificado na função de alfabetizar, nas diferentes áreas, indivíduos que, a partir da contribuição dos conhecimentos escolares, possam de fato exercer a cidadania que lhe cabe.

Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a

importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. (SÃO PAULO, 2011a, p. 20)

Embora a ratificação do compromisso em formar cidadãos, exposto principalmente pela LDB (1996) e pela Constituição Cidadã (1988), esteja presente na apresentação dos currículos das diferentes áreas, a abordagem específica ao tema se mantém em determinadas disciplinas curriculares. O currículo de Matemática, por exemplo, trata a questão da cidadania como um objetivo de formação, ao qual os conteúdos da matéria são essenciais para o seu exercício (SÃO PAULO, 2011d); porém, não problematiza a questão da cidadania na abordagem de seus conteúdos, sendo essa a única referência ao termo no decorrer do currículo.

Seguindo a ordem quantitativa do menor para o maior número de menções ao termo nos currículos específicos de cada componente, o currículo de Linguagens, Códigos e suas tecnologias possui quatro menções à cidadania. Dentre as referências, duas tratam a questão como objetivo de formação e duas como um exercício. A cidadania exposta como objetivo educacional diz respeito ao ensino da língua estrangeira, de modo que

[...] as escolhas metodológicas quanto a escolha de temas e conteúdos a serem abordados nesse segmento devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, ampliando a afinidade entre os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação técnica do educando para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior. (SÃO PAULO, 2011c, p. 109)

Ao ensino de espanhol, especificamente, é orientado que

[...] mais do que almejar um ensino centrado apenas nos conhecimentos diretamente relacionados à língua em estudo, o que se deve perseguir em Língua Espanhola, assim como em todas as disciplinas, é a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2011c, p. 147)

Para o exercício da cidadania, a proposta curricular de Linguagens e Códigos não se especifica com clareza o modo que a ação deve se concretizar, mas compreende como fundamental ter como foco o “[...] caráter identitário construído e constituído pela relação dos indivíduos com sua língua e cultura maternas (LM) e com outra(s) língua(s) e cultura(s) estrangeira(s) (LE)” (SÃO PAULO, 2011c, p. 146) e trata especificamente o ensino do Espanhol, para além da questão instrumental, de modo educativo, capaz de promover a superação de recorrentes estereótipos e preconceitos do senso comum em relação à língua, os indivíduos e as nações que a falam, com vistas a promover novos olhares que contribuem para

“[...] a inclusão social, étnica, cultura etc. bem como para a constituição de uma cidadania ativa, local e global.” (SÃO PAULO, 2011c, p. 147).

Assim como o currículo de Linguagens e Códigos, o currículo de Ciências da Natureza trata a cidadania de duas maneiras: como um objetivo de formação e como um exercício, no qual a escola tem papel fundamental para sua efetivação. Tais concepções se relacionam de modo que se entende, lendo o texto, que o exercício é efetivo somente a partir da formação proporcionada pela escola.

O currículo trata a alfabetização científico-tecnológica como uma “condição de cidadania” (SÃO PAULO, 2011d, p. 26), visto que, de acordo com o documento, é necessário domínio científico e conceitual básico para acompanhar determinadas notícias, ler especificações de equipamentos domésticos ou a composição de alimentos, até acompanhar debates como a produção de grãos transgênicos e do crescimento do universo. O currículo aborda inclusive como o ensino de Física, por exemplo, segue no decorrer histórico uma tendência que não transpõe as fronteiras das teorias produzidas até o século XIX (SÃO PAULO, 2011a) e que são insuficientes para compreensão da realidade contemporânea, como os recursos utilizados para a produção de energia, diagnósticos de saúde e preservação do meio ambiente, e orienta que as abordagens devem ser pensadas de modo que o estudante compreenda o mundo atual e aja nele.

Essa questão voltada à interpretação e interferência na realidade também é apresentada no currículo de Química como modo de promover o exercício da cidadania por meio da compreensão de que ciência e tecnologia se integram à cultura contemporânea, com papel fundamental na vida humana por meio da presença no cotidiano e seus impactos na vida social.

Os fundamentos do ensino da Biologia também tratam o conhecimento como fator chave para o exercício do cidadão reflexivo e consciente, cuja ação crítica e reflexão sobre a realidade seja desprendida de fatores como a

[...] tradição, a religião ou a confiança em decisões do senso comum. Enfim, embora o conhecimento tenha sempre sido um fator-chave da participação social, hoje, mais do que nunca, o conhecimento biológico e a visão científica são condições necessárias para a prática de uma cidadania reflexiva e consciente, uma responsabilidade e um compromisso dos quais certamente as escolas e os professores não podem abrir mão. (SÃO PAULO, 2011a, p. 70)

Embora seja evidente que a questão da cidadania é tratada em todas as áreas do currículo como um exercício fundamental que deve ser exercido de maneira crítica e que os conteúdos dos componentes curriculares devem trabalhar em favor da efetivação desse objetivo, é no currículo de Ciências Humanas que a cidadania fica mais evidente e compõe a grade de objetos de conhecimento da área.

As referências ao termo encontradas no currículo específico da área de Ciências Humanas abordam a cidadania de diferentes maneiras e a apresenta como conteúdo curricular, habilidade a ser devolvida pelos(as) alunos(as), um exercício que demanda conhecimentos e habilidades, como participação, como conjunto de direitos e deveres, como objetivo de formação da área, é relacionada à vivência humana. E diferente do que até então foi observado, em uma menção ao termo, a referência é pela busca de uma nova cidadania e também em outra há uma definição explícita do que se entende pelo fenômeno.

Ao analisar o currículo, percebe-se como a cidadania se envolve na problemática da variação de significados, mesmo em um único documento, cuja finalidade é orientar com clareza ao trabalho docente.

Como conteúdo curricular, a cidadania se encontra presente nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da 1ª e 3ª série. Na 1ª série, é abordada especificamente pelo componente curricular de História, por meio do estudo da civilização grega, que trata da cidadania clássica e do regime democrático ateniense, os excluídos do regime, a democracia e escravidão no mundo antigo e contemporâneo. No componente curricular de Filosofia, relaciona a questão a abordagem da filosofia política, que trata, dentre outras questões, das origens, conceitos e dilemas da democracia e da cidadania, direitos humanos, participação política, desigualdade social e ideológica¹⁵, democracia e justiça social.

A retomada do conteúdo referente à cidadania é realizada pela disciplina de Filosofia e, com maior atenção ao tema, pela disciplina de Sociologia na 3ª série. Pela Filosofia, estuda-se a definição e a importância da cidadania, embora a definição em si não seja exposta pelo currículo, mas é indicada como algo a ser buscado por professores(as) e alunos(as) no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁵ Conceito não especificado no documento.

Pela Sociologia, consta nos conteúdos a serem abordados o significado de ser cidadão no passado e no presente, os direitos civis, políticos e sociais, o processo de constituição da cidadania brasileira, a Constituição Cidadã, os direitos e deveres do cidadão e a expansão da cidadania para grupos específicos, como as mulheres, idosos e crianças, além de também abordar a questão da não cidadania, tópico relacionado a desigualdades sociais e a violência.

A cidadania também se faz presente no currículo como parte de uma habilidade a ser devolvida pelos alunos(as). As habilidades são apresentadas no currículo como os domínios essenciais que servem como instrumento para a leitura crítica do mundo por parte dos(as) alunos(as), e a cidadania como habilidade se encontra presente nas disciplinas curriculares da 2ª e 3ª série do ensino médio.

Na 2ª série, contempla as habilidades do componente de Filosofia, que busca “relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças” (SÃO PAULO, 2011b, p. 121) e de História, que procura desenvolver por meios dos conteúdos programáticos “[...] compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, de forma a favorecer a atuação consciente e o comportamento ético do indivíduo na sociedade” (SÃO PAULO, 2011b, p. 65), identificar conceitos necessários para compreender a “Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)” (SÃO PAULO, 2011b, p. 66) e “[...] localizar historicamente as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes contextos históricos” (SÃO PAULO, 2011b, p. 66).

Como habilidade da 3ª série, se faz presente no currículo de História, que pretende desenvolver no(a) aluno(a) a habilidade de “[...] caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia, em diferentes momentos históricos” (SÃO PAULO, 2011b, p. 72), “[...] identificar em diferentes documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia em diversos momentos históricos” (SÃO PAULO, 2011b, p. 72) e “[...] reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2011b, p. 73).

Também é encontrada no componente de Sociologia e se apresenta por meio da habilidade de

- Compreender o significado e as origens das palavras ‘cidadão’ e ‘cidadania’
- Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos
- Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil
- Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história
- Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição Brasileira de 1988
- Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira
- Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação
- Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto do Idoso
- Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão (SÃO PAULO, 2011b, p. 147)

Por meio dos conteúdos curriculares das disciplinas, busca-se atingir as habilidades que podem ser traduzidas como objetivos de aprendizagem ou de formação, embora a cidadania como objetivo é referenciada, de modo claro, apenas no currículo de Geografia que trata “[...] a alfabetização cartográfica deve ser entendida como um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania” (SÃO PAULO, 2011b, p. 78).

Essas referências se complementam embora façam uso do mesmo termo em diferentes ocasiões e, assim, salientam o modo como a cidadania comumente é tratada, sem muito consenso e definição fixa, embora seja sempre, independente do contexto, dotada de uma dimensão positiva.

Além da apresentação do fenômeno no campo simbólico dos conteúdos curriculares, a proposta apresenta a cidadania como um elemento complexo, que demanda questões vinculadas à vida cotidiana e material dos(as) estudantes. Neste trecho, ela é tratada como uma condição que diz respeito à vida material e está relacionada às relações sociais estabelecidas fora dos espaços escolares:

Ora, a condição de cidadania não se materializa com o uso de símbolos exteriores, aplicados após a memorização de poucas sentenças, mais decoradas do que compreendidas, como uma espécie de crachá de identificação que diferenciaria seu portador das demais pessoas que compõem a sociedade. Além disso, é importante lembrar que, para a aquisição dos valores da cidadania, são decisivas as influências que o aluno armazena dos ambientes sociais por ele frequentados cotidianamente, em especial a família. (SÃO PAULO, 2011b, p. 115)

Mas embora o texto reconheça que o saber não é suficiente para a materialização do efetivo exercício da cidadania, ele ainda é marcado por definições imprecisas e relações não explicadas. As generalidades não ultrapassam a linha do conhecer, e acaba, apesar de se

observar certa negação, por frequentemente identificar a cidadania como um saber. Ao menos, a cidadania objetivada nos espaços escolares.

Relacionada a um exercício, concepção recorrente nas leis e diretrizes anteriormente analisadas, a cidadania é do mesmo modo abordada pela proposta curricular de Ciências Humanas. Nesse viés, se associa o exercício da cidadania à aprendizagem dos(as) alunos(as) nas diferentes disciplinas, cuja responsabilidade cabe aos(às) professores(as), de um modo específico tratado no trecho do componente curricular de História: “[...] conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana” (SÃO PAULO, 2011b, p. 31), de maneira que a compreensão histórica vá para além da aprendizagem mecânica, mas que, pela apreensão da disciplina, o(a) estudante se capacite a exercer a cidadania que lhe cabe.

Esta forma de ensino, enchendo a lousa (e a memória) de inócuas relações de capitânicas e donatários, gerações dinásticas ou sucessão de governantes, sempre alimentou o preconceito de quem quer pôr em dúvida a utilidade da disciplina. Este antitradicionalismo, por sua vez, gera muita confusão quando se entende que lousas vazias de conteúdo devem suceder os esquemas de saber inútil, fazendo com que os estudantes saiam da escola sem as habilidades básicas para o exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2011b, p. 33)

Ainda sobre o currículo de História, o texto ressalta a importância da compreensão clara e processual da História como uma maneira de reconhecer a importância da participação política para o pleno exercício da cidadania aos diferentes acontecimentos que moldaram a história do mundo e o fez ser aquilo que é hoje. De modo que trata um importante aspecto do ensino de História para a formação do cidadão, que

[...] consiste em reforçar no aluno a percepção de que o processo histórico não decorre apenas da ação dos heróis, aqueles grandes personagens que figuram no panteão da pátria e que têm, entre outras coisas, a capacidade de produzir um sentimento de inferioridade nas pessoas comuns, ou seja, aquelas que encontramos em praticamente todos os espaços sociais. Desse modo, os alunos poderão reconhecer a importância da participação política para o exercício pleno da cidadania. (SÃO PAULO, 2011b, p. 33)

Essa participação não é especificada no que diz respeito a modos, mas reafirma que o currículo de Ciências Humanas

[...] deve favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (SÃO PAULO, 2011b, p. 31)

Uma participação que necessita de conhecimentos “[...] sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (SÃO PAULO, 2011b, p. 31) e a compreensão da produção e papel histórico das diferentes instituições (sociais, políticas e econômicas), “[...] associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.” (SÃO PAULO, 2011b, p. 31).

Essa concepção associa a cidadania a um conjunto de direitos e deveres, e não especifica se a participação como representação importante do seu exercício deve sempre ter em vista as transformações sociais. Pelo contrário, afirma a possibilidade da permanência da realidade como um limite da ação a depender do momento histórico vivido pelo cidadão. Muito embora a proposta de participação conformista, dentro dos moldes socialmente aceitos e mecanismos oficialmente desenvolvidos, não foi a chave para as transformações do mundo ocidental, inclusive, as que desencadearam o processo de ampliação da cidadania na modernidade.

Essa formação respeita a ordem estabelecida pela sociedade de classes com padrões e mecanismos políticos a serem utilizados quando possíveis, e a participação resultante desse processo é chamada por Pizzorno (1975) como civil na política, cujo principal instrumento é o voto.

Como anunciado no início dessa análise, diferente do observado nos documentos analisados anteriormente que, inclusive, dão embasamento para o currículo, há duas situações distintas do até então observado acerca da cidadania. A primeira se encontra no currículo de Geografia e diz respeito a “uma nova proposta de cidadania” (SÃO PAULO, 2011b, p. 76) com vistas a promoção de igualdade de direitos frente a realidade do mundo contemporâneo, que com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, exibiu as lacunas existentes entre os socialmente diferentes ao não atingirem todos igualmente.

A proposta curricular aponta que as revoluções nas formas de produzir e trabalhar, que inovaram o modo de ser e estar no mundo contemporâneo, se demonstraram insuficientes a todos e responsáveis “[...] pela acentuação das desigualdades entre povos e nações” (SÃO PAULO, 2011b, p. 76). Essa característica do mundo capitalista, que se configura para além

de um modo de produção no estrito sentido do termo, mas como o modo de vida atual, propõe inovação, ao passo que deliberadamente produz desigualdades. O lucro, a concentração de capital na mão de poucos e as poucas ou nenhuma condição de vida às classes trabalhadoras e menos favorecidas, escancaram a dura realidade de contrastes, que coloca em xeque a cidadania como uma qualificação da existência de todos os sujeitos.

Nesse contexto marcado por desigualdades, é por meio de um reconhecimento sutil, mais voltado ao acesso ao mundo digitalizado, que o currículo trata como fundamental “[...] incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos” (SÃO PAULO, 2011b, p. 76). Desse modo, “[...] uma nova proposta de cidadania deve ser colocada em curso, para que se promova a igualdade de direitos e a justiça social” (SÃO PAULO, 2011b, p. 76).

Embora reconheça a necessidade de uma suposta nova cidadania, o currículo não a apresenta com clareza no momento que discursa sobre o assunto, mas explicita em um outro momento uma definição que, por mais que seja citada como um dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, é importante para a compreensão do fenômeno do documento. Nesse sentido, ela é tratada como um objetivo geral, que deve levar os(as) alunos(as) à compreensão

[...] da cidadania como participação social e política. A partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, ‘no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito’. (SÃO PAULO, 2011b, p. 30)

Ainda que o termo cidadania presente no documento orientador esteja intimamente relacionado aos conteúdos curriculares e quantitativamente predomine sua relação com habilidades a serem desenvolvidas nos(as) estudantes, a ideia que perpassa os objetivos de desenvolvimento das habilidades, os conteúdos, além das abordagens específicas na proposta, é a que compreende a cidadania como um exercício. Assim, ela diz respeito à ordem concreta da vida, mais especificamente ao exercício dos direitos civis, políticos e sociais, constitucionais do cidadão.

Percebe-se que, para a proposta do estado de São Paulo, o exercício da cidadania demanda conhecimento, não apenas o conhecimento exclusivo dos direitos e deveres que compõem a cidadania, mas conhecimentos que possibilitem um exercício, apesar de não claramente especificado, com qualidade, denominado pela proposta de alfabetização

científico-tecnológica. Desse modo, espera-se que com a construção e assimilação de conhecimentos técnicos, linguísticos, históricos, artísticos e científicos presentes no espaço escolar, o(a) estudante seja capaz de tornar-se um cidadão que tenha capacidade de reflexão crítica, que compreenda a realidade contemporânea, que conheça seus direitos e aja de maneira ética e consciente na sociedade com atitudes solidárias, de cooperação e desprendidas do senso comum, seja para a manutenção ou transformação da realidade.

As análises sobre este documento permitem identificar que, em geral, a cidadania objetivada pelo Currículo do Estado de São Paulo diz respeito a uma ação ativa e para isso o trabalho escolar deve estar em favor da habilitação dos(as) estudantes ao seu exercício consciente. E embora reconheça a importância da participação, essa dimensão da cidadania é colocada mais como um instrumento de cobrança de direitos já estabelecidos pelo Estado, com menor ênfase a sua potencialidade coletiva e transformadora. O conceito não é trabalhado de forma unívoca ou clara e deixa em aberto a possibilidade de ser trabalhada em favor de um exercício com vistas à transformação ou à conservação da realidade.

Esse conceito de exercício, independente dos objetivos almejados, se relaciona diretamente com a participação política que é apresentada como uma possibilidade histórica de mudança, muito embora o documento pronuncie que nem sempre pode haver mudanças por meio dela. E, portanto, se aproxima do conceito de participação civil na política (PIZZORNO, 1975), que vincula sociedade civil e Estado. Embora não se reduza a isso, essa participação geralmente está associada ao sufrágio e demais mecanismos proporcionados pelo Estado, ainda que possa também ocorrer por outros meios, cuja intensidade a qual se participa depende da posição social que cada sujeito ocupa.

O exercício da cidadania nesse ponto de vista é similar a uma inclusão individual em uma sociedade com valores e relações já estabelecidas e pode variar de acordo com a posição social que cada sujeito ocupa, uma ideia que, de acordo com Martins (2019), é funcional ao sistema capitalista, pelo fato de não oferecer riscos a estrutura do sistema vigente. Uma cidadania que mais objetiva e se contenta com a aceitação e se distancia da transformação.

4.3 A cidadania no Currículo Paulista (2020)

O Currículo Paulista é um documento recente, homologado em agosto de 2020 pelo Governador do Estado de São Paulo, João Dória (PSDB) e pelo secretário da Educação Rossieli Soares, o mesmo responsável por homologar a etapa do Ensino Médio da BNCC enquanto ocupava o cargo de Ministro da Educação durante o governo Temer (2016-2018). O currículo aprovado coroou o estado de São Paulo como o pioneiro entre os estados da União a elaborar um documento de acordo com a lei da nova reforma do ensino médio, sancionada em 2017.

Como consta no *site* direcionado à formação e informação dos(as) docentes da rede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o documento foi elaborado pelo Governo do Estado em parceria com as redes estadual e municipal de ensino, apoiado por instituições públicas e privadas de Ensino Superior e por meio de consultas públicas direcionadas a profissionais da educação, estudantes e população em geral, com vistas a identificar sugestões e possíveis contribuições para a nova proposta pedagógica.

Entre as instituições que colaboraram para o desenvolvimento do documento, listadas no texto oficial promulgado, além do Conselho Estadual de Educação e algumas universidades, encontra-se novamente o Instituto Ayrton Senna e outros, como o Instituto Inspirare e Instituto Reúna, que trabalham ativamente em projetos formativos para docentes das diferentes etapas da educação básica sobre o currículo.

O Instituto Reúna, apoiado pela Fundação Lemann, *Imaginable Futures*, Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho, nasceu, segundo as informações contidas no próprio *site* do instituto, com o objetivo de colaborar frente ao desafio de implementação da BNCC e, para isso, desenvolve serviços técnicos e pedagógicos por meio de materiais didáticos e formação direcionados a educadores e redes de ensino do país.

Na mesma direção, o Instituto Ayrton Senna trabalha em parceria com profissionais da educação, governantes e empresários, disponibiliza cursos que se relacionam com as competências curriculares implantadas pela BNCC e pelo Currículo Paulista, que abordam temáticas como resiliência, bem-estar emocional, autogestão, amabilidade, engajamento, criatividade, pensamento crítico, entre outros, de maneira digital e gratuita. A causa da

mobilização do grupo é justificada pela necessidade de preparar as novas gerações para o século XXI, apregoando a necessidade de investir em competências cognitivas e socioemocionais na educação de jovens e crianças em idade escolar.

Observa-se que, assim como ocorre nos processos de formação docente sobre a BNCC, o Currículo Paulista tem como maiores apoiadores, divulgadores e meios de formação para os docentes da educação básica, institutos de origem empresarial e não universidades, pesquisadores da educação e associações acadêmico-científicas do campo educacional, já que guardam os mesmos princípios norteadores, que são contraditórios aos que fundamentam a ação dos empresários na educação.

No que diz respeito à composição do currículo, a etapa direcionada ao Ensino Médio define as aprendizagens a serem garantidas na última etapa da educação básica por todos os(as) estudantes paulistas. É composta por conteúdos gerais, itinerários formativos e formação técnica e profissional. Competências e habilidades são palavras-chave da constituição do documento, que promete desenvolver por meio da nova organização e das práticas que propiciem “[...] as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2020a, p. 8).

As competências que objetivam o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos(as) estudantes no currículo estadual de São Paulo são retiradas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Em outros termos, um documento que estabelece conteúdos mínimos a serem trabalhados por todas as escolas e todos os níveis de ensino da educação básica, com vistas a recriar a escola, como o próprio documento afirma, com base nas transformações contemporâneas advindas, sobretudo, do desenvolvimento tecnológico. Portanto, as escolas que compõem o sistema devem convergir em favor do desenvolvimento das 10 (dez) Competências Gerais da Educação Básica elencadas pela BNCC e reiteradas pelo Currículo Paulista. Quais são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Sobre isso, é pertinente para o estudo a análise feita por Saviani (2013) sobre a “pedagogia das competências”, que de certo modo se relaciona com as competências aqui discutidas, por se tratar de um modo de reorganizar as escolas por parte do Estado na busca de maximizar resultados. Para o autor, que denomina esse modo organizacional de neotecnicismo,

O empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida em sociedade. (SÃO PAULO, 2013, p. 437-438)

A fundamentação pedagógica do Currículo Paulista expõe como compromisso a educação integral dos jovens estudantes, independente da rede de ensino que participam ou a carga horária direcionada a jornada de estudos. Essa educação integral diz respeito, como versa o documento, ao desenvolvimento intelectual, cognitivo, físico, socioemocional e cultural de cada estudante. Para alcançar essas diferentes dimensões da aprendizagem, é objetivado o desenvolvimento de determinadas competências e de habilidades, que possibilitem ao estudante “[...] atuar na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (SÃO PAULO, 2020a, p. 23). Em um contexto que exige “[...] maior autonomia e mobilização de competências” (SÃO PAULO, 2020^a, p. 23) para acessar, selecionar e construir pontos de vistas sobre o elevado número de informações e diferentes conhecimentos, com o objetivo de buscar soluções criativas e fazer “[...] escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas” (SÃO PAULO, 2020a, p. 23).

Cabe ressaltar que a ideia de pautar processos educativos em habilidades e competências, como já dito no capítulo anterior, tem origem nos ideais de educação estabelecidos e defendidos por organismos internacionais, que reverberam nas teses defendidas por organizações nacionais de origem empresarial. Essas instituições compreendem que, por meio do desenvolvimento de determinadas competências, seja possível alcançar uma educação com maior qualidade. Contudo, cabe considerar que tais organismos possuem embasamento e objetivos pautados no desenvolvimento econômico comprometido com os interesses empresariais e não dos trabalhadores, portanto, passam a descaracterizar e desqualificar o caráter da educação como processo humanizador, ao associá-la exclusivamente ao mercado e às necessidades impostas pela atual lógica liberal capitalista.

Estudos produzidos pela OCDE, como por exemplo, o denominado “Competências para o Progresso Social” de 2015, indicam a necessidade desenvolver nos(as) estudantes competências cognitivas e socioemocionais, para que os mesmos alcancem habilidades que os possibilitem enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, mas não com vistas a superá-los, e sim de a eles se adaptarem. Dessa forma, o desenvolvimento de competências como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, passaram a ser o foco do desenvolvimento de políticas educacionais, que objetivam a adaptação dos(as) estudantes no mundo atual, que exige, segundo as orientações da OCDE, a capacidade de responder com flexibilidade aos diferentes desafios econômicos, sociais e tecnológicos impostos pelo século XXI, de modo a atender demandas e controlar impulsos. A educação assim concebida passa a ter um valor

puramente de mercado, torna-se responsável por formar sujeitos flexíveis, adaptáveis, ajustáveis ao capitalismo contemporâneo e se distancia de qualquer concepção de cidadania transformadora e comprometida com os interesses das classes subalternas.

As políticas educacionais construídas ou reformadas após os anos 2000, sobretudo as mais recentes citadas nesta pesquisa, convergiram para uma formação cidadã sob moldes individuais, de modo que se distanciam não apenas das concepções críticas sobre a cidadania, mas da lógica existente no movimento histórico do fenômeno que desde a Grécia Antiga ou entre os revolucionários burgueses, traz consigo a bandeira da coletividade, não do individualismo.

Dito isso, o novo currículo se configura como um importante documento para investigação, visto que guarda não somente objetivos atuais do que se pretende atingir com a formação básica dos alunos do estado de São Paulo, mas futuros, posto que a fase é de transição da anterior proposta curricular. O planejamento para a implementação oficial do novo currículo tem início efetivo no ano de 2021 para os(as) alunos(as) do primeiro ano do ensino médio, até 2022 aos(às) alunos(as) do segundo ano do ensino médio e até 2023 para os(as) estudantes do terceiro ano do ensino médio. No ano de 2020, o currículo se configura como uma novidade em andamento para professores, alunos(as) e escolas, que passam pela adaptação das novas regras e novos objetivos a serem alcançados. Nessa fase transitória, professores(as) e alunos(as) já se deparam com algumas novidades, como é o caso do programa Inova Educação, cujos componentes fazem parte dos itinerários formativos: Eletivas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida. De acordo com o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo,

O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos. (SÃO PAULO, 2020, s/p)

As eletivas são componentes definidos pelos documentos formativos como um meio de os(as) estudantes começarem a tomar decisões sobre o que especificamente deseja aprender. O componente de Tecnologia e Inovação visa ao aprofundamento do estudante já na área escolhida pelo itinerário formativo e o Projeto de Vida, propõe direcionamento aos(às) estudantes, é responsável por orientar os(as) alunos(as) a escolher os itinerários que irão compor a formação. Os itinerários formativos podem ser compostos por projetos, disciplinas,

oficinas, entre outros, que são ministrados pelos(as) professores(as), escolhidos pelos(as) alunos(as) e ofertados de acordo com a disponibilidade e escolha das escolas, a partir das definições do novo currículo.

O Currículo Paulista é dividido em duas partes. A primeira é direcionada à formação geral, comum a todos(as) os(as) estudantes e composta pelas quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia) e Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Química, Física). No período de três anos, são 3.150 horas aulas divididas entre 1.800 horas direcionadas à formação geral básica e 1.350 horas reservadas para os itinerários formativos.

As disciplinas anteriormente conhecidas ficam mantidas e especificamente aprofundadas na segunda parte do currículo, os chamados itinerários formativos. Nessa parte, as orientações disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado indicam, entre as possibilidades lançadas pelo currículo, que os(as) estudantes devem escolher uma das áreas de conhecimento, a formação técnica profissional ou um dos itinerários para o fechamento de sua composição curricular, os componentes do Inova Educação, que compõem a parte diversificada do currículo.

O protagonismo jovem, tão mencionado desde o plano de Reforma do Ensino Médio proposto pelo ex-presidente Michel Temer, é identificado no currículo pela possibilidade de escolha dos(as) jovens estudantes ao aprofundamento em determinadas áreas e, conseqüentemente, na formulação do seu projeto de vida.

A principal característica da etapa final da Educação Básica é a flexibilização curricular, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania. (SÃO PAULO, 2020a, p. 46)

Como apresentado na citação acima, a cidadania como questão fundamental a ser objetivada pelos processos educativos escolarizados referenciada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) não poderia ficar de fora da composição do novo currículo e se configura, dentre outras formas, como um princípio formativo do(a) jovem estudante paulista. É um

termo referenciado 60 vezes no decorrer das 301 páginas voltadas à etapa do ensino médio, que contempla todas as áreas de conhecimento abordadas nesse período.

Referenciada de seis maneiras distintas, a cidadania é apresentada no currículo como um princípio norteador (duas vezes), um objetivo educacional (seis vezes), uma habilidade (seis vezes), uma competência (oito vezes) um objeto de conhecimento (quinze vezes) e como um exercício, prática ou ação (vinte e três vezes).

A cidadania se projeta no Currículo Paulista como um objetivo constitucional, explicitado pela Constituição (1988) e reafirmado pela LDB (1996). É objetivada na formação geral e nos itinerários formativos com a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens, como algo a ser promovido e desenvolvido por meio das habilidades, mobilização de recursos e aprendizagens.

Como princípio norteador, a cidadania fundamenta a formação integral que “[...] implica no desenvolvimento humano global que articula aspectos **cognitivos** e **socioemocionais**” (SÃO PAULO, 2020, p. 133 – grifo do autor), cuja finalidade é desenvolver determinadas competências e habilidades para que, entre outras coisas, o(a) aluno(a) possa desenvolver um projeto de vida “[...] que deve estar de acordo com determinados princípios, os “da justiça, da ética e da cidadania” (SÃO PAULO, 2020a, p. 46).

Mas, ao passo que a cidadania se configura como um dos guias para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, que ocasionam a referida formação integral dos(as) estudantes, ela também é representada como componente das habilidades e competências a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Por habilidades, o Currículo Paulista explica que “[...] dizem respeito às aprendizagens essenciais para cada disciplina e série. Iniciam-se sempre por um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido que se deseja construir ou consolidar” (SÃO PAULO, 2020a, p. 50). Elas são expostas nas especificações dos diferentes componentes curriculares e dizem respeito à aprendizagem, que espera ser desenvolvida em cada aluno(a) no decorrer dos bimestres.

A cidadania se projeta como um elemento da habilidade do Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (SÃO PAULO, 2020, p. 193)

E para “[...] analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (SÃO PAULO, 2020a, p. 194).

No Organizador curricular que sistematiza por meio de quadros específicos para cada área os conteúdos, conceitos, processos e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer dos bimestres, a cidadania também é referenciada como elemento das habilidades a serem desenvolvidas no itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 238), no itinerário integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Matemática e suas tecnologias (p. 261), no itinerário integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas tecnologias (p. 276) e no Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (p. 292) na habilidade de

Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. (SÃO PAULO, 2020a, p. 238)

Por outro lado, no currículo, “[...] a definição de **competências** engloba a mobilização de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2020a, p. 49 – grifo do autor). Pode ser compreendida como a capacidade de agir a partir dos conhecimentos e das habilidades, aprendizagens escolares práticas, cognitivas e socioemocionais na realidade.

Entre as competências estabelecidas pela Base e reafirmadas pelo Currículo, a cidadania se relaciona direta e indiretamente com algumas. Na competência 1, ela pode ser identificada no sentido de “[...] colaborar para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (SÃO PAULO, 2020a, p. 23); na competência 7, no que diz respeito à argumentação para “[...] negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” (SÃO PAULO, 2020a, p. 24); e na competência 10, geralmente resumida à responsabilidade e

cidadania, diz respeito a ação e/ou a tomada de decisão pessoal e coletiva “[...] com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (SÃO PAULO, 2020a, p. 24).

Contudo, dentre as competências, a cidadania só é diretamente citada em uma delas, que se encontra presente no item 6, geralmente resumida em Trabalho e Projeto de Vida, que pretende

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (SÃO PAULO, 2020a, p. 24)

Como competência apresentada no organizador curricular de Ciências Humanas e sociais Aplicadas, é apresentada com o objetivo de “[...] participar do debate público de forma crítica, respeitando as diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (SÃO PAULO, 2020a, p. 188).

Observa-se que, nas considerações que se repetem por oito vezes no currículo, apesar de contemplarem diferentes competências, a cidadania está sempre ligada a um exercício prático; logo, à dimensão prática da vida humana, consideração que é citada em outras vinte e quatro situações fora das competências.

Dentre as referências, algumas são mais específicas, outras se repetem ou se complementam. Ela é reafirmada como um exercício objetivado pela LDB (1996), pelo currículo de maneira geral e pelos componentes curriculares, além de ser relacionada à prática do “saber fazer” (SÃO PAULO, 2020a, p. 30). Sobre a última,

[...] o Currículo indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2020a, p. 30)

Mas o “saber fazer” não é a única orientação do currículo. Nele também há considerações levantadas que buscam orientar as escolas a assegurar aos(as) estudantes no que diz respeito a forma que eles se relacionam consigo mesmo e com os(as) outros(as) a “Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme os Quatro Pilares da Educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).” (SÃO PAULO, 2020a, p. 34-35).

Essas considerações são pautadas pelas determinações anunciadas pelo Relatório Jacques Delors¹⁶ que, *grosso modo*, pode ser compreendido como um documento que também procura adequar a educação às necessidades decorrentes do modo de vida capitalista neste início do século XXI. Uma proposta que busca orientar reformas educativas com base em uma formação que se conforma à realidade capitalista tal como se nos apresenta no contexto presente e busca educar sujeitos para que se adaptam aos processos econômicos e sociais decorrentes do modo de produção capitalista, contribuindo, então, para a perpetuação do sistema de vida hegemônico.

Saviani (2013) discute sobre como a crise da sociedade capitalista, que eclodiu na década de 1970, fez com que a importância da educação fosse reforçada no sentido de formar as classes trabalhadoras pela necessidade da flexibilidade e da polivalência por meio de uma ressignificação da teoria do capital humano nos termos do lema aprender a aprender, por meio do qual se busca preparar pessoas para atuar no mercado de trabalho de maneira competitiva e em busca dos próprios interesses, o que é próprio da ideologia liberal.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2013, p. 431)

O Ensino Médio é tratado como uma etapa de aprofundamento em questões e conhecimentos já adquiridos no decorrer do ensino fundamental. No trecho que discute especificamente do estudo das Ciências da Natureza, expõe como parte das continuidades do processo de aprendizagem desenvolvido no Ensino Fundamental, o objetivo de manter o preparo do estudante “[...] para o exercício da cidadania de maneira crítica e protagonista” (SÃO PAULO, 2020a, p. 133).

Para isso, é necessário que o ensino seja orientado pelos princípios da **educação integral** atrelada ao **projeto de vida** do estudante. Nesse sentido, falar em educação integral implica no desenvolvimento humano global que articula aspectos **cognitivos** e **socioemocionais**, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (SÃO PAULO, 2020a, p. 132 – grifo do autor)

¹⁶ Fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, 1990, com o objetivo de traçar orientações para a educação mundial do século XXI.

No componente de Química, a alfabetização científico-tecnológica é tratada como um condicionante da educação integral e inclusiva, necessária ao pleno exercício da cidadania. É também considerada como um exercício que demanda “capacidade” e, para isso, “os estudantes devem ser capazes de elaborar e participar de projetos e ações sociais voltados à solução de problemas práticos e reais do cotidiano.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 203). Ou seja, devem ser preparados(as) para executar tal tarefa e a escola se apresenta como fundamental para tal questão.

Essa formação tem em vista o modo de agir do cidadão,

[...] objetivando a prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, a fim de combater qualquer tipo de preconceito ou estereotipia, precisa identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de ações individuais e/ou coletivas. (SÃO PAULO, 2020a, p. 206)

Apresentada dessa maneira, como um dos pressupostos metodológicos que visam a orientar e indicar possibilidades para a concretização das aprendizagens do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Como pressuposto metodológico do itinerário formativo da área de matemática,

[...] espera-se que o estudante compreenda a relação entre a Matemática e seu projeto de vida, tendo garantido os aprofundamentos de conceitos oriundos do saber matemático, e que seja capaz de aplicar procedimentos e utilizar ferramentas que ampliem sua capacidade de tomar decisões e agir no exercício pleno da cidadania (SÃO PAULO, 2020a, p. 210).

Nesse exercício, a cidadania é entendida como uma ação que se dá de “[...] maneira ética, solidária e sustentável” (SÃO PAULO, 2020a, p. 210). No pressuposto do Itinerário formativo integrado entre as áreas de Matemática e Linguagens,

Pressupõe-se que o estudante amplie o conhecimento por meio da prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva para combater qualquer tipo de preconceito ou estereotipia. Para tanto, deverá aprofundar e desenvolver a seleção e mobilização intencional de conhecimentos e recursos das práticas de linguagem e da Matemática para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente. (SÃO PAULO, 2020a, p. 254)

Em relação ao Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Linguagens, o pressuposto é de que

[...] o estudante aprofunde o conhecimento, objetivando a prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, no combate a qualquer tipo de preconceito e/ou

estereotipia, o professor oferecerá momentos de análise, diálogo, discussão, identificação e explicação sobre questões sociais, culturais, ambientais, de saúde pública, entre outras, relacionadas à realidade na qual se vive e em que se pretende atuar, levando em consideração valores éticos e coletivos e/ou colaborativos. Assim, ele irá propor tarefas e testes que trabalhem e fundamentem reflexões e hipóteses criativas e inovadoras, no desenvolvimento dos temas propostos para o itinerário a partir das questões e necessidades locais. (SÃO PAULO, 2020a, p. 274)

E como pressuposto metodológico do Itinerário Formativo entre Ciências Humanas e Linguagens, a cidadania é identificada como ativa.

O professor, no contexto do empreendedorismo, estimulará o protagonismo juvenil e a valorização da liberdade, cooperação, autonomia e convivência democrática. Assim, oportunizará a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores capazes de orientar o estudante a alinhar suas escolhas pessoais e profissionais ao exercício da cidadania ativa, utilizando diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais nos processos de produção individual, coletiva e/ou colaborativa de projetos autorais, nos ambientes digitais disponíveis, que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo e no desenvolvimento do projeto/produto que decidir construir a partir da temática escolhida. (SÃO PAULO, 2020a, p. 276)

E, por fim, como pressuposto metodológico do Itinerário de Linguagens e Ciências da Natureza, busca-se contemplar “[...] o exercício da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, tendo como princípio o bem comum e o cuidado com as questões sociais, culturais e ambientais” (SÃO PAULO, 2020a, p. 282), que se aproxima da concepção presente no currículo do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza que busca a promoção de uma cidadania “[...] consciente das demandas socioculturais e socioambientais no mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2020a, p. 294).

No que diz respeito à prática cidadã no Projeto de Vida, o currículo afirma que, por meio dele, “[...] é preciso levar o estudante a compreender que o projeto de vida não se resume a uma escolha pessoal, mas envolve o exercício da cidadania, da empatia, da capacidade de entender o mundo e reconhecer-se como parte dele.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 232).

Essa compreensão da cidadania como um exercício é a maior em termos quantitativos presentes no Currículo Paulista. Em número, a projeção que se aproxima da quantidade de menções ao conceito como exercício, trata a cidadania como um objeto do conhecimento, ou seja, abordagens específicas ao tema nas diferentes disciplinas escolares. No currículo, “[...] os objetos de conhecimento referem-se aos conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades e podem ser identificados como complemento do verbo relacionado ao processo cognitivo em questão.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 50).

A maior parte dessa referência se concentra no organizador curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente no componente de Sociologia, muito embora se faça presente em uma das referências no componente curricular de Física, que trata a aprendizagem a ser desenvolvida na disciplina como a “[...] compreensão do mundo físico e natural” (SÃO PAULO, 2020a, p. 141) e do desenvolvimento de estratégias que possam promover intervenções no mundo. Para isso, o currículo orienta ao trabalho docente a utilização de temas transversais entre os componentes da área e dentre eles, a cidadania é indicada como uma possibilidade de trabalho, muito embora não haja especificações sobre o modo de realização do trabalho.

De maneira mais específica, a cidadania é um objeto de estudo da Geografia, que entra na categoria elencada pelo currículo como Política e Trabalho. O objeto a ser trabalhado é especificado como “[...] ideias e concepções sobre a formação de territórios e fronteiras e suas implicações para a compreensão da cidadania e autonomia política” (SÃO PAULO, 2020a, p. 194). É também um objeto de estudo da História na mesma categoria acerca das “[...] doutrinas política em diversas temporalidades históricas e a construção da cidadania (liberalismo, neoliberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo)” (SÃO PAULO, 2020a, p. 194).

Como objeto de conhecimento da categoria Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética do componente de História, a cidadania se faz presente como objeto de estudo dos “[...] princípios democráticos e seus processos históricos. Os mecanismos de promoção e proteção de direitos: a construção da cidadania na história em diferentes épocas” (SÃO PAULO, 2020a, p. 186). Nesses casos, a cidadania vem atrelada à política, aos direitos e à territorialidade.

Como objeto de conhecimento ou parte componente de um objeto maior, a cidadania se faz presente na área de Filosofia, com maior atenção do que nas áreas anteriormente citadas. Na categoria Território e Fronteira, o conteúdo abordado é sobre “[...] a cidadania da Antiguidade aos dias de hoje” (SÃO PAULO, 2020a, p. 183). Esse conteúdo abordado em uma perspectiva histórica, se encontra aliado à elucidação de conceitos como o de civilização e barbárie, esclarecimento e obscurantismo, democracia antiga e moderna e conseqüentemente, à compreensão das relações de poder presentes no tecido social.

Na categoria Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, o objeto de estudo da filosofia é “[...] a desigualdade, a exclusão e os direitos: os distintos aspectos da sociabilidade e da cidadania” (SÃO PAULO, 2020a, p. 188). Enquanto na categoria Política e Trabalho, o conhecimento em torno da cidadania se faz por meios da compreensão dos objetos “[...] o pensamento político moderno, a cidadania liberal e suas repercussões na democracia contemporânea” (SÃO PAULO, 2020a, p. 193) atrelados ao estudo da política, do Estado e suas regulações. Além dos “[...] diferentes entendimentos sobre democracia e as condições de cidadania na atualidade” (SÃO PAULO, 2020a, p. 195).

A Sociologia é o componente curricular que mais trata a cidadania como um objeto do conhecimento. Na categoria Tempo e Espaço, o objeto de conhecimento são os “[...] padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho” (SÃO PAULO, 2020a, p. 179). Na categoria Território e Fronteira, a aprendizagem relacionada ao fenômeno trata de “[...] territórios, fronteiras e vazio nas sociedades contemporâneas: na política (estados, formas e sistemas de governo), na legislação (cidadania, direitos, deveres) e na cultura (nação, subsociedade)” (SÃO PAULO, 2020a, p. 183). Na categoria Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, o objeto de estudo da Sociologia que se atrela ao fenômeno é “Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria” (SÃO PAULO, 2020a, p. 185), o “[...] papel dos indivíduos, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais: políticas públicas, cidadania responsável, consumo responsável, impactos socioeconômicos e produção sustentável.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 186) e Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade” (SÃO PAULO, 2020a, p. 189). E por último, na categoria Política e Trabalho, o tema diz respeito ao conteúdo das “[...] instituições político-partidárias e manifestação da cidadania” (SÃO PAULO, 2020a, p. 194).

Sobre a presença do termo **cidadão** no decorrer das páginas que constituem o currículo, é possível verificar que quatro ideias sintetizam o modo como o termo é tratado: como um sujeito de direitos, como um agente popular, como um sujeito a ser formado e como a simples identificação pessoal. Mas além dessas recorrentes referências presentes tanto nesse, quanto também nos demais documentos analisados, há uma outra abordagem ao cidadão no currículo, que embora se trate de uma definição defendida pela UNESCO, sobre o sentimento

de pertença e de responsabilidade para além das fronteiras, é apresentada no currículo de forma vaga, sem muitas especificações, apenas como “cidadão global”, caracterizado superficialmente pelo “[...] direito de ser e estar em todos os lugares” (SÃO PAULO, 2020a, p. 189).

Dada a importância da cidadania nos processos educativos e na sociedade em geral, sobretudo, na contemporaneidade, o termo acaba por ser referenciado inúmeras vezes no decorrer do texto e contempla as diversas partes do que se pretende com o processo educativo por meio do currículo no ambiente escolar: nas habilidades, nas competências, nos conteúdos, entre outras questões. Muito embora o texto não trate o fenômeno com especificações rigorosas e, portanto, não orienta com clareza, o que permite a realização de um trabalho pedagógico que aborde o conceito de diversas maneiras, desde que aliado aos conceitos de ética e justiça, objetivando a sua promoção por ser algo relacionado à dimensão positiva da vida social.

A concepção que compreende a cidadania como um exercício aliado à dinâmica da vida concreta dos sujeitos é a mais apresentada. Desse modo, ela é entendida como uma ação que demanda capacidade para sua efetivação por meio da mobilização de diversos fatores como conhecimentos, atitudes e valores, que se tornam fundamentais para serem desenvolvidos no espaço escolar. A isso o Currículo denomina como competência.

As referências à ação cidadã possuem questões como consciência, criticidade, responsabilidade, ética, autonomia e protagonismo, frequentemente associadas ao exercício da intervenção no mundo por meio de ações que podem ser individuais ou coletivas. A prática esperada é ativa, com a vistas à democracia e ao combate de preconceitos e estereótipos, além de indicar o dever de ser realizada de maneira solidária e sustentável, com vistas ao bem comum e cuidados com as questões sociais.

Contudo, a questão de exercer a cidadania se mostra no decorrer das abordagens do texto sempre relacionada à tomada de decisões da ordem particular da vida, como solucionar problemas cotidianos e fazer escolhas alinhadas às opções pessoais e profissionais, mais especificamente ao projeto de vida individual de cada aluno.

Alinhada ao projeto de vida particular, a cidadania proposta como formação por meio do currículo, mostra-se, assim, perfeitamente compatível com a orientação defendida pelos

órgãos internacionais e pelas instituições econômicas nacionais que compreendem a ação na vida social como a superação dos desafios contemporâneos e a capacidade de atender as tendências globais da realidade hegemônica e comprometida com a reprodução do metabolismo social do capital. Desse modo, por meio do desenvolvimento de competências, alega-se que a educação passa contribuir para melhores resultados sociais por meio da formação de cidadãos, que se tornaram empoderados, empreendedores no enfrentamento aos desafios do mundo moderno, de modo que prosperem, e assim, melhorem a sociedade. Exercer a cidadania desse modo, acaba por se tornar uma ação compatível com os moldes do sistema capitalista e suas desigualdades.

Com isso, por mais que haja a afirmação da preocupação com questões da ordem coletiva nesse exercício, a ação que alinha automaticamente as escolhas pessoais de cada sujeito à consequente construção de uma realidade coletiva melhor, se resume a uma representação individualista, competitiva, característica de uma cidadania liberal, que trata as transformações sociais como resultantes das escolhas e das liberdades individuais de cada sujeito.

Martins e Groppo (2010) trazem apontamentos sobre como o contratualismo moderno, que guarda uma concepção individualista de sociedade e de política, entende que “[...] essas esferas de ação social só se constituem pelo livre consentimento de cada indivíduo, pela associação de indivíduos racionais – ainda que hipotética ou tacitamente” (MARTINS; GROPPPO, p. 22, 2010), ainda se faz presente na sociedade civil atual, a qual passa a ser considerada “[...] como pura soma e justaposição dos indivíduos e seus interesses particulares.” (MARTINS; GROPPPO, p. 22, 2010).

Além disso, a lógica do “aprender a aprender” que inspira a formulação do currículo e a BNCC à qual o Currículo Paulista é fortemente influenciado, possui, como aponta Saviani (2013), seu sentido ressignificado de seu âmbito originário no escolanovismo, para uma lógica denominada pelo autor de neoescolanovismo e faz parte de um esforço internacional para novas concepções de educação amplamente divulgada na década de 1990. Uma visão que

[...] propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no ‘Relatório Jacques Delors’, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1933 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. (SAVIANI, 2013, p. 433)

De acordo com Saviani (2013), no relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, firma-se a exigência formativa para um mundo cuja marca é o da transformação.

Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinear-se bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. (SAVIANI, 2013, p. 433)

Nesse contexto, o compromisso das reformas e propostas seguem camufladas na ideia de inovação, ao passo que se concretizam por meio da reafirmação da ideia de formar sujeitos, cidadãos, adaptáveis ao sistema capitalista.

Tudo isso alinhado ao desenvolvimento das competências socioemocionais, tão citadas no documento, que por meio do trabalho em favor do desenvolvimento da resiliência e da superação, palavras-chave do bom desenvolvimento acadêmico sob o ponto de vista da avaliação internacional, sobretudo, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), realizado pela OCDE, buscam promover a autoconfiança e a motivação em estudantes para que superem a condição e os ambientes socioeconômicos desfavoráveis em que se encontram, mas não transformando-os, e sim neles se inserindo competitivamente, vencendo, ao se tornarem resilientes.

Desse modo, a cidadania presente no Currículo Paulista se aproxima de diferentes abordagens já conceituadas nessa pesquisa: a de cidadania liberal, representada pelo modelo de Marshall (1976), que a considera resultante de processos evolutivos dentro do próprio sistema capitalista e de responsabilidade individual; a de cidadania como inclusão (MARTINS, 2019), por moldar o sujeito de modo que ele possa se tornar apto a se incluir na dinâmica social e política já estabelecidas; e a de cidadania como ação voluntária (MARTINS, 2019), que por meio de ações pontuais se busca, por exemplo, combater preconceitos e estereótipos, por meio de ações que dizem respeito a questões específicas e não possuem objetivo de superação radical dos problemas. A concepção de cidadania presente no documento perpassa as apresentadas nos documentos anteriores e as aprofundam, unificando características que a tornam ultraliberal, comprometida com a reprodução do capital e não com os interesses das classes subalternas.

Outra questão interessante de ser observada é como a cidadania é apresentada como objeto do conhecimento de maneira concentrada no Organizador Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobretudo, nas disciplinas ou como denominado pelo currículo, nos componentes curriculares exclusivos do ensino médio: Filosofia e Sociologia. Questão

que poderá ser mais bem analisada nos Cadernos do Professor na próxima etapa desta pesquisa.

4.4 A cidadania no Caderno do Professor, nas diretrizes e no “cardápio” da parte diversificada: Inova Educação

Nessa etapa da pesquisa foram analisadas as incidências do termo cidadania e sua contextualização e relação com as práticas esperadas no cidadão nos Cadernos do Professor (2020) e nos componentes do conteúdo diversificado já em uso, importantes materiais de orientação à prática didático-pedagógica docente. Devido ao processo de mudanças curriculares no estado de São Paulo, os Cadernos também são chamados de Guias de Transição, que foram construídos pensando na mudança do Currículo Oficial Vigente para o Novo Ensino Médio, que entrará efetivamente em vigor a partir do próximo ano, 2021, com o Currículo Paulista.

Os materiais são preliminares e dão sugestões de atividades, temas, descrição de habilidades, suas relações com as competências gerais do Ensino Médio e orientações pedagógicas para as três séries que compõem a etapa do ensino médio. Os Cadernos são organizados bimestralmente e, para essa pesquisa, foram analisados os do primeiro e do segundo bimestre de todas as áreas que compõem o currículo básico e os materiais de apoio da parte diversificada, por estarem concluídos até o momento em que essa dissertação foi redigida. Os materiais são disponibilizados no decorrer dos bimestres em modelo digital pelo *site* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) do governo do estado, assim como os cadernos do aluno e os materiais de apoio que compõem a parte diversificada do currículo, o Inova Educação.

A parte comum dos conteúdos voltados ao Ensino Médio é direcionada às áreas de conhecimento e possui quatro guias: Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Humanas. Há um guia para cada série, que compõe a etapa do ensino médio, e um guia por bimestre. Ao todo, foram analisados vinte cadernos por meio da busca do termo cidadania e observadas o modo como o termo era tratado em cada citação, descontados os *links* de referência.

Nos cadernos de Matemática, da 1ª, 2ª e 3ª série do primeiro e do segundo bimestre, não há referência ao termo. Nos cadernos de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), do primeiro bimestre, a cidadania é citada como uma das competências do componente de Biologia da 1ª série e diz respeito à ação pessoal e coletiva do estudante “[...] com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

O termo cidadania também é considerado no componente de Biologia como um objetivo educacional. As orientações ao docente apontam a importância de fazer com que os(as) alunos(as) percebam a possibilidade de, em alguns momentos,

[...] juntar os conteúdos e habilidades trabalhadas nas aulas com seus diferentes aspectos, entre eles, a formação para a cidadania, a conscientização sobre as questões socioambientais, mudanças de valores e atitudes e a participação como forma de superação da atual crise ecológica em que o planeta se encontra. (SÃO PAULO, 2020, p. 29)

E como a recorrente referência nos demais documentos até aqui analisados, a cidadania também é considerada um exercício nos Fundamentos do Componente Curricular de Química direcionado a 1ª e 2ª série, que para ser efetivado de maneira plena, demanda “[...] que a escola utilize recursos didáticos que priorizem a alfabetização científico-tecnológica, como uma condição da educação integral e inclusiva” (SÃO PAULO, 2020, p. 58). No componente de Química da 2ª série, a cidadania se associa a responsabilidade social e considera como uma “questão de cidadania” (SÃO PAULO, 2020, p. 67) ao abordar o tratamento e qualidade da água, “[...] pensar sobre soluções do consumo consciente, responsável e sustentável da água, nos dias de hoje” (SÃO PAULO, 2020, p. 67).

No Caderno direcionado à 3ª série, as referências ao termo apenas reiteram as Competências Gerais da Educação Básica, que já dizem respeito à nova proposta, com vistas ao exercício da cidadania aliado ao projeto de vida e à alfabetização científico-tecnológica como condição necessária à educação integral e, conseqüentemente, ao pleno exercício da cidadania.

No caderno de Ciências da Natureza do segundo bimestre, a cidadania é um termo ausente das orientações direcionadas à 1ª série, novamente reiterada como competência geral da educação no Caderno da 2ª série e associada à elaboração de uma campanha com vistas ao estímulo à doação de sangue, chamado de “momento cidadania” (SÃO PAULO, 2020, s/p),

como parte final do desenvolvimento dos trabalhos sobre genética no bimestre. No Caderno voltado para a 3ª série, a cidadania volta a ser citada apenas para confirmar as competências que buscam desenvolver o exercício da cidadania.

O Caderno de Linguagens do primeiro bimestre não faz referências ao termo em nenhuma das três séries que compõem o ensino médio e, no segundo bimestre, apenas apresenta a Competência Geral 6 da Educação Básica exposta no Currículo Paulista, que trata do exercício da cidadania no organizador curricular de artes visuais, música, dança e teatro da 1ª e 2ª série.

No que diz respeito ao Caderno de Ciências Humanas, estão disponibilizados no *site* apenas os direcionados à 2ª e 3ª séries. Neles, a referência ao termo é muito superior aos demais e, além de indicar a cidadania como parte das competências curriculares, aborda a temática como objeto de estudo, principalmente, das aulas de Filosofia e Sociologia da 3ª série do ensino médio.

No primeiro bimestre do 2º ano, a temática é tratada como parte da competência curricular, assim como nos demais cadernos é citada em um carta ao professor de Sociologia, também presente no Caderno da 3ª série, que reflete sobre o processo de ensino do período e sobre a vida adulta dos jovens estudantes que serão profissionais e acadêmicos, e para isso, considera “[...] importante se envolverem com questões sobre a cidadania, em especial àquelas que se relacionam com a política, para que saibam reivindicar direitos na mesma medida que compreendem seus deveres” (SÃO PAULO, 2020, s/p). Nesse contexto, a cidadania se relaciona diretamente à reivindicação e conseqüente a participação do sujeito na política.

No primeiro bimestre do 3º ano, a cidadania se torna objeto de estudo das áreas de Filosofia e Sociologia como parte dos temas sugeridos pelo caderno. Um dos temas sugeridos no componente de Filosofia trata da “[...] definição e importância para a cidadania” (SÃO PAULO, 2020 p. 3) e sinaliza para a “[...] importância da reflexão filosófica para a construção do exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2020, p. 3). Nesse sentido, salienta-se a importância do conhecimento e da reflexão para o desenvolvimento de ações cidadãs. O texto do documento voltado à temática, também reconhece que há diferentes tipos de cidadania e orienta o professor a convidar o(a) aluno(a) a refletir acerca da dimensão política da Filosofia

e da cidadania, que “[...] se idealiza para a formação de crianças e jovens” (SÃO PAULO, 2020, p. 9).

No componente de Sociologia, o estudo da cidadania é mais amplo. Por meio dele, se busca compreender, através do item “O que é cidadania?” (SÃO PAULO, 2020, p. 67): o significado de ser cidadão ontem e hoje; Direitos civis, políticos, sociais e humanos; O processo de constituição da cidadania no Brasil; a Constituição Brasileira de 1988; Direitos e deveres do cidadão; A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres.

O caderno divide as abordagens ao tema no decorrer do bimestre por momentos. No primeiro, orienta-se ao(à) docente anunciar o tema de estudo e o convida a levar o aluno(a) “[...] a estranhar o fato de que ainda que a palavra cidadão esteja sempre na ordem do dia, por vezes as atitudes das pessoas estão pouco imbuídas de cidadania” (SÃO PAULO, 2020, p. 70) e finaliza com a exposição da “[...] hipótese de que talvez, nós brasileiros, não saibamos efetivamente o que é e como se dá a cidadania” (SÃO PAULO, 2020, p. 70), como ponto de partida para o desenvolvimento da temática na aula.

Na etapa inicial, as orientações são para aulas expositivas, que abordem aspectos históricos do contexto brasileiro e seus desdobramentos na sociedade contemporânea, “[...] os direitos civis, políticos, sociais e humanos estão intrinsecamente associados à cidadania e devem figurar nessas aulas em termos históricos e jurídicos para que possamos problematizar sua aplicação ou não por parte do poder público.” (SÃO PAULO, 2020, p. 70). O caderno ainda aborda a importância de as aulas expositivas serem dialogadas para contar com as contribuições dos estudantes e, com vistas ao reforço de um contexto ideal para uma discussão cidadã, alerta sobre a importância de que durante a aula “todos se sintam em posição de igualdade, logo a acomodação em círculo, semicírculo ou qualquer outra que eles acreditem serem adequadas, deve prevalecer em relação ao enfileiramento tradicional das carteiras.” (SÃO PAULO, 2020, p. 71).

No segundo momento, o professor é orientado a propor uma troca de relatos e uma discussão com questões significativas sobre a cidadania, a partir das exposições anteriores. O objetivo a ser alcançado é que todos(as) possam conceituar a cidadania e compreender em que medida alguém se torna cidadão. Com isso, se busca ter “[...] uma definição para cidadania apreendida diferentemente da forma como apreendemos uma definição ao lermos o verbete no

dicionário. Consequentemente, compreender a ideia que a palavra ‘cidadania’ encerra, é uma das facetas do tornar-se cidadão." (SÃO PAULO, 2020, p. 71).

Com essa parte finalizada, o terceiro momento orienta o trabalho com textos jurídicos, como a Constituição Cidadã (1988) e a problematização sobre a clareza, objetividade, entre outras questões, com maior atenção ao Art. 5, e indica ao docente levar os alunos(as) a refletirem sobre a efetivação de direitos tais como: são descritos pela lei. Além da Constituição, também é objeto de estudo para a temática o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Maria da Penha, o Estatuto do Idoso e o Código de Defesa do Consumidor.

No quarto e último momento direcionado à temática da cidadania, há uma orientação para o desenvolvimento de uma atividade, que consiste na formulação de projetos de leis que abordem temáticas consideradas cidadãs com direitos e deveres. Há também a indicação de um curso *on-line* da Escola Virtual de Cidadania do Congresso Nacional que aborda os elementos, formulações entre outras questões relativas as propostas e criações de leis.

O caderno finaliza a temática do bimestre com a afirmação de que

Falar de cidadania é bastante complexo porque é um tema amplo, recorrente e sempre urgente. Você deve ter observado que sua participação e a dos colegas nas aulas foi de fundamental importância, por conta dos direitos e deveres que têm para com suas próprias aprendizagens. Exatamente como ocorre com o cidadão, que exerce a cidadania participando e interagindo nas questões da sociedade em todos os seus contextos. (SÃO PAULO, 2020, p. 80)

Por meio dos conteúdos programáticos, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com o caderno devem ser de:

Compreender o significado e as origens das palavras ‘cidadão’ e ‘cidadania’. Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos. Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil. Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história. Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição de 1988. Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira. Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação. Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de defesa do consumidor e do Estatuto do Idoso. Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão. (SÃO PAULO, 2020, p. 68)

O Caderno tece alguns comentários sobre as habilidades esperadas, que se resumem em três. O primeiro é(as) ao analisar sobre a compreensão dos significados, o reconhecimento

e distinção dos direitos, a relação entre a formação do Estado e constituição dos direitos, e a análise crítica do exercício da cidadania no decorrer da história do país, afirma que

Em geral, a maneira mais eficaz de compreensão do significado das palavras é buscar sua definição e seu uso ao longo do tempo na história. Nesse exercício, acrescido da explicação do professor que perpassa por definições, fatos históricos e políticos, exemplos do cotidiano etc., os estudantes agregam mais elementos ao entendimento inicial que tinham das palavras em questão, ampliando seu sentido e consequentemente seu alcance. Aprofundar a compreensão sobre o que é ser cidadão e como exercer a cidadania desdobra-se na capacidade de reconhecer os direitos civis, políticos, sociais e humanos porque um cidadão os tem garantidos e sabe os distinguir de todos os outros direitos que não se incluem nesses. Da mesma forma que o olhar para história ajuda na compreensão dos estudantes de o porquê o Brasil, enquanto Estado, garantir tais direitos através de leis, alinhando-se com as prerrogativas internacionais sobre a questão, mas sem lhes tirar da pauta o questionamento da existência precária ou inexistência da aplicação destes direitos ao longo da história do país. (SÃO PAULO, 2020, p. 81)

Sobre as demais habilidades, o caderno se atém a dissertar sobre a importância do exercício da pesquisa para ampliação de repertório dos estudantes, desenvolvimento de análise, interpretação rigorosa e da capacidade de refletir criticamente sobre textos jurídicos.

Nos Cadernos de Ciências Humanas direcionados ao segundo bimestre do ensino médio, a referência do caderno direcionado à 2ª série ao termo fica em torno da reafirmação de uma competência no componente de Geografia e como uma habilidade a ser desenvolvida pelo componente de História que busca “compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, de forma a favorecer a atuação consciente e o comportamento ético do indivíduo na sociedade” (SÃO PAULO, 2020, p. 40) por meio de conteúdos que abordam os sistemas coloniais europeus, a América colonial, a Revolução Inglesa, o Iluminismo e a independência dos Estados Unidos da América.

No caderno da 3ª série, a cidadania também é reafirmada como competência geral dos componentes de Geografia e Sociologia e novamente é tratada como objeto de conhecimento, assim como no primeiro bimestre.

Nos conteúdos de Filosofia, a temática do homem como ser político sob o viés aristotélico é abordada e mantém uma estreita relação com a questão da cidadania, tema também tratado pelo filósofo. No item “O que é política?” é esperado que os estudantes “[...] reconheçam que a política se refere à convivência organizada que visa a resolução de conflitos de forma pacífica e negociada” (SÃO PAULO, 2020, p. 12). Sobre o Estado, “[...] espera-se que os estudantes reconheçam que se trata da forma de organizar a política. O

Estado é a unidade de comando, o conjunto das leis, o povo e o território” (SÃO PAULO, 2020, p. 12). Nesse tópico,

[...] espera-se que os estudantes reflitam, mediante a realidade em que vivem, qual é o papel do Estado e das leis na promoção da convivência e na resolução de conflitos, muitas vezes gerados pela falta de infraestrutura para todos, gerando exclusão de determinados grupos populacionais. (SÃO PAULO, 2020, p. 12-13)

Embora haja íntimas relações entre o estudo e a compreensão do ser humano político e do Estado, a citação específica ao termo cidadania nesse tópico de estudo do bimestre, se refere apenas à Escola Virtual de Cidadania, apresentada no bimestre anterior como indicação para novo acesso na plataforma para comparar conteúdos relativos a perspectiva de política vista nas aulas e na escola virtual.

Por sua vez, conteúdos do componente curricular de Sociologia abordam, no decorrer do segundo bimestre, a temática da importância da participação política como continuação aos conteúdos direcionados a cidadania, estudados no bimestre anterior. Como itens da temática são elencados:

Formas de participação popular na história do Brasil; Movimentos sociais contemporâneos: Movimento operário e sindical; Movimentos populares urbanos; Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra; ‘Novos’ movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros); A cidade como lugar de contradições e conflitos: Associativismo e democracia; O direito à cidade. (SÃO PAULO, 2020, p. 71)

Assim como no bimestre anterior, as abordagens são divididas em quatro momentos que associam diretamente a cidadania à participação política. O primeiro momento do desenvolvimento da temática parte do questionamento sobre a participação política dos alunos(as), com vistas a identificar se ela se resume a votar e o que entendem por movimento sociais.

Para o desenvolver do tema nesse momento, o Caderno propõe que o(a) professor(a) peça aos(às) estudantes a realização de pesquisas, que contemplem os diferentes movimentos sociais contemporâneos que atuam em diversas frentes, “[...] tais como trabalho (urbano, rural), meio ambiente, saúde, educação, moradia, mobilidade, memória, direitos identitários (mulheres, negros, imigrantes, grupos étnicos)” (SÃO PAULO, 2020, p. 72). A proposta da pesquisa é que os(as) alunos(as) criem vídeos que abordem os movimentos estudados de diferentes vieses, por meio de um roteiro que organize e permita a apresentação do movimento pesquisado de maneira esclarecedora aos(às) colegas. O Caderno ainda sugere a

criação de um *blog* para o compartilhamento das pesquisas com os(as) demais alunos(as), de modo que todos(as) tenham acesso e se apropriem dos conteúdos, até mesmo antes das aulas.

Para o segundo momento, a proposta é de uma roda de conversa que discuta sobre o que legitima os direitos políticos e problematize a questão de o voto ser um direito, ao passo que é uma ação obrigatória.

Por conseguinte, tratamos das formas espontâneas de participação política, instigando os estudantes a derem exemplos ou mesmo relatarem experiências do tipo, tais como movimentos sociais e políticos, e o quanto foram importantes na obtenção de direitos. Para finalizar esse primeiro movimento, conduzimos a conversa de forma a compreender a importância para a democracia e o processo político da participação política. (SÃO PAULO, 2020, p. 75)

O texto do Caderno ainda traz observações sobre como a Constituições e demais leis são importantes para a manutenção e garantia de direitos, e como algumas tratam de determinadas questões apenas após a pressão de movimentos sociais.

No terceiro momento, as revoltas também são tratadas como forma de participação política. Para isso, a proposta levanta a temática de como os direitos nem sempre foram direcionados a toda população, assim como os conceitos de equidade e igualdade nem sempre estiveram presentes nas políticas e nas legislações e, conseqüentemente, com grande parte da população marginalizada por muito tempo, as revoltas foram modos de participação popular e sua causa é relacionada a essa “[...] ausência do Estado na assistência de certas populações.” (SÃO PAULO, 2020, p. 76).

A proposta do guia para essa temática é a realização de uma atividade por meio da construção de um infográfico com os diversos levantes populares ocorridos no Brasil; são listadas: Revolta dos Malês, Cabanagem, Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, entre outras. A intenção do momento é instigar a análise de fatos e dados, com o objetivo de gerar discussões acerca dos motivos que podem ser geradores desses movimentos sociais no contexto nacional.

O último momento diz respeito à socialização do vídeo sobre o movimento pesquisado. O Caderno finaliza o bimestre afirmando que, pelo que até o momento foi estudado, o estudante deve “[...] entender que a cidadania se esvazia caso a participação política das pessoas seja resumida apenas ao voto” (SÃO PAULO, 2020, p. 78) e que a aquisição de direitos “[...] demandam lutas por intermédio de movimentos populares, presença

ativa nas questões políticas dos três poderes, atitudes coletivas e individuais, e, o mais importante, o estranhamento do olhar sobre questões que estão naturalizadas quando não deveriam ser.” (SÃO PAULO, 2020, p. 78).

Na parte diversificada do currículo, encontram-se as orientações didáticas aos(as) docentes. Três materiais de apoio são disponibilizados pelo *site* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do governo do estado, assim como os Cadernos do Professor, que compõem o Inova Educação: Cardápio de Eletivas, Diretrizes Curriculares Projeto de Vida e Diretrizes Curriculares de Tecnologia e Inovação.

No Cardápio de Eletivas de 2020 constam cinco opções para oferecimento, entre as quais a denominada de Direito e Cidadania. Na ementa, a eletiva apresenta como finalidade “[...] contribuir para o aprendizado de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais e às responsabilidades cidadãs, a partir da criação no ambiente escolar de espaços para a convivência harmônica baseada na cooperação.” (SÃO PAULO, 2020b, s/p). Ainda, esclarece que o trabalho da eletiva é relacionado a atitudes e comportamentos habituais dos(as) estudantes, por meio do desenvolvimento de conteúdos com vistas

[...] a compreensão dos valores e procedimentos que sustentam a confiança entre cidadãos, tais como a capacidade de se colocar no lugar do outro, a necessidade de aprender a dialogar no espaço público ou a importância de construir argumentos fundamentados para a defesa de suas posições com autonomia. (SÃO PAULO, 2020b, s/p)

A cidadania mostra-se, nesse ponto de vista, como fenômeno que se relaciona aos direitos, ao sentimento de coletividade e ao diálogo.

Nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida de 2020, a cidadania é citada em dois momentos, mas apenas no primeiro diz respeito à etapa do ensino médio. Nessa citação, o documento reitera a Competência Geral 6 da Educação Básica e refere-se a uma competência pelo Currículo Paulista que prevê a necessidade de o(a) estudante

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (SÃO PAULO, 2020c, p. 2)

Essa competência compreende o fenômeno como um exercício a ser realizado pelo(a) aluno(a), cuja ação necessita de uma formação básica, sobretudo, as que se dão por meio da apropriação de conhecimentos e experiências no ambiente escolar.

Espera-se, então, que a escola contribua para que o educando se posicione diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida para que seja capaz de tomar decisões baseando-se nas suas crenças, conhecimentos e valores que o faça crer no seu potencial como o motivador à realização do projeto que dá perspectiva ao seu futuro. Para isso, a presente proposta pedagógica se vale de três eixos formativos, quais sejam: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais. Desse modo, é possível que os estudantes ampliem suas possibilidades de atuação na escola e na vida, desenvolvendo não só a excelência acadêmica, bem como sua capacidade de elaborar e executar seu projeto de vida. (SÃO PAULO, 2020c, p. 3)

As Diretrizes Curriculares de Tecnologia e Educação também tratam a temática em maior número do que os componentes da parte diversificada já citados. Segundo o documento, “[...] o componente foi pensado para formar cidadãos capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma consciente, crítica, significativa, reflexiva e ética” (SÃO PAULO, 2019, s/p). Nele, consta o termo cidadania em nove ocasiões. Em uma delas, não há especificações sobre o termo, além de ser relacionada a projetos que desenvolvam valores e cidadania de modo genérico. Nas demais, o termo guarda o mesmo significado: o de cidadania digital.

Nessa segunda referência, a diretriz trata a cidadania como um componente do que é denominado Letramento Digital, e compreende como tal, em geral, a aprendizagem acerca de buscas, informações e recuperação de informações, análise e avaliação crítica com vistas a transformar o visto no universo digital em conhecimento, por meio da análise das fontes, dos interesses de sua produção, sua representação no mundo e a maneira que o desenvolvimento tecnológico influencia nas diferentes forças da sociedade. O letramento digital, portanto, “[...] deve contemplar as dimensões técnica, cognitiva, social e cultural; tanto a perspectiva funcional-instrumental quanto a crítica, devendo esta última orientar a primeira.” (SÃO PAULO, 2019, s/p).

Nesse contexto, a cidadania digital se configura como um dos elementos que integram o letramento digital, assim como a cultura. De acordo com a diretriz,

A cidadania digital supõe uso da internet de forma reflexiva para se comunicar, se posicionar, inclusive em relação aos processos de desinformação. Supõe também uma atuação crítica contrária a mensagens que interfiram nos direitos e deveres individuais ou coletivos, em rede. Nesse sentido, a cidadania digital envolve a

ampliação das possibilidades de participação social, de engajamento com questões políticas, sociais e culturais, seja no nível local ou global. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

O documento embasa suas considerações em uma pesquisa realizadas com jovens acerca da atuação nas redes e relata que

De acordo com o estudo Juventude Conectada (2016), que captou tendências mais relevantes da atuação do jovem brasileiro em relação ao engajamento e participação social, 31% dos jovens nunca participaram de qualquer atividade, no entanto, grande maioria atua, especialmente, em ambiente online. Ainda, 40% dos entrevistados concordam totalmente que a internet colabora para o aumento de uma visão mais crítica. Um exemplo de ferramenta que consegue concatenar ideias é a hashtag que usuários utilizam para socializar assuntos em redes sociais. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

Nesse contexto, a escola tem por função trabalhar questões que “[...] consideram a integridade, respeito e empatia” (SÃO PAULO, 2020, s/p) e permitir que os(as) estudantes “[...] se apropriem da tecnologia de forma mais consciente” (SÃO PAULO, 2019, s/p). Desse modo, o conceito de Cidadania Digital trabalhado pelo documento diz respeito à participação e produção de conteúdo digital com respeito a regras básicas que mantêm a pacificação e responsabilidade nas relações sociais.

Assim, o conceito de Cidadania Digital nos remete à participação responsável e ética e ao uso seguro da Tecnologia e da Internet, incluindo a produção de conteúdos digitais. Pressupõe o respeito, a empatia, a cooperação e o autocuidado nas interações online. É, pois, preciso buscar maneiras seguras de participar e agir no meio digital. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

A leitura dos materiais permite identificar a cidadania como um fenômeno mais abordado como conteúdo curricular direcionado aos alunos da 3ª série, principalmente por meio do componente de Sociologia. E embora os Cadernos, de modo geral, apresentem a cidadania como finalidade educativa das demais áreas de conhecimento, por meio das competências a serem desenvolvidas nos(as) estudantes, é visível sua concentração nos materiais voltados à área de Ciências Humanas.

Os Cadernos reafirmam a necessidade de aprendizagem para o exercício da cidadania exposto no Currículo do Estado de São Paulo e principalmente do Currículo Paulista, por meio da alfabetização científico-tecnológica como uma exigência ao exercício da cidadania que, por sua vez, é melhor especificado nos Cadernos do que nos documentos anteriormente analisados e se relaciona à reivindicação de direitos, à participação e interação em contextos sociais e à tomada de decisões em questões cotidianas, com base nos princípios de solidariedade, autonomia, ética, democracia e responsabilidade. A ação do(a) cidadão(ã)

mantém a dimensão positiva comum ao fenômeno, embora como conteúdo curricular haja o reconhecimento das diferentes ideias de cidadania e da existência da não cidadania.

O cidadão, assim como nos documentos já analisados, possui referências múltiplas e, portanto, inconclusivas. É possível identificar que as alusões ao termo, além das que dizem respeito às unidades temáticas que tratam o cidadão como um objeto do conhecimento, estão sempre associadas a uma dimensão humana cuja efetivação demanda formação e que deve estar de acordo com os princípios de solidariedade, de justiça e ao consumo consciente. Assim concebido, o(a) cidadão(ã) pode ser, desde um simples modo de identificar um indivíduo em uma cidade, estado ou país, à denominação daqueles sujeitos que possuem direitos e determinadas responsabilidades com o meio social em que vivem, questões relativas ao exercício da cidadania.

Como competência a ser desenvolvida, a cidadania diz respeito a ação individual e coletiva dos(as) estudantes, que devem estar pautadas em determinados valores e princípios como o da democracia, da solidariedade e da sustentabilidade. Ações essas que devem ter em vista, inclusive, a mudança dos atuais valores, que priorizam o consumo em detrimento da preservação, por meio da conscientização acerca do impacto que a dinâmica de vida baseada no consumismo causa no meio ambiente, com o objetivo de trabalhar em favor da superação da atual crise ecológica existente no planeta.

As abordagens dos Cadernos sobre o tema também relacionam a cidadania a ações solidárias e a reivindicação de direitos. Incentiva a reflexão sobre o acesso aos direitos do(a) cidadão(ã) e trata a própria ação de conhecer a cidadania como parte do processo de tornar-se cidadão(ã) por meio da abordagem do tema nas aulas, abordagem próxima de duas concepções descritas por Martins (2019) acerca da cidadania: como conhecimento e como ação voluntária.

A participação em diferentes instâncias, como em revoltas, levantes populares e movimentos sociais, fazem parte dos estudos e reflexões no decorrer das aulas. Nesse contexto, a participação unicamente direcionada ao voto é questionada, de modo que se apresenta a participação política por meio de diferentes mecanismos, além dos formalmente instituídos, como em movimentos sociais, que segundo Pizzorno (1975), buscam a transformação da realidade pela luta organizada com vistas à universalização de novos valores, que não os já hegemonicamente estabelecidos.

Outra questão a ser considerada sobre os documentos analisados, diz respeito à maior concentração da abordagem do conceito cidadania em uma área específica e como fruto dos estudos de um ou outro componente curricular, que apontam para a problemática de o incentivo ao exercício da cidadania não compor o cerne do esquema organizacional da escola e dos processos pedagógicos existentes na relação estabelecida entre professor(a) e aluno(a).

Obviamente, é de fundamental importância os conteúdos básicos de cada componente para a construção do conhecimento e da visão de mundo dos(as) estudantes, mas se o que se pretende é a efetivação da cidadania como um objetivo educacional que não diz respeito apenas a determinados componentes curriculares, mas a educação em geral, se faz necessário repensar, com mais afinco, como questões da cidadania podem ser abordadas nos componentes curriculares voltados às Ciências da Natureza e principalmente na Matemática, para além de algumas citações no decorrer dos anos ou na vaga apresentação como um objetivo de formação.

Além disso, a formação com vistas ao exercício verdadeiramente ativo da cidadania, por meio de uma educação que se afirma integral, deve estar presente no processo de desenvolvimento das políticas educacionais, no modo de organização e ocupação dos espaços escolares e nas discussões que não se resumem as escolhas individuais dos(as) estudantes, como qual disciplina cursar, mas a questões de ordem coletiva, que podem fazer com que o exercício da cidadania não seja algo projetado para além dos muros da escola, mas que se construa pelas/nas experiências aprendidas, por meio de conteúdos ministrados, vivenciadas nas oportunidades de participação, planejamento, discussão e ação, com vistas à transformação do próprio espaço escolar primeiro, para que essa dimensão da educação escolarizada não caia na formação ingênua do saber ou da inclusão (MARTINS, 2019), formando sujeitos para se contentarem em apenas conhecer ou se incluírem nos padrões éticos, políticos e econômicos aceitáveis e necessários para a manutenção da ordem econômica, social, política e cultural existente, historicamente marcada pela desigualdade social, de acesso à direitos e ao poder da palavra.

No que diz respeito à parte diversificada, a questão é tratada de modo geral, como fundamento para o aprendizado dos(as) alunos(as) e está presente em uma eletiva específica, que objetiva a promoção do respeito aos direitos e às responsabilidades cidadãs, e tem como base a harmonia e a cooperação. Desse modo, busca proporcionar o aprendizado sobre a importância do debate público e da construção de argumentação fundamentada.

As Diretrizes de Tecnologia e Inovação tratam de uma interessante e nova abordagem ao conceito: a de cidadania digital. Por meio das orientações propostas, busca-se alertar sobre o uso consciente da Internet, inclusive em situações de desinformação, fato recorrente nos meios digitais. Além de tratar sobre a necessidade de manter os padrões de respeito e de responsabilidade ao fazer uso da rede, o documento também a apresenta como uma possibilidade de ampliação da participação política. Haja vista o recorrente uso das redes sociais nos últimos anos para o debate político e organização de diferentes tipos de mobilizações.

Contudo, apesar das diferentes referências que positivamente são atribuídas ao cidadão e ao exercício da cidadania, que podem tornar a análise geral múltipla ou inconclusiva, ao observar as características que surgem nos diferentes momentos em que a cidadania e o cidadão são tratados nas habilidades, no conteúdo curricular e nas finalidades dos componentes do Inova Educação, percebe-se que elas convergem para uma formação que objetiva educar um cidadão específico, por meio de um trabalho voltado, principalmente, ao desenvolvimento de atitudes, comportamentos e hábitos.

As análises preliminares de uma pesquisa em andamento expostas por Goulart (2020) apontam justamente para o fato de os conteúdos da proposta possuir foco de formação no desenvolvimento de habilidades socioemocionais em torno de um projeto de vida. Os estudos da pesquisadora também demonstram como os componentes do Inova Educação congregam as políticas educacionais das fundações para a educação não formal, agora transpostas para a educação formal. As interferências de instituições privadas apontadas pela autora, no processo de desenvolvimento de políticas educacionais, constata que as ações dos grupos empresariais vão desde a realização de pesquisas comprometidas em saber o tipo de jovem que interessa ser formado pelas escolas para empregadores, à composição como membros do Comitê de Políticas Educacionais do Estado, como é o caso, apontado por Goulart (2020), do Instituto Ayrton Senna. A parceria entre o público e o privado na educação diz respeito, portanto, mais do que a participação em debates, fóruns e expressão de opinião, à articulação de políticas e da consequente direção da educação pública com as finalidades determinadas pelos reformadores empresariais, para utilizar a expressão que muitos pesquisadores críticos a esse processo estão hoje a empregar.

De acordo com Goulart (2020), a concepção de educação advinda de tais organizações em acordo com organismos multilaterais, consideram a escola ultrapassada e

ineficaz, obviamente, pelo fato de visarem, como produto final da educação, se é que assim se pode denominar o resultado obtido pelos diferentes processos do saber e do fazer que ocorrem nas escolas, à formação para o mercado de trabalho. Para que os objetivos de tais organizações sejam concretizados, a escola precisa se voltar para uma capacitação com competências relevantes para a demanda do mercado de trabalho e, assim, se adaptar ao capitalismo e as demandas que ele apresenta em sua atual fase de desenvolvimento.

Essa formação repercute na ação pessoal e coletiva do(a) estudante por meio de um comportamento específico a ser forjado, exposta nos próprios documentos de orientação didática, caracterizado individualmente pela resiliência, flexibilidade, capacidade de adaptação, determinação e confiança; e socialmente pela empatia, capacidade de diálogo, argumentação, e ainda, com excelência acadêmica. Esse trabalho educativo defendido pelo Inova, que se baseia nos eixos de formação para a vida, para o mundo do trabalho e ao projeto de vida, por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, vai ao encontro das propostas para a educação defendidas por organismos internacionais, que visam justamente, a alcançar maior desenvolvimento econômico, ou melhor, mais lucro, através da educação.

A OCDE, por exemplo, apregoa um ensino que seja capaz de formar sujeitos resilientes. De acordo com os dados do PISA de 2011, estudantes resilientes são capazes de superar as dificuldades impostas pelo ambiente desfavorável que se encontram e de alcançar altos desempenhos de acordo com os padrões internacionais. Para que isso ocorra, sugere-se que as escolas promovam a autoconfiança e motivação nos(as) alunos(as). Em outras palavras, passam a compor o quadro dos estudantes resilientes os que conseguem superar as dificuldades do ambiente através do esforço individual. Nessa concepção de ensino e de objetivo de formação, percebe-se o fomento à competitividade e à crença na falsa tese da meritocracia, dada a dificuldade imposta pelo ambiente que cada estudante se insere, reconhecida pelas próprias organizações.

O caráter fluido da cidadania converge, nesse contexto, para a formação de um cidadão conformado com a realidade capitalista, que embora seja conhecedor de seus direitos e deveres, tenha consciência das desigualdades existentes entre as classes, seja empático, solidário e engajado com questões políticas e culturais, é adaptável as dificuldades inerentes a ela, sem, contudo, comprometer-se com os processos que se apresentam com a finalidade de superar esse modo de vida. O ideal de cidadão torna-se, desse modo, aquele compatível ao

sistema e às necessidades mercadológicas dele advindas, e passa a ser, portanto, o trabalhador confiável e competente, forjado do ponto de vista e para o mercado.

Goulart (2020) também indica que nesse cenário a escola passa a ser responsável por formar sujeitos empreendedores de si mesmos, que se valorizam tal qual uma empresa; contudo, não do ponto de vista de se posicionarem com características específicas diante do mundo, mas pela submissão ao outro, pela submissão da empresa ao consumidor. Ou seja, perde-se a autonomia tão defendida pelas novas reformas. Assim, cada sujeito passa a ser responsável por si mesmo, tanto pelo seu sucesso quanto para o seu fracasso, e ainda, como categoricamente enfatiza Goulart (2020), por meio de um processo que não ocorre devido a ausência do Estado, mas justamente, a partir dele.

Por fim, mesmo que se possa associar a cidadania advinda desses processos educativos às concepções anteriormente expostas, como o da cidadania liberal defendida por Marshall (1967) e a culpabilização do sujeito pelo sucesso ou fracasso, como saber e inclusão elencadas por Martins (2019), através do conhecimento dos direitos e deveres cidadãos, do consumo dos bens gerados pelo capitalismo e pela inclusão nas relações de mercado, é importante esclarecer que a ideia de formação cidadã presente nos novos componentes e na atual proposta de ensino para os(as) jovens estudantes do ensino médio paulista, atravessa as diferentes concepções e expressa uma versão elevada do neoliberalismo na educação. Nesse contexto, a participação política à luz das tipificações elencadas por Pizzorno (1975) se aproxima da participação civil; porém, sem perspectivas de modificações na estrutura social e nos interesses hegemonicamente vigentes.

À GUISA DE CONCLUSÃO

A cidadania como conceito polissêmico, historicamente determinado, cujas características fluidas se dão pelas relações humanas, espaço e tempo que a atravessa, revela em cada momento histórico uma versão, concepção e, conseqüentemente, um ideal de cidadão a ser formado pelos processos educacionais, escolarizados ou não.

Amplamente utilizada em diferentes contextos e por sujeitos com diversas visões de mundo, o caráter valorativo que a compõe faz com que a projeção do termo seja bem aceita nas mais diversas situações, mesmo que não seja bem explicitada, característica que dá à sua ampla aceitação um caráter contraditório. Tal fato faz com que usualmente o termo seja empregado de maneira genérica, sem muitas especificações; afinal, se trata de cidadania, e cidadania é considerado como algo bom.

Contudo, a questão da multiplicidade de conceitos não se faz presente apenas entre os diferentes teóricos que se dedicam a estudar a cidadania. A maior problemática que envolve o termo emerge quando se dedica a identificar sua presença em documentos reguladores das práticas sociais; no caso investigado na presente dissertação, os normatizadores da educação.

A pesquisa que pretendeu identificar o tipo de cidadão a ser forjado através dos processos educativos escolarizados do ensino médio público do estado de São Paulo, por meio da análise documental, identificou como o uso amplo e por vezes indefinido do conceito em leis, normas e materiais de orientação didático-pedagógica dificultam a compreensão do que se entende por cidadania, ou seja, sobre qual visão de cidadania se deve trabalhar a partir deles, já que as referências ao assunto são marcadas para além da polissemia, por imprecisões, generalidades e abstrações.

As análises também demonstraram que a variação de significados pode ocorrer não apenas entre documentos que versam sobre diferentes questões, mas também em um único, inclusive, nos que têm por finalidade, justamente, orientar o trabalho docente voltado à formação para o exercício da cidadania. Embora algumas das referências citadas nos documentos se complementem, também é recorrente o uso do mesmo termo em situações distintas e, assim, ao invés de orientarem o trabalho docente, acabam por salientarem o modo

como comumente a cidadania é compreendida, sem muito consenso que a possa qualificar com uma definição fixa, embora sempre dotada de uma dimensão valorativa positiva.

Ao observar as incidências do termo no decorrer da leitura individual dos documentos, constata-se que embora haja diferentes tipos de referência ao tema, é possível identificar algumas concepções predominantes. Na Constituição Federal (1988), por exemplo, quantitativamente a cidadania é associada à nacionalidade, aos direitos políticos, sociais e civis de cada indivíduo. Nesse contexto, o cidadão é o morador nascido ou naturalizado pela pátria, ou seja, um sujeito é considerado cidadão desde que seja legalmente reconhecido pelo Estado, o que caracteriza a cidadania como uma abstração e a fixa no âmbito jurídico formal. O sentimento de pertença ao Estado é o cerne dessa cidadania, o que se aproxima da ideia que também se faz presente Constituição do Estado de São Paulo (1989).

Já nos documentos normativos específicos para a educação, tais como a LDB (1996) e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2011), predomina a ideia de cidadania como uma das finalidades educativas dos processos escolares, que embora seja pouco especificada, é relacionada a um exercício necessário para convivência na sociedade contemporânea. Nesses documentos, se qualifica de melhor forma o cidadão objetivado, que é o sujeito de direitos que necessita ser forjado para que alcance a capacidade, o direito e o dever de cobrar o Estado à qual pertence, de modo que este efetivamente cumpra as funções que lhe são cabíveis como instituição. O trabalho educativo nesse sentido possibilita a habilitação de sujeitos a cidadãos, que não nascem ou se tornam espontaneamente, mas necessitam de intervenção intencional.

Por sua vez, a concepção de cidadania presente nos documentos normativos mais recentes como a BNCC (2018) e o Currículo Paulista (2020), apresentam o que se pode chamar de uma reformulação do sentido da cidadania e do cidadão contemporâneo. A abordagem temática presente, principalmente, nas reformas a partir de 2017, expressa o contraditório caráter neoliberal da cidadania. Nesse sentido, o fenômeno que historicamente se manteve alinhado a ideias de coletividade, se volta à individualidade e as necessidades particulares de cada sujeito, passa a aceitar as injustas desigualdades intrínsecas da sociedade capitalista e se subordina à lógica reprodutiva hegemônica. Assim, o cidadão necessita ser dotado de características como engajamento, resiliência, autogestão e criatividade para integrar a realidade já estabelecida de modo que a ela sobreviva e competitivamente se sobressaia frente aos demais.

Em geral, pode-se dizer que a concepção predominante nos documentos analisados demonstrou estar de acordo com a cidadania liberal formal defendida por Marshall (1967); em outras concepções não hegemônicas, ela se apresenta próxima as definições de cidadania como saber, como inclusão e até mesmo como ação voluntária, conforme as categorias elencadas por Martins (2019). Desse modo, a sua representação na vida concreta permeia entre o conhecer os direitos da cidadania, ter acesso ao consumo de mercadorias e a integração no sistema vigente, bem como trabalhar em favor da resolução de problemas específicos e pontuais da vida cotidiana, sem comprometer a estrutura da vida social de tipo capitalista.

Nesse sentido, a participação política historicamente inerente à cidadania se enquadra, do ponto de vista dos diferentes tipos de participação elencados por Pizzorno (1975), como participação civil na política, que diz respeito a ação individual ou coletiva com vistas a modificar ou manter os valores e a estrutura de interesse vigentes. Embora não se resuma à participação por meio de canais disponibilizados pelo Estado, essa ideia de participação é geralmente associada nos documentos ao voto ou à mobilização em favor do acesso a direitos da cidadania, que formalmente já se encontram estabelecidos em alguma medida, ou seja, ela depende da afirmação do grupo que se encontra na posição dominante. Vale ressaltar que esse tipo de participação se relaciona diretamente com o modelo de centralidade social proposto pelo autor, segundo o qual a posição social interfere diretamente na intensidade dessa participação.

Apesar de tais tipificações estarem presentes na maior parte dos documentos analisados, a contextualização histórica e a consideração de diferentes agentes no momento das formulações das leis, normas e reformas, sobretudo, as mais recentes que dirigem o atual ensino médio público paulista ou que ainda estão em fase de implementação, tais como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o Currículo Paulista e o Inova Educação, trouxeram dados relevantes sobre os atuais objetivos de formação escolar e, conseqüentemente, da formação cidadã, que dão um novo sentido à educação e não devem ser ignorados.

A interferência de instituições privadas e de organismos multilaterais nessas políticas e orientações educacionais, além de reafirmarem a lógica da formação cidadã assentada sob as bases formais do liberalismo, ainda demonstraram uma tendência de implementação de uma lógica mais agressiva no ensino, uma lógica neoliberal, que no contexto educativo, trabalha

em favor da formação de sujeitos comprometidos apenas consigo mesmos, reproduzindo a dinâmica de um tipo de vida social cuja centralidade está no capital.

Disso resultam algumas problemáticas atualmente enfrentadas do campo educativo, quais sejam: a subordinação da educação aos interesses de mercado, a migração da discussão da política educacional do campo educativo para o empresariado e a responsabilização da formação docente entregue aos institutos privados em detrimento das universidades ou de outras instituições públicas e estatais.

Nesse contexto, a formação do cidadão enfrenta a maior expressão da cidadania neoliberal. Construída por meio de habilidades e competências em torno de um projeto de vida e com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, capazes de forjar um cidadão individualista, competitivo, empreendedor de si mesmo, que aceita a estrutura social desigual hegemônica e nela busca se inserir a partir de seus próprios esforços, caracterizando-se como resiliente. O cidadão torna-se, desse modo, o sujeito que é adaptável e posteriormente o vitorioso, o sobrevivente das dificuldades/desigualdades enfrentadas na dinâmica da vida social de tipo capitalistas, que passam a ser entendidas como algo natural e não historicamente produzido.

As novas características da cidadania no contexto neoliberal são condizentes com toda uma estrutura social desigual. Ela adquire uma forma individualista, competitiva e subserviente à lógica do capital, que se expressa na dimensão particular da vida dos indivíduos. O único espaço reservado para a vida coletiva é o da empatia, pois no geral, se trata de se metamorfosear, de se ajustar ao capitalismo e aos chamados desafios impostos pelo século XXI, sem qualquer compromisso com uma visão social crítica dessa estrutura social e dinâmica de vida que ela impõe à coletividade.

Como constatado na análise documental desse trabalho, a tendência educacional presente nas recentes reformas e instituições de normas, caminham em direção a uma formação precisamente profissionalizante e a cidadania, nesse caso, se torna subserviente aos interesses do capital. Nesse contexto, são sufocadas as concepções de cidadania transformadora, como as defendidas por Severino (1994) e Saviani (1986), que tomam o conceito de cidadania na dimensão concreta, não apenas formal da vida social, mas que dizem respeito ao acesso de bens materiais e imateriais, que proporcionem uma vida digna não apenas aos vencedores ou sobreviventes do sistema, mas a todos os cidadãos.

No contexto de um país cuja marca é a divisão em classes com interesses antagônicos e com altos índices de desigualdade como o Brasil, a forte influência neoliberal instaurada nas propostas de políticas, projetos e reformas educacionais demonstram como o compromisso da educação quando fixada sobre as bases da parceria com setores empresariais, favorece os interesses das classes dominantes e, conseqüentemente, reproduz a desleal lógica hegemônica que perpetua desigualdades. Essa educação descomprometida com as classes trabalhadoras, promove a cada dia a formação de sujeitos individualistas, se distancia de qualquer possibilidade de transformação do *status quo* dominante e da formulação de um novo tipo de sociedade.

Os resultados alcançados nessa pesquisa, demonstram apenas questões introdutórias de uma complexa e necessária linha de pesquisa em educação. Resta ainda saber como a forte atuação dos parceiros da educação se reverbera nos conteúdos de ensino, na seleção de materiais didáticos e, principalmente, como impactam a formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto de posição contrária a BNCC do ensino médio**. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação. **ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação**. Rio de Janeiro: Disponível em: <<https://anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao?page=1>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Mudança social e mudança educacional. *In*: Beisiegel, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro, 2004, p. 37-65.

BORTOLIM, Sérgio da Costa. **Professores como Atores Políticos: a perspectiva transdisciplinar na prática docente como caminho estratégico à formação cidadã discente na Educação Básica**. 219 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p.7-10,461-470. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versãofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 de out. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996. **Regulamenta o inciso LXX do art. 5º da constituição, dispondo sobre a gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania**.

- Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9265.htm>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CANÊDO, Letícia Bicalho. Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) 6ª ed. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 517-543.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **A Cidade-Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1985. Disponível em: <<https://carlosprado1985.files.wordpress.com/2015/02/ciro-flamarion-s-cardoso-a-cidade-estado-antiga.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil o longo caminho**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CONAE, Conferência Nacional de Educação. **Documento - Final**. Brasília: 2014. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento_Final_Conae_2014.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CUNHA, Maristela Bortolatto. **O Novo Ensino Médio e o exercício da cidadania: controvérsias e desafios**. 167 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- DOMINGUES, Tiago César. **Educação e cidadania: aspectos legais, concepções e processos pedagógicos desenvolvidos na ETEC de Piedade – SP à luz de Gramsci**. 200p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2017.
- FERNANDES, Florestan. A Constituição como projeto político. **Tempo Social: Rev. Sociol.**, São Paulo, v. 1, p. 47-56, jan./jun. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000100004>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil** ensaio de interpretação sociológica. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. p. 13-85, 203-221.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) 6ª ed. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 48-79.

GOULART, Débora. **Inova Educação**: um projeto de vida ultraliberal para a “juventude do século XXI”. 2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=BTMwCQNIYiQ&t=455s>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GRAMSCI, Antonio. La città futura - Indiferentes. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos** – volume 1: 1910-1920. Org., introdução e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 76 a 98.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estado na antiguidade clássica. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) 6ª ed. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 29-47.

HOBSBAWN, Eric, J. **A Era das revoluções**. Trad. de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 1977, 25ª ed., p. 27 a 132.

JAEGER, Werner. **Paidéia** - A formação do homem grego. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 3ª ed. p. 106-108, 130-148.

LINDNER, Júlia. ‘Queremos uma garotada que comece a não se interessar por política’.

Estadão. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LUCA, Tânia Regina. Direitos Sociais no Brasil. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) 6ª ed. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p.469-493.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. de M. P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p.149-166, jan./mar., 2019.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antônio. **Sociedade Civil e Educação: fundamentos e tramas**. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL, 2010. (coleção Educação contemporânea).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2018.

MATIAS, Luana. **Análise Interpretativa de relatos de professores de Ciências sobre o tema cidadania**. 110p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, São Paulo, 2014.

NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.) 6ª ed. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p.545-565.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico?** 2020. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488626.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page17>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PAULILO, André Luiz; ABDALA, Rachel Duarte. *In*: Pimenta e Alves (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional** [online]. Campina Grande: EDUPB, 2010, p. 127-135.

PIZZORNO, Alessandro. **Participación y cambio social em la problemática contemporânea**. Argentina: Siap-Planteos, 1975, p. 7-82.

SAES, D. A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, nº 16, São Paulo: Boitempo Editorial, março de 2003, p. 09-38.

SAITO, Sílvia H. P. de Almeida. **A formação do cidadão e o sistema energético brasileiro**. 132p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANFELICE, José Luís. Fontes e História das Políticas Educacionais. *In*: Lombardi e Nascimento (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2017. Livro eletrônico. (Coleção memória da Educação). Não paginado.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. 1. ed. São Paulo: SE, 2011a.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli, 1. ed. São Paulo: SE, 2011b.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira, 2 ed. São Paulo: SE, 2011c.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. 1. ed. São Paulo: SE, 2011d.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Ciências da Natureza, 1ª série, 1º Bimestre**. São Paulo: SE, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_CN_01_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Ciências da Natureza, 2ª série, 1º Bimestre**. São Paulo: SE, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_CN_02_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Ciências da Natureza, 3ª série, 1º Bimestre**. São Paulo: SE, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_CN_03_Vol1_VP_01.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Ciências da Natureza, 1ª série, 2º Bimestre**. São Paulo: SE, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cader>

nosdoprofessorv22020/Cie%CC%82ncias%20da%20Natureza/EM_PR_CN_01_vol2.pdf>.

Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Ciências da Natureza, 2ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v22020/Cie%CC%82ncias%20da%20Natureza/EM_PR_CN_02_vol2.pdf>.

Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Ciências da Natureza, 3ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:<

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v2-2020/Cie%CC%82ncias%20da%20Natureza/EM_PR_CN_03_vol2.pdf>.

Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Ciências Humanas, 2ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_CH_02_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Ciências Humanas, 3ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:<

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_CH_03_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Ciências Humanas, 2ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível

em:<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v22020/Cie%CC%82ncias%20Humanas/EM_PR_CH_02_VOL2.pdf>.

Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Ciências Humanas, 3ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível

em:<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v22020/Cie%CC%82ncias%20Humanas/EM_PR_CH_03_VOL2.pdf>.

Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Linguagens, 1ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_LG_01_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Linguagens, 2ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_LG_02_Vol1_VP.pdf>.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Linguagens, 3ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_LG_03_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Linguagens, 1ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v2-2020/Linguagens/EM_PR_LG_01_Vol2_%20VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Linguagens, 2ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v2-2020/Linguagens/EM_PR_LG_02_Vol2_%20VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Linguagens, 3ª série, 2º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernos-do-professor-v2-2020/Linguagens/EM_PR_LG_03_Vol2_%20VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Matemática, 3ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_MT_03_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Matemática, 2ª série, 1º Bimestre. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_MT_02_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Matemática, 1ª série, 1º Bimestre**. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/pdfs/EM_PR_MT_01_Vol1_VP.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Matemática, 1ª, 2ª, 3ª série, 2º bimestre**. São Paulo: SE, 2020. Disponível em:

<<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/download/cadernosdoprofessorv22020/Matema%CC%81tica/CADERNO%20DO%20PROFESSOR%20MATEMA%CC%81TICA%20%20E.M.%20%202%C2%BA%20BIM.%20VOLUME%20U%CC%81NICO.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Cardápio de Eletivas**. São Paulo: SE, 2020b. Versão Preliminar. Disponível em:

<<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/02/material-apoio-inova-educacao-cardapio-eletivas.pdf>>

Acesso em: 18 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. São Paulo:

SE, 2020a. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**. São Paulo:

SE, 2020c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Tecnologia e Inovação**. São

Paulo: SE, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/02/diretrizes-curriculares-tecnologia-e-inovacao.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Cidadania e transição democrática. *In*: Covre, Maria de Lourdes Manzini (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 425-442.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Damaris D. Dias.; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020022, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652032>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A educação para a cidadania global (ECG) a abordagem da UNESCO**. Paris: 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

REFERÊNCIAS DO QUADRO 1

BLÓIS, Caio C. Corrêa. **O compromisso democrático nos Currículos Oficiais paulistas: a abordagem do conflito na proposta da CENP e no currículo “São Paulo Faz Escola” para Biologia**. 167 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação Básica como direito. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

FÁVERO, Altair Alberto; KAPCZYNSKI. A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós-LDB: habilidades e competências na formação para a cidadania. *In: Revista Digital de Ensino de Filosofia* – Santa Maria – vol.1, n.2, p. 33-48, jul./dez. 2015.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História**. 174 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FORLINI, Danilo Basile. **Construindo caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia**. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

GALO, Silvio. Governamentalidade e ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012.

GOMES, Leonardo Teixeira. **Cidadania e práticas escolares: as representações de um grupo de alunos do ensino médio de uma escola pública paulista**. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

IBERICO, Angela M. Figueroa. **Educação para a cidadania na escola: representações de professores de ensino médio**. 143 p. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, out/dez. 2013.

LEONARDO, Francisco A. Morilhe. **A efetivação do direito à educação cidadã por meio da disciplina de Sociologia**. 123 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2016.

MARTINS, Carlos Adalberto. **Violência, educação, subcidadania e democracia na periferia da grande metrópole**. 221p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Ricardo Castro. **Química e cidadania: uma abordagem a partir do desenvolvimento de atividades experimentais investigativas**. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREIRA, André; FUSCO, Wilson. A cidadania e a Sociologia no Ensino Médio. *In: Caderno de Estudos Sociais*, v.31, n. 2, jul./dez. 2016.

PETKOVIC, Cantaluze M. F. Paiva. Currículo e educação em Direitos Humanos: formação cidadã para uma mudança cultural. *In: Didática e prática de ensino na relação com a sociedade* (E-book), XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. *In: Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010.

SILVA, Kenya P. Gonsalves. Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Comunitária. *In: Proceedings*, II Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2009.

SILVA, Ricardo Pereira. **O conceito de cidadania no ensino de Sociologia no estado de São Paulo**. 174 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

VALLE, Carmen L. Bueno. **Pedagogia para as desigualdades: um caminho para a escola cidadã**. 202p. Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana, Mackenzie, São Paulo, 2013.