

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ELIANE GONÇALVES CORDEIRO

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA
FINALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Uberaba, MG
2020

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ELIANE GONÇALVES CORDEIRO

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA
FINALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo.

Uberaba, MG
2020

ELIANE GONÇALVES CORDEIRO

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA
FINALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo.

Aprovada em 17 de agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos de Souza Araujo

Profa. Dra Edileuza Fernandes da Silva

Profa. Dra Helena De Ormellas Sivieri Pereira

Profa. Dra Selva Guimarães

Profa. Dra Vânia Maria de Oliveira Vieira

*Aos meus pais, Antonio e Sofia (in memoriam),
fontes eternas de inspiração e referências de vida*

*À minha irmã, Elisabete, que, enquanto eu cursava
meu doutorado, a vida, com uma de suas muitas
artimanhas, lhe tirou a leitura e a escrita, a noção
de tempo e de espaço.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS SU, por toda proteção a cada passo de minha vida.

Ao meu amigo Prof. Dr. Walter Mariano da Silva, pela generosidade de sempre e pelas sugestões relativas ao método apresentado no projeto inicial da presente pesquisa.

Ao meu ex-aluno e agora colega de profissão psicólogo Rodrigo de Almeida, pela valiosa, pacienciosa e carinhosa dedicação na árdua tarefa de transcrição das entrevistas e dos grupos focais.

Às escolas e, sobretudo, às professoras que participaram da pesquisa e cujas falas permeiam esta tese, agradeço a abertura, a colaboração, o empenho e o compartilhamento de suas experiências para que eu pudesse realizar a produção de dados da empiria da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Selva Guimarães e Prof. Gustavo Araújo Batista, que participaram da banca do exame de qualificação e sugestões foram preciosas e enriquecedoras.

Aos livros — esse dispositivo disparador de vida, de transcendência do pensamento e da prática cotidiana do viver — e a seus autores — que entregaram e entregam seus pensamentos, suas reflexões, seu tempo para nós que amamos estudar.

À coordenação do programa de doutorado da Universidade de Uberaba, pela acolhida em momentos difíceis.

Aos meus colegas da primeira turma de doutorado em Educação da UNIUBE, pelo companheirismo e apoio em todas as horas.

Às participantes da banca de defesa pelas palavras, avaliação e valiosas contribuições para a versão final da presente tese: Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva, Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira, Profa. Dra. Selva Guimarães e Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

Ao meu mestre e orientador, Prof. Dr. José Carlos de Souza Araujo, pela paciência, pelo respeito ao meu processo, pela calma na condução da travessia dos prazos, da produção, do tempo, pela ternura com que, com sua experiência, conhecimento e visão de mundo, me recebeu a cada encontro de orientação e que resultou na materialização da presente tese.

RESUMO

Propõe-se com este estudo a discussão sobre as finalidades da educação, em particular a formação para a cidadania no âmbito do Ensino Fundamental. Inserida na linha de pesquisa “processos educacionais e seus fundamentos”, a pesquisa aqui apresentada explora este problema: a escola e os professores se empenham em fomentar a formação para a cidadania no processo de escolarização de crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (6 e 7 anos)? Em que sentido se empenham? O objetivo geral da pesquisa foi compreender em que sentido o aluno dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é preparado, pelo professor, para o exercício da cidadania e como acontece a formação para tal exercício na sala de aula e na escola. Os objetivos específicos foram *discutir* o conceito de cidadania que se revela como uma construção histórica; *discutir* a finalidade da escola no contexto contemporâneo, articulando-a à finalidade da educação no tocante à construção da cidadania; *relacionar* a formação para o exercício da cidadania com os aspectos do desenvolvimento da criança nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental; enfim, *compreender* as dificuldades e contradições que permeiam a formação para a cidadania na escola e na sala de aula. Partiu-se da hipótese de que a escola se ocupa dessa formação, assim como os professores e professoras, porém essa formação se dá em meio a tensões, conflitos e contradições. Trata-se de pesquisa qualitativa — um estudo de caso — cuja metódica incluiu a pesquisa bibliográfico-documental, além de entrevistas e de grupos focais. Teve como norteamento a hermenêutica de Gadamer (2008; 2010) e, como referencial teórico, o materialismo histórico e dialético. A pesquisa bibliográfica está ancorada, no que se refere à cidadania, em Marshall (1967), Ferreira (1993), Pinsky (2003), Carvalho (2014); à escola, em Lobrot (1992), Araújo (2000), Sacristán (2011), Dubet (2011); à infância, em Wallon (1968), Vigotski (1998), Leontiev (1998), Piaget (1999), Larrosa (2006), Khoan (2015) e outros. Os resultados comprovam a hipótese e situam conflitos e contradições relativos à relação da escola com a instituição-educação e o Estado e suas diretrizes, à própria escola, à função docente, à realidade dos alunos e alunas e à relação com os pais e família. Uma das conclusões aponta o distanciamento entre o que é professado pelas leis e diretrizes da educação nacional e o que acontece na realidade cotidiana da unidade escolar e da sala de aula. Outra se refere à necessidade de formação e aprofundamento conceitual de cidadania e de sua relação com o conhecimento pela escola e pelos professores.

Palavras-chave: cidadania, Ensino Fundamental, finalidade da educação, infância.

ABSTRACT

This study proposes to discuss the purposes of education, in particular the citizenship education in the scope of elementary school. Developed within research line “educational processes and their fundamentals”, this study explores the following point: do the school and teachers strive as to promote education for citizenship in the process of schooling children in the first two years of elementary school (age of 6–7 years)? What is the direction of their efforts? The research’s general aim was to understand in what sense students of the first two years of elementary school is prepared by teachers to perform citizenship and how education aimed at such performance happens in the classroom and in the school. Specific aims includes: *to discuss* the concept of citizenship as a historical construction; *to discuss* the school purpose in the contemporary context, articulating it with the purpose of education regarding citizenship construction; *to relate* education for citizenship fulfillment with children development aspects as to the first two years of elementary school; *to understand* difficulties and contradictions permeating the education for citizenship in school and in classroom. This study hypothesis is that school is concerned with education for citizenship, as well as teachers, but it takes place amid tensions, conflicts and contradictions. This is a qualitative research — a case study — whose method included bibliographic and document research, as well as interviews and focus groups. It drew from Gadamer’s hermeneutics (2008; 2010) and, as a theoretical framework, from historical and dialectical materialism. Bibliographic research drew from Marshall (1967), Ferreira (1993), Pinsky (2003), and Carvalho (2014) as to citizenship; from Lobrot (1992), Araujo (2000), Sacristán (2011), and Dubet (2011), as to the school; from Wallon (1968), Vigotski (1998), Leontiev (1998), Piaget (1999), Larrosa (2006), Khoan (2015) and others as to childhood. Results prove the hypothesis and situate conflicts and contradictions as to: relationship of school with the educational institution and the state and its guidelines, as to the school itself, as to the teaching function, as to the reality of students and as to the relationship with parents and family. One conclusion points to the distance between what is said by national education’s laws and guidelines and what happens in schools and classrooms daily. Another conclusion points to the need for education and conceptual deepening of citizenship and its relationship with knowledge by school and teachers.

Keywords: citizenship, elementary school, education purpose, childhood.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Categorias identificadas e analisada a partir das entrevistas e grupos focais (2018–9)	128
QUADRO 2	Idade, sexo, estado civil e ano escolar de exercício docente de professores entrevistados nas duas escolas participantes da pesquisa, 2019	129
QUADRO 3	Formação básica e permanente das docentes entrevistadas, 2018	131

LISTA DE SIGLAS

AI	Atos institucionais
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG	Escola Superior de Guerra
IAP	Instituto de Aposentadoria e Pensões
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MT	Ministério do Trabalho
OIT	Organização Internacional de Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Uberaba
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da criança e do Adolescente
TLCE	Termo Livre de Consentimento Esclarecido
UDN	União Democrática Nacional
UFA	Universidade Federal do Acre
UFA	Universidade Federal do Amazonas
UNB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade de Campinas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP	Universidade Federal do Pará
USP	Universidade de São Paulo
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFR	Universidade Federal de Rondônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

	À GUIA DE INTRODUÇÃO: âncoras e ancoradouros: por quais paragens andamos?	10
1	CIDADANIA: ESTADO NATURAL OU CONSTRUÇÃO HISTÓRICA?	39
1.1	Processo histórico da cidadania no Brasil	53
2	UM LUGAR CHAMADO ESCOLA	63
3	INFÂNCIA: DA NATURALIZAÇÃO À PRODUÇÃO HISTÓRICA E SUA PERTENÇA À ESCOLA	90
3.1	Henri Wallon: o desenvolvimento da pessoa	102
3.2	Levi Semenovitch Vigotskii: a formação social da mente	105
3.3	Alexis Nikolaevich Leontiev: atividade como motor do desenvolvimento psíquico	108
3.4	Jean William Fritz Piaget: o desenvolvimento do juízo moral no ser humano	109
4	AFINAL, QUAIS RESULTADOS A PESQUISA EMPÍRICA REVELOU?	114
4.1	Projeto político pedagógico	115
4.1.1	<i>Escola A e seu projeto político pedagógico</i>	117
4.1.2	<i>A Escola B e seu projeto político pedagógico</i>	124
4.2	Entrevistas e grupos focais	128
4.2.1	<i>Das entrevistas</i>	128
4.2.2	<i>Formação permanente</i>	131
4.2.3	Contribuição da escola para formação pessoal como cidadã, experiências escolares formadoras de cidadania	132
4.2.4	<i>Docente referência de vida e de profissão</i>	133
4.2.5	<i>Papel da escola na formação para o exercício da cidadania</i>	135
4.2.6	<i>A construção da cidadania na escola em que trabalha</i>	137
4.2.7	<i>A construção da cidadania em sala de aula</i>	137
4.2.8	<i>Contribuições adicionais das entrevistadas sobre cidadania na escola</i>	138
4.3	Dos grupos focais	139
4.3.1	<i>Estado/lei</i>	140
4.3.2	<i>Família/pais</i>	142
4.3.3	<i>Escola/professor</i>	143
4.3.4	<i>Aluno/criança</i>	145
4.3.5	<i>Cidadania</i>	146
4.3.6	<i>Ética</i>	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A Roteiro de entrevista	170
	APÊNDICE B Texto disparador das discussões do grupo focal	171
	APÊNDICE C Roteiro do grupo focal	172

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Âncoras e ancoradouros: por quais paragens andamos?

O mais irritante, no tema da cidadania, é o seu caráter encantatório e vago.

— DUBET

Nós nos perguntaremos em que medida¹ a ciência pode contribuir para a felicidade dos seres humanos e ajudá-los a resolver intelectual e praticamente os seus problemas de vida.

— FOUREZ

Ao nascer, o ser humano é inexoravelmente lançado na cultura. Trata-se de um processo imposto pela condição humana mesma, não linear, não natural e que, às vezes, vem acompanhado de incômodo, sofrimento, dor até; também — e isto inúmeras vezes — vem repleto de conquistas, transformações que gratificam e desafiam a potência e a qualificação da humanidade que está contida em cada um e no coletivo dos seres humanos, por natureza e condição. Em um movimento de procura pelo conhecimento do mundo, das coisas e de si, o homem desenvolve práticas sociais e inventa instituições, a exemplo das educacionais na escola. Escola como lugar onde se faz central o papel de incluir a criança na cultura, no mundo das verdades instituídas e mutáveis. Aí, nesse universo de ensinamentos e de aprendizagens sobre feitos humanos, acontecem processos explícitos e ocultos, um borbulhar de vida em busca de sentidos e significados.

Apesar de o ensino e a aprendizagem não serem objetos exclusivos da escola, é nesta que ocorre uma das mais peculiares e históricas relações: a relação ensino–aprendizagem mediada pelo professor, em que a criança ingressa no universo das letras. A educação é responsabilidade de todos para com as novas gerações. Porém, como prática social, a educação “só se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens” (LIBÂNEO, 2014, p. 3). A educação escolar supõe “[...] a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se

¹ Grifo do autor.

tornem humanos e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p.13). Como corrobora Libâneo (2012, p. 44),

[...] a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos.

Com efeito, essa explicitação ocorre na escola: lugar da educação formal, ou seja, planejada, programada. Visto que tal processo que inclui quem aprende e quem ensina, as escolas são, também, lócus de relações intersubjetivas, que, por sua vez, afetam todo o ambiente escolar, sobretudo a sala de aula; e, como, ofício que se desenvolve em um contexto institucional, a docência implica, ainda e potencialmente, relações e adesões aos projetos político-pedagógicos da escola. Por essa razão, há uma dimensão ética que permeia a relação entre professor e aluno; e — não podemos negar — aplica-se a todas as relações dentro da escola e desta com a comunidade.

Como afirma Tardiff (2001, p. 42), “estamos diante de um aspecto bastante mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem”. Essa perspectiva ética inerente à profissão docente — que atravessa o processo de ensino e aprendizagem — e certa coerção simbólica — entendida aqui como dispositivo influente na construção de subjetividades potencialmente dependentes, fragilizadas e com baixa autoestima — destaca um ponto importante: essas influências podem ser mais decisivas quanto mais novos forem os alunos. Aqueles em fase de formação de personalidade, tendem a ser mais abertos a adoção de referências de vida. Além de constituírem elemento contraditório ao presumido pelas intenções e leis educacionais, como dispositivos de afetação do aluno, tais influências podem afetar a relação entre discentes, escola e saber. Se for acertado dizer que escola como projeto assume a educação e propõe a formação intelectual e cidadã dos alunos, então se faz mister cuidar da produção e reprodução de direitos que tal instituição pode engendrar pedagogicamente.

É, pois, nessa direção que este estudo se volta à seguinte indagação (ao seu problema): a escola e os professores se empenham em fomentar a formação para a cidadania no processo de escolarização de crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (faixa etária 6–7 anos)? E como o fazem? Tal foco se refere basicamente à cotidianidade da sala de aula, lugar privilegiado das relações ensino–aprendizagem e de proximidade com a cultura mediada pelo professor; espaço de partilha e troca, construção e desconstrução de concepções, crenças,

saberes e conhecimentos com os quais o professor permeia sua prática docente e que podem apresentar contradições entre o que professa e o que realiza, entre o que conhece das leis instituídas sobre as finalidades da educação e o que pratica delas na relação direta com o alunado.

Vale destacar o artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual institui a cidadania e a dignidade como dois de seus cinco fundamentos; e o artigo 205, que institui a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e a ser “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, 2006, 134). Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 2º, fundamentado na Carta Magna, estabelece as mesmas três finalidades da educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

O foco deste estudo — seu objeto — recai sobre o preparo para o exercício da cidadania, de responsabilidade da escola, em particular do professor, sobre a coerência e sobre as contradições nessa construção e constituição pela escola mediadas pelo professor. Como se observa, trata-se de construção social em que a Constituição de 1988 implica projetos de caráter político-pedagógico para o âmbito escolar. Projetos que carregam em si uma complexidade de elementos, que vão de sua elaboração formal, passando pela sua aceitação total ou parcial pela própria instituição escolar e seus atores de forma coletiva e individual, até a aplicação, as experiências e os afetos envolvidos no processo.

Cidadania será tomada aqui numa perspectiva ampla que inclui a participação ativa nas decisões quanto aos rumos que o Estado-Nação deve tomar para o bem de todos e o “desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais“ com vistas à “conquista de uma vida digna e saudável para todas as pessoas” (BRASIL, 2007, p. 11). O que implica, necessariamente, a dimensão ética da cidadania. Antecipamos que, para nós, a cidadania está imbricada no desenvolvimento humano na sua dimensão histórico-cultural e na sua dimensão particular e singular, inserido nas condições concretas de existência, no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir, individual e coletivamente. E a educação escolar tem um papel vital nesse processo.

Como afirmam Veiga e Araújo (2007, p. 44),

Não é possível ao homem viver sem a ética. O ser humano é um ser de relações, e a busca por ser ético é que pauta tais relações. A ética fundamentalmente interfere e define — e definir significa “estabelecer limites” — o modo de o homem pautar seu comportamento. Assim não é possível não ser ético, não é possível pautar-se nas relações humanas sem ética. Ela define a qualidade do relacionamento humano.

Questões éticas estão postas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2006). No artigo 3º, inciso I, declara-se, entre os objetivos da República, o de “constituir uma sociedade livre, justa e solidária”; e, no inciso IV, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Sobre os princípios, o artigo 4º, inciso II, apresenta a “prevalência dos direitos humanos”. Nessa direção, estão postos os parâmetros curriculares nacionais (PCN) para o ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, e cujos objetivos “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 47). Corrobora essa perspectiva ética a base nacional comum curricular (BNCC), etapa Ensino Fundamental, ao afirmar que

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 61).

O desenvolvimento dessas capacidades e atitudes não se materializa por meio de palavras, de discurso, pois acontece nas relações intersubjetivas cotidianas. Pressupõe a formação para a autonomia, do caráter, da personalidade, do pensar e agir que parte de si (do eu). E esse desenvolvimento é mediado por pessoas, no caso da escola, fundamentalmente pelo professor. Na constituição da profissionalização docente, valores como “honestidade, justiça responsabilidade, integridade, entre outros, não são apenas exigências para os outros, mas devem fazer parte do nosso caráter e conduta. Portanto, em especial, do docente” (SCHULZ, 2010, p. 10).

Cidadania e valores éticos são elementos intrínsecos e indissociáveis na educação/formação em geral; e estão engendrados, de forma peculiar, nas cercanias da educação formal. Assim, devem ser foco de reflexão e de transformação da práxis de todos os atores da educação escolar, sobretudo dos professores. Essa possível transformação atingirá a todos os alunos, em particular aqueles de idade menor, uma vez que se encontram mais

abertos para internalizar referências externas, como é o caso aqui considerado, de alunos dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

No processo histórico e social dos homens, os direitos aparecem como resultado da compreensão da natureza e da condição humana e de suas possibilidades de vir a ser, instância construída nas relações sociais. Não sem experiências dolorosas, culminadas em guerras e revoluções, os direitos civis, políticos e sociais foram se constituindo como requisito de realização da humanidade.

Ao falarmos de cidadania, uma das possibilidades de foco é entendê-la como construção, portanto, processo, e construção inserida, engendrada no seio da historicidade humana. Na busca e luta para garantir a sobrevivência da espécie, o ser humano transformou e transforma seu meio para, num movimento dialético, constituir, produzir, criar condições de vivência e convivência coletiva, já que sua natureza é, indiscutivelmente, social.

Nessa trajetória, com o conhecimento — pelas experiências e pelos estudos cada vez mais aprofundados —, o homem vai se apropriando da natureza — ao menos de parte dela — e a coloca a seu dispor além da sobrevivência: para suprir outros níveis de necessidades, que incluem as simbólicas, para significar, entender e se apropriar do mundo. Compreendendo-se um ser que se constitui em relação, o homem busca, há milhares de anos, formas, caminhos e normas para sustentar essa relação entre iguais e com a natureza; o mundo que se faz presente e que se transforma a cada ação que ele executa sobre ele individual mente e/ou coletivamente. Como afirma Sacristán (2011, p. 103),

Os seres humanos somos criadores natos de significados (cultura, em geral) e de relações que nos vinculam de maneira mais ou menos estreita com os demais (cultura social) porque temos capacidade mental e necessitamos explicar para dotar de sentido o que nos rodeia e a nós mesmos, e porque sempre necessitamos de alguém.

A cidadania se constitui numa dessas estratégias para tornar as relações coletivas viáveis tanto para a sobrevivência da espécie como para a realização dos anseios e desejos, das potencialidades humanas que se expressam na filosofia, nas artes, nas ciências — numa palavra, na cultura produzida historicamente pelos passos largos conseguidos nesse intento. Nessa perspectiva, podemos pensar como Sacristán (2011, p. 152):

[...] a cidadania é uma “invenção”, uma forma “inventada”, digamos, de exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada que em conjunto garante aos indivíduos certas prerrogativas, como a igualdade, liberdade, autonomia e direitos de participação.

Cidadania está inexoravelmente atrelada a direitos e deveres. Soares (2004) alerta quanto a estabelecer uma nuance diferencial importante nos direitos: os direitos humanos estão vinculados ao direito à vida e à dignidade humana *por princípio*. Não são sujeitos à legislação nenhuma, a nenhuma fronteira geográfica, linguística ou cultural. São considerados universais. São naturais por estarem vinculados ao simples fato de nascermos. Trata-se de pensar na espécie e na sua sobrevivência significativa. Os direitos intrínsecos à cidadania estão ordenados juridicamente, de acordo com cada Estado, e voltados para seus membros. Relacionam-se com as dimensões civis, políticas, sociais e, mais recentemente, foram incluídas as dimensões econômicas e culturais.

A primeira classificação foi proposta por Marshall (1967), que identificou o elemento civil dos direitos como relativos ao plano individual, da liberdade de ir e vir, de pensamento, de expressão, de propriedade. O elemento político refere-se ao direito de participar das decisões na qualidade de eleitor ou de elegível. E o direito social se refere à garantia de um mínimo de condições para uma vida com dignidade e segurança, sendo a educação e os serviços sociais os mais característicos de sua dimensão. Há essas nuances que qualificam os direitos humanos e a cidadania, mas estes estão decisivamente integrados.

Dentre os direitos sociais, destaca-se o direito à educação. Aqui, o foco recai na institucionalização de sua face formal, ou seja, escolar. Dessa maneira, quando se pensa em educação, pensa-se na escola. A escola tem alguma função de educação para a cidadania? No Brasil, sim! Como escreve Carvalho (2014, p. 16) ao discutir o longo caminho da cidadania no Brasil, “Eles incluem, o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria”. A educação para a cidadania compõe as diretrizes curriculares oficiais — cabe lembrar —, mas também a Carta Magna de 1988.

Na escola, em particular no Ensino Fundamental, aspira-se à formação para a cidadania, isto é, à sua realização no decorrer de dois ciclos, um entre o 1º e o 5º ano escolar, outro entre o 6º e o 9º. Em todos os níveis, sobretudo no fundamental, se tomarmos o Brasil como referência, um problema-chave reside no provimento da equidade no acesso ao saber, às palavras: à possibilidade de a escola participar da constituição de pessoas protagonistas, de sujeitos em condição de exercer sua cidadania, de se desenvolverem como ser total. Segundo o *Anuário brasileiro da educação básica* (CRUZ; MONTEIRO, 2020), há mais de 126 mil escolas de Ensino Fundamental e quase 27 milhões de matriculados. Segundo o documento, “o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais”. Dentre elas, destacam-se diferenças regionais, sociais, étnicas, econômicas. Por exemplo, enquanto 70,6% dos adolescentes da região Norte terminam o Ensino Fundamental, 87,1% o fazem na Sudeste —

esta região apresenta índices mais elevados nas categorias analisadas de forma compulsória. Os recursos disponíveis nas escolas padecem da falta de equidade. Acesso à biblioteca e/ou à sala de leitura estão assegurados a 56,3% das escolas de Ensino Fundamental, enquanto 44,2% disponibilizam aos alunos acessam à internet.

A situação do meio rural apresenta índices ainda maiores de desigualdades. Segundo estatísticas do censo da educação básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2016, p. 7), “Na zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água”. Somente 33% das escolas de Ensino Fundamental têm banheiros adequados à acessibilidade de alunos com deficiências ou mobilidade reduzida. O mesmo relatório afirma a preocupação com o aumento progressivo dos índices de reprovação dos discentes dos anos iniciais do Fundamental (de 87% em 2008 para 93,2% em 2015) (BRASIL, 2017). As estatísticas do censo da educação básica de 2019 não abordam essas questões. No entanto, apontam fatores de desigualdades presentes na realidade das escolas de Ensino Fundamental. Exemplos são: 3,6% das escolas municipais contam com laboratório de ciências; 0,9% dispõem de salas de música; 1,7% têm salas de arte; 34% têm computadores de mesa e 29,6% têm internet para ensino e aprendizagem. Ainda, somente 10% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental estão na escola em período integral.

Outros dados inseridos no anuário (CRUZ; MONTEIRO, 2020) apontam uma realidade preocupante: dos 97,7% de matriculados no Ensino Fundamental, 16,2% estão com dois anos ou mais de atraso em relação ao ano escolar e à idade. No final do ciclo Fundamental 1, apenas 60,7% atingem nível adequado de aprendizagem da Língua Portuguesa e 49,9%, de Matemática. Esse cenário piora à medida que os anos escolares sobem: no ciclo Fundamental 2, a porcentagem de aprendizagem adequada em Língua Portuguesa cai para 39,5% e a de Matemática, a 21,5%. No Ensino Médio, a situação é drástica: em Língua Portuguesa somente 29,8% conseguem atingir o nível adequado de aprendizagem e, em Matemática, apenas 9,1% (Parâmetros do Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB). “Aproximadamente 22, a cada 100 crianças, situam-se no nível mais baixo de proficiência em Leitura, nas escolas públicas brasileiras. Em Escrita, o problema é ainda mais grave”. Podemos afirmar que são devastadoras as consequências desse nível de aprendizagem de conhecimentos tão vitais ao desenvolvimento e à inserção no mundo sociocultural e ao consequente exercício consciente da cidadania.

Nesse contexto de tantas contradições, desigualdades, como fazer valer os princípios constitucionais, as diretrizes, os parâmetros voltados para a educação? Em que nível se

encontra o desenvolvimento pleno do educando propalado pela Constituição de 1988 e pela LDBEN? E a garantia da equidade, não apenas do acesso, mas ainda da permanência e efetiva aprendizagem suficiente para desencadear e fortalecer a ocupação do lugar de cidadão?

O número de escolas e vagas disponíveis para o Ensino Fundamental não garante a permanência discente na escola nem a continuidade dos estudos. Ainda se impõem os problemas de exclusão de milhões de certas formas de cultura e de conhecimento, dentre outras necessidades de ordem social, econômica e laboral. A educação escolar, portanto, parece estar longe de alcançar uma das suas finalidades manifestas pela simbólica Revolução Francesa: a prática da justiça e o ideal de liberdade, ideário democrático-liberal apresentado e defendido por Condorcet em 1792.²

Na esteira desses desassossegos, a pesquisa aqui descrita explorou esta tese: a escola e seus professores percebem, como inerente, essa sua função de formadora do aluno-cidadão; porém, como essa dimensão não configura um manual de orientação, há entendimentos e experiências diferentes na efetivação dessa formação para a cidadania na escola. Nesse diapasão, são presumíveis conflitos, contradições, tensões, obstáculos, expectativas, experiências e concepções variadas de cidadania em tal processo, bem como em outras práticas sociais. Algumas questões estão implicadas: no cotidiano da unidade escolar, nas intervenções em ato e na relação professor–aluno, como é conduzido o processo da formação, da construção da cidadania? Se contradições existem, e partimos do pressuposto de que *sim*, então como se expressam? Como são lidadas?

O interesse por esse problema surge em meio a contextos de naturezas diversas que foram se engendrando em desassossego de minha parte. Dois desses contextos estão ligados diretamente a aspectos de minha biografia, na dimensão particular. Os mais tenros estão imbricados com minha experiência no Ensino Primário — nomenclatura de época. De olho na cartilha *Caminho suave*³ — um livro querido —, em pleno primeiro ano eu não conseguia fazer a letra cursiva. Minha professora (de quem nunca me esqueci, nem mesmo do nome completo) destacou um colega para segurar em minha mão e me ajudar a escrever com movimentos arredondados. Ser reconhecida na minha singularidade e no meu pertencimento coletivo foi, sem dúvida, fator determinante para minha relação com o saber, apesar de, naqueles dias, nem ter ideia do que seria cidadania, ética, formação e prática docentes.

² Cf. BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>

³ A cartilha *Caminho Suave* foi escrita por Branca Alves de Lima. Está em sua 133ª edição, a de 2019, pela Caminho Suave editora, com atualização, ampliação e adaptação ao acordo ortográfico de 2012.

Aprendi a ler e a escrever. Aprendi a amar a escola. Como fui feliz naqueles galpões de madeira das Escolas Agrupadas de Vila Formosa, na cidade de São Paulo! Como ganhei o mundo! Nele me lancei para sempre! Quantas crianças são invisíveis na escola? Quem fala por elas? Quem as reconhece? A quem cabe a responsabilidade de sua formação cidadã? Essas experiências alimentaram em mim o desejo de ser professora. Na minha adolescência, ensinei duas crianças com dificuldades de aprendizagem e meus quatro irmãos, numa sala que meu pai adaptou, construindo uma lousa em uma das paredes para eu poder ensinar. Daí ao curso Normal, foi um passo!

O outro contexto pertencente à construção de minha subjetividade no seio familiar, que, tendo um lócus de luta social e econômica cotidiana de sobrevivência, situou-me na identidade pessoal e profissional com minha classe social de origem. Uma escolha livre em colocar minha força de trabalho, minha formação à disposição da educação e da saúde, de movimentos coletivos de luta por direitos.

Ligado à minha formação e prática profissionais como psicóloga e docente de curso de Psicologia, encontra-se o outro contexto de natureza biográfica que faz uma interface com a dimensão social. Na função de supervisora de estágio na área da saúde e da educação — nesta última em várias ocasiões —, fui testemunha de relatos de estagiários e estagiárias de situações de abuso de poder, constrangimento, coerção psicológica em que estavam envolvidos seus atores, em particular professores e professoras, alunos e alunas. Situações que demandavam — e demandam — apreensões, sentimentos de impotência, indignação e alteridade. Suscitam reflexões, constataam a urgência do trabalho interdisciplinar e interinstitucional. São situações que conclamam questões éticas e de formação humana.

Essa identidade construída em meu percurso pessoal e profissional com a educação serviu de mote para o curso de mestrado e doutorado na área da educação. Mas, além das justificativas de cunho biográfico, encontram-se aquelas ligadas ao processo de humanização do homem e ao universo da educação formal: ambos campos instigantes de conhecimento. No seu caminhar existencial, o homem tem marcado substancialmente a sua ocupação como membro da natureza, esse nicho ecológico disponível, transformando-o e transformando-se, num processo contínuo e cada vez mais diferenciado de sua origem. Constrói e derruba pontes, materiais e simbólicas, na busca de sentidos e significados para sua vida e para a vida dos demais entes e seres do universo. Ser social por excelência, o homem vem desenvolvendo dispositivos de convivência cada vez mais sofisticados, o que o coloca de frente para si e para os demais, fazendo surgir questões de ordem ética e intersubjetiva que impactam na relação com o mundo e os semelhantes. Um desses dispositivos sofisticados encontra-se na escola,

um lugar, não exclusivo, mas essencial, para que o homem se humanize cada vez mais. O que nem sempre vem se conseguindo de modo satisfatório. Uma dessas questões refere-se aos direitos e à sua consecução, ao desenvolvimento da cidadania como fator de ordenamento das relações sociais e sobrevivência da espécie. Essa questão consiste no teor desta tese.

Ao partirmos da postura de que a escola aceita trabalhar fundamentada nas três finalidades da educação instituídas pela Constituição e ratificadas pela LDBEN de 1996, faz-se necessário lançar algumas hipóteses, conforme apresentamos a seguir, sobre a consecução dessa tarefa, nada simples, projetada a escola.

A cidadania como componente entre a tríplice finalidade da educação deve se estruturar desde as diferentes práticas sociais, tais como os movimentos sociais, os sindicatos, o trabalho, as associações, as igrejas, a escola etc. Em relação a esta, são diferentes os níveis educacionais. Em referência ao Ensino Fundamental, aspira-se que a formação para a cidadania se realize no decorrer de suas duas fases, ou seja, entre o 1º e o 5º ano, e entre o 6º e o 9º ano. Como o objeto deste estudo focaliza o 1º e o 2º ano, convém reconhecer que a formação para a cidadania também processualmente aí se constitua. A escolha dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, constituídos de crianças de 6 e 7 anos, como foco de pesquisa deve-se ao fato de o sistema educacional ter antecipado uma fase da infância caracterizada pela disposição lúdica; ou seja, uma fase antes alocada na Educação Infantil — os 6 anos de idade — para a lógica do currículo formalizado em conteúdos, metas, metódicas, que exigem abnegação e renúncia de um mundo ainda povoado por uma dimensão afetiva importante para o seu desenvolvimento; deve-se ainda ao fato de que as crianças, no início do Fundamental, ainda estão abertas ao conhecimento e à influência de seus professores como referência de vida.

Embora a perspectiva deste estudo pretenda identificar e compreender o nível de formação para a cidadania nos anos escolares referidos, através de técnicas de pesquisa expressas no campo, método proposto, que vem a seguir, convém anunciar, desde já, que tal compreensão se baseia em entrevistas e grupos focais que envolvam professores. Esse procedimento permite uma avaliação qualitativa da temática da formação para a cidadania nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando anunciamos a hipótese antes, reconhecemos que a referida formação é problemática porque se realiza no decorrer de um processo que ocorre antes do Fundamental, bem como não se encerra ao final desse nível educacional. Dito de outro modo, a cidadania se forma nos espaços sociais de vivências e acompanha o ser humano ao longo da vida. Hipotetizar com a segurança pretendida pelas ciências físicas e naturais em relação ao objeto

deste aqui estudado seria reduzir as dimensões próprias das ciências humanas e se abster da aventura de compreender a cidadania numa instância do processo de sua conformação: a escola.

O tema e o problema: que lugar ocupam no interesse acadêmico? O tema — cidadania — não é inédito nem incomum na pesquisa acadêmica. São muitos os textos produzidos tendo como âncora o debate sobre cidadania. Porém, os focos e problemas são mais ricos e possibilitam certa novidade no desenvolvimento das questões ligadas à *construção* da cidadania. A tangência e até as implicações mútuas trazem a questão dos direitos humanos como um universo a ser pensado e discutido em conjunto.

Na fase da pesquisa aqui descrita em que procuramos saber em que estágio estava o conhecimento sobre o tema da cidadania e sobre cidadania no Ensino Fundamental — seus dois primeiros anos —, utilizamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴ (teses e dissertações) e do portal de periódicos CAPES/MEC e da Scientific Electronic Library On-line (SciELO).⁵ No primeiro *website* delimitamos, como filtro, as áreas de conhecimento: educação, de concentração: educação e educação escolar e programas de educação e educação e os descritores: cidadania, ensino fundamental e ética. Optamos por aprofundar as buscas nas produções associadas às Instituições de Ensino superior públicas, às pontifícias universidades católicas (PUC) e a Universidade de Uberaba, por se tratar da instituição do programa em que se desenvolveu este estudo. Foram consideradas: Pontifícia Universidade Católica, de Campinas e Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, da capital e de Ribeirão Preto, Universidade de Uberaba, Universidade Estadual de Campinas e universidades federais de: Goiás; Mato Grosso; Minas Gerais; Rondônia; Santa Catarina; Espírito Santo; Maranhão; Pará; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Tocantins; enfim, do Amazonas. No segundo *website*, com os mesmos descritores, no período de 2010 a 2017, foi localizada uma produção pertinente, entre os dezenove títulos e respectivos resumos.

Sobre as dissertações e teses, lidos os títulos (4.133) listados na busca com descritores, foram selecionados cinquenta que traziam informações aproximadas ao tema e ao foco deste estudo. Por meio da leitura dos resumos, chegamos a dezoito estudos (onze dissertações, sete teses). A aproximação mais acurada de seus conteúdos — a pertinência — os reduziu a três teses e três dissertações. O estudo que mais se aproxima deste foi feito por Iberico (2014, p. 15), como dissertação de mestrado: *Educação para a cidadania na escola: representações de*

⁴ Disponível em www.catalogodeteses.capes.gov.br. Acesso em maio de 2017.

⁵ Disponível em www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em maio de 2017.

professores de ensino médio. Analisam-se as representações que professores apresentam sobre a educação para a cidadania na escola. O foco foi o Ensino Médio. A autora entende a escola como “local privilegiado de educação para a cidadania, porque é um espaço que estimula o aluno a desenvolver novas formas de participação”; que “providencia oportunidades de desempenho de papéis, tanto formais como informais, e de construção de relações na sua própria dinâmica”. Nesse espaço, destaca-se o papel do professor no processo da educação para a cidadania.

A referida dissertação com as representações tem, como justificativa, a variedade de compreensão sobre a educação cidadã, a despeito das definições documentais e acadêmicas. Na conceituação e concepção de cidadania, dialoga com Berger e Luckman (1978), Furtado (2010), Pinsky (1998), Brayner (2008), Benevides (1991), Dewey (1934), Ribeiro (2011) e Boto (2011). Articula cidadania com direitos humanos e direito à educação, valorizando a construção histórica e social da cidadania, cujo conceito vai se explicitando nas condições e circunstâncias de cada tempo e em diferentes espaços. Ao articular a cidadania com os direitos humanos, a autora enfatiza que estes “são essencialmente públicos — porque são comuns a todos — e referem-se tanto a direitos da fruição individual quanto da fruição coletiva, portanto são de todos os cidadãos e extrapolam uma nação” (IBERICO, 2014, p. 31); quanto à cidadania, varia de acordo com a sociedade e suas lutas pelos direitos estabelecidos pela ordem jurídico-política. A partir dessa dupla relação é que se instaura a educação como direito humano e social. Partindo da premissa de que a educação está a serviço da cidadania, Iberico (2014, p. 49) entende que então é necessária a educação para a cidadania,

[...] que se ocupa da aprendizagem da vida comum em uma sociedade democrática, uma aprendizagem que consiste em preparar um cidadão informado, ativo e responsável — uma pessoa que sabe exigir seus direitos, cumprir seus deveres e contribuir ao bem comum nos distintos âmbitos e dimensões da vida pública, social, cultural, ecológica e econômica.

Ao refletir sobre a possibilidade de educar para a cidadania, Iberico (2014) destaca o papel fundamental do professor nesse processo. E é por esse viés que desenvolve sua pesquisa. Na análise de dados, afirma que os professores apresentam diversidade e amplitude de concepções sobre cidadania, que focam suas argumentações na dimensão dos direitos civis, destacando a igualdade e o respeito pela dignidade humana. A participação ativa e o envolvimento do indivíduo na comunidade e na sociedade e nas decisões para o bem comum, também, foram aspectos apresentados pelos professores participantes da pesquisa como elementos essenciais da cidadania.

Outro elemento é a noção de que a educação escolar não é determinante do desenvolvimento da cidadania. A função da escola aparece como espaço mais amplo do que a formação e qualificação profissional dos alunos. Sua função abarca as experiências de relacionamento e encontro/desencontros de valores pessoais e sociais. Sobre a prática docente, evidencia a intersecção entre a informação a ser socializada e a forma como isso deve acontecer, além do posicionamento que têm na interação com seus alunos. Aparece também, na análise, a presença de conflitos entre fala e cotidiano, entre discurso e prática das concepções apresentadas. Esses conflitos se expressam na relação escola–comunidade; na participação discente; na proposta do sistema de avaliação; na formação para a cidadania e em outros atributos.

Outro texto selecionado é a dissertação de mestrado de Ribeiro (2013): *Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio*. O autor analisa os PCN, os avanços na direção da compreensão da complexidade e multiplicidade do processo de ensino e aprendizagem; do desenvolvimento de valores e atitudes integrados aos conteúdos específicos como responsabilidade da escola. Quanto a este ponto, os PCN, segundo o autor, não aprofundam como esse desenvolvimento seria promovido na prática, apesar de explicitarem o papel da escola em se ocupar com questões de relevância social. Ribeiro (2013) se apoia, para conceituar atitudes e valores, em Foulquié (1971) e Brunner e Zeltner (1994), respectivamente. Assim, atitudes são compreendidas como o respeito a si, aos demais, às diversidades de crenças, de valores, de culturas, de costumes que coexistem dentro e fora da escola e valores como as disposições consideradas importantes para cada pessoa ou grupos na sua relação com o mundo. Aprofunda aspectos relativos em autores como Saraíba (1998), Weil (2002), Reigh e Adgok (1976), Pradel e Dáu (2009), Martin e Vasquez (2004) e Del Pilar et al. (2006). Para fundamentar a educação moral conversa com Marchand (2001), Larrosa (1996), Piaget (1994 e 1996), Menin (1996), Araújo (1999), Charlot (2002), Zandonato (2004), Caetano (2005), Trevisol (2009), Razera (2006), Guimarães et al. (2001), Amorin (2001) e Goergen (2001). O trabalho conclui que os professores são necessários para a formação moral dos alunos, que esse processo ocorre historicamente e que os aspectos subjetivos dos alunos são imprescindíveis para ser levados em conta na formação moral. Em seus resultados, Ribeiro (2013) identifica que os professores de Ensino Fundamental consideram importante debater os temas relacionados com atitudes e valores na escola. Dentre estes, prevaleceram como importantes de serem desenvolvidos o respeito, o afeto, o diálogo, o repúdio às discriminações, o ato de assumir erros e a responsabilidade. Foram explicitadas pelos professores estratégias de como desenvolver valores, atitudes e moralidade. Mudanças

metodológicas, fomento de práticas dialógicas, atitude e conduta docentes como referência e sensibilidade, utilização de situações cotidianas de sala de aula. Segundo o autor, os participantes de sua pesquisa percebem a dificuldade e o desafio em desenvolver valores com os discentes. As tentativas e iniciativas são calcadas, fundamentalmente, na experiência docente, na formação em sala de aula, mais do que em teorias e formação voltada para esse aspecto.

Com efeito, a formação moral e ética na sala de aula foi objeto de estudo, também, de Fernandes (2014). Sua tese de doutorado, *Formação moral e ética na sala de aula*, teve como objetivo analisar a concepção e o papel docente relativo ao desenvolvimento moral no espaço escolar do ensino fundamental e propor ação interventiva em meio aos professores participantes da pesquisa. Foram dois professores, do 4º e do 5º ano de uma escola do Rio Grande do Norte. Para fundamentar o desenvolvimento moral, a autora dialogou com Piaget (1932 e 1948), Kohlberg e Mayer (1972) e Kohlberg (1969). Para focar a moralidade no âmbito escolar e a construção sociomoral em sala de aula, apoiou-se em autores como Devries e Zan (1998), Piaget (1976, 1994 e 1998), Vinha (1997 e 2003), Leme (2006), Selman (1980), Tognetta e Vinha (2009), Puig (2004), Tognetta (2003 e 2009), Puig et al. (2000). No processo de reflexão sobre a formação moral e ética em sala de aula com as professoras, foi possível à autora perceber certa identidade entre hipóteses estabelecidas e falas docentes de que transformações significativas só ocorrem se houver um processo de tomada de consciência. Uma tendência de discurso calcado no senso comum, na fase inicial foi sendo substituída por uma posição reflexiva e ética concretizada pela metodologia interventiva da pesquisa. Essas mudanças impactaram na prática dentro e fora da sala de aula. Os cursos de formação docente, segundo Fernandes (2014), não têm causado transformações significativas nos docentes em relação aos seus próprios valores e em relação à sua prática pedagógica. No geral, os professores estão informados sobre decretos, leis, diretrizes, sem que, no entanto, haja garantia de alteração na sua ação cotidiana. A formação precisa se constituir em ambiente colaborativo, participativo e autorreflexivo.

Castro (2013, p. 200), em sua dissertação de mestrado, *Direitos humanos: da inserção temática ao cotidiano escolar*, foca nos direitos humanos e em sua inserção no cotidiano escolar. Parte da compreensão da função da escola como transformadora e emancipatória. Presumida pelas diretrizes nacionais, a formação integral do aluno, que inclui o preparo para o exercício da cidadania, como afirma a autora: “A cidadania, vista como processo em construção, tem na educação um dos instrumentos de concretização dos Direitos Humanos previstos na Constituição Federal”. No entanto, não está garantindo sua efetividade e tem

encontrado dificuldades em sua implementação. Para alcançar seus objetivos, Castro se propõe a verificar três fatores importantes: a formação dos professores nesse sentido, se eles se sentem aptos a lidar com a temática e qual a realidade em sala de aula quanto ao conhecimento e respeito aos direitos humanos, dos professores e discentes. Os participantes da pesquisa foram alunos de terceiro ano do Ensino Médio e docentes desse ciclo de uma escola de formação tecnológica.

Para discutir direitos humanos e cidadania em seus aspectos históricos e conceituais, a autora lança mão de numerosos autores: Locke (2001), Rousseau (1978), Platão (1997), Kant (1989), Arendt (1998), Bobbio (1992 e 2004), Benevides (1994 e 2004), M. Santos (1993 e 1996–7), Bonavides (1980, 1998 e 2008), Demo (1996 e 2006), B. S. Santos (1997, 2003, 2006 e 2011), Marshall (1987), Reale (1998 e 2009), Magalhães (2000), Corrêa (2002), Baranoski e Luiz (2012) e Herkenhoff (2001). Para desenvolver a relação entre educação e direitos humanos como questão de cidadania, aborda autores como Libâneo (1994), Dewey (1959), Bourdieu e Passeron (1982), Freire (1982, 2003, 2007 e 2011), Brandão (1995, 2001, 2005 e 2007), Aguirre (2008), Durkheim (1995), Comênio (1960), Caiado (2008), Candau (1998, 1999, 2001, 2005, 2006 e 2008), Garretón (1997), Arendt (2004), Nodori (2010), Guimarães (1995 e 2005), Beltrame (2007), Biögo (2012), Delors (1999), Montessori (1997 e 2004) e Scovino (2008), dentre outros.

O estudo de Castro (2013, p. 253) abarca a concepção de cidadania e direitos humanos, percepções sobre estes dentro e fora da escola, conceito de paz e educação para a paz por alunos e professores participantes e, ainda, a inserção da temática dos direitos humanos na escola e o poder que esta tem de interferir nos processos de desrespeito àqueles. A autora verificou que a maioria dos educandos e dos educadores “desconhece os Direitos Humanos pautados nos valores éticos e acha interessante a inserção da disciplina específica para tratar da temática”. Além disso, ficou evidente o desinteresse de ambos os segmentos pela leitura. Os professores, no referido estudo, em sua maioria, não estão ligados a nenhum movimento social ou de participação política da e na comunidade. Castro sustenta que, “adotando uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se a Educação em Direitos Humanos, a Educação para a Paz e a Educação Intercultural como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural” (p. 246).

Tendo como objetivo ampliar o conhecimento sobre “a relação entre direitos humanos e educação e levantar e sistematizar reflexões que possam esclarecer as condições, favoráveis e desfavoráveis, para implantação e consolidação de projetos de educação em direitos humanos em escolas públicas”, Moitinho-Silva (2016, p. 6) desenvolveu sua tese de

doutorado com o título de *Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?* Os participantes de sua investigação são docentes de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A autora parte de dois pressupostos para desenvolver sua pesquisa: 1) dar concretude à palavra direito focando no dever quanto à garantia das condições necessárias para que o processo formativo com qualidade, o acesso, a permanência digna no sistema escolar se efetive; 2) nortear a pesquisa com espaços de reflexão, diálogo e prática sobre a educação formal e o seu lugar essencial na formação cidadã-democrática.

Para discutir direitos humanos e formação em direitos humanos, Moitinho-Silva (2016) apoiou-se em autores como: Dallari (2002), Bobbio (2004), Benevides (1994, 1995, 2001, 2004, 2007), Alves (2007), Comparato (1998, 2013), Vivaldo (2009, 2013), Zenaide (2010), Hernandez (2011), Schiling (2011, 2012 e 2014), Koener (2011), Candau (1955, 2003, 2004, 2008, 2011, 2013), Silva (2000), Dias (2010), Dubert (2011, 2012), Pierucci (1999), Candau e Scavino (2013), Gomes (2006).

Moitinho-Silva (2016) constata que os docentes manifestam interesse e sensibilidade em discutir os temas propostos. Admitem, no entanto, ter poucas ferramentas para lidar e enfrentar situações concretas, no cotidiano da escola, relativas aos direitos humanos, à igualdade e a diferenças. Demonstram a compreensão de que o respeito às diferenças implica a não transformação desta em desigualdades. Como em autores anteriores citados, percebe no ambiente escolar um descompasso entre o discurso e a prática, até pela complexidade dessas questões. Em linhas gerais, os docentes demonstram interesse pela comunidade escolar.

Tendo como problema central de sua tese a “[...] questão da atitude Ética observada em relações entre alunos/professores em sala de aula e alunos/comunidade escolar. Essa situação, de acordo com o estudo, é geradora de múltiplos conflitos prejudicando o desenvolvimento desses alunos no processo ensino/aprendizagem”, Souza (2014, p. 7) desenvolve uma pesquisa-ação junto a professores e professoras e alunos e alunas do Ensino Fundamental (7–8 anos de idade) em uma escola do estado do Rio de Janeiro. Embora tenha tido como objetivo “investigar a formação de valores éticos a partir dos trabalhos elaborados pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental por meio das aulas de Artes Visuais no Campus Engenho Novo I do Colégio Pedro II” (p. 12), as reflexões trazem elementos afins à cidadania e sua construção no Ensino Fundamental.

Souza (2014) parte do pressuposto de que a escola, assim como a família, tem função de formação ética dos alunos. Dessa maneira, a educação moral constitui caminho que contribui para essa formação. Em suas fundamentações teóricas voltadas para os valores e

virtudes, a autora concentrou-se em autores como Aristóteles (2009), MacIntyre (2001), Lins (1999, 2004, 2006, 2007, 2009), Lins et al. (2007), Sucupira (1980), Marques (2001), Monteiro (2007), Maritain (1973), Malheiros (2008), Candido (2010), Japiassú e Marcondes (2001), Rawls (2000), Coles (1998), Tognetta (2009), Gardner (2000), Andrade (2008) e Nogueira (2009).

Souza (2014, p. 166) conclui que as crianças não se recusam a — e são capazes de — refletir, individual ou coletivamente, sobre a questão da moral. Constatou que, na faixa etária 7–8 anos, são abertas — pensamento que compartilhamos pelo foco dado a este estudo. Compreende que, nessa fase, querem saber das coisas e não apresentam atitudes de preconceitos sociais. Daí ser momento propício para refletir e propor atividades que possibilitam novas significações de valores e atitudes na relação com o outro. Para Souza, a escola “precisa se convencer que esse tema é urgente [...] pois com ele podemos solucionar as tensões dentro do convívio escolar que atrapalham a formação do conhecimento dessas crianças”. Na continuidade de suas conclusões, afirma que, “Se a Educação conseguir transformar as atitudes negativas dos alunos fazendo um trabalho sobre Ética durante o primeiro segmento da Educação Básica haverá uma transformação de pensamentos e consequentemente de atitudes desses alunos”.

A relação entre cidadania, direitos humanos e educação está, de forma legal e institucional, posta nos documentos oficiais da educação. As autoras acima citadas valeram-se dessas fontes, como a LDBEN, a Constituição e os PCN, para destacar a pertinência de estudos e pesquisas sobre como isso, de fato, se concretiza no universo das unidades escolares, sejam do ensino fundamental ou médio. Vale dizer que há numerosos estudos relacionados com o tema, também, nas cercanias da educação superior.

Em seu artigo, Rocha e Carrara (2011, p. 229) tocam na “Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na relação professor-aluno”. Partem da premissa de que os professores são referências/modelos para o comportamento discente. Analisando um programa desenvolvido em uma unidade escolar no Ensino Fundamental por duas professoras, concluem que a intervenção delas foi fundamental para desenvolver comportamentos pró-éticos nas crianças. Tendo como fundamentação teórica básica a teoria de Skinner e a análise do comportamento, concluem que “os resultados apresentados sugerem que a intervenção com as docentes foi efetiva na promoção de comportamentos socialmente habilidosos e na redução de comportamentos agressivos das crianças”. Com relação às crianças, houve melhora significativa quando comparado aos resultados de uma pré-avaliação, sobre comportamentos socialmente habilidosos pró-éticos.

Como se lê, os autores trazem informações importantes ao debate à formação para a cidadania, formação ética e direitos humanos. Algumas de suas conclusões se aproximam de achados deste estudo. Destacamos algumas dessas aproximações a seguir.

Iberico (2014) se alinha neste estudo com as diversidades de concepção de cidadania pelos professores, a presença de conflitos entre o discurso e a cotidianidade da escola, conflitos que se expressam em todas as relações peculiares ao ambiente escolar. Ribeiro (2013) se alinha neste trabalho com a valorização, por parte dos professores, da formação de valores éticos na escola, como respeito, afeto, diálogo, responsabilidade (trata-se de tarefa reconhecida pelos educadores como desafiadora, geralmente norteada pela própria experiência do professor). Fernandes (2014) se aproxima deste estudo com uma de suas conclusões: os processos de formação docente têm contribuído pouco para transformações significativas no exercício da docência, dada a ênfase, na maioria desses processos, a leis, organização, aspectos administrativos. Como neste estudo — que toma a função da escola como dispositivo de emancipação —, Castro (2013) entende essa função como transformadora e emancipatória; traz como uma conclusão a falta do gosto pela leitura e do estudo teórico por parte dos alunos e do professor. A realidade escolar parece permanecer, prioritariamente, envolvida com as vivências cotidianas. E, embora haja a compreensão dos professores quanto à função social da escola, estes reconhecem a dificuldade de sua concretização. Com efeito, um resultado da pesquisa apresenta nesta tese aponta a distância entre o discurso legal, verbal e a realidade cotidiana no universo da escola, o mesmo resultado destacado por Moitinho-Silva (2016) em seus estudos. Dos professores, há reconhecimento dos limites que encontram na tarefa de lidar com questões de valores, direitos humanos. Souza (2014) traz um foco afim ao deste estudo ao estudar a moralidade em crianças de 7 e 8 anos de idade e — como nós — valoriza a abertura dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental para o conhecimento e a formação ética. Perceber-se como referência para os alunos em relação às condutas éticas é uma dimensão verbalizada pelas docentes em nosso estudo, constatação feita por Rocha e Carrara (2011). Em última análise, as aproximações de tais estudos com este em alguns aspectos enriquecem os nossos resultados. Ao mesmo tempo, enfatizam o nosso objeto: sua peculiaridade de estudar a formação para a cidadania na faixa etária 6–7 anos, na perspectiva de professores dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Retomando o caminho desta tese, seguem seus objetivos.

O objetivo geral foi compreender em que sentido o aluno dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é preparado pelo professor para o exercício da cidadania (como ocorre a

formação para o exercício da cidadania na sala de aula e na escola como um todo). Os objetivos específicos incluem: *discutir* o conceito de cidadania como construção histórica; problematizar a finalidade da escola no contexto contemporâneo, articulando-a à finalidade da educação na construção da cidadania; relacionar a formação para o exercício da cidadania com os aspectos do desenvolvimento da criança nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental; construir uma compreensão das dificuldades e contradições que permeiam a formação para a cidadania na escola e sala de aula.

Do caminho ao caminhar — o método. Com efeito, cumprir os objetivos de pesquisa exigiu muita reflexão sobre qual metodologia adotar. O caminho percorrido para a produção dos dados empíricos — pilares fundantes da pesquisa — está apresentado a seguir. A produção de conhecimento sempre foi foco de debates, muitas vezes de embates. Norteadas por diferentes veios epistemológicos e métodos, aquela produção cresce na razão geométrica, historicamente falando. O chamado conhecimento científico trouxe questões e propôs respostas ao problema do método: da possibilidade de estabelecer critérios e caminhos para um reconhecimento de formalidade e responsabilidade que, ao conhecimento informal, de senso comum, nunca foi exigido. Trouxe engessamentos que alijaram muitas pesquisas do status de ciência. Foi assim com as ciências sociais, que tiveram de lutar, por muito tempo, para conquistar um lugar ao lado das ciências físicas e biológicas. Ainda luta para manter esse nicho. Muitos fenômenos humanos não são passíveis de medição, demonstração, objetividade e fidelidade à observação dos fatos, de linearidade, de neutralidade, por serem dinâmicos, históricos, complexos. De qualquer forma, a ciência é sempre uma proposta de verdade provisória. Algumas dessas verdades sobrevivem por séculos; outras nem tanto.

Em ciências humanas, há de refletir sobre riscos de adaptação ao método cartesiano. Há que avaliar a práxis envolvida nas pesquisas para que não ocorra o que Fourez (1995, p. 52) chama de “apagamento do sujeito”. Para esse autor, “a ideologia da ‘observação fiel dos fatos’ continua viva”. Essa ideologia conduz ao mascaramento

[...] do caráter construído e social de toda observação; recusa-se, desse modo, a ver que “observar” é inserir-se no mundo dos projetos que se possui. Esse apagamento do sujeito (ao mesmo tempo individual e social, empírico e transcendental ou científico) não é inocente. Obliterando-o obtém-se a imagem de uma objetividade absoluta, independente de qualquer projeto humano. É uma maneira de absolutizar a visão científica e nossa visão de mundo, e de velar-nos a sua particularidade.

Em decorrência, a sociedade tecnocrática se estabelece e se fortalece e, nesse cenário, funda-se ou legitima-se nas “decisões sociopolíticas ou éticas sobre raciocínios científicos

pretensamente neutros e absolutos” (FOUREZ, 1995, p. 53). O que não se pode ver nem medir nem observar, tampouco repetir não pode ser considerado ciência. Mas é preciso considerar que a ciência se constitui em prática social. Nessa condição, no universo das ciências sociais e humanas, na construção do conhecimento de todo investigador, em relação ao seu objeto de estudo: em tudo permeiam sua compreensão e interpretação desse objeto ancoradas em teorias e fundamentos epistemológicos situados em um tempo e espaço, em uma hermenêutica. Como afirmam Pesce e Abreu (2013, p. 25–6),

[...] a construção do conhecimento ocorre em condições historicamente datadas das teorias e métodos, assim como da temática de pesquisa. Em outros termos, o método científico é mais do que a descrição dos passos da pesquisa. Daí as escolhas no processo de pesquisa emanarem de princípios ontológicos e epistemológicos do investigador e fundamentarem o modo pelo qual a pesquisa deverá ser desenvolvida.

As ciências humanas têm conseguido seu espaço e seu reconhecimento como produtoras de conhecimentos significativos e essenciais para a compreensão do humano e do universo de relações, sentidos e significados que este busca para se sentir pertencente ao mundo em que vive, habita e morre. Dentre essas buscas pelo conhecimento formalmente produzido, destacam-se as pesquisas em educação. As constantes reflexões sobre esse campo de saber e de fazer têm levado a mudanças significativas quanto à visão que pesquisadores têm dos atores do universo educacional. Dentre essas compreensões ampliadas e tratadas por Ghedin e Franco (2011, p. 60), destacamos a visão do pesquisador sobre o professor que deixa de tomá-lo como objeto e passa a reconhecê-lo “como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia”. A inclusão do professor como sujeito possibilita ao pesquisador “olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele” (p. 61).

Outro destaque recai no “cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61). O acúmulo de experiências por pesquisadores e estudiosos da educação levou a uma nova maneira de compreender a realidade social, que comporta múltiplas significações e representações carregadas do “sentido da intencionalidade”. Como concluem os autores, “se houvesse sido construído um universo cultural partilhado, a inteligibilidade do discurso seria mais palpável, cabendo uma hermenêutica coletiva como continuidade das práticas cotidianas” (p. 64).

Os autores afirmam, ainda, que no desenvolvimento de pesquisas em educação surgem questões relativas à identidade, emancipação e autonomia. Trata-se de uma dimensão muitas vezes ignorada, ou seja, sobre o fato de que ao falar o sujeito, professor/professora, fala de um lugar que é da sua construção singular de seu ser pessoa e do seu ser e fazer docentes. O professor o faz em condições desfavoráveis: “fragmentado pelos papéis sociais, apertado afetivamente em condições opressoras e alienantes de trabalho, desfigurado pelas condições pouco humanizadoras impostas pelo capitalismo moderno, um sujeito sem rosto que precisa e quer conhecer-se” (GHEDIN; FRANCO, 2011 p. 64).

As questões delineadas nessas considerações devem iluminar as escolhas metodológicas e a condução da investigação em educação, sobretudo quando o foco é nos professores. Pesce e Abreu (2013, p. 28) afirmam que essa investigação

[...] traz para si elementos simbólicos que são mediados pela cultura. Os atores do universo educacional, a despeito de serem submetidos a determinantes circunstanciais, interagem todo momento com tais determinantes. Nesse movimento, sujeitos e determinantes circunstanciais interatuam e se modificam mutuamente. É preciso ter isso em mente, no momento de se proceder às escolhas metodológicas das pesquisas, na área educacional.

Este estudo ancora-se nesses pressupostos e, ainda, na hermenêutica — sobretudo na estabelecida por Gadamer (2008; 2010) — como possibilidade de leitura compreensiva e interpretativa do mundo e aplicação em pesquisas na educação. A palavra hermenêutica contém a complexidade como companheira. Em linhas gerais, é entendida como compreensão, interpretação; porém, é preciso um mergulho nessas palavras que a designam.

O vocábulo *hermenêutica* aparece no século XVII, em substituição a uma expressão latina, *ars interpretandi*; “com isso se tornavam definitivamente reconhecidas as origens gregas do empenho interpretativo” (MUÑOZ, 2006, p. 14) tendo seu maior arauto em Hermes. Com propósito explícito de atender à necessidade de transmissão da tradição expressa nos escritos e compreender seus significados, Muñoz (2006, p. 14) destaca que, em tempos mais recentes, a “hermenêutica medieval atribuía quatro à Bíblia: literal, alegórico, tropológico (moral) e anagógico (escatológico)”. Esse forte elo com a compreensão da linguagem falada e escrita se estende e vai constituindo, na história do homem, um caminho de teorização e prática que elevou a hermenêutica a um patamar de reconhecimento como atividade humana por excelência.

Segundo Shmidt (2014), a interpretação está em toda a atividade humana. Esse pensamento se alia ao que propõe Gadamer (2008), ancorado em Heidegger: compreensão e

interpretação são uma categoria ontológica. O que implica que o movimento na direção da compreensão e da interpretação faz parte do ser humano, da definição do humano. A compreensão não esgota o significado e os sentidos da hermenêutica. Torna-se necessário pôr em evidência a estreita ligação entre compreender e interpretar; mais ainda: a ligação dessas duas últimas com a sua aplicação, numa perspectiva gadameriana.

A hermenêutica, então, teria como objeto teorias para interpretação correta de textos (SHMIDT, 2014). O que se entende por texto são todos os tipos de meios em que a linguagem se expressa, que de uma maneira articulada emitem mensagens e provocam diálogo com um receptor. Nessa direção, um filme, um quadro, uma entrevista, um artigo, entre outros, podem ser considerados textos a serem compreendidos, interpretados e aplicados. A aplicação se refere à potência que um texto tem de se fundir com o horizonte do intérprete, expandindo-o. Em pesquisa nas ciências humanas, o objeto sai da posição de coisa (reificação) externa e assume o lugar de sujeito imbricado no diálogo do pesquisador. Na condição de sujeito, o binômio pesquisador–pesquisado trava uma relação de reconhecimento das alteridades envolvidas e engendradas nas condições materiais e históricas em que essa relação se propõe. Aplicando essas premissas no campo da educação, pode-se pensar na escola como espaço de educação sistematizada, como universo em que se projetam contradições de ordem mais ampla relativas à realidade histórica, social e cultural em que a instituição escolar se firma, além daquelas relativas ao próprio trabalho docente, atravessando o cotidiano da escola não sem provocar tensões.

A hermenêutica, do ponto de vista histórico, teve vários representantes que se dedicaram a seu arcabouço teórico. Flickinger (2014, p. 7) aponta que Gadamer (1900–2002) é “considerado o fundador e representante da assim chamada ‘hermenêutica filosófica’”; sua influência ocorre em várias áreas do conhecimento porque ele se põe “contra a validade exclusiva da objetividade, preferida pelas ciências modernas” e defende “uma postura intelectual que pretende dar conta de condições existenciais do saber; condições entre as quais se destacam a língua, a história e o ambiente social”. Apesar desse reconhecimento da representatividade de Gadamer na hermenêutica, não se pode negar que esta teve seus precursores. Entre eles, destacaram-se Schleiermacher (1768–1834), Dilthey (1833–1911) e Heidegger (1889–1976). Sem o propósito de operar uma revisão histórica, por não ser o objetivo deste estudo, parece-nos interessante destacar as principais ideias desses hermeneutas.

Schleiermacher propôs uma hermenêutica universal, uma busca de unificação das várias teorias sobre o tema, uma possibilidade de leitura objetiva da historicidade humana.

Como diz Shmidt (2014, p. 19), para ele, a hermenêutica consistia na “*arte* de compreender a linguagem escrita e falada”. Seu objeto, portanto, consistia na compreensão dos textos clássicos: naquilo que os textos trazem por trás do que é expressado. Sendo a linguagem um campo atravessado pela dimensão subjetiva — a do falante/autor, a do ouvinte/leitor, ambos pertencentes à mesma natureza humana —, haveria sempre a ocorrência comum de equívocos de compreensão. Por essa razão, no entendimento do autor, sempre haveria a necessidade de interpretação. A hermenêutica para Schleiermacher, portanto, teria o objetivo de “compreender corretamente aquilo que foi expressado por outra pessoa, especialmente na forma escrita” (SHMIDT, 2014, p. 26).

Para que a compreensão e a interpretação se deem corretamente, seria crucial situar o contexto em que a linguagem ocorre, o seu tempo e seu espaço. Na atividade de compreensão estão em ação dois níveis de reconstrução dos enunciados do autor: a interpretação gramatical e interpretação psicológica. A primeira refere-se a dois aspectos: à linguagem do autor que para ser compreendida deve ser compartilhada pelo leitor. Além de ser a linguagem compartilhada por aqueles, para quem o leitor fará a comunicação de sua interpretação. Como diz Shmidt (2014, p. 33), na visão de Schleiermacher, “o lugar do autor na história, sua educação, ocupação e mesmo seu dialeto podem ter um papel na determinação de sua linguagem”. Essa perspectiva alcança também o seu intérprete.

O segundo aspecto da interpretação gramatical refere-se ao significado das palavras, de cada palavra na relação com as demais que estão em seu entorno. Como destaca Shmidt (2014, p. 35)

[...] a interpretação gramatical trata de todos os elementos linguísticos de uma expressão, incluindo as gramaticais e os significados das palavras, e como os elementos de uma sentença estão conectados para formar uma unidade com significado.

A interpretação psicológica está integrada com a interpretação gramatical. Ela se ocupa da reconstrução do pensamento e de como o autor o expressa, como revela aí sua individualidade e sua particularidade. Tanto na interpretação gramatical quanto na psicológica há um exercício constante de tomada do todo para as partes e das partes para o todo. É o que foi nomeado por Schleiermacher como círculo hermenêutico: a relação estabelecida entre o todo e as partes (palavras/pensamentos) do texto a ser compreendido; o ir e vir que vai alimentando a compreensão do todo, de sua estrutura e de seu significado.

Dilthey estudou Schleiermacher e deu novas contribuições à hermenêutica. Propôs uma metodologia única para as ciências humanas: a compreensão com base na história. Como

esclarece Shmidt (2014, p. 51), Dilthey entende a hermenêutica como “teoria filosófica que justifica a validade das interpretações históricas”; propõe que o papel essencial da hermenêutica é “estabelecer, teoricamente, contra a irrupção constante da arbitrariedade romântica e do subjetivismo céptico no domínio da história, a validade da interpretação, base de toda a certeza histórica” (p. 164–5). Em suas próprias palavras, Dilthey (1984, p. 149) afirma:

[...] sentido histórico permite ao homem moderno ter presente no espírito, todo o passado da humanidade; graças a ele, o homem ultrapassa os limites do seu próprio tempo e pode actualizar em si todo o passado da humanidade; usar a força desse passado e reencontrar todo o seu encanto equivale a um notável acréscimo de felicidade.

Como define o autor, compreensão consiste no “processo pelo qual, com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade” (DILTHEY, 1984, p. 150). Porém, é preciso deixar claro que Dilthey preocupou-se em situar a compreensão na história. De outra forma, a interpretação do autor dada a um determinado texto (agora entendido de uma perspectiva mais ampla) não é uma obra subjetiva, pois tanto o autor quanto o leitor (intérprete) estão mergulhados em um contexto histórico, que os condicionam e condicionam suas produções e as leituras que fazem da realidade.

Nessa direção a hermenêutica, entendida como fenômeno humano para a compreensão, pode se constituir num dispositivo extremamente rico para o professor, no exercício da função docente, na reflexão sobre a própria função, como se configura na condição de ato individual (singular) na conjuntura geral da realidade atual (histórica). Há um propósito de procura pela verdade, por compreender e interpretar o compreendido. “Seu propósito é rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre” (GADAMER, 2008, p. 30).

O exercício da hermenêutica pressupõe a existência da consciência histórica que nos coloca frente à compreensão de que o referencial, qualquer que seja, que adotamos para fundamentar nossa visão de mundo e de relação com este é sempre constituído na materialidade das condições em que é produzido. Segundo Gadamer (2008, p. 33),

[...] essa nova consciência crítica que a partir daí deve acompanhar todo o filosofar responsável, colocando os costumes de linguagem e de pensamento que se formam para o indivíduo na comunicação com o seu mundo circundante diante do fórum da tradição humana histórica, da qual todos nós fazemos parte.

Esse exercício hermenêutico demanda um olhar ressignificado sobre a formação. Esta não consiste em desenvolvimento de competências, habilidades, aptidões, categorias caras ao modelo positivista de formação. “Ela não se esgota na dimensão técnica”; a filosofia tem sua condição de “existência” na formação e nós acrescentamos: com ela, “também as ciências do espírito, pois o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia de formação” (GADAMER, 2008, p. 47). A formação contém a dúvida, as contradições que são pérolas para a superação e para o aparecimento do novo.

Compreendida nessa perspectiva, a formação do professor se expande para a dimensão da universalidade: “tornar-se um ser espiritual”. Com afirma Gadamer (2008, p. 48), a “formação como elevação à universalidade é pois uma tarefa humana”. Com efeito, destaquemos a tarefa do professor. A docência pressupõe o interesse genuíno pelo outro, pelo seu desenvolvimento, sua transcendência, o que impõe um exercício do “sacrifício *do particular em favor do universal*” (GADAMER, 2008, p. 48; grifo nosso). Sacrifício que tem como recompensa a ascensão à genericidade humana, nas palavras de Heller (1972). No cotidiano do professor, na luta pela sobrevivência, sua prática muitas vezes se fragmenta, reproduz uma parte desconectada do todo, perdendo de vista a dimensão genérico-humana de sua profissão. Porém, essa ascensão tem que voltar para o particular no sentido de se tornar singular na prática cotidiana de ser professor, num movimento dialético contínuo (HELLER, 1972).

A postura hermenêutica possibilita, ainda, ao professor a compreensão de seu aluno na sua dimensão particular, singular e as determinações de sua realidade que o constitui naquilo que ele é, naquilo em que são seus alunos. A atitude e o gesto hermenêuticos do professor mudam tudo; demonstram uma intencionalidade em adotar uma posição de compreensão, portanto, uma escolha; possibilitam a compreensão de si como sujeito do processo de educação e de formação do outro; possibilitam ao docente compreender seu lugar como tal e em que se circunstância esse lugar se fez, desconstruindo a naturalização da história e do cotidiano; ratificam a máxima de que o ser só pode ser compreendido em seu significado segundo sua inserção no tempo, ou seja, na história. Todo esse raciocínio se aplica à relação pesquisador–sujeitos da pesquisa.

A filosofia hermenêutica de Gadamer propõe que a compreensão acontece numa dinâmica dialética em que, ao procurarmos entender um “texto” (a aqui a pesquisa sobre *práxis* docente), realizamos “um projetar” daquilo que concebemos previamente sobre o referido texto. No confronto com o texto, podemos questionar os preconceitos (conceitos anteriores à investigação) colocando-nos abertos e receptivos à alteridade do texto.

Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada possível – até que este acabe por não poder ser ignorado e derrube a suposta compreensão. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto (GADAMER, 2008, p. 358).

Isso não significa ter posição neutra, mas uma atitude de autoconhecimento em relação às opiniões prévias pessoais e abrir espaço para que o texto se apresente. É mister reforçar que, para a Gadamer, compreender um texto envolve, além das nossas concepções prévias, a situação concreta no momento da realização dessa atividade.

Outro componente importante da filosofia hermenêutica proposta por Gadamer é a da linguagem, a comunicação humana. Esta acontece num limite posto pela historicidade da construção da linguagem humana e da língua nas culturas. A comunicação humana acontece por meio de enunciados (textos escritos, falados, silenciados, ocultados) que não permitem o acesso a sua verdade apenas pelos seus conteúdos. Para Gadamer (2010), o acesso à verdade dos enunciados ocorre por meio da pergunta que busca desvelar as motivações e os pressupostos que o enunciado não anuncia. Sendo o enunciado uma resposta a uma pergunta (que está engendrada no próprio enunciado), há que se desvelar também essa pergunta que não quer calar nas entranhas da resposta/enunciado. Na pesquisa que tem como um de seus pressupostos a hermenêutica, a busca por aquela pergunta é feita pelo pesquisador. O conhecimento passa pela pergunta; e formular a pergunta que leva à verdade do enunciado não é tarefa simples. Conclama o investigador a ver perguntas que rompam camadas de

[...] preconceitos herdados, que dominam nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta (GADAMER, 2010, p. 67).

Com efeito, “É preciso na relação e compreensão do outro a abertura para este. Isso implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim” (GADAMER, 2008, p. 472). Um desafio e tanto!

O pesquisador/investigador do enunciado tem por objetivo interpretar a pergunta; e essa interpretação é limitada, não esgota o potencial de sentidos dos enunciados e é entrecortada pela condição histórica do intérprete, bem como do interpretado. Se o limite for um fato, se a neutralidade for uma ilusão, então, sempre, no exercício da compreensão há uma

escolha, uma tradição e um preconceito do pesquisador, que traz com ele o que ele é, o que pensa e como pensa no mundo, no outro e em si.

A escolha carrega um referencial delimitado de teoria, conceitos e fundamentos. Gadamer ilumina sua hermenêutica com os holofotes do materialismo dialético e a coloca além de um método. Ao propor a compreensão como fio condutor daquela, provoca muito mais uma atitude e um gesto orientadores do conhecedor/investigador/pesquisador ante o sujeito/conhecido, como abordado. Há de compreender, ainda, que nessa perspectiva o homem não é dado: é construído — como aponta Charlot (2014, p. 77):

[...] essa construção se dá sob três formas: por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também, ele é construído como membro de uma sociedade e de cultura; a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo. Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular.

Assim, situar a singularidade na sua dimensão histórica é considerar que uma história “se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana” (CHARLOT, 2014, p. 77). Essa construção humana que se faz na dimensão da espécie, na dimensão social e individual é possível pela educação. Esta, como humanização, socialização e subjetivação/singularização, constrói-se, por sua vez, também como processo histórico e, por essa razão, é marcada pelas contradições.

Delimitadas as perspectivas epistemológicas norteadoras deste estudo, emergem as características metódicas que lhe deram corpo e substância para análise. Assim, a abordagem da pesquisa é a qualitativa, aplicada ao estudo de caso,⁶ realizado em duas unidades escolares municipais com professores dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, para amplitude de situações-foco de conhecimento da realidade através da descrição, explicação e interpretação. O estudo de caso, segundo Gil (1991, p. 18), “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”. Para Minayo (2014, p. 164), “os estudos de caso evidenciam ligações causais entre intervenções e situações da vida real; o contexto em que uma ação ou intervenção que ocorreu ou ocorre”. No estudo de caso à luz de Lüdke e André (1986, p. 17), o caso deve ser “sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Num contexto mais amplo destaca-se uma unidade, um elemento, uma situação e aprofunda-se seu estudo; como afirmam as autoras.

⁶ Foram privilegiadas as singularidades dessas duas unidades escolares, nas quais foi feito um mergulho de caráter restritivo para o estudo da formação para a cidadania nesses dois lócus.

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Nessa perspectiva, no foco da formação para a cidadania voltada para as crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, na visão de suas professoras, entendemos residirem a singularidade da situação a ser pesquisada e a pertinência do estudo de caso como abordagem.

Ainda do ponto de vista da metódica, foram duas as pilastras: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica/hipertextual, que focalizaram a constituição da formação para a cidadania numa perspectiva pedagógica e sustentaram a pesquisa empírica. A pesquisa documental incluiu a Constituição do Império (1824), as Constituições Republicanas (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), as leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LBDEN de 1961 e 1996, os parâmetros curriculares nacionais/PCN, de 1997, as diretrizes curriculares nacionais/DCN (2010) e a base nacional comum curricular/BNCC, de 2017; plano decenal municipal de educação/PDME 2015–24 e os projetos políticos pedagógicos/PPP das duas escolas participantes da pesquisa. A pesquisa bibliográfica e hipertextual incluiu estudos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) e livros, sempre privilegiando os descritores cidadania, ensino fundamental e ética.

Do ponto de vista da pesquisa em âmbito escolar, foram utilizadas técnicas diferentes para levantamento de informações pertinentes ao problema e objetivos da pesquisa, tais como: *entrevista semiestruturada* (APÊNDICE A) — considerada, como afirmam Marconi e Lakatos (1990, p. 84), “o instrumento por excelência da investigação social”. Foi utilizado gravador, com consentimento dos entrevistados, bem como foram feitas anotações de pontos relevantes como gestos e atitudes exteriorizados durante as entrevistas; *grupo focal* (APÊNDICE B e C) — com professoras das turmas dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, das duas escolas definidas pela própria Secretaria Municipal de Educação, por meio de critérios estabelecidos pela equipe técnica: uma mais afastada do bairro Centro e com dificuldades nas relações com a comunidade; uma mais central que desenvolve vários projetos com a comunidade interna e externa. O grupo focal, para Gatti (2012, p. 11), constitui

[...] uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

O interesse na condução do grupo focal deve estar voltado “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2012, p. 9). A condução proposta se aproxima da hermenêutica ao enfatizar a importância da não diretividade, não ingerência ou intervenções e opiniões particulares. O papel do moderador, no caso o pesquisador, é “fazer a discussão fluir entre os participantes [...] A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo”. Também as reuniões foram gravadas em áudio, além de se registradas em anotações. O grupo focal foi norteado por um roteiro e aconteceu em acordo com o processo da pesquisa em cada unidade escolar.

Para se assegurar o mínimo de riscos ou desconfortos para os sujeitos envolvidos, foram utilizadas estratégias. A aplicação das técnicas de pesquisa propostas ocorreu em momentos definidos de forma compartilhada com as unidades escolares participantes (direção, professores); as entrevistas e grupos focais ocorreram de forma a garantir sigilo das informações e dos participantes; os nomes das instituições escolares e dos sujeitos participantes, objetos desse estudo de caso, foram omitidos para assegurar o seu anonimato; foram utilizadas letras e/ou números para as referências no texto final da pesquisa; as informações permanecerão como arquivo privado do acervo da pesquisa. Solicitamos formalmente, junto aos segmentos envolvidos, os respectivos termos de livre consentimento esclarecido.

Espera-se que a pesquisa em apreço amplie a compreensão da formação cidadã pela escola. Que promova a reflexão, discussão e análise da situação interna das escolas participantes quanto à efetivação da referida formação! Espera-se que contribua para movimentos consequentes na direção das unidades escolares referidas e sirva de inspiração para mais estudos e aprofundamentos. Na perspectiva das dimensões institucionais e sociais, abrem-se possibilidades de compreensão e resignificação da função docente e de escolhas intencionais do professor quanto a produzir uma mediação que contribua para a formação de sujeitos éticos e solidários.

Este tese traz, no primeiro capítulo, o desenvolvimento do tema básico: a cidadania em suas perspectivas históricas e nos seus aspectos conceituais. O segundo capítulo foi reservado para pensar na escola, em sua função e em como a cidadania permeia seu cotidiano. Questões relativas à fase de desenvolvimento infantil de 6 e 7 anos de idade, faixa etária prevalente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e sua relação com a educação para a cidadania estão expostas no terceiro capítulo. O quarto capítulo apresenta os dados produzidos da empiria e sua análise. O texto se fecha na apresentação das considerações finais.

1 CIDADANIA: ESTADO NATURAL OU CONSTRUÇÃO HISTÓRICA?

A capacidade de projetar pode ser identificada como uma característica verdadeiramente humana. Somente o homem é capaz de não só projetar, como também de viver sua própria vida como projeto.

— VEIGA; ARAUJO

Neste capítulo, abordamos aspectos históricos da construção e das concepções de cidadania e seu percurso, notável do ponto de vista do processo de hominização e humanização: a luta do homem para alcançar patamares de convivência consigo e com os demais, seus projetos, percalços e tropeços, seus avanços e limites na direção de constituir um ordenamento social fundamentado em direitos. Através da história da humanidade, a formação do homem tem sido preocupação recorrente. Na busca de identificação de um perfil que pudesse representar a espécie e seu tempo, os grupos hegemônicos do pensamento e do poder em cada época propuseram um ideal a ser perseguido. Assim, os diferentes projetos de formação foram sendo substituídos para cumprirem seus papéis: “o homem político no contexto greco-romano; o religioso na Idade Média; o cortesão no Renascimento; o culto no século XVIII; finalmente, a partir do século XX, na esteira das ideias do Iluminismo, apropriadas pelo liberalismo, o cidadão” (FERREIRA, 1993, p. 2).

Ao longo da história, os filósofos se ocuparam da cidadania: Jean Bodin, Rousseau, Kant, Adorno, Arendt e outros. Porém, não sendo o foco da presente tese explicar e identificar cada um desses pensadores, dentre outros, como fundamento para a discussão que vamos desenvolver — para isso seria necessário aprofundar de forma consequente cada teórico, sob pena de negligência —, não dialogaremos nem nos ancoraremos em nenhum. Mas cabe observar que desde sempre persiste o ideal da educação para a cidadania: construção interminável, complexa, discutível, polêmica na cultura ocidental. A formação para a cidadania ocupa estudos diversificados e numerosos, produções que se transformam — diria Ferreira (1993, p. 3) — em “um problema central, que traz para a arena das discussões a questão dos valores subjacentes a essa formação”.

A formação está ligada diretamente à educação, escolar ou não. Portanto, cidadania e educação andam, inexoravelmente, interligadas, engendradas na contemporaneidade. No

universo da educação institucionalizada, o preparo para o exercício consciente da cidadania passou a ser uma das finalidades confessadas legalmente. Nessa perspectiva, tomada de forma consciente pelo sistema educacional e pelos seus atores, em particular os professores, essa finalidade os convoca, em sua total pluralidade, a se constituírem e trabalharem em torno de um projeto comum. Como ratifica Ferreira (1993, p. 6), a finalidade em questão situa

[...] o homem diante da possibilidade de se identificar em outros homens os seus próprios propósitos, colocando-os todos em condições de comunhão, no melhor sentido do termo. A partir daí é possível pensar em uma causa comum, como por exemplo, tornar humano o mundo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de conhecimento — um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento das pessoas.

Entretanto, reconhecer e legitimar a formação para a cidadania como uma finalidade da educação formal não garante essa formação e seu exercício nem mesmo define a concepção que subjaz ao termo proposto. E aí mora a complexidade e a dificuldade de se encontrar um denominador orientador no entendimento, compreensão e materialização dessa formação.

Assim, o que é cidadania? O que é ser cidadão? São questões que não se calam. Cidadão e cidadania são palavras que se originam de forma siamesa. Por essa razão, não há como pensar a cidadania descolada de seu *habitat* temporal-espacial. Como afirma Ferreira (1993), a cidadania não é “em-si”. Portanto, ela não é um estado natural. Embora seja questão característica dos séculos XX e XXI, não é exclusiva desses 200 anos. Suas raízes remontam há épocas quando nem se pensava em educação pública. Não é objetivo aprofundarmos ou esgotarmos as conjunturas e injunções de cada contexto e sua articulação histórica na produção da cidadania; mas nos parece interessante e cabível assinalar fatos que, embora sintéticos, apontam essa questão.

Pinsky (2003, p. 16) faz uma retrospectiva de indícios e fatos históricos, desde tempos remotos, que demonstram a preocupação com direitos, igualdade, inclusão. Aponta, por exemplo, a presença de uma concepção de Deus entre os hebreus “comprometido com problemas vinculados à exclusão social, à pobreza, à fome, à solidariedade”. Preocupação prevalente, esperada como atitude de seus fiéis, em lugar do desejo de ser idolatrado por estes. Dentre os profetas que o autor denomina de sociais, destaca Amós, o “profeta pastor” de origem humilde, que viveu no período 783–43 a. C. e cujo deus insistia “na preservação dos direitos sociais e individuais de todos” (p. 24); também Isaías (740–01 a. C.), o “príncipe dos profetas”, de origem social elevada, sempre falando em nome de Deus, como porta-voz, que

em um de seus discursos, expressa, no capítulo 1, versículo 17: “Cessai de fazer o mal, aprendei a fazer o bem. Respeitai o direito, protegei o oprimido; Fazei justiça ao órfão, defendei a viúva” (BIBLIA, 2003, p. 940). Pinsky (2003, p. 27) salienta que esses profetas, ao “criticarem o que existia e proporem uma nova sociedade, cortam suas amarras e partem para mar aberto. Desistem do deus do templo, de qualquer templo, e criam o deus da cidadania”.

Pode-se afirmar que a preocupação com questões cívicas ainda não condensadas por um termo como cidadania nasceu em Atenas e Esparta, os dois polos de desenvolvimento da Grécia antiga. Nessas cidades-Estado, como assinala Dal Ri Júnior (2003, p. 27), eram considerados cidadãos “todos os homens livres que pertenciam ao grupo dos que contribuía-
ativamente à organização da comunidade”. Embora a palavra homem apontasse um norte de compromisso daqueles que tinham vínculo de nascimento com os territórios, a *polis* não constituía uma palavra universal para incluir todos os seres humanos, mas apenas os homens no sentido estrito de gênero. Ficavam de fora, portanto, mulheres, crianças, escravos, estrangeiros e quem não tinha pátria de origem.

Tratava-se de comunidades que se organizaram em torno do mar Mediterrâneo cuja expansão se deu pelos gregos e fenícios. Eram territórios agrícolas privados e pertencentes a membros da comunidade (GUARINELLO, 2003, p. 33). Excluía-se os estrangeiros. Defendiam-se “coletivamente suas planícies cultivadas da agressão externa” e resolviam seus conflitos internos “comunitariamente, por mecanismos públicos, abertos ao conjunto dos proprietários”. A participação coletiva nas decisões que diziam respeito a todos os cidadãos era um fato. O pertencimento a uma comunidade que lhe conferia o *status* de cidadão era um “privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferidos com rigor”; ou seja, “Pertencer à comunidade era participar de todo um ciclo próprio de vida cotidiana, com seus ritos, costumes, regras, festividades, crenças e relações pessoais” — como nos diz Guarinello (2003, p. 35). Essa delimitação provocava constantemente conflitos pela existência nesses mesmos territórios ou nas proximidades de grupos excluídos, como os estrangeiros moradores, os habitantes de territórios conquistados, os escravos. Com frequência, eram lembrados de suas posições pelo poder militar aristocrático instituído. Mesmo entre aqueles considerados cidadãos havia diferenças de direitos, como no caso das mulheres, que eram excluídas da vida pública. Além disso, a questão da privatização do acesso a terra foi fonte de muitos conflitos sociais,

[...] as cidades-estado aparecem marcadas por profundas clivagens sociais: grandes, médios e pequenos proprietários [...] camponeses sem terra que alugavam sua força de trabalho para um grande senhor; e os não camponeses, como os artesãos e comerciantes, que habitavam o núcleo urbano e cuja posição, no seio da comunidade, foi sempre ambígua (GUARINELLO, 2003, p. 37).

Conflitos e pressões externas oriundas de outros povos mais fortes e bem organizados levaram à crise e ao conseqüente enfraquecimento das cidades-Estado como forma de organização social. Abriram espaço para o estabelecimento e fortalecimento de impérios que se firmaram como longevos, como é o caso do império romano. Este, sendo também uma cidade-Estado, unificou todas as demais cidades-Estado e toda a bacia do Mediterrâneo, passando a dominar a região em meados do século II a. C. Foi “Roma a primeira cidade-Estado a instituir o conceito de cidadania, ligando-o intimamente à noção de *status civitatis*” (DAL RI JÚNIOR, 2003 p. 29). Nos primeiros séculos da soberania romana, a concepção de cidadania apresentava influência grega. Eram considerados cidadãos todos que nascessem em solo romano. O fato de pertencer a qualquer grupo de famílias, clãs romanas era motivo para ser considerado livre e cidadão e, portanto, “todo homem livre é um cidadão da cidade que o originou” (DAL RI JÚNIOR, 2003, p. 30). As mulheres, os escravos, as crianças, os estrangeiros estavam excluídos da categoria cidadã.

A nova configuração trouxe uma mudança significativa da relação de força e poder das cidades-Estado, que passaram a obedecer aos mandos do poder centralizado de Roma e de seu poder militar. A tomada de vários territórios para além de Roma e de seu entorno foi acompanhada de adaptações nos direitos civis. Era necessária, então, a inclusão, ainda que graduada, dos indivíduos originários desses territórios conquistados ao status de cidadão, à semelhança dos nativos romanos. Apenas em semelhança; nunca de forma plena. Havia embates e discordâncias dentro da classe aristocrática quanto a essa extensão de direitos. Foi concedida a cidadania a todos que viviam sob a égide de Roma. “A cidadania deixou de representar a comunidade dos habitantes de um território circunscrito, para englobar os senhores do império, fossem ricos ou pobres, habitassem em Roma, na Itália, ou nos territórios conquistados” (GUARINELLO, 2003, p. 43). A extensão dos direitos, sem o cuidado de preservação dos valores neles contidos, teve como consequência a redução do cidadão, que se tornou súdito de seu rei (DAL RI JÚNIOR, 2003).

Roma havia acumulado uma história de transformação nas relações de poder no interior de sua cidade-Estado. Para os romanos, a cidade só existia pelo conjunto dos cidadãos. Como apresenta Funari (2003), a palavra latina *ciuitas* (cidadania, cidade, estado) se

originou da palavra *ciuis* (homem livre) e destaca o fato de a palavra originada carregar a noção de liberdade no seu âmago. A cidade-Estado romana, à semelhança das cidades-Estado gregas, nos primeiros séculos de sua formação dividia-se entre desigualdades. De um lado, os patrícios (proprietários rurais e detentores de direitos de cidadania); de outro, os plebeus (subalternos e destituídos de direitos). Nesse estado de coisas, a plebe se levanta. Reivindica direitos políticos e sociais. Uma luta secular garantiu avanços na relação de poder, como a instituição do Tribunado da Plebe, em 494 a. C., que garantia o poder de veto às decisões dos patrícios; além da garantia da divisão dos romanos com base em critérios geográficos, e não mais pela hereditariedade, da abolição legal da servidão oriunda de dívidas contraídas em 326 a. C. e da promulgação da Lei Olgúnia, em 300 a. C., que abriu o acesso de todos os plebeus a todos os cargos públicos e religiosos. Conforme Funari (2003, p. 55) a “última grande conquista plebeia foi a aprovação da Lei Hortênsia, em 287 a. C., [...] A lei permitia que os plebiscitos tivessem força de lei mesmo sem a aprovação final do Senado”. Conflitos e crises tomaram lugar no seio de lutas e conquistas pela igualdade entre plebeus e patrícios. Surge uma categoria social, a nobreza, formada pela elite dominante (patrícios e plebeus “superiores”), proprietária de extensões de terra e fortuna. “A nobreza controlava as magistraturas e assembleias plebeias, de forma que os avanços sociais beneficiavam mais diretamente as elites plebeias do que o conjunto dos cidadãos romanos” (FUNARI, 2003, p. 56).

A unificação das cidades-Estado do Mediterrâneo por Roma que transformou o poder comunitário para um poder central não foi pacífica e consentida. No interior da própria cidade-Estado romana, esta foi se transformando em metrópole. As estruturas de governo eram insuficientes para cuidar, organizar e lidar com a nova realidade. Lutas pela redistribuição da riqueza acumulada pela expansão se impuseram. Guerras civis se intensificaram. Embates liderados por representantes plebeus como os irmãos Graco, pela questão agrária, e seus respectivos assassinatos sob o comando do domínio oligárquico, o aumento notável do número de escravos o abuso do poder e a corrupção, tudo motivou os cidadãos a acirrarem suas lutas pela cidadania. Agora, a polarização da sociedade estava posta em populares, de um lado, e oligarcas de outro. As guerras entre esses dois segmentos levaram o representante dos oligarcas — o general Silas — a instaurar a ditadura, nos anos de 82 a 78 a. C.

Apesar das restrições e dos abusos, as conquistas cidadãs foram se acumulando. Eleições diretas, com voto livre e secreto, adoção de assembleias e comícios para a defesa de ideias foram dispositivos incorporados na península itálica. Em 47 a. C., Julio César torna-se

ditador. Por apoiar a ascensão do povo, acabou sendo assassinado, dois anos depois. Otávio Augusto se tornou imperador, mas recusou a ditadura. “Manteve, na aparência, o regime republicano e, de fato, o Estado continuou a chamar-se *res publica*” (FUNARI, 2003, p. 65). Porém, como destaca o autor, nesse lugar, Otávio Augusto passou a ser a medida dos direitos civis: “o que agrada ao príncipe (= imperador) tem força de lei”. Na medida em que todos se tornaram súditos, símbolo da unidade do império, a cidadania se modificou. Como afirma Guarinello (2003, p. 44):

O estatuto privilegiado de cidadão romano foi perdendo importância e as diferenças de riqueza por todo o Império passaram a garantir o acesso privilegiado à justiça (que deixava de ser igualitário) e às benesses distribuídas pelo Estado, ao mesmo tempo em que o fosso entre os mais ricos e os mais pobres não cessava de aumentar. Com o tempo, apenas os escravos permaneceram como estrangeiros dentro do Império, regidos não por normas públicas, mas pelo arbítrio individual de seus senhores.

Esse fosso que dividiu a sociedade em duas classes instituiu a elite dos mais ricos, considerados como os “mais honestos” em contraposição à classe dos “humildes”, formada pelos mais pobres, que praticamente tinham sua condição social e econômica muito semelhante à dos escravos (GUARINELLO, 2003).

Desigualdades relevantes desencadearam problemas sérios na sociedade. Hoonart (2003, p. 84; 85) salienta estudos históricos que denunciam fatos relevantes omitidos pela história. Um exemplo é o número de suicídios entre escravos, soldados e gladiadores pela pressão de uma sociedade injusta e opressora, que naturalizava o direito de escravizar mediante um sistema de defesa em que os soldados tinham de ser infalíveis e alimentava uma reserva de lutadores profissionais, os gladiadores, para espetáculos públicos. Esses suicídios ou suas tentativas eram considerados vergonhosos, sinal de fraqueza, perversidade, indignidade. No caso da aristocracia, era entendido como resultado de desgosto pela vida. Como afirma o autor, “não se entendia que um escravo pudesse matar-se pelos mesmos motivos ‘filosóficos’ do homem livre [...] suicídio de soldado não é falha humana, é atentado à respeitabilidade do exército”.

Nessa sociedade, a indigência é acusada como a grande responsável pelos males sociais. É atribuída à preguiça. Portanto, é culpa dos próprios indivíduos — explicação esta um tanto familiar a segmentos na sociedade contemporânea. Hoonart (2003, p. 86; 88) nos traz um dado estatístico relativo ao império romano em que “para pelo menos 80% da população do imenso Império, a vida é trabalho, sofrimento, violência”. A sociedade organizada não permitia a mobilidade social. Era possível algum tipo de ascensão financeira,

porém nunca social. “Os escravos, libertos ou não, não podem aspirar a ascender efetivamente à posição de cidadãos, senadores ou patrícios romanos”.

Apesar de todos os problemas decorrentes do imperialismo romano, Funari (2003, p. 65; 71) avalia que não se pode negar as conquistas e os avanços rumo à cidadania, ainda tomados como referência. Como afirma o autor, “a importância da cidadania romana, contudo, não pode ser subestimada, pois era a única a garantir total proteção jurídica”. Nela já havia, por exemplo, a existência de espaços públicos de expressão, de certo nível de participação, em que a plebe, o povo, podia se manifestar e ser considerada como fonte de decisões. Espaço em que a elite aferia as impressões da massa. As arenas dos jogos gladiadores, em que a decisão de sentença à morte era delegada ao público presente, constituía um dispositivo que “só teria equivalência, no mundo moderno, com os referendos ou plebiscitos, em que todos se manifestam”. Havia uma lei que permitia a livre associação de homens, escravos ou não (as mulheres não tinham permissão de acesso), em torno de objetivos comuns. Chamadas de colégios ou *confraternitas*, esses grupos “eram corpos fundamentalmente democráticos no seio de uma sociedade patriarcal e piramidal” (HOONAERT, 2003, p. 87).

A liberdade era considerada requisito para a posse de direitos, entendida como afirma Funari (2003, p. 74), “como a não submissão ou sujeição a outra pessoa”. Porém, a liberdade estava ligada à condição social. Escravos, estrangeiros e remanescentes de ocupação não eram considerados livres, portanto não tinham direitos à posse de família nem de cidade. Eram não cidadãos. Como elucida Zeron (2003, p. 97–8),

A esses homens que careciam de uma pátria ou uma cidade aplicava-se apenas o direito das gentes, o *jus gentium*. Por isso o Direito romano era privilégio do povo livre de Roma, dos cidadãos romanos. Cidadania reporta-se primariamente, nesse sentido, a condição de quem pertence a uma cidade e sobre ela tem direitos.

Inovações acerca da ampliação do alcance dos direitos surgiram de alguns movimentos. Na esteira dos colégios, por exemplo, os cristãos, oriundos do oriente e habitante das terras romanas, foram se organizando em torno da identidade religiosa e propondo inovações na formação dos grupos. A mulher cristã poderia participar e liderar colégios femininos; enterravam cristãos e pagãos sem pompas e banquetes. Uma lógica comunitária se anuncia no século II d. C.: a luta pela cidadania. Eram preocupações e ações de acompanhamento sistemático de enfermos, organização de enterros, visita a presos, apoio psicológico aos que tentavam suicídio, acolhimento (estalagem e alimentação) de estrangeiros (não cidadãos)

recém-chegados em Roma, minimizando o sofrimento e dando-lhes sentimento de pertença. Viúvas e órfãos são especialmente acolhidos. Sobre a escravidão, o cristianismo não deixou clara sua opinião sobre aboli-la, em que pesem o acolhimento e a ação de libertação de escravos no plano individual. As comunidades cristãs vão se tornando assim um espaço de identidade para todos. Para Hoonart (2003, p. 94), o cristianismo se consolidava pela ação de líderes, muitos anônimos, na direção de estabelecer “para muitas pessoas e grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade”. Eis por que o autor defende que o segredo do sucesso do cristianismo à época tem que ver com essa luta pela cidadania.

Não sendo objeto desta tese as minúcias históricas sobre a cidadania — embora sejam importantes e reveladoras, afinal existem textos riquíssimos produzidos por pesquisadores e historiadores de renome —, alguns dados podem contribuir para que possamos compreender o status da cidadania nos dias de hoje. Exemplos são alguns traços vivenciados e experienciados há quase 2000 anos que permeiam a contemporaneidade. São questões com as quais ainda nos debatemos: direitos das mulheres, crianças, idosos, pobres, doentes mentais; e que ainda não resolvemos, nem com o salto, significativamente, importante de conceber a palavra Homem como representativa de todos os seres humanos. Ainda nos engalfinhamos com a questão do nascimento e da nacionalidade, as fronteiras que nos definem e nos incluem ou excluem deste lugar chamado mundo e Terra. A cobrança de imposto — prática herdada desses tempos — dos cidadãos, muitas vezes, assume uma face de exploração/extorsão, como é o caso do Brasil.

É inegável a inspiração romana em relação ao direito e às decorrentes questões na época moderna (ou seja, até contemporaneidade). Como assinala Cortina (1997), a cidadania moderna tem uma raiz dupla, de um lado a grega de caráter mais político, de outro a romana de caráter mais jurídico. Porém, até chegarmos a esses momentos históricos, passamos por um período de obscuridade quanto aos direitos coletivos e/ou individuais: a Idade Média. Por quase mil anos (476–1455), a humanidade viveu um estado de coisas em que a cidadania esteve asilada do cotidiano. O Estado se fragmenta. Os burgos, os feudos passam a exercer poder paralelo ao poder central do rei. O poder da Igreja se fortalece, e uma cruzada entrelaçada com o Estado se impõe na relação com o povo. Nesse cenário, uma nova ordem foi se constituindo na Europa: o sistema feudal. O Estado assume um papel de vigilância, de intimidação, de extorsão dos indivíduos e comunidades. As relações se estabelecem por meio da cobrança de impostos e taxas para alimentar a soberba real, sua milícia e os homens de *status* (até mesmo alguns vassalos) garantidos pela riqueza, pela proteção real ou religiosa. Os

homens e mulheres comuns são colocados no lugar de vassallos, de extrema obediência ao rei. Seus direitos de liberdade são suspensos. São destituídos da cidadania. Como assinala Bonamigo (2000, p. 22),

[...] as características das práticas políticas que se impuseram, advindas das relações de vassalagem, do domínio do poder suserano, não permitiam o exercício da liberdade do homem político que a cidadania projeta: o que sobressai nesse período eram as relações de suserania e vassalagem, unindo os senhores entre si.

No período renascentista, séculos XIV a XVI, é recuperada a concepção clássica de cidadania, a romana. Ainda são aplicadas as divisões sociais:

[...] ao cidadão romano, que tem todos os direitos (*civis optimo jure*), opõe-se-lhe o semicidadão, ou cidadão de direito restrito (*civis minuto jure*), e aqueles que são mantidos fora da esfera do Direito e, particularmente, do direito eleitoral (*civis sine suffragio*), quais sejam, os plebeus, os libertos e os estrangeiros (ZERON, 2003, p. 101–2).

O povo, formado por artesões e pela pequena e média burguesia, era dividido pelas suas posses e, por consequência, pelos seus direitos. Os florentinos — assinala Zeron (2003, p. 103) — dividiam esse grupo da população em o “*popolo grasso, popolo medio e o popolo minuto* (literalmente: povo gordo, povo médio e povo miúdo)”. Em Florença, houve alguns avanços, como o aumento da base de participação dos cidadãos nos direitos políticos, a extensão do direito ao voto aos artesãos e a pequena burguesia. Em Salamanca, destaca-se Francisco de Vitoria, opositor ao poder universal expresso pela concepção vigente de que o rei é o senhor no seu reino e que viveu no final do século XV à primeira metade do século XVI. Ele fez sua formação em Paris e foi professor em várias universidades, como a de Salamanca. Pelas suas concepções de direito incluíam a substituição do poder universal dos reis pela relação de forças, pela defesa do direito das gentes, pela tese de que o papa não era o senhor do mundo, pela defesa dos índios das Américas conhecidos por ele como povo livre e soberano de suas terras e fé. Assim, foi considerado o fundador do direito internacional. Zeron (2003, p. 107) afirma que, “para Vitoria, apenas a solidariedade social faz dele [o homem indefeso] um ser forte e conquistador, capaz de impor suas leis e vontades ao mundo, por meio de um governo da razão”. Vitoria compreendia o poder público natural, e por essa razão, o “horizonte e a finalidade do poder público é o bem comum, isto é a *res publica*”.

A era moderna trouxe novos ventos para a concepção de mundo. Transformações paradigmáticas incidem sobre o cotidiano das pessoas, dos grupos, das cidades. Perderam sua

força e seu poder de organização política e social o sistema feudal o primado da fé, o tradicionalismo. Ficaram em evidência o particularismo, o organicismo e a heteronomia características dessa ordem em declínio. O ócio dos pensantes e a labuta dos pobres e aceitação do seu sofrimento em nome de Deus. Novos registros de verdade surgiram e ganharam força progressivamente: a busca da universalidade, individualidade, autonomia. O saber científico põe em pauta o lugar da razão, pois possibilita

[...] o desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade. [...] Essa historicização da desigualdade servirá de pano de fundo para uma das mais importantes transformações levada a cabo na trajetória da humanidade: a do cidadão/súdito pra o cidadão/cidadão (MONDAINI, 2003, p. 116).

Ser cidadão, pertencer a uma cidade não mais atendia aos anseios do homem. Era preciso pôr em pauta os seus direitos além dos deveres. Essa façanha não ocorrerá sem conflitos históricos. Nos séculos XVIII, XIX e XX, transformações radicais ocorrerão no plano do direito. Conquistas no plano civil, político e social constituirão um novo limiar para a organização humana. Novos modelos de Estado se constituirão, como reflexo da nova dinâmica das relações sociais humanas. Os Estados modernos passarão a se caracterizarem pela centralização do poder, pelo controle da vida de seus habitantes, pela demarcação de territórios e pela consequente soberania sobre tudo que ali ocorre. A concepção de Estado moderno pressupõe princípios que, na visão apontada por Cortina (1997, p. 50), são quatro: garantia da paz, assumir-se agência protetora, expressão da vontade geral e garantia da liberdade externa. “Essas exigências inspiram o nascimento do chamado Estado de direito”. A cidadania passará a ser uma questão visceral e, portanto, vital para a nova sociedade dos homens. As constituições passarão a ser a expressão dos pactos sociais acordados.

Podemos reconhecer — como o faz Guarinello (2003, p. 29) — que “a cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História”. Os conceitos de nação e nacionalidade intrínsecos ao novo modelo de Estado constituem elementos delimitadores de identidade de quem nasce em uma Nação, com sua cultura, linguagem e história. Nesse cenário, movimentos intensos colocarão em xeque verdades instituídas e demandarão mudanças bruscas nos *modus operandi* do mundo ocidental. São esses movimentos revolucionários divisores de água na Modernidade: a revolução liberal inglesa, a revolução americana e a Revolução Francesa, além do surgimento do capitalismo.

A revolução liberal inglesa é considerada como ponto de partida histórico para a construção do conceito moderno de cidadania. Ocorrida entre 1640 a 1660, trouxe uma mudança na concepção e na prática da relação homem–terra. A terra passa a ser tratada como

fonte de subsistência e lucro, portanto, como mercadoria e elemento básico do capitalismo que ali estava tomando forma. Uma nova classe se organiza e assume o governo da Inglaterra: o agricultor capitalista. Ao mesmo tempo, nas cercanias das cidades, a produção manufatureira cresceu e deu espaço para o surgimento da burguesia, que também solicitava o desmonte da estrutura feudal e a neutralização da aristocracia. Conquistadas as ambições da burguesia agrícola e industrial, as classes sociais subalternas são afastadas do processo. É a substituição de um poder monárquico absoluto por um poder monárquico constitucional, que defendeu a propriedade e o poder político dos proprietários. Surge a Carta dos Direitos, que ressalta o liberalismo e a defesa dos direitos civis, limita o poder do Estado e reconhece a vida, a liberdade individual e os bens como direitos naturais dos homens. A cidadania proposta pelos liberais foi um passo importante para romper com a era dos deveres.

Porém,

[...] não se pode ocultar o fato de essas liberdades terem sido durante muito tempo associadas exclusivamente ao critério excludente de ser proprietário. [...] a cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posse” (MONDAINI, 2003, p. 131).

O território conquistado pela Inglaterra na América, formada por treze colônias, passou a se chamar Estados Unidos da América em 1776, após a revolução, com a Declaração da Independência. Tornando-se uma nação defensora dos direitos naturais (à vida, à liberdade, à felicidade e à igualdade) e do direito à rebelião. Aprimorando-se por meio da sua Constituição, escrita em 1791, exalta a liberdade de expressão, o direito de porte de arma pelo cidadão comum, o julgamento aberto e com júri e a proibição de penas cruéis. A cidadania apresentava restrições ao voto de mulheres e brancos pobres. Fomentaram-se a instituição da escravidão e o massacre indígena. O Estado se caracterizou como guardião da classe privilegiada e dominante. O sufrágio universal para todos os homens foi instituído em 1824. Outros valores vão sendo apregoados, provocando uma nova distinção entre os cidadãos: o do dinheiro, do bem-estar da elite. A pobreza é vista como preguiça; o sucesso, ato de vontade pessoal e individual: vencer pelo próprio esforço. Os problemas não estão no sistema, mas sim na dificuldade individual de alguns em se adaptarem a ele.

Será na França o apogeu de todos os movimentos históricos na Europa e nos Estados Unidos. Ali se explicitará a ideia de que a felicidade nasce como meta a ser alcançada coletivamente; de que a igualdade deriva da garantia da fraternidade; de que numa sociedade igualitária não há doenças nem miséria. Num Estado-nação em que o cenário é de insatisfação

quanto a diferenças, desigualdades, pobreza e miséria, a revolta tomará seu lugar de destaque, e uma revolução explodirá com o propósito de instituir a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Foi no ano de 1789. O poder mudou de mãos. Para Martinez (1998, p. 15), “o iluminismo ofereceu à burguesia uma teoria revolucionária para alcançar o poder e, ao mesmo tempo, uma ideologia conservadora para impedir a ascensão da população mais pobre”. No século do iluminismo, as declarações dos direitos humanos propostos pela França foram os dispositivos que reafirmaram anseios de reconhecimento social, da condição de igualdade e liberdade, de constituição do Estado de Direito moderno. Estado este ratificado pelas constituições dos Estados Unidos e da França e pela adoção histórica, após sua elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos do Homem (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2009). Os anseios pela igualdade, liberdade e fraternidade deixaram de ser expressão de um movimento regionalizado e se desterritorializaram, passando a serem anseios dos povos e, como tal, valores para uma ordem e uma ética públicas e dever dos Estados.

A declaração se originou como consequência. Explicitou a pretensão de universalidade de direitos para todos os homens da terra. Sobre a igualdade e liberdade, diz seu artigo primeiro: “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, entendidos como direitos naturais e afirmando o Estado de bem-estar. Nessa direção, a Alemanha, entre 1883 e 1911, institui o seguro social/seguro-enfermidade para trabalhadores e empregadores; o seguro contra velhice e invalidez e o código de seguros sociais. A Grã-Bretanha, inspirada nos ideais socialistas, em 1911 propõe medidas de proteção a escolares, mulheres exploradas, mineiros, idosos e desempregados custeadas pelo Estado. A Rússia, na revolução de 1917, estatiza os meios de produção, assume o planejamento central da economia e valoriza os trabalhadores. Como lembra Santos (2014, p. 23),

As revoluções socialistas, desejosas de romper com as relações sociais impostas pelo capitalismo e de reconhecer os direitos das massas, tiveram, também, um papel dialético nessa transformação, ainda que críticos atuais do que chamam o “socialismo real” protestem contra a ausência de conteúdo liberal na promoção social empreendida no leste.

Os Estados Unidos lançam seu New Deal, em 1932, para combater a Grande Depressão, reafirmando o direito ao trabalho; no Brasil, Vargas, em 1952, promove a expansão dos direitos sociais a todas as categorias de trabalhadores, inclusive do campo. Entre 1964 e 1984, a repressão militar suspende os direitos civis, políticos e sociais; em 1988, é promulgada a Constituição federal, com retomada de muitos direitos individuais e coletivos.

No século XX, a questão da cidadania se fortaleceu. Alguns pensadores voltaram seu interesse ao seu estudo. Marshall (1967) surge, no século XX, como expressão da reflexão histórica sobre os direitos e cidadania. Sua análise reconhece três categorias de direitos reivindicados pelos homens no seu processo histórico e social de humanização, reconhecidas e tomadas como parâmetro de análise da construção histórica da cidadania: direitos civis, políticos e sociais. Para o autor, a cidadania se constitui em três partes, em momentos históricos diferentes: civil, política e social. Nas suas palavras,

[...] o elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual. — liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político como membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. [...] O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo 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 prevaleçam na sociedade. As instituições mais ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63–4).

Ampliando essas concepções, ratifica-se que os direitos civis, cuja “pedra de toque”, como enfatiza Carvalho (2014), é a liberdade individual, defendem o direito à vida e à liberdade fundamentalmente. Os direitos políticos, cuja essência é “o autogoverno”, referem-se à participação dos cidadãos no governo da sociedade, e os direitos sociais colocam os cidadãos na condição de participantes da riqueza coletiva de toda natureza. Sustentam-se na ideia de justiça social.

Marshall (1967) esclarece que nem sempre foi possível identificar esses três elementos com essa clareza, uma vez que eles se encontravam, em outros tempos históricos, fundidos. À medida que as instituições e a organização social foram se especializando e diversificando, os três grupos de direitos foram se distanciando entre si; e a tal ponto que se tornou possível identificar e, segundo Marshall (1967, p. 66), “atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente — os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX”. Quase eliminados do século XVII até o XIX, os direitos sociais ressurgem, segundo Marshall (1967, p. 74; 75), “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”. Para o autor, o “desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX”.

Os direitos considerados de primeira geração — os civis e os políticos, à luz de Guerra (2012, p. 50) —, “se fundam numa separação entre Estado e sociedade que permeia o contratualismo dos séculos XVII e XIX”. Nesse período, o Estado tem uma função policiaesca de caráter administrativo e se vale dos poderes Executivo e Judiciário para exercer seu poder e controle.

Retomando os direitos civis, destaca-se a necessidade de garantia mínima da integridade física e moral individual. Os direitos políticos abarcam a participação no processo de decisão política por meio do voto (votar e ser votado), dentre outros pontos. A segunda geração de direitos inclui os direitos sociais, econômicos e culturais. Estes, segundo Guerra (2012, p. 50),

[...] resultam da superação do individualismo possessivo decorrente das transformações econômicas e sociais ocorridas no final do séc. XX e início do sec. XX, especialmente pela crise das relações sociais decorrentes dos modos liberais de produção, acelerada pelas novas formas trazidas pela revolução Industrial.

Os direitos sociais, ratificando Marshall (1967), referem-se ao acesso aos bens e serviços, proteção à maternidade e à infância, direito à educação — numa palavra, à participação plena na vida da sociedade. Marshall (1967) não incluiu, em sua classificação, os direitos econômicos e culturais, presumidos em discussões, reflexões e produções recentes sobre cidadania. Segundo essa ampliação, os direitos econômicos destacam a garantia de recursos mínimos para promover a segurança de vida e de materiais necessários ao desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa. Os direitos culturais visam à produção e preservação da diversidade cultural e à “participação de todos nas riquezas espirituais comunitárias”, como diz Guerra (2012, p. 50). Esse autor ainda destaca os direitos de terceira geração, ou seja, que abrangem questões coletivas como a solidariedade ou direitos de fraternidade entre os povos; direitos que põem em xeque a dominação cultural e a exploração do trabalho entre nações. Igualmente, o autor aponta o surgimento, no pensamento contemporâneo, dos direitos de quarta geração: à democracia, à informação e ao pluralismo.

A classificação proposta por Marshall (1967) não ficou isenta de críticas, da sua suposta visão linear da história. Segundo Trindade (1977 *apud* GUERRA, 2012, p. 49), “o que testemunhamos é o fenômeno não de uma sucessão, mas antes da expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, a revelar a natureza complementar de todos os direitos humanos”. Marshall destaca o caráter indivisível de todos os direitos humanos. Seja expansão ou sobreposição, o ponto mais denso, a nosso ver, é que o direito e o exercício

da cidadania vão, ao longo da história do homem, lapidando-se e tornando-se mais complexos, à medida que a realidade se transforma e se diversifica, que as diferenças são interpretadas e tratadas como desigualdades.

1.1 Processo histórico da cidadania no Brasil

Retomando o processo histórico da cidadania, cabe destacar sua particularidade no Brasil. Nada diferente da complexidade e do longo caminho que o ocidente teve que galgar na direção da formação cidadã dos povos. O Brasil apresenta, a despeito de toda influência estrangeira e até por conta dela, uma trajetória peculiar em vários sentidos; um deles se refere à conquista dos direitos políticos. A situação de nossa construção cidadã tem no seu âmago marcas indeléveis: muitas conquistas, muitas lutas, muitas dores e lágrimas, muito sangue. Numa palavra, um passado pouco glorioso. Nisso, nada diferimos de outros países.

Seguindo Carvalho (2014, p. 24), podemos perceber processos que vão se enraizando e estendendo tentáculos e presença até os dias atuais. O nosso passado de colonização tratou os habitantes da sua colônia de forma violenta e discriminatória. O preço da instituição de uma unidade territorial foi “uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira”. Latifundiários se confundiam com governo e a lei. O poder real era limitado. Os escravos não eram reconhecidos como seres de direitos, e sua integridade física era ameaçada. As mulheres, assim como os escravos, eram subjugadas ao poder privado dos coronéis. O poder não era público, portanto não havia garantia de tratamento igualitário perante a lei quanto aos direitos. Nessa época, como afirma Carvalho (2014, p. 29), os “direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da igreja e de particulares”.

O próximo período, após a independência (1822), resultado de confluência de interesses e desejos, caracterizou-se por certo pacifismo. Não foi necessário nenhum derramamento de sangue. Portugal aceitou-a mediante o recebimento de indenização paga pela Inglaterra. Porém, ao invés da instauração da República, por influência das elites, optou-se por um governo monárquico, pela crença de que somente um rei poderia manter a ordem e a união das províncias brasileiras.

Em 1824, a primeira Constituição é outorgada, mas não inclui nada sobre escravidão, que foi ignorada. Para Carvalho (2014, p. 34), “apesar de constituir um avanço no que se refere aos direitos políticos, a independência, feita com a manutenção da escravidão, trazia em

si grandes limitações aos direitos civis”. Essa Constituição vigeu até a proclamação da República. Os direitos políticos regulados por ela determinaram os votantes, “cidadãos qualificados”. Deixou de lado as mulheres, os escravos e aqueles que não atendiam os critérios estabelecidos para serem reconhecidos como cidadãos.

Curiosamente, os cidadãos qualificados podiam ser analfabetos (na época, 85% da população). O que contribuiu para uma face liberal dessa Constituição. Porém, os votantes, os que não eram os grandes latifundiários, estavam sob o cabresto destes, do governo ou da Igreja, que os convocavam para representarem seus interesses nas eleições. Cabe notar certa semelhança com o que nos ocorre hoje: ainda que não se legalizem essas funções, cabalistas,⁷ fósforos⁸ e capangas eleitorais⁹ tinham, respectivamente, como ofício incluir o maior número possível na lista de votantes de seu chefe, passarem-se por um votante, protegerem os partidários e ameaçarem inimigos e adversários. Os votantes não usufruíam da condição de eleitores; antes, estavam a serviço obediente de seus respectivos chefes, tutores. A figura do pagamento do voto, por meio de dinheiro, roupas, alimentos, aparece com força e vai se embrenhando no sistema eleitoral, ratificando a dependência e o subjugo, dificultando a construção da cidadania do povo. Mais ainda, vai deixando uma tatuagem no tecido social que perdura.

Esse estado de coisas levou à reação ao voto direto. Porém, trazia como pressuposto uma restrição ainda maior de critérios a fim de definir eleitores qualificados para que o processo eleitoral não fugisse do controle. Entre eles, estão aumento da renda mínima e proibição do voto do analfabeto. Essa decisão reduziu o número de votantes, agora nominados como eleitores, em 80%.

Para Guerra (2012, p. 52), o período da República no Brasil foi caracterizado pelo poder das elites, sem participação popular. “A cidadania foi arquitetada de cima para baixo, com o Estado paternalista aquinhoando direitos políticos às pessoas sem que houvesse uma real reivindicação e conquista desses mesmos direitos”. Para o autor, essa forma de exercício do poder do Estado prejudicou o avanço e a consolidação da cidadania.

A Constituição de 1891, em relação à anterior, apenas suprimiu o requisito de renda e o direito de voto dos analfabetos. As mulheres continuaram a ser excluídas, assim como os mendigos, os soldados e os membros de ordem religiosa. Cabalistas, fósforos e capangas

⁷ Cabalista: tinha a função de incluir “o maior número possível de partidários de seu chefe na lista de votantes. [...] dar o testemunho de alguém pago para jurar que o votante tinha renda legal” (CARVALHO, 2014, p. 39).

⁸ Fósforo: “pessoa que se fazia passar pelo verdadeiro votante. [...] O bom fósforo votava várias vezes em locais diferentes, representando diversos votantes” (CARVALHO, 2014, p. 39).

⁹ Capanga eleitoral: pessoa a quem cabia “proteger os partidários e, sobretudo, ameaçar e amedrontar os adversários, se possível evitando que comparecessem à eleição” (CARVALHO, 2014, p. 40).

eleitorais continuaram a agir. Retirou-se, ainda, a obrigação do estado de fornecer educação primária. Até esse período não havia sido desenvolvido um sentimento de pertença a uma unidade nacional. Segundo Carvalho (2014, p. 46), “na primeira eleição popular para a presidência da República, em 1894, votaram apenas 2,2% da população”. Foi a guerra contra o Paraguai que proporcionou um primeiro esboço de identidade brasileira. A Primeira República ficou conhecida como a “república dos coronéis”.

Os direitos civis tardaram a se constituírem, por causa da forte herança colonial. A escravidão, a lógica dos privilégios, as grandes propriedades rurais investidas de poder de “lei” e o Estado de braços dados com o poder privado, todos prejudicaram o avanço da condição cidadã do brasileiro. Nesse cenário, ainda que em transformação, em que a liberdade individual não um valor social nem legal, os direitos civis foram escamoteados por ações paternalistas do governo, dos coronéis, da Igreja. O preço desse estado de coisas é pago até hoje pelas populações pobres e/ou negras. O movimento abolicionista constituiu — é inegável — um dispositivo importante na demarcação da liberdade como requisito do exercício do direito civil.

Como assinala Carvalho (2014), é preciso reconhecer ondas de rebeldia e revolta de grupos populares que, também, inscreveram sua contribuição no processo da construção da cidadania, como o manifesto contra o regresso de dom Pedro para Portugal, em 1822, a revolta dos Cabanos, em 1832, a revolta da Cabanagem, em 1835, a revolta dos Balaios, em 1838, a guerra dos Canudos, em 1896, a Revolta da Vacina, em 1904; e tantas manifestações populares contra o aumento de tarifas de transporte coletivo. Num somatório, tratou-se de expressões de descontentamento e de desejo de mudança do rumo da situação e de noção, ainda que germinando, de direito dos cidadãos. Ao analisarmos a realidade atual há uma semelhança em alguns aspectos, que não são mera coincidência e dos quais — precisamos admitir — não conseguimos nos desfazer. Muito familiar soa a lógica dos privilégios, do poder dos senhores: agora não mais os grandes coronéis, mas as grandes fortunas centralizadas nas mãos da minoria “esmagadora” e de um Estado conivente.

Com a decadência do período colonial, com a expansão da industrialização e das cidades e a conseqüente urbanização, à semelhança dos grandes movimentos externos da Europa, surge no Brasil a classe operária. Concentrada em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, inicia um movimento por condições de trabalho. Sindicalizada, contribuiu para o avanço dos direitos civis e sociais. Os direitos sociais, como aconteceram na história ocidental dos direitos, vieram na sequência, porém não sem entraves e muito menos de forma linear. A primeira lei no campo da assistência social foi a que criou, em 1923, a Caixa de

Aposentadoria e Pensão para o segmento dos ferroviários. O sistema de caixas se estendeu para outras categorias (47 ao todo) durante a Primeira República. Com o golpe de Getúlio Vargas, em 1930, veio a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, também em 1930, seguido da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1946. Houve um salto significativo, pela sua extensão e conteúdo, que alargaram o caminho das leis sociais no país. Ao dirigir seu fôlego às questões trabalhistas, esse ministério alterou o destino dos trabalhadores na relação com o emprego e os patrões, ratificado pela Constituição de 1934: direito a férias, jornada de oito horas, salário mínimo, criação dos fundos de aposentadoria e pensão, os IAP, o reconhecimento — ainda que contido pelo Estado — dos sindicatos e respectivos sindicalizados como intermediários nas negociações trabalhistas com os patrões foram providências que demarcaram a força dos direitos sociais em franco estabelecimento etc.

Em relação aos direitos políticos, houve um avanço. O voto secreto foi assegurado como mecanismo de proteção do eleitor contra as pressões de tutores, chefes e grupos de poder. Foi implantada a justiça eleitoral, que tinha como função fiscalizar o alistamento e o processo de votação. As mulheres conquistaram o direito ao voto. Pela primeira vez a questão relativa aos direitos sociais ocupa um espaço específico em uma Constituição.

Nos anos 1930, houve recrudescimento da luta política interna. As tendências políticas foram se polarizando, até o ponto de se estruturarem dois grandes grupos partidários: a Aliança Nacional Libertadora, liderada pela esquerda na figura de Luis Carlos Prestes, influenciada pelo Partido Comunista e a Ação Integralista Brasileira, de orientação mais conservadora, de nuance fascista, liderada por Plínio Salgado. Esses dois movimentos tinham em comum, cada qual a seu modo, a luta contra as oligarquias. Inicia-se uma cruzada contra o comunismo: justificativa para o primeiro golpe do governo (1937) e a adoção da ditadura, tendo a passividade da população por característica. Apoiado por um documento forjado por oficiais integralistas — hoje diríamos um documento *fake* —, foram decretados o fechamento do Congresso e uma nova constituição (CARVALHO, 2014).

Apoiado pelos integralistas, Vargas se mantém no poder, e essa fase de seu governo fica conhecida por Estado Novo: regime garantido pelas Forças Armadas que resistirá até 1945. Várias medidas econômicas e políticas são tomadas para fortalecer o nacionalismo. Avanços sociais se sucederam. Adoção do salário mínimo em 1940, a Justiça do Trabalho, criada pela Constituição de 1934, e aperfeiçoada pela criação do Tribunal Superior do Trabalho e dos Tribunais Regionais do Trabalho, tudo ampliou o campo de defesa dos interesses dos trabalhadores. Ratificada pela Constituição de 1946, a Justiça do Trabalho era vigente até pouco tempo atrás, praticamente fiel à sua concepção como instância pública

reconhecida como das poucas que funcionam de fato no Brasil. Com mudanças impostas pelo governo que assumiu a direção do país em 2019, um desmonte histórico diluiu o Ministério do Trabalho entre outros ministérios. As consequências a história se encarrega de registrar.

Importa salientar os avanços e limites sociais no governo Vargas. Categorias trabalhadoras — autônomos, domésticos, rurais... — ficaram alijadas do sistema de benefícios. “Tratava-se, portanto de uma concepção da política social como privilégio e não como direito” (CARVALHO, 2014, p. 118). Mesmo ante acontecimentos mais atinentes à dimensão dos direitos políticos de avanços e de retrocessos, mesmo com o consequente ataque aos direitos civis com a ditadura implantada entre 1937 e 1945, os direitos sociais conseguiram certa dianteira. Por essa razão, esse período é conhecido, segundo Carvalho (2014), como a era dos direitos sociais e a era da organização sindical, apesar da proibição das greves.

O governo invertera a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzira o direito social, antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente (CARVALHO, 2014, p. 128).

Em 1945, Vargas é derrubado pelos militares. Em 1950, retorna ao poder em 1950, eleito pelo povo. Em 1946, a nova Constituição promulgada mantém conquistas sociais como a liberdade de imprensa. As proibições se restringiam quase somente às greves. Novos movimentos políticos foram organizando os partidos: Partido Trabalhista Brasileiro, criado por Vargas, e a União Democrática Nacional, opositora. Além disso, houve a criação da Escola Superior de Guerra, centro de ação anticomunista e antioposição a Vargas. Debatiam pelo poder “nacionalistas” envolvidos com o monopólio estatal do petróleo e o anti-imperialismo dos Estados Unidos e oponentes considerados “entreguistas” que defendiam a abertura do mercado ao capital externo, contrários à aproximação entre governo e sindicatos.

O panorama político e o choque de forças se recrudesceram. Um sentimento de ameaça de invasão da ideologia comunista mobilizou políticos, Igreja, classe média, Exército... Numa manobra veloz, instituiu-se um novo governo autoritário: uma ditadura sem precedentes no Brasil. O Estado de exceção implantado em 1964 e findado em 1985 confiscou direitos constituídos, impactando no exercício da cidadania, afora medidas como os atos institucionais, em particular o ato número 5. O país levou 21 anos para restabelecer a democracia, o que adiou a implantação e o acúmulo de experiências proporcionadas por um regime democrático. De lá para cá, são claras a ambivalência e a ambiguidade que norteiam

os governos eleitos por voto popular quanto à democracia, à igualdade, à liberdade — em suma, aos direitos constituídos. A constituinte e a decorrente Constituição de 1988 trouxeram perspectivas democráticas que incluíram aspirações populares sem ceder a pressões da classe dominante.

A Constituição cidadã, assim nomeada informalmente pela sua abrangência e clareza na intencionalidade de transformações significativas de caráter social, desde seus princípios fundamentais destaca a cidadania. Nos “Princípios fundamentais”, artigo 1º, ela é o segundo princípio (é antecedida do princípio da soberania). Os objetivos contidos no capítulo 3º reafirmam ideais de liberdade, justiça e solidariedade; de redução das desigualdades sociais e regionais; de promoção do bem para todos sem nenhuma espécie de discriminação ou preconceito. Ainda no artigo 5º, “Dos direitos e garantias fundamentais”, afirma-se “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (TÁCITO, 2018, p. 56; p. 11). Também em seu artigo 1º, parágrafo único fica determinado que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

Porém, apesar dos avanços expressos, há de reconhecer que permanece o lastro deixado por nossa experiência civilizatória de caráter colonial. Embora muitas transformações e superações tenham se efetivado desde então, ainda gozamos de cidadania nada plena, pouco consciente, desigual. Sobre os direitos políticos, por exemplo, há que fazer muitas reflexões, como fez Benevides em 1991 e que ainda é reconhecível. É sobre o direito à participação do povo nas decisões relativas à condução da distribuição do poder — especificamente, o direito ao voto. A autora discute o montante de preconceitos e representações que a classe hegemônica de poder e de decisão e, por influência, uma parte da população em geral têm sobre a capacidade do povo, como coletivo, de eleger, de votar “bem”. Em sua pesquisa sobre a democracia, destaca e critica máximas compartilhadas socialmente sobre a “idiotia popular” para exercer seu direito político pleno. Uma crença é a de que “o povo não sabe votar” porque é incompetente, incoerente e irresponsável, conservador, preconceituoso; outra, de que o povo pode ficar apático com muitas oportunidades de participação, “excesso de democracia mata a democracia”; uma terceira, de que o povo é vulnerável aos grupos de pressão e influenciável pelos “superorganizados”; e há quem creia que o povo é dominado pelas paixões e pela “tirania da maioria”. Essa maneira de pensar e desqualificar a potência popular para exercer seu direito de participação pelo voto e apresentação de projetos de interesse coletivo ataca a construção da cidadania de um povo.

A Constituição de 1988 deixou flancos à mercê de regulamentações por meio de leis complementares e ordinárias, que não são efetivadas, muitas vezes, por conta da “resistência dos que são favorecidos pelas desigualdades”, como diz Martinez (1998, p. 7; 6; 19). Para esse autor, “a maior dificuldade atual não é o reconhecimento dos direitos, mas sua conversão em realidade prática”; a permanência de estruturas econômicas e sociais do tempo colonial o leva a afirmar que estas, por “não terem sido totalmente abolidas e nem renovadas, servem de obstáculo ao desenvolvimento das relações mais justas, mais livres e mais igualitárias entre grupos e indivíduos”. Daí a insistência de Martinez:

O princípio legal de que todos são iguais perante a lei não elimina as concretas desigualdades sociais, pois a divisão da sociedade em classes se reproduz na vivência da cidadania. Há cidadãos detentores de amplos privilégios e os que são privados até dos mais elementares recursos de subsistência.

As desigualdades são produtos de raízes plantadas e desenvolvidas historicamente, além de determinações oriundas do período colonial e seu engendramento nos anos subsequentes que perpetuaram e, de certa forma, ainda perpetuam relações de submissão àqueles que atendem aos padrões de poder estabelecidos de forma hegemônica pela cultura europeia. “A permanência de preconceitos étnicos e sociais, de interesses econômicos e de uma ideologia autoritária seria a responsável por uma significativa parcela das desigualdades entre níveis de cidadania” (MARTINEZ, 1998, p. 34). Mas o autor complementa apontando questões recentes que também são codeterminantes da institucionalização de níveis de cidadania. Um exemplo é o modelo econômico adotado pelo Brasil: o desenvolvimento industrial.

O crescimento econômico foi rápido e rentável, devido ao baixo custo da mão-de-obra, mas o crescimento urbano foi maior, alimentado pelas ondas migratórias, pelo êxodo rural. A renda se concentrou em forma de capitalismo industrial, financeiro, agrário e comercial, enquanto a população nas cidades se concentrou em morros, favelas, cortiços e bairros populares (MARTINEZ, 1998, p. 35).

É inegável que a industrialização trouxe com ela mudanças qualitativas para parte da população. Atingiu a situação de vida com melhorias relacionadas com saúde, educação, moradias e saneamento básico; porém não é possível negar que uma parcela considerável se encontra alijada de seus direitos essenciais. A concentração de renda por uma minoria se impõe a miséria à maioria, que vive com recursos muitas vezes suficientes para condições mínimas de subsistência.

Há que reconhecer, também, o desrespeito social que atingem trabalhadores, o desrespeito à participação da população nas decisões que limitam os seus direitos políticos. Sobre o universo do trabalho, Santos (2014) aborda a questão da carteira profissional como certidão de nascimento cívico, parte da “cidadania regulada”. Nessa perspectiva, a cidadania está “[...] embutida na profissão e os direitos de cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido em lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece” (SANTOS, 1979, p. 75, apud SANTOS, 2014, p. 38).

As transformações advindas do capitalismo atingiram por completo os ideais de igualdade tão propalados. É notória a constatação de Santos (2014, p. 24–5),

[...] a chegada do capitalismo corporativo e a instrumentalização das relações interpessoais, a vitória do consumo como um fim em si mesmo, a supressão da vida comunitária baseada na solidariedade social e sua superposição por sociedades competitivas que comandam a busca de *status* e não mais de valores. Em tais sociedades corporativas, reina a propaganda como fazedora de símbolos, o consumismo como seu portador, a cultura de massas como caldo fabricado, a burocracia como instrumento e fonte de alienação.

Notório, também, é o fato de reconhecer que nosso país faz parte desse conjunto corporativo. Nesse cenário real, e por considerar que a cidadania é incompleta, Santos (2014, p. 20) se pergunta: quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não são? Para o autor cidadania “para ser válida deve poder ser reclamada”. Ele afirma, sobre a atrofia da cidadania na contemporaneidade, que “em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (p. 25). Nessa dimensão, “quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais” (p. 153).

Faz tempo, os temas atinentes à cidadania e aos direitos humanos têm sido discutidos em fóruns, conferências nacionais e internacionais. São inesgotáveis os esforços de grupos, comunidades, organizações para deixarem em pauta permanente a importância do zelo, da resistência, da vigília e da luta para que não haja esquecimentos e minimizações dos frequentes ataques aos princípios e valores que fundamentam a escolha de um processo civilizatório calcado no direito à vida digna, na liberdade, na igualdade.

Há muitas facetas da cidadania, em toda sua complexidade, a serem debatidas na perspectiva de seu aprimoramento. Esta tese foca de forma especial na relação intrínseca entre direitos sociais e educação escolar, por entender esta última como estratégia-chave de construção da cidadania. À luz de Santos (2014), entendemos que se relacionam de forma

intrínseca, portanto não se resumem a questões legais e regulamentadas. Não se conformam na aceitação da escola quanto a acatar os fundamentos e princípios instituídos sobre a cidadania e o pleno desenvolvimento do aluno, conforme orientam a Constituição de 1988, art. 205, e a LDBEN de 1996, art. 2º. A educação precisa — pensamos que deve — assumir seu papel na transformação de pré-cidadãos ao *status* de cidadão: um ser realmente protagonista porque desenvolveu suas funções psicológicas superiores, ou seja, está apto a compreender seu lugar no processo de humanização dos homens.

Os direitos sociais incluem o direito à educação, e os direitos humanos, inexoravelmente, articulam-se com a educação e a cidadania. Marshall (1967, p. 73) entende que “a educação é pré-requisito para a liberdade civil” — portanto, para o exercício consciente da cidadania e de todos os direitos; pré-requisito para o rompimento entre cidadania plena, privilégio da classe dominante e cidadania passiva, relegada aos dominados. Como destaca Sacristán (2011, p. 158),

[...] a educação inclui o cidadão nas sociedades modernas; carecer dela é estar excluído da participação social. Estar ou não educado, ser ou não instruído, se converte hoje na chave que permite o exercício efetivo e real de uma cidadania democrática no que diz respeito aos três grupos de direitos que se adjudicam ao sentido moderno da mesma.

Esse autor, assim como Marshall (1967), refere-se aos direitos civis, aos direitos políticos e aos direitos sociais. Para ele, os direitos sociais, em particular o direito à educação escolar, constituem condição para poder e fazer valer os demais direitos. São condições indispensáveis para

[...] a mais elementar e básica inclusão social dos indivíduos nas sociedades complexas, nas quais, sem educação, não se pode ser um indivíduo considerado como sujeito que “conta”, nem participar em nenhuma das facetas públicas: como ser político, como pessoa ou como agente produtivo (SACRISTÁN, 2011, 159).

Nessa direção, a escolarização em sociedades do conhecimento como as ocidentais se torna requisito que potencializa o exercício igualitário da cidadania. O direito à cultura é um direito fundamental na medida em que, além de dar sustância à dignidade humana e enriquecimento ao seu desenvolvimento, possibilita e potencializa o exercício dos demais direitos da pessoa, os civis, os políticos e os econômicos. Por essas razões, torna-se imprescindível “considerar a educação obrigatória como um bem que tem que ser garantido

pelo Estado, como protetor desses direitos, investindo os recursos que sejam necessários” (SACRISTÁN, 2011, p. 159).

Nessa lógica, a consciência crítica da realidade é crucial ao cidadão para participar de um sistema democrático representativo como sujeito do processo. A participação nos espaços públicos da sociedade só se efetiva se existirem mínimas condições para o desenvolvimento prático de “caráter intelectual e ético [...] que requer essa participação” (SACRISTAN, 2011, p. 159). Esta é, a nosso ver, a questão-chave para a formação e concretização de uma postura cidadã: está intrinsecamente ligada à educação e ao habitar¹⁰ do espaço escolar pelo aluno e pela aluna em particular. O conhecimento, nessa perspectiva, potencializa-se como instrumento de emancipação e transformação e como alimento para a posição ética e cidadã. São ideias e concepções que vão pela contramão dos movimentos de desqualificação da ciência, do saber, da determinação da moralidade somente através da religião, atualmente ratificada.

Em sua coluna no jornal *Folha de S. Paulo* de 5 de agosto de 2020, Calligaris (2020, *on-line*) promove uma discussão que leva o título de “Ideia de que moral depende da fé prospera em países menos desenvolvidos”. Apresenta dados de uma pesquisa realizada pelo Pew Research Center com pessoas de 34 países, inclusive o Brasil, para responderem à questão: “É preciso ser religioso para ter moralidade?”. No Brasil, 84% dos entrevistados acreditam que “não há possibilidade do bem fora da fé”. É constatação assombrosa. É um movimento incentivado, por membros da mais alta cúpula do governo atual, que, além de reduzir a moralidade e a ética à fé, ameaça a democracia e a liberdade de pensamento e de expressão. Delega o dever do Estado — prover condições suficientes e necessárias a uma vida digna, cidadã — a uma dimensão externa, suprema. É só ter fé. A defesa da educação e do conhecimento como instrumentos de libertação e de emancipação humana será aprofundada a seguir.

¹⁰ A palavra habitar aqui segue a perspectiva de apropriação, e não apenas de passagem.

2 UM LUGAR CHAMADO ESCOLA

*A cada nova concepção de racionalidade
corresponde um projeto de educação para os
homens.*

— FERREIRA

Ao partirmos da perspectiva de que a formação cidadã está engendrada de forma constitutiva, a despeito de toda legalidade posta no interior da educação escolar, uma necessidade se impõe: abordar a escola e seu universo para buscar analisar e compreender como esse processo se constitui. Com efeito, neste capítulo refletimos sobre a função social da instituição escolar e a inclusão, em suas finalidades, da formação para a cidadania no Brasil. Apresentamos os fundamentos legais dessas finalidades para que a escola se reconheça como sujeito de sua consecução. Destacamos como a educação — a nosso ver — constitui um dispositivo potente de constituição de subjetividades autônomas e críticas. Trata-se de um pré-requisito para a compreensão e o exercício voluntário dos preceitos cidadãos. O ir à escola — prática cotidiana que mobiliza milhões de pessoas, pelo menos no mundo ocidental — e o estudar podem ser tomados com ações sinônimas do humanizar-se; e humanizar-se pressupõe acesso à cultura (arte, literatura, poesia, teatro, cinema, música, dança) e aos conhecimentos científicos acumulados pelo homem na sua história, marcada pela transformação da natureza e pela transformação incessante de si. Foram frustradas as aspirações políticas e sociais postas em torno da escola como espaço de educação e desenvolvimento da liberdade e autonomia. Hoje essa instituição padece de estranhamentos quanto ao seu papel, de solidão quanto aos seus problemas cotidianos e — mesmo com tantos estudos e pesquisas em suas cercanias — de urgências quanto a saber de seu destino, seus sentidos e seu significados para a humanidade.

Há um lado do espaço escolar que reconhecemos como magia e encantamento os quais podemos ter pelo outro, pelos outros, pelos conteúdos culturais que revelam a magnitude do acúmulo e do potencial humano no seu processo histórico de constituição. Um lugar onde o inesperado, o duvidoso, o desconhecido, o desejável e até o indesejável podem acontecer. Foi assim que vivi minha experiência escolar desde o Primário até o final do curso Normal, nos recantos de um bairro periférico de São Paulo, a Vila Formosa. Nomes à parte, era um bairro de pouca formosura, mas que carregava, no seu devir, o desejo de vir a ser um lugar próximo de seu nome. A primeira vez que adentrei a escola, esta era um sobrado alugado que tinha

uma classe — a minha —, de primeiro ano. No quintal havia um coqueiro, espantosamente alto, na perspectiva de uma menina de 7 anos de idade. Lá, vivi meu primeiro ano dos anos que formariam o período de minha escolarização. Tempos amados, encantados e encantadores e que se arraigaram em minhas melhores lembranças. A escola mudou minha perspectiva de vida, retirou-me de um provável ciclo de pobreza e de ignorância intelectual e social. Vivenciei situações cotidianas de formação cidadã. Não tenho a menor dúvida!

Em sua função social, além da transmissão da cultura de forma oficial e calcada no acúmulo de conhecimentos produzidos cientificamente, a escola tem papel importante na formação integral de quem a frequenta como aluno (e não só). Papel previsto na forma das leis, que presumem a formação para o exercício da cidadania. A parte críticas possíveis à sua constituição física, à sua dinâmica, ao seu universo relacional, à sua prática pedagógica, a seus saberes e fazeres, a escola continua a ser dispositivo histórico-social não exclusivo e reconhecido, pelas sociedades, como de relevância. Do contrário, não seria abraçada pelo Estado em numerosos países como promotora da continuidade e produção do patrimônio cultural da humanidade e do processo de humanização.

Ao saírem de casa e adentrarem o universo escolar, as crianças têm a possibilidade de ampliar a constituição de sua personalidade, seu caráter e do lugar que ocupam e ocuparão na sociedade. Há nessa autorização coletiva um reconhecimento da necessidade de os indivíduos imergirem e emergirem no e do processo de formação escolar transformados, ampliados na sua capacidade de viver no mundo em grupos e compartilhar valores que organizam e perpetuam a vida possível em sociedade.

A educação é forjada, em primeira instância, no seio dos grupos de familiares. Aí, têm, na sua formação, influência direta dos adultos, com exemplos de atitudes e comportamentos. Essas relações primárias disponibilizam aspectos da cultura geral da sociedade em que está inserida, mas, sobretudo, aspectos da cultura familiar que se expressa na maneira como esses grupos se apropriam de normas, regras, tratos, contrato social... Numa palavra, da relação que têm com o mundo e da visão que adotam desse mundo. Espaço importante e de responsabilidade, a família tem como função acolher a vinda de seres humanos ao mundo: prepará-los no cotidiano de suas relações para se inserirem num plano maior de relações, funções e papéis; contribuir para que cada um seja o que deseja e espera se tornar, num verdadeiro vir-a-ser. Porém, a inserção voluntária da prole nos espaços de educação escolar expressa o reconhecimento do limite do seu papel na formação geral das pessoas e do direito destas de estenderem seus horizontes de valores, relações, conquistas, experiências e de sentidos de vida. Como dispositivo de concretização do ideário educacional instituído pelas

diferentes sociedades em períodos variados da história, a escola tem seu auge de proposição na república francesa, em 1880, com uma escola fundada — afirma Dubet (2011, p. 289) — e “deliberadamente pensada como a escola da cidadania”, contraposta ao domínio da Igreja na formação das pessoas.

“À influência da Igreja sobre o espírito das crianças era preciso opor a da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Era preciso que a herança do Iluminismo, da Razão, do Progresso e da Nação se sobrepusesse à da submissão à Igreja”, como disse Dubet (2011, p. 294; 289). Além disso, tal escola foi “constituída contra a dominação da Igreja sobre as almas, a fim de impor o espírito das Luzes e da nação”. Isso não excluiu dos ensinamentos do currículo oficial e oculto das escolas a moralidade de cunho religioso. Aliada a protestantes e judeus, “Em grande medida, essa escola pretendia ser tão ‘sagrada’ quanto à Igreja; ela visava também fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal, ela situava-se, portanto, no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos”.

É claro e possível reconhecermos essa intencionalidade na institucionalização escolar no mundo ocidental. Não é diferente no Brasil. Aqui, a educação foi assumida pelo Estado como obrigação, de forma cada vez mais explícita e carregada de semelhanças com a proposta francesa de 1880. Esse lugar nem sempre foi um mesmo lugar. Como construção histórica e social, a função da escola foi se alterando. Lobrot (1992) discute sua finalidade e nos traz aspectos históricos que enriquecem nossa compreensão sobre o universo escolar do ponto de vista social e cultural. Propõe uma concepção de cultura que parta de seus próprios referenciais. Assim, a escola, como dispositivo cultural, passa a ser vista, aqui, nessa perspectiva do autor.

Diferentemente dos antropólogos culturais, que, segundo Lobrot (1992, p. 6), definem cultura como “conjunto de condutas, de comportamentos e de costumes praticados por uma comunidade, digamos, por exemplo, por um povo dito primitivo”, ele propõe cultura como conjunto de atividades imanentes de uma população. Segundo ele, trata-se das atividades interiorizadas, aquelas que são vividas no interior dos sujeitos, as quais acionam um conjunto de operações psicológicas: “reconhecimento, percepções, representações, elaborações, recordações, projectos, aspirações, imaginação, etc. Para além dos seus efeitos exteriores, estas realidades suscitam por si próprias, necessariamente, prazeres, dores, frustrações, angústias, esperanças”.

Nessa perspectiva, o que fica fora da cultura, segundo Lobrot (1992, p. 6), são as atividades transitivas: aquelas que “são o lado objectivo, exteriorizado das actividades imanentes, frequentemente mais fáceis de identificar e que não estão submetidas a

interpretações variadas e fantasistas como estas últimas”. As ações transitivas são muito úteis, estão imbricadas nas atividades imanentes, mas não se confundem com estas. O autor destaca a situação com que a humanidade teve de lidar ao se deparar com a necessidade de dar um lugar aos processos imanentes; e aponta a aprendizagem e seus mecanismos como ocupação que não mais desapareceria dos processos civilizatórios.

Quando a humanidade inventou a escrita, elevou-a a um *status* de suma importância, uma das atividades culturais mais complexas e transformadoras, “pois, graças ao processo de simbolização, permite produzir directamente, e quase sem intermediários, efeitos psicológicos de carácter imanente” (LOBROT, 1992, p. 9; 10). Com a escrita, produções originadas pelo pensamento humano passaram a ocupar espaços e tempos valiosos na vida social. “Realidades até agora invisíveis, flutuantes ou transitivas, como os contos, os discursos, as narrativas, as ideias, as observações, etc. terão de ora em diante um estatuto oficial e determinado”. A escrita possibilita um refúgio das realidades externas opressoras, difíceis; consequentemente, “a leitura toma um lugar importante, de certa forma o primeiro lugar na vida do indivíduo. Isto contribui também para torná-la omnipresente, para fazer dela uma espécie de pano de fundo de toda a vida social e pessoal”. Como afirma Lobrot (1992, p. 10)

[...] a humanidade não se enganou quando constatou que era preciso, necessariamente, dar lugar às exigências da aprendizagem. Isto significava consagrar tempo à aprendizagem e também um período da infância centrado sobre ela, adultos destinados a ajudar os indivíduos durante a aprendizagem, edifícios construídos para acolher estes indivíduos, quantias monetárias destinadas a financiar empreendimentos, etc.

Assim, nasce a escola; e suas relações com a cultura — como se lê em Lobrot (1992) — serão problema posto desde então: onde a escola centrará suas ações? No desenvolvimento do indivíduo? Ou na sua função social? Essa questão desdobrada atravessará a história social. Ora prevalecerá uma, ora outra, sem que nenhuma perspectiva desapareça. Na antiguidade, o sistema grego-romano centralizava a “cultura do corpo e do espírito sob todas as formas possíveis — filosofia, retórica, ginástica, música, desenho, etc.” (p. 11). Parece-nos que essa questão ainda é contemporânea. Nesse processo histórico, a escola vai se tornar um dispositivo à mercê dos processos políticos, dos movimentos imperialistas mundiais.

Segundo Lobrot (1992, p. 12), a partir da alta Idade Média, a escola entrará em rota de desvio de suas funções. No ocidente, marca como fato determinante do desvio da escola a cristianização do império romano, entre os séculos VI e VII, primordialmente. A sociedade, através de suas instituições, “decide que a escola não tem por objectivo a transmissão e a

difusão da cultura, mas sim uma outra função de natureza transitiva e utilitária que varia consoante à época”. Do século VII até meados do século XIV — a Idade Média —, a finalidade da escola era fundamentalmente transmitir a doutrina cristã (dogmas e textos sagrados). Qualquer outro conteúdo era qualificado como profano; logo, proibido. A autoridade era de cunho religioso. Entre os séculos XV e XVIII, a doutrinação cristã toma lugar secundário e a socialização do indivíduo assume a finalidade primeira da escola. Serão agora os valores morais aqueles que nortearão os currículos. Como aponta Lobrot (1992), a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social, a conformidade serão os valores desejáveis e almejáveis pelos indivíduos e pelo todo da sociedade. A disciplina é o objetivo maior. Escolas de formação básica se proliferam nas cidades, enquanto os camponeses ficaram excluídos da cultura escrita. A autoridade era de natureza civil.

O período tecnicista da escola surge no século XIX e se estendeu ao hoje. A ciência e a técnica são os padrões de condução do processo de aprendizagem. O crescimento coletivo está assegurado pela produção definida, coordenada e comandada por uma elite técnica e burocrática. A autoridade é de caráter especialista e tecnicista, e o controle é do Estado. A formação humanista vai para o ostracismo como finalidade da educação, e suas disciplinas são postas a serviço e na perspectiva do conhecimento em sentido restrito, entendido como sabedoria. Lobrot (1992, p. 14; 31) explica sabedoria nesse contexto:

[...] um conjunto de conteúdos que nos podemos contentar em expor e que é necessário assimilar. Por outro lado estes conteúdos são eles próprios factores de socialização pois permitem, graças aos exames e aos diplomas, indicar aqueles que os possuem e também posicioná-los no sistema produtivo. [...] Agora a sociedade é concebida como uma grande máquina que os dirigentes políticos conduzem à prosperidade. Nesta máquina, é importante que cada um ocupe o seu lugar e trabalhe, o que implica aptidões e capacidades. Estas adquirem-se na escola, e entre elas, a aprendizagem da leitura — a alfabetização — constitui a base. Assim, a escola assume um papel principal.

Não podemos deixar de ressaltar algo concluído pelo autor que nos parece muito familiar: a concepção cristã da escola vem como reação aos imperialismos, saída ela mesma de um império, o romano. Os motivos espirituais justificam quaisquer fins humanos. Na renascença, os regimes absolutistas tomam o cenário político do ocidente e enfraquecem a perspectiva religiosa da educação. A escola se fortalece na perspectiva humanista recuperada.

A escola sempre é utilizada como instrumento de propagação das ideias e dos valores dominantes. Entendemos que essa lógica triunfa sempre. Na contemporaneidade, não estamos

tão longe dela. Novos imperativos se constituíram, instrumentalizados por novas tecnologias e que colocam, novamente, a escola como braço de sua efetivação. Para Lobrot (1992, p. 16), o desvio da escola, em suas funções, “é um fenômeno de dominação e está ligado à dominação”. Nas três lógicas de funcionamento da escola na história, a cristã, a clássica e a moderna, “as classes inferiores teriam acesso a uma cultura que apenas lhes é apresentada através de determinadas finalidades e com a condição de que aceitem” (p. 17). O impacto dessa dominação, nomeada por Lobrot de movimento jusante,¹¹ é dificultar e até impedir o acesso da parte segregada da população a essa cultura.

Com tudo isso, se a escola for um dispositivo utilitário, comandado por forças externas, então cabe uma pergunta, que Lobrot (1992) se faz: por que a escola persiste até hoje? Segundo ele, a escola não só funciona como se desenvolve por conta de um princípio, o cultural, o principal, entendido na perspectiva desse autor. Princípio que fica na clandestinidade. Noutras palavras,

[...] aquilo que faz esse grupo viver, progredir e até mesmo subsistir não é essa adesão maioritária, que é puramente formal, mas sim a influência minoritária, ou seja, a influência dos que afirmam outros valores, dos que utilizam outros métodos, dos que manifestam outro espírito. [...] Por outras palavras, o sucesso escolar é condicionado por esta cultura que é oficialmente rejeitada e constantemente desfigurada e por estes processos psicológicos que se menosprezam incessantemente (LOBROT, 1992, p. 16).

A escola dos nossos tempos está a serviço da lógica da utilidade. Nessa perspectiva, os aspectos subjetivos que ali habitam são considerados um elemento que incomoda e atrapalha a consecução de seus objetivos (escola). Como a entende Lobrot (1992, p. 36),

A escola sente-se incomodada quando se apercebe de que, para atingir o objetivo que almeja, tem necessariamente de ter em conta a psicologia do sujeito, dos seus desejos, das suas reflexões interiores, de suas revoltas, das suas deformações perceptivas, das suas necessidades, das suas esperanças e dos seus desesperos.

Podemos pensar — se acolhermos as ideias desse autor — que o currículo basicamente oculto é que trama a continuidade da escola, como resistência, como possibilidade de um movimento montante,¹² como diz Lobrot. Uma contracorrente que se movimenta para a nascente, para a origem.

¹¹ Jusante designa o lado para onde desce a água da maré vazante ou para onde se dirige a água corrente.

¹² Montante designa o lado de cima ou da nascente de um curso de água.

A escola moderna encontra-se em um sistema habilmente organizado que, integrado ao âmago da sociedade, tornou-se invisível. O sucesso nas avaliações — adotadas como exame e prova — e a conquista do diploma — adotado como passaporte para o mercado de trabalho — se tornam imagem objetivo da escola. Essa lógica se fecha em si, secundarizando a formação “real dos espíritos”; a escola da nossa época escolheu, entre o técnico e o pedagógico, o primeiro. Centrada na sabedoria, desconhece o sujeito que assimila essa sabedoria (LOBROT, 1992, p. 39).

Para Lobrot (1992, p. 39–40), a opção tecnicista “é uma evolução muito clara para a opressão, o enquadramento, o autoritarismo, a centralização. [...] implica uma determinada concepção do homem, a de um homem submisso e normalizado”. Essa face opressora, homogeneizadora, niveladora que a escola assume tange a disciplina, pela imposição de regras restritivas e ritmos, e tange a atividade de aquisição de conhecimento e aprendizagem, e a divisão de papéis e cargos na estrutura educacional. Com efeito,

Na escola, o contato com as várias fontes de informação, inclusive com as palavras do professor, não é livre. É programado e obrigatório. Não só a matéria está prevista até aos mínimos detalhes, mas também, o tempo em que deve ser dada, o lugar e também o material que deve ser utilizado (LOBROT, 1992, p. 47).

O desejo do aluno de aprender e de fazer outras atividades fica adiado constantemente; não raro, para sempre. Vale a pena lembrar que esta, sendo uma realidade incontestável, por se tratar de encontros humanos, sempre deixa, sem intenção, brechas e linhas de fuga que poderão ser ocupadas pelos seus atores de intenção criativa, produtora de vida e questionadora do *status quo*. O tecnicismo, segundo Lobrot (1992), transformado em valor central da educação formal, conduz ao insucesso por rejeitar os valores humanistas,¹³ por negar a legitimidade de outras culturas que se põem em relação no cotidiano dos espaços escolares; por repelir o desejo e por consequência reprimi-lo por medo de que ele transborde e fique sem controle. Essa escola, quando se finca em espaços culturais pobres economicamente, “não pode ter outro efeito que o de levar ao insucesso e à ignorância, reforçando as resistências à sabedoria que poderiam existir no início. Cria verdadeiras desvantagens culturais” (p. 41).

A escola passou a influenciar as sociedades, em especial a moderna. Serviu — e serve — como divisor de águas entre os que conduzem as escolhas majoritárias e definem os rumos da sociedade e os que seguem, subjugados, o que é mais bem organizado para todos definido

¹³ Valores humanistas presumem atitudes que levam a respeitar a liberdade e a autonomia do ser humano e a favorecer sua relacionalidade (LOBROT, 1992).

de forma dominante. Essa empreita da escola moderna tem servido para sustentar uma organização que, segundo Lobrot (1992, p. 53–76), tem como alvo

[...] não as coisas mas os homens, a fim de neutralizar a sua iniciativa e a sua autonomia [...] este sistema supostamente democrático é, na realidade, o mais antidemocrático possível, o mais selectivo. É ele que cria as diferenças de origem social que se manifestam quando o processo termina. É ele que classifica e que hierarquiza a futura vida social.

Convém agregar contrapontos corroborantes como os de Buffa (2007, p. 11), que, na posição crítica da escola moderna, pergunta: “por que o emergente projeto burguês de sociedade necessita da educação e da cidadania para todos, e de que educação e de que cidadania se trata?”. A autora localiza o surgimento da escola moderna como necessidade ante a nova ordem que se estabelecia no mundo ocidental: a substituição da produção manufatureira pela grande indústria moderna e conseqüente alteração na lógica de trabalho, no lugar que o homem ocupa neste. Ele passa agora a operar máquinas. O trabalho incorpora os preceitos científicos (as questões sobre o método) e a fé; a Igreja e a religião deixam de orientar a organização social e a educação.

Como afirma Buffa (2007, p. 25), “a burguesia, agora, conquista o poder político para instaurar a democracia burguesa, cujos primeiros sinais são as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão”. O artigo 1º declara que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”; e 2º, que “A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019). Explicitada está a propriedade: um direito que, contraditoriamente ao preceito de igualdade, passa a identificar que “alguns são mais iguais que outros”, ou seja, “o proprietário é o cidadão”, “a propriedade é o critério do civismo”, como diz Buffa (2007, p. 25–30). Convém expor mais do raciocínio da autora:

Há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano (BUFFA, 2007, p. 27).

Se a liberdade e a cidadania eram eixos da nova ordem, seria necessário educar para a cidadania e para a liberdade. Dessa maneira, como analisa Arroyo (2007, p. 36),

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações entre os homens. Percebe-se uma constante : a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos.

Considerando esse cenário, a cidadania e os direitos sociais, em particular o de acesso à educação e à formação humanista, parecem estar comprometidos desde há muito tempo, arrastando-se até os dias atuais. Nesse caminho histórico, a escola é adotada por toda a cultura ocidental como um dispositivo essencial para a formação humana. Ir à escola passou a ser a maior obrigação imposta a crianças e adolescentes. Não em função de escolhas pessoais; e sim para suprir uma necessidade social (LOBROT, 1992). Institucionalizada e concebida como locus-chave da educação, a escola se tornou responsável por iniciar o alunado no mundo da cultura (escrita e visual, científica e literária) acumulado pelo homem no seu processo de humanização e hominização. A educação tornou-se saber e prática com *status* de ciência. Como mediadora das práticas sociais, promete contribuir

[...] mais eficazmente na construção da cidadania, tornando-se fundamentalmente educação do homem social [...] A educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades (SEVERINO, 2000, p. 65).

É notório o interesse de educadores, filósofos, pensadores na educação formal: a escola e seus rumos no século passado, em particular neste século. Múltiplas também são as produções de espaços, artigos, livros... de uma literatura voltada à reflexão sobre a educação e sua função social, sua prática social. Em meio a tantos possíveis olhares, cabe um recorte para efeito de espaço de produção deste estudo e como limite de identificação para entender e pensar na educação: na escola e em seus atores em relação cotidiana com esse universo instituído.

Para o ensino e a aprendizagem, a educação tem privilegiado a sala de aula como locus. A relação que aí se estabelece, entre docentes e discentes, é singular. Podemos pensar que, dos alunos, sobretudo nos primeiros anos de vida escolar, há uma confiança considerável no saber do professor: em sua capacidade de reconhecê-lo na sua individualidade, de acolhimento e de ensinar. Há uma expectativa, ainda que não sabida pelo estudante, de que o

docente vá ajudá-lo a encontrar um sentido para o ir à escola a mando dos pais e da sociedade. É preciso refletir, aprofundar o conhecimento sobre essa relação. Como enfatizam Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 43–4),

[...] de um lado, trata-se de refletir sobre o convívio entre sujeitos envolvidos (professores, alunos, pais e os próprios pares — professores e gestores; de outro, sobre as interações de ordem socioinstitucional, o que envolve a corporação docente (uma dimensão intraprofissional), as relações com a instituição escolar a que o docente serve, bem como as relações com a sociedade que a instituição se põe à disposição.

Sobre a relação professor–aluno em sala de aula, vale atentar ao que disse Tardiff (2001, p. 20):

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

As intenções expressas nessa passagem são permeadas por um processo de trabalho pedagógico que se impõe. A intencionalidade e as escolhas que o professor faz sobre os meios pedagógicos que utiliza para desenvolver o processo de aprendizagem dos alunos carregam em si uma dimensão ética: o professor “pode controlar os meios, isto é, o ensino. Esse é o fundamento de uma deontologia para a profissão docente” (TARDIFF, 2001, p. 42). Em pesquisas realizadas com educadores, foram identificadas

[...] diversas formas de coerção simbólica, tais como o desprezo, a reticência ou a recusa de considerar determinados alunos como sendo capazes de aprender, a vontade de excluir outros alunos considerados como nocivos, a resignação ou a negligência, voluntária ou não, diante de determinados alunos “lentos”, o racismo, etc. Além do mais, a análise das interações concretas entre os professores e os alunos revela também que o estabelecimento da ordem na sala de aula e o controle do grupo ocorrem sempre com certa parcela de coerção simbólica, principalmente de cunho lingüístico: sarcasmo, ironia severa, etc. (TARDIFF, 2001, p. 35–6).

Assim, “estamos diante de um aspecto bastante mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem” (p. 42). Nessa perspectiva ética inerente à profissão docente, que atravessa o processo de ensino e aprendizagem — e essa coerção pode ser entendida como atravessamento relativo aos direitos —, podemos destacar que as influências serão mais decisivas conforme a idade dos alunos;

por exemplo, a fase da formação da personalidade em que estão mais abertos a adotarem referências de vida. Além de constituir elemento contraditório ao presumido pelas intenções e leis educacionais como dispositivos de afetação do estudante, podem influenciar a relação deste com a instituição escolar e com o saber. Dessa maneira, se a escola, como projeto, assume a educação e propõe a formação intelectual e cidadã de seus alunos, então se faz mister cuidar da produção e reprodução de direitos que ela pode engendrar no plano pedagógico.

Com efeito, é nesse contexto que este estudo se volta à seguinte indagação: como se formam as relações do ponto de vista ético-político, da cidadania e do processo de escolarização de crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (6–7 anos)?

O cotidiano da sala de aula produz um lugar privilegiado para relações de ensino e aprendizagem e de proximidade com a cultura mediada pelo professor. A sala de aula é espaço de partilha de concepções, crenças, saberes e conhecimentos, com os quais o docente permeia sua prática e que podem apresentar contradições entre o que se professa e o que se realiza, o que se conhece das leis instituídas sobre as finalidades da educação e o que se pratica na relação direta com os estudantes. Como incorpora para si uma dessas contradições, o fato de “ser cidadão significa ser simultaneamente livre e sujeitado” (DEACON; PARKER, 2001, p. 138).

Como ensinar esse fato aos alunos? Deacon e Parker, ancorados em Althusser (1918–80), destacam a ambiguidade semântica do vocábulo sujeito: de um lado, significa uma subjetividade livre, autônoma e responsável pelas próprias ações; de outro, submissão a normas e regras, à lei — aqui a liberdade só se põe na escolha da sujeição.

Ao se tomarem as bases legais voltadas para a educação, percebe-se que esta é colocada como direito imbuído de finalidades claras, amplas. Entre elas, encontra-se a formação para o exercício da cidadania; porém, nem sempre a educação foi tomada como prioridade pelo Estado. É importante refazer a trajetória da educação nas nossas constituições. A cada época histórica, estas são produto da dinâmica social, política e econômica. Traduz embates e consensos.

Ao mergulharmos nas cartas constitucionais de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988, focamos no aparecimento ou não da função social da escola nessas nelas. Portanto, embora reconheçamos a importância de todos os cenários nos processos de produção final promulgados na forma de Lei Maior, não aprofundamos aqui esses processos.

Se fizermos um retrospecto nas constituições desde em 1824, um fato é visível: a educação teve lugar cada vez mais modesto. Como aponta Carneiro (1999, p. 17), as nossas

cartas constitucionais “foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lasso, como de resto, foi o processo brasileiro de aproximação entre os direitos políticos e direitos sociais”. A Constituição de 1824, outorgada, acabou por privilegiar o ensino superior: aquele que daria respaldo às necessidades do império e da família real. Como apresenta Chizzotti (1996, p. 43) em sua análise do tratamento dispensado para a educação do país, “o projeto de um plano geral ou um tratado de educação ficou relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte”. A educação básica ficou delegada ao setor privado de educação. Modestamente, na Constituição de 1824 a educação é apresentada no título 8º, “Das disposições geraes, e garantias dos direitos civis, e políticos dos cidadãos brasileiros”, artigo 179, sobre a garantia dos direitos civis e políticos, item 32: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”; e no item 33: “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e arte” (NOGUEIRA, 2018, p. 87). Chizzotti (1996, p. 53) afirma que essa inclusão “não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado”.

Em 1827, através de lei, foi determinado que em todas “as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias” (SUCUPIRA, 1996, p. 67). Essa lei falhou por falta de professores qualificados e pelos salários irrisórios propostos. A Constituição do império é um retrato da supremacia da sociedade patriarcal e escravagista, como destaca Sucupira (1996, p. 67),

[...] num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.

O Ato Adicional de 1834 garantiu a instituição da escola primária gratuita e a responsabilização das províncias em ofertá-la, sem ingerência do poder central.

Em 1891, foi promulgada a segunda Constituição do país: a republicana. Podemos observar que abriu vias para a educação se projetar. Cury (1996) propõe uma análise que mostra que a educação nessa Carta Magna se apresentou de forma direta e indireta. Na perspectiva indireta, em artigos não específicos sobre o tema, a elegibilidade pelo voto

excluiu, dentre outros, os analfabetos,¹⁴ o que deixava implícita a necessidade de saber ler e escrever, atividades desenvolvidas pelas escolas de Primeiras Letras. A laicidade assumida pelo Estado traz no seu bojo a liberdade de crença, desobrigando a exclusividade da orientação católica na condução da educação formal, até então instituída.

De forma direta, esta Constituição reafirmou a descentralização para as unidades federativas da oferta da instrução básica. A criação da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, um ano antes, instrumentalizou a intencionalidade de uma “religação política do país pela instrução” (CURY, 1996, p. 73; 72). Essa iniciativa levou à criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, órgão consultivo para os assuntos relativos ao ensino. Em seu art. 35, ao incumbir o Congresso de várias providências, inclui nestes dois itens relativos à educação: “3º Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º Prover a instrução secundária no Distrito Federal”. No art. 72, § 6º, assegura que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BALEEIRO, 2018, p. 82), confirmando a separação entre a Igreja e o Estado.

Cury (1996, p. 79) salienta que a constituinte, responsável pela formulação da Constituição de 1891, avançou na “defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais”. A educação básica era gratuita, porém não obrigatória. O papel do estado e seu dever de oferecer instrução básica gratuita e obrigatória para todos foram temas da revisão constitucional de 1926. A institucionalização da escola única regulada pelo governo central visava à construção da União. A proposta de democratização alcançava o ensino fundamental e secundário. Para Cury, “A revisão de 1926 antecipa em 8 anos a concepção da educação como direito social pelo qual o Estado dá uma resposta, que não é a da ‘outorga’, às pressões de vários movimentos civis entre os quais as pressões do operariado” (p. 104).

A Constituição de 1934 incluiu o assunto ensino como constitucional. O art. 10, item VI, apresenta o dever do Estado em “diffundir a instrução publica em todos os seus graus” (POLETTI, 2018, p. 100). Há um título, o de número III, reservado para a declaração dos direitos. Em relação aos direitos políticos, no capítulo I, permanece a restrição aos analfabetos, ratificando a necessidade da alfabetização (art. 108, letra a). No capítulo II, estão arrolados os direitos de natureza civil: dos direitos e das garantias individuais. Em seu art. 113, item 5, declara que “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, e garantido o livre exercício dos cultos religiosos, desde que não contravenham á ordem publica e aos bons

¹⁴ Cf. art. 70, inciso 1º (BALEEIRO, 2018).

costumes. As associações religiosas adquirem personalidade jurídica nos termos da lei civil” (POLETTI, 2018, p. 130). Os direitos sociais ainda não têm um lugar ao sol.

A educação está incluída no título V, “Da família, da educação e da cultura”. O capítulo I é endereçado à família, e o capítulo II, à educação e à cultura. Pela primeira vez, a educação — o ensino, a organização e a regulação do sistema de ensino — recebe a atenção expressa entre os art. 149 e 158. A educação surge como direito, pela primeira vez, como se constata no texto do art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionalmente a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (POLETTI, 2018, p. 138).

No art. 152, o Conselho Nacional de Educação tem sua legitimidade assegurada, bem como o seu papel de elaborar o plano nacional de educação. Fica posto na forma da lei o percentual de investimento financeiro nos sistemas educacionais nacional, estadual e municipal: dez por cento da União e dos municípios, e nunca menos de 20% dos estados e Distrito Federal.

Entre as competências reservadas à União, de carácter privativo, encontra-se a de formular as “Directrizes de educação nacional”, item XXIV do art. 15 — sobre “organização nacional, na Constituição de 1937” (PORTO, 2018, p. 60). No tema da nacionalidade e da cidadania, está reafirmada a exclusão dos analfabetos nos processos eleitorais, corroborando a necessidade de mais escolarização. A educação e a cultura continuam juntas em item específico — uma vez que não estão previstos direitos sociais; reúnem sete artigos — 128–34 (PORTO, 2018, p. 83–4). O Estado deixa um flanco no seu dever ao explicitar, no art. 129, que a educação pública deve ofertar escolas para alunado sem recursos financeiros para que possam frequentar instituições particulares:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos estados e dos municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendencias vocacionaes (PORTO, 2018, p. 84).

O art. 130 anuncia a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Primário, mas essa possibilidade está vinculada ao art. 129 e ao movimento solidário, esperado pelo sistema, de quem tem recurso financeiro, uma contribuição módica para a caixa escolar. Fora isso,

nenhuma medida impactante na realidade do tratamento dispensado, desde sempre, à educação.

Em meio ao cenário pós-Segunda Guerra Mundial, o Brasil tem sua nova Constituição promulgada, em 1946. No art. 5º, sobre a competência da União, o item XV, letra d, versa sobre a função de legislar sobre “as diretrizes e bases da educação nacional” (BALLEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2018, p. 52). As bases também são incluídas e vão fazer parte, futuramente, de forma atualizada, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Os analfabetos ainda não são liberados para votar. O título IV aborda a “Declaração dos Direitos”; porém, a educação, à semelhança do que disse a Constituição de 1934, continua noutro título, o VI, “Da família, da educação e da cultura”. No capítulo II, os artigos 166-175, está a educação. Destacam-se os artigos 166 — “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”; e 168 — “A legislação do ensino adotar os seguintes princípios”: de que “o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional” e de que “o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BALLEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2018, p. 88). Essa observação sobre a prova de falta de recursos se atrelará à exigência, durante vários anos da apresentação de atestado de pobreza. Embora seja aparentemente protetora, tal condição, em si, pode ser vista pela sua face discriminatória: a organização do sistema de ensino continua nas mãos da União.

Portanto, nenhuma Constituição até então havia tocado nas finalidades da educação e da formação para a cidadania. Ao menos, não de forma direta.

Em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal o texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. Nove anos depois, iniciaram-se os debates. Ao final de 1961, foi aprovada a lei 4.024, que definiu “um lineamento estruturado para a educação no país” (CANEIRO, 1999, p. 25). A Constituição de 1967, “pautada sob inspiração da ideologia da segurança nacional” (p. 21), concretiza-se numa situação de extremo conflito social — a ditadura militar. Sobre a competência da União no que se refere à educação, não mudou. Continua a proposição de planos nacionais de educação — agora incluída — e de saúde. O título II, “Da declaração dos direitos”, não inclui a educação. Esta está também, como nas constituições antecessoras, em outro título, o IV, “Da família, da educação e da cultura”. O art. 168 declara que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. O parágrafo 1º desse artigo estabelece que “o ensino

será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos”; o parágrafo 3º, item II, declara que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (CAVALCANTI; BRITO; BALEEIRO, 2018, p. 131).

Notório é o fato de a educação não ter sido tema de muito interesse de um governo de exceção em que os direitos constitucionais foram atacados em diferentes espaços coletivos de organização social, como escolas, universidades, associações. Como afirma Fávero (1996, p. 253) sobre o tratamento da educação nesse período,

Somente tendo presente o esvaziamento do Congresso Nacional e o modo como o Congresso Constituinte foi coagido a legitimar a constituição emersa do golpe Militar, pode-se entender o “vazio” das discussões sobre a educação, num período “cheio” de intervenções no setor educacional.

Em 1971, a lei 5.692 reformou a educação, com a introdução do ensino de Primeiro Grau e Segundo Grau. A emenda constitucional de 1969 — também nomeada Constituição de 1969, por se sobrepor à de 1967, através dos atos institucionais 1, 2, 3, 4 e, sobretudo, o de n. 5 — impôs alterações e arbitrariedades que foram cunhadas na vida e nos direitos do brasileiro. Segundo Carneiro (1999, p. 21), “O lado mais obscurantista do texto constitucional de 1969 foi o relativo às atividades docentes. A escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado”.

Enfim, veio a Constituição Cidadã, a que mais envolveu os segmentos sociais no processo de sua elaboração e promulgação. A educação conquistou a relevância que merece. Pela primeira vez, uma Lei Maior anunciava, de imediato, sua preocupação e seu interesse pelos direitos que vêm tratados no título II. Aparecem os direitos sociais no mesmo patamar de importância que os direitos civis e políticos. Dentre seus fundamentos, arrolados no título I, “Dos princípios fundamentais”, art. 1º, os itens II e III versam sobre a cidadania e a dignidade da pessoa humana, respectivamente. Como objetivos, apontados no art. 3º, o item I trata da construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”; o III, da erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais; o IV, a promoção do bem de todos, “sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (TÁCITO, 2018, p. 55–6). São princípios e objetivos que fundamentam a formação cidadã, sem dúvidas, apesar de não serem suficientes para garantir sua aplicação em todas as situações e em todo território nacional. Nessa direção e complementação, no art. 4º declara os princípios que regerão o país; destacamos o item II: “prevalência dos direitos humanos; item VIII: “repúdio ao terrorismo e ao racismo” (p. 56).

A educação é reconhecida como um dos direitos sociais — capítulo II, “Dos direitos sociais” — e, por essa razão, é incluída já no art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (TÁCITO, 2018, p. 62). Direitos que, congraçados, possibilitam a elevação da qualidade de vida. No art. 7, são destacados os direitos relacionados ao trabalho, com 36 itens, assim como os demais artigos desse capítulo. A educação, apesar da inclusão nos direitos sociais, não recebe nenhum outro destaque nesse capítulo. Reaparece nas competências da União, no art. 22, capítulo II, “Da União”, item XXI, “diretrizes e bases da educação nacional” (p. 68). No entanto, no título VIII, “Da ordem social”, capítulo III, “Da educação, da cultura e do desporto”, seção I, “Da Educação”, a educação recebe holofotes nunca antes recebidos. Os artigos, 205–14, são espaços para instituir a política geral para a área da educação no país. Vale a pena citar 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”. Em seus princípios, art. 206, item I, versa sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e o item II afirma “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (p. 150).

Na Constituição de 1988, a educação básica recebe um nome reconhecido, incorporado e utilizado até hoje: Ensino Fundamental, instituído como gratuito e obrigatório. Tal relevância no tratamento da educação pela Constituição de 1988 derivou a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96). Essa Lei, que disciplina a educação escolar, ratifica os fundamentos constitucionais da educação. Segundo Carneiro (1999), a LDBEN apresenta quatro conceitos estruturantes: a prática social, o mundo do trabalho, os movimentos sociais e as manifestações culturais. Abarcou na concepção escolar todos os processos educativos formativos institucionais: as escolas, os colégios, as universidades, os institutos, as creches.

Como direito e dever do Estado, a educação é destacada no título II, “Dos princípios”, e na seção I, do capítulo III, que afirma que “Tais finalidades apontam para questões cruciais do ordenamento humano”. Mas o que querem dizer de fato? A começar pelo desenvolvimento pleno do educando, pleno em que medida? Preparo para o exercício da cidadania? Mas qual conceito de cidadania? Qualificação para o trabalho? Qual trabalho? Certo está que decididamente a educação, a cidadania e o trabalho aparecem articulados e interdependentes.

Carneiro (1999, p. 33), em relação ao quesito pleno desenvolvimento, entende que

[...] a educação, como processo intencional, deve contribuir para o que o organismo psicológico do aprendiz se desenvolva numa trajetória harmoniosa e progressiva. É o nível cognitivo em evolução, voltando-se para a assimilação de certos conhecimentos e de certas operações mentais.

Também Araujo (2000, p. 100) aborda essas finalidades da educação e, em relação a essa primeira, destaca que esse desenvolvimento pleno

[...] deve ser direcionado à luz de uma ótica teórico-educacional que leve em conta as dimensões política, social, profissional, estética, ética, intelectual, física etc. [...] Educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica.

O autor levanta uma questão crucial sobre a quem a escola serve. O pleno desenvolvimento será fundamentado na perspectiva das elites, dos trabalhadores? Ou, como aponta Araújo (2000, p. 100), implicará, “da parte de quem educa, uma dimensão ético-política: trata-se de fazer desabrochar uma personalidade que ganhará sentido à medida que se tornar social”. Alude o autor à teorização educacional na condição de algo a ser iluminado pela filosofia como forma de escapar ou minimizar a fragmentação do ser pela ciência.

Sobre o preparo para o exercício da cidadania, Carneiro (1999, p. 33) propõe que implica observar o preceito constitucional de que todos são iguais perante a lei e que a educação está entre os direitos sociais constitucionais — “manancial para seu exercício”. Para Araujo (2000, p. 101), a cidadania também carrega a lógica ético-política, uma vez que pode significar solidariedade e envolver

[...] concretamente os direitos e os deveres do cidadão, que implicam um “estatuto oriundo do relacionamento entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como o Estado, pelo qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção.

Os parâmetros nacionais de educação (PCN), de 1997, ao tratarem da dimensão ética e afetiva da formação envolvidas no processo de ensino, propõem o entendimento de que a capacidade afetiva refere-se

[...] às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do

ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. (BRASIL, 1997, p. 47).

Ainda segundo os PCN, a ética se refere à:

[...] possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, conseqüências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais (p. 47).

Os PCN destacam que “a ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento”; e o fazem ao, dentre outras formas, afirmarem seus “princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas” (p. 47). São esses parâmetros que, ao proporem ensino de qualidade, presumem que esta inclua

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (p. 27).

Sobre a formação para o exercício da cidadania, os PCN deixam clara a exigência do

[...] acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (p. 27).

As diretrizes curriculares nacionais, de 2010, trouxeram uma configuração sobre seus fundamentos e objetivos. Nos seus fundamentos, o artigo 5º versa sobre o direito à educação: esta, “ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais” (BRASIL,

2010, p. 34). O inciso III do parágrafo 2º — qualidade do ensino — destaca que a “equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação”.

Quanto à qualificação para o trabalho, há o perigo da interpretação utilitária da educação: formar para o mercado de trabalho. Porém é preciso reconhecer a imbricação que a educação e o trabalho apresentam.

[...] o texto legal pretende possibilitar, ao estudante, os meios de aprendizagem que o conduzam a depreender, do contexto cotidiano e do trabalho, o *método científico* e o teor humanista de que necessita para se realizar como cidadão pleno na sociedade em que vive (CARNEIRO, 1999, p. 34; grifo do autor).

Em 2019, tomando a transversalidade como “princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica” (BRASIL, 2019, p. 4), o Ministério da Educação lança o documento sobre os “Temas contemporâneos transversais na BNCC — propostas de práticas de implementação”. Os temas escolhidos são: *meio ambiente*: educação ambiental e educação para o consumo; *economia*: trabalho, educação financeira e educação fiscal; *saúde*: saúde e educação alimentar e nutricional; *multiculturalismo*: diversidade cultural, educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; *ciência e tecnologia*: ciência e tecnologia; *cidadania e civismo*: vida familiar, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, processos de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. Segundo o documento, “as propostas podem ser trabalhadas tanto em um ou mais componentes de forma intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sempre transversalmente às áreas de conhecimento” (p. 7). Uma proposta arrojada, sem dúvida! Mas pode ser avaliada pelos professores e pelas escolas como mais um trabalho vindo de cima para baixo.

Nessa esteira, cabem questionamentos: como foram eleitos os temas? Onde ficaram os temas como diversidade sexual, gênero, orientação sexual? Quem decidiu a metódica a ser adotada para a sua implementação? Quem decidiu os ângulos que os estudos de cada tema vão abordar? Qual a conceituação que está no cerne de cada tema? Por que a discussão sobre o trabalho não incluiu os modos de produção e relações de classes? Por que a matemática não incluiu a questão da distribuição de riquezas? Em que medida a educação, com mais estas diretrizes, está disposta a fazer um mergulho em si mesma, como parte importante do

exercício e desenvolvimento de habilidades de identificação, análise, crítica e enfrentamento de suas contradições? E a formação dos professores para esse trabalho, onde foi prevista? Não seriam dimensões cruciais para a formação e o desenvolvimento da cidadania dos alunos e demais atores da escola?

No documento “Temas contemporâneos...”, há uma afirmação de que esse guia prático, como aparece na internet para ser baixado, “têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada” (p. 6); e o faz por meio de quadros, divisões, sequências, como sugestão, como se esses temas por si já não trouxessem contradições e conflitos de entendimento e prática. Ainda mais a integração entre eles. Uma coisa é o guia, o documento; outra, sua materialização no cotidiano das relações vivas e reais. Há leis, diretrizes e parâmetros, referências e ordenamentos; porém, o que há além do plano legal instituído na e para a escola? Há pessoa e pessoas: cada ser humano e o coletivo: dinâmico, diverso, complexo, que são os grupos humanos. Portanto, há um plano em que não cabe a forma (espaço que conforma) nem a legalidade pela legalidade, o cumprimento do posto e do imposto pelo cumprimento esperado e exigido. Há encontros humanos de naturezas diferentes, circunscritos e qualificados pelo contorno, pelo conteúdo e pela organização institucionalizados como escola. Uma escola que muda e se afeta pelos processos históricos gerais; que muda e desafia sua própria origem, seus objetivos e suas finalidades definidas e aceitas por contrato social. Não há uma prática social mais universal que essa. Pelo menos não no mundo ocidental.

Na esteira das mudanças paradigmáticas de comportamentos, crenças, modos de vida, tecnologias de alcance globalizante, a escola — como a família, as comunidades e outros dispositivos sociais — vai sendo impactada, perdendo seu caráter original, tornando-se universo impregnado de diversidades, ampliação na natureza dos conflitos gerais e cotidianos; e vai se colocando num lugar paradoxal ao se propor a formar para a cidadania. Como diz Dubet (2011, p. 289), “pois a cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres e dos alunos, dos adultos e das crianças”.

Dubet (2011) discute um aspecto da cidadania — a nosso ver — vital. Além do reconhecimento de que um cidadão pertence a uma nação, grupo, comunidade, há que pensar na autonomia de pensamento dos sujeitos e de sua capacidade de aprenderem a exercer de fato seus direitos. Aí reside, em grande medida, a visão da qual partilhamos e desenvolvemos aqui: a educação organizada e instituída em unidades escolares como direito ao cidadão de acesso e inclusão constitui um pilar de sustentação da formação para a cidadania exercida em sua

plenitude de forma voluntária, consciente e, portanto, transformadora do indivíduo e das coletividades como projeto civilizatório. Permanecer vinculado ao universo escolar como sujeito do processo de formação, e não como passageiro de um ciclo obrigatório para cumprir obrigações familiares e políticas, é, no nosso entendimento, a conquista maior que a educação — cada unidade escolar, cada professor e professora — deve almejar. Como realizar esse intento nada modesto e nada simples?

Faz sentido aqui o que diz Dubet (2011): podemos refletir sobre um cenário complexo em que cada vez mais a posição individualista e a educação para o mercado se institucionalizam, em que as dificuldades se multiplicam na busca de acolher singularidades, diversidades de toda ordem nos espaços escolares. Como afirma Sacristán (2011, p. 153)

Em tempos de louvor ao individualismo e de triunfo do economicismo, nos vemos assombrados pela efervescência e pujança de movimentos comunitaristas que reclamam a entrega cega dos sujeitos às crenças e comportamentos de coletividades (seitas, nacionalismos excludentes, localismos culturais, etc.) que pressionam para por os sistemas escolares a seus serviços.

A despeito de tal realidade, essa função da escola não pode se perder. Nós educadores não podemos desistir nem abrir mão de nossa responsabilidade na sua consecução. Partindo do pressuposto de que o exercício da cidadania requer autonomia de pensamento, capacidade de análise, de crítica, de liberdade de escolhas, sua genuína expressão só pode ocorrer se houver investimento na formação de participantes, e não de sujeitados; o que pressupõe, nas famílias, espaços informais e sistemas formais de educação, a clareza e a adoção de valores e práticas cotidianas que vão nessa direção. Para isso — e por isso —, como diz Sacristán (2011, p. 153), “há que se compreender este processo de construção de relação com outros vínculos sociais que são gerados na experiência cotidiana, que podem ser mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento da cidadania como cultura de vida”.

Na complementação desses pressupostos, a igualdade se põe como arcabouço fértil para que o sujeito se constitua como tal. A igualdade entre todos. Aqui, uma questão se põe de forma gritante: a igualdade é, na perspectiva deste estudo, uma condição para a garantia do direito social à educação. Mais que isso, é uma condição para que haja garantia de aprendizado efetivo; do acesso e da aquisição das ferramentas substanciais para o desenvolvimento das nossas funções psicológicas superiores que proporcionam o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da atenção, da formação de conceitos, da aquisição e utilização da linguagem simbólica. Ao serem conquistadas — e uma vez que se constituem em relação

com o mundo e a apropriação deste —, essas funções se tornam portais para a possibilidade do exercício da cidadania na sua essência. Sem o desenvolvimento da consciência, da capacidade de análise e síntese, de raciocínio lógico, não há como compreender a extensão do conceito e da prática da cidadania. Não há como lutar, como se colocar no mundo e nas relações consigo e com os outros, como defender e exigir os direitos civis, políticos e sociais. Não se trata apenas do fato de se terem direitos e de lutar para que sejam respeitados; mas de compreendê-los em toda sua dimensão genealógica e histórica e o papel que cada um tem nessa historicidade e aprimoramento. Esta é, no nosso entendimento, uma responsabilidade da escola, mais do que de qualquer outro dispositivo social. Formar pessoas autoras, e não só reprodutoras. Aí se faz concreta a função da escola: garantir que essa meta alcance a todo o alunado. Que alunas e alunos sejam sujeitos no processo de sua formação científica, emocional e relacional. Sacristán (2011, p. 154) corrobora esse pensamento ao afirmar que

[...] a educação pode colaborar na construção do cidadão estimulando neste as condições pessoais necessárias para o exercício ativo e responsável de seu papel como membro da polis: a racionalidade, a autonomia de pensamento e das virtudes cívicas, o pensamento crítico, a sensibilidade diante dos que são diferentes dele, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências no mundo globalizado, a preocupação pelos direitos humanos.

A educação escolar não é salvação, mas é um mecanismo essencial à formação integral do ser humano. Nessa direção, tendo a cidadania como cultura de vida, a educação formal pode, com mais clareza, adotá-la como marco referencial, como “lente” para selecionar os conteúdos, métodos, práticas pedagógicas condizentes e facilitadores para essa construção. Sacristán (2011, p. 156) contribui entender essa dimensão da educação que pode escolher esse caminho ao dizer isto: “selecionando adequadamente objetivos e conteúdos, assim como realizando práticas coerentes com os princípios derivados do entendimento do sentido da cidadania democrática”, esse movimento pode diminuir a distância entre o discurso e o concreto no cotidiano das relações nas escolas. O autor destaca que colocar a narrativa da cidadania na cultura educacional formal significa reconhecer a urgência em colocá-la ante a

[...] a necessidade de fortalecer os espaços públicos onde os indivíduos se sintam atores comprometidos e arraigados, ante a deterioração que acumulam as condições negativas seguintes: 1) a destruição das relações sociais nas grandes cidades, 2) a aparição descontrolada da violência e da marginalização massiva, 3) a destruição das velhas redes de solidariedade, banidas pelo individualismo, 4) minação dos Estados de Bem-Estar que sustentam a fraternidade, 5) a perda da capacidade integradora dos laços familiares, 6) esvaziamento da política e da democracia, carentes de canais

de comunicação entre os cidadãos e entre estes e a classe política, 7) a perda de protagonismo do cidadão diante do curso que tomam realidades políticas, econômicas, de formação de opinião, etc., que escapam ao seu controle e que os levam à abstenção, 8) a subtração aos cidadãos das decisões dominadas por *expertises* e decididas em foros onde eles não têm nada que decidir, 9) a invasão dos meios de comunicação, que vão em uma só direção e 10) o surgimento do comunitarismo cultural como velha-nova fórmula de “patriotismo” que reconstrói os laços sociais em função de afinidades culturais (SACRISTÁN, 2011, p. 158).

Os direitos sociais constituem cuidado, proteção, observância e garantia de acesso aos bens e serviços pela população; acima de tudo, constituem inserção consciente, intencional de pessoas e grupos nos processos decisórios de uma nação.

O sistema educacional oficial do país — cabe dizer agora —, ancorado por legislações acima discutidas, traz as três finalidades da educação: desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entendendo que essas finalidades estão mutuamente imbricadas, o foco deste estudo recai no preparo para o exercício da cidadania, de responsabilidade da escola, em particular do professor; ou seja, na coerência e nas contradições dessa construção e constituição pela escola na figura do professor. Como se observa, trata-se de uma construção social cuja Constituição de 1988 prescreve planos político-pedagógicos para o âmbito escolar; ainda que tal caráter esteja afeito, de um lado, a um horizonte de expectativas e, de outro, a um campo de experiências.

Mas como entender cidadania em tempos de exclusão produzida pelo sistema neocapitalista na sociedade como um todo e em particular na educação formal? Como formar para a cidadania se aceitarmos que “os processos sociais e produtivos esgotaram sua capacidade civilizatória”, como afirma Arroyo (2011, p. 270)?¹⁵

Cidadania, então, será tomada aqui numa perspectiva que dialoga com autores. Cidadania, para nós, abarca a dimensão de desenvolvimento humano, de desenvolvimento da humanidade que habita a espécie humana em geral e cada ser humano em particular. O desenvolvimento da capacidade de pensar, de escolher, de se posicionar de forma reflexiva e crítica. O que inclui — diria Meirieu (2002, p. 62) — “a formação de pessoas que sejam capazes de agir e de falar, ao mesmo tempo, que sejam capazes de compreender e de pensar, que sejam capazes de enfrentar os problemas de suas vidas pessoais e de se viver em um imaginário individual e coletivo”. Não seriam esses requisitos fundamentais para a compreensão e o exercício consciente da cidadania? No nosso entender, a cidadania

¹⁵ Importa acrescentar: como formar para o exercício da cidadania em meio a movimentos intencionais de defesa da escola sem partido e da militarização da escola?

transcende o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Pressupõe a inclusão de todos num processo que visa “transmutar um homo, definido por seu próprio patrimônio genético, em um homem, definido pelos laços que tece com os demais” (JACQUARD, 2002, p. 13).

Com efeito, à educação escolar cabe um espaço especial nesse processo. O acesso ao saber não apenas como conhecimento transmitido, mas também como conhecimento produzido pelo homem e coproduzido por todos os integrantes da raça humana possibilita o exercício pleno da cidadania, com a garantia dos direitos consagrados pelas leis, pelas instituições, pela história. Última conquista no movimento histórico das lutas pela igualdade e liberdade, os direitos sociais não se concretizam sem a inclusão verdadeira de todos no processo de construção do conhecimento, do saber, da cultura de forma consciente. Como assinala Bunes (2002, p. 79)

Em nossas sociedades em crise, não basta incentivar a emancipação social. A emancipação mental dos seres humanos, de cada ser humano, é fundamentalmente necessária. [...] essa emancipação só pode realizar-se, de forma plena, por intermédio da apropriação do saber, desde que ele, seja considerado em um perpétuo movimento de questionamento e de reconstrução de sentido.

Nessa mesma direção, Médioni (2002, p. 102) afirma: “não há cidadania sem acesso ao saber, nem construção de saber sem exercício da cidadania”. Participar da construção de saber tem sido uma prática pouco exercida na escola. A transmissão e a ocupação com demandas administrativas têm caracterizado seus fazeres. A transmissão de conteúdos determinados por autoridades, geralmente externas, hegemônicas na definição de caminhos e de valores a serem disseminados, tem se constituído em uma “guilhotina”, para citar Vellas (2002), que demarca quem fica e quem sai. Corroborando esse pensamento Béal (2002, p. 131) ao se perguntar “o que acontece quando o saber é apresentado e transmitido sob a forma de uma sucessão de evidências sancionadas por outros?” e ao (se) responder “Aprendemos mais que o conteúdo: aprendemos que as autoridades detêm o saber, que devo obedecê-lo dócil e passivamente, e que é importante delegá-lo aos que sabem etc.”.

Nesse ambiente estrangeiro às crianças, dificilmente conseguem construir sentidos dos saberes ali apresentado. A avaliação conseqüentemente seletiva e praticada as situa em um lugar de desigualdades, de um quase banimento intramuros. Nessa perspectiva, podemos nos questionar: a criança está na escola como um direito social observado. Sem dúvida! Porém, o que de fato acontece no interior desse direito? Não estaria a escola oficialmente posta, como afirma Vellas (2002, p. 27), como “ferramenta de formação para todos e, de forma mais

oculta, ferramenta de exclusão para alguns”? Como fica então o exercício da cidadania nesse cenário?

A finalidade da educação e sua expressão concreta na escola precisam ser revisitadas, uma vez que esse sistema educacional tem sido marcado por processo de exclusão pela estratégia de avaliação que professa; mais: tem se defendido culpando o aluno pelo fracasso discente. Para Vellas (2002, p. 19), a escola “lhes dá a convicção de que são responsáveis por sua exclusão do mundo escolar e que esta se justifica”. É preciso pensar que aprender é reconhecer o sentido do objeto a ser aprendido, é ressignificar segundo a singularidade de cada um aquilo que foi aprendido num movimento de apropriação, ou seja, de tornar próprio; de integrar, ao horizonte desenvolvido, novos horizontes, num movimento dialético de transformação de si e das relações com o mundo. A participação discente na construção dos sentidos daquilo que se aprende em seus processos de aprendizagem na construção escolar de conhecimentos possibilita a emancipação do pensamento e, como afirma Meirieu (2002, p. 61), a “formação do cidadão, para que possa ter acesso a uma posição lúcida e responsável na sociedade”. Esse protagonismo constitui um caminho possível

[...] para que a aquisição dos saberes deixe de ser uma das mediações da exclusão social, ou o caminho que permite o sucesso individual às custas da massa, transformando-se na oportunidade e no fundamento da construção de uma nova e verdadeira cidadania (PASTOR, 2002, p. 31).

A formação e o exercício da cidadania, por consequência, contêm uma dimensão ética na medida em que, para se materializar, necessita do exercício de valores como solidariedade e respeito pelo direito às diferenças — cabe lembrar. As diretrizes curriculares nacionais de 2010, no que se refere aos princípios, destacam no artigo 6º as dimensões éticas, políticas e estéticos. No inciso I, são expressados princípios éticos

[...] de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, [...] para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2010).

Há de destacar que essa formação escolar para o exercício da cidadania tem como ator principal o professor, a professora: imersos em seu processo de exercício da cidadania e que fazem parte de um contexto que impacta no exercício de sua profissão. Estão no olho do furacão de um sistema de ensino que historicamente vem se debatendo e lutando para acertar, para cumprir seu papel, mas que não tem sido bem-sucedido. Nas ambivalências a que estão

expostos entre sua vida privada e profissional, entre seus valores e suas crenças e os ditames legais e administrativos do sistema educacional, entre o que praticam e o que defendem, o que desejam e o que lhes é imposto, os docentes vão se constituindo como professores e professoras em meio à pressões e opressões, conflitos e ampliação da dimensão do seu papel, exigências de um mundo globalizado, fluido, apressado. Participar da formação de pessoas, e não somente de anônimos adaptáveis à lógica social dominante, requer coragem, lucidez e conhecimento. Como se encontram no Ensino Fundamental? Que fundamentos e concepção têm da finalidade da educação de formação para o exercício da cidadania? Como compreendem a cidadania? Como contribuem, com sua prática pedagógica cotidiana, para essa formação? Convém lembrar: “Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais” (DERDYK, 2010, p. 18 apud SOUZA, 2014). Por isso, tais indagações estão no bojo deste estudo, e as atividades empíricas propostas nas duas escolas contribuíram para compreender mais do processo aqui enfocado. Outro enfoque de compreensão está na infância e suas perspectivas, a exemplo da criança à luz de seu desenvolvimento, em particular na faixa etária 9–7 anos. Numa perspectiva dialética e dinâmica de sua formação como pessoa, o capítulo a seguir desenvolve tal compreensão para fundamentar um dos focos de escolha relativos ao objeto deste estudo.

3 INFÂNCIA: DA NATURALIZAÇÃO À PRODUÇÃO HISTÓRICA E SUA PERTENÇA À ESCOLA

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

— LARROSA

Este capítulo consiste na apresentação de aspectos do desenvolvimento humano, no seu ciclo vital da infância. A discussão segue a perspectiva de que a infância e a criança são construções históricas que vieram dando visibilidade às pessoas em sua idade tenra. Importa aqui o papel da escola para esse desenvolvimento, em particular nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no que tange à formação pessoal e ao exercício da cidadania pela escola. Uma cena que situa como exemplo — e com clareza — o lugar da criança na vida cotidiana das pessoas, na história do homem, é mostrada no filme *Perfume*, de 2006, dirigido pelo alemão Tom Tykwer. A cena, ambientada na Paris do século XVIII, não é foco da história ali contada; trata-se de uma feira em meio a muito barro, pessoas e objetos. Uma mulher grávida, em trabalho de parto, dá à luz em pé, retira a criança puxando-a e colocando de lado, como se fosse um objeto qualquer, dando continuidade ao trabalho que estava fazendo. Tudo foi feito ali, aos olhos de muitas pessoas, sem que provocasse estranhamento ou rechaço. Chocante para os dias de hoje, esse episódio pode ser reconhecido, numa dimensão particular, por atos de mulheres que fazem a mesma coisa, agora de forma camuflada e escondida. Depois de ao menos dois séculos a criança em estado de feto é reconhecida como sujeito, como sujeito de direitos.

O fato é que a infância conquistou seu lugar de reconhecimento peculiar e específico na história recente, no processo de desenvolvimento humano. Esse processo ocorre no contexto social e histórico permeado por determinações e condicionantes. Como diz Araujo (2009, p. 75), o “desenvolvimento paulatino faz-se pela educação — mesmo antes da escola ou também sem ela — como uma prática social inerente ao processo e à produção da existência, da qual a infância constitui-se como primeira etapa”. As particularidades da criança, do seu processo de desenvolvimento físico, psíquico e social, foram reconhecidas e consideradas aos poucos. A conquista de um lugar de sujeito no discurso e nas ações da

sociedade levou séculos. O período preciso dessa consciência de que a criança é uma pessoa com características, necessidades e capacidades próprias de cada ciclo é apresentado como o século XVIII, porém nos séculos XVI e XVII já se tinham indícios da percepção dessa particularidade do mundo infantil, como disse Ariès (2000, p. 99); antes dessa “descoberta”, “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”.

A criança foi tratada, na maior parte da história humana, como adulto miniaturizado. Por essa razão, participava de todo o cotidiano e suas intercorrências, próxima do mundo adulto. Foi tomada, também, como ser menor, incapaz e “sem fala”, como ser incompleto. “A noção de infância é uma noção moderna” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 57). Antes de leis em defesa da proteção e da vida da criança, teorias sobre ela foram formuladas. Na representação social, há quem entenda a infância como um período de inocência e incapacitação. Porém, essa visão nem de longe corresponde à realidade. A criança tem várias capacidades e necessidades correspondentes ao seu ciclo vital e é capaz de atrocidades já testemunhadas por muitos de nós, na família, na escola. O mito do “menino de verdade”, que tem sido a imagem-objetivo da formação escolar, não se sustenta mais.

A infância tem justificado a existência de campos e núcleos de saber, como a pedagogia, a psicologia infantil, a pediatria. São lugares que operam e fornecem sentidos sobre a infância (NARODOWSKI, 1998). Nessa esteira, dentro do conceito de infância, surge o derivado conceito de aluno, categoria que vai imbuí-lo de um novo papel, responsabilidades, tarefas. Um universo difícil de escapar!

Então, quem é a criança? Um ser descoberto, que já existia e que estava ali sem ser notada e que por intermédio de estudos é revelada? Ou uma construção que vai se conformando na história e nas condições materiais ali postas em cada época e espaço?

Podemos levar nossos pensamentos e nossas argumentações para o norte que apontam serem “as forças culturais, completamente contingentes, que estão presentes e que forjam a infância”, conforme disse Ghiraldelli Júnior (2000, p. 49). Esse autor adverte sobre um perigo de adotarmos e professarmos uma teoria como toda a verdade que se sabe sobre a infância.

[...] toda e qualquer descrição da infância, seja ela posta pela ciência, pela filosofia, pela literatura e pelas artes em geral são, enfim, *apenas* novas descrições. Elas não permitem que as mensuremos nos referindo a super descrição que seria, então, a “verdade sobre o que é o *menino de verdade*” (grifo do autor).

Ao adotarmos referências teóricas que se bastam — e que se pretendem saber o que é ser um “menino de verdade” — para fundamentar o que é bom para o crescimento e desenvolvimento desse menino, o que ele deve ou não saber, conhecer, viver, poderemos deixar muitos meninos de fora. No que tange aos direitos da criança, nessa perspectiva, Ghiraldelli Júnior (2000, p. 88) tem a dizer:

Se cairmos na tentação — de padres, metafísicos e cientistas — de fundamentar os direitos das crianças a partir da “verdade sobre o que é o menino de verdade”, talvez a maior parte das crianças fique de fora das nossas conversas e, pior, dos nossos cuidados e preocupações.

Larrosa (2006) discute sobre fontes diversificadas que se multiplicam sobre quem é a criança. Há um mundo refinado de saberes, fazeres, especialidades que reclamam para si essa competência. Manuais e teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas, educacionais, filmes, brinquedos buscam o conhecimento de quem é esse “menino de verdade”. Para o autor,

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos escolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (p. 184).

A despeito de a infância ser tudo isso para nós e, por essas razões, buscarmos, como sociedade adulta, acolhê-la, protegê-la, a infância também

[...] é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (LARROSA, 2006, p. 184).

Quanto à escola, além das teorias sobre a infância, há as teorias pessoais acerca da infância construídas com base nas experiências de vida de pessoas (docentes). Estas, muitas vezes, acreditam que suas “verdades sobre o que é um menino de verdade é a verdade mais verdadeira” e utilizam essas teorias para fundamentar sua prática pedagógica; a despeito de outras possibilidades de compreender a infância e de considerá-la na tomada de decisões de cunho pessoal e coletiva nesse universo escolar. A escola é um dispositivo “que se constrói para encerrar a infância e a adolescência. Encerrá-la tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia elaborou para construí-la”

(NARODOWSKI, 1998, p. 172). Um dispositivo que se propõe a conhecer, diferenciar, formar e selecionar “meninos de verdade”. A sociedade adulta e, em particular, a educação escolar desconhecem que

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2006, p. 185).

Khoan (2015, p. 217–9) corrobora essa perspectiva da infância ao afirmar que “[...] é um mistério, um enigma, uma pergunta”. Ao discutir a condição da infância do pensamento filosófico, traz no bojo aspectos da infância como ciclo de vida aplicado à filosofia: a forma de pensar e refletir sobre o humano e suas idiossincrasias. Essas entrelinhas revelam aspectos relevantes da infância: “reino das possibilidades e da ausência de determinação”; estrangeiro, intratável, perguntador, incômodo, sem lugar; “não compreende, mas sai em busca de possibilidades”; a ignorância do infante, ante o mundo expandido, “deixou de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis”; a infância ainda pode ser compreendida como “frágil e potente; aberta e provocadora; estrangeira e hostil”. Qualidades e características estas reconhecíveis em crianças e que as colocam não em um lugar de inferioridade, como é usualmente posto pelas famílias, pelas escolas e pela sociedade, mas em um lugar de singularidade e potência.

Nessa direção, a escola, ao aceitar as finalidades da educação e suas diretrizes legais, tem uma empreitada nada simples e extremamente desafiadora: fazer valerem os conhecimentos que acumulou em sua trajetória histórica, em sua relação com esse sujeito que é a criança, tendo como norte o fato de que “a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2006, p. 185); e — complementaríamos — a absoluta heterogeneidade entre as infâncias e as crianças no que tange às condições materiais de existência e à cultura prevalente de cada lugar e cada época que transbordam entre os muros escolares. A alteridade da infância põe a criança na condição de outro que não o mesmo que nós; “[...] um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda” (p. 187). Como nos brinda Kohan (2015,

p. 225), com seu texto e sua pergunta “pode a infância encontrar seu lugar na escola?” na direção de uma possível resposta,

Parece difícil na escola do inumano, do currículo, das avaliações, dos anos que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar aprazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Contudo, essa escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo *aiônico*, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível. Quem sabe essa lembrança do tempo perdido possa se configurar como uma força política de habitar a escola, ainda ou sobretudo, em nome da filosofia, da infância ou de sua reunião?

Na tarefa de formação para o exercício da cidadania, a escola precisa refletir sobre essas ponderações para que, ao tê-las em conta, possa exercitar os direitos em cada gesto, cada olhar, cada atitude, cada prática pedagógica cujo sujeito é a criança. É preciso atualizar, desconstruir a visão moderna da infância, que tutelada pela família, pela escola e pela sociedade, recebe subsistência, proteção e atenção e, em troca, coloca-se obediente, grata, cordata, submissa. A infância hoje é marcada pelas contradições postas pelas desigualdades sociais e econômicas gritantes, pelo avanço das tecnologias digitais, pela mídia, pelo mercado. As crianças não são mais seres que apenas se submetem; também se colocam como desafio a ser encarado e compreendido na sua complexidade cada vez mais relevante.

Tomadas essas referências como bússola, dialogamos com alguns autores de renome quanto se trata da infância e do ciclo de vida da criança: Wallon, Vigotskii, Leontiev e Piaget. É claro! Reconhecemos a limitação e a contribuição de algumas teorias filosóficas e psicológicas sobre o desenvolvimento infantil não como verdades acabadas e absolutas, mas sim como ferramentas do pensamento e da prática dirigida à infância. Inegável é a contribuição de concepções de filósofos e antropólogos ao longo da história. Comenius, no século XVII, já propunha um tratado sobre a educação da criança em sua *Didática magna*; Rousseau, no século XVIII, também enveredou pela importância da educação da criança, em *Emílio ou da Educação*, dentre outros de mesma envergadura.

Por questão de escolha, delimitação, objetivos e escopo de pesquisa, não abordamos essas visões da infância. São citadas a título de informação sobre origens. Tais pensadores e sua importância merecem estudos e capítulos específicos. Por ora, avaliamos serem suficientes comentários acerca da influência dessas concepções na nossa cultura, no cotidiano das relações, no senso comum em circulação, influenciadas de forma incontestável pela cultura europeia e que mostram a diversidade de visões acerca da infância, da criança.

Araujo (2009, p. 78) exemplifica essa alusão acima ao destacar alguns provérbios no nosso país sobre a educação das crianças e sua coerência com teorias filosóficas: “é em menino que se torce o pepino”, “pau que nasce torto, morre torto” são provérbios que “guardam relação com a posição de Immanuel Kant”, como ele expressou: “uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se pode fazer nada reto”. Ainda segundo aquele autor, outro provérbio — “o cipó deve ser torcido enquanto é novo, depois de velho se quebra” — alude “à posição de Erasmo de Roterdão (1469–1536)”, para quem a infância é “algo a ser moldado [...] que se deve manusear”. Sobre a inocência atribuída à criança, outra forte crença popular, Araujo (2009, p. 79) afirma:

Dessa posição, deriva a necessidade de que se respeite a criança, de que ela usufrua o período da infância, porque é um só e único na vida. Tal concepção pode ser associada à afirmação de Rousseau (1712–1778) (1995) — filósofo suíço que viveu no século XVIII — de que a criança nasce boa, não precisa ser moldada por nenhum hábito, porque ela tem uma natureza boa. Provavelmente, a afirmação de que a criança é inocente guarda relação com tal posição.

Muitos outros teóricos se juntaram ao longo da história na perspectiva de definir, caracterizar esse ser chamado criança. Porém, à criança ficou reservado o lugar do incapaz, do que não fala. Por séculos, foi tratada como objeto e, portanto, subjugada às decisões unilaterais dos adultos sobre seu destino, vontade e necessidades. É só lembrarmos, por exemplo, a roda dos expostos, onde eram colocados os bebês para adoção de forma anônima pela genitora ou genitores; os currículos da escola primária que incluíam operações matemáticas, como as equações, que exigiam raciocínio lógico-formal. Séculos se passaram até a criança sair da invisibilidade e ser reconhecida na sua individualidade e na sua peculiaridade. Como assinalam Rosemberg e Mariano (2010, p. 694), “longo tem sido o percurso histórico das instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas, para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem, à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa”. Para tais autores, esse reconhecimento, produto de movimentos, materializou-se no século XX.

Podemos situar marcos importantes nessa linha do tempo que se inicia em 1924. De lá para cá, muitos são os documentos, os pactos, as leis derivados desse movimento de atribuir à infância um lugar de prestígio e de reconhecer sua relevância social, seus direitos como pessoa e cidadã. Podemos arrolar a Declaração dos Direitos da Criança, de 1924, proposta pela Liga das Nações, em Genebra, Suíça. A declaração conclama a garantia de aportes ao desenvolvimento da criança, proteção contra exploração e educação. Foi ratificada em 1959,

pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e em 1961, pelo Brasil, que estabelece dez princípios a serem observados pelas propostas de políticas para a infância. Destacamos os princípios a seguir.

Princípio 1. A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. Princípio 2. A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança (USP, s/d, p. 1).

Em 1948, a Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos que incluiu a proteção social para crianças e mães, prevista no seu art. 25, item 2, que define “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 13). A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1974, proclama a Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados, defendendo a inviolabilidade dos seus direitos. Contendo seis itens a serem observados pelos Estados-membros, versam sobre o sofrimento e a proteção a ser garantida em situação de emergência e guerras. O item 6 declara que:

As mulheres e crianças pertencentes à população civil e que se encontrem em situações de emergência e de conflito armado na luta pela paz, autodeterminação, libertação nacional e independência, ou que vivam em territórios ocupados, não serão privadas de abrigo, alimentação, cuidados médicos ou outros direitos inalienáveis, em conformidade com as disposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos, do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, da Declaração dos Direitos da Criança ou de outros instrumentos de direito internacional (PORTUGAL, 2019, p. 3).

A Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1989, e acatada por 196 países. O Brasil ratificou-a em 1990. Composta por 54 artigos, no seu 12º estabelece que

1. Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança. 2. Para esse fim, à criança será, em particular, dada a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais do direito nacional (BRASIL, 1990, p. 2).

Além de o Brasil ratificar a declaração e a convenção sobre direitos da criança, realizou um movimento interno que acrescentou e contribuiu para a mudança atual de paradigma sobre o conceito de infância e criança. A Lei de Assistência e Proteção aos menores (Código de Menores), consolidada em 1927, no Brasil, trouxe, por exemplo, uma medida de proteção das crianças que vigora até hoje, estabelecendo a maioridade penal aos 18 anos de idade, além de proibir a roda dos expostos (PARANÁ, 2015). Em 1979 é promulgado o novo Código de Menores, que com novos avanços nas medidas protetivas serviu de referência para elaboração e institucionalização do Estatuto da Criança e do adolescente, em 1990. No Brasil, em 1988, a Constituição destaca um artigo para a defesa da criança, número 227, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2006, p. 142).

A redação desse artigo foi alterada pela emenda constitucional 65, de 2010, que incluiu logo após o termo, adolescente, as palavras: e ao jovem. É a primeira vez que uma Constituição brasileira assegura os direitos da criança, especificamente. O Estatuto da Criança e do Adolescente vem a seguir, aprovado em forma de lei 8.069, em 1990, que em seu art. 3º afirma:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2005, p. 23).

Quanto à educação como direito da criança e do adolescente, aquele estatuto incorpora os direitos prescritos pela Constituição de 1988. Em seu art. 54, capítulo IV, lê-se que “A

criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Em 1992, no Brasil, é assinado o Pacto pela Infância, na I Reunião da Cúpula de Governadores pela Criança, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância Informações/UNICEF (UNICEF BRASIL, 2017). O governo federal, em 2003, cria o Disque 100, linha aberta para acolher denúncias de violação de direitos humanos e inclui, entre os grupos destinados, as crianças e os adolescentes (BRASIL, 2019). A proteção contra a exploração do trabalho infantil é focada na Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, adotada pela Organização Internacional de Trabalho e pelo Brasil, em 2008, explicitada no art. 4º do decreto 6.481, de 2008:

Para fins de aplicação das alíneas “a”, “b” e “c” do artigo 3º da Convenção n. 182, da OIT, integram as piores formas de trabalho infantil: I – todas as formas de escravidão ou práticas análogas, tais como venda ou tráfico, cativo ou sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou obrigatório; II – a utilização, demanda, oferta, tráfico ou aliciamento para fins de exploração sexual comercial, produção de pornografia ou atuações pornográficas; III – a utilização, recrutamento e oferta de adolescente para outras atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de drogas; e IV – o recrutamento forçado ou compulsório de adolescente para ser utilizado em conflitos armados (BRASIL, 2008, p. 1).

Em 2006, foi criado o Sistema de Garantia dos Direitos da criança e do Adolescente, que tem a responsabilidade de

[...] garantir a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, integrando os órgãos públicos governamentais e a sociedade civil na aplicação das leis e no cumprimento dos programas e políticas intersetoriais, articulados com os sistemas existentes, como o SUS e o Sistema Único de Assistência Social (Suas) (REIS, 2019, p.25–6).

Em 2011, as crianças conquistam um canal de comunicação de violações de direitos no Comitê dos Direitos da Criança. Em 2016, no Brasil, é aprovada a lei 13.257, sobre as políticas públicas para a primeira infância. Esta lei estabelece, no seu art. 4º, os seguintes itens:

I – atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; item II – incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; item III – respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV – reduzir as desigualdades no acesso aos bens e

serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança (BRASIL, 2016, p. 1).

Em 2019, é assinado o Pacto pela Primeira Infância, encabeçado pelo Conselho Nacional de Justiça e mais doze órgãos públicos. Este documento pactua cooperação técnica e operacional “com vistas ao aprimoramento da infraestrutura necessária à proteção do interesse da criança e à prevenção de improbidade administrativa dos servidores públicos e demais atores da rede de proteção à primeira infância” (BRASIL, 2019, p. 2). O quão novo é esse status de sujeito de direitos! E o quão ameaçado ainda está! O Estatuto da Criança e do Adolescente, com trinta anos de existência, sofre ataques por segmentos conservadores e reducionistas que ainda percebem a criança e o adolescente como “propriedade”, portanto sob o jugo do poder paterno e dos adultos em geral.

O reconhecimento da criança como pessoa que tem direito a ter direitos tem impactado em áreas de atenção à infância, mas a realidade ainda é muito desfavorável aos meninos e meninas do país. O relatório do UNICEF sobre os trinta anos da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, na perspectiva dos avanços e desafios, revela: mesmo com os “progressos, as desigualdades persistem”, pois “milhões de crianças e adolescentes” continuam “privados de seus direitos fundamentais”, “fora da escola, sem acesso a saúde” e expostos “a diferentes formas de violência e exploração” (BAUER, 2019, p. 4).

A mudança paradigmática da condição da criança, e logicamente do homem, na história foi se constituindo iluminada por teorias e demandas advindas das mudanças sociais, econômicas, científicas, culturais. As categorias de identidade, de singularidade, de subjetividade foram adotadas para darem conta de novas necessidades em busca de sentidos e de significados para a vida humana. A psicologia, a sociologia, a filosofia, a pedagogia, entre outras áreas de conhecimento, têm contribuído para o aperfeiçoamento do ordenamento social e da compreensão da natureza e da condição humana. Conhecer e reconhecer a criança na sua singularidade, como ciclo de vida e na condição de indivíduo, tem possibilitado, apesar de todos os desafios, a elevação do respeito e do cuidado a ela dirigidos.

Foco neste capítulo, a psicologia tem produzido importantes contribuições para o conhecimento da criança. Dentre os teóricos que abordam a infância e fazem interface embrenhada com a educação, selecionamos Wallon, Vigotskii, Leontiev e Piaget. A psicologia do desenvolvimento infantil é marcada por referenciais epistemológicos variados; também se inclui na discussão histórica sobre a prevalência, de um lado, dos fatores biológicos e, de outro, dos fatores ambientais. Avançou propondo referenciais interacionistas

que procuram transcender o maniqueísmo e o excesso de determinismo. Foi nessa direção a seleção dos autores acima identificados.

Tratar do desenvolvimento infantil suscita tratar de etapas, faixas etárias, ciclos, fases. É preciso cautela nessa ânsia de enquadramento que pode redundar em redução de uma dinâmica rica, extraordinária, que é a infância. A divisão do ciclo de vida do homem em faixas etárias é produção cultural característica do ocidente. No Brasil, por exemplo, essa divisão é tomada como referência ao enquadramento de pessoas na lei, nos direitos, nos deveres, na atenção das políticas públicas, nas diferentes dinâmicas sociais. Os ciclos do ensino oficial, a assistência à saúde, a inserção no trabalho, a responsabilidade legal pelos próprios atos, a participação dos processos institucionais de eleição, habilitação e permanência como condutor de veículo: todos esses elementos e outros da organização e do ordenamento social se valem da idade e das faixas etárias para suas práticas.

A discussão de Rosemberg e Mariano (2010, p. 695) salienta os riscos de reducionismo no uso não crítico e problematizado da hierarquização das idades e faixas etárias utilizadas na organização social. As autoras afirmam que “[...] ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação”. Nessa direção, é mister que se esclareça que discutir as faixas etárias não implica negar as diferenças do processo de desenvolvimento e crescimento na sua dimensão biológica e psicológica ao longo da história do homem no plano da espécie e ao longo da singularidade da expressão desse movimento em cada homem particular. Mas é preciso situar essa dinâmica na sua dimensão social que, dialeticamente, vai se engendrando nas demais dimensões humanas e determinando as diferenças no tempo e no espaço, de como os ciclos de vida vão se constituindo. O reconhecimento de que, ao se institucionalizar a infância enquanto grupo com especificidades e necessidades próprias, foram criadas demandas educacionais, sociais, econômicas e culturais.

Nessa via, fica clara a organização socioeconômica em torno da infância. Como corroboram Rosemberg e Mariano (2010, p. 696),

Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas(os), geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária, ou solidária.

A infância foi capturada pelo mercado, que impõe demandas, desejos e necessidades, fazendo girar uma indústria voltada às crianças, de brinquedos, roupas, calçados, adereços, literatura, músicas, filmes, propagandas, celulares, jogos, enfim, uma gama de estímulos e

produtos com alto grau de sedução. Essa captura arrasta famílias que tentam acompanhar ou que se frustram pela impossibilidade de prover tal apelação de seus filhos. A infância foi capturada, também, pela sociedade, que inventou um dispositivo de formação e de controle: a escola. Aí, chegou ao ápice a procura incessante por enquadramento de meninos e meninas ao padrão normal de desenvolvimento e desempenho. À escola tem se delegado papel de tutoria que concentra, em um mesmo local, centenas de crianças. Nessa concentração, é peculiar o desaparecimento da singularidade da criança, tanto da sua potência individual quanto — e sobretudo — da sua impotência em se adaptar. Comumente, o foco se volta para aqueles que suscitam uma ação de intervenção pelo desvio e pelo trabalho que provoca na organização escolar. Sobre esse aspecto, Rosemberg e Mariano (2010, p. 697) sustentam que

A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas), o que Ariès (1961) denominou enclausuramento das crianças, e de controlar o espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente das menores, dos bebês.

Contudo, construir a necessária visibilidade em relação à criança e à infância requer clareza da intencionalidade, pois toda intencionalidade está marcada por questões éticas, políticas e interesses pessoais. Com toda essa reflexão, às vezes nos parece que ficarmos num beco sem saída. O importante é, ao adotarmos referenciais para conduzirem nossa prática, estarmos cientes dos limites de aplicação e o cuidado com a redução, com a institucionalização, com a conserva, que enquadram e empobrecem a visão e a análise sobre a criança. É nessa perspectiva que procuramos dialogar aqui com Wallon, Vigotskii, Leontiev e Piaget. Deixamos claro de pronto que serão enfocados alguns aspectos das teorias dos referidos autores sem intenção de exaustão. Há produção especializada, nacional e internacional, suficiente para compreender suas respectivas teorias.

Por que Wallon, Vigotskii e Leontiev? Por que desenvolvem suas teorias ancoradas na interatividade, na dialética da constituição da pessoa engendrada em suas condições materiais de vida. Serão vozes às quais juntamos a nossa na defesa da desnaturalização das etapas de desenvolvimento humano, embora haja reconhecimento de movimentos de superação de limites que lançam a criança, a pessoa, além dela mesma. Por que Piaget? Por que suas reflexões sobre a formação da moralidade na pessoa são um percurso que pode nos auxiliar a compreender a possibilidade de nos constituirmos como sujeitos autônomos, éticos e conscientes de nossas escolhas.

3.1 Henri Wallon: o desenvolvimento da pessoa

Dentre as teorias sobre a criança que se aproximam de forma especial da educação, encontra-se a de Henri Wallon, francês que viveu entre 1879 e 1962. Médico de formação básica, também se enveredou pelos campos da filosofia, psiquiatria e psicologia. Dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da criança. Sua teoria supera dicotomias como afetivo–cognitivo. Ele considera o ser humano como geneticamente social. Tem como objeto de seus estudos a psicogênese da pessoa. Compreende-a como o resultado da integração das três dimensões que lhe são inerentes: a afetividade, o movimento e o pensamento; cada qual com sua especificidade e com processo de integração em uma unidade que é a pessoa.

Como esclarece Mahoney¹⁶ (2008, p. 12), “Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias”. Ratifica Ferreira (2010, p. 28),

A noção de pessoa apresentada por Wallon aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para integração dinâmica entre o orgânico e o social. Sua posição teórica era contrária à compreensão do humano de forma fragmentada [...] Atribui à criança um estatuto de pessoa que deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual se encontra.

O método aplicado por Wallon é fundamentado na psicologia genética.

A partir dessa perspectiva, e com recursos da dialética na vertente do materialismo dialético, Wallon descreve e explica essas mudanças. Assim elaborou seu método próprio: a análise genética comparativa multidimensional (MAHONEY, 2000, p. 29).

Esse método comparativo (entre criança patológica e normal, criança e adulto, adultos de diferentes civilizações históricas, crianças de mesma idade e de idades diferentes, entre outras), que se subsidia em determinações orgânicas, neurofisiológicas e sociais e nas relações entre estas, procura compreender o processo de desenvolvimento humano, em especial da criança. Estudando o desenvolvimento infantil, Wallon percebeu que as emoções são o motor da sociabilidade e das relações intersubjetivas. Um sistema de contágio que leva as pessoas a se associarem. A emoção é o primeiro recurso utilizado pela criança na sua interação com o meio e sua inserção no sistema de linguagem social, e a linguagem é um recurso fundamental

¹⁶ Na época da edição do livro, era coordenadora do grupo de estudos “Henri Wallon: psicólogo e educador”, Núcleo temático de ensino e formação de professores do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

de construção de si e do pensamento. A escola, nesse aspecto, tem uma função importante que é ampliar o acesso ao mundo cultural — portanto, ao mundo da linguagem — e, por consequência, instrumentalizar o desenvolvimento do que Wallon chama de pensamento categorial, que num processo permite a discriminação cada vez mais aprimorada de categorias e conceituações.

Com o pressuposto de que a pessoa está continuamente em processo e que neste, a cada passo, ela é uma totalidade resultante da integração entre seus conjuntos constitutivos (motor, afetivo e cognitivo), Wallon — diz Mahoney (2000, p. 17) — entende que “A existência social e a existência individual estão em um vir-a-ser contínuo, isto é, em um processo de transformações constantes, marcadas pela situação histórica concreta em que acontecem”. Esse desenvolvimento contém momentos de crises em que, na interação da pessoa com as exigências do meio social, acontece a passagem para novos estágios. O outro é fundamental para manter esse movimento atualizado. Como afirma Mahoney (2000, p. 15),

A presença do outro garantirá não só a sobrevivência física, mas também a sobrevivência cultural pela transmissão de valores referentes às técnicas, crenças, ideias, afetos predominantes na cultura. Isso se fará gradualmente por meio dos recursos intelectuais de que a criança dispõe a cada momento.

Wallon (1968, p. 215) reserva um capítulo de sua obra para situar a criança na condição de pessoa. Como tal, a cada conjunto de movimento em direção ao crescimento e desenvolvimento, a criança é uma totalidade. Nada lhe falta. Ela é o que é. Nesse sentido, “Ao longo do desenvolvimento da criança, a sua pessoa vai-se também formando, e as transformações, frequentemente desconhecidas que sofre têm, pelo contrário, uma importância e um ritmo acentuados”. Para Mahoney (2008, p. 27), o desenvolvimento da pessoa ocorre em cinco estágios. Destrinchar esses estágios não constitui objetivo deste estudo. O foco maior será dado aos estágios que incluem as idades de 6 e 7 anos, por fazerem parte do objeto aqui estudado.

Porém, para fins de contextualização, apresentaremos as ideias centrais de cada estágio: impulsivo emocional; sensorio-motor e projetivo; personalismo; categorial e puberdade e adolescência. Mas é preciso lembrar, na condução desse estudo, o que o próprio Wallon afirmou: “a criança não sabe viver senão a infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?”.

O estágio impulsivo emocional, que caracteriza o primeiro ano de vida, corresponde à condição de grande dependência do meio externo. Sua sobrevivência e sua qualidade de vida

dependem do cuidado dispensado pelos adultos. A criança apresenta movimentos reativos que suscitam, nos outros — nos primeiros meses, em geral na família —, reações carregadas de afetividade e emoções. As emoções são os dispositivos de comunicação com o meio, com os outros, expressos pelos movimentos motores que a criança executa. Esse contato emotivo “é uma espécie de contágio mimético, cuja primeira consequência não é a simpatia mas a participação” (WALLON, 1968, p. 215).

Nos primeiros meses, as emoções em profusão estão voltadas para a subsistência, para a comunicação das necessidades da criança. Segue-se o período sensório-motor, que se caracteriza pelos movimentos em direção à ampliação da sua relação com o meio. A percepção e o movimento descobrem o entorno. A possibilidade de despertar reações nas pessoas pelo movimento que a criança faz vão construindo caminhos de comunicação cada vez mais intencional. Andar e falar são aquisições que levam a criança mais longe nas suas relações com o espaço, com as pessoas que a cercam.

Em torno dos três anos, vem uma mudança qualitativa na relação da criança com ela mesma e com o meio. É a crise de oposição; e meio para o período projetivo: a criança se descobre com poder. “A pessoa entra num período em que a sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia, lhe vai causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos” (WALLON, 1968, p. 217). Inicia-se a distinção entre devaneio e realidade; e o prazer em misturá-los em forma de jogos e brincadeiras é um motor para suas insistências.

A fase do personalismo que acontece em torno dos quatro anos põe a criança em um estado de comunicação intencional com o meio. Caretas, gracejos são lançados de forma a provocar diversão nela mesma e nas pessoas em sua volta. Envergonha-se da falta de jeito. Em grupos, vincula-se de forma gregária. “O seu nome, o seu apelido, a sua idade, o seu domicílio, constroem-lhe uma imagem de sua pequena personagem, de que aliás se faz como testemunha dos seus próprios pensamentos” (WALLON, 1968, p. 229). Segundo Bastos e Dér (2008, p. 42), que se referem ao período do personalismo, “A criança agora tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, pois só assim poderá se admirar também. Graça e timidez, maneirismo e falta de habilidade alternam-se”. Seguirá como referencial a pessoa que mais ela considerar que a admira. Dos três aos seis anos, é nítido o apego às pessoas.

O período seguinte é o categorial, que acontece na faixa etária 6–11 anos. Wallon a subdivide em fase pré-categorial, que vai até os 9, e o categorial, 9–11 anos. Essa fase é crucial. É lenta e difícil. A criança diminui o foco em si e começa a se interessar e a ter mais curiosidade pelas coisas, pelas pessoas, pelo mundo expandido. É um período em que

aumenta o grau de exigência dos adultos em relação ao adiamento de suas necessidades imediatas de ocupação e de desejo em função da realidade e das tarefas a serem realizadas. “Nesse período, a criança continua a se desenvolver, tanto no plano motor como no afetivo, mas as características do comportamento são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual” (AMARAL, 2008, p. 52). A escola passa a ter um lugar especial e central em suas atividades diárias. A criança de 6 anos de idade é lançada numa jornada estabelecida como obrigatória. Nesse lócus, tão diferente do lócus familiar, terá de deixar emergir a capacidade de autodisciplina e atenção direcionada. É um caminho que constrói categorias em que a criança aprende a ordenar a realidade e, nesse processo, constituir a inteligência discursiva.

3.2 **Levi Semenovich Vigotskii: a formação social da mente**

Vigotskii¹⁷ nasceu na Rússia, em 1896, e aí faleceu, em 1934. Em trinta e oito anos de existência, deixou uma produção no campo da psicologia reconhecida — ainda que só recentemente no ocidente — como de suma importância. Apoiando-se na abordagem dialético-materialista, desenvolveu seu método analítico experimental de pesquisa na busca de compreender “a natureza do comportamento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (PALANGANA, 2001, p. 93). Isso implica estudar o comportamento em sua dinâmica. Seu objetivo maior se ateve, “em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico — e em essência social —, de forma a produzir funções complexas do pensamento humano” (p. 96).

Para o pensador russo, o desenvolvimento humano acontece pela relação direta da criança com a cultura. Esta é apresentada a ela por meio de mediadores, a exemplo da linguagem e dos instrumentos produzidos pela humanidade. Como ele afirma,

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOSTKI, 1998, p. 33).

A linguagem, sendo o fator primordial do desenvolvimento do pensamento, “sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento”

¹⁷ No texto autoral desta tese, foi adotada a grafia Vigotskii a fim de preservar a origem russa do nome. Já as citações de outros autores têm preservadas as grafias que aparecem no original.

(PALANGANA, 2001, p. 99; 100). A fala e a ação da criança se integram de maneira diferenciada ao longo do desenvolvimento. Até em torno dos 3 anos de idade, a linguagem da criança é social — como nomeia Vigotskii. A relação entre fala e ação ocorre de forma atrelada às circunstâncias imediatas. Na faixa etária 3–6 anos, a fala começa anteceder a ação: “passa a atuar como auxiliar do plano de ação já concebido, mas ainda não realizado”. Essa fase é chamada por Vigotskii como fala egocêntrica, em que tensões e comunicação contribuem para o desenvolvimento do pensamento. Como diz Palangana, é “um estágio transitório na evolução da fala social para a fala interior”. A fala interior que se constitui após os 6 anos possibilita a aquisição da autorregulação, o que permite à criança o controle de suas atividades mentais e de seu comportamento. Esse domínio

[...] permite à criança: a utilização de instrumentos auxiliares; o planejamento da ação; o controle de seu próprio comportamento e ainda possibilita-lhe o acesso a uma forma de contrato social privilegiada. Como se pode perceber, para Vygotsky, a história da socialização da inteligência é definida pela história do processo de internalização da fala social (PALANGANA, 2001, p. 101).

A linguagem contextualizada social e historicamente, portanto, subjaz à formação de todas as operações mentais que envolvem o uso de signos. Sendo funções e processos relativamente independentes, a linguagem e o pensamento se entrecruzam, favorecendo a constituição do pensamento verbal. “A palavra é a ferramenta direta da formação de conceitos” (VYGOTSKI, 2012, p. 330).

Vigotskii propõe um percurso de desenvolvimento da personalidade e concepção de mundo do ser humano em que a linguagem e o pensamento são elementos estruturantes. Esse desenvolvimento, nomeado por ele de cultural, tem em conta as mudanças que ocorrem nas diferentes idades da criança. Personalidade é definida por Vygotski (2012, p. 328) como conceito social que

[...] abarca o sobreposto ao natural, o histórico no ser humano. Não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, por isso a “personalidade” é um conceito histórico. A personalidade abarca a unidade da conduta que se distingue pelo indício do domínio.

A concepção de mundo “é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior” (VYGOTSKI, 2012, p. 328). Posto este marco de definição dos componentes do desenvolvimento cultural, personalidade e concepção de mundo, seguem as idades em seu conjunto.

O primeiro ano de vida, segundo Vygotski (2012), constitui-se da etapa dos instintos, da etapa dos reflexos condicionados e da etapa das formas mais simples do pensamento. O recém-nascido se acha na fase mais primitiva do homem, sua fala é manifesta por meio de balbúcio, choro, riso e manifestações rudimentares, ligadas à manipulação de instrumentos. A ação prevalece como relação com o meio. É um período de transição da vida natural da criança para a vida cultural. A fase seguinte se caracteriza por mudanças significativas e fundamentais para o desenvolvimento posterior. Conquista a marcha, o acesso intencional aos objetos, ampliando dessa maneira o seu poder sobre o meio. O domínio da linguagem coloca a criança numa relação mais rica no plano social. Sua maior conquista nesse período é adquirir a consciência do seu “eu”. Deslocamento do uso de seu nome para referir-se a si mesmo para o uso do “eu”. A ação ainda prevalece ao lado do pensamento.

Segue-se a essa segunda fase a fase lúdica, do jogo. A criança pode “mudar” de personalidade, fazer de conta e retomar sua vida real rapidamente. A ação e a linguagem estão a serviço das situações do aqui e agora. A próxima fase se caracteriza pela idade escolar, em que, segundo Vygotski (2012, p. 338; 339), “se forma pela primeira vez na criança uma personalidade e uma concepção de mundo mais estável e consistente”. O pensamento e a ação se separam visivelmente. “A formação da linguagem interior que se converte agora na ferramenta fundamental do pensamento é a base das mudanças conquistadas nessa fase”. Como complementa o autor, “a criança já é consciente de seus atos, os planeja graças à linguagem e pode dar conta deles”. Superar a lógica egocêntrica é um trabalho que será assumido ao longo da idade escolar e finalizado em torno dos 12 anos de idade.

A ênfase dada por Vigotskii às interações sociais no desenvolvimento cognitivo o levou a propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal para demonstrar “como um processo interpessoal (social) se transforma num processo (psíquico) intrapessoal” (PALANGANA, 2001, p. 152). E é aqui que entra a importância do outro, um mediador, que alavanca o desenvolvimento da criança. Vigotskii destaca a importância da experiência partilhada, da troca. O que não necessariamente ocorre na escola e somente na presença do professor e da professora. O outro pode ser outra criança que esteja em um lugar mais avançado de conhecimento e experiência. No entanto, é na escola que essa experiência pode ser obtida na sua amplitude. O desenvolvimento do pensamento lógico e das funções psicológicas superiores tem na escola o estofamento necessário para provocá-lo, dadas as possibilidades e diversidades de relações, de valores e de conhecimentos acumulados pela cultura reunidos em um só espaço e tempo. A educação formal tem um papel-chave no desenvolvimento do ser humano.

3.3 Alexis Nikolaevich Leontiev: atividade como motor do desenvolvimento psíquico

Leontiev nasceu em 1903, na Rússia. Morreu em 1979. Trabalhou com Vigotskii nas pesquisas do desenvolvimento infantil e avançou ampliando a perspectiva da compreensão do desenvolvimento psíquico. Assim como o mestre, Leontiev relaciona o desenvolvimento humano com as condições concretas de vida. Essas condições agem como determinantes do processo de desenvolvimento psíquico. Por essa razão, a idade cronológica em si não define o estágio do desenvolvimento e o lugar que a criança “objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 1998, p. 59). A atividade

[...] é o motor do desenvolvimento psíquico. [...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (LEONTIEV, 1998, p. 64).

Atividade nesse contexto não se trata de qualquer ação de que se ocupa a criança no seu cotidiano; tampouco se refere àquelas atividades que a criança despende muito tempo de sua atenção. Trata-se de atividades que se tornam principais em cada estágio de desenvolvimento, caracterizando-o. Nas palavras de Leontiev (1998, p. 65),

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Atividade traz em seu cerne a justaposição entre o seu objetivo e a motivação da criança, o que lhe permite dar sentido àquilo que faz. A atividade é permeada de emoções e sentimentos ligados a ela, por essa razão também constitui dispositivo de mudança na relação da criança com o mundo cada vez mais ampliado socialmente e o alcance de níveis cada vez mais elevados desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 1998).

Na primeira infância, o grupo mais importante é a família. Essas relações, como afirma Leontiev (1998, p. 60), “determinam suas relações com todo o resto do mundo”. Outro grupo importante é aquele formado por relações com as demais pessoas, por exemplo, na escola de educação infantil. Na relação com as demais crianças, prevalece a dimensão pessoal, a caminho da socialização mais ampla e cooperativa. “A criança só presta atenção a si mesma e isto basta para encher sua vida” (p. 66). A criança reconhece sua dependência dos

adultos e a necessidade de levar em conta suas exigências. A criança percebe que a maneira como lida com essa realidade estabelece a natureza das relações com as pessoas da sua volta.

Leontiev (1998, p. 61) salienta a criança de 6 anos de idade. Para ele, mesmo que essa criança possa aprender a ler e escrever e aprender ampliando seus conhecimentos, a sua característica infantil não se apaga. “Algo imaturo colore todo seu conhecimento [...]. Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará”. Aos 7, vivencia uma crise: a crise dos sete anos como, chama a Leontiev, porque “A auto-afirmação da criança vai cada vez mais, frequentemente, assumindo formas que infringem a disciplina” (p. 66–7). A crise no desenvolvimento é considerada por ele como momentos inevitáveis de rupturas, de mudanças qualitativas no desenvolvimento:

[...] a mudança do tipo principal de atividade e transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (LEONTIEV, 1998, p. 67).

A obrigatoriedade da aprendizagem da escrita intensifica esse momento do desenvolvimento. Requer atenção redobrada, concentração, e muito esforço por parte da criança. Vigotski (1998, p. 140) ratifica a escrita como “sistema particular de signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Cabem algumas palavras sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, uma vez que a cidadania se constrói em meio a um conjunto de valores morais e éticos. O diálogo será feito com Piaget.

3.4 Jean William Fritz Piaget: o desenvolvimento do juízo moral no ser humano

Jean Piaget nasceu em 1896, na Suíça, e morreu em 1980. Sua trajetória de formação inclui a biologia, a psicologia e a epistemologia. Desenvolveu a teoria psicogenética do desenvolvimento humano e a teoria do desenvolvimento do juízo moral. No caso deste, ele foi contrário à noção de que os valores morais são transmitidos por adultos, pais e professores por meio da coerção.

Em seus estudos diretos com crianças, Piaget chegou à formulação de que há duas fases de construção do juízo moral nelas. A primeira, a fase do realismo moral, caracteriza-se pela heteronomia: “as obrigações e valores são determinadas pela lei ou pelas instruções em si

mesmas, independentemente do contexto das intenções e relações” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 107). La Taille (1992, p. 51) descreve as três características desse realismo moral:

1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram.

A essência da moralidade e do dever em crianças pequenas é a obediência a regras postas pela autoridade; e assim será até que possa dar um salto em seu desenvolvimento, quando questões de ordem cognitiva, afetiva e social se integram numa nova perspectiva, quando poderá “compreender os deveres como decorrentes de obrigações mútuas que implicam acordos entre as consciências e não mera conformidade das ações a determinados mandamentos” (LA TAILLE, 1992, p. 52).

Para Piaget, a fase heterônoma da moralidade é alimentada pela coação: relação assimétrica de poder nem sempre tirânica e decorrentes da organização institucional, da necessidade de manter a tradição, a organização social. A família, a escola são exemplos em que a coação existe. Para La Taille (1992, p. 59), coação é contraditória, na concepção de Piaget, ao desenvolvimento intelectual da criança, por reforçar seu egocentrismo; ou seja, “a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e assim estabelecer, com ele, relações de reciprocidade”, e por não possibilitar “à criança construir as estruturas mentais operatórias necessárias à sua conquista”.

A autonomia é a fase seguinte da formação moral da criança. Como concluíram em suas pesquisas, Piaget e Inhelder (1999, p. 108) afirmam que

[...] com os progressos da cooperação social entre crianças e os progressos operatórios correlativos, a criança chega a relações morais novas, fundadas no respeito mútuo, e que conduzem a certa autonomia, sem que seja preciso, naturalmente, exagerar a parte desses fatores em relação à ação continuada dos precedentes.

A autonomia convive com reações heterônomas inclusive na idade adulta. Em muitas situações, ainda somos levados a reagir pela coação no trabalho, nas relações pessoais. Não há como negar. Para Piaget e Inhelder (1999), o respeito mútuo alimenta o sentimento de justiça; e a criança de 7–8 anos de idade tende, já, a ter a justiça como elemento central de seu julgamento, mais do que a simples obediência. Essas relações de respeito e justiça têm a

cooperação como eixo de organização social. A cooperação, como assinala La Taille (1992, p. 59),

[...] consiste em relações simétricas, são regidas pelo princípio da reciprocidade. São relações constituintes, que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista do outro. No que tange à moral, da cooperação derivam o *respeito mútuo e a autonomia* (grifo do autor).

O dever e o bem são valores que constituem das vivências, experiências que o ser humano tem de coação e cooperação. O dever está para a coação, assim como o bem está para a cooperação. O dever é um valor a ser cumprido. O bem é um valor a ser buscado. Como afirma La Taille (1992, p. 61)

[...] enquanto a coação fornece um modelo (um conteúdo) a ser seguido, a cooperação fornece um método (a forma). [...] Para Piaget, os ideais democráticos, que incluem valores abstratos com a dignidade pessoal, o respeito pelo ponto de vista alheio, pressupõem justamente a existência deste método.

Tomada nessa perspectiva a proposta do desenvolvimento do juízo moral na criança, podemos pensar que a escola tem uma função fundamental no provimento de situações de relações que contribuam e favoreçam a cooperação e o respeito mútuos entre os atores que habitam a unidade escolar. Ao se dar conta da necessidade de observância de regras, entendidas como limites externos, a criança passa a atendê-las e obedecê-las por receio de sanções ou perda do amor ou apreço das pessoas de seu círculo pessoal de relações na família, na escola e com amigos. A autonomia seria o terceiro estágio da construção da moralidade, possibilidade de observância das normas e regras por compreensão e adesão voluntária, por entender sua importância como parte de um contrato social civilizatório. Eis aqui a interface com a possibilidade do exercício da cidadania plena; e a escola pode se tornar uma fonte inesgotável de experiências desse processo.

* * *

As concepções de desenvolvimento de Wallon, Vigotskii, Leontiev e Piaget, ainda que nesta tese sejam tomadas de forma sintética, possibilitam-nos refletir sobre a escola e sua função na infância e adolescência, sobre sua prática pedagógica e como podem contribuir para fundamentar o planejamento e a implementação de um projeto político pedagógico. Um

projeto que tire a criança da posição de corpo sentado, submisso e desprovido; que a eleve à posição de corpo vivo, movimentado pela ação suscitada pela curiosidade. Curiosidade advinda da afetação que o este mesmo mundo lhe causa e da energia que vem de sua mente barulhenta, curiosa. Mente sempre atenta ao conhecimento do mundo que a cerca e do mundo distante, trazido pelos conteúdos que estuda. Nesse cenário, o papel do educador é desconstruir a pedagogia do silêncio, do imobilismo corporal, da obediência submissa, negadora da condição de sujeito e de cidadã da criança; é desafiar a si e à educação instituída para torná-la instituinte — em movimento dialético, que acontece em meio a contradições — e propor, através de práxis coerente, a construção de relação democrática com a criança como ser de saber, necessidades e direitos. Sem descartar seu lugar de condutor do processo ensino e aprendizagem, poder mediar a introjeção/apropriação cada vez mais consciente pelo aluno e pela aluna dos pactos reguladores que sustentam a vida comum e coletiva.

Compreender a criança de 6–7 anos de idade, sujeitos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, na sua personalidade e sua concepção de mundo, em constante mudança, pela relação com as condições materiais de vida, pode se constituir em dispositivo essencial para a prática docente e a efetivação da função social da escola. Nessa idade, a criança saiu há pouco de seu dinamismo egocêntrico: do seu jeito de explicar o mundo, sua verdade e teorias acerca das coisas desse mundo, da defesa do pai e da mãe de forma incondicional. Envolvida na esfera familiar de crenças, valores, situação material de existência, ela é chamada pela escola e incentivada, em geral, pela família a adentrar um mundo social ampliado: novas regras, novos códigos, novos saberes e fazeres. A maioria aceita de bom grado o desafio dessa viagem, que promete ser interessante, preparadora para um “futuro promissor”. Nessa entrada no universo escolar, agora com novas exigências e novos compromissos, a criança de 6–7 anos vai conhecer um ser inusitado: a professora (o professor) e tomá-la como referência de vida. Nessa idade, a palavra docente costuma ser lei.

Se a família renunciasse à oportunidade de acesso à escola para seus filhos, as crianças, com certeza, se desenvolveriam, cresceriam, aprenderiam muitas coisas. Porém, estariam alijadas de um processo que contribui, sobremaneira, para seu desenvolvimento intelectual, social, pessoal e afetivo. Ficariam numa redoma de valores, crenças, teorias, de *uma* visão de mundo, *uma* forma de ver o outro e ver o mundo. Em que pese o valor que essa educação tem, não constitui condições suficientemente ricas, diversificadas, criativas, desafiadoras como estar na companhia de pares em número multiplicado, de outros adultos e de um universo de saberes e fazeres acumulados pela cultura humana.

Nessa perspectiva, professores e professoras que se aventuram no ensino de crianças de primeiro e segundo anos escolares têm uma tarefa de extrema relevância. Sua disposição, concepção de mundo e motivação para ensinar e participar da formação de pessoas podem agenciar experiências significativas, marcantes rumo à subjetivação de valores e conhecimentos que produzem relações éticas com o mundo e com o outro, e um posicionamento cidadão de fato na sociedade. Esse encontro escola–criança é crucial, pois tende a marcar e, provavelmente, definir visões da escola, do professor e da professora, do conhecimento, do gosto (ou desgosto) pela leitura e escrita, pelo estudo, do outro, dos outros. Uma possibilidade de compreender tal importância, tais marcas e tal cosmovisão se projeta nos resultados da pesquisa — ou seja, na análise das falas das participantes (entrevistas e grupos focais) e dos elementos que corroboram a hipótese de pesquisa —, apresentados a seguir.

4 AFINAL, QUAIS RESULTADOS A PESQUISA EMPÍRICA REVELOU?

Este capítulo apresenta resultados da análise dos dados empíricos que possibilita compreender como a escola e o corpo docente formam o alunado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para o exercício da cidadania; compreender as dificuldades e contradições que permeiam esse intento. Essa compreensão se embasa no que dizem professoras regentes de tal estágio educacional nas duas escolas onde houve entrevistas, grupos focais e leitura do projeto político-pedagógico — fontes de informações pertinentes — para desenvolver a pesquisa. Não por acaso, a categorização desenvolvida se fez com base na pesquisa com tais elementos; isto é, o conteúdo e a forma dos grupos focais, das entrevistas e do documento são as fontes de categorização e estudo. Em relação às entrevistas, a inspiração se ateu ao roteiro, que se encontra presente no Apêndice 1. As categorias estão identificadas como estruturantes e emergentes, entendendo-se as primeiras como eixos centrais de análise e segundas como derivadas destes. Os fundamentos teóricos foram integrados à análise, os quais abriram caminhos de aproximação e aprofundamento da abordagem do objeto de estudo.

A metódica e as técnicas da pesquisa — cabe frisar — foram tomadas como “caminhos e mediadores para permitir ao pesquisador o aprofundamento de suas perguntas sucessivas, levantadas a partir do encontro com seu objeto empírico ou documental” (MINAYO, 2014, p. 300). Constituem ferramentas, e não fins em si mesmos. Tomam consistência porque estão engendradas na metodologia, o que implica o enredamento na fundamentação teórica deste estudo — de sua problematização.

A pesquisa empírica ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental do município de Uberaba, Minas Gerais. São duas não por causa de intenções de análise comparativa, mas pela possibilidade de ampliar o escopo da produção do conhecimento a que se dispôs a pesquisa. As escolas foram definidas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, com critérios baseados na relação com a comunidade e na dinâmica da unidade escolar no que tange a projetos internos. Serão nomeadas como Escola A e Escola B.¹⁸ O primeiro contato, feito com as diretoras, foi de receptividade e disponibilidade. Aceitaram de pronto o desdobramento da pesquisa internamente à escola, além de indicarem docentes do primeiro e do segundo ano como prováveis participantes — não por acaso, só *professoras*. O

¹⁸ Não foram feitas mais caracterizações das escolas para preservarmos sua identidade, compromisso assumido no consentimento da realização da pesquisa em suas dependências.

agendamento, realizado dentro das disponibilidades das escolas e das professoras, foi para a realização das entrevistas. À semelhança das diretoras, as docentes tiveram atitude e gestos de abertura e aceitação quanto a participarem da pesquisa, como prova a assinatura de seus respectivos “termos de consentimento esclarecido”.

4.1 Projeto político pedagógico

Os objetivos e o objeto deste estudo não presumem análise aprofundada da missão, do plano decenal municipal de educação–2015–24 e sua respectiva execução pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Avaliamos, no entanto, a importância de situarmos, de forma geral, o contexto de política pública de educação do município onde estão as duas unidades escolares e onde houve o levantamento central de dados de pesquisa. O projeto político pedagógico de cada escola traz consonâncias com diretrizes da SEMED.

A SEMED declara sua missão como sendo a de

[...] coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes constituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, consolidando uma Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora,¹⁹ por meio da vivência da escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã (UBERABA, s. d., s. p.)

Essa missão encontra-se fundamentada na visão de que a educação “exerce um papel decisivo na formação da cidadania, edificando as bases para uma sociedade democrática” e nas “análises de contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da própria prática educativa, com o objetivo de transformar a educação escolar” (UBERABA, s. d., s. p.). O plano decenal de educação, aprovado via lei municipal 12.200/2015, em seu art. 2º, fundamentado nas diretrizes do plano nacional de educação 2014–24, aponta estas premissas:

¹⁹ Cidade Educadora, conceito que nasceu em 1990, no I Congresso de cidades educadoras em Barcelona e oficializado em 1994, no III Congresso Internacional de cidades educadoras em Bolonha, com o compromisso de desenvolver projetos e atividades para melhorar a vida dos habitantes. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 8 de agosto de 2020. Conferir também: SANTOS, Roniria. *De Escola Cidadã a Escola do Caminho: percursos da educação municipal em Uberaba, MG (1993–2016)*. 2020. Tese (doutorado em Educação) — Universidade de Uberaba, Uberaba, MG.

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade socioambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação; X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (UBERABA, 2015a, p. 24).

A tradução das diretrizes em metas no plano decenal resultou na proposta de quatro grupos de metas: 1) acesso à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; 2) redução das desigualdades e valorização da diversidade; 3) valorização dos profissionais da educação e decisões relativas à formação; 4) educação superior (UBERABA, 2015b, p. 31), distribuídas em dezoito metas específicas e respectivas estratégias.

Podemos identificar na sua missão que a SEMED se propõe a articular a consolidação da Escola Cidadã como a construção da cidade educadora. Para tanto, delega às escolas a constituição de um ambiente de aprendizagem e a “formação humano-cidadã”. Também fica clara a posição de que a educação tem papel decisivo na formação da cidadania, lembrando uma das finalidades da educação inseridas na Constituição brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96).

A Escola Cidadã tem sido a imagem-objeto da SEMED. Entendida como espaço de conscientização e de construção da cidadania, propõe-se a instituir um espaço de liberdade, autonomia, requisitos para a formação cidadã e para a construção da democracia. A Escola Cidadã nasce de movimento voltado para a democratização da escola e da sua transformação. Essa proposta está ligada a Paulo Freire. Custódio (2008, p. 7), à luz de Freire, reafirma que

A Escola Cidadã se fundamenta na existência de um projeto social específico, um verdadeiro “humus social e cultural” e esse princípio a torna um espaço construído por meio de ações e práticas, e não de meros discursos ideológicos. Nessa ótica, a Escola Cidadã se situa na ação, da qual tem o papel de extrair sua legitimidade.

Ao destrinchar a finalidade da escola cidadã, Custódio (2008, p. 11) faz esta descrição:

[...] a Escola Cidadã é aquela que se assume enquanto um centro de direitos e um centro de deveres, a formação que se dá dentro do espaço e do tempo que caracterizam a escola cidadã é uma formação para a cidadania. [...] A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade, é coerente com o seu discurso formador, em outras palavras, a escola cidadã é aquela que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e

educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade. [...] Mas é uma escola que não pode ser jamais licenciada, nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia que, em outras palavras, implica a experiência tensa, contraditória, permanente entre autoridade e liberdade. Uma escola cidadã seria a escola que procura plenamente viver a sua autonomia de ser. Só é escola cidadã na medida em que, optando pelo exercício da cidadania, briga para constituir-se num espaço/tempo formador de cidadania.

Palavras-chave polissêmicas e apaixonantes povoam os projetos político-pedagógicos da Escola A e B: cidadania, democracia, participação, liberdade, autonomia, crítica, reflexão, justiça, diversidade. No bojo dessa intencionalidade professada, encontra-se um desafio: a concretização; a materialização em ações concretas, significativas, marcantes, transcendentais. Como provoca Azevedo (2001, p. 308),

Nada mais desafiador, mais excitante, mais estimulante de nossas potencialidades, de nossa capacidade de ousar; mais desvelador das nossas limitações, das nossas contradições, de nossas fraquezas físicas, psíquicas e intelectuais do que o compromisso com a práxis revolucionária de transformação, da produção do *novo*, do desbravamento de caminhos onde o nosso idealismo tem que transformar-se em ações concretas, sob pena do seu descrédito, de sua desmoralização frente ao juízo implacável da história (grifo nosso).

Foi nesse contexto de intencionalidade prometida que as unidades escolares da rede elaboraram seus projetos político-pedagógicos. Tal documento tem uma função integrativa de dar um contorno que abarca as intencionalidades, os movimentos internos à unidade escolar; tem características fundamentais como movimento na direção da democratização da escola, da inclusão e da inserção da diversidade dos estudantes, da gestão democrática, da participação da comunidade interna e externa no processo educativo (VEIGA; SILVA, 2018). Sua dimensão política implica que suas dimensões epistemológicas e metodológicas se fundamentem em referências teóricas aptas a “captar a pluralidade do mundo social e humano” e das “relações dos professores entre si, dos estudantes e dos demais profissionais da escola”, que se organizam “coletivamente, em uma atitude de diálogo e cooperação permanentes” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 52–3).

4.1.1 *Escola A e seu projeto político pedagógico*

No histórico da escola, apresentado em seu projeto político pedagógico, percebemos que se trata de uma unidade com 23 anos de existência, que vemos como pouco tempo. Em seu início, funcionava em prédios cedidos; depois, ganhou o prédio próprio para atender à

comunidade de três conjuntos habitacionais e adjacência no sudeste da cidade, porém sua demanda se estendeu para 23 bairros na região inicial. Oferta educação básica e Ensino Fundamental I e II, em tempo parcial e integral. O alunado — cerca de 750 discentes, dentre alunos e alunas — está na faixa etária 5–14 anos. Até 2019, havia a oferta da Educação de Jovens e Adultos. Trabalha com a participação do Conselho Escolar. Desde o início, desenvolveu projetos e eventos em Uberaba e participou de projetos e eventos externos. Alunos e alunas vêm, sobretudo, de famílias de prestadores de serviço: da costura, cozinha, mecânica, manicure e da portaria, dos serviços gerais e outros. Segundo dados incluídos no documento, a maior parte do alunado (73%) mora com uma média de três a quatro pessoas; 66% residem em casa própria ou em estágio de financiamento. Com relação à renda familiar, 46% do alunado se situa em famílias cuja renda é de um salário mínimo e 47%, de dois a três salários mínimos. Quanto ao nível de escolaridade dos responsáveis, apenas 5% têm ensino superior completo. A maioria, 35%, apresenta Ensino Médio completo, seguido de 27% com Ensino Fundamental completo. O índice de analfabetismo entre os responsáveis é de 1%, que vemos como muito baixo. Em relação ao grau de satisfação dos estudantes com a escola, 99% afirmaram que se sentem satisfeitos. Nas manifestações abertas em relação aos pontos fortes da escola, os estudantes (26%) valorizam o ensino e a aprendizagem, a dedicação à aplicação do conhecimento. A equipe dos discentes apontados como responsáveis pela aprendizagem teve 17% de manifestações; foi também de 17% a taxa de alunos e alunas que valorizaram projetos e eventos, internos e externos. O respeito pela família e pelo aluno teve 10% de manifestações. Os demais apontaram a localização ou a gestão ou a estrutura da escola como pontos fortes da unidade escolar.

Ancorada nesses dados, nas diretrizes da SEMED, no projeto político pedagógico anterior, a equipe da escola participou de sua elaboração, que foi aprovado pelo conselho escolar. O projeto, ao apresentar premissas e objetivos, deixa clara a intencionalidade da formação crítica, democrática e cidadã de seu alunado e da contribuição para que a igualdade e a equidade se estabeleçam na sociedade. Inclui o atendimento do educando com respeito, igualdade e ampliação de seus conhecimentos por meio dos conteúdos ensinados. A reflexão “tem uma perspectiva emancipatória, transformadora e democrática da prática educativa, exigindo compromisso político pedagógico dos profissionais da escola”. Traz, na concepção de democracia, a educação como direito à educação para todos os indivíduos. E o direito à educação é posto como “aprendizado de cálculo, leitura e escrita, mas também assegurar em

sua totalidade o pleno desenvolvimento e aquisição de conhecimentos dos educandos e garantir os valores correspondentes a este desenvolvimento” (ESCOLA A, 2019, s. p.).²⁰

Para concretizar tais propósitos, a Escola A conta com a participação dos segmentos envolvidos: gestão, professores, alunos e famílias, além da comunidade do entorno. Tem como interlocutor institucional com a comunidade o conselho escolar, que acompanha e participa de decisões relativas ao projeto político pedagógico, ao processo de avaliação e recuperação de alunos, ao calendário escolar e a outras demandas do cotidiano. Valoriza o trabalho em equipe na definição da qualidade do ensino e da aprendizagem, na construção de um ambiente acolhedor que possa ajudar a organizar escolar para que esta amplie a possibilidade de aprendizagem dos envolvidos.

Está explícita a compreensão de que o projeto político pedagógico não é um instrumento acabado. Antes, é construção que se concretiza à medida que é posto em prática. É tomado como instrumento que favorece a autonomia e a constituição de identidade própria da unidade escolar. As premissas destacam o esclarecimento sobre a concepção democrática atribuída à formação escolar. Compreensão de que a educação é direito de todos os indivíduos da sociedade. Esse direito vai além da aprendizagem do cálculo, da leitura e da escrita, pois inclui “assegurar em sua totalidade o pleno desenvolvimento e aquisição de conhecimentos dos educandos, bem como garantir que os valores correspondentes a este desenvolvimento sejam assegurados”.

O projeto político pedagógico aponta uma proposta de gestão comprometida com a educação e a educabilidade, requisitos para possibilitar uma “realidade objetiva, neutra, técnica, e que funcione racionalmente de modo a planejar estratégias de ensino a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Propõe assegurar um espaço de debate e reflexão crítica, considerar a importância da educação continuada e os valores, a tradição e a cultura da comunidade. A perspectiva apontada nas relações democráticas — construção participativa, compromisso político pedagógico, contribuição para uma sociedade com mais igualdade — impõe atenção à proposta de estabelecer uma realidade *objetiva, técnica e neutra* que deve ser assegurada pela gestão. Três qualidades atreladas ao substantivo — gestão — e que estão norteadas pela impossibilidade de sua consecução em uma realidade intensamente marcada pela dinâmica e relatividade, pelas contradições e relações intersubjetivas, por encontro e desencontro de valores, por diferenças de classe que habitam o cotidiano escolar.

²⁰ Dispensamos a menção à fonte em todas as passagens literais vindas dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Como não trabalhamos como outros documentos, não há risco de confusão de autoria, nem mesmo entre os dois, em razão das datas e dos nomes. Além disso, o documento não está paginado, o que nos autoriza ainda a mais a fazer isso. Assim, evitamos a repetição excessiva da mesma informação.

Reflexão e crítica como processos propostos pelo projeto político pedagógico da Escola A promovem debates, visões diferentes sobre a realidade, valores diversos e até opostos. A ilusão da neutralidade, da objetividade e da prevalência da técnica pode distanciar e contribuir para o fracasso das premissas e dos objetivos da escola. Mas há de pensar que a dinâmica institucional mais ampla da educação acaba, por vezes, criando uma cultura de linguagem aceita e necessária que circula entre falas e escritos; mas sem haver, necessariamente, a percepção ou o desvelamento das contradições e armadilhas que são colocadas no momento de se elaborar e implementar os projetos políticos pedagógicos da educação. A proposta de competência da administração municipal de estabelecer na escola uma realidade objetiva, neutra e técnica é contraditada quando o projeto político pedagógico propõe uma gestão fundamentada em movimentos internacionais e nacionais, em diretrizes institucionais para que, via planejamento estratégico, se posa “garantir a equidade e a qualidade de ensino, conforme a sua interferência no incremento da cidadania e da ordem democrática”.

Sobre a gestão, a equipe que elaborou o projeto político pedagógico da Escola A se manifesta assim:

[...] os problemas educacionais não se concentram na esfera da gestão, entretanto, propomos uma gestão pautada nos princípios da democracia, mas conscientes da necessidade de que a problemática educacional, bem como de sua gestão devem ser vistas nas suas múltiplas dimensões e nas perspectivas de suas determinações, que nos mostram reformas, reorganizações e modernizações sem resolverem suas contradições.

Uma afirmação que de neutra não tem nada, pois se posiciona ao defender que não basta a gestão se ocupar com diretrizes, mudanças e até com uma condução democrática se não estiver comprometida com a identificação das contradições postas no cotidiano e no sistema educacional: o seu enfrentamento. Mister se faz destacar que, segundo o *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (CRUZ; MONTEIRO, 2020), 50,2% dos diretores escolares são indicados; apenas 15,2% são eleitos pela comunidade escolar; e só 7,5% chegam ao cargo por meio de concurso. Outro é afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A afetividade é presumida e traduzida como elemento que acompanha, paralelamente, a aprendizagem. Como se lê no projeto político pedagógico:

Por acreditar que a aprendizagem circula paralelamente à afetividade, esperamos priorizar um ensino de qualidade, na qual cada pessoa possa edificar seu conhecimento, valorizando e respeitando o ritmo e potencialidades de todos os envolvidos nesse processo nos baseando nas Matrizes Curriculares da Rede Municipal, nos PCN, na LDB, e BNCC que garantem uma educação de qualidade ao educando.

A afetividade, supostamente, é compreendida pela escola como integrante do processo de ensino e aprendizagem. Porém, o uso da palavra paralelamente leva à perspectiva de que afetividade anda com o ensino e com a aprendizagem, lado a lado, num mesmo plano, ainda que não se encontrem nem se entrecruzem. De novo, parece-nos uma possibilidade de armadilha da linguagem: palavras e expressões verbalizam significados que parecem opostos aos sentidos pretendidos, de fato, pelo interlocutor: a integração de dois elementos — afetividade e aprendizagem com o pleno desenvolvimento do educando exposto no projeto político pedagógico da Escola A, em suas premissas e seus objetivos.

O projeto político pedagógico se apresenta alinhado nas diretrizes institucionais e leis educacionais. Seu lema traz o prazer como elemento do ensino e da aprendizagem. Entende que a escola “promove a transformação do sujeito, tornando-o capaz de agir e interagir de forma participativa e crítica colaborando para a estruturação de uma sociedade mais justa”. Seus fundamentos filosóficos estão consoantes aos fundamentos da SEMED, que adota princípios da Escola Cidadã, e destaca os fundamentos “da ética; da identidade; da igualdade; superação dos desafios diários; o diálogo; a formação do pensamento crítico e criativo; a solidariedade, e a busca do fortalecimento dos vínculos afetivos entre família e escola”.

A formação para a cidadania é destacada assim: para que ela aconteça, a escola entende como requisito “um ambiente educacional no qual estejam alicerçados valores que almejam a construção efetiva de cidadãos conscientes, críticos e conhecedores de sua realidade tornando-os capazes de interferir em sua história como sujeitos ativos”. Quanto ao papel da escola,

[...] as ações voltadas para a formação cidadã dos discentes devem ocorrer principalmente através da gestão democrática e de sua participação nos diferentes movimentos e organizações, por meio dos Grupos de lideranças e/ou Grêmios, bem como as ações de decisões diretas como plenária, Conselho escolar, entre outros).

Dentre as estratégias para a consecução do projeto político pedagógico, estão os projetos específicos que a escola desenvolve ao longo do ano letivo. Destacamos alguns por focarem mais diretamente a cidadania e os direitos.

Pacto de metas. A finalidade é garantir a todos os alunos da rede escolar municipal um padrão elevado de aprendizagem, vivência e compreensão dos valores da vida, dos direitos humanos: requisitos básicos para o exercício lúcido e crítico da cidadania na sociedade democrática. Trata-se de dez metas relativas à manutenção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; à universalização do acesso e manutenção de alunos da Educação de Jovens e Adultos; à inclusão; à formação profissional; à gestão democrática; ao compromisso de alfabetização até os 8 anos de todas as crianças matriculadas; à expansão das vagas de tempo integral até atingir 50% dos alunos matriculados na rede, priorizando as unidades escolares de bairros com índices mais altos de vulnerabilidade social; enfim, à obtenção de médias preestabelecidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. No referido projeto pedagógico, as metas estão destrinchadas em ações para cada nível de escolaridade.

Projeto “Criart”. O objetivo geral refere-se à integração/interação de conteúdos, ao estímulo à pesquisa, ao incentivo à crítica, à consciência, enfim, à construção de conhecimentos pelo aluno. Trata-se de projeto que desenvolve a “feira do conhecimento”, envolvendo a escola e a comunidade.

Projeto “Escola A em movimento”. Tem como concepção a importância do esporte para a formação global do indivíduo. O objetivo é envolver os alunos na educação física como dispositivo de inclusão social. Inclui gincanas campeonatos.

Projeto “Lendo, escrevendo e transformando”. Justificado pela necessidade de desenvolver no aluno o prazer da leitura e do uso da fala e da escrita como fonte de prazer e como “requisito para a emancipação social e promoção da cidadania”. Inclui a participação dos pais nas diferentes atividades propostas.

Projeto “conselho escolar”. Implantação e fortalecimento da modalidade colegiada de decisões relativas à unidade escolar.

Projeto “mala mágica”. Visa aperfeiçoar e valorizar o cidadão através das linguagens artística, literária e histórica a partir da compreensão de seu papel como sujeito histórico. Trata-se do incentivo à leitura familiar e ao desenvolvimento de atividades de colagem e desenhos explorando conteúdos dos livros, que são — com um caderno para registros das atividades desenvolvidas — acondicionados em uma mala. Inclui partilha, em sala de aula, dos resultados obtidos de cada aluno.

Projeto de formação continuada dos profissionais da educação na Escola A. Seus objetivos estão articulados à realidade dos alunos, da família e da comunidade. Pretende “desenvolver uma proposta educacional que alcance o sucesso na aprendizagem dos alunos, melhoria dos índices e elevação dos níveis de escolaridade em cada ano escolar que a escola atende”.

Projeto “tempo integral I e II”. Visa à “ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias”. Inclui atividades de acompanhamento pedagógico, oficinas, esportes, atividades físicas em geral, artes e outras.

Projeto “AEE/inclusão”. Tem como objetivo “incluir alunos com necessidades especiais ao Ensino Regular, respeitando as limitações e proporcionando as adaptações necessárias para alcançar o melhor resultado em seu ensino aprendido”.

Projeto “biblioteca escolar”. O objetivo geral refere-se à contribuição para a formação do cidadão, por meio do acesso ao acervo de informações disponibilizado.

Projeto de “tecnologia e multimeios”. Tem como finalidade a conexão dos alunos com “o mundo atual e diversificar seu processo de ensino–aprendizagem por meio da utilização das tecnologias”.

Projeto “intervenção pedagógica”. Visa o aprimoramento do ensino e o conhecimento para o aprendizado significativo; crescimento institucional e “formação de indivíduos mais críticos, empoderados e reflexivos”.

Projeto “escola e família”. Objetiva fortalecer o vínculo escola–família e escola–equipe interdisciplinar da SEMED. Propõe aplicar a metodologia do círculo restaurativo como espaço seguro de fala e escuta ativa na resolução de conflitos.

A Escola A (2019, s. p.), na sua intencionalidade exposta no projeto político pedagógico, pretende

Atender às necessidades da comunidade escolar, a formação para a cidadania participativa e criticidade de maneira a proporcionar um espaço no qual a liberdade inventiva, a democracia, a qualidade de ensino, a equidade sejam pilares que fortalecem e regem nossas ações cotidianas.

No projeto político pedagógico da Escola A, observamos: a intencionalidade de investir na formação para a cidadania como pilar pedagógico; a busca constante de propor, no cotidiano da prática, ações que promovam o desenvolvimento e a formação global de alunos e alunas; a proposta de efetivação de gestão democrática; o fortalecimento da relação com a família e a comunidade; a adoção de espaços e dispositivos de participação interna e externa nas decisões relativas à vida da unidade escolar.

4.1.2 *A Escola B e seu projeto político pedagógico*

A Escola B existe há 34 anos, mas seu prédio próprio foi erguido faz 19 anos. Situada na região sul da cidade, tendo como abrangência oito bairros, a escola iniciou suas atividades com 190 alunos da Educação Infantil. Aos poucos ampliou o número de vagas e os níveis de educação ofertados, chegando à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a mil estudantes. Funciona nos períodos matutinos e vespertinos, com Educação Infantil e nível Fundamental I e II. Trabalha com jornada estendida em que são realizadas atividades esportivas, de artes e de apoio pedagógico.

O alunado pertence a famílias de “classes sociais diversificadas, varia entre classe média e classes menos favorecidas [...] a renda média dos responsáveis gira em torno de dois a três salários mínimos” (ESCOLA B, 2018, p. 15). Quanto ao grau de escolaridade dos pais, a maioria tem o Ensino Fundamental incompleto; já a maioria das mães tem Ensino Médio finalizado. O projeto político pedagógico situa, em primeiro lugar, sua missão assim

[...] oferecer educação, fundamentada na cidadania, que promova a excelência humana e acadêmica no desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Ser uma escola de referência, inovadora em suas propostas e práticas pedagógicas e na formação de cidadãos críticos, conscientes e empreendedores (p. 11).

A cidadania é destacada de forma significativa. Fundamentada nas leis nacionais e educacionais e nos princípios filosóficos da SEMED relativos à Escola Cidadã, a Escola B cria seu lema e seu projeto político pedagógico. Como ponto central, identifica a gestão democrática como instrumento de efetivação da referida missão. Essa gestão se propõe de forma partilhada com os sujeitos do processo de aprendizagem. A educação é entendida como “direito do cidadão e se traduz como garantia dos direitos de cidadania, de liberdade pessoal, de desenvolvimento e de igualdade social” (p. 11).

Pelos levantamentos e pelas discussões com alunado, famílias e docentes, foram identificadas as necessidades locais. Dentre os resultados, destacamos: envolvimento familiar com a unidade escolar; promoção de mais eventos para divulgação interna e externa da produção escolar discente; melhorias físicas na escola; melhorias nos métodos de avaliação e nas metodologias aplicadas pelos professores. Estão na intencionalidade do projeto político pedagógico da escola ter autonomia, abertura e flexibilidade, além de

[...] transformá-la em ambiente voltado à reflexão. Uma reflexão consciente da relação existente entre instituição e sociedade poderá contribuir para uma reelaboração das propostas pedagógicas de acordo com os anseios de que homens queremos formar. Considerando que através da educação o homem se desenvolve enquanto ser moral e político, a escola é um reflexo das necessidades sócias (p. 22).

A escola explicita que os métodos educacionais influenciam o comportamento humano favorecendo sua adaptação aos padrões sociais vigentes. Diz o documento da escola: “O homem então é moldado em uma dada sociedade” (p. 22). Apoiada em Durkheim, vê a educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não demonstram ter preparo para a vida social (p. 23). A palavra escolhida — “moldado” — constitui uma afirmação preocupante e, de certa forma, contraditória com objetivos e concepções de educação que se referem à adaptação do homem à sociedade e sua necessidade de se moldar a ela e para ela. São concepções que podem ter passado pelas já mencionadas armadilhas da língua ou que, de fato, reproduzem contradições que temos e que nos assombram, mas que vão na contramão da proposta da formação de cidadãos livres, autônomos, críticos e reflexivos proposta pela escola. Aponta-se que esforços são feitos nessa direção, mas há dificuldades, uma vez que a indisciplina, o descompromisso de famílias, problemas psicológicos de alunos são fatos cotidianos na escola. No entanto, a educação é colocada como instrumento de socialização que “deverá formar indivíduos livres, autônomos, éticos do ponto de vista moral e intelectual, ao mesmo tempo, um cidadão solidário, enfim, educar seria preparar o indivíduo para exercer o seu papel e ocupar seu lugar na sociedade” (p. 23). Nas palavras expressas no documento, o corpo docente deseja “uma escola democrática que ofereça recursos didáticos, pedagógicos e humanos e que consiga preparar o aluno para o exercício da cidadania” (p. 23).

Os órgãos participativos presumidos no projeto político pedagógico são: conselho escolar — acumula funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora; assembleia geral — fórum máximo de decisão na unidade; e grêmios estudantis — representam interesses dos alunos da unidade escolar. A família é considerada como grupo social de relevância na vida escolar. Para isso, presume o regate dialético dessa relação por meio de festas, reuniões de pais, grupos de terapia desenvolvida com pais e alunos (p. 34).

São indicadas atividades para que a escola atinja seus objetivos e propósitos.

Gincanas, campanhas sociais. Os objetivos se referem à promoção da integração da comunidade interna e externa da escola; ao resgate e aplicação dos valores solidariedade,

respeito, companheirismo e determinação e de importância da preservação do patrimônio escolar; ao respeito às diferenças individuais.

Programa “gestão participativa”. Subprogramas de políticas públicas e de ação participativa (projeto “pacto de metas”).

Programa de formação continuada. Subprograma de políticas de formação continuada — projetos “Ampliando conhecimentos: formação” e “Cultivando valores na escola”.

Programa “práticas pedagógicas”. Subprograma de “Qualidade de ensino — projetos: mostra interdisciplinar”; dia do esporte e saúde; aprendendo com tecnologias; hora cívica e hora do conto; jogos escolares; esportes diversificados; teatro; artes; psicomotricidade; empreendedorismo, curtição sem drogas, entre outros. Subprograma avaliando a avaliação — projeto “Preparando alunos para avaliação do IDEB”.

Programa “infraestrutura física e recursos pedagógicos”. Subprograma “Apoio institucional — projeto ampliando a escola”.

Programa “Rede de proteção sociocultural. Subprojeto além dos “Conteúdos curriculares — projeto dengue: diga sim à saúde”.

O projeto “Cultivando valores na escola”, que tem um dos itens voltados para a cidadania, direitos e deveres individuais e coletivos, adota por finalidade

[...] trabalhar a auto estima e a auto confiança de todos os alunos para que sejam desinibidos e expressem com segurança seus sentimentos e emoções, compreendam e respeitem as limitações individuais (físicas, psicológicas) dos colegas e das outras pessoas de sua convivência, respeitem as diversidades raciais, religiosas, culturais, sociais e demonstrem autonomia e responsabilidade nas soluções de conflitos, visando esclarecê-los, resolvê-los ou minimizá-los (p. 95) .

O “Curtição sem drogas” é um projeto que visa prevenir o fracasso e a exclusão que podem derivar das relações com uso de drogas (álcool e tabaco) e estimular a vida saudável e afastada de situações de vulnerabilidade e riscos sociais. “A hora cívica” e “A hora do conto” são projetos para desenvolver valores de respeito, tolerância, cooperação, responsabilidade e companheirismo. Inclui o incentivo ao amor à pátria e aos símbolos nacionais. O tempo integral busca oportunizar atividades que elevem a autoestima dos alunos e alunas, promovendo atividades coletivas, apoio pedagógico entre outras atividades. O projeto “Ampliando conhecimentos: formação” tem por finalidade a

[...] busca da qualidade de ensino na formação básica, voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender ser, para as novas necessidades do conhecimento, exige, necessariamente, repensar a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo (p. 153).

Dentre os objetivos expostos no projeto político pedagógico, destacamos: desenvolver um planejamento com a finalidade de que todos aprendam de acordo com a realidade da escola; conhecer as dificuldades de aprendizagem e sua influência no ensino e na aprendizagem; repensar a avaliação como processo de construção de conhecimentos, aproximando a teoria com a prática e rompendo com a ideia de punição (p. 154). O documento ainda aponta o processo avaliativo do aluno como tendo natureza diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa, que inclui trabalhos e pesquisa; provas escritas, orais e práticas; revisão de conteúdo em sala de aula; prova substitutiva.

Podemos perceber que o projeto político pedagógico da Escola B tem a cidadania como sua imagem-objetivo. Em sintonia com as diretrizes oficiais, em particular da SEMED, a escola adere aos compromissos estabelecidos pela Escola Cidadã, que norteia o sistema educacional do município de Uberaba. Traz a proposta de gestão democrática e órgãos colegiados e de participação, de busca da qualidade de ensino, que inclui o desenvolvimento de valores voltados aos direitos, à cidadania. Implica-se com a inclusão da família na escola e propõe estratégias coletivas de concretização de sua missão.

À semelhança da missão da Secretaria Municipal de Educação e seu plano decenal de educação, os projetos políticos pedagógicos das duas escolas aqui referidas adotam palavras e expressões (cidadania, formação crítica, democracia, gestão participativa, emancipação, justiça, diversidade, respeito, autonomia, direito à educação, participação nas decisões, confiança, cooperação, tolerância, avaliação formativa e outras) passíveis, de igual modo, de discussão e polêmicas dadas as possibilidades de entendimento de cada uma delas. Igualmente, cabe reiterar a provocação de Azevedo (2001) sobre o caráter desafiador das propostas de transformação e implantação do novo.

Há um movimento explícito em ambos os projetos políticos pedagógicos de realização de atividades, eventos, projetos para o desenvolvimento discente e a formação para a cidadania. Os conteúdos não são explicitamente tomados como dispositivos de formação e fundamentação para análise de realidade dos alunos e de sua condição de vida. Quando a escola se dedica à realização de muitos projetos e eventos, pode correr o risco de esvaziar os conteúdos. O currículo em ação precisa estar vinculado aos conteúdos. Os conteúdos são subsídios preciosos para o conhecimento da humanidade, das sociedades, de suas

organizações, do homem, de si e para a reflexão do lugar que cada um ocupa no mundo. São fundamentos para o desenvolvimento da capacidade de analisar, sintetizar, estabelecer relações, julgar, decidir, escolher de forma consciente e protagonista. São *húmus* para o exercício da cidadania segundo o conceito adotado nesta tese.

Na sequência, são apresentadas as análises de conteúdo referentes às entrevistas e aos grupos focais realizados com as professoras das duas escolas dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

4.2 Entrevistas e grupos focais

As categorias de análise estão identificadas por duas origens: aquelas que são o teor das próprias perguntas — portanto, de caráter estruturante; e as emergentes — constituíram-se nas respostas das professoras às referidas questões formuladas. O quadro a seguir expõe as categorias norteadoras das análises.

QUADRO 1. Categorias identificadas e analisada a partir das entrevistas e grupos focais (2018–9)

CATEGORIAS	ESTRUTURANTES	EMERGENTES	ENTREVISTA	GRUPO FOCAL
Tornar-se professora				
Formação Permanente				
Contribuição da escola na própria formação cidadã				
Docente referência de vida e de profissão				
Papel da escola na formação para o exercício da cidadania				
A construção da cidadania na escola em que trabalha				
A construção da cidadania em sala de aula				
Cidadania				
Ética				
Estado/Leis/ Sistema Público de educação				
Família/pais				
Escola/professor/papel do professor				
Criança/aluno/menino/educando				

Fonte: dados originários da pesquisa

4.2.1 Das entrevistas

Na ocasião das entrevistas, novembro e dezembro de 2018, havia na Escola A oito professoras envolvidas com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Duas encontravam-se em licença-médica. Foram agendadas e realizadas entrevistas com seis. Na Escola B, eram sete professoras envolvidas com os dois primeiros anos do Ensino

Fundamental. Uma docente se encontrava em licença-médica; a outra estava nos últimos meses de trabalho na escola, pois deixaria a docência; por essa razão, foram realizadas cinco entrevistas. As docentes foram nomeadas com a abreviação DOC mais um numeral de 1 a 11. A análise refere-se, então, a onze entrevistas, consideradas num todo sem referências específicas com respectivas escolas das entrevistadas.

QUADRO 2. Idade, sexo, estado civil e ano escolar de exercício docente de professoras entrevistadas nas duas escolas participantes da pesquisa, 2019

DOCENTE	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	ANO ESCOLAR QUE LECIONA
DOC 1	50	F	Casada	2º
DOC 2	50	F	Casada	1º
DOC 3	31	F	Solteira	1º
DOC 4	58	F	Casada	2º
DOC 5	41	F	Solteira	2º
DOC 6	45	F	Divorciada	2º
DOC 7	48	F	Casada	1º
DOC 8	45	F	Solteira	1º
DOC 9	46	F	Casada	2º
DOC 10	45	F	Casada	1º
DOC 11	61	F	Casada	1º

Fonte: dados originários da pesquisa

Em função do roteiro proposto para a entrevista, foram consideradas categorias as próprias questões propostas para as professoras responderem.

Momento da vida que resolveu tornar-se professora. Esse momento para a maioria das professoras se deu na continuidade da formação, após o Ensino Fundamental, com o curso de magistério. Para a DOC 1, o magistério veio após a interrupção dos estudos aos 14 anos de idade para trabalhar, retomado aos 27 e após o casamento e cuidado dos filhos. A DOC 6, também por questões financeiras e de efetivação matrimônio, adiou a continuidade dos estudos, retomado mais tarde, após separação conjugal. A DOC 7 fez o curso de Contabilidade e, depois de um tempo, fez o curso Normal Superior. Para a DOC 8, a formação para a docência (curso voltado para a Educação Básica) veio em meio ao trabalho de doze anos em uma escola como ajudante de serviços gerais, em função do incentivo da direção da referida escola. Duas docentes tinham intenção de fazer outro curso de formação: Psicologia para a DOC 4, Arquitetura para a DOC 11. Porém, por conta de questões financeira da primeira e do casamento e mudança de cidade da segunda, local em que não havia oferta de curso de Arquitetura, os planos

foram adiados e não retomados, ao menos até a publicação deste estudo. A DOC 3 e a DOC 7 têm familiares que são professoras.

As onze docentes gostam muito do que fazem. Mesmo nas que começaram mais tarde, há quem, por pressão familiar, acabou se apaixonando pela docência e não se veem fazendo outra coisa. Para a maioria, ser professora é a realização de um desejo de infância e adolescência. Falas como as que se seguem revelam esse entusiasmo ou essa tendência.

Desde pequena, eu tinha uns 9 ou 10 anos, eu já tinha essa vontade de ser professora (DOC 1).

Já tinha o sonho de ser professora desde criança (DOC 5).

Eu brincava de professora com as minhas bonecas [...] não foi por acaso, era o que eu queria para mim (DOC 10).

A menina já nasce com o desejo de ser professora, pelo menos na minha época (DOC 11).

Na outra direção, a DOC 9 diz que ser docente “Na verdade foi um acidente”, ou seja, “comecei a trabalhar no Ensino Fundamental I e por ter me apaixonado eu já fui fazer Pedagogia e desde então não saí mais”.

O que podemos destacar das circunstâncias em que as docentes se tornaram professoras é que existe uma gama de questões voltadas a essa profissão. Não há como negar que o magistério — o ser professora — era, algumas décadas atrás, a carreira almejada pelas famílias mais comum. Ser professor tinha uma representação social de missão, portanto era muito valorizada. Era uma profissão muito indicada para mulheres, como caminho natural para meninas que acabavam o então Ensino Primário. Não por acaso, quatro das onze docentes têm mais de 50 anos de idade e seis, mais de 40. Era assim que ser professor/professora era uma atividade auspiciosa e de orgulho para as famílias e uma possibilidade de estudo para a mulher “destinada” a se casar. Como afirma Fischman (2001, p. 66), “os sistemas de escolarização pública têm dependido das mulheres, em muitos países, para preencher a maioria das posições docentes”. O que não acontece com os cargos administrativos da educação, que geralmente são ocupados por homens. Em suas palavras,

[...] a dinâmica de gênero é com frequência, uma chave importante para se compreender as construções arquetípicas das professoras e do ensino, porque muitas delas têm sido reificadas e associadas com a tendência supostamente natural das mulheres para socializar e ensinar crianças (FISCHMAN, 2001, p. 67).

Outra questão posta pelas falas é referente ao lugar da mulher na família. Aquela que adia suas pretensões de trabalho e/ou de crescimento intelectual para ajudar em casa ou se casar, acompanhar o marido e cuidar da prole (este é o caso das DOC 1, 4, 6, 7, 8 e 11). Oito docentes dentre onze se casaram e acabaram priorizando a família. É uma condição posta pela tradição de valores sociais, culturais e políticos que reafirma as questões de gênero em nossa sociedade. Há um aspecto que bem merece ser conteúdo de reflexão, na esteira das colocações de Fischman: a função docente sustentada por mulheres, em particular a docência de crianças, quase como extensão “natural” da função materna desempenhada na família. A sociedade dá o aval; a mulher comumente se acomoda.

4.2.2 Formação permanente

O Quadro 3 expõe informações do movimento para a formação permanente realizado pelas entrevistadas.

QUADRO 3. Formação básica e permanente das docentes entrevistadas, 2018

MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO SUPERIOR	PEDAGOGIA	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU				MES-TRADO
			<i>Psico-pedagogia</i>	<i>Gestão</i>	<i>Educação Infantil</i>	<i>Supervisão e orientação escolar</i>	<i>Gestão escolar</i>
8	1	7 5 completo 1 em curso 1 incompleto	1	1	1	1	1

Fonte: dados originais da pesquisa (entrevistas)

O magistério, aqui considerado como formação básica, foi finalizado por oito entrevistadas. Pedagogia — como era de se esperar — aparece como curso de graduação mais procurado. Cursos de especialização em psicopedagogia, gestão, educação infantil, supervisão e orientação escolar mostram a diversidade de interesses e investimentos na formação permanente e na busca de aprimoramento e desenvolvimento profissional pelas docentes. O mestrado foi investimento de *uma* professora. Pelos relatos sobre se tornarem professoras e sobre a formação permanente, podemos reconhecer o percurso nada fácil comum aos docentes na direção de sua formação. Trabalhar e estudar nem sempre são atividades conciliáveis por causa de restrições econômicas e, muitas vezes, de desânimo gerado pela remuneração e pelas condições de trabalho. Dito de outro modo, o retorno financeiro e o reconhecimento social, muitas vezes também o institucional, nem sempre compensam o esforço investido.

Segundo o *Anuário brasileiro de educação básica* (CRUZ; MONTEIRO, 2020), quando questionados sobre as prioridades de gastos com a educação, 94,7% dos professores apontam como primeira prioridade o investimento no desenvolvimento profissional de qualidade para a docência. Sobre as dificuldades e barreiras para o investimento pessoal na formação permanente, apontam a falta de apoio e incentivo institucional e os custos dos cursos voltados ao desenvolvimento profissional do magistério. Um dado importante: 41% dos professores admitiram que não há oferta relevante de processos de desenvolvimento profissional. Assim, ficam algumas questões: os professores da Educação Básica são chamados a participarem dos processos de formação voltados para eles, desde a indicação dos conteúdos como das metodologias a serem adotadas? O desenvolvimento profissional é *mesmo* uma prioridade? Condições concretas de tempo, espaço, recursos financeiros, salários estão presumidos e materializados como política educacional?

4.2.3 *A contribuição da escola para formação pessoal cidadã e as experiências escolares formadoras de cidadãos*

A categoria presumida no título deste item se refere à influência que a escola onde a docente estudou quando criança produziu em sua formação cidadã. Foram diferentes os entendimentos que as entrevistadas tiveram da pergunta; ao mesmo tempo, demonstraram certa dificuldade em identificar influências. Algumas respostas ficaram vagas, ou seja, um tanto vazias de sentidos mais afins à intenção da pergunta, mesmo com nossa tentativa de obter mais informações. Apesar disso, as falas mostram que há reconhecimento de que a escola onde estudaram deixou marcas que permeiam a prática delas no presente da sala de aula, quer por experiências potentes ou situações críticas. Experiências de respeito, carinho, liberdade de expressão, atividades de grupo, atenção, interesse, incentivo na relação de alguns professores e professoras na época, tudo se torna exemplar. A presença de ensino religioso, da moral e do civismo foi citada. As afirmações a seguir sustentam essa compreensão.

Ensinou a gente a respeitar o próximo, a gente tinha que ter o respeito, o carinho; o ensino religioso e moral e cívica, mas tínhamos antigamente (DOC1).

Tive base hoje, principalmente quando eu comecei minha carreira pelo que fui e pelo que meus professores eram comigo (DOC 4).

Acredito que a escola foi o início de tudo (DOC 6).

Na minha época, eu acho que principalmente mais velha, pré-adolescente, não esqueço que existia aquela disciplina, era [Educação] Moral e Cívica e OSPB [Organização Social e Política do Brasil], lembro direitinho dessa matéria, por mais que digam que não trazia tanta formação, para mim trouxe,

acho que para minha geração trouxe, muita questão do cidadão, mesmo que tinha o período da, peguei pouco, muito nova, a ditadura (DOC 5).

Algumas docentes não reconhecem a influência e a preocupação da escola de suas épocas com a formação cidadã. Estas falas exemplificam essa posição:

Nessa época havia pouca liberdade de questionamento na escola e pouco apoio da família (DOC 2).

Na minha época não, porque era muito tradicional. Então não tinha espaço para conversa, para diálogo, para mostrar coisa além do muro da escola; a gente não tinha nem consciência do que era isso, não havia diálogo dentro da escola (DOC 9).

Não me lembro, assim, na minha época de aluna, [d]a preocupação da escola nessa formação; a preocupação da escola era ensinar conteúdo, devolver conteúdo (DOC 10).

As docentes 2, 3, 8 não identificaram essa preocupação das escolas de Ensino Fundamental quando estudaram. No entanto, o Ensino Médio e o trabalho foram apontados como oportunidade de ter experiências importantes com cidadania. Nesse ponto, fica clara a dissociação entre conteúdo e formação para a cidadania. O ensino religioso, cívico, o componente de estudos de “organização social e política” foram lembrados como conteúdos de formação cidadã. Mas é preciso recuperar o teor que comumente os acompanhava, tais como o controle e a alienação da realidade, a defesa de preceitos morais e de conformação.

4.2.4 *Docente referência de vida e de profissão*

A categoria alinhada nesse subtítulo refere-se à identificação de docentes que se tornaram referência para a formação cidadã das entrevistadas. A DOC 1 identifica duas professoras: uma do pré-Primário, que “era muito carinhosa e conversava muito com os alunos sobre a casa, as tarefas”; outra do primeiro ano Primário, que a ajudava a desenhar, porque não sabia fazê-lo. Destaca a afetividade como elemento importante na formação cidadã. Era professora da pré-escola vista como muito bondosa, tranquila, calma. “Por seu carisma, simplicidade em transmitir as coisas para os alunos”; “nunca expunha os alunos para chamar a atenção”; “me espelho nela”. Eis a professora identificada pela DOC 2. Esta se lembra do nome daquela. O respeito é um valor apontado como afirmação das lembranças.

A DOC 3 faz associação inversa: “Não tive ajuda nas dificuldades, tinha medo de perguntar”. Por essa razão, procura conversar, sentar ao lado dos alunos com dificuldade para ajudar. Experiência que afetou a estudante à época e que gerou o desejo de assumir o oposto em termos de atitude e conduta: “A minha professora do primeiro ano tinha uma coisa

comigo; ela levantava meu ego”. Essa é a fala da DOC 4 ao se referir a uma de suas influências quando estudava. A segunda era do 3º ano Primário. “ela era ela moleca”, “eu brinco muito”. Os nomes das duas professoras foram citados. “Cair nas graças” da professora muitas vezes requer um esforço por parte dos alunos que almejam esse lugar, mas que nem todos conseguem. Uma relação que pode alimentar inúmeros sentimentos como privilégios e baixa autoestima.

A DOC 5 identifica uma docente só no sexto ano do Ensino Fundamental, a de Geografia, porque era afetiva e incentivava o estudo. A afetividade reaparece como fator que aproxima a formação para a cidadania.

A DOC 6 teve duas experiências marcantes: uma pela sua positividade, outra pelo caráter agressivo. A professora do primeiro ano primário era “um exemplo de pessoa”; “me identifico com ela”. A do segundo ano foi identificada como muito brava e usava a régua de madeira nos alunos. Também se lembra do nome de ambas. Atitudes hostis de professores são marcantes, sem dúvida. Historicamente aceita e incentivada pela sociedade como recurso de educação, a palmatória e outros instrumentos foram banidos pelo sistema brasileiro de educação. Porém, não podemos dizer o mesmo das atitudes hostis verbais e gestuais que ainda circulam em salas de aula nesse universo amplo, próximo ou remoto de escolas.

A DOC 7 tem, na memória, um rosto que ela não consegue associar a um nome, mas que identifica como de alguém importante para formação cidadã dela: um professor de História, “pela forma como ministrava a aula” e porque “tinha uma preocupação com a formação cidadã”. Apesar da lembrança vaga, a didática foi valorizada pela estudante de outrora, agora professora: “Era o professor que agente mais gostava”, de ciências. “Conversava muito com os alunos, orientava”. Essas são afirmações da DOC 8, que se recorda do nome do professor. Podemos apreender dessa fala a afetividade do professor, que pela terceira vez aparece nas falas das entrevistadas.

A DOC 10 diz que não se recorda “nem de escola nem de professor”; “a preocupação era dar aula”. Uma constatação nada animadora, até deprimente de certa forma, pois a passagem pela escola, nesse caso, parece ter sido indiferente. O que deixa uma pergunta: que escola foi essa que não conseguiu tocar uma criança de nenhuma forma?

Um professor de português é a lembrança da DOC 11, pelo comportamento: “Não levantava a voz”. Ensinou o respeito pelo professor. Seu nome também é lembrado. Volta o respeito valorizado como atitude formadora.

As experiências com professores marcantes na vida escolar são diversas, nem sempre de forma que levaram ao crescimento e ao gosto pelo estudo. Podemos perceber que docentes

dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sim uma influência significativa para alguns na sua própria forma de escolarizar. Algumas dessas experiências foram ulteriores, no Ginásio ou Fundamental II. Outras não aconteceram de modo tempo algum. A realidade educacional para a maioria das entrevistadas como era diferente das diretrizes atuais para elas como professoras atuantes. O docente caminhava muito só. Ficava responsável pela sua didática. Sua prática cotidiana tinha pouca assistência e assessoria, pouco acompanhamento, poucas bases legais de diretrizes auxiliares, orientadoras e que, de certa forma, tivessem abrangência coletiva. Essa realidade mudou? Percebemos nas entrevistadas uma procura por serem melhores para seus alunos.

4.2.5 *Papel da escola na formação para o exercício da cidadania*

O papel da escola na formação para o exercício da cidadania é visto como parte das funções da escola pela maioria das entrevistadas. Foram destacados esse compromisso e a importância das LDBEN. Eis alguns dizeres que os corroboram:

Fundamental o papel da escola na formação para a cidadania junto com a família (DOC 3).

Atualmente a escola tem um compromisso muito forte com a questão da cidadania (DOC 4).

A escola tem um papel de formar cidadãos para a vida, profissionalmente; ir além, uma responsabilidade muito grande como mediadora do conhecimento, ela tem um papel fundamental na vida do aluno (DOC 5).

A escola participa muito mais da cidadania das crianças (DOC 6).

Fundamental na formação da cidadania (DOC 9)

Fundamental, mas não dá para dissociar a escola da família (DOC 10).

Contudo, há presente certo pesar pela constatação de que a família tem repassado essa função para a escola, mais precisamente para o professor, o que tem dificultado o trabalho de escolarizar. As afirmações a seguir são sintomáticas dessa impressão.

Olha, está difícil; o professor tenta ensinar valores, mas poucos acatam; ficam felizes quando os colegas caem (DOC 1).

As famílias não estão colaborando; hoje está muito difícil pelo fato das crianças, dos adolescentes, estão meio perdidos na multidão (DOC 4).

A família participa pouco da vida escolar dos filhos; A escola assumiu esse papel (DOC6).

A família está diferente, separada, tem televisão em cada quarto, tem tecnologia, não conversam tanto; a escola tem que buscar a família e como cidadã participar da escola (DOC 7).

Está muito nas mãos do professor fazer esse aluno cidadão; além de ensinar tem que formar o cidadão dentro da sala de aula (DOC 8).

Fora da escola não estão tendo essa oportunidade (DOC 9).

A formação cidadã tem que começar em casa (DOC 10).

Hoje está mais pesado, bem difícil, era mais natural a formação pelo exemplo da relação aluno-professor; a família desestruturada não está formando; a escola mostra valores que a família não tem; a gente precisa ser pai, mãe, psicólogo (DOC 11).

Podemos observar que, de um lado, há reconhecimento da função da escola quanto a participar de forma efetiva da formação para o exercício da cidadania; de outro, há um flanco que deixa certa dúvida sobre essa mesma função. Dito de outra maneira, parece-nos que o aceite dessa função é mais intelectual — porque está em leis, em diretrizes voltadas para a educação — do que por convicção. Assumir essa função traz uma sobrecarga de responsabilidade e cobrança reais. As professoras apontam exemplos concretos de valores que vão em direção de padrões éticos e que são desconstruídos em casa, fatos relatados por alunos cotidianamente. É um sentimento de “enxugar gelo”.

Temos de ter em conta que a maioria dessas professoras foi criança e adolescente nos anos 1960–70. Havia, entre escola e família, cumplicidade quanto à formação com base no respeito e na disciplina. São conhecidas falas de pais como “Não quero reclamação da escola sobre você”. Se houvesse, era comum darem razão à escola. Essa formação traz expectativas que podem ser alteradas e comumente o são pelas mudanças culturais e sociais; mas trazem certo peso no momento em que o professor e a professora se põem no interior da complexidade que é hoje uma sala de aula de Ensino Fundamental. Respeito, postura valorizada pelas professoras, era um dos pilares da educação. Muitas vezes, de tão radical, atravessava o desrespeito pelas singularidades e tendências. Mas não era conduta que teria de ser veiculada por rede de televisão como apelo contemporâneo.

Percebemos uma visão de que a família é aquela que atende ao padrão estabelecido histórica, cultural e religiosamente. As estruturas familiares mais comuns tendem a ser vistas como desestruturadas. Não houve discussão nem análise sobre condicionantes e determinantes sociais, econômicos e políticos da condição atual das famílias. Fica implícita uma visão das professoras de que a família tem culpa por sua situação. Uma reflexão que deveria ser provocada pela e na escola: o que está acontecendo com as famílias? Com todas? Com algumas em especial? Por quê? É preciso sair da posição de acusação para a de compreensão dessa realidade de forma mais aprofundada, fundamentada e consequente.

4.2.6 *A construção da cidadania na escola em que trabalha*

Nas duas escolas aqui consideradas, locais de práticas docentes, são identificadas oportunidades em que a unidade escolar busca desenvolver a cidadania em seus alunos. A maioria das participantes da pesquisa elencou projetos e outras atividades que estão nos projetos políticos pedagógicos de suas escolas, mas sem fazer essa referência. São eventos e atividades apontadas como momento de encontro da escola com a família. Por exemplo:

Hora do conto (DOC1 e DOC 2).
 Dia da Família; Aniversário da Escola (DOC 6).
 Anoteecer do natal (DOC 7).
 Primavera, festa junina (DOC 8).

Outros aspectos foram apontados como geradores de formação cidadã: o exemplo dado pelos adultos na escola, o apoio da equipe e o perfil da gestão, o cotidiano da sala de aula. Exemplos de afirmações: a DOC 3 diz que a escola prepara para a cidadania ao “ver a criança como ela é, no preparo dela, ajudando para que ela consiga fazer, participe, desenvolva o interesse”. Não é objetivo fazer análise da coerência ou pertinência das respostas de cada docente, mas é interessante notar o que essa professora valoriza na formação cidadã: o provimento de valores, coisa que não sentiu na sua época de criança, em sua escola. Uma experiência marcante de certo desamparo na escola (questões 3 e 7).

Os alunos veem a relação dos professores, a gestão, o respeito mútuo, sentem-se respeitados e vão respeitar (DOC 4).
 A formação se dá no cotidiano da classe (DOC 9).
 Percebemos a preocupação da gestão com a formação de atitudes na escola (DOC 10).
 Exemplos de convivência (DOC 11).

4.2.7 *A construção da cidadania em sala de aula*

Em suas salas de aula, as professoras participantes da pesquisa contam como trabalham essa formação. Um elemento quase unânime são as conversas e os diálogos sobre acontecimentos cotidianos de relacionamento com colegas, atitudes, dificuldades, diversidade, limites. A DOC 1 diz conversar diariamente com alunos e alunas sobre os acontecimentos. “Faço roda de conversa para discutir sobre as situações que envolvem diferenças, apelidos, brincadeiras sem gosto, desrespeito dentro e fora da escola”. Conta que procura não forçá-los, e sim fazê-los irem pela compreensão. Lembra-os de “quem faz o mal recebe o mal”. Também trabalha com textos e, em seguida, faz reflexão com o alunado. Entender as

dificuldades discentes é atitude que a DOC 3 destaca como formadora de cidadania em sala de aula. “Compreender porque não está entendendo, principalmente agora no início, se a gente conseguir formá-lo desde agora para que seja participativo, que converse, que fale, que ele demonstre o que está entendendo, para ele perguntar, para ele correr atrás, para ele ter interesse”.

Sendo exemplo; Não sou dona do saber [...] estou sempre buscando e aprendo muito com eles; fico mediando, buscando se alguém fez atitude errada, buscando consertar, que eles percebam que está de errado, e tentando ser modelo, tentando ajudar de alguma forma (DOC 4).

Eu procuro formar com respeito, afeto, técnica. Mediar o conhecimento; é trabalho de formiguinha, cada dia um pouco mais (DOC 5).

A DOC 6 disse: “Na minha sala tem alunos da comunidade cigana, isso ajuda a trabalhar com as diferenças, diversidades individuais e culturais”. A relação de confiança é apontada pela DOC 8 como fator relevante na formação cidadã em sua sala de aula. “Converso muito com os alunos, dou liberdade para brincarem, se expressarem.”; “aproximo dos mais tímidos, inseguros e incentivo para que eles se expressem”. A DOC 10 diz que propõe conversas em sala de aula, discussões sobre a realidade para que seus alunos se tornem autônomos. “Faço ‘sociografia’ com eles; apontam problemas do bairro, da rotina deles e fazem propostas de solução”; “desenvolvo pequenos projetos em sala de aula de convivência grupal”; “abro o diálogo, mediado por mim, entre os alunos para resolverem os conflitos”. “Não adianta apontar o dedo e sair falando e não buscar solução”; “eles têm seis anos mas participam muito e gostam” (DOC 10). A família volta na fala da DOC 11. “Diz que tem um trabalho voltado para a formação cidadã, mas é muito difícil”; “os alunos não têm estrutura familiar, são agressivos, o que eu passo eles não têm em casa”.

4.2.8 *Outras contribuições das professoras participantes sobre cidadania na escola*

A delegação, pela família, da responsabilidade da educação à escola é questão recorrente. O comportamento das crianças — responder de igual para igual, uso indiscriminado de telefone celular — é fator que dificulta o relacionamento interpessoal dentro e fora da escola. Em linhas gerais, as professoras tocam na formação docente; no investimento da rede municipal em ofertar cursos e palestras; no movimento da escola em trabalhar *bullying*; na importância de pensar em direitos e deveres; na necessidade da conscientização do professor; na realidade que adentra a escola e leva o ensino de conteúdo a um segundo plano. A seguir, algumas falas nessa direção.

Cidadania e educação é uma coisa que caminha lado a lado (DOC 5).

Acho que cidadania é um tema muito amplo, não é só votar, é exercer os direitos em muito mais coisas (DOC 7).

A gente está gerando formadores de opinião para o social e respeito ao próximo e à escola (DOC 8).

As pessoas e a escola têm que despertar para esse papel; há mais iniciativas individuais dos professores, isso dificulta. Vai demorar mais (DOC 9).

[...] para dar conteúdo tem que educar, formação da escola. Não devia ser só, mas hoje em dia é (DOC 11).

As entrevistas ratificaram o fato de que cidadania é conceito amplo e, na maioria das vezes, reduzido. Reduzido a direitos mais imediatos, a atitudes e comportamentos cotidianos, a uma vida em sociedade sem especificar qual sociedade é. Fica clara a necessidade de espaços de discussão e diálogo com a escola como um todo: com famílias e comunidade. Um diálogo que vise propor um projeto de sociedade e de escola coerente com o lugar aonde queremos ir e aonde queremos chegar. Percebemos que o projeto político pedagógico das escolas é pouco referido. O desconhecimento, o cansaço ou a não apropriação de fato podem ser fatores impeditivos ou dificultadores da implicação coletiva.

4.3 Dos grupos focais

Na realização dos grupos focais, houve alteração no número de participantes: na virada do ano, algumas docentes mudaram de escola, e nas datas dos grupos focais houve ausências. Em função do cronograma combinado com as escolas e o cronograma efetivado, com alterações institucionais, ficaram reduzidas as possibilidades de reuniões com as docentes. Dessa maneira, foram realizadas duas reuniões de grupo, uma em cada escola, oportunidades cedidas pela escola no segundo semestre de 2018. Cada grupo teve três participantes, num total de seis das onze entrevistadas. Apesar desse número, a riqueza da discussão foi inegável.

Com efeito, essa é uma realidade no trabalho empírico com escolas. Desde o início houve uma receptividade excelente da nossa proposta de pesquisa, mas a escola tem vida própria e tem sua rotina atrelada às atividades planejadas e acordadas com a SEMED e internamente. Mudanças ocorrem, e o pesquisador precisa adaptar seu cronograma e planejamento, que também sofre influência da sua realidade de vida e de trabalho. Nessa conformação é que foi possível o possível.

Na dinâmica dos grupos houve consenso nas colocações. Nenhuma discordância significativa foi apontada. As professoras demonstraram ter relações saudáveis. Porém, houve certa inconsistência na identidade de grupo, de coletivo. As reuniões dos grupos focais foram

iniciadas com retomada dos objetivos da pesquisa, com os agradecimentos pela participação e com a lembrança de questões éticas relacionadas, aceitas e expressas no termos de “consentimento livre e esclarecido” assinados por elas. Foram norteadas pelo roteiro proposto (ANEXO II). Em seguida, foi distribuído um texto de uma página contendo o artigo 1º da Constituição de 1988, que versa sobre as finalidades da educação, e o artigo 2º da LBDEN, que ratifica as mesmas finalidades, para suscitar discussões.

No conteúdo produzido pelos grupos, foram destacadas categorias baseadas no contexto e na repetição de palavras condensadoras de ideias, sentimentos, percepções, desabafos, críticas, possibilidades. Trata-se de palavras que não são inéditas e surpreendentes. Fazem parte do universo da educação escolar, mas que reaparecem além das entrevistas, ou seja, no discurso docente sobre seu cotidiano de trabalho.

Partiremos das finalidades da educação, que foram apresentadas em texto disparador de discussão inicial. Sobre as finalidades da educação colocadas em leis, os grupos trouxeram três conjuntos de palavras repetidamente que foram tomadas como categorias trazidas pelas participantes: “escola/professor”, citadas 38 vezes; “família/pais”, 25 vezes; “criança/aluno/menino/educando”, 25 vezes; e “Estado/lei”, 23 vezes. Por questão de amplitude de contextualização lógica das falas e pelo número de vezes que apareceram, serão apresentadas, de início, as considerações feitas sobre o Estado, depois sobre a família, então sobre escola e alunado.

4.3.1 *Estado/Lei*

Há um reconhecimento de que o Estado propõe a formação, faz a parte dele, mas não como deveria ser. Esse é um de seus deveres: educar para a cidadania, para o trabalho e para a qualificação. O Estado não propicia o pleno desenvolvimento do educando. As propostas são distantes da realidade. A preocupação maior do Estado é com a verba, com a promoção do aluno, com as estatísticas. As qualificações realizadas não atendem às reais necessidades cotidianas dos professores. As falas a seguir endossam essa compreensão.

Esperar do Estado alguma coisa, não, a qualificação para o trabalho, muito menos.

É muito bonito aqui no papel.

O Estado cobra que o aluno não se evada, o aluno não pode repetir de ano, agora preparar para a cidadania não.

O estado ainda está longe.

A avaliação externa não cobra isso aqui, querem notas, números.

As professoras deixam claro o sentimento de insatisfação, de desesperança no papel do Estado em relação à educação e aos aportes para que a escola, de fato, contribua para o pleno desenvolvimento estudantil. As diretrizes e leis são entendidas como algo teórico, de difícil concretização. As avaliações centradas no desempenho discente, da escola e de professores e professoras — ou seja, índices que os põem numa relação de pódio, comparação, grau de eficiência — encorpam o clima estressante e de exigência; também encarnam a secundarização de aspectos vitais da formação colocados pelas leis e diretrizes pró-desenvolvimento integral do aluno.

Sobre essa perspectiva de prestação de contas via índices preestabelecidos de reprovação discente e de eficiência docente na aprendizagem estudantil aferidas por notas, cabe aqui o que diz Ball (2001). Esse autor alude ao conceito de “performatividade”, de Lyotard (1924–98), que tem como máxima a eficácia (mensuração) ou o desaparecimento. Afirma que se trata de “um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação” (p. 127). Nessa lógica, podemos compreender os estados de ansiedade e angústia das participantes da pesquisa, que têm de alcançar os níveis de desempenho estabelecidos como desejáveis pelo sistema educacional, lidar com a realidade possível de seus alunos, de suas condições de trabalho, formação. Quando falam de si como robôs, na categoria “Sobre o Estado/leis/ sistema público de educação”, por exemplo, situam-se no âmbito do sentimento de coisificação. Ball (2001, p. 127) reitera a possibilidade desse sentimento “como parte da transformação da educação e da escolarização e da expansão do poder do capital”, pois a “performatividade fornece signos que ‘representam’ a educação de uma forma auto-referencial e reificada para o consumo”.

Essa possibilidade de leitura da realidade educacional auxilia no entendimento de que as expressões das professoras não são coisas delas, coisa daquele grupo ou individualmente de cada uma. São influências e atravessamentos que se impõem na vida das unidades escolares e se engendram na construção daquelas subjetividades que ali habitam. O Estado, o sistema educacional, tem negligenciado o reconhecimento de que — diriam Ghehin e Franco (2011, p. 61) — o professor é uma pessoa, um construtor com capacidade intelectual e de reflexão sobre o mundo, sobre seu trabalho docente e suas práticas. Em última análise, é “[...] alguém que pensa, decide, se angustia”.

Comumente, a prática docente se concretiza em condições e contextos desfavoráveis que conduzem o professor e a professora a um sentimento de fragmentação, tais e tantos são os papéis que têm de assumir. Como pensam Ghedin e Franco (2011), são situações

cotidianas que levam os docentes a se sentirem oprimidos, adoecidos por conta do ambiente de trabalho alienante, adoecedor e desumanizante. Apesar de todas as dificuldades para investirem pessoalmente na formação profissional permanente e se manterem na carreira, 75,8% dos professores, segundo o *Anuário brasileiro de educação básica* (CRUZ; MONTEIRO, 2020), admitem que, se tivessem de escolher de novo, escolheriam a docência como profissão. Porém, 11,6% lamentam ter escolhido a carreira. Fazer parte desse universo educacional, no magistério, tem como motivações principais dos professores a contribuição para a sociedade (97,2%), a possibilidade de influenciar o desenvolvimento do alunado (95,4%) e beneficiar os menos favorecidos (93,7%). A estabilidade, o salário e a adequação do cronograma exigido às responsabilidades da vida pessoal, na condição de motivação para a carreira docente, foram apontados por 76,45%, 69,9% e 67,1%, respectivamente.

As motivações indicadas nos três primeiros itens destacam-se por estarem vinculadas a princípios, valores éticos e humanitários. Cabe, então, uma pergunta: que conceitos de contribuição e sociedade, influência e em que direção, menos favorecidos, expressões contidas na formulação inicial, estão a permear essas motivações? São temas para um debate necessário.

4.3.2 *Família/pais*

O que está na lei é dever da família; porém, esta não está fazendo sua parte. Dificilmente os pais comparecem a reuniões de conselho, de apresentação da vida escolar da prole ou participam dos eventos e atividades propostas. Estão abrindo mão de seu compromisso e sua responsabilidade com os filhos. Não entendem o professor como aliado e que pode procurá-lo para conversar sobre o filho. A família é vista na perspectiva da desestruturação — como apareceu nas entrevistas. Algumas falas exemplificam essa visão.

A grande maioria deixa muito a desejar; sinto falta da parceria entre a escola e a família.

A gente tem esperança de que os pais venham, para saber notícia dos filhos, e não aparecem. Numa turma de 25, vêm cinco ou seis.

Acho que as famílias eram mais presentes há uns dez anos atrás.

A família parece enrijecida, parece que eles não querem mais compromisso e responsabilidade com as crianças.

Tem uma desestrutura na família ou alguma coisa assim, isso aí se for comentar, vai o dia todo, é muita coisa que envolve.

Tem família que não tem esse preparo, não tem essa instrução, então às vezes os pais... tem aqueles ignorantes.

É a escola que educa, eles acham.

Tem pais que jogam a criança lá na escola, e aí se vira.

Aqui, ressurgem a sugestão de que há um modelo, um padrão de família a ser seguido; do contrário, desestrutura-se a dinâmica familiar com problemas de atitudes, comportamentos, convivência escolar e social. Modelo que, à luz de falas no grupo e nas entrevistas, está ligado às vivências, experiências pessoais e históricas das professoras em relação à conformação de suas famílias. Fica implícita, às vezes explícita, a culpabilização da família por renunciar à sua função educadora e delegar essa responsabilidade ao professor. O desejo e a intenção de uma parceria entre escola e família, professor e pais são realidade. Fundamentam-se na escola moderna, que segundo Narodowski (2001, p. 175),

[...] se sustentava por meio do discurso pedagógico em uma aliança entre pais e professores; os pais ao professor a tutela do corpo infantil, em troca de uma situação na qual o professor é o mais especializado possível e na qual ele infunde à criança um saber que lhe servirá para a vida adulta.

Com relação à divisão de tarefas da instituição escolar de escolarizar e instituição familiar de educar que aparece em algumas falas, podemos recorrer a Narodowski (2001, p. 175): “a escola contribuía com certa concepção de equilíbrio na divisão de funções sociais: uns ensinam (os educadores dedicados a tal fim) e outros se dedicam às tarefas produtivas originais (pais)”. Havia em pauta, na escola moderna, a solução de conflitos que ficaria sempre a cargo da escola, a última palavra. A “[...] escola aceitava o corpo infantil com a condição de que devia ser a cultura da escola a que prevaleceria em caso de conflito”. Tudo indica que essa promessa não consegue se sustentar mais. A escola moderna encontra-se em crise, não exclusiva, uma vez que é parte do ordenamento social como um todo. Sobre essa pretensa aliança entre escola e família,

Existe dispositivo de aliança, mas seu sentido mudou. Já não é a cultura escolar a que necessariamente é predominante, mas frente a um conflito entre a cultura escolar, cultura familiar e cultura da mídia, o conflito é dirimido no aqui e agora, sem legitimidades pré-estabelecidas (NARODOWSKI, 2001, p. 176).

Essa nova realidade desinstala “verdades” e situação de estabilidade e conforto nas escolas, expectativas calçadas em experiências de cunho biográfico, numa realidade já há muito em transformação.

4.3.3 *Escola/professor*

As afirmações dos grupos focais sobre a escola e o professor estão em sintonia com aquelas sobre as outras duas categorias anteriores. Há um entendimento de que a escola é

responsável pelo conhecimento, pelo desenvolvimento do educando; de que a educação deveria ser responsabilidade da família e o conhecimento, responsabilidade da escola. Há um sentimento de que as professoras ocupam um lugar de referência e modelo na vida das crianças porque estas não os têm em casa. Para que a escola assuma essa formação para o exercício da cidadania, quem aí educa precisa ser consciente dessa sua função. Mas também se sentem desvalorizadas e não reconhecidas no trabalho, ou seja, não veem reconhecido o investimento que fazem para contribuir para a formação de seus alunos. As falas a seguir endossam essa compreensão.

Esse desenvolvimento do educando, ele é obrigação da escola, só que a criança não está caminhando.

A gente tem que ter jogo de cintura muito grande pra poder conversar com eles; nós somos referência, não só na escola como lá fora, porque eles veem a gente como modelos deles.

O professor que é consciente prepara o aluno dele para criticar, questionar, para a cidadania, para ter mais consciência. Mas, caso contrário, se não for da consciência do professor, eu não vejo o que o Estado está preparando para isso nem os professores.

Estão entregando para a escola qualquer tipo de educação do filho, tudo, a cidadania para eles. Tanto que às vezes você fala para as crianças ao longo da aula, conta sobre valores. Eu acho que eles é que estão passando para os pais.

Se a escola não consegue uma nota alta de avaliação, a escola não tem verba, aí vem em cima da professora, porque a professora não ensinou o beabá do borogodó lá, e isso aqui fica perdido.

Só conta a nota, o que você fez o ano inteiro, se você trabalhou alguma coisa da cidadania, ou do desenvolvimento geral e integral da criança, isso não conta em nada, em nada, como se não tivesse feito nada, só quer saber da nota do menino, se ele passou ou se ele não passou, se não passou, você é uma professora ruim, sua nota também vai lá embaixo e vai.

A gente não pode questionar, a gente não pode falar, a gente não pode... [referindo-se ao/à Estado/educação].

A gente enquanto professor tem as formações nossas, a gente busca sozinha, procura daqui, procura dali e você sabe que tem que preparar a criança.

A gente tem que resolver tudo dentro da escola.

Embora as finalidades da educação estejam explicitadas de forma oficial, podemos perceber o quanto é difícil concretizá-las. Trazem em seu bojo contradições, conflitos, inseguranças, intensidades de sentimentos ambivalentes e ambíguos entre as professoras. A alusão à não aceitação ou à abertura para críticas e questionamentos no trabalho, também, demonstra a insatisfação presente.

Sobre a formação, embora seja realizada institucionalmente, fica uma questão posta: em que medida contribui de forma significativa e decisiva para a prática cotidiana dos

docentes? Em que medida se compromete com o “desenvolvimento de epistemologias críticas”, incluindo, “necessariamente, uma ética do compromisso e dos valores de compaixão e da solidariedade” em relação a “pessoas que enfrentam a pobreza e o racismo, bem como a discriminação política, cultural e sexual” (FISCHMAN, 2001, p. 69)? Não contar efetivamente com o Estado e as famílias no processo de ensino e aprendizagem sobrecarrega e pode pôr em xeque o trabalho de anos a fio em sala de aula.

4.3.4 *Aluno/criança*

O aluno, a criança, ocupa um lugar nas colocações das professoras: a maioria, com má formação de valores, vivendo em meio a orientações diferentes e, muitas vezes contraditórias, entre escola e família. Existe sentimento de carinho nelas, mas há sensação de fracasso nelas e nas crianças: é um trabalho difícil. Algumas falas podem deixar esses fatores mais evidentes.

Você fala na sala de aula sobre o lixo, e aí você sai e está aquele monte, eles vão tomando os iogurtes, vão chupando e vão jogando o saquinho no chão. Isso já dentro da sala, agora pensa?!

A criança não está caminhando.

A criança que está na Educação Infantil, com certeza não terá dificuldade para se integrar no Fundamental I e II.

Ela tem preparo melhor do que aquele que nunca frequentou.

Eu falo: gente eu queria que vocês fossem iguais aos meus filhos. O que eu passo para vocês é o que eu passaria para os meus filhos. Então, não adianta. Coitados! Eles não têm a mesma visão que a gente passa, mas chega na família, eles não encontram.

Eu, como professora, aprendo todo dia com meus alunos e até mesmo com os alunos das minhas amigas.

Com meus meninos, eu falo assim: “Vai lá para mim, leva essa folha ou diário, primeiro você pede licença, depois pergunta se pode entrar”. A gente não pode chegar, chegando; a gente no banco não pode ficar gritando, sentada de qualquer jeito, então quer dizer, nós estamos preparando eles para a sociedade.

Tem um projeto que a gente trabalha que a gente fala: chegando em casa, fala para a mãe de vocês, porque eu sinto essa necessidade.

Numa palestra que tivemos do [programa educacional de resistência às drogas] PROERD, tudo que o policial falava para as crianças sobre o que era errado, eles falavam: “Ah, meu pai faz isso, meu pai anda com o celular no ouvido, meu pai passa o sinal vermelho, o meu deixa eu dirigir”. Então, onde está sendo a educação dos filhos? Na escola.

As crianças são tão pequenas e assim trazem uma bagagem de fora, muitas vezes negativa.

O grupo compartilha da mesma visão sobre a realidade dos seus alunos: um lugar de falta. Há nítida preocupação delas com eles. São amorosas, inegavelmente; porém, nutrem um sentimento de compaixão pelas crianças, por entenderem que não estão recebendo e vivendo o

que precisam para o seu pleno desenvolvimento. O foco que deveria ser nas finalidades da educação foi pulverizado em situações do cotidiano indicando a necessidade do desabafo, do compartilhamento das angústias e ansiedades e de certo desamparo. Situações que têm a ver com as finalidades, mas que não permitiram uma discussão sobre o entendimento formal, teórico, filosófico, psicológico e social que está atrelado à questão. Podemos compreender esse caminho tomado ao ser proposta uma discussão sobre as finalidades postas em leis e diretrizes. Ficam patentes a insatisfação e a necessidade de esse panorama ser alterado; mas parece não haver muita esperança nas professoras.

Embora haja concordância sobre as finalidades da educação postas na Constituição e na LDBEN pelas participantes da pesquisa, as reflexões não demonstram aprofundamento: seja sobre o desenvolvimento pleno do aluno (dimensões iluminadas por uma construção teórico-educacional e uma perspectiva de formar educandos tendo em vista sua inserção histórica) ou a necessidade de professor e professora se darem conta de que, para isso, é preciso se conscientizarem de sua condição ético-política na condição de docentes (ARAÚJO, 2000). Nessa conversa sobre as finalidades da educação, a palavra cidadania foi citada três vezes, o desenvolvimento pleno do aluno, duas vezes, e a qualificação para o trabalho, uma vez.

4.3.5 *Cidadania*

A concepção de cidadania foi incluída na discussão nos grupos. Em primeiro lugar, por ser foco de pesquisa e para compreendermos como as docentes a concebem. Sendo uma das finalidades da educação como formação, nem sempre elas veem com aprofundamento e explicitação o que estão tratando as leis e as diretrizes oficiais, os projetos políticos pedagógicos, o uso — um tanto desgastado — da palavra no cotidiano das pessoas e instituições. Na conceituação de cidadania, surgem dois caminhos de argumentação nos dois grupos. Um deles ancorou sua conceituação no plano individual das relações e da convivência social cotidiana. Respeito e comportamento educado são valores apontados. Ensinar o aluno a ser crítico foi também mencionado. Eis três falas que corroboram essa linha de pensamento:

Eu não posso chegar ali, falar ali perto de todo mundo, ou até mesmo na fila de um banco, de um cinema.

A sociedade é o mundo, a escola do mundo, então você fazer parte da cidadania, é dar ao aluno, no nosso caso, a ser um cidadão crítico.

Reflexivo.

O outro grupo se ancorou numa visão ampla que situa a pessoa no movimento de participação das questões sociais e políticas de seu meio. A autonomia de pensamento, a criticidade, a definição de um papel dentro da sociedade, consciência dos direitos e deveres foram valores compartilhados. Uma jornada nada simples e não sem contradições dentro da escola. A seguir, dizeres que vão nessa direção.

Uma pessoa que participa do social e do político do lugar que ela atua, que vive, eu vejo assim.

A pessoa que pensa por ela própria, que exerce o seu papel dentro da sociedade, não importa se é uma grande comunidade, pode ser pequena, mas tem consciência de seu papel, do seu direito, do seu dever, do seu valor, e sabe conviver em sociedade; que saiba ser crítico também para não aceitar tudo que lhe é imposto.

A gente fala que tem tantos deveres, tantas obrigações, mas às vezes não são cobrados dos meninos. A gente tem, mas eles não têm. Então, acaba a gente fazendo o nosso papel e dos próprios meninos, dentro das escolas.

Acaba que eles têm mais direitos do que deveres.

Um sujeito só de direitos.

A gente vive nessa bola de neve de só número, valor e nota, e isso está ficando. Então, eu tenho que mandar meu aluno calar a boca, não posso deixá-lo conversar, não posso deixar meu aluno questionar, criticar, porque tenho que cumprir com tudo aquilo que manda e mais um pouco, e mais um pouco, e ano que vem tem mais, e mais, e essas coisas vão ficando.

É muito conteúdo, é muita cobrança.

Essas coisas da cidadania vai ficando, aí ele não vira um adulto que sabe exercer a cidadania dele, porque não soube exercer quando era pequeno, eu não sei, vejo assim; não sei, porque não vai poder falar, porque vai ter medo, não sei.

As concepções de cidadania veiculadas nos grupos reafirmam a polissemia do termo. Há, de um lado, certa clareza de que essa formação passa por uma educação mais aberta, participativa, apesar da dificuldade em tornar isso efetivo; de outro lado, um reducionismo à convivência corriqueira, cotidiana das relações interpessoais. Conceituação essa ancorada em estudos teóricos, pesquisas, visões filosóficas e históricas; não foi situada nos grupos focais pelas participantes, o que pode nos levar a pensar que não é comum esse tipo de estudo e reflexão institucional. Se assim o for, então se impõe um agravante. Afinal, cidadania é uma das finalidades da educação.

Além da associação entre escola, cidadania e ética, percebemos que pouco há de articulado e refletido numa perspectiva de pensar em que cidadão e que cidadania estamos falando e almejando formar? Não foram incluídos na discussão os parâmetros curriculares nacionais (vide cap. 2), que definem cidadania e, nessa definição, incluem o “acesso de todos

à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 1997, p. 27).

4.3.6 *Ética*

Por entendermos que a formação cidadã é atravessada pela ética, essa relação foi colocada nos grupos para reflexão. Primeiramente, sobre o conceito; depois, sobre a sua relação com a cidadania. Para as participantes dos grupos, a ética está relacionada com um conjunto de valores básicos que incluem honestidade, respeito e deveres. São atitudes cotidianas de respeito e consideração do outro. A relação entre cidadania e ética é reconhecida e está presente nos deveres e no conviver em sociedade. As falas a seguir endossam essa compreensão.

No nosso mundo, o que mais está faltando é ética; eu acho que parte lá dos políticos mesmo, eles já estão começando a mostrar que é não ter ética; então eu acho que é uma forma de honestidade, de valores que não são respeitados.

Eu acho que ética é um conjunto de valores que a gente pratica nas nossas pequenas ações diárias.

A ética é o princípio de tudo, o respeito dentro da sala de aula, por exemplo, você não vai criticar um aluno na frente do outro, isso é falta de ética, você não vai fazer *bullying*, isso é antiético, antimoral.

Esperar sua vez.

Da mesma forma que a concepção de cidadania, as noções de ética são vagas, embora delimitem valores nas relações com o outro e a sociedade. Com frequência é associada a valores morais e de costumes. A carência de espaço para esse aprofundamento ficou nítida. Assim, a intersecção entre cidadania e ética é reconhecida, porém é esvaziada de fundamentação. Como afirma Gentili (2000, p. 147), “o exercício da cidadania se vincula [...] ao reconhecimento de certas responsabilidades derivadas de um conjunto de valores constitutivos daquilo que poderia definir-se como o campo da ética cidadã”.

A construção da cidadania — cabe lembrar — é processual, social e histórica, no interior dos espaços institucionalizados e dos espaços informais que compõem a sociedade, integram os indivíduos e os reconhecem como pertencentes e partícipes. O exercício da cidadania nessa perspectiva impõe “uma prática indefectivelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários” (GENTILI, 2000, p. 147). Valores, a maioria, citados pelas participantes nas entrevistas e nos grupos focais — apesar da fragilidade das fundamentações.

* * *

Destacamos até aqui categorias oriundas das quatro primeiras perguntas norteadoras dos grupos focais. Daqui em diante, apresentamos de forma integrada as demais seis questões. Isso se deve ao fato de que há circularidade de pensamento e expressão verbal sobre cidadania: Estado cobrador/família desestruturada/professor sobrecarregado/alunos desamparados; exigência de resultados numéricos/fragilidade na parceria com os pais/cansaço e desencanto do professor/alunos com problemas de relacionamento e aprendizagem na escola. A função de formar o aluno é referida como exigência que requer do professor muito mais que docência. É uma função repleta de boa vontade, esforço, sentimento de fracasso. A coerência entre o que o professor fala e faz na sua prática docente é vista como elemento de formação dos alunos, que o avaliam constantemente no cotidiano.

A construção da cidadania na escola e na sala de aula é, na perspectiva das professoras, realizada no cotidiano, em situações que vão acontecendo na rotina. Os exemplos citados trazem as dificuldades subjacentes ao trabalho e à prática. Fica clara a existência de contradições entre o que se professa como ideário da prática docente pelo sistema de educação e as situações que vão em direções diferentes, muitas vezes opostas. Os conteúdos a serem ensinados não são tomados como fonte de discussão de questões humanas, igualdade, desigualdade, lutas coletivas, conflitos, diferenças, solidariedade, dentre outras. Há entendimento de que se não forem trabalhados alguns valores com os alunos o trabalho com os conteúdos formais fica inviável. Conteúdo e transmissão de valores estão cindidos. Nesse aspecto, há uma direção oposta ao que defendemos nas discussões sobre educação e papel da escola na ampliação do conceito de cidadania: inclui a emancipação do pensamento que acontece por meio do acesso e da apropriação do saber, do conhecimento num movimento de questionamentos e ressignificações. São ideias corroboradas por Bunes (2002) e Médioni (2002).

O diálogo é o dispositivo mais utilizado em sala de aula. Mas outros recursos parecem vir à tona em algumas situações: deixar sem recreio; dizer que há câmeras na escola e que estão gravando as ações deles para mostrar aos pais; e outros exemplos. Fatores coadjuvantes dificultam a formação para o exercício da cidadania, como é o caso da rotatividade discente e docente de ano para ano. Há quebra de vínculos que desfavorecem as relações. Fica explícito o reconhecimento, pelas participantes, de que seu alunado é carinhoso e atencioso. Avaliam que a idade discente — faixa etária do início da escolarização — facilita a lida com eles. Falas

afins a esse argumento aparecem seguir, conforme o agrupamento indicado pela expressão entre colchetes.

[*Estado. Leis. Sistema público de educação*]

A burocracia está nos consumindo.

Até mesmo tempo para leitura, formação, hoje em dia está ficando difícil, porque quando você chega em casa é tanta coisa para você preparar, para você escrever de relatório de menino, que não tem tempo para você mais. Você não tem tempo mais para sua família, para os filhos, a gente está vivendo para a escola, na escola e fora da escola.

A gente está tão esgotada, que quando perguntam: que turma você gostaria de pegar, eu falo: não sei, acho que nenhuma porque vou te falar...

A gente se depara com uma fala de uma coisa, mas a cobrança real é outra coisa, aí a gente acaba desanimando, desmotivando, acaba deixando de trabalhar sem nem perceber, porque é tanta coisa em cima da outra.

Aí para exercer a minha cidadania, chegar lá e falar: olha isso, assim assado, acho que não está adequado para a escola abraçar mais isso, em todas as salas, aí estou errada, eu não posso questionar, eu não posso criticar, aí eu vejo as contradições.

A verdade é essa, o professor tem que tirar do salário dele se quiser fazer uma aula diferente, tem que tirar, a verdade é essa não adianta esconder.

Então, o que teria que ser acaba não sendo por causa dessas coisas que vem pondo o professor para trabalhar, é tudo na escola: higiene na escola, alimentação na escola, tudo é na escola, e agente não está dando conta, aí tem mais o básico, as notas, avaliação externa, as matérias...

E na hora de cobrar, só cobra conteúdo.

Na verdade a gente está perdendo um robô, estamos trabalhando, já não estamos nem sabendo o que estamos fazendo.

Acho que acontece é cada um no seu quadrado, como se diz, cada um mesmo no seu quadrado ali, na sua salinha.

Tem que pensar nisso, na contradição do que fala, escreve e na hora do vamos ver mesmo é cobrado.

Na verdade a gente nem está conseguindo trabalhar o tátátá da cidadania porque nem a gente está exercendo, está ficando esquecido, o negócio está passando assim. A gente quando trabalha uma coisa e outra, não é e a cabeça já tão, é triste falar nisso, mas...

Também não se sustenta mais a visão compartilhada historicamente de que a docência é uma “vocação sagrada” — expressão de Fischman (2001). A função docente tem sofrido desgaste, desvalorização, pauperização, perda da identidade, como estudos mostram cada vez mais. O encantamento e a permanência, comumente, ficam a cargo do desejo, da identidade que cada um e cada uma preservam pela profissão, no seio de tantas contradições.

O reconhecimento, conseqüente preocupação e providências são urgentes de serem tomadas institucionalmente frente ao concreto sofrimento, desgaste, e desistências de docentes frente ao nível de cobrança e de frustração no exercício de sua profissão. O

reconhecimento por parte das professoras de que sua participação efetiva nos destinos da escola, na formação dos alunos, nas mudanças e nas transformações do sistema público de educação é precária, e que o próprio exercício de sua cidadania está limitado, esvaziado o que produz frustração.

[Sobre a família/pais]

Antigamente, os nossos pais, os professores podiam até estar errados, o pai falava: “Você tem que respeitar o professor”. Hoje, se você fala assim para o menino — “Assenta, ou você não vai para o recreio” —, o menino chega em casa, a mãe vem aqui desvairada, porque é um direito do filho dela, mas não é um dever do filho dela também respeitar o professor?; então é difícil manter essa cidadania com essa ética, porque os pais não têm ética.

Eles sabem muito os direitos deles.

Eles sabem mais que a gente.

Eles têm direitos que a gente não tem.

Que cidadão que vai ser esse?

O pai que tem uma cultura melhor, que tem valores na criação, ele sabe mais isso do que aquele que aquele que não tem família [...] você pode saber que ele vai ser um futuro, assim muita coisa boa não espera [...] então ele vai estar sempre passando por cima dos valores, hoje ele passa por cima da ordem do professor com o pai, e o filho aprende isso.

Os pais dos nossos alunos são bem participativos [...] mas a gente fica no portão e vê muito pai que você fala: nossa se esse menino for igual a esse pai, nossa. Porque a mãe chega aí louca gritando: fala para a professora não gritar com meu filho, com meu neto. Você vê um adulto que cuida de uma criança fazer isso, a criança vai fazer também.

É reexplicitada a relação frágil entre a escola e a família, complicador para o exercício da função docente. Isso porque os conflitos se multiplicam e a parceria em função da formação do aluno — que é o filho — se mostra lábil e, muitas vezes, impossível de estabelecer.

[Sobre o papel do professor]

A gente tenta passar isso para as crianças, a respeitar uma fila, a não empurrar o coleguinha, a não fazer brincadeiras bobas. Então, assim, nessa construção, nosso papel de professor é tentar passar alguma coisa boa para eles, para que eles possam usar lá fora depois, futuramente.

Tentar passar para o aluno aquilo que ele vai precisar futuramente, para ele ser um cidadão crítico.

Crítico, responsivo.

Lógico, o sistema não quer isso, pelo sistema fica tudo um horror.

O sistema é só conteúdo.

O desenvolvimento do aluno tem que ser integral.

Essa formação deve começar na Educação Infantil. Se eles tiverem uma base desde os 4 anos [de idade], quando chegarem no nono, ano você não vai ver falando palavrão, menino empurrando mesa do professor.

Eu vejo os alunos mais agressivos, principalmente. É geral.

A mãe dá o celular para o filho parar de chorar.

A gente ainda consegue controlar nos anos iniciais, mas depois é meio difícil porque, quando pré-adolescentes e adolescentes que acham que mandam no mundo inteiro, eu estou achando agressão uma coisa muito difícil para o professor.

A gente não tem um: “Vamos trabalhar a cidadania”. Não adianta. Não há essa concepção. Eles só vão aprender no momento em que está fazendo alguma coisa que vai levar para a gente poder entrar no conteúdo e trabalhar com eles, caso contrário não adianta.

É no cotidiano mesmo, nos pequenos contextos ali, nos acontecimentos que vão surgindo nas brigas.

Eu acho assim: vai ser muito melhor para eles estudarem cidadania nesse momento, do que se a gente falar: “Vamos estudar sobre cidadania”. Eles não aprendem, eles só vão aprender mesmo quando trazem alguma coisa e a gente tem que entrar naquele lugar.

Na escola há oficinas da “Cultura da Paz”, que trabalha a cidadania junto ao grêmio; geralmente envolvem aqueles alunos que dão mais problema.

O papel do professor é fundamental, porque sem a gente estar ali inserindo esses valores, trabalhando, fica impossível de a gente dar um conteúdo mesmo, de matéria, de ter conteúdo específico da sala de aula.

O professor é exemplo também. Se o aluno vê que o professor dele sabe falar, sabe se posicionar, questionar, se o professor exerce a cidadania dentro da escola, a criança percebe isso, ela vai seguir o exemplo.

O professor fala para o aluno que ele tem que ler todo dia, mas ele nunca vê o professor pegar um livro e ler, eles perguntam: “Você gosta de ler? Eu nunca te vi lendo”. Então, não adianta falar, tem que fazer.

O duro do ensino público é que há rodízio tão grande de crianças entre as escolas, que às vezes você prepara uma sala e você fala: “Nossa! Essa sala está excelente”. No outro ano, eles vão para outras escolas, vêm outros alunos de outras escolas que não estão preparados igual a[o que] gente preparou, e a gente começa tudo de novo. Então não é aquele trabalho que você consegue ter continuidade. O duro da escola pública é isso.

Essa rotatividade de rodízio de professor na escola pública é um caos mesmo; não fica com vínculo.

Tais falas destacam a potência do professor na educação das crianças, mas trazem outros nós críticos, como o rodízio constante de crianças e professores entre as escolas, que enfraquecem vínculos e relação de confiança, elementos básicos na relação de ensino aprendizagem, principalmente na infância. Lidar com as contradições que existem na formação para o exercício da cidadania pela escola e pelo professor tem sido marcado por sustentação advinda dos próprios professores, na maior parte das vezes de forma isolada e solitária. Os processos de formação docente não têm dado conta de subsidiar os docentes de forma concreta e reflexiva no enfrentamento da dura realidade que se adentra as cercanias da escola e das salas de aula. Propostas e iniciativas de formação têm se institucionalizado. Mas há que se perguntar que conteúdos são abordados? Como são identificados e definidos? Em

que medida os docentes e as docentes participam das escolhas e da construção dos processos? Retomando Gadamer (2008, p. 47), a dimensão técnica é uma das vertentes da formação docente, as ciências do espírito como o autor destaca, está “essencialmente vinculado com a ideia de formação”.

Formar-se permanentemente deveria ser algo inerente à função docente, e a condição para que isso ocorra deveria ser obrigatórias e garantidas, com o acesso e suas condições para ser concretizado. O limitante cotidiano e processo de sobrevivência distancia cada vez mais a possibilidade de investimento pessoal na formação permanente. Nas argumentações das professoras é possível localizar palavras-chave ligadas à cidadania, ainda que de forma não muito articulada e fundamentada. Mas trazem aspectos da escola para o diálogo com, por exemplo, Sacristán (2011), que sintetiza o papel da educação na formação cidadã, como a racionalidade, o pensamento crítico, a autonomia, o desenvolvimento de virtudes cívicas, sensibilidade diante dos diferentes. Ao fim dos encontros dos grupos focais, solicitamos que as professoras falassem um pouco sobre a peculiaridade de ensinar crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Assinalaram que é mais tranquilo, ou menos conturbado, pelo fato de essa idade não presumir muita experiência com o mundo fora de casa. São mais carinhosos, atenciosos. Escutam, atendem mais às orientações das professoras. Algumas falas são ilustrativas desse argumento.

Porque ela está iniciando e o adolescente já está em processo de construção há um tempo.

A criança aceita muita coisa que vem do professor. A gente ainda é espelho para ela, até certa idade se espalham em nós, tanto que até o segundo ano tem criança que quer ser professor, do quarto ano para frente nenhuma mais quer ser.

Eles participam, eles interagem, dependendo do assunto tem a te que falar para eles deixarem o colega falar, porque eles falam demais, é muito mais fácil de trabalhar.

São mais abertos, mais participativos.

Uma criança que nunca ouviu um palavrão, então quando ela vê que o professor fala: “Olha! Não pode falar palavrão”. Ela já te olha diferente, porque ela nunca ouviu. Aí, ela está aprendendo que ali é um palavrão.

Eles ouvem mais a gente, são carinhosos.

Às vezes nem têm carinho em casa, chegam aqui a gente trata ele com carinho diferente, eles sentem isso, dá para perceber.

Às vezes, uma palavra do professor alegra o dia.

Só de passar a mão na cabeça dele, ele se sente acolhido, ele sente carinho.

É muita responsabilidade nossa nesse sentido, principalmente com esses pequenos, porque eles buscam um acolhimento, um amparo.

Um amparo, uma proteção; eles procuram a gente para isso.

Então a gente tem que dar isso para eles.

A gente não tem que dar lição de moral em aluno, a gente tem que conversar com ele.

Eles contam tudo para a gente.

Tem crianças que têm o pai preso, são muito tristes.

A gente tem que respeitar para ser respeitado.

Às vezes a gente é médico, às vezes a gente é psicólogo, às vezes a gente é mãe, de tudo um pouco, não somos só professoras.

Chama atenção em separado, para não chamar atenção dos outros alunos.

A gente não é uma seda o tempo todo, a gente não fica passando a mão na cabeça, de acordo com a realidade deles e da sala, então você tem que punir também.

A gente aprende mais com eles do que eles com agente. A gente houve cada coisa!

Parece consenso entre as informantes que ensinar crianças de 6 e 7 anos de idade tem, sim, diferenças que marcam essa atividade. Em tal faixa etária, seriam mais abertas, mais transparentes, sem artimanhas de comunicação. Até por isso são mais passíveis de aceitação da influência da professora. Aceitam-na e adotam-na como referência. Pela curiosidade em ebulição, em geral são participativas, falantes. Buscam a aceitação da docente e, por essa razão, é muito comum despertarem nela gestos e atitudes de amparo e acolhimento. Professores de alunos e alunas mais novos, ao terem essa atitude de proteção, correm o risco de ratificar a negação social do valor de sua profissão: sua especificidade, sua formação para a função, sua identidade profissional. Esse apagamento vem, por exemplo, no uso da palavra *tia* para identificá-la, na comparação que a representação social tem da docência de crianças como lugar de segunda mãe. Como afirma Fischman (2001, p. 67),

[...] esses nomes eram (e são) não construções ingênuas, mas, antes, formas sociais de se apagar as histórias e características específicas das professoras mulheres [...] diluindo, dessa forma, suas características concretas e substituindo-as por características estereotipadas, associadas com a esfera doméstica.

A realidade cotidiana das professoras é complexa. É atravessada pelas dimensões da educação: instituição, famílias, docentes e alunos. A função docente se embrenha numa rede emaranhada de contradições entre conflitos, nós críticos, limites, contradições, potencialidades, realizações, gratificações... possibilidades que animam e dão vida à profissão. Desgastados, desvalorizados e lidando com graus de exigência no limite do insuportável, os profissionais da sala de aula não desistem. A sincronização entre intencionalidades institucionais apontadas — construídas de forma coletiva e expressas nos respectivos projetos políticos pedagógicos e a realidade cotidiana das escolas e das salas de

aula — está fragilizada, distanciada, mais teorizada que concretizada, nos meandros do dia a dia, quando professores e alunos se encontram formal e afetivamente.

Retomando os princípios da hermenêutica na perspectiva de Gadamer (2008), a procura por compreensão do processo de formação para a cidadania na escola e em sala de aula foi realizada na observância do não julgamento; mas no conhecimento da perspectiva das participantes da pesquisa na adoção de aspectos sistêmicos e dinâmicos internos e externos à escola, ao sistema educacional público e interpretada no horizonte de interpretação afim a este estudo. Nossa identificação profissional com a função docente e a função gestora contribuiu, sobremaneira, para a compreensão e interpretação dos conteúdos produzidos e da forma como as professoras se expressaram. Foram momentos marcados pela possibilidade de praticar — cabe lembrar — um princípio afim à hermenêutica: reconhecer as professoras “como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 60).

O maior ganho imediato foi a aplicação das reflexões, das queixas e críticas, da ciência do sofrimento e do mal-estar expressos pelas professoras na prática das funções docente e gestão, o que nos situou perante as professoras de forma integrada, ainda que separada, solidária e tocada pela realidade dura vivenciada por elas. Foi criada oportunidade de confronto interno de nossos pré-conceitos (conceitos pré-investigação) de modo a estabelecermos abertura e receptividade à “alteridade do texto” — diria Gadamer (2008, p. 358); ou seja: ao discurso das professoras nos grupos e nas entrevistas. Segundo esse pensador, a abertura e a receptividade compõem a “consciência formada hermeneuticamente”.

Vale considerar que em cada entrevista ficaram registrados pontos comuns nas histórias das professoras. Mas uma história singular de cada uma — retomando Ghedin e Franco (2011), ao falarem do sujeito professor e professora — diz de um lugar que é da sua construção singular: do seu *ser pessoa* e do seu *ser e fazer docente*. É uma fala vitalizada pela expressão de seus sentimentos e pensamentos no momento de nosso encontro e na compreensão dessas histórias imbricadas no contexto histórico e social mais amplo. Convém reafirmar Charlot (2014) em paráfrase: a história singular se desdobra em uma história maior, que inclui a sociedade e sua acultura, ou seja, os seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar se tornou dispositivo central da constituição da sociedade moderna, do seu ordenamento social. Foi delegada à escola a formação do sujeito civilizado e racional, portanto aceito como merecedor de participar da tomada de decisões e de usufruir de direitos. Como tal, ao longo de sua história, a educação se tornou excludente, niveladora, silenciadora das diferenças e redutora de todos ao “o mesmo”. Tomada como produtora de cidadania, incluiu a formação para o *exercício* da cidadania em suas finalidades. Há de pensar, também, que a noção (e ação) de cidadania vai além dos muros escolares: os feitos de concreto e os feitos de símbolos. Na vida em comum, o interior de movimentos sociais, sindicatos, grupos de lutas por direitos não é reconhecido como campo de construção de cidadania; mas o é.

A vinculação da educação com formação cidadã é inegável, como foi exposto ao longo da tese. Porém, essa articulação não pode ser compreendida como tábua de salvação da efetivação dos direitos para todos. Se a sociedade reconhece como merecedores dos direitos os cidadãos educados, então alija dessa condição camadas densas da população e as relega à condição de incapazes, inaptas a exercerem seus direitos. E a educação tem ratificado essa concepção. A instituição educacional vem repetindo essa dinâmica há tempos. Alunos e alunas que não se adaptam aos tempos, aos espaços, aos conteúdos e à racionalidade instituídos por uma elite dominante e ratificados pela educação e muitos educadores são condenados à deserção, à adaptação passiva, à rebeldia, à expulsão em nome da ordem, ao lugar do fracasso. Repetem-se situações em que a polícia é chamada para resolver questões de relacionamento discente dentro da escola.

Nessa medida, leis, diretrizes e parâmetros comumente permanecem em estado de suspensão, de teoria, de conserva, de idealização. A realidade é contundente. Reconhecer essa realidade é urgente. Esse reconhecimento inclui a crítica, a reflexão. Leis, decretos, portarias existem e se duplicam, reformulam-se; no entanto, a situação concreta em que se encontram as escolas, os professores e as professoras, os alunos e as alunas, a relação com as famílias denunciam certa falência desse nosso projeto civilizatório conduzido pela educação formal. Cenário de tensões, conflitos, contradições, como pudemos conferir nos resultados da pesquisa empírica com professoras, a escola, a sala de aula, tem posto em xeque a efetividade das intencionalidades legais e institucionais.

É preciso, todavia, realizar essa reflexão de forma a considerar o contexto mais amplo. Comumente, há uma aposta no fracasso da escola para justificar a tutela do Estado e dos poderes hegemônicos na condução do que entendem como sociedade ideal: formada por um grupo seletivo de pensantes e um imenso grupo de práticos. Estão nessa direção — cabe frisar — as propostas de militarização da escola, da escola sem partidos, que pretende expropriar da escola seu poder de emancipação pelo pensamento livre e crítico sobre a realidade e sua consequente possibilidade de emancipação humana.

Dados estatísticos e avaliações instituídas não refletem a dinâmica nem as dificuldades reais, tampouco a intensidade das tentativas de enfrentamento no âmbito das unidades escolares, das salas de aula, da relação cotidiana com as famílias. Quem, de fato, interessa-se e importa-se com tudo isso? Tais tentativas incluem a explicitação da potência de cada escola e do seu corpo docente que luta e se debate para cumprir rotinas, regras, pressões institucionais externas e internas, sobretudo cumprir sua função e seu papel sociais na formação de pessoas em desenvolvimento. Incluem a tarefa, difícil, de formar para o exercício da cidadania. Professores e professoras sentem que exercem pouco sua cidadania porque não participam das decisões principais sobre políticas educacionais — entregues que estão a especialistas, em grande medida; porque não decidem sobre sua formação permanente; porque não podem falar o que pensam sobre sua realidade cotidiana por receio, por cansaço e por desesperança. O adoecimento psíquico é realidade entre docentes. Afinal, a docência é exercida por alguém de carne, osso e subjetividade; ou seja, por uma pessoa constituída de afeto, movimento e pensamento. O sentimento de culpa pelo fracasso e as dificuldades, o sentimento de solidão ante tantos desafios encorpam os motivos desse adoecer. Educar crianças na escola não deveria ser atividade adoecedora, mas é fato histórico na nossa conjuntura social e política.

As contradições são visíveis entre o que as leis promulgam e o que, de fato, norteiam. A responsabilidade pela educação escolar tem sido delegada aos corpos docente e administrador, que já não suportam mais tantas responsabilidades e pressão. A sociedade tem delegado parte de seus problemas insolúveis à escola. A lógica tecnicista e de mercado que se apossou da educação em detrimento da formação humanista esvaziou a educação de sua condução reflexiva e política; também instituiu a avaliação norteada pelo mérito. Essa lógica de democracia guiada pelo pretense acesso ao consumo tem cedido espaço aos direitos de mercado.

Ainda se faz mister repensar e encarar o avanço das tecnologias (digitais) da comunicação e informação, que asseguram o acesso imediato a uma gama na casa dos bilhões

de informações que se sucedem, que são substituídas em fração de segundos e que disputam os recursos pessoais e institucionais da escola e dos professores. Trata-se de uma ferramenta decisiva na cultura contemporânea. E o é porque impõe desafios, controvérsias e transformações na forma dos relacionamentos interpessoais e da comunicação humana em tempo de globalização; porque faz surgir modalidades de inclusão digital e exclusão, dadas as dificuldades de acesso a equipamentos digitais que tem uma parte expressiva da população escolar.

Muitas perguntas se impõem: que espaços são garantidos para discussões, reflexões e enfrentamentos nas situações de conflito, expressão da diversidade, da inclusão/exclusão, *bullying* entre alunos e alunas e do assédio moral de professores dirigidos a discentes na sala de aula? O que é Escola Cidadã? Um fato? Uma imagem-objetivo em construção? Um *slogan* político? Um conceito apropriado por todos os atores? Uma expressão administrativa? Uma intencionalidade assumida? Em que medida, de fato, há liberdade e autonomia interna na unidade escolar e interinstitucional para a expressão dos conflitos e das contradições, do exercício da liberdade de expressão e de avaliação: pessoal/individual, grupal/coletiva, institucional? Em que medida a proposição da construção social democrática é aplicada até as últimas consequências a toda a rede escolar? A diversidade das subjetividades de discentes, docentes, funcionários e gestores tem sido reconhecida e garantida sua existência? As relações intersubjetivas ocupam a pauta de avaliação e investimento? Os conceitos fundantes da proposta da Escola Cidadã estão sendo exercitados na prática cotidiana de gestores, professores, funcionários, discentes, pais, comunidades?

Apesar desse — e com esse — cenário nada estimulante, há que pensar na possibilidade de superações, de transformações que venham de um movimento de resistência, esperança e potência dentro da própria educação e fora dela, com a cumplicidade da sociedade, na direção de projetos mais reais e factíveis de curto e médio prazos e de projetos que acomodem a utopia de um mundo melhor e justo no longo prazo.

Enquanto isso, cabe-nos defender a existência e sobrevivência da escola: este lugar de formar cidadãos. Como nucleadora de milhares pessoas em formação, a escola tem a potência de promover transformações importantes na vida pessoal e coletiva (da infância à vida adulta). Como espaço de relações intersubjetivas, nela transita a formação moral e ética, que instiga questionamentos e a compreensão de ditames morais com sua interface com a ética. O conhecimento da produção acumulada pela humanidade — que se expressa nos conteúdos que a escola chama para si como essenciais — tem de ser garantido a todos, pois é instrumento de conscientização e, portanto, de exercício consciente da cidadania.

A escola como representante da cultura estabelece uma relação que pressupõe a transformação de quem aprende e de quem ensina, numa relação dialética. Ao transmitir e contribuir para a perpetuação da cultura humana acumulada (conhecimentos científicos, filosofia e artes), possibilita, ainda, a compreensão da história humana, suas lutas e conquistas, seus progressos e fracassos, sua consciência da pertença de cada ser humano a essa condição de humanidade. Os conhecimentos veiculados pelos conteúdos podem representar a possibilidade, para muitos, de saída da caverna de Platão, ou seja, do obscurantismo, da ignorância, da submissão e da sujeição rumo à ascensão e emancipação do pensamento e das condições concretas de vida. Tais conhecimentos podem, ainda, propiciar a discussão de desigualdades e suas raízes histórico-sociais e de desnaturalização de verdades instituídas.

A cidadania se constrói na escola por ações e atitudes cotidianas, como foi destacado pelas professoras que participaram da pesquisa aqui descrita. Constrói-se, também, pelo não dito: olhares, gestos, maneiras... Mas o fortalecimento do ensino, da reflexão, da busca por autonomia de pensamento e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (para uma vida menos alienada e mais situada no seu tempo e no seu espaço, nas questões coletivas e civilizatórias) tem, na escola, o lócus que pode se tornar propício e profícuo à realização da função social a que se destina.

A educação é um campo de saber e de poder em que estão em disputas diferentes projetos de sociedade, forças que se debatem e que resistem ao tempo. É preciso coragem para explicitá-los, discuti-los, fundamentá-los, incluí-los nos processos de formação docente, sem discriminação política. É preciso que a educação se questione por dentro, que encare o que, de fato, tem feito pela emancipação humana, pelo projeto civilizatório ancorado na liberdade e igualdade; como tem trabalhado pela perpetuação da regulação das vidas e dos corpos com suas práticas pedagógicas disciplinares e adaptativas. É preciso abrir espaços para que a ética seja questionada e colocada como escolha para uma atitude coerente com o que a educação professa e promete, o respeito à diversidade, colocando-se francamente contrária a qualquer tipo de discriminação social, econômica, racial, sexual e conseqüente violência física e simbólica. Essa abertura permite que se discuta a cidadania concedida e regulada pelo Estado. Como formar para o exercício da cidadania aqueles que vivem e vivenciam, dia a dia e na pele, os efeitos da polarização das máximas: educação/ignorância, riqueza extrema/miséria absoluta, liberdade/exploração, acesso/exclusão e proteção/violência?

Nesse olho do furacão, como formar cidadãos? Como ensinar a justa medida entre a autonomia, a liberdade e a sujeição necessária assumida pelo sujeito interno por escolha livre?

Afinal, entendem que compõem uma comunidade universal, que inclui a espécie humana e todo o estofo ambiental em que vive e do qual é co-responsável para sua existência e realização? Numa palavra, como contribuir para a passagem da criança da natureza à história?

A palavra cidadania — cabe lembrar — traz muitas concepções em seu cerne. Todas históricas. Nesse sentido, pensar na cidadania, discuti-la, (re)construí-la requer situá-la como concepção, finalidade e destino; supõe a procura de respostas para as questões: de que cidadania falamos e com a qual nos comprometemos? Que cidadão queremos formar? Porém, antes, é preciso buscar respostas para as questões: que homem queremos formar e para quê? Qual é o projeto civilizatório que almejamos e precisa ser construído coletivamente?

Com a formação escolar de crianças na faixa etária 6–7 anos (própria dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental), a escola tem um compromisso especial. A despeito de serem elas colocadas na escola sem que necessariamente escolham tal colocação, essas crianças se vinculam à escola e à sua professora e a seu professor, numa relação de confiança e de esperança. Nessa fase, são inseridas no mundo letrado da civilização: a escrita e a fala padrão de sua cultura. Mundo cheio de regras: concordâncias, posições fixas, formas completas, as quais exigirão romper e adotar novas condutas e atitudes. A ampliação de seu ambiente, antes essencialmente familiar, traz novos desafios, novas demandas e novas perspectivas; traz a desconstrução de verdades e crenças cristalizadas pela cultura de cada família, o que deixa a prole em situação de sofrimento, por terem de abandonar saberes ensinados por pessoas a quem amam e adotarem conhecimentos entendidos como verdadeiros porque é a professora ou o professor que dizem que é. Nessa fase, a criança está aberta, desarmada e confiante. Não decepcioná-la é questão moral e ética. São os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental lançados nesse universo de compreensão de quem são essas crianças? É discutido o que é a infância, a criança como constructo sociopolítico-cultural? A quem servem essas classificações? Quem são os meninos de verdade, encarnados, que frequentam nossas escolas? O que pensam? O que sonham? O que desejam? O que esperam dos adultos, dos professores? O que esperam de si?

Enfim, ao processo de construção desta tese subjaz uma escolha: a inscrição em um programa de pós-graduação (doutorado). De fato, não é ignorável a pressão mercadológica na educação: a disputa por uma vaga de trabalho e o labor de mantê-la com a formação contínua. Mas fazer a travessia entre as primeiras reflexões sobre o que era então o objeto de estudo e a defesa da tese é uma aventura que desafia qualquer aspirante ao título de doutor. Afora a pressão do tempo (dividido entre vida pessoal, laboral de 40 horas semanais e acadêmico-intelectual), as atividades e os prazos de entrega de trabalhos disciplinares, relatório de

qualificação e esta tese mesma, fazer essa travessia é tarefa que tende a nos convidar à desistência quando começa a parecer impossível cumpri-la. Nesse processo, não adoecer é dádiva, porque estar com saúde ajuda não só a dissipar eventuais pensamentos de desistência, como também a alimentar a convicção de que, pelo trabalho, o impossível aparente é passível de ser concretizado. Essa ressalva converge para a realidade de doutorandos e doutorandas no país: muito adoecem por conta da atividade acadêmico-intelectual. Portanto, a luta pela formação permanente e a superação de obstáculos — inclusive financeiros, no caso de cursos de instituição de ensino particular — é fato a ser considerado.

Neste caso, não há como não agradecer as condições que permitiram não só sustentar nossas forças físicas e mentais, mas também traduzi-las na conquista materializada, passo a passo, na produção desta tese. Em si, esta supõe demarcar a experiência com a empiria. Mas a riqueza das falas, dos gestos, dos risos, das apreensões não está expressada em toda a profundidade deste escrito, que, por mais que discorra e analise, não consegue ser fiel a essa riqueza. As análises se circunscreveram — como é a realidade — à nossa perspectiva, portanto são limitadas ao nosso universo de saber e à nossa capacidade de compreender. Eis por que não são exaustivas nem conclusivas estas últimas considerações. As contribuições, a generosidade das professoras e a abertura das escolas tornaram possível o desenvolvimento da tese sem obstáculos ou problemas que pudessem emperrar o processo. A gratidão é enorme.

Focado em finalidades da educação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, numa perspectiva ampliada além dos direitos civis, políticos e sociais, o desenvolvimento do tema da cidadania proporcionou a ampliação e o enriquecimento de nossa visão (conceitual) do tema e de sua relação com a educação. A empiria demarcou a aproximação com a realidade das professoras participantes e a quebra de noções pré-concebidas de nossa parte sobre as práticas delas e o compromisso com a educação. Possibilitou refletir e tomar decisões em nossa perspectiva de atuação na docência e gestão, na direção de aplicar, na pele, aquilo que criticamos e acenamos como perspectiva de mudanças, ao menos no espaço micropolítico de nossa atuação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Suely A. Estágio Categorical. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2008
- ARAUJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma. P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARAUJO, J. C. S. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? **Revista Educação em Questão**, v. 36, n. 22, 15 dez. 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALEEIRO, Aliomar. **Coleção “Constituições brasileiras”**, v. 2, 1891. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BALEEIRO, Aliomar; LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Coleção “Constituições brasileiras”**, v. 5, 1964. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições, 2018.
- BASTOS, Alice B. B. Izique; DÉR, Leila C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola. 2008
- BAUER, Florence. Um compromisso de todos com as crianças e os adolescentes. In: REIS, Elisa Meirelles et al. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)** São Paulo: UNICEF, 2019.
- BÉAL, Yves. Cidadão no saber e/ou cidadão no mundo. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada ave Maria**. 157. ed. São Paulo: Claretiana, 2003.
- BONAMIGO, Rita Inês Hofer. **Cidadania: considerações e possibilidades**. Porto Alegre: Dacasa, 2000.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007.
- BUNALES, Roger. Saberes e cidadania na cidade. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALLIGARIS, Contardo. Ideia de que moral depende da fé prospera em países menos desenvolvidos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, SP, 5 ago. 2020, “Colunas e blogs”. Disponível em: <https://search.folha.uol.com.br/?q=Calligaris&site=todos>. Acesso em: 6 ago. 2020.

CARNEIRO, Moacir A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO, Sandra Afonso de. **Direitos humanos: da inserção temática ao cotidiano escolar**. 2013. 201 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, MG.

CAVALCANTI, Themístocles B.; BRITO, Luiz N.; BALEEIRO, Aliomar. **Coleção “Constituições brasileiras”**, v. 6, 1967. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras — 1823–1988**. Campinas: Autores Associados, 1966.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madri: Alianza, 1997.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/456.pdf?1969753478/=utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 21 ago. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário brasileiro de educação básica**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/456.pdf?1969753478/=utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 21 ago. 2020.

CURY, Carlos R. J. A educação na *Revisão Constitucional* de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras — 1823–1988**. Campinas: Autores Associados, 1966.

DAL RI JÚNIOR, Arno. Evolução Histórica e fundamentos político-jurídicos da cidadania. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria. (Orgs.) **Cidadania e Nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais, regionais, globais**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2003.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, Rui (Org.). **Textos de hermenêutica**. Porto, Portugal: Rés, 1984.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

FÁVERO, Osmar. A educação no congresso constituinte de 1966–67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras — 1823–1988**. Campinas: Autores Associados, 1966.

FERREIRA, Nilda Tavares. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 21–38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

FERNADES, Denise Cortez. **Formação moral e ética na sala de aula**. 2014. 122 fl. Tese (doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista, 1995.

FUNARI, Pedro P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método II**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 1, jan.–jun. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estados na antiguidade clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

IBERICO, Angela Maria Figueroa. **Educação para a cidadania na escola**: representações de professores de ensino médio. 2014. 143 fl. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JACQUARD, Albert. Prefácio. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216–26, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>. Acesso em: 10 set.2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS. **Piaget, Vygostsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, Alexis N. uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone- ed. USP, 1998.

LIBÂNEO, J. Carlos. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO/ENDIPE, 16., Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0076m.pdf. Acesso em: 7 jul.2016.

LIBÂNEO, J. Carlos. O problema dos referenciais sobre qualidade do ensino público: comentário crítico sobre o eixo IV documento-referência da II CONAE. Texto base para reportagem: CONAE 2014. Revista Presença Pedagógica, v. 20, n. 115, jan./fev. 2014.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Lisboa: Terramar, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAHONEY, Abigail A. Introdução. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1990.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIRIEU, Philippe. Rumo a uma escola de cidadania. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITINHO-SILVA, Sara. **Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** 2016. 214 fl. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MONDAINI, Marco. O respeito ao direito dos indivíduos. In: PINSKY, J. , PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

MUÑOZ, Jacobo. Introducción. In: MUÑOZ, Jacobo e FAERNA, Ángel M. (Org.). **Caminos de la hermenéutica**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

NAÇÕES UNIDAS Brasil. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 2009. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: fev. 2020.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Octaciano. **Coleção “Constituições brasileiras”**, v. 1, 1824. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2018.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PARANÁ. Ministério Público. **ECA — Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes**. Paraná, 2015. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-2174.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PASTOR, Alain. Linguagem, construção dos saberes e da cidadania. In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCE, Lucila, ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19–29, jul./dez. 2013.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

POLETTI, Ronaldo. **Coleção “Constituições brasileiras”**, v. 3, 1934. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2018.

PORTO, Walter Costa. **Coleção “Constituições brasileiras”**, v. 4, 1937. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2018.

PORTUGAL. Ministério Público. **Declaração sobre a proteção de mulheres e crianças em situações de emergência e de conflito armado**, 1974. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao-mulherescranciassitemergencia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

REIS, Elisa Meirelles et al. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). São Paulo: UNICEF, 2019.

RIBEIRO, Henrique Melo Franco **Formação de valores e atitudes**: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio. 2013. 141 fl. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ROCHA, Juliana Ferreira da; CARRARA, Kester. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 221–30, dez. 2011. Disponível:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200004>.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693–728, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço cidadão**. São Paulo: ed. USP, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULZ, Almiro. Formação ética para o exercício da docência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO/CINFE, 4., maio 2010. Caxias do Sul. RS. Disponível em:

http://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Formacao%20Etica%20para%20o%20Exercicio%20da%20Docencia.pdf. Acesso em: 12 out. 2016.

SEVERINO, Antonio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Perspec.**, v. 4, n. 2, Apr./June 2000.

SHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Ana Céli Pimentel. **Ética como tema transversal nas aulas de Artes Visuais no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II**. 2014. 244 fl. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SUCUPIRA, Newton. O ato institucional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras — 1823–1988**. Campinas: Autores Associados, 1966.

TÁCITO, Caio. 1988. **Coleção Constituições brasileiras**, v. 7. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2018.

TARDIFF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cad. Educ.** FaE/UFPel, Pelotas, v. 16, n. 15, jan./jun. 2001.

UNICEF BRASIL. **História dos direitos da criança**, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Declaração dos direitos da Criança**. São Paulo: Biblioteca virtual de Direitos Humanos. S. d. disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José Carlos S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41–55, jun. 2007.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAUJO, José C. S. O projeto político-pedagógico: um guia pra a formação humana. In: VEIGA, Ilma P. (Org.) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma P.A; SILVA, Edileusa F. da. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca de qualidade. In: VEIGA, Ilma P. A.; Silva, Edileusa F. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018.

VELLAS, Etienne. Conferir sentido aos saberes escolares: nada mais simples! In: APAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, Lev A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

WALLON, Henri, **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1968.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

■ Fontes documentais legais

BRASIL. Convenção sobre os direitos da criança. **Diário Oficial** da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. secretaria especial de editoração e publicações subsecretaria de edições técnicas. Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2192-livro-etica-e-cidadania-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Decreto 6.481, de 12 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diretrizes curriculares nacionais. **Diário Oficial** da União, Brasília, DF, 2010, p. 34, “Seção 1”, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei 13.257, de 8 de março de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: proposta de práticas de implantação. 2019a. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: proposta de práticas de implantação. 2019b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: 2020.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 21 ago. 2020.

APÊNDICE A Roteiro da entrevista

1. Em que momento de sua vida você resolveu ser professor(a) e por quê?
2. Como a sua escola primária/ fundamental I contribuiu para a sua formação cidadã?
3. Que professor(a) mais contribui para essa formação e por quê?
4. Que momentos vividos na escola você se recorda de ter contribuído para essa formação?
5. Como você percebe o papel da escola hoje nessa formação para o exercício da cidadania?
6. Que momentos/situação você identifica na sua escola que contribui para a formação cidadã do aluno?
7. A seu ver, como esse processo de construção da cidadania se desenvolve na sua prática docente em sala de aula?
8. Que outros comentários você gostaria de fazer sobre a questão da cidadania e escola?

APÊNDICE B

Texto disparador das discussões do grupo focal

O artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 institui como dois dos seus cinco fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e o artigo 205 institui que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 2º, fundamentando-se na Carta Magna, estabelece as mesmas três finalidades da educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p. 7).

Tomando como foco o preparo para o exercício da cidadania, como vocês compreendem essa finalidade da educação formal?

APÊNDICE C

Roteiro do grupo focal

1. Como vocês concebem o conceito de cidadania?
2. E o de ética?
3. Qual a relação entre os dois?
4. Para vocês, como se constrói a cidadania na escola?
5. Como se constrói a cidadania no aluno?
6. Qual é o papel do professor nessa construção?
7. Há problemas nessa função, quais?
8. Dê exemplos de contradições que vocês identificam na rotina da escola e da sala de aula quanto a essa construção.
9. Como entendem e lidam com essas contradições?
10. Que fundamentos teóricos norteiam suas concepções de cidadania e de ética?
11. Como percebem o processo de formação para o exercício da cidadania de crianças de seis e sete anos?