

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

THIAGO GABRIEL SILVA GAMEIRO

**CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: uma descrição a partir das
práticas naturalizadas no ensino fundamental**

RECIFE
2020

THIAGO GABRIEL SILVA GAMEIRO

**CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: uma descrição a partir das
práticas naturalizadas no ensino fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gomes da Costa Santos.

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

G192c Gameiro, Thiago Gabriel Silva.
 Construindo cidadania na escola : uma descrição a partir das práticas
 naturalizadas no ensino fundamental / Thiago Gabriel Silva Gameiro. – 2020.
 247 f. : il. ; 30 cm.

 Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gomes da Costa Santos.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
 Programa de Pós-graduação em Sociologia, Recife, 2020.
 Inclui referências e apêndice.

 1. Sociologia. 2. Cidadania. 3. Educação. 4. Ensino fundamental. 5.
 Socialização. I. Santos, Gustavo Gomes da Costa (Orientador). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-139)

THIAGO GABRIEL SILVA GAMEIRO

CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: uma descrição a partir das práticas
naturalizadas no ensino fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Aprovada em 06/05/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gomes da Costa Santos (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Zarias (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Silke Weber (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Aída Maria Monteiro Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Às pessoas que colocam a dignidade universal acima do egoísmo, da vaidade e da indiferença, e àquelas que ainda vão colocar.

Que o que for aprendido na socialização primária (a exemplo da desumanização) seja visto em sua **tendência** a permanecer, não como um fatalismo.

AGRADECIMENTOS

A Mãinha, por ter feito o trabalho mais árduo no rompimento da educação como reprodução (das desigualdades), sendo a primeira grande incentivadora da busca por conhecimento em minha vida, frequentemente abdicando de projetos seus para que isso fosse possível.

A Rebeka, Benjamim e Miguel, com as(os) quais não pude estar presente, como gostaria, durante o doutorado, mas que me fortaleciam quando estavam perto.

A Priscylla e às(aos) amigas(os) que acompanharam, encorajaram, sofreram junto, distanciaram-se/aproximaram-se, mas que foram parte valorosa ao longo dos últimos anos, meu reconhecimento e escusas nessa passagem.

A Gustavo Santos, meu estimado orientador, sempre incisivo nas orientações, trazendo ensinamentos respeitosos, perspicazes e atenciosos, qualificando cada detalhe deste trabalho.

A Rosane Alencar e Silke Weber, minhas prezadas orientadoras momentâneas nessa investigação, as quais, juntamente com Gustavo, puderam me dar exemplos profissionais de que um trabalho sério e competente tem espaço para a cordialidade.

A Remo Mutzenberg e José Luiz Ratton, pelo estímulo que deram à produção dessa tese, em nome dos quais agradeço a diversas(os) docentes, técnico-administrativas(os), terceirizadas(os), motoristas, cantineiras(os), fotocopadoras(es) e demais trabalhadoras(es), que, em variadas situações, contribuíram com nossas atividades.

A todas(os) as(os) participantes do trabalho de campo: profissionais, estudantes e suas(seus) responsáveis legais, em especial a Verônica Dantas e Juliana Ferraz, pois, mais do que permitirem a realização de uma pesquisa com certo cunho invasivo, contribuíram decisivamente em sua concretização.

Às(aos) colegas do PPGS, com as(os) quais não pude ter tanto convívio, por conta das constantes viagens em minha profissão e pela forma como o curso foi se construindo, mas que deram apoio em situações adversas, notadamente Patrícia, Manu e Jhonathan.

Às(aos) amigas(os) do IFPE, que talvez tenham sido aquelas(es) que mais de perto acompanharam o processo de elaboração da tese, agradeço profundamente pelo afeto, paciência e fortalecimento.

Às(aos) estudantes do IFPE, que me ensinaram a ser professor num contexto desfavorável de doutoramento, mas que sempre me reenergizaram no dia a dia, com palavras carinhosas, abraços e ensinamentos, sendo guarida e ânimo nos últimos anos.

Às(aos) ativistas da dignidade humana com as(os) quais tive o prazer de conviver concomitantemente ao doutorado, por terem me ensinado e entusiasmado na luta por um mundo mais justo, com mais sororidade/fraternidade.

Às crianças e adolescentes das Casas de Acolhimento João de Freitas Neto, em Afogados da Ingazeira e Lar de Nikolas, em Belo Jardim, por terem sido meu orgulho, meu porto seguro e meu abrigo semanal de amor e revigoramento.

“Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar!” (BRECHT, 1982, p.1).

“Quando nada parece dar certo, vou ver o cortador de pedras martelando sua rocha talvez 100 vezes, sem que uma única rachadura apareça. Mas na centésima primeira martelada a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela que conseguiu isso, mas todas as que vieram antes” (RIIS, 1901, p. 138).

RESUMO

A presente tese analisa a construção da cidadania através da escolarização básica e obrigatória no Brasil. Discutem-se algumas das principais perspectivas teóricas sobre o tema (MARSHALL, 1967; PETTIT, 1997, 2010; RAWLS, 2003, 2009; ARENDT, 1998, 2016a; HABERMAS, 1997, 2000; PATEMAN, 1992; FREIRE, 2017, 2018; DAGNINO, 1994, 2004; BENEVIDES, 1991), reconhecendo que ele não é unívoco, como, muitas vezes, é (sub)entendido, e cujos significados são incorporados à luta política, enquanto um “significante vazio” (LACLAU, 2011). O objetivo geral da investigação é a análise da construção da cidadania das(os) estudantes de uma escola pública, a partir, em especial, da observação – realizada no segundo semestre de 2018 – das práticas vivenciadas no cotidiano da instituição, tendo como pressuposto preliminar que essas práticas repercutem na naturalização da cidadania daqueles sujeitos. O estudo foi realizado com estudantes do ensino fundamental (com o foco no 3º ano), em uma escola localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco. Com vistas ao aprofundamento naquele objetivo, foram aplicadas a análise documental; o método etnográfico com observação direta; juntamente com a técnica de grupo focal, empregada com o intuito de analisar de que forma a cidadania é vivenciada e naturalizada, via escolarização, na maneira como as(os) estudantes enxergam a realidade. De nossa investigação, pudemos compreender que a construção da cidadania na escola não se limita às(aos) estudantes, incidindo em toda a comunidade escolar. Também pudemos identificar a noção de “cidadania (com)passiva” emergindo da análise do campo, a qual imiscui, por um lado, benevolência e amor piedoso, fortalecendo a dignidade de alguns sujeitos, enquanto, por outro lado, reforça a passividade na forma dominante como a cidadania se naturaliza na escola. Desta feita, depreende-se que esse processo sofre influências das práticas naturalizadas na instituição, mas de maneira contraditória, distanciando-se, em certa medida, de análises pautadas em frequente maniqueísmo pessimismo/otimismo, as quais, muitas vezes, partem de modelos elaborados em outros contextos, enviesando a análise.

Palavras-chave: Cidadania. Ensino fundamental. Práticas escolares. Socialização.

ABSTRACT

This thesis analyzes the construction of citizenship through basic and compulsory schooling in Brazil. It is discussed some of the main theoretical perspectives on the theme (MARSHALL, 1967; PETTIT, 1997, 2010; RAWLS, 2003, 2009; ARENDT, 1998, 2016a; HABERMAS, 1997, 2000; PATEMAN, 1992; FREIRE, 2017, 2018; DAGNINO, 1994, 2004; BENEVIDES, 1991), recognizing that it is not univocal, as it is often implied, and whose meanings are incorporated into the political struggle, as an “empty signifier” (LACLAU, 2011). The general objective of the investigation is to analyze the construction of student’s citizenship on a public elementary school, based, in particular, on the observation – carried out in the second semester of 2018 – of the practices experienced in the daily life of the institution, having as a preliminary assumption that these practices impact on the naturalization of citizenship of those subjects. The study was undergone with students of an elementary school (focusing on students of the 3rd year), located in the city of Jaboatão dos Guararapes, state of Pernambuco. In order to deepen that objective, the thesis applied the document analysis; the ethnographic method with direct observation; together with the focal group technique, applied to grasp how citizenship is experienced and naturalized at school and how citizenship affects the way students see reality. From the investigation, it was possible to understand that the construction of citizenship at school is not limited to students, affecting the entire school community. It was also identified the notion of a “compassionate citizenship” emerging from the analysis of the field, that conception imbibes, on one hand, benevolence and godly love, by strengthening the dignity of some subjects, while, on the other hand, reinforces passivity in the dominant form how citizenship is naturalized at the school. Therefore, it appears that this process is influenced by practices naturalized in the institution, but in a contradictory manner, distancing itself, to a certain extent, from analyzes based on frequent Manichaeism, pessimism/optimism, which often start from models elaborated in other contexts, biasing the analysis.

Keywords: Citizenship. Elementary school. School practices. Socialization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Equipamento de frequência facial (“faciometria”).....	111
Figura 2 – Propaganda do Governo Municipal sobre a frequência facial.....	111
Figura 3 – Lixo/depredação da escola 1.....	243
Figura 4 – Lixo/depredação da escola 2.....	243
Figura 5 – Participação nas aulas 1.....	245
Figura 6 – Participação nas aulas 2.....	246

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BPC	BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CF	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
COMPESA	COMPANHIA PERNAMBUCANA DE SANEAMENTO
CRAS	CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
DETRAN	DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO
DH	DIREITOS HUMANOS
DUDH	DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
EMC	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
ESP	ESCOLA SEM PARTIDO
FF	FREQUÊNCIA FACIAL
GF	GRUPO FOCAL
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IFPE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
LGBT	LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OSPB	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA
PCD	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
PL	PROJETO DE LEI

PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PEE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PR	PARTIDO DA REPÚBLICA
RMR	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
TNT	TECIDO NÃO TECIDO
URSS	UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CIDADANIAS E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DE UM CONSENSO	28
2.1	CIDADANIAS: PRELÚDIO ELUCIDATIVO	28
2.2	CIDADANIAS: PRIMEIRAS CONCEPÇÕES.....	33
2.3	CIDADANIA E DELIBERAÇÃO.....	42
2.3.1	Cidadania e Participação	53
2.4	CIDADANIA ENQUANTO DIGNIDADE.....	57
2.5	CIDADANIA COMO “SIGNIFICANTE VAZIO”	66
3	A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA TEM PANO DE FUNDO .	69
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIEDADE BRASILEIRA.....	69
3.2	CIDADANIA À BRASILEIRA E O NÃO-CIDADÃO	74
3.2.1	Cidadania na Escola Brasileira.....	80
3.3	MECANISMOS DE NATURALIZAÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA	84
4	CONTEXTUALIZANDO A ETNOGRAFIA.....	89
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO	89
4.2	DOCUMENTOS NORTEADORES DA CIDADANIA NA ESCOLA INVESTIGADA	99
4.3	ACESSO AO CAMPO E DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA ESCOLA	104
5	CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: DESCRIÇÕES A PARTIR DO COTIDIANO	116
5.1	VIVENCIANDO A CIDADANIA EM TODA A INSTITUIÇÃO (PARA ALÉM DAS AULAS)	116
5.1.1	Relações Interpessoais e Cidadania.....	127
5.1.2	A Cidadania na Escola Não Se Restringe às(aos) Estudantes.....	139
5.2	CIDADANIA NAS AULAS	148
5.3	CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: CONTRADIÇÕES, ENTRAVES E POSSIBILIDADES	173
6	QUE CIDADANIA SE INCORPORA NA ESCOLA?	177
6.1	ASPECTOS TÉCNICOS DO GRUPO FOCAL	178
6.2	CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS	183
6.3	DIREITOS E DEVERES	191

6.4	CIDADANIA E DELIBERAÇÃO/PARTICIPAÇÃO	198
6.5	CIDADANIA NATURALIZADA, AUSÊNCIAS E CONTRADIÇÕES	208
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal	241

1 INTRODUÇÃO

Perpetuar a vida humana tem sido uma das principais preocupações das sociedades ao longo do tempo. Para tanto, o preparo das novas gerações (DURKHEIM, 2011) é uma tarefa imprescindível, desembocando na centralidade da educação, com vistas à manutenção da própria sociedade. Dessa necessidade se depreende uma consequência lógica: os conteúdos e objetivos a serem ensinados variam de acordo com o contexto social.

Com base nesse axioma, a educação esteve subsumida, no período pré-capitalista, a determinados indivíduos e grupos, não sendo aplicada a todas as pessoas indistintamente, muito por conta do largo nível de diferenciação das sociedades. No mundo ocidental, é somente com a Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, que a ideia de uma mesma educação para todas as crianças da nação, sob a égide da escola, enquanto instituição de socialização, começa a ganhar forma.

Contemporaneamente ao surgimento da escolarização universal, é a partir da Revolução Francesa, em 1789, que a noção de cidadania começa a assumir uma abrangência universal (nacionalmente), antes restrita a pequenos grupos, conforme discutiremos no capítulo 2 deste trabalho. E, então, começa-se a apontar a necessidade de se educar todos os indivíduos pertencentes à nação com vistas ao exercício da cidadania.

A partir daí, a cidadania vem sendo incorporada aos objetivos educacionais na maioria dos países ocidentais, até atingir seu *status* de hegemonia, ao qual foi alçado, em especial, com o fim da Guerra Fria (entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990), quando o debate político deixou de estar centralizado entre qual modo de produção seria o ideal (se capitalista ou socialista), ganhando notório espaço a discussão sobre se o Estado deveria ser mais ou menos intervencionista – a exemplo de se deve ou não garantir direitos, em que medida isso deveria acontecer e quais seriam estes direitos –, com a assunção do neoliberalismo enquanto sistema econômico globalmente dominante.

No Brasil, esse momento é contemporâneo do fim de um governo militar (1964-85), quando se apresenta uma janela de oportunidade para o impulsionamento da cidadania aos objetivos da educação básica e obrigatória também em nosso país, como pode ser percebido no contexto de elaboração da atual Constituição Federal (CF), a “Constituição Cidadã”, ocorrido nos anos de 1987/88, o qual abrangeu diversos anseios, transformados em direitos, da sociedade civil, que vinha se mobilizando, especialmente a partir dos movimentos sociais, críticos àquele contexto de ruptura democrática, com ausência de vários direitos.

O referido apelido, atribuído à Constituição pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, denota a importância atribuída à cidadania em nosso país, desde então. Essa alcunha é justificada pelo reconhecimento dado aos direitos individuais e coletivos, como pode ser identificado em várias passagens no documento, vide seus artigos 1º, 5º e 6º (BRASIL, 2016a), os quais assinalam uma relevante garantia de direitos à(ao) cidadã(o) brasileira(o).

Desde então, pareceu emergir certo consenso sobre a importância da formação de cidadãs(ãos) na escola brasileira. Mas, o que seria a cidadania? A resposta a essa questão não é tão óbvia, como seu uso, muitas vezes irrefletido, parece sugerir, o que nos leva a compreender que, por mais que o conceito de cidadania tenha alcançado legitimidade na escola desde aquele contexto, seu significado não é consensual, além de estar em constante disputa, assim como a educação sob esse referencial.

Essa polissemia pode ser ilustrada na recente polarização política em torno dos objetivos da escola brasileira: de um lado, com uma visão mais emancipatória, crítica às injustiças sociais, remetendo às lutas de diversos movimentos sociais e de outras(os) militantes da educação, temos a defesa de uma escola universal e obrigatória, voltada à formação de cidadãs(ãos) críticas(os), ativas(os), participativas(os), questionadoras(es), criadoras(es) e reivindicadoras(es) de direitos, capazes de atuarem como protagonistas na transformação da sociedade. Essa perspectiva obteve importantes conquistas, simbolizadas, por exemplo, na escolha de Paulo Freire como patrono da educação brasileira, um ícone na educação sob esses referenciais.

Por outro lado, rivalizando com a posição acima, tem-se perpetuado, em parte do imaginário social brasileiro, além de vir ganhando força nos últimos anos na esfera pública, a defesa de uma formação que enfatiza o cumprimento dos deveres, o respeito à ordem, enquanto uma cidadania cívica, que remete ao regime militar da segunda metade do século XX, perspectiva amplamente defendida pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (BRASIL, 2020).

E, ainda, mais próxima a essa definição, a noção de que a escola não deve (não pode) “educar”, mas “ensinar/instruir conteúdos curriculares pretensamente neutros”, posição advogada, por exemplo, pelo “Programa Escola sem Partido” (PL 867/2015), o qual ataca, diretamente, tanto as propostas de educação para a cidadania, por invadir, em sua visão, o papel de formação moral, o qual, segundo as(os) defensoras(es) daquele Programa, é de exclusividade da família, como, também, o próprio Paulo Freire, na medida em que o consideram um ícone de uma (suposta) “doutrinação ideológica” de partidos de esquerda.

Dissensos em torno do significado da cidadania não se restringem ao senso comum, ou à luta política pela sua normatização, mas chegam ao debate filosófico/científico, como podemos perceber na diversidade de contribuições acadêmicas na área (tanto no que concerne à cidadania, quanto à sua aplicação na educação), as quais nos fornecem uma compreensão mais acurada sobre o conceito, como discutiremos, de forma mais aprofundada, nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.

Sem embargo, dentro dessa discussão, é possível encontrar, com certa frequência, a utilização do termo de forma irrefletida, acerca do qual não se necessitariam maiores aprofundamentos, geralmente se utilizando do referencial teórico proposto por T. H. Marshall (1967), um cânone na discussão a respeito do tema, o qual imiscui características normativas e descritivas na análise do soerguimento da cidadania.

O trabalho desse autor, baseado na experiência histórica específica da Inglaterra entre os séculos XVIII e XX, propôs a agora considerada “clássica” divisão dos direitos em categorias sequenciais, de acordo com seus elementos civil, político e social, fazendo com que boa parte da literatura posterior tomasse essa categorização como um dado na discussão sobre a cidadania – ou, pelo menos, partisse dela em suas análises. Todavia, consideramos que recorrer à definição marshalliana da cidadania como um axioma pode prejudicar o seu entendimento, na medida em que o autor se refere a um contexto específico, com uma ulterior interpretação também específica.

Para além de Marshall – embora, muitas vezes, sem romper totalmente com sua categorização –, existe uma vasta produção acadêmica que discute a relação entre educação e cidadania.

Dentre essas, destacam-se modelos liberais de cidadania, cuja elaboração normativa está fundamentada na defesa de alguns direitos civis como base para a construção de uma sociedade mais justa (PETTIT, 1997; RAWLS, 2003), numa visão crítica a práticas governamentais que remetam ao absolutismo.

Essa premissa – que não destoa completamente da divisão de Marshall, na medida em que identifica na justiça, um direito civil, o pilar principal para a construção de um modelo ideal de sociedade – visa criticar, em especial, possíveis ditames governamentais, quando impostos de forma arbitrária e, por isso, sua categorização em nosso trabalho enquanto uma perspectiva liberal, considerando que o liberalismo clássico emergiu em oposição direta ao absolutismo monárquico. Sem embargo, nesses referenciais já podem ser encontradas algumas características deliberativas, remetendo à categoria subsequente em nossa discussão.

Assim, temos, também, algumas análises focadas na deliberação e/ou participação, enquanto *modus operandi* ideal da vida em sociedade e, nela, de exercício da cidadania, nesse caso, com gradações na profundidade dos processos deliberativos (ARENDT, 1998; HABERMAS, 1997; PATEMAN, 1992; LACLAU e MOUFFE, 1987).

A comunicação, a construção coletiva da sociedade, é vista como o zênite nas concepções normativas de cidadania dessas(es) autoras(es). Com distintos meios para se alcançar esse objetivo, elas(es) veem na deliberação o mecanismo central na construção de certa utopia social. Enquanto para Hannah Arendt e Jürgen Habermas, por exemplo, a deliberação teria um fim a alcançar, para Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, o fim estaria na própria deliberação, que não deveria, jamais, cessar.

Incorporando essa premissa dialógica, outras(os) teóricas(os), a exemplo de Carole Pateman e José Pacheco, apontam na participação o modo mais eficaz de materializar a deliberação na constituição de sociedades com mais democracia (conceito que convive lado a lado com algumas das principais concepções modernas de cidadania).

Vale ressaltar, ainda, a contribuição de autoras(es) que veem na emergência da cidadania através da educação uma possibilidade efetiva de atribuímos dignidade à humanidade, a exemplo de Paulo Freire (FREIRE, 2017; 2018); Moacir Gadotti (GADOTTI, 2010); Maria Zenaide (ZENAIDE e TOSI, 2004); e Carlos Jamil Cury (CURY, 2002; 2008).

Em sentido análogo, ao apontarem para a dimensão da cidadania ativa (BENEVIDES, 1991; 2004), do empoderamento que os seres humanos podem auferir/potencializar através da educação, destacam diretamente a dimensão educacional da cidadania, na medida em que é possível, através do esclarecimento, os sujeitos se emanciparem, retomarem sua dignidade.

Sob outro ângulo, acentuam-se perspectivas que se destinam a analisar práticas conservadoras na educação, a exemplo das que subsumem a cidadania à formação moral, entendida enquanto civismo, voltada à obediência e manutenção da ordem vigente (BROOKOVER, 1977; ZEIGLER e PEAK, 1970; MAIA, 2013).

Em comum, esses autores pontuam como a escola tem sido frequentemente utilizada enquanto um mecanismo direcionado à perpetuação de valores dominantes, no sentido de tentar incutir nas novas gerações, de uma forma, muitas vezes, supostamente imparcial, algumas ideologias que contribuem com o arraigamento dos valores ditos nacionais, reforçando a ordem vigente.

De cunho mais empírico, sobressaem-se algumas análises de como a cidadania se materializa no Brasil, cuja produção literária nos fornece diversas caracterizações desse

referencial em nosso país (BURITY, 1999; AVRITZER e SANTOS, 2000; CHAUÍ, 2000; SALES, 1994; SANTOS, 1987; RIBEIRO, 2002; SOUZA, 2012; HOLSTON, 2013; CARVALHO, 2015).

Dentro dessas interpretações, emergem alguns conceitos a respeito de como se manifestaria, predominantemente, a cidadania à brasileira, a exemplo da “cidadania regulada” (SANTOS, 1987), “cidadania em negativo” (CARVALHO, 2015), ou “cidadania passiva” (VIEIRA, 2001), dentre outros. No uso desses termos, podemos identificar interpretações quase sempre negativas da cidadania no Brasil, o que pode acabar distorcendo a realidade, ao tenderem a certo maniqueísmo; não obstante, aqueles referenciais fornecem subsídios relevantes para a melhor caracterização de nossa sociedade, como discutiremos, em especial, no capítulo 3 deste trabalho.

Essa miscelânea de concepções¹ nos permite compreender que o significado do conceito de cidadania não pode ser tomado de forma definitiva, estando em permanente disputa. Quando chega à escola, essa contenda vai interferir diretamente no tipo de cidadania que se pretende construir naquele ambiente.

Além dessa multiplicidade de significados, destacamos uma crítica de que, em geral, por mais que se reconheça a importância da cidadania na escola, sua tentativa de instrução costuma se dar através de ações isoladas, de modo predominantemente conteudista, a partir de palestras ou exposição de material visual (CANDAU, 2000), as quais teriam relativo insucesso na constituição da cidadania dos sujeitos em formação, por não conseguirem se incorporar à rotina das(os) estudantes, enquanto algo entendido como natural.

Sem embargo, análises empíricas da relação entre as práticas vivenciadas rotineiramente na escola, como um hábito, e o processo de construção da cidadania nessa instituição tem sido uma área pouco explorada na discussão acadêmica contemporânea. Nisso se abririam algumas lacunas, na investigação científica, no que diz respeito à compreensão tanto de qual tipo de cidadania se manifestaria, predominantemente, na escola brasileira, quanto em relação à interpretação de como o cotidiano escolar tem impactado na construção da cidadania das(os) estudantes.

A fim de compreendermos melhor de onde surge nossa inquietação frente a essa problemática, cientes de que a investigação não é isenta em relação ao olhar do(a) pesquisador(a), consideramos apropriado apresentar, de forma breve, nosso lugar na estrutura social e sua possível influência na pesquisa, posto que, se não há como escaparmos dos

¹ Esses referenciais teóricos serão aprofundados nos capítulos 2 e 3 desta tese.

condicionamentos culturais, políticos e ideológicos na atividade científica (MINAYO, 2000, p. 237), é importante deixar claro para o(a) leitor(a) quais são os mais relevantes.

Nasci no ano de 1985, na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Com um ano de idade me mudei para Caruaru, estado de Pernambuco, local onde meu pai veio a falecer, um ano depois. Mudei-me, então, com minha mãe e uma irmã (dois anos mais velha), para a cidade de Jaboatão dos Guararapes, localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR), capital do estado. Lá vivi toda a infância e adolescência, num apartamento que meu pai havia comprado pouco antes de morrer, com uma renda familiar mensal média de um salário mínimo, até me alistar no exército, inicialmente como aluno e, após um ano e meio, como tenente temporário.

Estudei todo o ensino fundamental e médio com bolsa semi-integral em escola particular, a qual não teríamos condições de custear de outra forma, fazendo com que se tornasse um hábito o convívio com pessoas com um poder aquisitivo quase sempre bem maior que o nosso e tudo o que isso repercute na garantia de uma vida mais digna, num país em que a privatização e comercialização do que poderia/deveria ser um direito tem sido a pedra de toque de nosso “desenvolvimento”.

Durante o curso do mestrado em educação (2011/2013), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tivemos um contato mais sistemático com a discussão sobre as possibilidades de construção de um mundo com mais dignidade a partir do fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos, tendo como um de seus mecanismos centrais de concretização a educação, o que nos levou às reflexões presentes em nossa dissertação.

Esses referenciais potencializaram nossa inquietação frente àquela que talvez seja a principal crítica à Constituição Federal de 1988: a de que ela é usualmente vista enquanto “letra morta”, no sentido de que garante uma série de direitos, que, na prática, não raro não se efetivam. Isto nos levou a perceber a premência pelo seu (re)conhecimento, pois muitas pessoas nem sabem que esses direitos existem; enquanto outras os conhecem vagamente, reconhecendo-os mais como uma faculdade, pautada em relativa volição estatal no que concerne ao seu cumprimento. Sendo assim, um dos caminhos para uma mudança nesse cenário estaria na educação, no sentido do esclarecimento quanto à cidadania e aos direitos humanos.

Concomitantemente ao mestrado, trabalhei por quatro anos como educador social na prefeitura do Recife, realizando abordagens a pessoas em situação de rua, com vistas a entender os motivos daquela situação e comunicar ao setor de assistência social da prefeitura,

para que desse os devidos encaminhamentos. Além dessa atividade, ainda nessa profissão, atuei em Casas de Acolhimento Institucional, junto a crianças e adolescentes com histórico de violação de direitos e que, por esse motivo, estavam em medida protetiva de acolhimento. Esta experiência se somou àquelas reflexões teóricas, permitindo uma análise empírica, através de uma rotina de trabalho, da violação da dignidade, manifesta a partir da não garantia de diversos direitos básicos dos sujeitos acolhidos.

Em meu último ano nessa profissão, atuei, concomitantemente, como professor e supervisor pedagógico na Escola de Conselhos de Pernambuco, quando tive a oportunidade de trabalhar em conjunto com outras(os) atrizes/atores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, principalmente na formação de conselheiras(os) tutelares e de direitos. Atualmente ocupo o cargo de professor efetivo de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), tendo atuado por três anos e meio no *campus* localizado no município de Afogados da Ingazeira (Sertão do Estado) e, até o início do trabalho de campo da presente tese (agosto de 2018), por um ano na cidade de Belo Jardim (Agreste de Pernambuco).

Já por ocasião do doutorado, deparei-me com um momento político de retraimento dos já insuficientes direitos garantidos à população brasileira, bem como de aumento na desigualdade existente, o que nos levou a refletir que mesmo aqueles direitos que pareciam estar solidificados na sociedade, na prática, não seriam cláusulas pétreas, mas poderiam ser retirados. Por outro lado, alguns movimentos sociais de oposição ao governo federal, pautados na luta pela garantia de direitos, fortaleceram sua luta nesse contexto, conseguindo, por exemplo, eleições para cargos legislativos, apontando para algumas possibilidades de reivindicações, resistência e ressignificações, condizente com o lugar ocupado pela cidadania na disputa político-ideológica.

Fundamentadas(os) nessas ponderações de cunho pessoal, político e acadêmico, justificamos a realização da presente investigação, cientes de que, por mais que a relação entre cidadania e educação tenha sido objeto de reflexão de diversas(os) autoras(es) nos últimos anos, algumas questões não estão superadas, as quais permearão nossa investigação, como as que se seguem: o que seria a cidadania, então? Ela é sempre progressista, linear, no sentido da participação/ampliação dos direitos, ou podemos identificar contradições e/ou retrocessos em seu engendramento? Qual sua relação com a educação(escolarização)? É possível educar a(o) cidadã(o)? Temos obtido sucesso nesse empreendimento? Quais os entraves encontrados nesse processo?

Esses questionamentos culminaram no objeto da presente pesquisa, o qual se propõe a analisar que tipo de cidadania se constrói na escola básica e obrigatória brasileira e como ocorre, ou não, a sua incorporação. Os referenciais teóricos foram empregados de modo a explicar o que identificamos no campo, e não objetivando verificar a validade de determinada perspectiva. Em outras palavras, mais do que dizer como a cidadania deve ser construída na escola, nosso objetivo é o de analisar como ela está, ou não, se efetivando no cotidiano escolar.

Cientes disso, consideramos que não seria o suficiente reduzir a investigação às teorias e aos documentos, sendo necessário ir ao chão da escola, a fim de observar como está se dando a construção da cidadania e quais as contradições, entraves e possibilidades encontradas nesse processo.

A partir dessa definição, optamos que a investigação ocorreria em escolas públicas, dada a sua relação mais direta com o Estado – ente de especial relação com a cidadania, como veremos no capítulo 2 –, a exemplo da gestão e origem do seu financiamento. Na escola pública nos deparamos com outro questionamento: investigaríamos uma ou mais de uma instituição? Ela por inteiro, ou uma turma em específico?

Com vistas a resolver esse imbróglio, e considerando que a construção da cidadania na escola sofre interferências não apenas dos seus aspectos formais, notoriamente dos conteúdos ensinados, mas, também, das relações interpessoais, das condições estruturais, dentre outros mínimos detalhes da rotina institucional, decidimos analisar minuciosamente todo o cotidiano, o que demandaria um olhar mais apurado sobre a realidade, levando-nos à decisão de focarmos a análise numa só instituição.

Em relação às práticas analisadas fora da sala de aula, seria quase impossível não observar várias turmas, a não ser que a escola as separasse a todo momento, não permitindo qualquer contato. Por outro lado, quando da análise da construção da cidadania nas aulas, definimos que selecionaríamos uma só turma, pelos mesmos motivos supracitados em relação ao recorte analítico em uma só escola, considerando, ainda, que não faríamos uma única observação, mas buscaríamos delinear uma descrição processual da rotina, o que enriqueceria a análise se focássemos nas aulas de uma só turma.

Em seguida, passamos à definição de qual série/ano especificaríamos. Partindo da premissa de que, muitas vezes, as(os) brasileiras(os) não se reconhecem como cidadãs(ãos), em geral tendo apenas ciência (não raro vagamente) de que, legalmente, possuem direitos e deveres, visamos focar num momento no qual poderíamos perceber melhor os motivos que favoreceriam essa não incorporação/internalização.

Sendo assim, fundamentados na teoria da socialização de Peter Berger e Thomas Luckmann (1998), consideramos que aquilo que é ensinado nos momentos iniciais de aprendizado, principalmente nos primeiros anos de vida, dado, em especial, o alto grau de afetividade envolvido, faz com que o sujeito que está aprendendo (que está sendo socializado) se aproprie do aprendizado não como uma possibilidade dentre outras, passível de questionamento, mas como “a” única possível, como algo “natural” (daí o sentido preciso do uso do termo “naturalizado” ao longo deste trabalho).

A partir disso, definimos centrar nossa atenção em estudantes que ainda estivessem vivenciando momentos iniciais de socialização. Para tanto, visualizamos no ensino fundamental (EF) um contexto com maiores possibilidades de existência de socialização primária, dada a tenra idade das crianças e o (provável) maior envolvimento afetivo existente nas relações sociais nessa etapa.

Dentro do EF, quando da análise das aulas, selecionamos uma turma de terceiro ano, ao ser composta por estudantes que já passaram por alguma socialização escolar, mas que ainda se encontram em momentos iniciais de aprendizado. Além dessa compreensão, é importante salientar que esse ano é o limite normativo para se estar alfabetizada(o) em nosso país (BRASIL, 2014), o que possibilitaria uma competência mínima em relação a alguns aspectos a serem observados, como o de ser capaz de (re)conhecer os direitos e deveres² previstos em legislação.

Com base nesses apontamentos, chegamos ao pressuposto orientador de nossa investigação, de que *a cidadania que se engendra no ensino fundamental está intrinsecamente associada às práticas naturalizadas em seu cotidiano*.

Destacamos um adendo referente ao pressuposto orientador aqui descrito: ao longo da discussão, buscamos evitar que ele enrijecesse a investigação, utilizando-o enquanto uma estratégia para nos orientarmos, para que pudesse contribuir com um maior aprofundamento em nossos objetivos, não como um preceito a ser inflexivelmente seguido.

A partir dessa proposição, surge a questão norteadora exordial em nossa pesquisa, qual seja: *como as práticas naturalizadas no cotidiano do ensino fundamental se relacionam com a construção da cidadania das(os) estudantes?* Aos moldes do que apontamos em relação ao pressuposto orientador da pesquisa, não intentamos fazer com que esse questionamento limitasse nossa investigação, mas que servisse como um parâmetro inicial em

² No capítulo 3 destinaremos uma seção ao aprofundamento da teoria da socialização de Berger e Luckmann; assim como no capítulo 4 discutiremos os pormenores da delimitação do campo/sujeitos, ocasiões nas quais buscaremos justificar com mais detalhes a adequação dos recortes efetuados aos objetivos de nossa pesquisa.

sua elaboração; não obstante, ao final deste trabalho, devemos ter construído um entendimento mais aprofundado em relação ao que aquela indagação (se) propõe.

Desvelados o pressuposto e a questão orientadoras da presente pesquisa, apresentamos, a seguir, os seus objetivos principais, cujo objetivo geral é o de *analisar o modo como é construída a cidadania das(os) estudantes no ensino fundamental, a partir das práticas naturalizadas no cotidiano escolar*. Este objetivo geral, por sua vez, desemboca nos seguintes objetivos específicos:

1. *Descrever o engendramento da cidadania no cotidiano do ensino fundamental (além das aulas);*
2. *Apreciar a construção da cidadania nas aulas do ensino fundamental;*
3. *Analisar como as(os) estudantes evidenciam a incorporação da cidadania engendrada na escola;*
4. *Interpretar as contradições na naturalização da cidadania na escola.*

A partir das ponderações que nos levaram à elaboração desta pesquisa, bem como conhecendo seus objetivos, apresentaremos, a seguir, o percurso delineado na exposição de nossos argumentos.

No capítulo 2 discutiremos algumas das principais concepções de cidadania, destacando como cada uma delas incorpora, ou não, a educação enquanto seu elemento constitutivo. Iniciamos nossa reflexão fazendo uma breve digressão histórica, indicando alguns acontecimentos importantes no surgimento da cidadania moderna. Feito isto, estabelecemos algumas categorias teóricas, aproximando autoras(es) cujas perspectivas dialogam, mesmo com algumas divergências, no intuito de sistematizarmos alguns aspectos importantes no debate.

De antemão, afirmamos a existência de múltiplas e, às vezes, antagônicas reflexões sobre a cidadania, o que faz com que nosso recorte não tenha como objetivo trazer uma palavra final nesse debate, mas possibilitar o reconhecimento de que o citado conceito não tem um só significado, mas existe uma gama de perspectivas em sua teorização. A polifonia de significados alusivos ao conceito de cidadania pode ser justificada, dentre outros motivos, pela legitimidade que o termo goza atualmente, fazendo com que seu significado seja objeto de disputas político-ideológicas, como denota seu uso enquanto um “significante vazio”, tal qual veremos ao cabo do capítulo em questão.

No capítulo 3, cientes de que a cidadania é indissociável da sociedade e do Estado os quais a constituem, abordaremos alguns dos principais aspectos da trajetória histórica da construção político-social do Brasil, porquanto estiverem associados ao tipo de cidadania que predomina em nosso país. Feitos esses esclarecimentos, descreveremos em que medida essas características são incorporadas à escola brasileira.

Ainda no capítulo 3, entendendo que a escola não é neutra, mas atua ressignificando, (re)agindo ao que acontece na sociedade mais ampla, buscaremos identificar que mecanismos estão presentes no cotidiano escolar, especificamente aqueles que incidem na construção da cidadania das(os) estudantes, momento no qual discutiremos a educação enquanto socialização; como esse processo entra em cena na escola; e de que forma essa instituição consegue naturalizar as práticas vivenciadas em sua rotina.

Iniciaremos o capítulo 4 apresentando a metodologia de construção e de análise dos dados, ocasião na qual buscaremos justificar cada técnica e método utilizados, bem como os critérios aos quais recorreremos quando da delimitação do campo, cientes de que sua apropriação se fundamenta na adequação aos objetivos da investigação. Nesse percurso, a análise documental; a etnografia com observação direta, na maior parte do tempo não participante; além do Grupo Focal (GF), demonstraram-se como possibilidades metodológicas adequadas à pesquisa, pelos motivos que apresentaremos, brevemente, ainda nessa introdução, quando da descrição de como se deu a incorporação de cada técnica à tese.

Já o método da “descrição densa”, proposto por Clifford Geertz em “A Interpretação das Culturas” (GEERTZ, 2008), revelou-se ajustado à nossa etnografia, especialmente na medida em que o autor aponta para a premência em descrever cada detalhe da rotina do campo, o que, em nosso caso, coaduna-se com a percepção de que a naturalização da cidadania na escola sofre influências do que acontece em toda a instituição, mesmo nas situações que parecem mais banais.

Ainda no capítulo 4, faremos uma análise dos principais documentos apropriados e produzidos na instituição, buscando identificar neles princípios consonantes com a cidadania. A análise documental teve como intuito reconhecer de onde surgem, legalmente, as demandas para a formação da cidadania na escola brasileira, ocasião na qual analisamos algumas das principais legislações que atuam sobre a instituição investigada, a exemplo da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou o Plano Municipal de Educação (PME) em vigência. Também analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucional, principal documento produzido na escola, o qual indica seus objetivos,

princípios, valores, dentre outras particularidades que balizam, normativamente, o fazer pedagógico, possibilitando-nos, assim, uma melhor caracterização do campo.

Como último item desse capítulo, já adentrando propriamente na etnografia, analisaremos alguns detalhes da estrutura física da escola, cômicas(os) de que essas particularidades impactam no tipo de cidadania que se constrói naquele ambiente. Nesse momento, descreveremos diversos aspectos estruturais, desde a comunidade mais ampla e suas redondezas, até a sala de aula, passando pelos corredores e outros espaços da instituição, na medida em que eles estiverem associados à naturalização da cidadania.

No capítulo 5 se encontra o cerne da etnografia, que se destina a analisar as práticas naturalizadas na rotina escolar, através da descrição dos dados construídos a partir da observação direta, técnica que se apresentou como imprescindível na consecução de nossos objetivos, posto que não intentamos discorrer sobre a percepção dos sujeitos, ou como a cidadania deve ser engendrada, mas analisar como ela se evidencia, na prática.

Para tanto, inicialmente, faremos a descrição não só do que ocorre no cotidiano da sala de aula, mas também fora dela, pois, até mais do que em relação à estrutura física, várias práticas são naturalizadas na rotina institucional, em lugares como: corredores; cozinha; banheiros; entorno da escola; dentre outros. Feita essa análise, passaremos à interpretação específica das práticas que ocorrem na sala de aula, estando devidamente atentas(os) aos momentos de engendramento da cidadania, especialmente nos conflitos, situações nas quais os sujeitos tendem a agir de forma mais espontânea.

Concluindo o processo de triangulação dos dados, o capítulo 6 será destinado à análise do grupo focal, dado ser esta uma técnica com a qual podemos problematizar questões que nos permitem avaliar em que medida as práticas vivenciadas na escola, suas contradições, efetivações e ausências, incidem na maneira como os sujeitos externalizam a forma como naturalizaram a cidadania. Com vistas a nos mantermos fiéis a esse objetivo, as discussões estimuladas no GF estiveram associadas à rotina escolar.

Na descrição dessa técnica, primeiramente, apresentaremos alguns dos principais aspectos de sua elaboração e execução, a exemplo do material utilizado; o tempo de duração; o roteiro; o que fizemos para deixar os sujeitos mais à vontade; como foi a seleção dessas pessoas, dentre outros pontos importantes à compreensão dos dados construídos no GF.

Feito isto, estabeleceremos algumas categorias analíticas relativas à cidadania, as quais se transformaram em seções, tendo por base, em especial, o que observamos no cotidiano, fundamentadas(os) no referencial teórico. A finalidade da organização em categorias é a de facilitar a compreensão do processo; não obstante, elas se entrecruzam, não

devendo ser compreendidas de forma estanque, até mesmo pela arbitrariedade na divisão da realidade, feita pelo pesquisador.

Por fim, nas considerações finais serão sistematizados os principais achados da pesquisa, no intuito de destacar, de forma sucinta, as contribuições centrais da tese para o debate sociológico acerca da relação entre escola e cidadania. Por outro lado, dada a delimitação do trabalho em nossos objetivos, bem como pelas próprias limitações de método e/ou do pesquisador, apontaremos algumas lacunas em nossa reflexão, indicando possibilidades de aprofundamento em pesquisas futuras.

2 CIDADANIAS E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DE UM CONSENSO

O debate em torno da cidadania abrange divergentes perspectivas teóricas e de ação política, ancorando-se em discussões tanto normativas como descritivas, presentes seja na literatura acadêmica, de diversos campos, como a filosofia, sociologia, economia e direito; seja em discussões realizadas no senso comum, mesmo quando não se refiram diretamente ao termo, mas que acabam se utilizando de noções presentes nas diversas formulações do que seja a(o) cidadã(o).

Mas o que seria a(o) cidadã(o)? Quais são as características que a(o) definem? Quem pode ser considerada(o) cidadã(o)? É algo que se conquista, ou se tem, naturalmente, por existir? Como o termo foi se enraizando no linguajar coloquial da população brasileira? Esta se utiliza de princípios condizentes com a literatura especializada, quando diz, ou reivindica ser cidadã? E, ainda: é possível educar alguém para a cidadania? Como fazê-lo? Qual o papel da escola nesse processo?

Esses e outros questionamentos similares não apresentam respostas consensuais, o que faz com que a cidadania, mesmo sendo uma palavra bastante pronunciada pelas pessoas em geral, seja uma ideia, não raro, repetida sem maiores ponderações. A fim de apresentarmos uma compreensão mais aprofundada do conceito, buscaremos identificar suas principais concepções, quando apontaremos seus limites e contribuições dentro do debate acadêmico, identificando, nessas reflexões, as possibilidades de educar a(o) cidadã(o). Antes, julgamos ser necessário indicarmos brevemente os episódios basilares na construção da cidadania.

2.1 CIDADANIAS: PRELÚDIO ELUCIDATIVO

Definir um marco histórico para o início da cidadania certamente é uma tarefa arbitrária, mas necessária para uma melhor contextualização de nossa análise. A maioria das(os) historiadoras(es) destaca a vivência na polis de Atenas do século V a.C. como o momento precursor das noções de cidadania e democracia no Ocidente (FINLEY, 1988; PINSKY e PINSKY, 2015). Concordando com eles, agregamos à democracia ateniense os

feitos de Ciro II (“O Grande”) no século VI a.C. e Roma, nos últimos séculos a.C., como contextos fulcrais na compreensão da gênese da cidadania³.

Esses três últimos acontecimentos, cronologicamente próximos, contribuíram significativamente para o soerguimento de uma nova perspectiva de se compreender as relações interpessoais, lançando alicerces que se encontram presentes em algumas das modernas concepções de cidadania, seja no que concerne a uma maior humanização no trato com o diferente, herança da Pérsia; seja na construção de um senso de deliberação, de democratização, de reivindicação e questionamento das decisões a serem tomadas por quem detém o poder político, nos casos de Atenas e Roma.

De Grécia e Roma emergirá a noção de cidadania atrelada à cidade-Estado, ideia muito próxima de nação (MARSHALL, 1967, p. 64), como a concebemos atualmente. Ou seja, você é cidadã(o) de uma determinada nação – mesmo que existam expressões como “cidadania global”, “universal”, a base da cidadania é a nação, que possibilita sua fruição e construção (BENEVIDES, 2000, p. 4). Nesse sentido, a cidadania também estaria relacionada à política, pois é “na pluralidade dos homens” e na “convivência entre diferentes” (ARENDT, 1998, p. 21), que a ideia de *polis* se torna possível⁴, já que nela os indivíduos terão um contato mais próximo e constante com outros sujeitos, em comparação às comunidades mais isoladas, nas quais havia pouca diferenciação cultural entre os indivíduos que se relacionavam.

Longo período se passou desde a queda do Império Romano, em 476 d. C., até a emergência do que podemos identificar como sendo a cidadania moderna, quando questões importantes para essa perspectiva, como liberdade, deliberação política, reivindicações, distribuição da riqueza produzida pela sociedade, foram passando de um ato discricionário, com base na benevolência/malevolência dos reis, enquanto privilégios, chegando à dimensão de direitos a serem reivindicados.

Salvo alguns episódios mais relevantes, como a Magna Carta inglesa de 1215, quando alguns dos poderes do rei foram limitados, na tentativa de colocar a todos, inclusive o monarca, abaixo da lei, é somente entre os séculos XVI a XVIII que a moderna concepção de cidadania começa a tomar forma como um valor legitimado socialmente, momento no qual ressaltamos o papel da luta, da conquista dos direitos na consecução da cidadania na Idade

³ Não esmiuçaremos cada um desses episódios, posto que nossos objetivos vão menos no caminho de estabelecer uma historicização da cidadania e mais no sentido de apontar distintas perspectivas da cidadania hodierna. Para uma melhor compreensão desses contextos históricos ver Pinsky e Pinsky (*op. cit.*) e, ainda, Guimarães (2010).

⁴ Como é amplamente divulgado, o termo política vem de *polis*, nome dado à cidade-Estado de Atenas; já o termo cidadão vem do latim (língua romana) *ciuis*, também relativo a cidade, o que indica a importância desses contextos apresentados, na política e na cidadania.

Moderna/Contemporânea, destacando-se, em especial, os processos revolucionários que levaram à Independência dos Estados Unidos e à Revolução Francesa (PINSKY, 2015, p. 10).

Diretamente associados à noção de cidadania, os direitos são parâmetros basilares na compreensão do que seria a(o) cidadã(o) moderna(o). Seguindo a linha de raciocínio de Pinsky, enquanto a cidadania antiga era extremamente restritiva e tinha sua constituição ancorada na ideia de pertencimento a uma cidade (nação), como também na possibilidade de deliberação e de exercício da democracia direta na polis, a moderna concepção de cidadania, ao emergir a partir das reivindicações da Revolução Francesa, está precipuamente fundamentada na garantia de direitos e deveres, individuais e coletivos, frente ao arbítrio do poder estatal, embora sem abandonar a fundamentação cidadina: ser cidadã(o) de determinada nação implica ter com ela uma relação de garantias e de subordinação, formalizadas em direitos e deveres.

Deveres seriam as obrigações para com a sociedade e o Estado dos quais o indivíduo faz parte, no sentido definido pelos filósofos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau, em especial), quando se debruçaram sobre os motivos pelos quais os indivíduos renunciaram à sua liberdade natural no estado de natureza, para viver sob regras sociais em comum. Mas, o que seria, mais especificamente, um direito? Para não tomarmos esse termo como algo dado, apropriar-nos-emos da definição de Norberto Bobbio, ao afirmar que um direito se refere à:

regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage à violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção. Essas normas têm como escopo mínimo o impedimento de ações que possam levar à destruição da sociedade, a solução dos conflitos que a ameaçam e que tornariam impossível a própria sobrevivência do grupo se não fossem resolvidos, tendo também como objetivo a consecução e a manutenção da ordem e da paz social (BOBBIO, 1995, p. 349).

A partir da definição de Bobbio, consideramos que direitos e deveres estão intrinsecamente correlacionados na cidadania moderna, já que a garantia de direitos numa determinada sociedade implica o cumprimento de deveres, posto que o *modus vivendi* das(os) cidadãs(ãos) modernas(os) se pauta no estabelecimento de acordos mútuos, na regulamentação de procedimentos de convivência, mesmo que implícitos, com suas respectivas normas e sanções, que impeçam o advento de atitudes arbitrárias nas relações entre indivíduos e grupos, dentro de uma determinada nação.

Esse escudo face ao arbítrio não se resume à relação entre indivíduos, mas, em especial, na relação destes com o Estado: o ato de guilhotinar Luís XVI, na Revolução Francesa de 1789, aponta e constrói uma nova perspectiva no entendimento do uso do poder

soberano estatal em relação ao povo, rompendo “com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar” (MONDAINI, 2015, p. 131), indicando que o poder do Leviatã tem limites, os quais podem ser impostos pelo povo, na busca pela efetivação de seus direitos. Não obstante, a cidadania moderna não visa acabar com o poder estatal; antes, ao expressar que os direitos e deveres devem ser garantidos numa base legal, indica que eles podem surgir a partir de demandas da sociedade.

O republicanismo revolucionário francês marcou época, sendo o divisor entre a Idade Moderna e a Idade Contemporânea e o ponto fulcral no fim do absolutismo monárquico. No que concerne à cidadania, contudo, uma das principais contribuições da Revolução Francesa esteve na sua defesa radical (até então) da igualdade, além, é claro, dos pilares da liberdade e fraternidade: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, artigo 1º) diz o primeiro artigo do documento, o qual se referia a uma igualdade “substantiva, uma *igualdade de direitos*, significando que pessoas consideradas iguais (isto é, pela natureza, todos) devem ter a mesma distribuição de direitos, a despeito de outras diferenças” (HOLSTON, 2013, p. 52, grifos do autor), rompendo com a diferenciação hierarquizada da cidadania entre grupos de indivíduos, como se via nos Estados-nação mediterrâneos antigos.

Como a cidadania está relacionada à nação, convém diferenciá-la de seu coirmão, muitas vezes tratado como sinônimo, os direitos humanos (DH). Criada com o fim da 2ª Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) é o principal órgão de defesa desses direitos, que abrangem todas as sociedades, com o sentimento de que, tendo a cidadania exclusivamente alcance nacional, pode ser que alguma sociedade não coloque limites na sua relação com outros povos, já que, sendo soberana, uma nação poderia ter por valor a eliminação de outro povo, a exemplo de (supostos) valores nacionais que busquem eliminar povos e culturas diferentes, tal qual fez a Alemanha nazista da primeira metade do século XX.

A fim de estabelecer diretrizes globais para a relação entre os povos, foi elaborado, em 1948, o documento mais importante da ONU: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), alicerçado na proposta de não repetição de alguns dos acontecimentos históricos então recentes, especialmente os vistos nas duas grandes guerras do século XX. A DUDH se diferencia da cidadania, para além do alcance territorial, em uma dimensão decisiva: enquanto a cidadania tem natureza legal, impositiva, os direitos humanos têm caráter propositivo, sem força de lei, embora boa parte das nações ocidentais procure

elaborar suas Constituições em observância aos DH, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988.

Concomitante à criação dos direitos humanos, finda a 2ª Guerra Mundial, o mundo ficou polarizado entre dois blocos: um, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), unia os principais países capitalistas; o outro, liderado pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), unia a maioria dos países defensores do socialismo. Nessa Guerra Fria de corrida armamentista se sobrelevava, em nível global, o embate ideológico entre qual seria o melhor modo de produção. Com o fim deste conflito, no início da globalização contemporânea, a cidadania passa a ocupar lugar de destaque no debate acerca do modelo ideal de sociedade, em vários países. Se, na Guerra Fria, o socialismo era a principal bandeira de luta contra algumas mazelas do capitalismo, como as desigualdades e a exploração, com a hegemonização do capitalismo neoliberal de fins dos anos 1980 e anos 90, a cidadania surge como capaz de atenuar esses problemas, numa estratégia, muitas vezes, de capitalismo “menos selvagem”, mas não mais visando ao seu fim.

Este processo também tem apelo significativo no Brasil, cuja Carta Magna recebeu a alcunha de “Constituição Cidadã”, por conta de vários direitos por ela assegurados. Desde então, a cidadania se tornou lugar comum no linguajar político brasileiro (HOLSTON, 2013, p. 22). No que concerne ao nosso campo de investigação, o “preparo para o exercício da cidadania” foi incorporado em nossa Carta Magna, no artigo que trata das finalidades da educação brasileira (BRASIL, 2017a, art. 205).

Sem embargo, um dos principais problemas que surgem quando um termo se populariza é a possibilidade de esvaziamento do seu significado, no caso, de uma falta de reflexão mais aprofundada sobre o que seria a cidadania, como se educaria a(o) cidadã(o), tomando quase como um fato indiscutível que a educação deve formar cidadãs(ãos), embora, muitas vezes, sem questionar no que isso implicaria. Para que possamos nos debruçar sobre o modo como a cidadania é construída e, mais especificamente, como se dá o processo de formação da(o) cidadã(o), apresentaremos, a seguir, as principais contribuições da literatura especializada sobre o tema, ressaltando, em especial, a relação entre o que seria a cidadania para cada autor(a) problematizado(a) e qual sua relação com a educação.

A problematização descrita a seguir buscará se pautar, preferencialmente, numa linha lógica de argumentação, e não, necessariamente, seguindo uma cronologia. Assim, as(os) autoras(es) e ideias aqui utilizadas(os) serão trazidas(os) de acordo com suas contribuições teóricas para o campo, elencadas em categorias conceituais, fundamentadas numa maior aproximação de suas perspectivas analíticas.

2.2 CIDADANIAS: PRIMEIRAS CONCEPÇÕES

Ao abordarmos o conceito de cidadania, as contribuições de Thomas Humphrey Marshall têm lugar de destaque nas modernas discussões sobre o tema, seja na literatura especializada e, neste caso, tanto concordando em pontos fundamentais com o autor (CARVALHO, 2015), como criticando-o (DAGNINO, 1994), seja a partir de sua apropriação em documentos legais (BRASIL, 2017a).

T. H. Marshall (doravante Marshall) parte de reflexões do economista Alfred Marshall (A. Marshall), acerca de questões como educação, livre-mercado, desigualdades, para construir sua teoria histórica e sociológica (MARSHALL, 1967, p. 59) sobre direitos, cidadania e igualdade social, tendo como contexto principal de análise a trajetória da Inglaterra entre os séculos XVIII e XX, o que o leva a fazer certa generalização desse caso particular em relação à construção “da” cidadania.

Marshall defende que existiria uma sequência histórica na assunção dos direitos na Inglaterra, chegando a estabelecer uma apreciação cronológica na emergência de três categorias de direitos, associando cada tipo a um século diferente: “os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX” (MARSHALL, 1967, p. 66; CARVALHO, 2015; CURY, 2002). Apesar de Marshall afirmar que sua “análise é, neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica” (MARSHALL, 1967, p. 63), concordamos com Carvalho (2015, p. 17), quando afirma que o pensamento de Marshall propõe certa linearidade normativa nessa sequência, partindo dos direitos civis, passando pelos políticos, até chegar aos sociais⁵ (CARVALHO, 2015, p. 17).

Essa normatividade pode ser identificada em Marshall na medida em que o autor considera que a eclosão da cidadania inglesa só foi possível porque, conquistada sua liberdade e sua igualdade perante a lei – elemento civil da cidadania, juntamente com o direito à propriedade e o “acesso igualitário à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63) –, com o fim do absolutismo, os ingleses puderam se reunir com a finalidade de deliberar acerca de problemas comuns – elemento político, como o direito de votar e ser votado – e, assim, construírem, em

⁵ Essa linearidade será criticada, dentre outras(os) autoras(es), por Evelina Dagnino, como sendo uma generalização do caso inglês, que não pode – e nem deve – ser transposta na análise da construção/luta pela cidadania, seja no que se refere à dimensão territorial, seja na dimensão temporal (DAGNINO, 1994; 2004).

conjunto, formas mais democráticas de participação na riqueza produzida coletivamente – elemento social, como a educação e os serviços sociais (*ibid.*, p. 64).

A fim de termos um entendimento mais preciso dos contextos que possibilitaram a emergência dos direitos civis, políticos e sociais, é importante compreendermos o que estava acontecendo, não só na Inglaterra, mas numa perspectiva mais global, em âmbito de Ocidente, em cada um dos séculos estudados por Marshall.

O século XVIII, momento de eclosão do elemento civil da cidadania – segundo a tipologia marshalliana –, é o período das Revoluções Industrial (segunda metade do século), Estadunidense (1776) e Francesa (1789), que marcaram profundamente não só as relações sociais, mas o pensamento de diversos autores, constituindo-se em episódios que contribuíram significativamente para o surgimento da sociologia, por exemplo. Esse é um período de profundo combate às concepções absolutistas, incompatíveis com a cidadania (MARSHALL, 1967, p. 77), quando o liberalismo político e econômico ganha *status* hegemônico, tal qual pode ser visto, por exemplo, com o lançamento de “A Riqueza das Nações”, de Adam Smith, a “bíblia” do liberalismo econômico clássico, datado do mesmo ano da Independência estadunidense, a qual também tem forte apelo às liberdades individuais.

Nesse sentido, o modelo hegemônico de cidadania, tendo em Marshall seu representante mais famoso, emerge ancorado no liberalismo e na apreciação dos direitos civis como seus princípios basilares: “É inegável que o liberalismo contribuiu de forma significativa para a formulação da ideia de uma cidadania universal, baseada na concepção de que todos os indivíduos nascem livres e iguais” (VIEIRA, 2001, p. 70). Isto vai influenciar fortemente a definição de Marshall, de que a igualdade perante a lei e o direito à propriedade são a base da cidadania.

Além de serem a sustentação do modelo normativo de cidadania para Marshall, os direitos civis também possibilitarão a formulação dos principais direitos políticos, já que, sob a égide do absolutismo, sem a liberdade garantida pelos direitos civis, os futuros cidadãos não poderiam deliberar politicamente, definindo os rumos da nação, de forma democrática (MARSHALL, 1967, p. 70). São esses direitos políticos, constituídos no século XIX, que possibilitarão a incorporação medular da democracia à cidadania (*ibid.*, p. 69).

Se a supracitada obra de Adam Smith encontrava eco na teorização marshalliana acerca dos direitos civis do século XVIII, a valorização dos direitos políticos no século XIX também dialogava com a literatura política de então, como na discussão feita por Alexis de Tocqueville, em “A Democracia na América”, acerca da importância do associativismo nos EUA na construção da cidadania naquele país. Tocqueville era um profundo entusiasta da

capacidade que os estadunidenses tinham de, a partir da associação – um direito político –, procurar resolver os problemas em comum que mais os afetavam diretamente. Nesse sentido, o contexto inglês de fortalecimento dos direitos políticos não representava um caso isolado, sendo encontrado em outras nações.

Por fim, “a participação nas comunidades locais e associações funcionais constitui a fonte original dos direitos sociais” (MARSHALL, 1967, p. 70). Com forte inspiração nos ideais propostos pelo economista John Maynard Keynes, nas décadas iniciais do século XX, os direitos sociais são o ponto de chegada, de completude da cidadania para Marshall, no caminho iniciado com os direitos civis, passando pelos políticos, contribuindo, decisiva e estruturalmente, para a redução da desigualdade social (*ibid.*, p. 89).

Esses direitos sociais – moradia, alimentação, educação e saúde, por exemplo – se opõem diametralmente à noção de privilégios (de classe, por exemplo): se você é cidadã(o) de uma determinada nação, logo faz jus a compartilhar parte dos benefícios da riqueza produzida, via direitos sociais, independentemente de sua origem social.

Se o capitalismo liberal não coloca limites rígidos à desigualdade social, pautando-se no governo do mérito, alheio às trajetórias individuais, a cidadania marshalliana representa a delimitação de garantias básicas às(aos) cidadãs(ãos), as quais acabam por atenuar as desigualdades (especialmente as de classe), estipulando uma espécie de piso de dignidade humana: “a desigualdade implícita no conceito de cidadania minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípio, uma desigualdade total” (MARSHALL, 1967, p. 77). A cidadania seria, então, um *status*, visando a uma espécie de suavização do sistema capitalista, mas não a sua extinção (*ibid.*, p. 94-5).

Ou seja, a ideia de cidadania para Marshall não se confundiria, em absoluto, com a construção de outro modo de produção, como o socialismo (*ibid.*, p. 60), mas seria uma representação (na) prática da aplicação de um modelo análogo ao Estado de Bem-estar Social (p. 96). Chegamos, assim, à definição última de cidadania em Marshall, que seria “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (*ibid.*, p. 76).

Nessa avaliação dos “direitos e obrigações” é interessante notar que Marshall já aponta a existência de direitos e deveres individuais e coletivos (*ibid.*, p. 86; 98; 99; 103). Isso é uma contribuição importante do autor, posto que, não raro, hodiernamente, muitas pessoas associam os direitos apenas à sua dimensão individual (“vou atrás dos meus direitos”), de merecer alguma garantia enquanto sujeito, geralmente concedida pelo Estado, como a

liberdade e o acesso à justiça. Assim, os direitos coletivos são parte importante da cidadania, como, por exemplo, os direitos de associação para fins diversos, como os de sindicalização.

E como entraria a educação nesse processo de emergência do *status* da cidadania britânica em Marshall? Dentre os direitos sociais, o mais amplamente debatido por ele é justamente o acesso à educação, através da qual o autor identifica uma possibilidade de inversão da lógica sequencial (civis, políticos, sociais) no processo de construção dos direitos. Sendo um direito social, a educação estaria no final da sequência, depois da materialização dos direitos civis e políticos; não obstante, Marshall a aponta como sendo um “pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (CARVALHO, 2015, p. 17). Em outros termos, a educação, entendida enquanto instrução, forneceria as capacidades instrumentais de conhecimento dos direitos e, assim, de construção da cidadania (MARSHALL, 1967, p. 73; 74).

Côncios de que a educação seria pré-condição para a cidadania, os ingleses, bem como os habitantes de boa parte das outras nações capitalistas, construíram o entendimento de que deveriam tornar a educação escolar, além de um direito, um dever, ao qual toda a sociedade deveria se submeter, a fim de que cada indivíduo que fizesse jus ao *status* de cidadão pudesse conhecer os direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, o Estado “deve obrigar as crianças a frequentarem a escola” (*ibid.*, p. 60). A importância da educação para a cidadania é tão destacada que, mesmo em um contexto liberal de oposição ao absolutismo, reconhecendo que os poderes estatais devem ser limitados, a educação seria o “único caso em que ele (em referência a A. Marshall e concordando com ele) aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado para atingir seu objetivo” (*ibid.*, p. 62; p. 99).

Essa importância dada à instrução no conhecimento dos direitos influenciou boa parte da literatura posterior sobre o tema, seja para concordar com Marshall, no sentido da “educação formando futuros cidadãos” (BRASIL, 2017a), seja indo além do que defendia o autor, no que diz respeito, por exemplo, à sua valorização da educação como um meio para alcançar a cidadania através de um ensino conteudista, mas sem o foco em uma vivência cotidiana com base em exercício de direitos no ambiente escolar (BENEVIDES, 1991; PACHECO, 2007; PATEMAN, 1992). De qualquer forma, abordar a temática da cidadania sem levar em conta os argumentos de Marshall é fugir daquele que se tornou um dos cânones nessa discussão.

Mas é também neste ponto que podemos identificar o minimalismo do autor na relação entre educação e cidadania: ainda que atribua importante valor à educação na formação de cidadãs(ões), Marshall não vai muito além disso, ele não aborda, por exemplo, a

dimensão do esclarecimento, de conteúdos e/ou métodos emancipatórios, de práticas cidadãs. Antes, o autor atribui ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever o papel central nesse processo (CURY, 2002, p. 249), como se a função da educação na cidadania se resumisse a essa ferramenta de instrução básica, capaz de possibilitar a cada sujeito (re)conhecer seus direitos e deveres garantidos pelo Estado.

Mesmo que o autor formule suas ideias num momento de universalização do acesso à educação na Inglaterra (MORAES, 2017, p. 409) – um dos possíveis motivos para sua defesa do acesso à educação, entendida como pré-requisito para a cidadania –, Marshall não transcende essa aplicação técnica na inversão sequencial desse direito.

Complementarmente à valorização minimalista da educação para a cidadania em Marshall, temos o neorrepblicanismo cívico de Philip Pettit e a Teoria da Justiça de John Rawls, enquanto perspectivas liberais de cidadania, nas quais questões como justiça, liberdade e igualdade formal – associadas aos direitos civis, base da cidadania ideal para Marshall – são princípios fundamentais em suas concepções normativas de sociedade. Assim, uma das preocupações centrais desses autores é a de apresentar um modelo ideal de sociedade, na qual possamos evitar o arbítrio injusto na aplicação de leis e regras de convivência, tal qual ocorria no feudalismo.

Remontando à premissa de que a cidadania moderna nasce com a Revolução Francesa, quando a noção de direitos universais, dentro de uma nação, passa a ser defendida como um valor civilizatório, num contexto no qual o maior inimigo era o absolutismo feudal, o argumento central de Pettit é a defesa da “liberdade como não-dominação” (PETTIT, 2010, p. 70). Assim como no republicanismo clássico revolucionário, essa concepção não se refere à ausência de coerção do Estado, mas ao combate intransigente às arbitrariedades do poder soberano, mesmo que legítimo, eleito.

Desta feita, a coerção estatal só seria legítima se adequada ao bem comum, à vontade geral (PETTIT, 1997, p. 7); se for arbitrária deve ser combatida, pois fugiria à ideia de liberdade como não-dominação. Nesse sentido, alguns dos ideais vistos em Rousseau, como, por exemplo, “vontade geral” e “bem comum”, são retomados por Pettit, ao defender um modelo de sociedade com justiça. Essa negação das arbitrariedades (PETTIT, 1997, p. 8; 2012, p. 10; 58) nas imposições estatais está diretamente associada à “liberdade como não-dominação”, um princípio do republicanismo clássico.

Uma sociedade que funcionasse de tal forma estimularia a criação de uma “virtude cívica” (PETTIT, 1997, p. 9) em seus membros, que aceitariam as imposições estatais frutos de consensos, dado que o consenso original legitimou o Estado para garantir o bem comum,

que deveria estar, sem embargo, sempre aberto a questionamentos. Para tanto, as pessoas devem ser tratadas de forma igualitária (PETTIT, 2012, p. 81), enquanto cidadãos que podem contestar, a qualquer momento, as ações do governo. Como as arbitrariedades podem ser vistas de modo diferente pelos indivíduos – algo pode parecer injusto para uma pessoa, mas não para outra –, é na possibilidade de questionar a adequação das imposições estatais ao bem comum que se encontra o ideal de justiça neorrepblicano.

A “liberdade como não-dominação” demanda que o uso da força pelo Estado esteja pautado na soberania popular, num sentido próximo ao descrito pelos contratualistas modernos, especialmente Hobbes, Locke e Rousseau, quando identificam na concessão da sociedade a base da legitimidade do poder estatal. É a sociedade que detém o poder supremo, no final das contas, controlando seus representantes, garantindo, assim, sua liberdade, a despeito da coerção (mas não coação) do Estado.

A ausência de arbitrariedades também deve estar presente na relação dentro da sociedade, a partir de um “entrelaçamento entre as cosmovisões”, no qual se encontra, para Pettit, a resolução da incorporação da justiça no revestimento da ação do Estado. Em outros termos, ter liberdade não significa impor sua vontade sem limites, como uma liberdade negativa, mas ter a possibilidade de influenciar o Estado e a sociedade, de acordo com seu entendimento sobre a vida em sociedade. Aqui já podemos identificar alguns componentes deliberativos no pensamento pettitiano, fundamentado no compromisso com ideais liberais que pouco questionam a distribuição desigual de poder na sociedade no momento dessa deliberação.

No que se refere à importância da educação, o pensamento neorrepblicano de Pettit aponta para a oferta de uma instrução que vise estimular as(os) estudantes ao questionamento das arbitrariedades, no sentido de refletirem se há justiça em cada ação estatal, sugerindo que a autoridade deve ser respeitada, desde que legítima e legitimada. Isso forjaria nas(os) estudantes uma virtude cívica, ao criar um senso de que são portadoras(es) de direitos e responsabilidades na sociedade (PETTIT, 2012, p. 111), ou, em outros termos, que são cidadãos(ãos).

Associada a alguns pilares do liberalismo, seria uma educação universal, a qual pretende ser ideologicamente neutra, visando se adequar ao bem comum pré-estabelecido, mas que pode acabar por reproduzir desigualdades, por não questionar desigualdades nos pontos de partida entre os sujeitos, para não parecer arbitrária (FALCÃO, 2014, p. 256), nem os valores presentes nesse “bem comum”, por ser fruto da “vontade geral”.

No cotidiano escolar, a educação liberal neorrepública, com a finalidade de proteger as crianças das arbitrariedades, visando à não-dominação delas na vida em sociedade (PETTIT, 1997, p. 119), deve ser uma educação que incentive a criação, a liberdade, sem imposição de conteúdos de forma arbitrária pelas mães/pais e docentes. Não que não deva haver interferência (*ibid.*, p. 120), como, por exemplo, na criação da “virtude cívica”, ou no ensino do que seria o “bem comum”, mas deve se pautar no estímulo à liberdade, para que as crianças se percebam enquanto sujeitos capazes de exercerem críticas ao poder arbitrário.

Neste ponto, Pettit, em acordo com alguns princípios liberais na educação, que colocam a criança no centro do processo educativo, vai de encontro a teorias pedagógicas mais tradicionais, que colocam o(a) docente como o(a) único(a) detentor(a) do saber, como aquele(a) que imporá conteúdos/formas de ensino de acordo com sua autoridade, pois isso pouco faria com que as crianças construíssem uma percepção de si enquanto capazes de criticar as arbitrariedades.

Por outro lado, Pettit não aborda a questão da criação de novos direitos, ou de um novo modelo de sociedade: a educação deve fortalecer a faculdade do questionamento, desde que restrito à avaliação da adequação das ações estatais ao “bem comum” pré-estabelecido. Estando amparada na criação de uma “virtude cívica”, a partir da qual a sociedade definiu como sendo a cidadania, a educação deve estimular a(o) estudante a (re)conhecer os direitos e deveres predefinidos, mais do que a construí-los.

Ainda dentro de uma perspectiva liberal de sociedade, cidadania e educação, temos a “Teoria da Justiça” de John Rawls, em cujo cerne se destaca a noção de “justiça como equidade” (RAWLS, 2009, p. 12). Nela, o autor vai propor um modelo normativo no qual a justiça é o princípio básico da convivência legítima entre as pessoas, capaz de manter a igualdade do “contrato social”, que possibilitou a vida em sociedade.

Também preocupado com a justiça como sendo o contraponto ideal a possíveis arbitrariedades (RAWLS, 2009, p. 51), devendo permear as instituições, as quais somente “são justas quando não se fazem distinções arbitrárias entre as pessoas na atribuição de direitos e deveres básicos e quando as regras determinam um equilíbrio adequado entre reivindicações concorrentes das vantagens da vida social” (*ibid.*, p. 6), o autor procura descrever a forma de funcionamento ideal dessa sociedade, com igualdade, a partir de uma perspectiva liberal (RAWLS, 2003, p. 62).

Colocando-se como um teórico (neo)contratualista, Rawls vai defender que, numa situação hipotética de igualdade – ou seja, não há como buscar historicamente um fato que ilustre sua argumentação, tratando-se de um argumento lógico –, os seres humanos fizeram

um pacto, quando consensuaram que a justiça seria o pilar básico da vida em sociedade (RAWLS, 2009, p. 12). Esse consenso é engendrado a partir da existência do que ele chama de “equilíbrio reflexivo” (*ibid.*, p. 23; PETTIT, 2012, p. 20), conceito utilizado pelo autor para justificar que o pacto original não foi uma imposição arbitrária, mas algo refletido pelos pactuantes, em situação de liberdade.

Todavia, por não ter sido originado arbitrariamente, tal consenso só foi possível porque as pessoas “não sabem como as várias alternativas irão afetar seu caso particular” (RAWLS, 2009, p. 147), pois estão envoltas naquilo que Rawls denomina de “véu de ignorância” (*ibid.*; RAWLS, 2003, p. 122), não podendo conceber, a priori, quais ganhos ou perdas terão posteriormente à manifestação da “vontade geral” instituída. Como sua avaliação fica circunscrita aos (supostos) ganhos gerais com o pacto, os sujeitos pactuantes se baseiam na construção de princípios “justos” para todos, ou, em outras palavras, na “justiça como equidade”.

Fruto desse consenso (justo), temos a emergência de uma concepção coletiva de justiça (RAWLS, 2009, p. 48), que permite ir além das idiossincrasias na consideração do que é este valor, formando o que Rawls chama de “sociedade bem-ordenada” (*ibid.*, p. 36), quando os indivíduos percebem que levam vantagem ao pactuarem, pois só assim conseguem promover o bem de todos. Daí emergem os direitos e deveres fundamentais na “justiça como equidade”, que seriam aqueles mantenedores da justiça, demandando dos indivíduos a cooperação nesse processo. Essa cooperação não se daria de forma injusta, posto que, legitimada pelo pacto, a justiça equitativa faria com que “as liberdades da cidadania igual sejam consideradas invioláveis” (RAWLS, 2009, p. 4)⁶ e isso “estabeleceria os vínculos da convivência cívica” (*ibid.*, p. 5), ou, em outras palavras, a materialização da cidadania.

A justiça como equidade só é possível com a garantia de liberdades básicas às(aos) cidadãs(ãos) no processo deliberativo de implementação de regras de convivência, para que seja vista como legítima por todos, não como uma imposição arbitrária. Como, então, fazer com que as novas gerações de indivíduos livres percebam a justiça como “justa”, equitativa e não arbitrária? Para alcançar este objetivo, deve-se procurar educar os indivíduos, a fim de que possuam conhecimento das regras de convivência, pré-requisito para segui-las.

Sendo assim, a educação tem um papel central, devendo percorrer dois caminhos concomitantes: o de fornecer um senso de justiça, que compila os indivíduos ao seguimento de regras, quando eles percebem o benefício que auferem ao agirem desse modo, por terem

⁶ Rawls não leva em conta questões de poder na produção desse consenso original, mas toma esse processo como uma condição hipotética ideal fundacional da justiça como equidade.

sido eles (na situação hipotética do Contrato Social) que formularam as regras; além disso, a educação, na perspectiva da “justiça como equidade”, também fornece os meios necessários à participação no processo deliberativo, tornando o sujeito capaz de propor ideais e de buscar implementá-los, também com o limite de não ferir o pacto original.

No processo educacional, para Rawls, faz-se premente discutir a importância da justiça e sua relação com o que é bom e o que é certo, tendo a educação a “função ampla de uma concepção política” (RAWLS, 2003, p. 79) de deliberação sobre o ideal de vida em sociedade, momento no qual as(os) cidadãs(ãos) reconhecem umas(uns) às(aos) outras(os) “como livres e iguais” (*ibid.*). Em outras palavras, o autor propõe que a formação moral dos indivíduos, no sentido da aceitação e cumprimento de regras, seja o zênite do processo educacional, para que as pessoas cumpram o que foi estabelecido coletivamente (SILVA, 2003, p. 4), evitando arbitrariedades em sua conformação, pautando-se nos ideais de justiça e de equidade na construção das regras, já que a escola teria a “função pública de educar os cidadãos para uma concepção deles mesmos como livres e iguais” (RAWLS, 2003, p. 81).

Para tanto, a educação formal deveria possibilitar a inserção dos indivíduos na esfera pública, ofertando, de forma igualitária, o acesso às decisões coletivas e às possibilidades de formulá-las. Nesse intento, conhecer as regras e as normas de sua construção é uma condição *sine qua non* para o soerguimento da cidadania. Ou seja, a educação na “justiça como equidade” buscaria desenvolver capacidades cognitivas para o conhecimento e construção das regras sociais em cada cidadã(o), tornando-as(os), assim, capazes de participar dos processos deliberativos.

Com vistas a atingir este objetivo, o Estado deve proporcionar uma igualdade de oportunidades (RAWLS, 2003, p. 62; 75; 81) para todas(os) as(os) cidadãs(ãos), através do acesso à educação, independente de renda, ou outras diferenças/desigualdades entre as pessoas. Esse também é um pressuposto liberal, que foi fortemente atacado pelos teóricos reprodutivistas (BOURDIEU e PASSERON, 2014), em meados do século XX, por ignorar as desigualdades pré-existentes na sociedade, reproduzindo, no âmbito escolar, uma estrutura desigual, estando distante da produção de uma efetiva equidade social.

Da teoria da “Justiça como Equidade” aplicada à educação e, mais especificamente, à cidadania na educação, podemos extrair as possibilidades de um ensino que permita ao indivíduo se inserir na vida em sociedade, ao ser co-partícipe no processo de construção da justiça, a qual Rawls define como sendo o valor mais importante nas relações interpessoais (RAWLS, 2009, p. 108; 2003, p. 222-3). Para tanto, o autor afirma que cabe à educação o

papel de estimular nos indivíduos o sentimento de fé no consenso, para que sejam otimistas e busquem esse ideal de sociedade, pautado na “justiça como equidade”.

Por ser um defensor do processo deliberativo como um mecanismo *sine qua non* na construção de sociedades justas, igualitárias e livres, sem dominação arbitrária, a teoria de Rawls servirá como um ponto de apoio/diálogo (crítico) na construção teórica das(dos) principais autoras(es) que discutiremos na seção seguinte, quando problematizaremos o lugar da deliberação na construção da cidadania, até pela relação indissociável entre democracia – que pode ou não ser deliberativa, mas que dialoga diretamente com a deliberação – e cidadania, nas sociedades contemporâneas.

2.3 CIDADANIA E DELIBERAÇÃO

Partindo do princípio de que os direitos são uma construção histórica, variando de sociedade para a sociedade, bem como dentro delas, de onde viriam, então, os fundamentos que permeiam cada cidadania? Quem os define, sabendo-se que não são um dado, algo natural? Se até mesmo os direitos dito “naturais” se pautam em valores aceitos/impostos dentro das sociedades, quais os critérios utilizados na elaboração dos direitos e que mecanismos são utilizados para efetivá-los?

Para responder a essas questões, também neste caso faremos uma remissão à Revolução Francesa, já que, ao pôr termo no absolutismo monárquico, um sistema baseado em privilégios garantidos a um grupo seletivo de indivíduos, ampliou o *status* de cidadania, visando à universalidade dos direitos. Essa ampliação suscitou a utopia de **todo** o povo no poder, decidindo sobre a coisa pública e, dentro dela, seus direitos e deveres. Nesse sentido, cidadania e democracia passaram a estar fortemente entrelaçadas, a ponto de podermos dizer que uma não existiria sem a outra, no sentido moderno.

Não adentraremos numa discussão sobre modelos de democracia, nem nos diversos sentidos atribuídos à palavra; nosso objetivo, nessa seção, é discutir os processos deliberativos utilizados na construção das múltiplas formas de manifestação da cidadania hodierna, apresentando alguns dos modelos normativos/descritivos mais relevantes na literatura sobre o tema, mesmo que os(as) autores(as) não tenham se dedicado a estudá-lo diretamente, mas de cujos pensamentos podemos fazer inferências com este propósito.

Iniciaremos nossa abordagem dos processos deliberativos na construção da cidadania a partir das reflexões de duas perspectivas consagradas na análise/valorização da deliberação

enquanto modelo normativo de sociedade: a defesa da pluralidade no pensamento de Hannah Arendt e a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, as quais tomaremos como cânones da relação entre cidadania e deliberação.

Hannah Arendt foi uma filósofa judia que viveu em contexto de Holocausto nazista, característica fundamental para a compreensão dos fundamentos de sua teoria, já que, enquanto o nazismo representava uma teoria eugênica de defesa da supremacia de uma determinada categoria de indivíduos, a raça ariana, com o extermínio de grupos de pessoas que representavam uma “ameaça” à essa “purificação”, Arendt fazia parte justamente do grupo mais fortemente atacado pelos nazistas: os judeus. Nesse sentido, a defesa de valores como o respeito à pluralidade de indivíduos, a convivência entre diferentes, a banalização do mal nas relações humanas foram objetos de profunda reflexão da autora semita.

No livro “O que é política” (ARENDT, 1998), Arendt propõe uma definição de política na qual a convivência fraterna, plural, com respeito às diferenças deve ser o objetivo primeiro e último da vida em sociedade. Se o Holocausto se baseou no aniquilamento das diferenças, a autora vai remeter à noção de política como sendo a deliberação entre pessoas diferentes, visando chegar a objetivos comuns. Já que o nazismo buscou exterminar as diferenças, valorizar a essência da deliberação significa devolver à humanidade o respeito à pluralidade, natural aos seres humanos (ARENDT, 1998, p. 21), que, na visão arendtiana, têm de saber lidar com isso, sob o risco de se extinguirem enquanto humanidade.

É justamente esta dimensão plural, coletiva, o que garantiria a cidadania de cada um(a), ou, em outros termos, o reconhecimento do outro como sujeito de direitos (LAFER, 1988, p. 152), já que só sou cidadã(o) na medida em que reconheço a cidadania do outro, rompendo com a tradição greco-romana de cidadania como privilégios.

Ou seja, defender a cidadania, num contexto em que grupos são excluídos aprioristicamente desse *status*, constitui-se numa falácia, para Arendt. Assim, só existe cidadania num mundo que garanta a existência da pluralidade, já que somos todos iguais, enquanto sujeitos diferentes (ARENDT, 2016a, p. 10), numa síntese dialética entre a valorização do Sujeito/da individualidade e a coexistência de sujeitos diferentes, de modo a não hierarquizar as pessoas (TOURAINE, 1997, p. 214; SANTOS, 2002, p. 12).

A implementação desse projeto se encontra mais no terreno da utopia, como algo a ser almejado, do que propriamente como um modelo descritivo de cidadania. Ao afirmar que “nada nos assegura que isso seja possível”, Hannah Arendt firma o pé nessa dimensão utópica, embora pouco otimista, de sua reflexão sobre pluralidade, igualdade e diferença.

Em outro texto, de natureza mais descritiva, a autora apresenta o que seria um dos principais obstáculos à materialização dessa utopia: o conceito de “banalidade do mal” (ARENDT, 1999, p. 274; 310). Convidada a cobrir o julgamento de Adolf Eichmann, um dos arquitetos da “Solução Final” de extermínio da população judaica (ARENDT, 1999), esperava-se que Arendt desenvolvesse uma análise punitiva/vingativa do nazista, especialmente por conta da origem semita da autora. Todavia, ela identificou nas maldades das ações de Eichmann o resultado da burocratização permeando suas ações de modo irrefletido, acreditando ele estar cumprindo regras, como um soldado de determinada causa, mais do que agindo de forma maldosa para com os judeus.

Tal hipótese fez com que Arendt recebesse uma série de críticas da comunidade judaica, chegando a ser acusada de traidora por seu povo. Sem embargo, o conceito de “banalidade do mal” se perpetuou como representante ilustre da capacidade de análise crítica da autora, diminuindo o viés passional de investigação, num contexto que facilitava o contrário.

Tomando esses dois direcionamentos de seu pensamento, quais sejam, a defesa da pluralidade e o desvelamento da “banalidade do mal”, destacamos as contribuições de Arendt dentro de um modelo normativo de cidadania. Em outras palavras, ela apresenta uma teoria da cidadania que é eminentemente coletiva, já que é no contato e na consideração do outro, que sou, de fato, cidadã(o).

A cidadania, numa concepção arendtiana, estaria, assim, garantida com base no exercício de uma deliberação sem violência, mas que busque identificar a presença do mal, da falta de ética nas relações sociais, temática que soa atual, em tempos de ódio ocupando lugar de destaque nas relações sociais, especialmente direcionado às minorias, num sentido de aniquilamento das diferenças.

No processo de construção dessa sociedade ideal, cada indivíduo deve ter a possibilidade de negociar que a sua visão de mundo seja incorporada na cidadania de seu Estado-nação, respeitando as diferenças em relação às outras visões de mundo, mas sem abdicar da sua. Para tanto, é necessário a existência de uma esfera pública na qual a comunicação possa se estabelecer sem a imposição de arbitrariedades violentas – premissa que, como veremos, também é central no pensamento habermasiano. Arendt vai, então, apresentar seu modelo de cidadania como o “direito a ter direitos”, no qual cada sujeito vai ser corresponsável pela manutenção da humanização dos outros sujeitos, com base na defesa da igualdade na pluralidade (ARENDT, 2012, p. 406).

Aplicada à educação (escolarização), a cidadania arendtiana aponta para a construção de uma escola acolhedora, com respeito à diversidade, sem o aniquilamento das diferenças entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Um modelo de escola na qual a cidadania se constrói especialmente em sua dimensão coletiva, na valorização dos direitos e deveres de todas(os), um espaço de fortalecimento de uma conduta ética, onde a consideração com o outro seja um valor central na instituição, para que se evite uma banalização do mal, na relação entre todos os sujeitos: desde estudantes, suas(seus) representantes legais, docentes, até as(os) faxineiras(os), porteiras(os) e merendeiras(os) e, dentro dessas categorias, as Pessoas com Deficiência, Negras(os), Mulheres, LGBT's, Idosas(os), enfim, que a escola seja um espaço propício à inclusão.

Também é uma escola que estimule a deliberação no dia a dia da instituição, para que sejam ouvidos e respeitados os distintos pontos de vista, sem imposições arbitrárias de opiniões que firam a dignidade de cada sujeito; um ambiente pautado na defesa da pluralidade na construção das regras cotidianas, nos objetivos e metas institucionais, fazendo com que os sujeitos se sintam coautores da construção da escola, não meros receptores de algo que vem de cima.

Essas diretrizes podem ser encontradas a partir da inferência do pensamento arendtiano ao campo da educação, já que este não é um objeto central na análise da autora, mas que inspirou importantes reflexões de outras(os) autoras(es) (BRAYNER, 2001; TELLES, 1994) no debate sobre o tema.

Abordando diretamente a temática da educação, Arendt se preocupou com o que acreditava ser uma “crise” na educação (estadunidense) (ARENDT, 2016b), a qual estaria representada pela seguinte contradição: como inserir as crianças num mundo velho, este que fazemos parte, sem violentar as possibilidades que o nascimento de um novo ser pode trazer para a mudança deste mesmo mundo? Deixando-as de lado, sem educar? Violentando-as com os nossos pontos de vista, que culminaram, em última instância, no Holocausto?

Essa contradição acontece no caso da educação para a cidadania, cujos princípios são estabelecidos por uma geração que já existe (*ibid.*, p. 225): a educação moderna, iluminista, emancipatória, acabaria por destruir o mundo das crianças, sua personalidade (p. 237), por conta das imposições arbitrárias que trazem em seus ideais, independentemente de serem bons ou ruins, mas que não foram definidos levando em conta os interesses do ser recém-chegado ao mundo.

Arendt resolve este imbróglio com o que diz ser uma “função conservadora” da educação (p. 243), que seria a de conservar as potencialidades que um novo ser tem de

realizar a emancipação, já que, inseri-lo no (novo) mundo, de acordo com os nossos ideais, seria uma atitude violenta. Nessa ótica, o Estado (p. 238) deveria buscar “ensinar sem educar” (p. 247), ou seja, construir conhecimentos técnicos sem adentrar em questões morais, de imposição de valores, devendo ser o mais neutro possível na definição de como deve ser a personalidade de cada criança.

Vale destacar que, ao se posicionar contra arbitrariedades morais dos adultos na formação das futuras gerações, Arendt demonstra certa insegurança em sua reflexão educacional, ressaltando que essa discussão deve ser colocada a cargo de especialistas (*ibid.*) – o que não é o seu caso, segundo a própria autora. Analisando outras obras de Arendt, podemos perceber o quanto esse argumento de “neutralidade educacional” vai de encontro ao cerne da discussão realizada em “Eichmann em Jerusalém” (ARENDT, 1999), por exemplo, quando ela descreve os perigos da burocratização excessiva, no que tange ao cumprimento irrefletido de ordens. Em outros termos, caso tivesse sido educado de uma forma (supostamente) neutra, isso não contribuiria para que Eichmann elaborasse críticas às ordens que recebia (preocupação fulcral de Arendt, ao utilizar o conceito de “banalidade do mal” na interpretação da personalidade de Eichmann).

Além disso, nesse ponto podemos assinalar certa similaridade na reflexão arendtiana com algumas das propostas de (suposta) neutralidade na educação, a exemplo do Programa Escola sem Partido (SILVA, 2017?), denotando que alguns aspectos do pensamento da autora, especialmente quando aplicados fora de contexto, podem servir a interesses reacionários na educação (MIGUEL, 2016, p. 613), contrários ao escopo geral da obra de Arendt.

Ainda dentro da perspectiva deliberativa, a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, também pode ser considerada um cânone na literatura sobre a centralidade da produção de consensos livres de violência na construção de um modelo normativo de sociedade.

O referencial teórico habermasiano parte de uma tensão entre “a facticidade e a validade”, buscando fazer uma leitura crítica da sociedade, ao trazer argumentos acerca das opressões vividas na sociedade de massas (*como a sociedade está*); mas apresentando pressupostos normativos do que considera ser a utopia a ser buscada pela coletividade, no caminho rumo à emancipação humana (*como a sociedade deveria estar*). Herdeiro da tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Habermas se alinha a Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, na medida em que identifica, no século XX em especial, um domínio ideológico do capitalismo, via Indústria Cultural, desumanizando as relações sociais.

Soma-se à influência da Escola de Frankfurt no pensamento de Habermas a incorporação de alguns dos fundamentos do pragmatismo estadunidense, com base nos estudos de Willian James (1842-1910). Essa apropriação do pragmatismo vai tornar possível a construção de alguns dos pressupostos centrais de sua Teoria da Ação Comunicativa, que, em nosso entendimento, representa a principal contribuição de Habermas para a discussão sobre cidadania. Por outro lado, vai causar um desconforto com Adorno, que percebe uma deturpação dos princípios clássicos da Teoria Crítica, no esforço de Habermas em procurar compatibilizá-la com o pragmatismo⁷. Como contraponto, Habermas reforça ser um defensor da emancipação na Teoria Crítica, mas aponta nos clássicos um erro político e epistemológico de não vislumbrarem uma saída para as opressões vividas no mundo moderno (HABERMAS, 2000, p. 185), saída, esta, encontrada por Habermas na deliberação.

Em sua conferência intitulada “Modernidade: um projeto inacabado?”, Habermas defende que os postulados presentes no pensamento moderno, a exemplo do iluminismo kantiano, não devem ser abandonados por conta dos malefícios dos tempos modernos, como o Holocausto. Para ele: “deveríamos, em vez de renunciar à modernidade e a seu projeto, tirar lições dos descaminhos que marcaram esse projeto e dos erros cometidos por programas abusivos de superação” (HABERMAS, 1992, p. 19), resgatando as possibilidades emancipatórias que vieram à tona com os modernos, como o esclarecimento, as noções de direitos universais, liberdade e igualdade.

Para tanto, ele elabora sua teoria dos sistemas e do mundo da vida (HABERMAS, 1997), que seriam equivalentes, em síntese, aos sistemas econômico e político, no primeiro caso, e aos contextos de comunicação cotidiana, compartilhados pelas(os) cidadãs(ãos), no segundo – nessas duas esferas podemos identificar a influência da Teoria Crítica e do Pragmatismo, respectivamente. É nesses contextos de comunicação que Habermas reconhece as possibilidades emancipatórias da modernidade, na medida em que o autor possui uma intransigente “fé na possibilidade do consenso” (YOUNG, 1989, p. 79), “no paradigma do entendimento recíproco” (HABERMAS, 2000, p. 414).

O entendimento recíproco, livre de violência, é um dos pilares da ação comunicativa, a qual o autor opõe à razão instrumental, já fortemente criticada pelos frankfurtianos clássicos. A razão moderna, um dos fundamentos do iluminismo na busca pela emancipação, em sua manifestação enquanto razão instrumental, teria perdido sua característica contestadora, de desvelamento da realidade opressora, de caminho para “sair da caverna”,

⁷ Nesse sentido, é importante lembrar que um dos principais esforços de Adorno e Horkheimer era distanciar a Teoria Crítica daquela que denominavam de Teoria Tradicional, esta, alheia às opressões.

passando a ser apropriada pelo sistema econômico e político, com vistas à sua conservação: “a razão, enquanto razão instrumental, assimilou-se ao poder e renunciou, desse modo, à sua força crítica” (HABERMAS, 2000, p. 170).

Por outro lado, Habermas rompe também com o aspecto, presente em certa tradição iluminista, da razão centrada no sujeito, de origem cartesiana, pois, em contextos de opressão, quem poderia indicar os caminhos para a emancipação? A resposta habermasiana a essa questão não estaria num único agente, mas na produção de consensos sem imposição, ocasião na qual, a partir do entendimento, o poder para encontrar a forma ideal de vida em sociedade emergiria do coletivo, evitando imposições do mais forte e/ou do aparato estatal (HABERMAS, 1997, p. 73).

No que se refere mais diretamente à cidadania, esse “agir orientado pelo entendimento” é o principal mecanismo de criação, implementação, crítica e reivindicação dos direitos e deveres, já que, sendo uma construção coletiva, não devem ser impostos de forma idiossincrática, mas deliberados, para que sejam frutos de consensos, sendo a esfera pública o espaço legítimo de construção do agir orientado pelo entendimento (HABERMAS, 1997, p. 92). Considerando que a função da esfera pública “consiste em captar e tematizar os problemas da sociedade como um todo” (*ibid.*, p. 97), é nela onde “está embutido um espaço para o alargamento dinâmico e a radicalização de direitos existentes” (*ibid.*, p. 104).

A esfera pública é o espaço idealizado para a construção da cidadania: com a noção de direitos produzidos histórica e coletivamente, aquela seria o lócus de deliberação para a construção das regras de convivência, bem como um espaço de não-violência, no qual os agentes visariam à materialização da cidadania, levando em consideração as múltiplas visões de mundo.

Habermas não percebe a esfera pública de modo ingênuo, como se a deliberação ocorresse sem entraves, por isso afirma que “na esfera pública luta-se por influência” (1997, p. 95). Como, então, conseguir influenciar na esfera pública, na produção de consensos? O principal meio de fazê-lo se daria a partir da atuação da sociedade civil, que, para Habermas, tem seu “núcleo institucional” constituído, especialmente, por associações não estatais, nas quais os indivíduos podem tentar interferir mais contundentemente, do que agindo de forma isolada (*ibid.*, p. 99). Para conseguir influenciar, de fato, na construção dos direitos e deveres dentro da esfera pública, é importante o esclarecimento – no sentido horkheimiano do termo, de crítica à razão instrumental – da sociedade civil, para se fazer ouvir e implementar seus valores nos consensos criados (HABERMAS, 1997, p. 115). Aqui temos a noção

habermasiana de resgate das luzes, da razão (como proposta no projeto moderno), na forma de um esclarecimento emancipatório, com o foco na razão comunicativa.

O processo deliberativo na produção de consensos sem violência é uma das contribuições mais importantes do pensamento de Habermas quando aplicado à cidadania, mas não passou ileso de críticas. Dentre elas, destacamos as críticas feministas à Teoria da Ação Comunicativa, ao afirmarem que essa teoria tenha realizado uma apreciação supostamente cega às desigualdades entre os indivíduos, particularmente as de raça e gênero, na capacidade de influenciar a produção de consensos (YOUNG, 1989, p. 78), bem como por não levar em conta a valorização das diferenças. Iris Young afirma, ainda, que nem sempre a produção de consensos seria a meta central de algumas associações na esfera pública, podendo ser o reconhecimento e a inclusão (*ibid.*, p. 86).

Reconhecendo a importância dessas críticas, consideramos que elas servem mais para enriquecer as contribuições de Habermas sobre a construção da cidadania, com base na deliberação, do que para rejeitá-las: “a ideia de Habermas de uma ética comunicativa oferece o mais promissor ponto de partida para essa concepção alternativa de razão normativa” (YOUNG, 1989, p. 78). Levando em conta essa apreciação de Young, como, então, aplicarmos a cidadania deliberativa habermasiana ao campo da educação e, em especial, à escola?

Em primeiro lugar, o próprio esforço de Habermas em resgatar o projeto iluminista de valorização da racionalidade (no caso, comunicativa), como forma de emancipação, pode ser aplicado ao entendimento da disputa de projetos de sociedade dentro das escolas, lugar socialmente legitimado de construção do saber científico, e que tem sido atacado atualmente por concepções que flertam com ideias medievais pré e antimodernas, bem como anticientíficas, tais quais as recentes defesas do geocentrismo, terraplanismo e criacionismo, concepções de base religiosa, as quais vêm sendo postas no debate na esfera pública, na tentativa de reassumir a hegemonia nos currículos escolares.

Além disso, a “comunicação livre de violência”, por sua vez, cabe à avaliação do cotidiano escolar na medida em que as diretrizes, regras, direitos e deveres dentro da instituição são construídas com base em disputas de narrativas, que podem ou não ser resolvidas de forma democrática. Este é um ponto importante na análise da cidadania nas escolas, já que a democracia também é um dos valores defendidos na educação brasileira (BRASIL, 2017a, art. 216, inciso VI).

Assim, o referencial teórico habermasiano, quando aplicado à educação para a/na cidadania, remete à defesa da produção de consensos racionais, resolvidos de forma não

violenta na escola, com a construção de processos deliberativos vivenciados na centralidade do fazer pedagógico, tanto na definição dos objetivos educacionais, quanto na própria dinâmica institucional.

Nas ideias de Arendt e Habermas podemos identificar uma finalidade específica no processo deliberativo, que seria a utopia na construção de uma comunicação livre de violência, sem o aniquilamento das diferenças, representando um ideal a ser perseguido, chegando a um ponto final na normatividade da cidadania/democracia.

Essa perspectiva será criticada por alguns intelectuais, posto que, ao apontar caminhos para a superação da opressão, destacando o que seria um modelo ideal de sociedade pós-emancipação, a cidadania deliberativa acabaria se tornando, ela mesma, opressora, na medida em que indica um possível desfecho na deliberação. Com base nessa crítica, denominada de Teoria da Democracia Radical, tecida, em especial, a partir das contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, analisaremos, a seguir, o lugar da deliberação incessante na construção da cidadania.

O projeto de uma democracia radical proposto por Laclau e Mouffe também se insere numa tradição iluminista de otimismo nas possibilidades emancipatórias trazidas pela modernidade, de uma fé na humanidade, na crença de que colocar o povo no poder é o caminho para a superação das múltiplas opressões existentes na vida em sociedade. Considerando o projeto moderno, Mouffe vai além, ao assinalar a importância das emoções na esfera pública; assim, não apenas determinados princípios racionais são relevantes na deliberação, mas os impulsos e as paixões também devem fazer parte do jogo democrático. Nesse sentido, nada é abandonado aprioristicamente.

Colocando-se como herdeiros de uma tradição marxista e jacobina (LACLAU e MOUFFE, 1987, p. 250), Laclau e Mouffe assumirão um posicionamento socialista e anticapitalista (*ibid.*, p. 316-7), como estratégia para a construção de uma sociedade democrática e plural. Nas obras de Karl Marx identificarão no conflito um elemento central à democracia radical, não sendo ele um problema, um entrave ao exercício da democracia; antes, seria o oxigênio que permite às sociedades democráticas não desvanecerem em totalitarismo e opressão (MOUFFE, 1999, p. 17). Retomando alguns dos pilares franceses revolucionários, as(os) autoras(es) defendem a igualdade no processo de produção de consensos, que só são legítimos com a defesa intransigente da liberdade de suas(seus) formuladoras(es) (LACLAU e MOUFFE, 1987, p. 304).

Criticando, em especial, as contribuições de Rawls e Habermas, Laclau e Mouffe radicalizam o processo de produção de consensos como definido por aqueles autores, na

medida em que eles apontam um fim a ser obtido com a deliberação. O que há de “radical” na teoria de Laclau e Mouffe é que percebem que qualquer consenso, colocado como objetivo final da democracia, descamba em opressão: “no sonho de uma harmonia” perfeita há opressão (*ibid.*, p. 19). Ou seja, pode-se produzir consensos provisórios, mas sempre abertos a questionamentos, já que novos indivíduos vão participar do debate, bem como os mesmos sujeitos podem rever seus posicionamentos, os quais são sempre limitados, sobretudo pela (imane)ntes parçialidade de suas ideologias.

Para Mouffe, o consenso é opressor, por silenciar vozes dissidentes (MOUFFE, 2003, p. 19), remetendo a uma ditadura da maioria, que não serve ao funcionamento desejado das sociedades democráticas contemporâneas. O único consenso que a democracia radical coloca de forma intransigente no processo deliberativo é o consenso de valorização de seus princípios constitutivos; em outras palavras, o consenso de que os consensos devem estar abertos a críticas e reformulações (MOUFFE, 2003, p. 17).

Também criticam Rawls e Habermas por não terem considerado, sistematicamente, uma teoria do poder na produção de consensos (MOUFFE, 2003, p. 13). Laclau e Mouffe, incorporando algumas contribuições do pós-estruturalismo francês, especialmente o de Michel Foucault, responderão que os indivíduos não se encontram em pé de igualdade no instante deliberativo, já que as assimetrias no acesso ao poder interferirão diretamente no consenso, o qual deve ser visto, sempre, como podendo ser modificado, até pela existência de alternâncias nas relações de poder.

Para compreender como o poder interfere na deliberação, Laclau e Mouffe se apropriam da noção de Hegemonia, a partir das reflexões de Antônio Gramsci (LACLAU e MOUFFE, 1987, p. 13; MOUFFE, 2003, p. 14), ao afirmarem que “todo consenso existe como um resultado temporário de uma Hegemonia provisória” (MOUFFE, 2003, p. 17). Ou seja, para conseguir que sua estratégia permeie o consenso (temporário) produzido, os indivíduos devem procurar fazer com que seu ponto de vista se torne hegemônico em um determinado tempo histórico. Nisso, devem ter acesso ao poder, para convencerem os demais participantes do consenso em questão.

Esse *modus operandi* do processo deliberativo deve ser tomado não como uma imposição violenta e/ou arbitrária aos demais participantes da esfera pública, mas como um convencimento temporário, aberto a críticas. Não se trata de combater inimigos, para impor suas ideias, mas de convencer adversários – no sentido de tornar hegemônico seu discurso – de que seu ponto de vista é o mais positivo para ambos, naquele momento. Por isso, Mouffe descreve seu pluralismo como agonístico – relativo ao convencimento de adversários –, mais

do que antagonístico – de eliminação de inimigos (MOUFFE, 1999, p. 16; 2003, p. 16; BURITY, 1999, p. 15).

Esse agonismo se justificaria pelo otimismo em relação ao debate e às possibilidades de convencimento dos outros, muito por conta da dessencialização do sujeito, também herança da tradição pós-estruturalista. Assim, se cada sujeito é múltiplo (MOUFFE, 2003, p. 14; p. 19), passível de mudanças e de ser convencido por pontos de vista divergentes, ao tratá-lo como um inimigo a ser combatido estarei ferindo alguns princípios de convivência democrática básicos, como a fraternidade jacobina, indo de encontro aos valores deliberativos, longe de radicalizá-los.

Também no âmbito mais geral da vida em sociedade, não apenas nos consensos em escala micro, a democracia agonística é bastante otimista – lembrando que este otimismo não deve ser visto de forma teleológica, visando a um fim específico, mas com a fé de que possamos evitar opressões nas deliberações. Por isso, noções como “fim da história”, “*There is no alternative*”, são profundamente rejeitadas pela democracia agonística (MOUFFE, 2003, p. 21), a qual defende a importância de nos mantermos vigilantes em relação à democracia, dada a sua fragilidade (MOUFFE, 1999, p. 18), como podemos identificar nas diversas manifestações de totalitarismo ao longo da história.

Como a democracia agonística rejeita qualquer possibilidade de consenso definitivo, essa concepção também se encaixa na delimitação do que seria a cidadania para Laclau e Mouffe, ao afirmarem que não existe um único modelo de cidadania a ser seguido indistinta e infinitamente, mas que são múltiplas as formas de cidadania, assim como são múltiplos os sujeitos e as posições que se tornam hegemônicas (MOUFFE, 1999, p. 21; 2003, p. 17). Neste sentido, aceitam que existam cidadanias temporárias, direitos e deveres construídos a partir de consensos, mas nada que seja definitivo, indiscutível. Mesmo que assumam uma herança jacobina, argumentam que noções como a de “bem comum” e “direitos naturais” são arbitrárias, o que não é, necessariamente, ruim, mas que podem ser criticadas, especialmente por indivíduos e grupos que não se identificam nessas concepções. Se a democracia radical é plural, temporária e agonística, assim deve ser a cidadania, com seus direitos e deveres sempre abertos a reformulações.

Na educação, a cidadania agonística aponta para dois projetos complementares: em primeiro lugar, no cotidiano institucional, a escola deve ser um ambiente de diálogo, plural, de aceitação e incorporação das diferenças, evitando preconceitos e exclusões de indivíduos e grupos, com regras construídas coletivamente e sempre passíveis de críticas e mudanças, de modo efetivo, não só enquanto projeto. Em segundo lugar, a escola deve formar cidadãos(ões)

que entendam que a sociedade é construída a partir da ação dos sujeitos, especialmente daqueles que se organizam coletivamente e que buscam contribuir com a produção de consensos; uma escola que atue na formação de sujeitos com capacidade de diálogo, menos preconceituosos, no sentido da não-exclusão de grupos minoritários do debate político; uma educação que forme a(o) cidadã(o) para reconhecer no outro, que pensa diferente, não um inimigo, mas um adversário com o qual podemos dialogar, sem visar a seu aniquilamento.

Conhecendo as contribuições dos teóricos da deliberação na construção da cidadania em sociedades democráticas, assumindo o pressuposto de que a deliberação – visando a uma finalidade específica, numa perspectiva habermasiana/arendtiana, ou sendo a própria finalidade do projeto de cidadania/democracia, como em Laclau e Mouffe – se constitui numa característica cara à compreensão da cidadania contemporânea, como, então, se daria a inclusão dos sujeitos nesse processo? Quem pode e como pode participar da produção de consensos? Quais os aspectos positivos e negativos nessa participação? A fim de adentrarmos nessa discussão, problematizaremos, a seguir, o lugar da participação no processo deliberativo, que possibilidades engendram, seus entraves e contradições.

2.3.1 Cidadania e Participação

Considerando que a democracia está diretamente associada à cidadania moderna, na medida em que é o mecanismo central na criação/reivindicação de direitos universais, não mais privilégios, a participação popular nesse processo é uma pré-condição de sua legitimidade, para que os direitos sejam frutos de consensos, num sentido deliberativo do termo.

Um dos grandes entusiastas da participação da população na construção de sociedades democráticas, com garantia de direitos, é Alexis de Tocqueville. Resgatando os valores proclamados na Revolução Francesa, a saber, igualdade, liberdade e fraternidade – embora crítico à natureza aristocrática daquele movimento –, Tocqueville argumenta que “os povos democráticos têm um gosto natural pela liberdade; mas têm pela igualdade uma paixão ardente, insaciável, eterna, invencível” (TOCQUEVILLE, 2000, p. 117). Ou seja, segundo Tocqueville, a principal dificuldade numa democracia é como garantir a liberdade na igualdade. Disso surge seu interesse pelo estudo da democracia nos Estados Unidos, já que, para ele, este foi o país que melhor conseguiu resolver tal dilema, principalmente por “terem

chegado à democracia sem terem precisado passar por revoluções democráticas e terem nascido iguais, em vez de terem se tornado” (TOCQUEVILLE, 2000, p. 124).

A partir do exemplo da “Democracia na América”, o autor sugere que deve haver uma vigilância perene e ativa de todas(os) as(os) cidadãs(ãos) na garantia de sua liberdade, participando sempre do processo político, para que não perca aquela liberdade. Nas palavras de Célia Quirino dos Santos: “o liberalismo político em Tocqueville tem um caráter de ação, de intervenção na realidade, de atividade importante e absolutamente necessária para todos” (SANTOS, 2012, p. 65). Essa valorização da intervenção na realidade ocorre, em especial, a partir da participação da população nos processos deliberativos sobre temas coletivos.

Então, como conseguir que as pessoas se engajem politicamente, que percebam que sua ação é necessária à construção de direitos, sem cair num egoísmo que leve à destruição da igualdade, já que, para Tocqueville, as pessoas não aceitariam isto? Mais uma vez o autor toma como fundamento o exemplo dos EUA, pois, segundo ele: “cada americano sabe sacrificar uma parte de seus interesses particulares para salvar o resto. Queremos (os europeus) nos apoderar de tudo e, com frequência, tudo nos escapa” (*ibid.*, p. 150). Tocqueville responderá àquelas questões com base no estudo do que chama de “associações” (*civis*) (TOCQUEVILLE, 2000, p. 125).

A interpretação tocquevilleana sobre o “sucesso” das associações na maior participação política dos cidadãos estadunidenses se fundamenta na melhor visualização da relação causa-efeito da ação dos indivíduos em escala local. As associações permitiriam a percepção direta da materialização de uma política pública, se trouxe mais impactos positivos que negativos, como calçar uma rua, ou criar um posto de saúde, por exemplo (*ibid.*, p. 127). E essa atuação possibilita aos indivíduos construir um *ethos* participativo, no sentido de se sentirem encorajados a exercerem sua cidadania, principalmente quando resultados positivos são alcançados, levando-os a associar sua ação com os benefícios auferidos também numa escala macro (*ibid.*, p. 141; AVRITZER e SANTOS, 2000, p. 59).

O sucesso da construção desse espírito participativo nos Estados Unidos teria sido tão grande que suas(seus) cidadãs(ãos) se associariam para tudo, com os objetivos dos mais urgentes até os mais fúteis (TOCQUEVILLE, 2000, p. 131), na criação ou reivindicação de algum direito, quando perceberiam que uma demanda da comunidade, ou de um grupo de pessoas, pode ter mais força do que a ação de um indivíduo agindo isoladamente. Por isto, as associações estimulam a ação política e os estadunidenses são os que melhor se utilizam deste instrumento no exercício de sua cidadania.

Outra autora que aponta para as possibilidades da construção de um *ethos* participativo é Carole Pateman, quando reflete sobre as contribuições de uma Teoria da Democracia Participativa, rompendo com a tradição dominante da Teoria da Democracia Procedimental schumpeteriana. Para Pateman, diferentemente de Joseph Schumpeter (SCHUMPETER, 1961), a democracia não se resume à escolha de representantes em eleições livres, mas deve ter como fundamento uma participação ativa dos “representados”, que passam a ser cidadãos(ãos) ativos na democracia, aqui entendida como meio e fim (no sentido de ser um valor).

Pateman também busca teorizar sobre a questão de como estimular os indivíduos e grupos a se engajarem politicamente de forma ativa, posto que “os grupos de condição socioeconômica baixa apresentam o menor índice de atividade política” (PATEMAN, 1992, p. 20). Neste sentido, em Rousseau, a autora encontra a ideia de que “a participação provoca efeitos psicológicos sobre os que participam” (*ibid.*, p. 35), no mesmo sentido tocquevilleano de que, ao participar, obtendo resultados positivos passíveis de serem associados àquela participação, os indivíduos se sentem estimulados a participar cada vez mais, tornando o sistema participativo autossustentável (PATEMAN, 1992, p. 39).

Sendo assim, para Pateman, o ato de participar tende a levar a mais participação, o que aprimoraria o sistema democrático, ao invés de entravá-lo, como defendia Schumpeter. Também é interessante a apropriação da autora das ideias de Stuart Mill, com destaque para a repercussão da participação na autoestima do indivíduo que participa: “Mill encara a **função educativa da participação** quase nos mesmos moldes de Rousseau. Quando o indivíduo se ocupa somente de seus assuntos privados, argumenta, e não participa das questões públicas, sua auto-estima é afetada” (*ibid.*, p. 45, grifos nossos). Ou seja, a participação teria uma função educativa, que seria a de levar os indivíduos a quererem participar mais, já que, ao perceberem os resultados de suas ações na criação de direitos, ou na efetivação dos já existentes, eles se empoderam e melhoram sua autoestima, eclodindo uma maior vontade de participar.

Pateman é bastante incisiva neste ponto, ainda se fundamentando em Mill para explicar que é possível a transposição da participação em nível local para o nível mais geral da sociedade. Todavia, ela considera que Mill não deu atenção o suficiente a respeito de qual seria o local ideal para estimularmos a criação deste espírito participativo, que, segundo a autora, seria o ambiente de trabalho, em especial a indústria. Por este motivo, Pateman buscará apoio nas ideias de George Cole – autor que procurou discutir o modo como a

participação no local de trabalho poderia estimular uma maior participação em geral –, a fim de indicar o local mais apropriado (à época) à emergência do “espírito participativo”.

Assim, a indústria seria não apenas o local *par excellence* para a consecução de tal objetivo, mas, talvez, o único possível, já que, sob o modelo “Fordista” de produção em larga escala – com trabalho intensivo, demandando, em geral, pouca especialização; realizado durante várias horas e, quase sempre, num mesmo local (PATEMAN, 1992, p. 61) – ainda ocupando certa proeminência no capitalismo no momento da primeira edição de “Participação e Teoria Democrática” (1970), não haveria condições desse “treinamento em democracia” (*ibid.*, p. 65) ocorrer num outro local.

Na educação, as Teorias da Democracia Participativa de Tocqueville e Pateman podem ser utilizadas para analisarmos em que medida a participação é estimulada e vivenciada no cotidiano escolar e como isso pode contribuir com a construção da cidadania das(os) estudantes, no sentido de se perceberem como sujeitos reivindicadores e criadores de direitos. Isto se agrava quando vemos que, muitas vezes, a relação entre educação e cidadania é reduzida à prescrição da “educação para a cidadania”, como se ensinar conteúdos sobre a temática – sem a existência de práticas mais incisivas de participação na construção de direitos e deveres dentro da instituição – fosse o suficiente para formar a(o) cidadã(o).

Dito isto, a hipótese patemaniana, aplicada à educação, busca justificar o estímulo à participação ativa das(os) estudantes em processos deliberativos na escola, posto que, através de sua (participa)ção, do seu engajamento, a(o) estudante pode construir uma percepção de que, agindo assim, tem maior probabilidade de auferir mais direitos, mais benefícios, treinando no exercício da cidadania (GADOTTI, 2010, p. 47), aprimorando suas habilidades deliberativas, reivindicativas (PATEMAN, 1992, p. 60-61), empoderando-se para além da escola, já que criariam, na instituição, uma espécie de *ethos* cidadão em sua personalidade.

A legislação brasileira incorpora essa associação do estímulo à participação enquanto capaz de gerar um círculo virtuoso de mais participação, quando assinala que “a formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar, participando. E a escola será um lugar possível para essa aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano” (BRASIL, 1997b, p. 37).

Nesses termos, ensinar “para a cidadania”, sem práticas participativas mais incisivas, pode fazer com que o conhecimento adquirido fique no plano meramente teórico e com grandes possibilidades de ser ultrapassado quando incorporado. Ciente disso, o professor José Pacheco (PACHECO, 2007) defende que deve haver uma primazia da educação “NA” Cidadania, mais do que “PARA A” cidadania, quando a primeira se manifesta a partir de

práticas que estimulem a vivência cidadã na escola, como metodologia adequada à formação de cidadãs(ãos), já que, sendo os direitos históricos, a educação NA cidadania pode facilitar sua percepção enquanto inalienáveis, universais – mesmo que variem seus conteúdos –, contribuindo com a valorização dos **direitos** enquanto tais, não como doações estatais ou privilégios. Vale lembrar que Pacheco é o mentor do renomado projeto “Escola da Ponte”, em Portugal, o qual, associando teoria e prática em seu modelo de educação *na* cidadania, aplica um modelo de educação diferenciado do habitual sistema baseado em tempos pré-definidos, conhecimento fragmentado em disciplinas, dentre outras características de um modelo de educação tradicional.

Mas esse estímulo à participação não ocorre sem resistências, já que a inserção de mais pessoas no processo deliberativo traz outras visões de mundo ao jogo político, o que pode dificultar a perpetuação de valores hegemônicos da elite na sociedade. Nesse sentido, o próprio “Escola da Ponte” enfrentou muitas dificuldades em sua efetivação, por ir de encontro ao modelo tradicional de educação, muitas vezes considerado como a única forma de educar.

Destarte, se a democracia como procedimento goza de certo prestígio dentro de uma perspectiva elitista que vê na participação popular uma ameaça à perpetuação de seus privilégios, incluir e encorajar o povo a participar de processos deliberativos decisivos na construção dos direitos e deveres faz parte de uma luta contra-hegemônica, que sofre resistências em sua implementação (AVRITZER e SANTOS, 2000, p. 60), por ir de encontro à ideologia dominante, num sentido marxista.

Não obstante, essa possibilidade de forjadura de um sentimento de pertencimento à comunidade e à nação, pautado no estímulo à participação (enquanto cidadã[o]), mesmo que sofra resistências, vai representar uma implosão do referencial linear de Marshall, criticando a necessidade de que os indivíduos tenham que passar pela sequência civis-políticos-sociais para que os direitos se cristalizem na sociedade. Essa virada na definição clássica de cidadania, fortalecida com as contribuições das(os) autoras(es) da deliberação e participação, permeará os referenciais teóricos que identificam na dignidade humana um preceito fundamental na garantia da cidadania, os quais problematizaremos a seguir.

2.4 CIDADANIA ENQUANTO DIGNIDADE

O conceito de dignidade humana ocupa lugar de destaque em algumas das principais concepções de cidadania elaboradas a partir da segunda metade do século XX, especialmente

na medida em que tomam boa parte dos princípios constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) em sua formulação. A dignidade se fundamenta, em especial, na busca pelo fim das opressões; na luta por igualdade com respeito às diferenças; na inclusão de indivíduos e grupos historicamente alijados do *status* de cidadã(o); na justiça social; na garantia de direitos universais (BENEVIDES, 2004). Com vistas ao engendramento de uma sociedade na qual vigorem esses valores, as teorias discutidas nesta seção colocam os sujeitos excluídos da cidadania como protagonistas na construção de sua dignidade.

O primeiro autor que discutiremos nessa seção, o qual defende a garantia da dignidade de setores historicamente excluídos do processo de construção da cidadania, bem como de sua fruição, é o educador pernambucano Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Talvez até mais nitidamente do que em relação às(aos) outras(os) autoras(es) abordadas(os) neste trabalho, sua perspectiva de cidadania é intrinsecamente educacional, não se constituindo a educação num mecanismo de construção da cidadania, mas num de seus aspectos centrais. Educação e cidadania fundamentadas no esclarecimento, na emancipação, visando à justiça social e dignidade do povo oprimido, com garantia de direitos, tudo isso construído de forma deliberativa e dialógica.

Partindo da defesa irredutível do diálogo, Freire propõe um modelo de educação que tensiona a participação das(os) educandas(os) no processo educativo, atribuindo-lhes o protagonismo de sua formação e, através desta, de sua emancipação, a partir do desvelamento das condições de opressão nas quais vivem. Para tanto, em sua obra mais renomada, a “Pedagogia do Oprimido”, Freire critica o que diz ser a “concepção bancária da educação”, a qual permeia o modelo tradicional de educação, na qual o conhecimento é depositado (daí o termo “bancária”) nas(os) estudantes, que são meras(os) receptoras(es) dos conteúdos, transmitidos de forma unilateral pela(o) docente, tendo as(os) estudantes o papel de absorver o aprendizado, com reduzida participação na definição do processo educacional.

Incorporando algumas contribuições do pensamento socioconstrutivista, como os de Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 2001), Paulo Freire argumenta que o papel da educação vai muito além da mera transferência de conhecimentos de um educador, o “dono da verdade”, para um aluno, um ser “sem luz”; pelo contrário, a educação deve possibilitar à(ao) estudante construir seu conhecimento, se (e quando) preciso, com o auxílio de um(a) docente (FREIRE, 2018, p. 47).

Partindo da realidade concreta da(o) educanda(o), a educação libertária freireana propõe uma construção do conhecimento que educa a ambos, docente e discente: “ninguém

educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 95).

Nesse processo de valorização da condição de criador em cada sujeito, há um resgate da dignidade da(o) estudante (FREIRE, 2018, p. 31), cuja construção não se dá num devir histórico, numa utopia, mas no cotidiano, no diálogo. Essa dignidade é fundamental à cidadania em Freire, pois, a partir do momento em que considero as(os) educandas(os) como seres dignos, quando busco fazer emergir no indivíduo o sujeito protagonista de sua vida (FREIRE, 2017, p. 43), também atuo na construção de sua cidadania, momento no qual ele se percebe capaz de agir no mundo, que é gente, que tem direitos, que é capaz de criar outros direitos, que pode transformar sua realidade.

Valorizando alguns dos pressupostos centrais da Teoria e Pedagogia Crítica, como o esclarecimento e a emancipação, a pedagogia de Freire se compromete com a libertação dos oprimidos, com a desmitificação da irreversibilidade das opressões (FREIRE, 2017, p. 101), a partir da crença profunda naqueles sujeitos. Por isso, temas como: esperança; amor ao próximo; protagonismo das(os) oprimidas(os); indignação (frente às injustiças), são constantes em sua reflexão.

A fim de pôr em prática seu projeto de construção da dignidade humana através da educação, Freire elabora uma proposta de alfabetização de adultos com base na problematização do cotidiano dos sujeitos, modelo que permeará toda a sua práxis educacional. Nessa perspectiva, o uso de palavras geradoras é utilizado para fazer com que os indivíduos aprendam a ler e escrever, como base na análise crítico-política de sua realidade. Um exemplo disso pode ser apontado em palavras como: “enxada”, “salário”, “casa”, sendo problematizadas na educação de trabalhadoras(es) do campo, se têm condições dignas de trabalho, se têm seus direitos assegurados, por exemplo, estimulando-as(os) a discutirem algo presente no seu cotidiano.

Concernente com sua metodologia, as palavras geradoras e os conteúdos do diálogo pedagógico não são definidos pelo(a) educador(a), unilateralmente, mas deliberados a partir da realidade vivida pela(o) educanda(o), já que, por visar à emancipação de uma realidade opressora, por serem os oprimidos que sentem na pele as injustiças (FREIRE, 2017, p. 42-3), que sofrem pela não garantia de seus direitos, são eles que possuem uma condição que os legitima a protagonizar a luta contra as opressões.

Na práxis emancipatória, a cidadania das(os) estudantes vai sendo construída, tanto no sentido de se reconhecerem como legítimas(os) detentoras(es) dos direitos pré-estabelecidos, como através do seu empoderamento, ao se perceberem criadoras(es) de

direitos, cidadãs(ãos) protagonistas da construção de sua dignidade (ZENAIDE e TOSI, 2004, p. 1). Essa perspectiva também rompe com a proposta linear de consecução dos direitos, feita por Marshall, pois todas as dimensões dos direitos, sejam individuais ou coletivos, civis, políticos ou sociais, devem ser buscadas, para além de sequências ou modelos.

Outro aspecto central na construção da cidadania e dignidade em Freire se refere à sua defesa intransigente na busca de uma emancipação que recaia sobre todos os indivíduos, não apenas sobre um sujeito em particular, seja a(o) educanda(o) ou a(o) educador(a). A essência da Pedagogia do Oprimido pode ser encontrada na proposta de uma educação que reconheça no outro, especialmente nos oprimidos dentro das relações de classe, um sujeito digno, cuja garantia da dignidade se constrói na consideração de todos(as) como “cidadãs(ãos)” – mesmo que sem a presença deste termo. Em outros termos, esclarecendo a “opressão hospedada no oprimido”, a Pedagogia freireana aponta caminhos para a libertação de todos os seres humanos, estimulando a construção de um sentimento de fim das opressões, não a fazer com que os oprimidos se tornem opressores (FREIRE, 2017).

Em outros termos, mais do que retirar os indivíduos da situação de opressão, a educação em Freire visa ao fim da opressão em si⁸. Neste sentido, o autor aborda a valorização também das(os) docentes, que só podem facilitar a construção da cidadania das(os) educandas(os) quando são entendidas(os) enquanto cidadãs(ãos) e tratadas(os) de forma humana (FREIRE, 1993), tendo garantido o seu direito a condições de trabalho decentes, com salário digno e, assim, de moradia, lazer, saúde, dentre outros.

Não obstante, existiriam alguns obstáculos à realização da utopia emancipatória, apontados por Paulo Freire. Um dos mais constantes se refere à hegemonia da ideologia dominante opressora, o que faz com que, muitas vezes, as(os) próprias(os) oprimidas(os) defendam a estrutura que as(os) oprime, a exemplo do êxito das propagandas negativas em relação às lutas por condições mais dignas de trabalho e moradia, ou da resignação frente à situação de não garantia de direitos. Também aqui tem a educação o papel fundamental de fazer com que as(os) oprimidas(os) conheçam e combatam essa estrutura que as(os) oprime (FREIRE, 2017, p. 43), modificando sua ideologia, quando esta contribui com a perpetuação de interesses que só beneficiam as elites.

Outro obstáculo à construção da educação emancipatória, destacado por Freire, está nas resistências que os opressores, que se veem beneficiados pelas injustiças e opressões, direcionam às tentativas de pôr fim à estrutura opressora. Um exemplo disso se encontra nos

⁸ Ou seja, uma cidadania como a de Atenas do século V a.c., pautada na garantia da cidadania a um grupo restrito de indivíduos, seria considerada insuficiente para Paulo Freire.

ataques hodiernos ao pensamento do autor, por projetos como o “Escola sem Partido”, os quais o acusam de ser subversivo, de almejar a implementação de uma suposta “ideologia comunista” na sociedade, via educação. Freire já havia alertado que “o opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada a ele pode interessar” (FREIRE, 2017, p. 54), algo perceptível nessas resistências às suas propostas educacionais.

Reconhecendo os obstáculos à sua Pedagogia do Oprimido, Freire constrói uma teoria da cidadania que incita educadoras(es), estudantes e toda a sociedade em geral a se indignar frente às injustiças sociais e à desumanização dos outros indivíduos, quando estes não têm seus direitos garantidos. Por isso, é uma proposta de vigilância e de intervenção ativa na sociedade, quando a cidadania é construída pelo povo, principalmente pelos sujeitos que têm seus direitos negados, num processo de transformação da sociedade opressora.

A cidadania, como vista no pensamento de Paulo Freire, dialoga com autoras(es) contemporâneas(os) que percebem na luta cotidiana pela garantia de direitos, para além de fórmulas em sua consecução, o mecanismo legítimo e eficaz na construção de uma sociedade com mais dignidade para todas(os). Nessa perspectiva, Evelina Dagnino discute a importância da participação ativa da sociedade civil na construção da cidadania, com o foco nos movimentos sociais contemporâneos latino-americanos como instrumentos de reivindicação, conquista e criação de novos direitos, num paradigma denominado pela autora como sendo uma “nova cidadania”.

Com a queda do socialismo real, no último quartel do século XX, a “nova cidadania” se apresenta enquanto proposta de resistência ao neoliberalismo (DAGNINO, 1994, p. 104), modelo econômico que ganha *status* de ideologia hegemônica naquele contexto, tendo impactado, substancialmente, na compreensão dos direitos, da democracia, da participação, da cidadania. Num contexto neoliberal, a cidadania se manifesta no discurso sobre a incorporação parcial de setores excluídos da sociedade ao sistema socioeconômico vigente (*ibid.*, p. 108), muitas vezes com a privatização de serviços essenciais à dignidade humana, como a saúde, quando se atribui ao mérito individual o mecanismo de conquista desses direitos, mais por sua compra do que pela reivindicação. Para ilustrar essa situação, vemos algumas estratégias neoliberais de vincular a garantia de um direito a ter carteira de trabalho assinada, por exemplo, quando o(a) trabalhador(a) deve comprovar que “merece” ser cidadão, ao ter contribuído com o financiamento daquele serviço, via imposto.

No neoliberalismo há, ainda, uma estreita “conexão da cidadania com o mercado” (DAGNINO, 2004, p. 209; 211), como se a integração individual dos sujeitos ao mercado

produtor e consumidor fosse a maneira mais adequada de exercício da cidadania. Para ilustrar essa afirmação, podemos perceber uma considerável valorização dos direitos do consumidor no neoliberalismo, como forma de dar confiança e estimular as compras, tornando o indivíduo, apenas assim, cidadão (de consumo).

A “nova cidadania” destaca, em especial, o papel da sociedade civil organizada, principalmente dos movimentos sociais urbanos, não só na luta pela inclusão no sistema político, mas na construção desse sistema (DAGNINO, 1994, p. 109; 2004, p. 207): não se trata de uma inclusão parcial e meritocrática no neoliberalismo, mas em sua rejeição e proposta de um modelo alternativo de sociedade e cidadania.

Nessa perspectiva, o viés economicista da cidadania, entendida como o acesso à riqueza produzida, é questionado, com vistas à inclusão de setores historicamente excluídos em nosso país, a exemplo da comunidade LGBT; negros; indígenas; quilombolas; mulheres; sem-terra; sem-teto; através da luta pela igualdade na distribuição dos direitos, associada ao respeito às diferenças existentes entre os grupos (DAGNINO, 1994, p. 104; 2004, p. 206). E essa inclusão não pode ser forçada ou superficial; antes, trata-se de um compartilhamento do protagonismo na definição do próprio sistema político.

Disso se depreende o aspecto central da “nova cidadania”, que seria a noção de “direito a ter direitos”, perspectiva que, embora esteja em sintonia com a definição homônima utilizada por Hannah Arendt, especialmente no que concerne à defesa da pluralidade na igualdade (ARENDT, 2012), tem como foco maior a possibilidade de criação de um novo modelo de sociedade, com base na formulação e reivindicação de novos direitos. Ainda dentro dessa perspectiva, a visão linear de conquista dos direitos marshalliana é, consequentemente, rejeitada (DAGNINO, 1994, p. 108), já que, se o próprio sistema é colocado em xeque – seria contraditório estabelecer uma sequência lógica para algo que não deve ser, necessariamente, seguido. Antes, a cidadania será (re)pensada, com base nas contribuições de setores historicamente excluídos de sua definição, ou fragilmente incluídos no neoliberalismo.

Também não se trata de uma cidadania formal, com a garantia legal do acesso aos direitos: a nova cidadania deve ser entendida como “uma forma de sociabilidade” (DAGNINO, 1994, p. 108; 2004, p. 208), que ressalta a necessidade de uma vivência ativa das(os) cidadãs(ãos) nas deliberações constitutivas da sociedade; uma forma de sociabilidade que rompe com vieses clientelistas, patrimonialistas, personalistas e/ou populistas nas relações dentro da sociedade civil e desta com o Estado.

Esse rompimento, sem embargo, não se dá sem resistências, como em quase todas as propostas de cidadania contra-hegemônicas, por ir de encontro ao poder estabelecido. Por

isso, não raro podemos perceber tentativas de deslegitimar as lutas pela construção dos pilares da “nova cidadania”. Aplicada à educação, essa perspectiva também sofre críticas reacionárias, muitas vezes tratada como uma suposta “intervenção política de partidos de esquerda” dentro das instituições ensino. Num momento em que o país, assim como boa parte das nações ocidentais, é governado por partidos de direita ou extrema-direita, podemos apreciar o quanto o modelo educacional da “nova cidadania” faz parte de uma luta política contra-hegemônica. Por outro lado, atitudes filantrópicas ou trabalhos voluntários que pouco incidem sobre a mudança do sistema, quando não o fortalecem, são encorajados no discurso que se coaduna com a ideologia dominante (DAGNINO, 2004, p. 210), como sendo a forma “correta” (sic) de exercício da cidadania e de cuidado com o outro.

Sendo assim, a educação na “nova cidadania” se mostra condizente com a proposta de Paulo Freire, na defesa de uma educação que respeite as diferenças; que construa um senso de justiça nas relações sociais; e que vise à transformação do sistema político neoliberal. Nesse processo, essas concepções remetem à materialização de uma cidadania ativa, vivenciada no momento de sua luta, não como uma utopia a ser alcançada após o cumprimento de etapas, mas como algo que deve ser vivenciado hoje, construindo um senso de exercício cotidiano de criação e gozo de direitos (DAGNINO, 1994, p. 108; 2004, p. 207).

A importância da cidadania ativa é reconhecida na literatura especializada brasileira (BENEVIDES, 1991; RIBEIRO, 2002) como sendo capaz de forjar um sentimento de valorização do exercício dos direitos no povo brasileiro, tendo sido incorporada como proposta educativa na legislação educacional de nosso país, a exemplo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 31), ou os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental, os quais, ao caracterizarem a cidadania que se pretende construir na escola, indicam se tratar “de uma noção de **cidadania ativa**, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública” (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

Temas como a criação de direitos e a participação deliberativa na gestão educacional estão presentes na defesa da formação de sujeitos sociais ativos, impulsionada pela demanda de movimentos sociais “docentes/discentes, nas organizações comunitárias de pais que lutam por escola, nos programas e nas ações de partidos de esquerda, sendo também uma das bandeiras do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)” (RIBEIRO, 2002, p. 3; DAGNINO, 1994, p. 197), numa luta que teve como janela de oportunidade o período de

redemocratização da década de 1980 e que conseguiu incorporar parte considerável das suas demandas à Constituição Federal de 1988 (AVRITZER e SANTOS, 2000).

O papel dos movimentos sociais na consolidação da cidadania ativa representa uma ruptura com a cidadania passiva, que, “outorgada pelo Estado” (VIEIRA, 2011, p. 40), pouco incide na criação de direitos. Daí que a defesa de uma educação capaz de formar “sujeitos sociais ativos, protagonistas, atores sociais capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante” (RBEDH, 2001, p. 27), ter sido tomada como uma relevante bandeira de reivindicação de setores da sociedade civil (RIBEIRO, 2002) em nosso país, especialmente desde a redemocratização dos anos 1980.

Destacando-se na vanguarda da defesa da cidadania ativa na educação brasileira, Maria Victória Benevides aponta que a educação política é o “ponto nevrálgico para formarmos cidadãos ativos”, capazes de interferirem de forma consciente na “criação, transformação e controle sobre o poder – ou sobre os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 18-19; p. 194). Tomando como exemplo os casos dos Estados Unidos e da Suíça, a autora discorre acerca de como a cidadania ativa se constrói na prática (*ibid.*, p. 21), na existência de um ambiente escolar participativo, que estimule o engajamento das(os) estudantes na deliberação sobre a criação e garantia de seus direitos na instituição.

A cidadania ativa no ambiente escolar seria o método mais eficaz no engendramento de uma naturalização – no sentido de tornar habitual, “normal” – da cidadania, forjando nas(os) estudantes uma espécie de *ethos* cidadão, ao incorporarem, em seu cotidiano, como algo que aconteceria de maneira irrefletida, posto que habitual, uma prática de exercício, de criação e reivindicação de direitos. Em outros termos, essa perspectiva se alicerça mais na vivência da cidadania, do que em sua instrução como um modelo normativo a se desfrutar, se seguidos os passos do que foi instruído. Em suma, o ponto em comum (e de chegada) das perspectivas da cidadania enquanto dignidade é que elas defendem uma construção não linear, mas (e mais) holística dos direitos constitutivos da cidadania.

Por outro lado, numa perspectiva, em certo sentido, oposta à concepção de cidadania ativa, temos a noção de **cidadania enquanto civismo**⁹, a qual, por mais que não tenha sido muito trabalhada na literatura acadêmica – e, por isso, justificamos seu menor espaço em nosso referencial teórico –, enquanto prática pedagógica exerce forte influência no cotidiano das escolas brasileiras (MAIA, 2013).

⁹ Apesar de sua polissemia, empregamos aqui o termo “civismo” no que se refere à valorização de virtudes tidas como “nacionais”, até mesmo ufanistas em relação aos valores da nação.

Fundada em dois importantes pilares na discussão sobre cidadania, a saber, a dimensão dos deveres – menos discutida pela maioria das(os) autoras(es) aqui abordadas(os), em detrimento da noção de direitos – e seu caráter nacional(ista), a cidadania enquanto civismo, que deságua numa compreensão de “educação cívica não realista” (ZEIGLER e PEAK, 1970, p. 126), incide na educação a partir da instrução de (supostos) valores nacionais, de fortalecimento da ordem dominante, quando busca, mais do que criticá-la, estimular sua conservação pelas(os) estudantes e trabalhadoras(es) da educação.

A cidadania como civismo assume uma dimensão predominantemente educativa, sendo implementada nos currículos e práticas escolares em diversos momentos de nossa história (BRASIL, 1969)¹⁰. É uma proposta educacional que reforça a função conservadora da educação (BROOKOVER, 1977), de manutenção da ordem vigente e de valorização da nação, centrada no estímulo à forjadura de um senso de deveres perante a sociedade e, especialmente, o Estado.

Por não questionar a ordem, a cidadania enquanto civismo vai de encontro à perspectiva de cidadania ativa, já que, como vimos, um princípio fundamental desta última é, justamente, a criação de novos direitos, com base na crítica do que ocorre na sociedade. Enquanto a cidadania ativa caminha no sentido da formação de “sujeitos sociais ativos”, capazes de transformarem sua realidade, a cidadania enquanto civismo visa à inserção desses sujeitos na ordem existente, conservando a realidade, sem maiores questionamentos quanto a injustiças e privilégios.

Desta feita, com a discussão realizada nas páginas anteriores procuramos abordar distintas e, por vezes, opostas concepções normativas e analíticas/descritivas sobre a temática da cidadania. Nossa proposta foi a de fazer um recorte em categorias que pudessem estabelecer parâmetros para a análise que realizamos no trabalho de campo dessa tese.

Não obstante, mesmo que fosse possível dar conta da problematização de toda a literatura sobre a cidadania, a discussão não se encerraria no debate acadêmico, posto que o uso do tema se manifesta para além do campo filosófico ou científico, perpassando o senso comum, sendo utilizado no jogo de disputas pela implementação de projetos político-ideológicos, muitas vezes atribuindo-lhe significados distintos e, até mesmo, contraditórios, o que faz com que seja forçoso estabelecer uma definição peremptória da cidadania. Essa polissemia deve ser entendida não apenas por conta das múltiplas interpretações passíveis de

¹⁰ No capítulo seguinte, quando aprofundarmos-nos na discussão sobre cidadania no Brasil, voltaremos à análise da cidadania enquanto civismo em nosso país.

serem aplicadas a qualquer termo, mas, principalmente, pelo uso político da cidadania, cujas algumas de suas finalidades discutiremos a seguir.

2.5 CIDADANIA COMO “SIGNIFICANTE VAZIO”

A fim de compreendermos a assunção da cidadania ao *status* de legitimidade que possui hoje, desembocando na disputa política em torno de seu significado, remeteremos a dois episódios já citados neste trabalho, e que aconteceram quase que concomitantemente (no final dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado): em âmbito global, o fim da Guerra Fria, levando ao esfriamento da competição discursiva acerca do modo de produção ideal; e, nacionalmente, a redemocratização pós-regime civil-militar, com a subsequente elaboração da nossa atual Constituição (“Cidadã”). Esses acontecimentos impulsionaram o uso dos termos cidadania e direitos ao cerne do debate na sociedade civil e no Estado, no Brasil e em boa parte do mundo, como forma de garantia de uma vida digna.

Se, por um lado, o *status* alcançado pela cidadania aponta para a sua aceitação quase que generalizada, por outro lado, essa generalização pode levar a uma vulgarização do termo, no qual podem ser inseridos significados e projetos de sociedade contraditórios (GADOTTI, 2010, p. 67). O consenso produzido em torno da cidadania traz em si uma característica ambígua, já que seu uso pode servir a tudo, desde interesses que visem à emancipação humana, até a propostas de servilismo, de só ser vista(o) como cidadã(o) quem respeita, até mesmo de forma inconsequente, os ditames governamentais.

Uma das principais consequências da vulgarização do termo cidadania é a rixa que se cria na definição de seu significado (DAGNINO, 2004, p. 198), quando as(os) contendoras(es) buscam se apropriar do termo enquanto estratégia política (DAGNINO, 1994, p. 103), a fim de legitimar uma proposta de intervenção na sociedade, por exemplo. É interessante notarmos que apropriação similar não tem acontecido com os direitos humanos em nosso país; estes, apesar de compartilharem dos principais fundamentos da cidadania oficializada em documentos no Brasil, têm sido consideravelmente demonizados no imaginário popular hodierno brasileiro, via setores mais reacionários, na mesma luta política pela imposição de significados.

Essa ambiguidade em torno de conceitos socialmente legitimados, e que são utilizados na disputa política pela hegemonização de uma ideologia, está na base do que Ernesto Laclau define por “significante vazio”, que seria um “significante sem significado”

(LACLAU, 2011, p. 67), um termo que é utilizado estrategicamente com finalidades específicas, especialmente a de se conseguir um consenso em relação a determinado significado (arbitrário).

O conceito de “significante vazio” sintetiza nossa acepção da cidadania na educação, dado seu reiterado emprego nesse campo, capaz de torná-lo hegemônico, mas no qual é possível encontrar múltiplas, distintas e rivais concepções – como as que discutimos ao longo deste capítulo –, eliminando “toda a diferença” (*ibid.*; p. 70) entre as perspectivas.

No intuito de explicar como é possível a existência de significantes sem significado e como eles operam, Laclau se volta a uma de suas discussões anteriores (LACLAU e MOUFFE, 1987), ao encontrar na definição de hegemonia, conforme discutida por Antonio Gramsci, a utilização dos significantes vazios enquanto tentativa de tornar dominante uma ideologia. Para Gramsci, hegemonia seria um tipo de dominação cultural, fundamentada no convencimento, em oposição à mera dominação coercitiva pelo uso da força (GRAMSCI, 2011, p. 341). Contemporâneo e crítico do fascismo italiano da primeira metade do século XX, Gramsci, fortemente influenciado pelo Karl Marx da Ideologia Alemã, argumenta que, nas modernas sociedades de massas, a ideologia ocupa papel decisivo na manutenção do poder dos grupos dominantes (GRAMSCI, 1982, p. 11) perante o resto da sociedade.

Não obstante, esta hegemonia seria sempre instável, capaz de ser destruída por forças contra-hegemônicas (*ibid.*, p. 101), na luta política. Para tanto, seria necessário que essas forças contra-hegemônicas realizassem uma “Reforma Intelectual e Moral” (*ibid.*, p. 55) dentro da sociedade, visando à hegemonização de sua ideologia. Essa possibilidade de reforma cultural e ideológica aconteceria a partir do convencimento, da educação, no sentido mais amplo.

Em outros termos, o combate ideológico se transformaria na arena onde os antagonismos seriam colocados em xeque, na busca pela hegemonia, e o uso de um “significante vazio”, conforme definido por Laclau, seria um mecanismo de extrema importância para que determinado grupo consiga tornar hegemônico o significado que atribui a um significante com ampla aceitação popular, como é o caso da cidadania.

Reforçando o uso da cidadania como um “significante vazio”, agora em certo sentido contrário ao proposto por Gramsci, e exprimindo o uso político do termo cidadania como obediência cívica, temos o Programa Escola sem Partido (ESP), o qual, partindo de uma perspectiva que imiscui princípios liberais e conservadores, associa a educação para a cidadania com a necessidade de “formação de empreendedores” (SILVA, 201?), como se, ao empreender, as pessoas estivessem fortalecendo seu senso de exercício de direitos e de

contribuição com a nação; ou, ainda, em falas do atual presidente, quando diz que vai trabalhar “com o Ministro da Educação” para que escolas formem “cidadãos e não mais militantes políticos” (BOLSONARO, 2018), como se a educação devesse formar cidadãs(ãos) que não participem da política, opondo noções que, historicamente, são indissociáveis.

Cientes dessa multiplicidade de significados, desembocando no uso da cidadania enquanto um “significante vazio”, chegamos à foz da problematização que realizamos ao longo deste capítulo. Nele buscamos nos aprofundar em algumas teorias sobre cidadania, quando partimos de perspectivas clássicas, mais ou menos comprometidas com a tradição liberal; passando por reflexões que atualizam e escrutinam a compreensão sobre democracia, participação, criação e reivindicação dos direitos; considerando, ainda, apropriações conservadoras e/ou reacionárias do termo, que acaba sendo utilizado com finalidades político-ideológicas, não tendo um significado categórico.

Destarte, vimos que a cidadania apresenta distintas concepções, seja no que concerne a diferenças de interpretação teórica; seja em seu uso político enviesado para se adequar e tornar hegemônica ideologias por vezes contraditórias; e, ainda, por sua associação com a educação/escolarização ocupar lugar de destaque, tanto na literatura especializada, quanto em políticas públicas e demandas da sociedade civil.

Desta feita, a fim de que possamos avaliar como a cidadania se manifesta na educação de nosso país, faz-se premente descrevermos em que contexto ela é construída – já que contextos diferentes constroem cidadanias diferentes – e como a escola interfere nesse processo. Para tanto, no capítulo seguinte discutiremos algumas das principais características da sociedade brasileira e do funcionamento das instituições escolares em nosso país, especificamente no que diz respeito à construção da cidadania em seu cotidiano.

3 A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA TEM PANO DE FUNDO

Uma das características centrais no entendimento do conceito de cidadania é sua contextualização, considerando que os conteúdos que permitem defini-la não são consensuais, refletindo as disputas políticas da sociedade mais ampla, como pudemos depreender de sua aceção enquanto “significante vazio”. Nesse sentido, a fim de compreendermos como a cidadania é construída na escola brasileira, é imperioso identificarmos alguns aspectos que circunscrevem nosso objeto de pesquisa.

Em primeiro lugar, discutiremos, a partir de relevantes autoras(es) do Pensamento Social Brasileiro, que características permitem definir a sociedade brasileira, seus principais mecanismos de funcionamento, tendo por base uma digressão histórica, pois, como veremos, muitas peculiaridades da realidade social hodierna de nosso país podem ser compreendidas se voltarmos nosso olhar para a forma como a nação foi sendo edificada. Feita essa breve análise, discutiremos como a cidadania se manifesta nesse contexto; ou, em outros termos, como a sociedade brasileira engendrou um tipo de cidadania à brasileira.

Em seguida, passaremos à descrição de como a educação, enquanto um direito, foi sendo incorporada à legislação e à realidade social de nosso país, bem como em que medida a cidadania foi se inserindo enquanto um referencial que conquistou a legitimidade que detém hoje no campo educacional brasileiro.

Como fechamento do capítulo, apontaremos o funcionamento da escola enquanto uma instituição responsável pela socialização das crianças de forma universal e obrigatória, a exemplo da formação voltada para a cidadania, cientes de que ela não é apenas um receptáculo do que ocorre na sociedade mais ampla, mas modifica, ressignifica, de acordo com mecanismos inerentes ao seu funcionamento.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIEDADE BRASILEIRA

Tendo em vista que a cidadania se constitui num referencial cuja fundamentação legal e efetivação variam no tempo e no espaço, a fim de que possamos compreender como ela se materializa no chão da escola, precisamos, preliminarmente, apontar algumas das principais características da sociedade brasileira, até porque, tendo a cidadania abrangência nacional, contextos diferentes constroem cidadanias diferentes; por outro lado, como a

efetividade dos direitos varia regionalmente dentro do país, especificaremos, quando as mudanças forem significativas, particularidades do Nordeste brasileiro, locus de nossa investigação.

Definir uma das maiores sociedades do mundo em dimensão territorial e populacional, com sintomáticas diferenças e/ou desigualdades internas em aspectos culturais e socioeconômicos, é, certamente, uma tarefa arbitrária, mas necessária à análise empírica da cidadania em nosso país. Sendo assim, indicaremos, brevemente, algumas das principais características consagradas como sendo representativas da sociedade brasileira, como forma de contextualizarmos a nossa discussão. Para tanto, buscaremos desvelar os principais fundamentos da construção da nossa sociedade, cientes de que se trata de um processo não linear, permeado de avanços, retrocessos, contradições e conflitos.

O primeiro episódio da história oficial do Brasil – a chegada dos portugueses em nosso território, em 1500 – é parte integrante das grandes navegações europeias, que deram início à Idade Moderna. Isso fez com que o Brasil, já em sua “origem”, estivesse diretamente articulado a objetivos mercantis exteriores à (futura) nação (PRADO JR, 1979, p. 22). O longo período colonial (1500-1822), somado ao imperial (1822-1889), deixou legados em nosso país que não foram extirpados completamente até hoje (PRADO JR, 1979, p. 10-11). Como os portugueses chegaram aqui com o objetivo principal de explorar o território, de extrair riquezas para enviá-las à metrópole, não havia uma maior preocupação ou cuidado com os impactos que isso geraria na colônia, desde que não atrapalhasse a acumulação.

Com a Proclamação da República, em 1889, completamos, formalmente, nosso processo de independência em relação a Portugal, depois de termos passado por quase um século de período imperial, cuja regência estava nas mãos de uma família pertencente à nobreza da antiga metrópole.

Do Brasil colônia/império herdamos um país “essencialmente agrário” (CHAUÍ, 2000, p. 33), com uma elite fortemente articulada com interesses externos (*ibid.*, p. 34). Um país que passa seus primeiros – e ainda não muito distantes – 389 anos solidificando uma cultura pautada na “grande propriedade privada escravista” (CHAUÍ, 2000, p. 34), ou “grande exploração rural”, representada pela “grande propriedade rural, monocultura e trabalho escravo” (PRADO JR, 1979, p. 122), não se desvencilha tão rapidamente das consequências provocadas por essa instituição, fundamentada na concentração de poder econômico nas mãos de uma ou poucas pessoas (grande propriedade rural), com poucas possibilidades de sobreviver de outra forma (monocultura), com alguns sujeitos sendo tratados como “coisas”, a quem se pode atribuir um tratamento desumano (escravos).

Após esse longo período colonial/imperial tem início a República Federativa do Brasil, com seu pouco mais de um século de história, até os dias de hoje. Estabelecendo algumas etapas no desenvolvimento do capitalismo no Brasil republicano, temos a Primeira República (ou República Velha), indo de 1889 a 1930, pautada ainda no modelo agrário monocultor e exportador; um período de desenvolvimentismo e industrialização, de 1930 a 1964; passando pelo Regime Civil-Militar, de 1964 a 1985, caracterizado pela ausência, quando não criminalização, de alguns direitos, especialmente os civis e políticos (CARVALHO, 2015); chegando à redemocratização, de 1985 até os tempos atuais, com um primeiro momento (até 2002), sob forte influência do neoliberalismo; um segundo momento (de 2003 a 2016), caracterizado pela tentativa de compatibilização do modelo macroeconômico neoliberal com políticas de redução da pobreza extrema e de ampliação do mercado consumidor interno; e o período pós-2016, com uma sensível retirada de direitos.

Concordando com Prado Jr. (1979, p. 32), ainda que com significativas mudanças de 1889 pra cá, podemos dizer que “o ‘sentido’ da evolução brasileira ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização”, perpetuador das profundas desigualdades sob as quais nosso país foi se erigindo, com a manutenção de uma estrutura social com forte concentração de renda e poder, nas mãos de uma elite muitas vezes com genealogia que remete ao período colonial, com relações escusas com o capital internacional, como podemos perceber hodiernamente. É bem verdade que houve transformações importantes ao longo desse período, mas a afirmação de Prado Jr., sobre o “sentido da evolução brasileira”, não soa anacrônica atualmente.

Nação politicamente independente, o Brasil foi construindo uma economia fortemente dependente, associada a interesses externos, com as classes dominantes direcionando a economia com interesses predominantemente “egoísticos e particularistas” (FERNANDES, 1975, p. 223), que não preconizam a inclusão dos setores menos favorecidos na cidadania brasileira, quando isso não se mostra conveniente ao capital. Nosso país emerge como nação subdesenvolvida, nem tanto para as elites, cujo topo tem padrão de vida similar (quando não maior) ao europeu e estadunidense; mas com o grosso da população levando uma vida de país subdesenvolvido, sem a garantia de direitos básicos.

Em outros termos, o subdesenvolvimento brasileiro, com seu “crescimento orientado para fora” (CARDOSO e FALETTO, 1984, p. 48), possui um aspecto de continuidade em relação ao projeto de exploração colonial, a exceção de algumas mudanças, especialmente nos períodos 1930-64 e 2003-2016, as quais não alteraram profundamente a estrutura de nosso país.

Essa situação de dependência, de articulação aos países centrais no capitalismo, recebeu profunda análise no Pensamento Social Brasileiro (FURTADO, 1976; OLIVEIRA, 2003; CARDOSO e FALETTTO, 1984; FERNANDES, 1975), sendo identificada como a principal característica no desenvolvimento do capitalismo no Brasil, um capitalismo “politicamente orientado” (CARDOSO e FALETTTO, 1984) por uma elite preponderantemente egoísta, que busca direcionar a economia com vistas à manutenção de seus privilégios (coloniais), contrária – nem sempre no discurso, mas quase sempre na prática – à universalização de direitos, à diminuição da concentração de renda, à inclusão dos mais pobres e das minorias, ao estabelecerem uma “dupla conexão” na economia (CARDOSO e FALETTTO, 1984, p. 37), ou “‘dupla articulação’... tanto em termos de acomodação de setores econômicos internos quanto em termos de acomodação da economia capitalista dependente às economias centrais” (FERNANDES, 1975, p. 413).

Essa dupla articulação na relação entre Sociedade e Estado, que, historicamente, em nosso país, tem tido a maioria dos seus cargos ocupados por membros da elite, aproxima-se da definição de Karl Marx e Friedrich Engels, quando diziam que o Estado capitalista era o “comitê executivo da burguesia” (MARX e ENGELS, 1990). Embora tenha se convertido em diversos países como o ente responsável pela implementação de políticas públicas, tais quais as relacionadas à garantia de direitos, no Brasil, o Estado tem sido apropriado pelas classes dominantes, gerando uma relação promíscua entre o público e o privado em nosso país (SORJ, 2000, p. 30), fazendo com que aquele ente, embora esteja permeado por contradições e disputas internas, atue mais na perpetuação das desigualdades de origem colonial, do que em sua atenuação (*ibid.*, p. 13-14).

A essa característica da relação Estado-sociedade denominamos patrimonialismo, “cuja legitimidade se assenta no tradicionalismo” (FAORO, 1977, p. 733). Em outros termos, é como se, no Brasil, o poder tivesse donos, que seriam, na visão de Raymundo Faoro, as classes dominantes que guiam o nosso “capitalismo politicamente orientado” (CARDOSO e FALETTTO, 1984), ao se manterem “tradicionalmente”¹¹ nos cargos públicos, geralmente atuando em benefício próprio.

Outra sintomática consequência da “grande exploração rural” na construção da cidadania no Brasil alude ao longo período de escravidão, que perdurou, formalmente, até 1888, deixando profundas marcas na estrutura social brasileira, como ilustram algumas estatísticas raciais em nosso país (IBGE, 2018), as quais demonstram o quanto a população

¹¹ O uso das aspas é por considerar que essa “tradição” foi sendo construída violentamente, desde a chegada dos europeus em nosso território.

negra se encontra em condições socioeconômicas, bem como de acesso a alguns direitos básicos, sensivelmente inferiores às das pessoas brancas.

No Brasil não houve um preparo para a inclusão dos negros recém-libertos na sociedade, enquanto cidadãos; antes, ao se tornarem oficialmente livres, muitos passaram a ficar em condições sociais piores do que enquanto escravos, já que, nessa condição, recebiam um cuidado mínimo de seus senhores, por serem tratados como ferramentas de trabalho (CARVALHO, 2015). Com a abolição, foram lançadas(os) à sua própria sorte, sem preparo para a inserção no mercado de trabalho capitalista livre e com ampla rejeição de uma sociedade preconceituosa, que não as(os) percebia enquanto gente (SOUZA, 2012).

Assim, a escravidão deixou marcas no tratamento entre as pessoas, que passaram a ser hierarquizadas racialmente, com os direitos de uns (negros) sendo negados, em detrimento da manutenção de privilégios de outros. A assimetria entre brancos e negros faz com que a garantia universal de direitos esteja fortemente comprometida em nosso país, num duplo sentido: enquanto os negros têm vários direitos negados, parcela significativa da população branca não os percebe enquanto sujeitos de direitos (CARVALHO, 2015, p. 58; CHAUÍ, 2000, p. 89), apesar dessa mesma parcela da população se dizer, de modo geral, “ideologicamente contrária ao racismo” (SORJ, 2000, p. 32).

Essa assimetria racial em nosso país é parte de uma das principais consequências que remetem àquela “dupla articulação”, analisada por Florestan Fernandes (1975, p. 413): as diversas e profundas desigualdades repercutem na manifestação de direitos enquanto privilégios de alguns, sendo negados para outros, apesar de que, oficialmente, tenham abrangência universal. Por mais que níveis variados de desigualdade possam ser encontrados em diversas nações pelo mundo, somos “uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias – mais até que as economias mais pobres da África” (OLIVEIRA, 2003, p. 143).

No Nordeste brasileiro, nosso campo de análise, algumas das características citadas nesta seção se manifestam de forma ainda mais aguda, como os resquícios do coronelismo e do patrimonialismo, a concentração de renda e o acesso desigual a bens, serviços e direitos, por exemplo, que fazem com que nesta região estejam localizados, em sua maior parte, os municípios com piores índices de qualidade de vida no Brasil (IBGE, 2019).

Devemos lembrar que esta região foi a que vivenciou por mais tempo, e com mais intensidade, a “grande exploração rural” e todas as consequências que essa instituição produz, haja vista que a zona açucareira litorânea nordestina – na qual está localizada a escola investigada – foi o espaço *par excellence* do modelo econômico baseado na monocultura agrária exportadora, refreando o fortalecimento de um mercado interno e uma quase que

consequente melhor (ou menos pior) distribuição de renda, como aconteceu nos períodos do ouro e do café, na região Sudeste do Brasil (FURTADO, 1976).

Considerando que a estrutura social influencia concretamente na maneira como a cidadania se materializa, passaremos, a seguir, a uma análise de alguns dos mais reconhecidos referenciais normativos e empíricos sobre a cidadania em nosso país, a partir de contribuições de autoras(es) que se debruçaram mais diretamente sobre o tema.

3.2 CIDADANIA À BRASILEIRA E O NÃO-CIDADÃO

Para que possamos compreender como a cidadania – conceito que, dadas as suas múltiplas concepções, tomaremos aqui como seu axioma o pertencimento a uma determinada comunidade política, sua relação com a democracia e a fundamentação em direitos e deveres – foi sendo edificada em nosso país, destacaremos, a seguir, as principais particularidades da trajetória histórica na construção da cidadania no Brasil.

Em primeiro lugar, as noções de “capitalismo politicamente orientado” (CARDOSO e FALETTTO, 1984) e de “dupla articulação” das classes dominantes a seus interesses particularistas e aos das elites econômicas estrangeiras (FERNANDES, 1975, p. 223), possibilitam-nos identificar um dos principais entraves à universalização da cidadania em nosso país, qual seja: a superação da concepção de direitos pertencendo a poucas pessoas, como privilégios.

Diferentemente do que ocorreu na construção da cidadania em boa parte da Europa, por exemplo, onde “em muitos casos as elites locais e nacionais apoiam aspectos significativos de uma cidadania igualitária... no Brasil elas se opõem de forma resoluta” (HOLSTON, 2013, p. 46). Destarte, a fraternidade esteve longe de ser um valor ressaltado no soerguimento da cidadania brasileira, talvez até menos do que a liberdade e a igualdade, ao menos em nível discursivo.

Essas elites (egoístas) vêm, de modo geral, travando a universalização dos direitos, a fim de manterem seus privilégios. Enquanto “donas do poder”, alguns dos principais direitos sociais, que dependem da distribuição da riqueza produzida socialmente – como moradia, saúde e educação de qualidade – têm estado concentrados nas mãos dessas elites, obviamente não enquanto direitos, mas enquanto bens, propriedades. Assim, “do ponto de vista dos direitos, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado” (CHAUÍ, 2000, p. 91).

A forma como parcela significativa da população tem buscado, historicamente, conseguir esses direitos, dá-se, muitas vezes, através do favor, o que faz com que, em nosso país, não raro se tenha naturalizada a dimensão de que uma vida com mais dignidade se consegue através da barganha, remontando ao período colonial/imperial, com a súplica aos senhores, os coronéis que se perpetuam ao longo da nossa história, sendo encontradas reminiscências daquele contexto em grande parte do país até hoje, especialmente em pequenas cidades no interior do Nordeste, com a relação que se constrói com vereadores e prefeitos, por exemplo.

Esse mandonismo fortalece uma cultura que tende a valorizar os contatos pessoais, geralmente de forma submissa (SORJ, 2000, p. 31), baseados em barganhas (SALES, 1994), na relação de “mando-obediência e no favor”, quando da busca por condições de vida mais dignas (CHAUÍ, 2000, p. 84), menos do que via reivindicação de direitos. Como exemplo disso, alguns governantes de nossa história, quando são vistos como tendo feito algo voltado para os mais pobres, muitas vezes são reconhecidos de forma paternalista, tal qual um “pai dos pobres” (*ibid.*, p. 38), que, com sua benevolência, **concedeu** direitos, a exemplo de D. Pedro II, Getúlio Vargas ou Lula.

Assim, fortalece-se as bases para a percepção de uma “**cidadania concedida**” (SALES, 1994), a qual está profundamente entrelaçada com o patrimonialismo, o clientelismo e o mandonismo, em síntese, com as relações de favor e barganha sobre as quais se assenta a sociedade brasileira em seu período de colônia/império, e que pouco se modifica, ao menos inicialmente, com a Proclamação da República, direcionada pelo nosso “capitalismo politicamente orientado”.

Esta cidadania concedida, “vinculada, contraditoriamente, à não-cidadania do homem livre e pobre, o qual dependia dos favores do senhor territorial, que detinha o monopólio privado do mando” (SALES, 1994, p. 2), distorcerá as possibilidades de construção do elemento civil da cidadania – o primeiro na concepção linear de T. H. Marshall –, contraditoriamente, num momento no qual se apresentava uma janela de oportunidade para seu fortalecimento, com a abolição (formal) da escravidão, episódio que poderia servir como estopim para a inclusão dessa (grande) parcela da população alijada da cidadania.

Essa característica de “direitos” sendo barganhados (SALES, 1994), mais do que conquistados/reivindicados, enquanto uma condição à qual o sujeito faz jus simplesmente pelo fato de pertencer a uma determinada nação, estimula a forjadura de um senso de que a divisão justa da riqueza produzida pela nação, assim como a liberdade ou os direitos políticos, é algo a se esperar, a se implorar, do Estado e/ou da elite econômica.

Essa percepção suscitou a que a cidadania, em nosso país, tenha sido construída, preliminarmente, por meio da não vivência de boa parte da população em uma participação mais ativa na vida política e social, resultando na construção da hegemonia de uma “**cidadania passiva**, excludente” (BENEVIDES, 1994, p. 7) e “outorgada pelo Estado” (VIEIRA, 2011, p. 40), como via “legítima” de garantia de direitos. Nisso, podemos perceber o quanto a cidadania no Brasil possui, até hoje, hegemonicamente, uma forte relação com os direitos “concedidos” pelo Estado, que se institui enquanto o ente chancelador do *status* de cidadã(o) – ou, até mesmo, de humanidade (“gente”) (SOUZA, 2012) – a vastos segmentos da população brasileira.

Essa “cidadania passiva” se coaduna com o “mito fundador” (CHAUÍ, 2000), presente na construção do imaginário das(os) brasileiras(os), enquanto um “povo pacífico e ordeiro” (*ibid.*): “Ordem e Progresso” é o lema positivista presente em nossa bandeira; ou, em outros termos, “Ordem **para** o Progresso”¹². Nesse contexto, os conflitos, especialmente aqueles baseados em críticas à ordem (independentemente se injusta), passam a ser vistos, grosso modo, como algo negativo, que devem ser rechaçados e combatidos (CHAUÍ, 2000, p. 91-2), pois ferem a imagem mítica ordeira nacional; menos ainda como algo a ser estimulado, mesmo aqueles que visem à criação e/ou universalização de direitos (*ibid.*, p. 90), como acontece, não raro em nosso país, com a criminalização de alguns movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ou Sem Teto (MTST).

Em outros casos, especialmente na Primeira República (1889/1930), tínhamos, por vezes, a manifestação de uma “**cidadania em negativo**”, no sentido do exercício de alguns dos principais direitos civis e políticos, para além de sua perspectiva procedimental (de escolha de governantes), sendo utilizados como forma de reação a determinadas atitudes do governo, como no caso da Revolta da Vacina (1904), quando parte da população do Rio de Janeiro, capital do Brasil à época, se revoltou – como se via em raras vezes à época – contra uma campanha de vacinação obrigatória¹³. Assim, “quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim” (CARVALHO, 2015, p. 88).

¹² Apesar do determinismo nessa análise, ela nos permite, por exemplo, interpretar o reacionarismo de parte da sociedade brasileira em relação aos movimentos sociais contrários à ordem dominante.

¹³ A vacinação obrigatória foi o estopim de uma rebelião das classes populares contra a reforma urbana em curso na então capital federal, que resultou na sua expulsão em massa do centro e no início do processo de favelização das cidades brasileiras. Num contexto de sufrágio eleitoral restrito aos indivíduos alfabetizados, de perseguição e criminalização da organização das classes trabalhadoras e de ausência de um poder judiciário independente para servir de árbitro entre as elites políticas e a população, a insurreição despontava como o único mecanismo “eficaz” de essas classes populares “se fazerem ouvir” pelos poderes públicos.

Em todos esses casos, continuava a ser uma “**cidadania diferenciada**” (HOLSTON, 2013), cujo princípio da universalidade em sua garantia/possibilidades de reivindicação – presente mesmo nas concepções mais minimalistas de cidadania, a exemplo de Marshall e Rawls –, mais do que ser entravado pelas fortes desigualdades fundantes da sociedade brasileira, constituía-se (e se constitui) num “mecanismo de distribuição” (*ibid.*, p. 28) dessa própria desigualdade.

Nesse sentido, “a cidadania brasileira se caracteriza (**até hoje**) [...] pela sobrevivência de seu regime de privilégios legalizados e desigualdades legitimadas” (*ibid.*, p. 60, grifos nossos), entre “uma ‘ralé’ de excluídos, por um lado, e todos os estratos incluídos, sejam trabalhadores, técnicos ou empresários, por outro” (SOUZA, 2012, p. 186).

Essa hierarquização é condizente com aquela que talvez seja a principal característica da sociedade brasileira: as desigualdades, as quais representam um monumental obstáculo ao fortalecimento da cidadania e da democracia em nosso país (SALES, 1994, p. 1; SORJ, 2000, p. 26; HOLSTON, 2013, p. 46; CARVALHO, 2015, p. 247), “seja no âmbito do acesso às instituições e garantia universal dos direitos, seja no da integridade física (fome, doença, agressões de toda sorte), seja no do reconhecimento das diferenças e do seu direito a existir num ambiente plural” (BURITY, 1999, p. 1).

Além do critério de classe social, a “cidadania diferenciada” também hierarquiza as pessoas a partir de outros aspectos, como deficiência, gênero e cor/raça. Este último encontra forte eco contemporaneamente em nosso país, tendo passado três quartos de sua história (até os dias de hoje) sob a vigência de um sistema escravista, no qual o outro não é apenas considerado inferior, mas tem seu estatuto de humanidade constantemente negado: “essa herança, que também condiciona a vida do dependente de qualquer cor, naturaliza a existência e a percepção de ‘subgente’” (SOUZA, 2012, p. 185).

Os reflexos da escravidão e do racismo em nossa sociedade são analisados por Jessé Souza como sendo o principal entrave para a construção de uma sociedade democrática, plural e com cidadania universal, já que o grosso da população brasileira tem naturalizado que o acesso a direitos básicos se efetiva enquanto privilégios, não se constituindo num problema maior para muita gente, já que o outro não é, sequer, percebido como sujeito, muitas vezes, como ser humano que merece dignidade enquanto tal, mas “algo” similar a um escravo, uma “coisa” (SOUZA, 2017; CHAUÍ, 2000). Como afirma Souza (2012, p. 181): “essa hierarquia valorativa implícita e ancorada institucionalmente de forma invisível enquanto tal é que define quem é ou não ‘gente’... e, por consequência, quem é ou não cidadão”, criando

“fronteiras entre nós e os outros, entre os incluídos e os excluídos da cidadania” (BURITY, 1999, p. 18).

Dessa hierarquia emerge uma “**subcidadania**” (SOUZA, 2012; 2018), a qual discrimina a(o) brasileira(o) de acordo com o seu *status* na sociedade, se pode ou não ser considerada(o) gente e, assim, fazer jus à cidadania, imiscuindo características de classe e raça, de acordo com padrões de “europeização”: “‘gente’ vai ser o ‘europeu’” (SOUZA, 2012, p. 181-2); ou seja: possuidor(a) de capital e não negra(o).

Souza parte da definição de “**cidadania regulada**”, de Wanderley Guilherme dos Santos (1987), para ir além: enquanto para Santos – que elabora sua concepção de cidadania no Brasil estando fortemente influenciado pelo intenso período de industrialização de meados do século XX, em nosso país –, a cidadania (“regulada”) à brasileira está atrelada à ocupação profissional, “mediante ampliação do escopo dos direitos sociais a estas profissões [...] e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo” (*ibid.*, p. 68), numa perspectiva que reflete o contexto de intensificação da industrialização brasileira, no qual cidadão era, basicamente, o trabalhador, que contribui com a economia e paga seus impostos, Souza (2012; 2018) tensiona esse conceito para incluir nele a dimensão racial, entendendo a “cidadania regulada” com uma roupagem diferente, como uma “subcidadania”, que compreende a hierarquização entre sujeitos com base em critérios de *status*, mais do que apenas de classe social.

Para além dessas concepções dominantes na literatura especializada nacional, que apontam, principalmente, as falhas na cidadania brasileira – talvez numa comparação com o ideal normativo de cidadania “plena” britânica, presente em Marshall –, outras perspectivas destacam as possibilidades de construção de uma cidadania à brasileira de forma mais otimista e/ou, no mínimo, menos fatalista.

Nesse sentido, o mesmo processo de industrialização que fortaleceu a diferenciação da cidadania enquanto “regulada”, com base nas ocupações profissionais, estimulou um movimento de êxodo rural sem precedentes na história do Brasil. A fim de ocupar os postos de trabalho abertos pelas indústrias em expansão, a população brasileira, até então majoritariamente rural, urbanizou o país, num caminho sem volta. Nesse processo, emergem características de uma “**cidadania insurgente**”, a qual, fugindo à linearidade do esquema marshalliano (HOLSTON, 2013, p. 50), por contradição, “desestabiliza os privilegiados” (*ibid.*, p. 34) dentro do modelo brasileiro de cidadania diferenciada, pois, ao mesmo tempo em que mantém elementos de desigualdade no acesso aos direitos e à riqueza produzida, cria alguns mecanismos para seu questionamento e implosão, “na medida em que os pobres

urbanos garantiram seu direito à cidade, adquirindo direitos políticos, tornando-se donos de imóveis, usando a lei a seu favor, criando novas esferas de participação e se transformando em consumidores” (*ibid.*).

Condizente com a não linearidade na edificação da cidadania brasileira, essa insurgência provocada pela industrialização/urbanização é estagnada com o golpe civil-militar de 1964, cujo estopim se erige justamente como uma reação a um processo de alargamento no acesso/criação de direitos, propostos nas chamadas “Reformas de Base” (CARVALHO, 2015). Essa ruptura se coaduna com a fragilidade da democracia em nosso país, aspecto que, como vimos, caminha *pari passu* com a cidadania. Assim, somos uma nação desacostumada a uma vivência mais constante na democracia: ao longo de nossa história, ainda não tivemos um período superior a cinquenta anos de vigência ininterrupta desse sistema, o que prejudica sua naturalização enquanto um valor indisponível no imaginário popular.

Para se ter uma ideia do quanto o golpe civil-militar embarçou a insurgência da cidadania brasileira, foi apenas com a instauração da Assembleia Nacional Constituinte (1987), no período de redemocratização, que a sociedade civil brasileira encontrou um contexto favorável à incorporação de uma gama considerável de direitos à Constituição Federal de 1988, muito pelo engajamento de diversos movimentos sociais, que contribuíram, significativamente, não apenas no alargamento do rol de direitos definidos em lei, como também no questionamento de práticas excludentes de participação política (AVRITZER e SANTOS, 2000, p. 53; DAGNINO, 1994; HOLSTON, 2013).

Embora com algumas reações à participação mais efetiva da sociedade civil na construção da cidadania brasileira (BURITY, 1999, p. 5), através, em especial, da criminalização de seus atos e/ou de práticas de cooptação por setores dominantes (AVRITZER e SANTOS, 2000, p. 60; SORJ, 2000, p. 26), as lutas pré e pós-redemocratização auferiram ganhos significativos no tocante à garantia legal de direitos. Não obstante, uma das críticas mais corriqueiras à cidadania no Brasil se dirige à discrepância entre aquilo que é garantido em legislação e a realidade, especialmente da população mais pobre, consequência de algumas das características que viemos discutindo ao longo desse trabalho, em especial as profundas desigualdades que marcam nossa sociedade, engendrando uma cidadania “includente na incorporação e maciçamente desigual na distribuição” (HOLSTON, 2013, p. 28).

Como proposta de romper com a redução da cidadania brasileira à (mera) formalidade, ou, ainda, no intuito de superar a reiterada leitura crítico-pessimista da cidadania no Brasil, a qual evidencia suas falhas (cidadania concedida; passiva; em negativo;

diferenciada; subcidadania; regulada), encontramos no conceito de “cidadania ativa” um referencial normativo que ocupa certa posição de destaque em nosso país, dentro de uma perspectiva mais otimista da cidadania enquanto possibilitadora de mudança social, rumo à uma sociedade mais justa e menos desigual, conforme discutimos no capítulo anterior (BENEVIDES, 1991; DAGNINO, 1994; RIBEIRO, 2002; SILVA e TAVARES, 2011; CARVALHO, 2015; BRASIL, 1998).

Destarte, em geral, tanto nas críticas apresentadas em torno da cidadania no Brasil – as quais muitas vezes são feitas não no intuito de rechaçar o conceito, mas para apontar em que medida precisa ser melhorado –, como no apontamento às possibilidades que carrega na construção de uma sociedade melhor, o ideal de uma nação na qual vigore a cidadania possui grande aceitação no Brasil: “a cidadania, como horizonte político, constitui o sistema de referência do mundo desejável da população brasileira” (SORJ, 2000, p. 25); senão de toda a sociedade, mas de uma parcela considerável, como pode ser identificado em sua legitimidade e em seu uso enquanto um “significante vazio”.

Com vistas a alcançar esse “horizonte”, na escola básica se depositam grandes esperanças de que seja um dos principais espaços de (re)construção da cidadania, pois, além de um direito em si, a educação formal se relaciona diretamente com os outros direitos (MARSHALL, 1967), ao ter o potencial de instruir as pessoas quanto ao seu (re)conhecimento, criação e/ou reivindicação, de forma universal.

Dito isto, tanto quanto a cidadania varia de acordo com a sociedade mais ampla, sua instrução também se modifica de acordo com o lugar que acontece; sendo assim, passaremos, a seguir, a uma breve discussão de como podemos caracterizar a escola brasileira, campo de nossa investigação, a fim de melhor compreendermos como as particularidades da sociedade brasileira repercutem na construção da cidadania nas instituições escolares de nosso país.

3.2.1 Cidadania na Escola Brasileira

Seguindo uma breve caracterização histórica do direito à educação e sua relação com a cidadania no Brasil, tivemos, nos primeiros séculos de nossa história oficial – no período colonial (1500-1822) –, o predomínio de um ensino sob a batuta da Companhia de Jesus, com uma proposta “completamente alheia à realidade da vida na colônia” (ROMANELLI, 1986, p. 34), voltado à catequização de alguns indígenas e ao ensino da população masculina branca, até a expulsão dos jesuítas, na segunda metade do século XVIII; em seguida, foram criadas

algumas instituições educacionais primárias, inicialmente nas capitais. As mulheres eram educadas, inicialmente, em conventos: apenas nos séculos XIX e XX foram passando a participar, gradativamente, de escolas mistas (*ibid.*).

Desta feita, já como nação oficialmente independente, no período imperial (1822-1889), nosso país ainda excluía do direito à educação as mulheres, os indígenas e os escravos (CURY, 2002, p. 256) e, mesmo após a abolição oficial da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República (no ano seguinte), pouco se fez para a inclusão educacional dos negros recém-libertos, quando comparado com outros países, a exemplo dos EUA (CARVALHO, 2015, p. 57).

Com o advento da República, no período que vai de 1889 a 1930, a educação no Brasil passa por constantes reformas, o que levou a uma falta de sistematização referente à oficialização do ensino em nosso país (ROMANELLI, 1986, p. 42), mas que urdiu uma das principais características da educação brasileira: o dualismo na oferta e na qualidade do ensino, distinguindo grupos/classes, o qual tem repercussões até os dias atuais, encontrando raízes na sociedade escravocrata e desigual, agravada pelo federalismo e pelo patrimonialismo, que impunha uma forte desigualdade na educação fornecida (quando fornecida), de acordo com a riqueza e concentração de renda existente em cada estado.

O dualismo – entendido enquanto dois tipos de ensino, com propostas, investimentos e qualidade diferentes – se oficializa em nosso país já na Constituição Federal de 1891 (ROMANELLI, 1986, p. 41), o qual, de inicial base federalista, fortalecia as desigualdades em nosso país, ao se desdobrar num outro tipo de dualismo, baseado na distinção escola privada/pública, esta última, em geral, de pior qualidade, sendo ocupada pelos setores mais pobres da sociedade. O dualismo também se expressava na diferenciação entre formação profissional e ensino propedêutico, hierarquizando, ao menos inicialmente, os sujeitos de acordo com a classe social, fazendo com que, muitas vezes, aquelas(as) que seguiam para o ensino profissional – em geral, as(os) mais pobres – ficassem impedidas(os) de prosseguir na formação superior (CURY, 2008, p. 1193).

Não obstante, a assunção do direito à educação no Brasil não se dá de forma determinista, sem resistências quanto à investidura das elites patrimonialistas em sua conformação, mas é um espaço de disputas, ocupado, também, por setores da sociedade civil organizada críticos às desigualdades, muitas vezes com o objetivo de se oporem ao viés elitista do Estado brasileiro na garantia da educação universal e de qualidade.

Nessa contenda pela definição do acesso e qualidade da educação no Brasil, com a Revolução/Golpe de 1930, abre-se espaço para um momento importante na democratização

do direito à educação em nosso país, a exemplo do “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual, através do lançamento de um “Manifesto” (1932), conseguiu se inserir na luta pela universalização do acesso ao ensino básico e de qualidade (AZEVEDO *et. al.*, 2010, p. 40), tendo por base, em especial, a crítica ao citado dualismo na educação brasileira (CURY, 2008, p. 1193).

Sem embargo, após o lançamento do Manifesto, nosso país entra numa fase de intensa industrialização (à qual nos referimos anteriormente), que também vai interferir nos rumos da educação nacional, a exemplo da Reforma Francisco Campos e sua proposta de fortalecimento do modelo de educação dualista, com os ensinos secundário e comercial (ROMANELLI, 1986, p. 128), representando certo distanciamento em relação à universalidade da educação em nosso país.

No enfrentamento a essa proposta, e resgatando alguns dos princípios dos “Pioneiros”, especialmente no que se refere à defesa de uma escola pública e de qualidade universal, temos a consolidação do “Movimento Renovador” da educação, com a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, também conseguindo obter influência na legislação educacional, como pode ser visto na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (BRASIL, 1961), a qual, se, por um lado, avançou no sentido da prescrição legal da educação como direito de todos (Artigo 2º), por outro, não modificou a oferta deste direito de modo dualista (Artigo 34)¹⁴ (ROMANELLI, 1986, p. 187), refletindo a síntese das influências conservadoras e progressistas na normatização da educação brasileira.

Pouco depois da promulgação dessa LDB, adentramos no período ditatorial dos anos 1964-85, quando a luta pela cidadania, principalmente em sua relação com a democracia, passa a ser vista pelo Estado como algo a ser vigiado e controlado, quando não reprimido. Na educação básica, a dimensão da cidadania como “civismo” ganha destaque, a exemplo da implementação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), com o governo ditatorial buscando fortalecer, nas escolas, práticas pautadas no nacionalismo, como a ênfase na instrução sobre o respeito aos símbolos nacionais, ou no canto do Hino Nacional e do Hino à Bandeira.

Nesse período autoritário, integra a dimensão cívica da cidadania o reforço no respeito à ordem (CHAUÍ, 2000), com base no cumprimento de deveres, mais do que na reivindicação de direitos. Eram privilegiadas as práticas autoritárias, pautadas na defesa da

¹⁴ Artigo 2º da LDB de 1961: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Artigo 34: “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

rigidez disciplinar dentro das escolas. Além disso, o acesso à escola pública estava longe da universalização, em qualquer nível de ensino.

Nesse contexto, as propostas dos teóricos e ativistas da Educação Popular dos anos 1960/70 surgem como uma bandeira de resistência na luta pelo reconhecimento de todas(os) enquanto sujeitos de direitos, especialmente a partir da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (FREIRE, 1987), com a defesa de uma educação libertadora, emancipatória, humanizadora, cidadã. Em certo sentido, a Educação Popular retoma alguns princípios presentes no “Manifesto dos Pioneiros” e no “Movimento Renovador” das décadas anteriores, agora num contexto muito mais problemático, por se tratar de uma ditadura civil-militar, momento em que as reivindicações por direitos se tornam suspeitas de se constituírem em subversão, caindo na ilegalidade, como na criminalização da supracitada obra de Freire.

Assim, quando a educação formal tem sua normatização feita por um governo militar – com pouca participação da sociedade civil organizada, através da recepção de demandas trazidas por movimentos sociais ou fóruns deliberativos, por exemplo –, a educação não-formal, popular, apresenta-se como uma possibilidade de mudança, no sentido de fomentar a discussão acerca da formação cidadã em nosso país, mesmo que sem influência direta nos currículos oficiais.

Com a redemocratização, num contexto mais favorável à recepção de ideais trazidos pela sociedade civil, as perspectivas de educação democrática e cidadã ganharão força, encampadas, especialmente, pelos movimentos sociais da educação (DAGNINO, 1994; RIBEIRO, 2002), conseguindo, por exemplo, inserir a cidadania nos objetivos da educação nacional (BRASIL, 2017a, art. 205).

Passado o período de maior efervescência da redemocratização, nas duas últimas décadas pudemos perceber um fortalecimento desse movimento de avanços e retrocessos da educação no Brasil. A atual LDB, de 1996, reforçou parte significativa dos direitos trazidos na Constituição Federal, como na defesa de uma escola gratuita, pública e democrática; o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) em vigência garantiu – embora sem força de lei – a destinação de 10% do PIB para a educação; hoje temos, praticamente, universalizado o acesso à educação infantil e ensino fundamental.

Contudo, a desvalorização das(os) profissionais da educação, a exemplo da baixa remuneração da grande maioria dessas(os) trabalhadoras(es), continua a ser um empecilho para uma educação de qualidade, especialmente na escola pública (FREIRE, 1993). As profundas desigualdades continuam a assolar a educação formal brasileira, a exemplo do que se vê na melhor qualidade, em geral, das escolas privadas, quando comparadas às públicas,

numa perpetuação do dualismo pautado por questões econômicas, o que acaba por reforçar a reprodução das desigualdades existentes na sociedade (CURY, 2002; BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Além da educação como um direito em si, a cidadania na escola brasileira também denota contradições em relação ao que seria o modelo ideal de formação básica e obrigatória. Destarte, enquanto o termo “cidadania” se tornou hegemônico dentro da realidade escolar brasileira, seu significado permanece sendo disputado (LACLAU e MOUFFE, 1987, p. 193) por projeto políticos divergentes, fazendo com que, na prática, encontremos heranças do autoritarismo, como no atual Projeto de Lei “Programa Escola sem Partido” (PL 867/2015) e de implantação das escolas cívico-militares pela administração de Jair Bolsonaro (BRASIL, 2020), com a defesa de um modelo de cidadania na educação baseado no civismo e na defesa da ordem vigente, em disputa com defesas de gestão democrática, participação ativa, igualdade e diversidade nas escolas, por exemplo.

Por fim, a maneira como esses referenciais são incorporados à educação básica não se impõe direta e automaticamente da sociedade mais ampla para dentro das escolas, mas sofre ressignificações de acordo com o funcionamento dessas instituições. Por este motivo, antes de adentrarmos na análise de nosso campo de investigação, discutiremos, a seguir, alguns processos presentes na maneira como a escolarização se efetiva, ou, em outras palavras, como o conhecimento – seja conteudista ou moral – é naturalizado no cotidiano das(os) estudantes, indicando em que medida pode estar associado à formação cidadã.

3.3 MECANISMOS DE NATURALIZAÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA

Além das particularidades de como é construída a cidadania na escola brasileira, essa instituição possui sua lógica própria de funcionamento, que incide diretamente no que ocorre em seu cotidiano. Dito isto, para que possamos melhor analisar a realidade da escola investigada, consideramos premente conhecer os mecanismos que estão envolvidos no modo como a formação voltada para a cidadania se manifesta e se naturaliza na rotina escolar.

Nesse sentido, não temos o intuito de discorrer sobre diversas questões importantes na análise da escola, a exemplo da ideologia; da meritocracia; de impactos do chamado “currículo oculto”; da presença da violência no cotidiano escolar; dentre outros expressivos recortes, mas que fogem ao escopo de nossa investigação. Não desmerecendo a relevância dessas análises, debruçar-nos-emos no que concerne mais diretamente aos objetivos deste

trabalho, a saber: como a formação relacionada à cidadania se naturaliza no cotidiano do ensino fundamental, foco de nossa investigação, começando pelo entendimento do que é a educação e quais as principais finalidades da escola enquanto instituição social.

Em “Educação e Sociologia”, Émile Durkheim (2011, p. 53) define a educação como sendo uma “ação exercida, pelas gerações adultas, sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos [...] pelo conjunto da sociedade política”.

A partir dessa premissa, e coerente com o pensamento funcionalista durkheimiano, o qual, por mais que não visualize aspectos contraditórios e/ou emancipatórios nas possibilidades de educação para o respeito à ordem ou à sua crítica; para a transformação ou para a conservação da sociedade; dentre outras possibilidades antagônicas na formação das “novas gerações” (YOUNG, 2007, p. 1292), possibilita-nos estabelecer uma linha de raciocínio coerente com nossa perspectiva de investigação, já que, sendo a educação – entendida aqui enquanto educação formal, básica e obrigatória, universalizada modernamente através das escolas – definida pelo conjunto da sociedade, ela “não molda o homem em abstrato, mas em uma dada sociedade e para ela” (MANNHEIM, 1977, p. 89).

Mesmo quando esteja fundamentada numa proposta crítica, voltada para a transformação dessa sociedade (BROOKOVER, 1977), ainda estará sofrendo influência das gerações adultas, as quais, neste caso, conseguiram ocupar espaços de poder no aparelho estatal para oficializar uma educação transformadora, pois, no modelo de escola que vigora desde a Revolução Industrial, para que se oficialize uma proposta educacional, no mínimo a anuência dos adultos ocupantes do poder estatal tem sido o seu procedimento padrão de legalidade e facticidade (DURKHEIM, 2011), ao definirem quais os “elementos da cultura” (FORQUIN, 1993) devem ser ensinados.

O princípio basilar na definição de quais seriam esses elementos está diretamente associado às relações de poder existentes nessas instituições e, especialmente, na sociedade mais ampla, a qual seleciona o que deve ou não ser ensinado de forma universal e obrigatória às novas gerações, como é o caso da cidadania, que no mundo ocidental contemporâneo, a exemplo do Brasil, goza de considerável legitimidade discursiva, como discutimos anteriormente.

Não aprofundaremos na teoria das relações de poder na educação¹⁵. O que nos interessa, neste momento, é compreender que a escola tem como um de seus principais

¹⁵ Com vistas a este objetivo, ver Henry Giroux (1986) e Michael Apple (2012).

objetivos preparar as crianças para a vida em sociedade – pelo menos, espera-se que o faça –; ou, em outras palavras, funciona como uma instituição destinada à “**socialização** metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2011, p. 54, grifos nossos).

Socializar, no sentido que estamos utilizando, refere-se à “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou setor dela” (BERGER e LUCKMANN, 1998, p. 175). Assim, a socialização não se resumiria à instrução formal e conteudista, mas consistiria no aprendizado da vida em sociedade, incluindo também a interiorização das regras, costumes e valores definidos pelo conjunto dos indivíduos, com base nas relações de poder, tendo a escola um lugar de destaque nesse processo, por se constituir numa instituição, oficialmente, de socialização universal e obrigatória no Brasil.

Também não é unívoca a discussão sobre socialização, em torno da qual distintas perspectivas analíticas podem ser encontradas (DUBAR, 1997), a exemplo do destaque dado à formação moral (DURKHEIM, 2011); ou às possibilidades de ressignificação por parte dos sujeitos em socialização (PERCHERON, 1985); ou, ainda, o recorte de classe enquanto aspecto central na maneira como os indivíduos são socializados (BOURDIEU, 2013).

Todavia, cientes de que nosso objetivo não é o de realizar uma revisão sobre o conceito de socialização, mas o de nos apropriarmos dele para compreendermos como os sujeitos incorporam o aprendizado escolar à forma como enxergam a “realidade”, particularmente aquela relacionada à cidadania, as contribuições de Peter Berger e Thomas Luckmann (1998) nos possibilitarão localizar nosso foco de investigação no ensino fundamental, na medida em que esta etapa se encontra mais próxima do momento que os autores identificam como sendo o mais propício à absorção do aprendizado como algo natural, como sendo “a” (única) realidade, e não uma possibilidade dentre outras.

Berger e Luckmann se apropriam da perspectiva durkheimiana de socialização enquanto inserção dos indivíduos na sociedade, a partir da internalização de suas regras e valores, mas estabelecem uma importante distinção, mais lógica que cronológica¹⁶, entre dois momentos no processo de socialização, denominados de socialização primária e secundária.

A primária corresponderia ao aprendizado inicial e inédito de tudo o que ocorre na vida em sociedade: é a “primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 1998, p. 175).

¹⁶ Faz-se importante indicarmos que a distinção entre socialização primária e secundária é um processo mais lógico que cronológico, pois uma não necessariamente antecede à outra, podendo se intercalar, especialmente nos momentos iniciais de socialização, de acordo com o que se internaliza. Assim, alguns aprendizados internalizados na escola podem fazer parte da socialização primária, especialmente nas séries iniciais, desde que cumpram os requisitos definidos por Berger e Luckmann, conforme descritos nesta seção.

Essa “primeira socialização” não se apresenta ao indivíduo como uma possibilidade (de escolha) dentre tantas outras, pois quem está sendo socializada(o) não vivencia múltiplas realidades ao mesmo tempo, mas só uma, a qual naturaliza como sendo “a verdadeira”, “inevitável” (*ibid.*, p. 196, grifos nossos), por ser a única (para si), não tendo como compará-la a outros contextos, pois seriam “irreais”. Em outros termos, durante esse processo, “a criança não interioriza o mundo... como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-se como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*” (*ibid.*, p. 180, grifos dos autores).

Já a socialização secundária seria o aprendizado posterior, o qual não acontece em condições tão favoráveis à sua incorporação quanto na socialização primária – justamente pelo fato de os indivíduos terem passado por essa fase. Desta feita, nesse segundo momento, “sua realidade é menos profundamente arraigada na consciência” (*ibid.*, p. 197): “são geralmente realidades parciais, em contraste com o ‘mundo básico’ adquirido na socialização primária” (*ibid.*, p. 185).

Destarte, a socialização primária tem um potencial mais decisivo de construir a maneira pela qual cada sujeito enxerga o mundo à sua volta, seja em âmbito cognitivo, afetivo e/ou moral. Isto é possível, em especial, pelo alto grau de afetividade (*ibid.*, p. 176) envolvido na socialização primária, entre o sujeito a ser socializado e as pessoas com as quais interage.

Para compreender como a afetividade está na base da construção do “único mundo possível” para o indivíduo na socialização primária, Berger e Luckmann se apropriam da distinção entre “outro generalizado” e “outro significativo”, proposta por George Mead: enquanto o “outro generalizado” corresponderia à comunidade ou grupo mais amplo com o qual o sujeito convive (MEAD, 2015, p. 154), estabelecendo contatos secundários, os “outros significativos” são aqueles sujeitos com os quais a criança estabelece contatos mais próximos, constantes e confiáveis, “identificando-se automaticamente com eles” [...] quando “a interiorização da particular realidade deles é quase inevitável” (BERGER e LUCKMANN, 1998, p. 180).

Ou seja, os “outros significativos” interfeririam mais decisivamente na “construção da realidade” dos sujeitos que estão no processo de socialização primária, contribuindo para que esses naturalizem o aprendizado, no sentido de não identificarem nele o arbítrio de uma construção social – dentre outras possibilidades –, mas enquanto algo quase que “natural”, a única forma possível.

Como não há um recorte cronológico peremptório acerca de quando termina a socialização primária e começa a secundária, podemos localizar a primeira nos momentos

iniciais de socialização, seja através da família, escola e/ou comunidade, com algumas(uns) atrizes/atores (sociais) tendo potencial protagonismo nesse processo, a exemplo da mãe, pai, professor(a), vizinha(o), variando de acordo com os contatos que cada criança constrói.

Além disso, como na socialização primária a “realidade [...] interiorizada tem a tendência a persistir” (BERGER e LUCKMANN, 1998, p. 187), este é um contexto cuja análise dos processos que nele estão naturalizados, sejam atitudes ou valores, possibilita-nos uma compreensão mais apurada do modo pelo qual cada indivíduo “constrói sua realidade”, sua personalidade, ou, em nosso caso, o entendimento de si enquanto cidadã(o).

Embora esse processo não ocorra apenas na escola, englobando também outras instituições de socialização, com destaque para a família, a religião, a comunidade, a mídia e o Estado, o caráter de educação obrigatória, atribuída àquela instituição em boa parte das sociedades contemporâneas, faz com que ela tenha um lugar *sui generis* na socialização primária das crianças, como na formação voltada para a cidadania, papel que lhe foi sendo atribuído hodiernamente (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, a forma como se dá a vivência na cidadania durante a socialização primária escolar, seja em práticas autoritárias na escola, na educação como civismo, ou na cidadania ativa, por exemplo, construiriam distintas formas de compreensão da cidadania pelas(os) estudantes, com a tendência a permanecer em sua forma de conceber o mundo.

Cientes de que o momento no qual as(os) estudantes entram em contato com determinada perspectiva pedagógica interfere eminentemente na incorporação do conhecimento em suas vidas, fechamos este capítulo de contextualização do nosso objeto de pesquisa. Nele procuramos demonstrar que o processo de construção da cidadania na educação básica não ocorre no vazio, mas é influenciado pela sociedade na qual está inserido; pelo tipo de cidadania e de escola que dessa sociedade erige; bem como pelos mecanismos inerentes à lógica de funcionamento da escola enquanto instituição social.

As argumentações efetuadas no capítulo anterior e no atual dialogarão com as que se seguem, na medida em que buscaremos compreender como a cidadania se delineia na investigação empírica de uma escola existente na sociedade brasileira, com base, em especial, nas práticas naturalizadas em seu cotidiano. Antes, contextualizaremos o campo de pesquisa, indicando o referencial teórico-metodológico mais apropriado como forma de compreendê-lo, bem como descrevendo os aspectos normativos (legais) e a estrutura física que fazem parte da realidade escolar investigada.

4 CONTEXTUALIZANDO A ETNOGRAFIA

Nos capítulos anteriores realizamos nossa discussão teórica, como forma de dialogarmos com a literatura especializada sobre nosso objeto de pesquisa. Buscamos abordar seus múltiplos aspectos, com o objetivo de dar conta do conhecimento que se tem produzido sobre a temática da cidadania e como esse conhecimento é construído nas escolas, especialmente nas escolas brasileiras de ensino fundamental, por estarem cronologicamente mais próximas da socialização primária das(os) estudantes.

Neste capítulo faremos a apresentação do nosso objeto de pesquisa, descrevendo e contextualizando suas principais características, já que, por se tratar de uma abordagem etnográfica, a compreensão o mais totalizante possível do campo é necessária para a adequada consecução da abordagem.

Nesse sentido, faremos uma breve descrição da metodologia empregada na pesquisa, considerando que o rigor da análise científica se fundamenta, em especial, pela adequação dos métodos e técnicas aos propósitos da investigação.

Em seguida, analisaremos os principais documentos apropriados pela instituição investigada, descrevendo em que medida a cidadania permeia esses referenciais normativos. Para tanto, estabelecemos uma escala que vai do macro ao micro, discutindo a legislação nacional, passando pela estadual, até chegar à municipal, esfera responsável pela escola. Por fim, discutiremos o Projeto Político-Pedagógico elaborado pela instituição, por se tratar do principal documento produzido na escola, oficialmente norteador de suas práticas.

Logo após a análise documental, apresentaremos como se deu o processo de entrada no campo, bem como a aceitação dos sujeitos da comunidade escolar, questão crucial numa etnografia que tem como uma de suas principais técnicas a observação, com a presença constante do(a) investigador(a) no campo.

Passaremos, agora, à descrição da metodologia utilizada neste trabalho, tentando justificar cada referencial apropriado na pesquisa.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Múltiplas são as metodologias que podem ser empregadas num trabalho acadêmico, numa relação diretamente proporcional às múltiplas possibilidades de se analisar um objeto,

ou os objetivos de uma pesquisa, o que nos leva a entender que não existem “metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 160) a determinada investigação. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, nossa metodologia, em consonância com os objetivos deste trabalho, buscando justificar cada técnica e método de construção de dados utilizados, como preâmbulo para a etnografia.

A primeira característica de nossa metodologia é que ela se insere dentro de uma abordagem predominantemente qualitativa, já que os objetivos deste trabalho estão voltados à descrição (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48) dos processos que estão presentes no cotidiano escolar, e não à identificação de um produto ou um resultado quantificável (*ibid.*, p. 49), passível de ser mensurado a partir de indicadores numéricos. Ao analisarmos as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, buscaremos descrever os significados que podemos atribuir às práticas observáveis na instituição, no intuito de apresentarmos uma compreensão mais apurada do dia a dia da escola, especialmente no que concerne ao comportamento dos sujeitos investigados em relação à construção da cidadania (MINAYO, 2000, p. 134; BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50; p. 70).

O destaque dado à dimensão qualitativa em nossa abordagem deve ser compreendido menos como uma característica que engesse a análise dos dados e mais como uma apresentação do foco de nossa investigação, para que, ao se buscar compreender a análise dos resultados construídos na pesquisa, tenha-se em mente o que intentamos descrever neste trabalho, que poderia ser abordado de distintas formas, mas que fugiriam aos objetivos propostos.

Com vistas a efetivar nossa perspectiva qualitativa, ao buscarmos descrever com profundidade o cotidiano escolar, optamos pela realização de um estudo de caso etnográfico, dentro de uma escola pública municipal, delimitação que justificamos a seguir. Em primeiro lugar, a escolha pelo estudo de caso, em uma única escola, justifica-se por este recorte possibilitar o maior aprofundamento (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 276) na análise da construção da cidadania na instituição, já que tomamos como premissa que esse processo perpassa toda a realidade escolar, desde os momentos formativos mais objetivos até os contatos informais; a apreensão dos materiais didáticos; a vivência do espaço físico; as relações de trabalho; os contatos entre discentes; os vínculos com a comunidade mais ampla, dentre outros fatores que estão presentes na rotina institucional.

O estudo de caso realizado na presente pesquisa buscou apresentar mais de uma técnica de construção de dados – embora o foco maior esteja na observação –, já que, assim,

poderíamos compreender interpretativamente como se dá o processo de construção da cidadania na escola, evitando os enviesamentos que apenas uma técnica poderia engendrar (LUDKE e ANDRÉ, 2003, p. 20). Esse objetivo de buscar dar conta do máximo possível da realidade perscrutada, de “tornar possíveis descrições minuciosas” (GEERTZ, 2008, p. 18), além do já citado maior aprofundamento, pode contribuir com que a análise seja útil à compreensão de outras realidades escolares, já que indicará **caminhos para a análise** do processo de construção da cidadania nas escolas, de modo geral.

Nisso chegamos ao que talvez seja o principal limite dos estudos de caso, que não permitem a generalização das análises feitas a partir dos dados construídos (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 276), uma vez que, por ser múltipla, a realidade é condicionada por variáveis econômicas, políticas e sociais diversas. Sendo assim, outra(o) docente, outras(os) estudantes, outra comunidade vivenciariam a cidadania de uma forma diferente.

Não obstante, por mais que não possamos “generalizar através dos casos”, consideramos que possamos “generalizar dentro deles” (GEERTZ, 2008, p.18). Dito de outra maneira, não é que o estudo de caso não possa servir para outras análises, mas que, caso se pretenda fazer uma transposição, deve-se ter a preocupação de adequar o método ao novo campo, e não buscar que os campos apresentem resultados iguais. Consideramos que nosso trabalho, neste sentido, contribui com uma **forma de analisar** o processo de construção da cidadania nas escolas, mais do que afirmar como esse processo efetivamente se dá em todas as escolas.

O estudo de caso será utilizado enquanto estratégia de construção de dados dentro da etnografia realizada no presente trabalho¹⁷. Justificamos o uso da etnografia, em primeiro lugar, por ser uma metodologia que “aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa” (SEVERINO, 2007, p. 119), sendo uma perspectiva condizente com nossa proposta de analisar o cotidiano em profundidade, possibilitando a **descrição** do que ocorre no dia a dia da instituição.

Além disso, a etnografia também não visa à generalização dos dados, mas à “caracterização do respectivo grupo” analisado (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 275), o que é consonante com a abordagem qualitativa e o estudo de caso, por ser um método “basicamente **descritivo**” (*ibid.*, grifos nossos). Ressaltamos aqui o termo “descritivo”, pois

¹⁷ Não podemos tomar o estudo de caso como sinônimo de etnografia, embora, geralmente, o primeiro seja utilizado como estratégia investigativa dentro da abordagem etnográfica; assim, o estudo de caso pode estar presente na consecução de outras metodologias, a exemplo da pesquisa-ação.

ele terá importância central em nossa investigação, representando o foco de nossa metodologia de análise de dados, como abordaremos ainda nesta seção.

O uso da etnografia se justifica por não quisermos compreender apenas o que ocorre nas aulas, ou em alguma disciplina em específico, mas num escopo mais abrangente da socialização escolar, desde a sala de aula; a estrutura e o material visual exposto; passando pela observação da relação das(os) estudantes entre si; com as(os) docentes; gestoras(es); profissionais de apoio da escola; e outras(os) atrizes/atores que façam parte da comunidade escolar, tudo isto considerando, como pano de fundo, os documentos oficiais aplicados à instituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou os documentos nela construídos, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico.

Esta perspectiva se coaduna à nossa visão de que a promessa da formação cidadã na escola deve ser analisada em toda a instituição (CANDAUI, 2000). Além disso, julgamos que a etnografia nos possibilitará fazermos análises menos enviesadas, por ser uma “metodologia imperativa do campo em relação à disciplina (métodos, teorias, etc.)” (AMANN e HIRSCHAUER, 1997 *apud* FLICK, 2009, p. 104), ou em relação a referenciais teóricos.

Esses aspectos do cotidiano escolar não se apresentam de forma imediata, sendo elucidados com a abordagem etnográfica, já que “fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 2008, p. 7). Com o objetivo de realizar essa “leitura” (descrição) dos aspectos “cheios de eclipse” do cotidiano escolar, não realizamos nossa investigação buscando constatar a efetivação de um ideal normativo de cidadania; antes, intentamos permitir que as contradições presentes na instituição se deixassem ser desveladas de modo não forçoso.

No que tange mais diretamente ao nosso problema de pesquisa, concordando que “o conteúdo da cidadania mantém-se em aberto, relativamente indeterminado, passível de práticas de nomeação, incorporação e articulação de distintas demandas” (BURITY, 1999, p. 19), buscamos descrever as práticas que se engendram na escola, no processo de construção da cidadania, unindo abordagem qualitativa, estudo de caso e etnografia, como forma de dar conta da nossa análise. Esses métodos têm sido considerados, na literatura especializada, enquanto mutuamente enriquecedores, apresentando uma coerência quase que sistêmica (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 147; BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50; LUDKE e ANDRÉ, 2003, p. 22).

A fim de efetivarmos a pesquisa através desses métodos, selecionamos a análise documental, a observação e o grupo focal (doravante GF) enquanto técnicas de construção de

dados, por sua adequação aos objetivos de nossa investigação. Essas técnicas foram empregadas num processo de triangulação de dados, quando buscamos, menos checar se os dados construídos por uma técnica são referendados por outra, mas obtermos um enriquecimento na investigação, analisando a realidade de formas complementares (FLICK, 2009, p. 103). A seguir justificaremos o emprego de cada uma dessas três técnicas.

Em primeiro lugar, a análise documental foi utilizada em nossa pesquisa com o objetivo de compreendermos como a escola define seus objetivos, bem como as diretrizes legais que têm de seguir, no que se refere à presença ou ausência de reflexões caras à cidadania, ou que abordem diretamente a temática, bem como o(s) significado(s) que é(são) atribuído(s) ao termo “cidadania” nesses documentos. Considerando que tomamos esse conceito enquanto um “significante vazio”, com *status* de hegemonia na escola brasileira, os documentos servem de base para a análise dos significados atribuídos pela escola quando oficializa, ou deixa de oficializar, a cidadania em suas metas e perspectivas educacionais.

Ou seja, essa técnica foi empregada especialmente de forma exploratória, a fim de contextualizarmos o debate sobre a cidadania na realidade do campo pesquisado, bem como para complementar os dados construídos através das outras técnicas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 169). Por isso, a análise documental teve um destaque menor do que a observação e o grupo focal, especialmente porque os objetivos do nosso trabalho se referem mais diretamente à descrição das práticas naturalizadas no cotidiano escolar do que ao que se tem registrado em documentos. Não obstante, a análise de alguns documentos norteadores, a exemplo da legislação educacional (BRASIL, 1997a; 2016a 2017a, dentre outros) e do Projeto Político-Pedagógico institucional, traz uma importante contribuição para compreensão do nosso campo, por isso não abdicamos dessa técnica.

Já a observação direta – a qual não se dá a partir da realização de testes, por exemplo, mas observando diretamente a realidade (RAMPAZZO, 2005, p. 109) – tem importância central em nossa abordagem etnográfica. Nesse processo, buscamos estar atentos a todo o cotidiano escolar, direcionando especial atenção às situações de conflito, como elas são processadas, que tipo de atitudes os sujeitos tomam nesses momentos, pois consideramos que nelas podemos melhor identificar como as(os) atrizes/atores evidenciam a cidadania construída, já que nos conflitos temos a tendência a agir de forma mais espontânea, o que pode contribuir com a diminuição dos enviesamentos causados pela presença do pesquisador, do(a) docente, ou do(a) gestor(a), por exemplo.

Existem algumas possibilidades de se colocar em prática a observação num trabalho acadêmico, como o caráter sistemático ou assistemático, ou a característica participante ou

não participante. Optamos pela realização de uma observação sistemática (ou planejada) pois ela é a que melhor permite a consecução de objetivos previamente definidos (RAMPAZZO, 2005, p. 107), considerando ser o caráter sistemático pré-condição para a cientificidade da observação (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 84), na qual o planejamento se refere aos aspectos do cotidiano que se pretende observar, não ao que se pretende concluir.

Em relação ao caráter participante ou não participante de nossa observação, planejamos a execução fundamentada na segunda possibilidade, já que não tivemos o objetivo de enxergar a realidade com um olhar similar ao dos sujeitos da pesquisa, de tentar “trabalhar dentro do sistema de referência deles” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 279; *ibid.*, 2017, p. 86). Antes, de acordo com os nossos objetivos, buscamos descrever os processos que ocorrem no cotidiano escolar, intentando presenciar fatos importantes para a nossa abordagem, sem embargo, enquanto um pesquisador que faria uma leitura da realidade, evitando participar ativamente da conformação desses processos (*ibid.*).

Não obstante, em alguns momentos, a observação adquiriu um caráter participante, já que algumas situações foram demandadas pelo campo, conforme descreveremos em sua análise, algo que não é tão incomum no trabalho do(a) observador(a), o qual “pode começar como não-participante e depois tornar-se participante, e vice-versa” (RAMPAZZO, 2005, p. 107).

Ainda no que concerne à observação, esta não representa um método de abordagem sem aspectos negativos – assim como os outros –, especialmente os ocasionados pela própria presença do(a) pesquisador(a), que pode causar um desconforto nos sujeitos investigados, podendo fazer com que não ajam com naturalidade nas situações de observação, podendo, até mesmo, virem a “ocultar alguns fatos cotidianos” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 84). Como, talvez, não seja possível anular esse entrave na observação, procuramos tomar alguns cuidados durante esse processo, com vistas a interferir o mínimo possível na realidade escolar.

Para tanto, o tempo destinado à observação foi definido com essa preocupação, já que as pessoas tendem a agir com mais naturalidade com o passar do tempo, quando têm uma maior inclinação a negligenciar a presença de um *outsider*, a exemplo do(a) pesquisador(a).

Assim, estipulamos o prazo de um semestre para a execução das observações, desde que houvesse certa saturação dos dados. Não é que dados novos deixariam de surgir, até porque, sendo a realidade dinâmica, novos fatos, bem como novas percepções do observador, sempre acabam vindo à tona. Todavia, a fim de estabelecermos um período que não levasse a pesquisa a se perder no tempo, determinamos que, quando houvesse muita repetição do

cotidiano, poderíamos ter uma ideia das práticas naturalizadas na instituição e finalizar a observação, cientes de que uma duração muito extensa poderia dificultar a compreensão contextualizada da realidade observada.

Por fim, o grupo focal foi a terceira técnica de construção de dados em nosso processo de triangulação, ocasião na qual propusemos, em acordo com os profissionais da instituição, uma discussão com as crianças sobre seu cotidiano escolar, buscando identificar como esses sujeitos constroem uma percepção coletiva de temas concernentes à cidadania naquele contexto.

No que tange à duração, delimitamos o tempo de uma hora de efetiva realização do grupo focal, já que, por ser uma técnica que costuma durar entre uma e duas horas (GASKELL, 2013, p. 79), por trabalharmos com crianças, sujeitos que poderiam se dispersar mais facilmente, definimos um período menor, embora dentro do que se indica como ideal para sua execução.

Durante essa técnica, apresentamos situações nas quais as crianças tiveram que realizar uma autorreflexão (GONDIM, 2013, p. 152) do que vivenciam na escola, discutindo, por exemplo, sobre o respeito (ou a falta desse) em relação ao próximo; ou nas quais tiveram que se utilizar de compreensões sobre direitos e deveres; ou, ainda, como deliberam sobre temas a respeito dos quais surgem discordâncias, permitindo-nos observar quais concepções de cidadania emergiam do debate.

Além disso, justificamos o emprego do grupo focal por sua contribuição direta no tocante ao aprofundamento do pressuposto preliminar de nossa investigação – uma das principais contribuições dessa técnica (*ibid.*) –, quando pudemos identificar a incorporação do que é vivenciado na escola, já que, ao ser este um momento que “integra seus resultados com os da observação” (*ibid.*), possibilita-nos compreender se as práticas, atitudes e valores manifestados pelas(os) estudantes se relacionam com o que é vivenciado no cotidiano institucional. Em outras palavras: “a associação dos grupos focais com a observação [...] permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural” (*ibid.*, p. 153).

Dito isto, e feita a observação da rotina escolar, o grupo focal nos possibilitou avaliar em que medida as(os) estudantes naturalizaram atitudes que vivenciaram na escola e como estas impactam na forma como lidam com conflitos; se utilizam-se de comportamentos, atitudes e conhecimentos de cidadania; como deliberam acerca de soluções para as situações propostas; e, ainda, como tratam as pessoas diferentes. Nesse intuito, selecionamos vídeos que

estivessem relacionados ao que ocorre na escola, como material de estímulo ao engajamento dos sujeitos nessa situação (GASKELL, 2013, p. 81).

Apresentadas as três técnicas de construção de dados utilizadas em nossa investigação, vale ressaltar o porquê da não utilização de entrevistas (abertas, fechadas ou semiestruturadas) em nossa pesquisa, embora consideremos sua importância dentro da abordagem qualitativa. A análise documental e o grupo focal poderiam permanecer em nossa abordagem, somando-se às entrevistas, sem comprometer, necessariamente, um trabalho etnográfico, desde que com outro foco; já no que observação, justificamos seu uso, em detrimento de entrevistas, por considerarmos que estas últimas se adequam melhor a pesquisas que buscam interpretar visões de mundo, perspectivas, enfim, os sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas, seus relatos sobre o cotidiano (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51; MANZINI, 2004, p. 4; MINAYO, 2000, p. 99). Como buscamos descrever as práticas engendradas no cotidiano escolar, e não os discursos sobre elas, a observação foi priorizada.

Estabelecidos os métodos e as técnicas de investigação, partimos para a definição das características do campo, também com o intuito de procurar aquele que melhor se adequaria aos objetivos e metodologia deste trabalho. Assim, intentamos analisar não um modelo escolar excepcional – o termo “excepcional” deve ser entendido aqui tanto no sentido de ser superior às outras, quanto de existirem poucas escolas –, mas **a escola que temos**, com práticas contraditórias, que vão desde perspectivas difíceis de se coadunarem com a formação da(o) cidadã(o), como, por exemplo, pouca abertura à participação de estudantes, autoritarismo na gestão, (ameaças de) proibição de discussões de temas caros a ideais de convivência cidadã, como gênero ou respeito a religiões de matriz afro-brasileiras, ou, ainda, propostas de “Escola sem Partido”; bem como, por outro lado, defesas de gestão democrática e de formação para a cidadania ativa (mesmo que, muitas vezes, reduzidas a proposições).

Cientes dessa premissa, planejamos a realização da etnografia em uma escola pública de bairro periférico – o que corresponde ao tipo de escola onde as políticas públicas devem se fazer presentes com maior intensidade (em relação às instituições particulares), como na questão do financiamento e gestão, por exemplo –, do estado de Pernambuco¹⁸.

Recortando um pouco mais o foco de nossa abordagem, para tornar possível a investigação, delimitamos a observação na sala de aula de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, pois, assim, trabalharemos com sujeitos (crianças, com média de idade entre

¹⁸ A opção por uma escola nesse estado se deu por ser residência/local de trabalho do pesquisador, facilitando, assim, tanto a inserção no campo, quanto uma presença mais constante na instituição.

oito e nove anos) que já passaram por algum processo de socialização na escola, mas que ainda se encontram numa etapa inicial de escolarização/socialização escolar, ou seja, num momento mais próximo à socialização primária, o que poderia levar à naturalização do aprendizado (BERGER e LUCKMANN, 1998), no caso, à naturalização da cidadania construída. Não obstante, nos momentos em que fizemos a observação fora da sala de aula, observamos as práticas de toda a comunidade escolar, sem uma seleção apriorística dos sujeitos, cientes de que a construção da cidadania na escola ocorre em contatos diversos.

Além desses motivos, o 3º ano foi definido, na meta 5 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), como o limite cronológico para a alfabetização, o que demonstra uma delimitação legal em relação à importância desse ano enquanto o período final para a aquisição de competências básicas ao aprendizado posterior.

Como a cidadania (também) se relaciona com a dimensão dos direitos e deveres garantidos legalmente pelo Estado, ser alfabetizada(o) e ter um nível de competência mínima para o aprendizado, mas ainda estar num nível inicial de escolarização – por conta da influência da socialização primária –, apresenta-se enquanto uma delimitação adequada aos nossos objetivos. Além disso, o foco de análise nessa etapa também se justifica pelos objetivos preconizados, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental, quando “elegem a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar” (BRASIL, 1998, p. 23).

Acerca dos critérios de seleção dos sujeitos por ocasião do grupo focal, estabelecemos o quantitativo de oito crianças (GASKELL, 2013, p. 79), pois, assim, poderíamos tentar ouvir a todas, estimulando um debate mais rico. Os critérios para a seleção das crianças estiveram pautados na busca por uma maior diversidade de cor/raça e classe social, a fim de problematizarmos uma das dimensões tratadas quando da discussão teórica sobre cidadania, qual seja, a maneira como lidam com pessoas diferentes.

No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico principal de análise em nossa investigação, considerando que ela tem como técnica e método centrais na construção dos dados a observação e a etnografia, julgamos que o projeto de uma “Descrição Densa”, feito por Clifford Geertz, em “A Interpretação das Culturas” (GEERTZ, 2008), adequa-se aos objetivos que propomos na presente tese, pelos motivos expostos a seguir.

Em primeiro lugar, posto que o método etnográfico é “descritivo por excelência” (SEVERINO, 2007, p. 119), especialmente quando toma a observação como técnica de construção de dados, o modelo de uma “descrição densa”, ao atribuir uma premência à observação do cotidiano (TALAMONI, 2014, p. 66), apresenta-se coerente com a perspectiva

empregada neste trabalho, conforme nos referimos quando da justificativa para o uso daquela técnica.

A fim de que possamos compreender essa adequação, devemos entender o que Geertz quer dizer com “Descrição Densa”. Para o autor, esse método está diretamente relacionado com a etnografia, a qual é “extraordinariamente ‘densa’” (GEERTZ, 2008, p.7). Como podemos perceber no uso do termo “densa”, uma descrição, em consonância com o referencial geertziano, deve interpretar todo o conjunto de práticas, hábitos e costumes de determinado grupo. Tal qual afirmamos anteriormente, nossa investigação buscará fazer uma descrição como a proposta pelo autor: “densa”, que descreva interpretativamente o cotidiano institucional da forma mais completa possível.

Aplicando sua metodologia, Geertz analisou alguns dos aspectos centrais da cultura de comunidades da Indonésia, atribuindo significados ao que observava, relacionando categorias (BARDIN, 1988) teóricas mais amplas – como uma “ideologia política marxista ou não marxista” (GEERTZ, 2008, p. 183) – ao que acontecia em seu campo de análise. Esse esforço é similar ao que empreendemos neste trabalho, quando buscamos estabelecer algumas relações entre os múltiplos modelos de cidadania, discutidos em nosso referencial teórico, e a observação da rotina escolar.

Um aspecto essencial da abordagem de Geertz, e que está presente já no título da obra supracitada, é o seu caráter interpretativo (GEERTZ, 2008, p. 7). Concordando com o autor, e aqui diferenciando o termo “descrição” de “transcrição”, não temos como objetivo apresentar uma definição final do que ocorre no cotidiano escolar, como se fosse possível colocar no papel a transcrição da realidade, sem interferências da perspectiva de quem olha, até porque o olhar sobre os dados é parte constitutiva de sua definição. Antes, discorreremos a partir de nossa interpretação/descrição do campo, convergindo com o referencial teórico-metodológico proposto por Geertz, na medida em que considera o olhar do pesquisador sobre a realidade pesquisada.

Assim, elaboraremos uma descrição sobre essa realidade, até por considerarmos que o(a) pesquisador(a) é partícipe do processo de **construção** (e não coleta) dos dados, não conseguindo agir de forma totalmente imparcial em seu trabalho, posto ser impossível a completa neutralidade axiológica. Ou seja, não faremos uma espécie de “redução”, com finalidades analíticas, da “realidade” escolar, mas apresentaremos uma interpretação do que foi observado, não obstante buscando sempre diminuir os enviesamentos ideológicos.

Em outras palavras, nessa perspectiva cabe ao(à) pesquisador(a) o protagonismo na atribuição de sentido à prática observada, mais do que o papel de buscar compreender o que

os sujeitos pensam sobre seu cotidiano, como ocorre em etnografias que se utilizam de entrevistas enquanto técnica de construção de dados (TALAMONI, 2014), as quais se adequariam a métodos como a análise do discurso ou de conteúdo (BAUER e GASKELL, 2013). Sem desconsiderar a relevância dessas metodologias de análise dentro da abordagem qualitativa, como nossa investigação realiza uma abordagem que preconiza a descrição do campo, justificamos o emprego do referencial geertziano, em detrimento daquelas.

Destarte, apresentada a metodologia de construção e de análise de dados, partiremos para a descrição densa do campo, com o foco no processo de construção da cidadania na escola. Para melhor sistematizarmos a nossa exposição, estabelecemos capítulos e tópicos pautados em categorias de análise, a fim de possibilitar uma compreensão mais objetiva do cotidiano escolar (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Na descrição das práticas, essas categorias foram definidas de acordo com o que fora vivenciado em distintos momentos e/ou locais da escola, diacronicamente, diminuindo, assim, deduções apriorísticas de teorias em cima da realidade. Por outro lado, quando do grupo focal, no intuito de analisar como os sujeitos evidenciam a cidadania construída na escola, estabelecemos categorias pautadas em temas (GONDIM, 2003; BARDIN, 1988), de acordo com o que emergiu durante a observação – referendados, ainda, pelo referencial teórico discutido –, por se tratar de um único momento, diferentemente da observação das várias facetas do cotidiano.

Feita a discussão mais detalhada da metodologia empregada na tese, analisaremos, a seguir, os principais documentos que normatizam o trabalho pedagógico na instituição, avaliando em que medida se relacionam com a cidadania. O foco maior de nossa análise estará no PPP, por ser a principal referência documental produzida internamente; não obstante, subsidiaremos a descrição também na legislação, tanto por se tratar de escola pública, quanto pela relação entre cidadania e Estado, ente que possui a função da normatização legal na escola.

4.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA CIDADANIA NA ESCOLA INVESTIGADA

Iniciaremos esta seção fazendo uma breve apresentação do lugar ocupado pela cidadania nos documentos normatizadores da educação no Brasil, quando discutiremos brevemente a legislação educacional, até porque nosso foco é a descrição das práticas

observadas no cotidiano escolar. Mesmo assim, uma compreensão do que dizem os documentos é importante para uma análise mais holística do campo. Com este objetivo, estabelecemos uma escala de discussão, que começa com o nível federal, passa pelo estadual e chega ao municipal, este último o responsável pela instituição pesquisada, findando no nível local, com a discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A nossa Constituição Federal destina uma de suas seções para abordar especificamente a questão da educação (seção I do capítulo III), abrangendo os artigos 205 a 214 (BRASIL, 2017a). O primeiro desses aponta, expressamente, “o preparo para o exercício da cidadania”, como um dos três principais objetivos da educação no Brasil, juntamente com “o pleno desenvolvimento da pessoa e [...] sua qualificação para o trabalho”.

Mas não apenas esse artigo reflete a dimensão da cidadania: em vários podemos encontrar aspectos que dialogam com algumas das perspectivas discutidas em nosso referencial teórico. O artigo 206, por exemplo, denota a valorização de alguns dos fundamentos das principais teorias sobre cidadania, como a igualdade de condições, liberdade, pluralismo de ideias e gestão democrática; já o artigo 210 indica o respeito à educação das comunidades indígenas, numa perspectiva de estima pela diversidade; além de que a própria educação é considerada um direito social (artigo 6º), em acordo com a definição de Marshall.

Essas diretrizes constitucionais encontram repercussão na legislação nacional destinada especificamente à educação (BRASIL, 2014; BRASIL, 2016a, dentre outros). Os artigos 2º e 3º da LDB, nossa lei maior alusiva ao tema, amplia os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, acrescentando propostas de solidariedade, tolerância, diversidade (BRASIL, 2016a), aos já citados valores previstos na CF.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), em seu artigo 2º (o qual traz suas diretrizes), ou no artigo 8º (que indica a importância da adequação de estados e municípios ao PNE), aponta a importância da igualdade, da cidadania, da democracia, do respeito aos direitos humanos e à diversidade (BRASIL, 2014) como princípios a serem fortalecidos pela educação nacional no decênio de vigência do documento. Por mais que o PNE, assim como o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), possuam natureza mais propositiva que imperativa, é relevante considerar as propostas trazidas nos documentos, por serem mecanismos norteadores da educação em seus respectivos níveis.

A influência do PNE nos Planos de Educação dos entes federativos pode ser percebida, no que concerne à cidadania, em alguns pontos do PEE de Pernambuco, estado no qual está localizada a escola pesquisada, a qual, por mais que seja de responsabilidade do

município de Jaboatão dos Guararapes, sofre influências da unidade da federação da qual faz parte, como nas cobranças relativas a melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2016b), por exemplo. O PEE de Pernambuco apresenta, em diversas passagens, a temática da cidadania em seu texto, em especial quando destaca a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades (PERNAMBUCO, 2015) na educação.

Passamos, agora, à análise do Plano Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2015), o qual foi aprovado na gestão anterior à que ocupava a prefeitura quando da nossa observação, mas que também tem validade durante o período de investigação. Esse documento tem como foco maior o alcance de metas relativas a indicadores, notoriamente o IDEB, trazendo a discussão sobre cidadania em escassos momentos, a exemplo de quando afirma que:

O grande desafio da gestão educacional é, na prática, formar o cidadão participativo e crítico, assegurando a conquista da cidadania e, assim, ampliar as discussões e debates que a gestão oportuniza. Gestão democrática não se confunde com soberania ou liberdade, é antes de tudo a efetivação da participação da população nos processos decisórios e no controle de resultados (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2015, p. 18).

Aspecto relevante para o debate sobre a cidadania no documento se encontra no destaque dado à gestão democrática da educação, estabelecendo estratégias para a sua implementação, reforçando a importância de “estimular a participação dos profissionais da educação, dos estudantes e seus familiares na elaboração dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (*ibid.*, p. 27).

No que diz respeito à atual gestão, temos o “Mapa da Estratégia 2017-2020” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019), elaborado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Nele podemos identificar algumas alusões à cidadania, como em sua visão, assim descrita: “Ser referência no Estado de Pernambuco, até 2020, nos indicadores educacionais e sociais, com base em políticas públicas inclusivas, integradas e inovadoras”. Este mapa ainda aborda a importância de “Fortalecer a política de gestão democrática” e, em sua missão, traz como proposta “Elaborar e executar políticas públicas educacionais para a comunidade, com inclusão social, visando o desenvolvimento integral do(a) cidadão/cidadã com qualidade, eficiência e inovação”.

Nos documentos supracitados, em todos os níveis discutidos, a cidadania emerge como um dos eixos orientadores da educação, embora com pouco aprofundamento no que

tange ao seu significado, ou aos conteúdos que nela podem ser inseridos, tomando o sentido da cidadania como ponto pacífico, apesar do estabelecimento de algumas diretrizes, como participação, democracia, inclusão, tolerância e diversidade.

Dito isto, como os documentos trazem alguns aspectos importantes na discussão sobre cidadania, reiteramos a importância da análise das práticas institucionais, como forma de construirmos um melhor entendimento acerca da construção da cidadania na educação básica, indo além do que se pretende, ou do que se diz pretender, na legislação. Assim, no intuito de estabelecermos um nexo entre os documentos norteadores da escola e o que ocorre em seu cotidiano, temos o PPP como um referencial normativo capaz de fornecer as bases para o entendimento de como as perspectivas educacionais das(os) trabalhadoras(es) da escola investigada também se materializam num documento. Passaremos, agora, à sua análise, antes de adentrarmos na descrição das práticas propriamente observadas.

O Projeto Político-Pedagógico em questão apresenta as principais características da escola, como seu histórico, objetivos, missão e visão institucional, composição da equipe profissional, diretrizes e dificuldades de sua implementação. Não descreveremos cada item desses, focando naqueles que estão diretamente ligados à proposta pedagógica da instituição, buscando identificar quais (caso existam) concepção(ões) de cidadania pode(m) ser encontrada(s) no documento.

O termo cidadania aparece em partes fulcrais do PPP, como na missão da escola, a qual transcreveremos a seguir, como forma de sintetizarmos as outras manifestações do conceito no documento:

Utilizando-se de uma gestão participativa, promover uma educação de qualidade que possibilite desenvolvimento do potencial humano, assegurando a formação intelectual de nossos alunos, pautada por valores éticos, preparando-os para o exercício da cidadania, o mundo do trabalho e os desafios da modernidade (p. 17).

Este “preparo para o exercício da cidadania” é detalhado na proposta pedagógica institucional, quando aponta “o respeito às diferenças”, a “inclusão social” e a “liberdade de aprender [...] enquanto instrumentos necessários à formação de cidadãos e cidadãs conscientes e participativos” (p. 26), capazes de atuarem como “construtores da escola” (p. 15).

Alguns valores são destacados no PPP, como “tolerância recíproca” (p. 16); “igualdade; solidariedade; justiça; liberdade; respeito; inclusão; valorização da vida; diversidade [...]; alteridade; responsabilidade; cooperação; autonomia; integração família escola; respeito às diferenças” (p. 17).

Além desses valores, o “enfrentamento das questões de exclusão”, especialmente aquelas relacionadas à “marginalização das classes populares” (p. 4), assim como a “promoção da cultura da paz e de princípios éticos que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica” (p. 16), também são apresentados como pilares da proposta político-pedagógica institucional, a qual, ainda, dá destaque à educação inclusiva, “**amorosa, mas não piedosa**”, devendo ser compreendida “não como um modo de educar todos igualmente, mas como uma forma de garantir que cada um aprenda, resguardando sua singularidade” (p. 25, grifos nossos).

Por fim, há um destaque dado à construção de uma cultura democrática e **participativa** na gestão escolar (pp. 2-4, grifos nossos), como forma de “Resgatar a autoestima dos discentes através do estímulo à criação do sentimento de pertencimentos (sic) em relação ao espaço escolar” (p. 16), considerando que “Crianças e adolescentes são protagonistas dessa aprendizagem, sujeitos históricos e sociais que exercem papel ativo” (p. 12), atuando num “espaço educativo onde sejam respeitados: o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo” (p. 23-4).

As características destacadas acima fornecerão subsídios para avaliarmos como as diretrizes pedagógicas institucionais se materializam no cotidiano da escola, nas vivências naturalizadas nas práticas educativas, se ficam no nível das propostas ou em que medida se efetivam. Relacionando esses aspectos com as teorias de cidadania discutidas em nosso referencial teórico, podemos perceber uma aproximação normativa com a dimensão da cidadania ativa, quando do destaque dado ao exercício de um papel ativo pelas(os) estudantes na construção da escola (ZENAIDE e TOSI, 2004), que são consideradas(os) protagonistas de sua aprendizagem e do fazer educacional.

Outras propostas apresentadas no PPP (p. 16; 17), a exemplo da valorização da diversidade, a tolerância, o respeito às diferenças, a premência dada a uma vivência mais plural nas relações entre os sujeitos da comunidade escolar, também estão em consonância com algumas das teorias discutidas anteriormente, em especial aquelas que reforçam a importância desses pilares na cidadania moderna (DAGNINO, 1994; 2004; ARENDT, 2012).

Em outro sentido, o combate às injustiças, a defesa de uma igualdade formal e o entendimento da liberdade como autonomia são valores que aludem à discussão realizada nas abordagens liberais da cidadania, como em Marshall ou Rawls, na medida em que esses autores atribuem à liberdade, no primeiro, e à justiça como equidade, no segundo, os princípios basilares de suas propostas normativas de cidadania.

A importância da deliberação, da participação das(os) estudantes na construção da escola, entendidas(os) enquanto protagonistas do fazer pedagógico, mais do que meras(os) receptoras(es) do conhecimento, também são premissas que dialogam com as(os) autoras(es) que valorizam a democracia e a participação na construção de um *ethos* participativo (FREIRE, 2017; PATEMAN, 1992).

Por outro lado, a visão de futuro da instituição não aborda questões relativas à cidadania, mas busca o “reconhecimento pela inovação, sucesso escolar e satisfação da família” (p. 18). Isso é um aspecto contraditório no documento, que não estabelece um diálogo entre a missão e a visão institucional, levando-nos a inferir que o destaque dado à cidadania na missão, com a ausência na visão, pode ter sido tomado por sua legitimidade – em nível discursivo – na educação brasileira, não necessariamente como um objetivo deliberado com base na realidade local.

No que diz respeito à valorização do magistério, o PPP trata essa questão exclusivamente na referência à formação inicial e continuada de seus membros (p. 5), não propondo melhorias nas condições de trabalho das(os) profissionais, ou salários mais justos, aspectos concernentes à dignidade de cidadãs(ãos) formadoras(es) de outras(os) cidadãs(ãos).

Por fim, o documento praticamente não aborda a dimensão da cidadania entendida como obediência às normas, enquanto civismo, defendendo uma postura mais emancipatória dentro do ambiente escolar. Essa é uma dimensão, não raro, malvista, no nível das intenções, pelas(os) profissionais da educação, embora, enquanto prática, seja comum na realidade escolar (MAIA, 2013). Trazemos este aspecto ausente no PPP, para que possamos avaliar se essa perspectiva se manifesta no dia a dia da escola, o que faremos, em especial, no capítulo subsequente, por ocasião da descrição das práticas naturalizadas em seu cotidiano.

Feitas essas reflexões sobre os documentos apropriados e/ou construídos na escola, apresentaremos, a seguir, como se deu o processo de entrada no campo, para, então, descrevermos as condições estruturais da escola. Nos capítulos posteriores passaremos à discussão sobre as práticas observadas e o grupo focal.

4.3 ACESSO AO CAMPO E DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA ESCOLA

Uma expressiva dificuldade que se revelou no acesso ao campo foi a de adentrar numa escola que não se conhecia e obter o consentimento dos sujeitos que fazem parte da

instituição, já que a observação de uma rotina de trabalho poderia gerar constrangimento e, assim, uma não aceitação. Então, fiz uso da minha rede de contatos pessoais, apresentando os objetivos da pesquisa para pessoas conhecidas – e que tinham acesso a escolas de ensino fundamental com as características que havíamos definido (ver seção anterior) –, tentando conseguir acesso ao campo¹⁹.

As pessoas que contatamos trabalham em escolas municipais da RMR. A opção por uma escola nessa localidade se deu, além da maior proximidade – o que poderia facilitar nossa presença semanal na instituição –, pelas características socioeconômicas dessa região (IBGE, 2019), composta por municípios com sérios problemas relativos à garantia de direitos, como os referentes à educação de qualidade, saúde e saneamento básico, por exemplo.

Com esse recorte, conseguimos o acordo verbal (neste momento, ainda restrito aos nossos contatos) para a realização da pesquisa em duas escolas do município de Jaboatão dos Guararapes, as quais visitamos, realizando duas observações mais superficiais nas instituições e nas comunidades ao redor, selecionando aquela cujas(os) responsáveis pela gestão da escola se mostraram mais solícitas(os) à realização da investigação (até porque não visualizamos, previamente, nenhuma distinção significativa entre ambas, em relação aos nossos objetivos): uma ex-escola estadual, que passou para a responsabilidade do município de Jaboatão dos Guararapes em 2013.

Jaboatão dos Guararapes, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é um município que ocupa uma faixa territorial de 258,724 km², com uma população estimada de aproximadamente 700.000 habitantes, o que o faz ser o segundo mais populoso do estado de Pernambuco.

Alguns indicadores são relevantes para que possamos contextualizar melhor questões referentes à cultura, qualidade de vida e garantia de direitos da população: o salário médio mensal do município é R\$ 2.095,80 (valores de 2019) por trabalhador(a), embora o PIB (Produto Interno Bruto) per capita seja de R\$ 19.431,00, demonstrando um nível elevado de concentração de renda. Entre a população de 6 a 14 anos, 97% se encontra matriculada na escola (segundo o censo de 2010); 31,44% da população se denomina de religião evangélica, cujos valores são amplamente defendidos pelo atual prefeito; 62% é composta por pessoas pretas e pardas; a taxa de mortalidade infantil é de 10,63 óbitos por mil nascidos vivos; 45,4%

¹⁹ Nessa definição, foi de grande importância nossa experiência como educador social, já que foi através do contato com uma ex-colega de profissão naquele cargo que conseguimos ser aceitos em nosso campo de pesquisa.

do território do município é atendido por uma rede de esgotamento considerada adequada (IBGE, 2019).

O bairro no qual a escola está localizada é o de Cajueiro Seco, que se caracteriza por ser uma região pobre, com manifestos problemas sociais, a exemplo de nítidas inadequações no que tange à infraestrutura (saneamento, calçamento de ruas e passeios), embora localizado nas imediações do maior shopping do município, refletindo a desigualdade social da região, de PIB alto, apesar da manifesta pobreza. Possui uma comunidade “populosa, predominantemente jovem e diversificada, apresentando alto índice de violência e homicídio, alcoolismo, gravidez precoce e uso de drogas e entorpecentes” (PPP, p. 12).

No momento de realização do trabalho de campo, o município era governado pelo prefeito Anderson Ferreira (2017-2020), do Partido da República (PR), que havia sido eleito enquanto ocupava o cargo de deputado federal. Ele ficou conhecido nacionalmente pela proposição de um Projeto de Lei (PL) denominado “Estatuto da Família” (PL 6583/2013), o qual propunha que o Estado reconhecesse como família apenas os arranjos compostos por casais heterossexuais, independentemente de terem filhas(os), com os direitos relativos à(ao) cônjuge sendo garantidos exclusivamente a esse modelo de família.

O projeto de lei interfere diretamente na dimensão dos direitos civis da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), contrariando entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu as uniões homoafetivas como legalmente estáveis, no ano de 2011. Considerando que a perspectiva dos direitos referentes à sexualidade e gênero seria explorada em nossa investigação, ser governado por um prefeito com essa ideologia também justifica a opção por este município enquanto campo de investigação.

Selecionada a escola e superada a dificuldade inicial de acesso ao campo, submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)²⁰, instituição a qual estamos ligados através do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). Condicionamos o início do trabalho de campo ao parecer do CEP como forma de legitimarmos eticamente uma investigação que envolve seres humanos, ainda mais tendo crianças como foco, por conta de sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Assim, antes da realização das observações, tivemos a anuência formal das gestoras da escola, via documento do CEP e, com o parecer liberado por esse comitê, iniciamos as

²⁰ Processo nº 91747018.7.0000.5208, cadastrado na Plataforma Brasil.

observações em agosto de 2018. Quando da realização do grupo focal, também foram coletados os termos de anuência das crianças e de suas(seus) responsáveis legais.

Passaremos, agora, à descrição de como se deu nossa chegada na escola, quando do início efetivo das observações.

Em meados de agosto de 2018 chegamos à instituição. Definimos que a investigação se daria uma vez por semana, tentando, quando possível, intercalar os dias, já que a rotina escolar costuma se modificar a depender do dia da semana, inferência feita a partir de nossa experiência como docente, a qual nos indica que as(os) estudantes e trabalhadoras(es) da educação costumam estar mais dispostos no início da semana, mas não no primeiro dia – certamente isso foi uma hipótese, mas serviu de fundamento para a delimitação dos dias em que realizamos a observação –; nesse sentido, a observação foi mais frequente às terças-feiras, embora ela tenha ocorrido em diferentes dias da semana.

Por não se tratar de uma escola com educação em tempo integral, as observações foram realizadas quase sempre no mesmo turno (tarde), exceto quando havia algum evento para toda a escola no turno da manhã. A definição por esse turno, e não o da manhã, pautou-se em conversas, prévias ao trabalho de campo, com algumas professoras e gestoras, que argumentaram que as(os) docentes da tarde provavelmente não teriam problemas em concordarem com a observação suas práticas, mas que não tinham certeza em relação às(aos) do turno matutino, pois conheciam melhor as(os) da tarde.

Definimos que as observações durariam em torno de duas horas e trinta minutos, a fim de que pudéssemos dar conta de sua descrição, podendo variar para mais ou para menos, a depender da quantidade/qualidade dos dados construídos no dia. Nessa delimitação, planejamos intercalar entre a observação desde a entrada das(os) estudantes, até o fim do período da merenda, com a observação do período antes da entrega da merenda, até a saída das(os) estudantes e funcionárias(os).

Adentrando na discussão sobre as condições estruturais do campo, iniciaremos pela descrição da comunidade na qual a escola está localizada, destacando, preliminarmente, o seu entorno. A rua que dá acesso à instituição não é asfaltada – algo comum no município –, com vários buracos ao longo de seu perímetro. A calçada (passeio) na qual as pessoas têm acesso à escola também não é pavimentada, dificultando o acesso à instituição, especialmente por pessoas com dificuldades de locomoção, caso de um estudante, usuário de cadeira de rodas, do turno da tarde.

Pudemos observar esgoto a céu aberto a uns cem metros da escola, que se mistura com a água da chuva (quando esta ocorre), levando estudantes e trabalhadoras(es) a pisarem

nessa água, quando do acesso à instituição. Durante nossas observações, havia uma grande obra da companhia estadual de saneamento, que, por ocasião de nosso trabalho de campo, estava sendo realizada na rua da escola, causando transtornos aos transeuntes. Também havia, constantemente, muito lixo espalhado pela comunidade, o qual se acumula na rua em frente à escola, apesar de haver coleta (não seletiva).

Há várias árvores de mata atlântica, de grande porte, no entorno da instituição, especialmente as conhecidas na região como “coração-de-negro”. Embaixo delas ficam estacionados os carros de algumas(uns) trabalhadoras(es) da escola, já que não há garagem interna; há um campo de futebol ao lado, feito com terra batida, o qual não é utilizado pelas(os) estudantes, apenas pelas(os) moradoras(es) do bairro. Segundo o porteiro e a diretora, não é incomum ver gente fazendo uso de drogas entre a escola e o “campinho” (termo utilizado pelas(os) moradoras(es) ao se referirem ao campo de futebol), embora não tenhamos presenciado atitudes como essas durante nossa observação. Conjugados à instituição há um posto de saúde – que viria a ser desativado ainda durante nossa observação – e um colégio estadual de nível médio.

Dentro da área do posto de saúde funciona a sala de recursos da escola, a qual mede, aproximadamente, 1 x 2,5 m. Ela é bem colorida, com vários livros paradidáticos, em ótimo estado. Também há vários jogos de encaixar peças (estilo ábaco, porém mais interativo) e dominós; todos em ótimo estado. Há um tapete acolchoado, com quadrados coloridos, que formam peças “estilo quebra-cabeça”, com o qual as crianças podem interagir, no chão, retirando/colocando peças, que formam bichinhos (joaninhas, abelhas). Há alguns cartazes abordando a temática da inclusão, dentre os quais destacamos dois, com os dizeres “Direitos das Crianças” e “Respeito às Diferenças”.

Esta sala é bem ventilada, tanto por um ventilador grande, em perfeito estado, quanto através de uma corrente de ar, que se forma quando se abre a janela, através da qual se pode ver a quadra do colégio estadual. Há três mesinhas juntas, com cadeiras semelhantes às utilizadas pelas crianças menores na escola, todas em perfeito estado. Dentro desta sala há outra, menor, que serve de depósito para livros (mas também bem organizada e não interfere no uso da sala de recursos).

Grandes caminhões ficam estacionados durante o dia às margens do campo de futebol. Um deles, que esteve lá em quase todos os dias observados, confundindo-se com a paisagem, chamou-nos a atenção, pois nele havia uma mensagem, escrita na caçamba, com os dizeres “Danone (uma marca de laticínios) Intervenção Militar Urgente” e uma bandeira do Brasil na porta da(o) motorista. Essa foi uma mensagem a qual as(os) estudantes tiveram

contato frequente, remetendo à dimensão cívica da cidadania, defendida pelo então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, que viria a ser eleito durante nossa observação, com um discurso de extrema-direita, especialmente no que concerne ao combate a questões importantes em algumas das concepções de cidadania discutidas neste trabalho, em especial o respeito às diferenças e a inclusão das minorias (termo que deve ser entendido não quantitativamente, demograficamente, mas em relação ao acesso ao poder).

Chegando à descrição da estrutura física da escola, que mede, aproximadamente, 360 m², cujas paredes são pintadas em azul e branco – remetendo às cores do partido da atual gestão da prefeitura, tratando-se de uma prática comum em vários municípios brasileiros, de pintar o patrimônio público com as cores do partido no poder. Há um portão de ferro, que dá entrada para carros e pedestres. Um pequeno pátio fica localizado na área externa, em cima da fossa, com um coqueiro alto plantado às suas margens, com cocos grandes, na iminência de caírem. A prefeitura não realiza, sistematicamente, a retirada dos cocos, a qual acaba sendo feita por um vizinho, gratuitamente, denotando certa ingerência nas atribuições do poder público, a partir de ações voluntaristas feitas por entes não oficialmente responsáveis – e sem os devidos cuidados – por esse tipo de manutenção da escola.

Em uma das paredes do pátio há algumas folhas, com o nome de docentes e suas respectivas turmas, em frente das quais as(os) estudantes da manhã fazem fila, antes de serem encaminhadas(os) para suas salas de aula. Na área em frente à grade de entrada, que dá acesso à área coberta, na qual só podem adentrar pessoas autorizadas pela gestão, sob supervisão do porteiro, ficam dois bancos para visitantes, encostados numa parede que possui um quadro de avisos, no qual está afixado um folder, referente a uma campanha de combate ao trabalho infantil. Também do lado de fora há um aviso com o horário de atendimento ao público externo, relativo ao turno da manhã, que é às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, sendo a quarta-feira reservada para expediente interno. Há dois adesivos colados na entrada da escola, na parte de fora da janela da gestão, de candidatos a deputado estadual e federal, respectivamente o pai e um irmão do atual prefeito.

Em outra parede da entrada da escola foi colocado, no mês de setembro, o seguinte cartaz (em tamanho A4, nas cores da prefeitura): “Não proteger a infância é condenar o futuro. Jaboatão dos Guararapes no combate com trabalho infantil”. Nele há o endereço de alguns locais de garantia de direitos de crianças e adolescentes (CRAS, Conselhos). O cartaz tem muita informação e não é convidativo à leitura.

Na entrada da parte interna da escola foi exposta uma faixa com os dizeres: “semana da pessoa com deficiência”, a logomarca da prefeitura e imagens de pessoas com deficiência

(imagens pequenas, como bonequinhos). Também há um panfleto na frente da escola, sobre um Benefício de Prestação Continuada (BPC), o qual aborda o direito em relação à pessoa idosa e/ou com deficiência. Na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, cujo tema no ano pesquisado foi “Ciência para a redução das desigualdades”, foram expostos dois banners referentes a algumas atividades realizadas pela instituição, em forma de relato de pesquisa (introdução, referências, metodologia): um, apresentando alguns dos principais pontos turísticos de Jaboatão e, o outro, relatando a visita de duas turmas às Ruínas da Igreja do Rosário, localizada no bairro da Muribeca, quando discutiram a influência dos negros na formação social do Brasil, a valorização do Maracatu e um destaque dado à importância da visita a sítios históricos em si.

Apesar de algumas dessas imagens terem sido colocadas pontualmente, trazemos sua descrição aqui com o objetivo de demonstrar que o material visual exposto varia ao longo do semestre investigado, apresentando, muitas vezes, características que podem estar relacionadas à cidadania, embora se manifestem como informações isoladas, sem maiores problematizações ou discussões com a comunidade escolar.

Ao adentrarmos na área coberta, temos um corredor principal, que dá acesso a mais três corredores, nos quais estão localizadas as salas de aula. No início deste corredor central fica disposto um banco, reservado ao vigilante. Após o banco, temos o primeiro corredor, transversal ao principal, pouco após a entrada da escola, em cujo início estão dispostos, afixados em alturas distintas na parede lateral, três equipamentos de frequência facial (“faciometria”), uma espécie de ponto eletrônico utilizado para enviar informações às pessoas legalmente responsáveis pelas(os) estudantes, sobre seu comparecimento às aulas daquele dia (figura 1).

O uso destes equipamentos é reverenciado na propaganda oficial do governo, como podemos ver na fotografia que tiramos de um outdoor, localizado em área turística da cidade (figura 2)²¹.

²¹ Quando da descrição das práticas vivenciadas na instituição, analisaremos, mais detidamente, o significado que atribuímos à realização de frequência facial com pessoas tão novas, na relação com a construção de sua cidadania.

Figura 1: Equipamento de frequência facial (“fáciometria”)



Fonte: Thiago Gabriel Silva Gameiro (2018).

Figura 2: Propaganda do Governo Municipal sobre a frequência facial



Fonte: Thiago Gabriel Silva Gameiro (2018).

Após o espaço destinado à faciometria, temos uma sala, reservada à gestão e coordenação da escola, medindo 10 m², aproximadamente, cujo interior tem a metade de baixo pintada de azul e a metade de cima pintada de branco (como quase todas as outras salas). Nela, dois computadores são divididos entre a equipe, bem como uma impressora, um

armário e uma estante, na qual ficam localizados os diários das turmas e o ponto (controle de frequência) das(os) docentes, em folhas de papel – diferentemente das(os) estudantes, que têm o ponto eletrônico –, além de outros documentos, como o PPP.

Afixados numa das paredes desta sala, em folhas de tamanho A4, estão a visão, os valores e a missão da escola, característica que flerta com o gerencialismo aplicado à educação (BALL, 2005; BALL e GEWIRTZ, 2011), ao estabelecer, e destacar, metas, reiterando-as no cotidiano das(os) trabalhadoras(es). Ao lado da sala da gestão fica uma sala de aula destinada à educação infantil (EI), que antes era de uso da coordenação (no momento de nossa observação, como vimos acima, gestão e coordenação ocupavam o mesmo espaço). Não há sala de reuniões ou descanso, as quais acabam acontecendo em salas de aula.

Voltando à descrição do corredor central, um pouco depois deste que acabamos de descrever, ficam dispostas algumas cadeiras, encostadas nas paredes, destinadas ao uso tanto de visitantes, quanto da comunidade interna. Após as cadeiras, temos o acesso ao corredor no qual está localizada a maioria das salas de aula, como a que selecionamos para analisar as práticas vivenciadas, localizada ao lado direito. No cruzamento entre esses corredores, do lado esquerdo, encontra-se a cozinha, toda revestida com azulejos brancos, medindo algo em torno de 30 m², apresentando, de modo geral, boas condições de higiene.

No fim desse corredor, do lado esquerdo, localizam-se os banheiros da instituição, num espaço de uso de toda a comunidade escolar, sejam trabalhadoras(es), estudantes, responsáveis legais ou visitantes. Nesse cômodo há um banheiro reservado para pessoas com deficiência, o qual é utilizado por essas e pelas(os) trabalhadoras(es), como forma de ter alguma separação em relação às outras pessoas que utilizam o banheiro.

Um pouco antes dos banheiros, temos o corredor que dá acesso à área utilizada para as aulas de educação física. O espaço que funciona como quadra de esportes é um terreno sem cobertura, medindo aproximadamente 15x12m, situado nos fundos da escola, com piso de terra batida, que se mistura com um capim, relativamente alto (50 cm) em alguns pontos do terreno, fazendo a função de gramado. Vários galhos grandes de uma mangueira, pertencente ao terreno vizinho, ficam acima da quadra, o que, se, por um lado, sombreia o espaço, também faz com que caiam várias folhas, galhos e frutas, prejudicando as aulas. Ainda nesse terreno encontram-se a caixa d'água e a caixa de energia da escola.

Ao final do corredor principal temos o único bebedouro da escola, com três torneiras, abastecido por garrações de água mineral. Mais à frente, num espaço coberto, encontram-se três gangorras de plástico, em formatos de jacaré, cada uma de uma cor, representando uns dos poucos equipamentos de lazer da instituição. No último corredor, algumas cadeiras ficam

empilhadas, cobertas por plástico, na frente das salas. Trata-se de um espaço mais escondido, que acaba sendo utilizado como almoxarifado, embora seja o único acesso às salas de aula daquele setor.

Do lado oposto a esse corredor, numa área descoberta, três salas funcionam em contêineres, ocupadas por turmas de educação infantil. Por serem feitas com metal, esquentam muito, então são as únicas salas de aula da instituição que possuem equipamentos de ar condicionado, juntamente com a sala da gestão; todas as outras possuem ventiladores. Quando os equipamentos de ar condicionado apresentam defeitos, o pai de uma estudante realiza sua manutenção, o que, assim como em relação à retirada dos cocos, acaba sendo uma tarefa realizada por uma pessoa não ligada à prefeitura, responsável pela manutenção da instituição.

Em geral, a escola apresenta uma estrutura física em boas condições para a prática educativa, com limpeza adequada (no início do turno), possuindo lixeiras grandes, dispostas ao lado da porta da frente de cada sala de aula, mas sem coleta seletiva. No que se refere à temperatura, a escola é bastante quente, isso ainda em agosto, oficialmente inverno (a temperatura foi aumentando sensivelmente ao longo da investigação, que se deu do inverno ao verão), o que pode interferir no andamento das aulas (questão que discutiremos quando da análise das práticas). Não havia material informativo/educativo exposto no espaço interno, no dia em que começamos a observação.

As salas de aula possuem quadro-branco, um birô, um armário de ferro, que é dividido entre as(os) docentes da manhã e da tarde, além das cadeiras para as(os) estudantes, que variam de tamanho e cor, de acordo com a faixa etária à qual se destinam. Se no restante da escola não havia material pedagógico exposto, nas salas de aula há materiais visuais diversos, abordando várias questões, que vão desde temas relativos ao conteúdo das disciplinas, como tabuada de multiplicação e verbos; até discussões relacionadas à cidadania, direitos e deveres, cuidado com o patrimônio público, meio ambiente e reciclagem. Uma dessas salas continha um cartaz com “Os direitos da criança”, ilustrando dez direitos baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), exibidos em gravura e com texto informal. Nesta mesma sala há outro cartaz, da mesma editora, com espaços para escrever os aniversários, embora sem preenchimento. Em geral, há atividades feitas por estudantes, em cartazes afixados na parede; também é comum a exposição de livros em varais, localizados no canto das salas, em altura adequada à média das crianças.

Selecionamos uma sala para a descrição das práticas, para delimitarmos melhor o campo. Nela, as carteiras são da cor vermelha, com cadeira separada da banca, com uma pequena tarjeta, na qual está escrito “Tamanho 4. Altura do Aluno: 1,33 a 1,59”. As(os)

estudantes têm assento marcado, com uma lista colocada na parede (esta lista não estava mais lá, nas observações seguintes). Algumas carteiras azuis (para estudantes um pouco maiores) ficam empilhadas no fundo da sala, cobertas com um plástico (elas também foram retiradas durante o semestre).

Ao lado esquerdo do quadro (em relação à visão da turma) fica o armário de metal da sala, o qual está um pouco enferrujado, guardando materiais como folhas, livros e uma flanela (desgastada e suja), utilizada como apagador do quadro branco, próprio para pincéis (“piloto”). Pelo estado em que se encontra, o armário não consegue mais ser trancado, ficando com a porta encostada, possibilitando que qualquer pessoa tenha acesso ao seu interior.

Não há paredes riscadas, mas existem bancas com alguns riscos, feitos a lápis. Pudemos perceber a presença de teias de aranha nos cantos da sala (provavelmente porque ela deve ser limpa, em geral, apenas varrendo seu chão). A sala possui seis lâmpadas, das quais só três são acesas, além de quatro suportes para ventiladores, dois em cada parede lateral; três ventiladores estão nos suportes, todos funcionando.

Uma cortina improvisada com “tecido não tecido” (TNT) é utilizada para adequar a luminosidade da sala, com alguns desenhos com crianças, feitos em papel. Alguns cartazes estão afixados ao lado do quadro: um, colorido, explicando quando se usam algumas pontuações; um calendário, feito à mão, que vai mudando de mês em mês, no qual são circulados os dias que vão se passando; e outro, com alguns números ordinais. Na parte de baixo desse cartaz há um pódio de 1º, 2º e 3º lugares, com três meninos, sendo um negro em primeiro lugar, ao centro e mais alto, e dois brancos, como segundo e terceiro lugares. Existe, ainda, um varal com livros paradidáticos pendurados, com um cartaz onde se lê “Cantinho da Leitura 3º E”.

No que diz respeito ao quantitativo de pessoal, a escola possui duas gestoras, que costumam intercalar seus horários: uma é indicada pela secretaria de educação do município, enquanto a outra é uma docente eleita pelos pares; há, ainda, uma supervisora educacional. Ao total, são dezessete docentes de manhã e dezoito à tarde, em torno de 75% concursadas(os) (informação obtida no PPP). Há dois porteiros, três auxiliares de serviços gerais (mulheres), que não usam uniforme, e três merendeiras, com uniforme brancos, usando touca, mas não luvas, quando estão na cozinha. A escola também conta com quatro estagiárias(os) no período da tarde, sendo um lotado na parte administrativa e três como educadoras de apoio (mulheres).

Ao total, novecentas crianças frequentam a escola durante o dia. Dessas, trinta, em média, estão em cada sala de aula do ensino fundamental – na instituição esse nível é ofertado

nas séries iniciais (do 1º ao 5º ano) –, já que na escola também funcionam algumas turmas da educação infantil, no nível de pré-escola, compostas por crianças com idade entre quatro e cinco anos, em média. Por fim, um homem idoso trabalha como cantineiro, vendendo balas e pipocas; no primeiro mês de observação ele esteve no pátio e, nos outros meses, no posto de saúde.

Por fim, outro aspecto importante numa etnografia é o acesso ao campo, a descrição de como se deu a recepção dos sujeitos. Na minha chegada, eu estava um pouco preocupado, pelo fato de uma observação sistemática do trabalho de outras pessoas poder gerar constrangimento e, até mesmo, antipatia. Assim, fui recepcionado pela diretora eleita, que se mostrou bastante atenciosa comigo, apresentando-me cada professor(a), bem como as(os) outras(os) profissionais da escola, explicando que eu era um “estagiário” da UFPE, e que faria uma observação naquela instituição, com finalidades acadêmicas. Não corrigi a apresentação enquanto estagiário, já que, numa escola que contava com algumas(uns) estagiárias(os), a minha identificação enquanto “mais um” delas(es) poderia deixar as práticas fluírem de modo mais espontâneo, contribuindo com a observação. Em algumas situações, quando indagado, apresentava-me como pesquisador.

Nesta seção fizemos a descrição da estrutura física da escola, com o objetivo de melhor contextualizarmos nosso campo investigativo, já que a etnografia demanda uma apresentação mais aprofundada do objeto de pesquisa, especialmente quando fundamentada no referencial teórico-metodológico geertziano, o qual preza pela realização de uma descrição densa do campo (GEERTZ, 2008).

Ao longo deste capítulo, também buscamos realizar uma explanação sobre as técnicas, métodos e referencial teórico-metodológico de construção e análise dos dados, com a justificativa de suas apropriações, no intuito de esclarecer como definimos as perspectivas que utilizamos para a descrição do campo. Cumprido este objetivo, realizamos nossa análise documental, com o foco no PPP, bem como fizemos uma descrição dos aspectos estruturais da escola, a fim de que possamos, no próximo capítulo, adentrar no objetivo central de nossa abordagem, qual seja, a análise das práticas naturalizadas no cotidiano escolar.

5 CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: DESCRIÇÕES A PARTIR DO COTIDIANO

Feita a descrição dos principais aspectos normativos e estruturais de nossa investigação, numa perspectiva mais contextualizadora de nosso objeto de pesquisa, passaremos, neste capítulo, à análise central em nossa etnografia, que seria a de compreendermos em que medida as práticas naturalizadas na escola estão relacionadas com o engendramento da cidadania das(os) estudantes.

Cientes de que uma pesquisa etnográfica deve dar conta do objeto de forma holística (GEERTZ, 2008), no presente capítulo buscaremos descrever densamente todo o cotidiano escolar, focando o olhar na construção da cidadania. Como forma de organizarmos a discussão, subdividiremos a análise do trabalho de campo em dois momentos principais, de acordo com os seguintes critérios: em primeiro lugar, iniciaremos a descrição das práticas vivenciadas no dia a dia, para além das aulas: no entorno da escola, nos corredores, na sala da gestão, na cozinha, dentre outros lugares externos à sala de aula²²; feita essa análise, passaremos à discussão da rotina das aulas.

Consideramos que essa sistematização do nível mais amplo ao mais específico é coerente com a descrição de como a pesquisa se desenvolveu, além de facilitar a compreensão da rotina institucional, por situar a sala de aula observada dentro da escola na qual está inserida.

5.1 VIVENCIANDO A CIDADANIA EM TODA A INSTITUIÇÃO (PARA ALÉM DAS AULAS)

A rotina do turno da tarde começa em torno das 13:00, quando chegam as(os) primeiras(os) profissionais da instituição, geralmente vindas(os) de outro emprego, as(os) quais se acomodam, inicialmente, nas salas de aula, cozinha, ou sala da gestão, de acordo com sua função. As(os) estudantes chegam, em sua maioria, entre 13:15 e 13:45: parte delas(es) fica esperando do lado de fora, outra parte no pátio de entrada da escola, com o portão que dá acesso à área interna fechado. Não há muito conforto nessa espera, com apenas dois bancos, colocados à sombra, nos quais cabem em torno de três pessoas cada. Às 13:30 o portão é

²² Até porque este foi o roteiro que seguimos em nossa investigação, pois só definimos a turma na qual observaríamos as aulas com o trabalho de campo em andamento.

aberto, então as(os) mães/pais vão até a sala de aula deixar as(os) estudantes, que estão sendo aguardadas(os) pelas(os) docentes, na entrada ou dentro da sala. Não há sinal sonoro indicando o momento de entrada na instituição.

Ao menos uma das gestoras sempre acompanha a entrada das(os) estudantes, desde o portão, até suas salas. As crianças não fazem fila para entrar, ficando espalhadas, junto a suas/seus responsáveis, embaixo de um coqueiro (sob o risco de queda de cocos), muitas vezes encostadas(os) no muro, ou espremidas(os) de frente ao portão, como forma de se protegerem do sol, que, a essa hora, especialmente nessa região, é escaldante. Este também é o motivo, segundo uma das gestoras, pelo qual não há fila para a entrada no turno da tarde (já que há pela manhã) e que, se o pátio tivesse sombra, o faria, numa alusão à necessidade de disciplinar as(os) estudantes desde esse momento.

As condições climáticas interferem bastante na dinâmica escolar. Considerando que realizamos nossa investigação num período que vai do inverno ao verão, numa localidade de altas temperaturas, especialmente quando mais próximo do final ou início do ano, pudemos perceber a escola ficando mais quente com o passar dos dias, levando várias(os) trabalhadoras(es) a se queixarem do calor. Essa característica também é percebida por uma mãe, quando se questiona: “não sei como é que esses professores aguentam, *bicho!*”, o que indica que, também para as(os) responsáveis, o calor na escola atrapalha as atividades.

A maioria das(os) estudantes veste uniforme, embora seu uso não seja fiscalizado rigidamente, o que faz com que algumas(uns) delas(es) não venham uniformizadas(os). Todavia, não é permitida a entrada sem camisa e/ou descalça(o), como pudemos perceber algumas vezes em que estudantes foram barradas(os) pela(o) porteira(o), que só as(os) deixava entrar quando calçassem ou vestissem uma camisa. Não há uma maior reflexão quanto ao significado, ou importância do uso do uniforme, apenas era dito, pela(o) porteira(o), ou pela gestora, que “ela(e) (estudante) sabia que não poderia entrar assim”. O fardamento consiste em uma camisa padronizada; não há regras visíveis para o restante da vestimenta, então as crianças usam saia, bermuda, shorts, calça. A maioria usa chinelos e só algumas delas vêm com sapato, denotando o baixo poder de compra das pessoas da comunidade.

Outra característica, de caráter mais geral, que pudemos observar na rotina escolar foi a mudança na quantidade de estudantes presentes na instituição às segundas-feiras ou após um feriado, quando o quantitativo reduzia para em torno de 70% da frequência observada nos outros dias; também identificamos uma maior demora para o início das aulas nesses dias, com a rotina começando em torno de 20 minutos após o que era comumente observado nos outros dias. Quando havia um feriado ou a necessidade de modificar a dinâmica do dia letivo, por

conta de uma reunião pedagógica, por exemplo, havia a reposição de aulas no sábado, geralmente em formato de gincana, como forma de garantir a quantidade mínima de dias letivos (duzentos dias) definida na legislação (BRASIL, 2016a). Em relação às práticas vivenciadas na instituição, não constatamos muita diferença com a mudança nos dias da semana: por mais que as atividades parecessem se desenrolar mais lentamente às segundas-feiras, não é algo que, explicitamente, impactasse de forma contundente no cotidiano.

Um outro aspecto pontual, que vale ser destacado, foi o fato de a realização da observação ter ocorrido durante o período de campanha eleitoral para o legislativo federal e estadual, da qual participaram (e foram eleitos), respectivamente, um irmão e o pai do atual prefeito, o que poderia ter incidido na rotina institucional, com possíveis interferências político-partidárias mais diretas na escola. Todavia, não identificamos tentativas nesse sentido, não denotando um uso da escola para fins eleitoreiros explícitos²³.

Feitos os apontamentos acerca da entrada de estudantes e profissionais na instituição, bem como de questões mais gerais do cotidiano escolar, passaremos à descrição das práticas engendradas após o início do dia letivo. Vale lembrar que o horário oficial das aulas é das 13:30 às 17:30, sem intervalos; todavia, pudemos perceber um uso pouco otimizado desse tempo, já que, por exemplo, as aulas só começam, efetivamente, às 14:00, quando a maioria das crianças já está acomodada em sua sala de aula. Nesse horário pudemos identificar uma maior tranquilidade na instituição, a qual só é interrompida, usualmente, com a realização da frequência facial (ou faciometria; “FF”).

A faciometria não apenas descontinua o andamento normal das aulas, mas podemos dizer que esse procedimento é quase que prioritário na rotina da instituição, ocasião na qual as aulas são interrompidas e as crianças encaminhadas para fazer seu registro eletrônico. Em todos os dias observados foi o porteiro quem decidiu a sequência das turmas que realizariam a FF, indo até às salas para chamar as(os) estudantes, auxiliando-as(os) com o registro. No momento em que essa(e) profissional abre a porta da sala, a aula é peremptoriamente interrompida e as crianças saem com ela(e), em direção aos equipamentos.

Assim, a(o) porteira(o) acaba sendo a(o) principal responsável pela realização da frequência facial, como também pela fixação e recolha dos três equipamentos, que ficam guardados na sala da gestão, num aparente desvio de função para a qual foi contratada(o), que é a de vigiar a instituição e controlar a entrada e saída das pessoas. Algumas docentes e

²³ Por mais que as(os) estudantes não tivessem a idade mínima para votar, suas/seus responsáveis legais poderiam ter sido incitadas(os) a votarem em determinadas(os) candidatas(os), fato que não presenciamos em nossa investigação.

estudantes mais velhas(os) auxiliam nesse processo, mas a(o) porteira(o) tem maior destaque nessa situação.

A faciometria funciona da seguinte forma: a criança se aproxima do equipamento, que indica um percentual de semelhança entre o rosto à frente e os que estão cadastrados. Quando a máquina não reconhece o rosto, apresenta a mensagem “não identificado”; quando reconhece, há a liberação, com uma mensagem na tela e um áudio, numa voz feminina, dizendo “obrigada”. Neste momento, uma mensagem de texto é enviada para o celular cadastrado pela pessoa legalmente responsável pela(o) discente, informando a presença da criança na escola. O procedimento começa a ser feito logo no início do período letivo, para mandar a informação o quanto antes, durando até umas 16:00, como forma de dar conta de todas as crianças.

Nesse sentido, todas realizam a FF, inclusive as da pré-escola, que estão na faixa etária média dos 4/5 anos, como também as(os) estudantes com deficiência, que, muitas vezes, têm que ser levantadas(os) de sua cadeira de rodas – para aquelas(es) que as usam –, a fim de alcançarem a posição ideal da aferição. Como exemplo dos transtornos do procedimento, em um determinado dia, uma das educadoras de apoio me pediu que levantasse um estudante (da turma que observei mais diretamente as práticas), para a realização da FF; há um certo desconforto para o estudante nesse processo, mas ele o realiza todos os dias, comumente saindo da sala antes da turma, para fazê-lo.

A realização da frequência facial não durou todo o semestre, pois o local reservado aos equipamentos recebia muita luz solar diretamente, o que acabou por danificá-los. Por diversas vezes, presenciamos um porteiro ou um(a) docente utilizando uma sombrinha, ou um jornal, como forma de proteger as(os) estudantes do sol, no momento de realização da faciometria. A prefeitura foi notificada acerca da importância de se colocar uma cobertura acima dos equipamentos, mas não o fez durante o resto do semestre (em meados de outubro os equipamentos foram recolhidos), o que restringiu a verificação da frequência apenas a chamadas orais, realizadas na sala de aula.

A frequência facial apresenta semelhanças com os registros (“pontos”) eletrônicos, utilizados por algumas empresas, como forma de controlar a assiduidade e a pontualidade de suas(seus) funcionárias(os). Ao ser realizado na educação básica e obrigatória, com sujeitos bastante novos (como dissemos, mesmo os da pré-escola já o faziam), a gestão municipal acaba por contribuir para a naturalização de tal mecanismo, habituando as crianças a um tipo de fiscalização que tem sido criticado por boa parte da classe trabalhadora contemporânea,

especialmente através de seus sindicatos, como uma forma radical e invasiva de controle do tempo das(os) funcionárias(os) (SINDSIFCE, 2019).

Além disso, como são as pessoas legalmente responsáveis pelas(os) estudantes que, normalmente, levam-nas(os) para a escola, o envio de uma mensagem de texto, confirmando o comparecimento de sujeitos de tenra idade, tem confirmada sua utilidade oficial apenas em casos excepcionais, como no caso de a criança ir sozinha para a escola ou acompanhada de alguém que não é da confiança da(o) responsável; não obstante, atinge a todas as crianças, no que diz respeito à sua habituação com o controle.

No que se refere à construção da cidadania, a realização do procedimento se coaduna com a dimensão da naturalização da obediência aos mecanismos de vigilância. Se considerarmos que o preparo para o trabalho é outro objetivo sublinhado na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2017a, art. 205), a FF estimula a incorporação de determinados valores nas relações trabalhistas, como o estímulo à aceitação de um controle rígido no exercício de sua futura profissão.

Se somarmos a isso a percepção de que o dito (em parte do senso comum) “cidadão de bem”, no Brasil, é aquele que cumpre as ordens e regras sem muito questioná-las e, ainda, que, por muito tempo, a cidadania no Brasil esteve atrelada a ser trabalhador(a) e pagar seus impostos (SANTOS, 1987), a faciometria pode contribuir com a naturalização de certo conservadorismo na educação, no que concerne à formação de um determinado tipo de cidadã(o): o cidadão passivo (em oposição à cidadania ativa). Isso num município (Jaboatão dos Guararapes) que foi um dos poucos no estado de Pernambuco a declarar a adesão ao projeto de escolas militares, proposta pelo governo federal (BRASIL, 2020), denotando sua congruência com o viés conservador/cívico na educação.

Durante a realização da FF, normalmente podemos perceber uma tentativa de manutenção da ordem através da formação de filas, as quais acontecem com mais frequência nesse procedimento e para receber a merenda, além de situações extraordinárias, a exemplo de quando a turma inteira é chamada para alguma atividade, como em momentos destinados a brincadeiras, quase sempre para as turmas da educação infantil. A formação de filas parece ser um mecanismo de controle utilizado sem muita reflexão acerca de sua importância, já que não identificamos nenhuma problematização sobre a necessidade de sua formação; antes, funciona como se fosse algo dado, que deve ser feito quando uma turma se movimenta coletivamente na escola.

Nessas situações, as(os) estudantes acabam não seguindo muito as filas, espalhando-se quando de sua realização, correndo, separando-se, especialmente as turmas formadas por

crianças mais velhas (em geral, quanto mais velhas, menos cumprem filas). Pudemos observar vários momentos nos quais ocorreram situações desordenadas nas filas, quando não identificamos um trabalho mais efetivo com as(os) estudantes, em relação à importância de sua execução adequada, indicando que esse aspecto também não é seguido à risca na escola.

Ilustrando esses momentos de conflito entre os sujeitos da escola, “resolvidos” sem muito diálogo, certo dia uma docente disse a um estudante, num tom áspero: “já disse que não quero ninguém atrás de mim”; então esse estudante saiu de perto dela, calado. Em outra ocasião, dois estudantes brincavam de forma mais agressiva na fila da merenda, com empurrões e tapas, e a professora os repreende, ordenando que voltem para a sala de aula.

Há, ainda, um menino e uma menina mais velhos, com, aproximadamente, quatorze e dezesseis anos, respectivamente; ambos interagem bem com as(os) outras(os) estudantes, mas, principalmente nas filas, fazem brincadeiras com palavrões e diálogos mais sexualizados, comuns para a sua faixa etária, com as crianças menores, o que incide na socialização dessas(es) estudantes, geralmente sem serem repreendidas(os) pelas(os) profissionais.

Em todos esses momentos, quando as(os) trabalhadoras(es) davam ordens, costumavam ser obedecidas(os) sem maiores contestações, mas também sem estímulo a reflexões, sobre questões como: justificativa para a manutenção da ordem; cuidado com o patrimônio público; ou respeito ao outro, o que nos levar a entender que as filas são tomadas como um dispositivo inerente (um dado) ao cotidiano escolar, o que leva à naturalização de algo que é, por princípio, uma opção.

Embora não problematizadas, as filas contribuem com o fortalecimento de um sentimento de obediência a regras pré-estabelecidas por uma autoridade, mesmo que não se saiba qual, mas que existe e que há a imperiosidade de sua obediência, na vida em sociedade. Uma concepção que, em certa medida, vai de encontro à construção teórica rawlsiana, por exemplo, por não questionar a arbitrariedade na construção de regras. Além disso, contribui com uma ideia de cidadania passiva (VIEIRA, 2011), de cumprimento de um dever que não foi construído com a participação daquelas(es) que devem segui-lo.

O outro momento no qual as filas se fazem mais presentes é o da merenda, que acontece, geralmente, às 15:00, podendo variar em torno de meia hora, para mais ou para menos, de acordo com o seu preparo. Essa é uma situação que gera certa desordem na rotina escolar: possivelmente, por não haver um intervalo para lazer (recreio), as(os) estudantes aproveitam o tempo fora da sala de aula para brincar um pouco, o que acaba por gerar relativo tumulto nos corredores, pela dispersão que se cria.

Assim, se somarmos o tempo que se leva para a entrada na escola, saída, realização da frequência facial e entrega/consumo da merenda, podemos dizer que o efetivo trabalho letivo ocupa, no máximo, a metade do período oficial de aulas (duas horas, de um total de quatro).

Não há muita regularidade no modo de servir a merenda: às vezes as crianças vão até a cozinha, em fila, e levam a comida para a sala de aula, onde fazem a refeição; noutras vezes, algumas turmas são atendidas com o lanche levado para a sala por uma funcionária terceirizada. O tipo de alimento fornecido na refeição varia sensivelmente. O cardápio geralmente inclui: cuscuz com molho de carne; xerém²⁴ com arroz; feijão com arroz; sanduíche de creme de frango; feijoada; sopa de carne com pão; pães e biscoitos. Quase sempre a comida aparentava ser de boa qualidade. Em todos os dias foi servido suco industrializado (levado em caixas para a escola, no carro de uma empresa contratada pela prefeitura) como acompanhamento da refeição, sempre de um único sabor por merenda, mas variando de dia para dia. Além disso, a água que é destinada para as crianças não é totalmente insípida, mas também não aparenta ser de má qualidade.

Não verificamos ausência ou maiores atrasos na distribuição da merenda, o que contribui com o fortalecimento da dignidade das(os) estudantes. Isso ficou nítido num dia em que três deles(as) receberam a quantidade de pães que foram pedindo (em torno de cinco pães cada); não comeram nenhum e, apesar de terem estragado parte do alimento (aproximadamente dois pães cada estudante), brincando com a comida, levaram o restante para casa. Nesse momento um deles disse: “Eita! Ainda bem que não vou precisar comer cuscuz (em casa) hoje de novo”. Desse modo, se, por um lado, não houve uma fiscalização e sensibilização quanto ao não desperdício da comida/dinheiro público, por outro, pudemos perceber que a merenda garante condições de alimentação muitas vezes melhores do que aquelas que algumas(uns) estudantes têm em casa.

Além dessa refeição, um senhor, aparentando ter uns sessenta anos, vende pipocas, doces, picolés e outras guloseimas na escola. No início de nossa observação, ele ficava no pátio de entrada, dentro do terreno da instituição. Durante o semestre, foi solicitado, pela Secretaria Municipal de Educação, que ele não ficasse mais lá, por não haver uma formalização, como licitação, ou algo do tipo; ele, então, passou a ficar no posto de saúde, atendendo por meio dos cobogós²⁵ que ligam aquele estabelecimento à escola. A compra

²⁴ Comida feita à base de milho, com poucos nutrientes, mas de alto valor calórico.

²⁵ Um tipo de construção, original do Nordeste brasileiro, que consiste em deixar a parede vazada, fazendo pequenos poliedros, facilitando a circulação de ar e iluminação.

desses alimentos pelas(os) estudantes não tinha nenhum controle pelas(os) funcionárias(os) da escola, em relação ao seu valor nutricional ou qualidade, por exemplo.

Quando vão tomar água, considerando que no bebedouro não há jatos (só torneiras), as crianças nem sempre usam copos, colocando as mãos abaixo das torneiras, em formato de concha, levando-as à boca, atitude que passa normalmente no cotidiano. Também observamos três meninos brincando de dar socos (média força) no bebedouro e, aparentemente, nenhum(a) funcionário(a) demonstra incômodo com a situação ou diz algo. Dessa forma, o cuidado com o patrimônio público é tratado com razoável permissividade nesses momentos.

Após o término da merenda, entre 15:30 e 15:45, não é incomum observarmos várias crianças (em média, entre 5 e 10, por vez), de diversas turmas, passeando pelos corredores. Assim, mesmo que extraoficialmente, existe um intervalo, que se estende da merenda até o fim do período letivo, embora nem todas(os) as(os) estudantes saiam das salas para sua fruição. Como forma de ilustrarmos essa compreensão, pudemos identificar, por vezes, algumas docentes deixarem as crianças brincarem do lado de fora da sala, mas dentro do terreno da escola, a exemplo de uma ou outra vez nas quais as crianças da educação infantil ficaram brincando durante boa parte do período após a merenda, tomando banho de mangueira. Nessas situações não percebemos uma discussão sobre economia de água, no tocante aos impactos financeiros ou ambientais, mesmo que essa “brincadeira” garanta um pouco mais de conforto (por conta do calor) e lazer às crianças.

Noutra vez, a brincadeira de uma das turmas foi interrompida quando alguém (possivelmente um vizinho) ateou fogo em folhas ao lado da escola, fazendo com que a fumaça impedisse as crianças de ficarem no pátio e tivessem que voltar para a sala de aula. Percebe-se que o direito ao lazer mais livre, como um recreio, comum em várias escolas, não acontece oficialmente na instituição investigada, provavelmente no intuito de condensar e otimizar o tempo; não obstante, esse momento acaba por invadir o tempo destinado às aulas, interferindo na utilização do tempo letivo conforme planejado, sendo utilizados os poucos espaços que a escola disponibiliza, a exemplo das gangorras, ou mesmo a sala de aula.

Também pudemos perceber, por diversas vezes, o estabelecimento de uma gritaria generalizada, dentro e fora das salas de aula, começando por volta das 16:00, como se fosse um indicativo para o término do dia letivo. Em algumas dessas situações, um(a) ou outro(a) docente acaba por liberar mais cedo estudantes que bagunçam, deixando-as(os) livres pelos corredores. Como descreveremos com mais detalhes na seção seguinte, quando da análise mais diretamente focada na cidadania de todas as pessoas que fazem parte da rotina

institucional, este é um momento no qual há perceptíveis sintomas de extenuação nas(os) profissionais da escola, especialmente nas(os) professoras(es).

Nesse sentido, desde às 16:00, e aumentando gradativamente, a escola vai entrando num clima de fim do expediente, até chegar às 16:30, quando praticamente todas as turmas estão com as aulas findadas e/ou com pouca efetividade pedagógica, embora, oficialmente, o período letivo só acabe às 17:30. Assim, notamos que há mais aproveitamento do tempo no início do turno (embora após às 14:00), interrompido com a facimetria e a merenda; depois disso, talvez pelo cansaço, as crianças ficam mais dispersas e estudam menos.

Às 15:50, algumas mães já estão na escola para buscarem suas(seus) filhas(os), geralmente por virem de outro emprego e passarem direto na instituição, antes de irem para casa; ou, ainda, porque moram longe, e/ou acordam cedo para trabalhar – como no caso de uma das mães, a qual tem seu expediente de trabalho começando às 03:00 da manhã –, o que acaba por comprometer ainda mais a permanência das(os) estudantes nas aulas, já que, comumente, as(os) responsáveis conseguem a permissão de liberação das crianças, por parte da instituição.

Entre 16:00 e 16:30 esse processo se intensifica e às 17:00 (trinta minutos antes do fim oficial das aulas) atinge seu ápice, com aproximadamente 75% das (os) estudantes já tendo ido embora. Essa liberação mais cedo se repetiu em todos os dias observados, o que denota ser o usual, com algumas exceções, a exemplo de quando um porteiro novato (já que houve várias trocas desse profissional ao longo do semestre) avisou para uma mãe que a gestão pede para que ele só permita a liberação às 17:15; não obstante, mesmo com essa recomendação, que dura poucos dias, o cumprimento desse horário varia de acordo com a mãe, que acaba por levar a criança no horário que lhe for mais conveniente.

A naturalização da prática de levar as crianças quando da necessidade da(o) responsável, mais do que em relação ao horário oficial de aulas, reforça a noção que ouvimos de algumas(uns) profissionais ao longo da observação, de que a escola serviria como uma espécie de “depósito”, no qual os adultos deixam suas(seus) filhas(os) enquanto resolvem outras questões, geralmente relativas ao trabalho. Se somarmos o tempo da entrada das(os) estudantes até o efetivo início das aulas, a facimetria, a merenda e a liberação mais cedo, com algumas questões extraordinárias, tal qual quando presenciamos as crianças realizando as “tarefas de casa” no horário regular das aulas, talvez como forma de ocupar o tempo na instituição, podemos perceber mais fortemente a dimensão da “escola como depósito”, o que leva a comunidade escolar a valorizar menos a instituição, em detrimento de questões particulares, por exemplo.

Com essa rotina, não só algumas questões de cunho mais conteudista ficam comprometidas, já que, efetivamente, há menos tempo para o ensino; percebe-se, também, certa permissividade no que se refere à dimensão da cidadania como obediência às regras, à ordem, posto que há relativa desordem nas práticas informais dentro da instituição, como as descritas acima. Assim, ficam prejudicados o aprendizado da leitura e interpretação de textos, base para a compreensão dos direitos e deveres, bem como a possibilidade de deliberação sobre a escola, já que a desvalorização da instituição tende a caminhar junto com o descaso para com ela.

Outro sintoma dessa desvalorização se apresenta quando algumas(uns) responsáveis adentram na instituição sem demonstrar qualquer tipo de respeito em relação às(aos) profissionais, em especial ao porteiro, responsável pelo controle do acesso à escola. Desta feita, podemos observar pessoas indo até a sala de aula, sem se identificar na entrada e, quase sempre, não sendo impedidas por aquele(a) trabalhador(a).

Sendo assim, não há muito controle referente a quem entra e leva as crianças, no sentido de ser a(o) responsável legal ou não: a(o) porteira(o) pergunta a algumas pessoas, que, apenas por responderem com o nome de determinada(s) criança(s), entram e saem sem uma maior verificação. Inclusive pudemos identificar outras crianças entrando na escola para buscar parentes/vizinhas(os) mais novas(os), que estudam na escola investigada, fazendo o papel de responsável por essas. Um exemplo de consequência marcante desse fraco controle relativo à pessoa responsável por acompanhar as crianças nos foi relatado por um porteiro, o qual nos disse que, no dia anterior a uma de nossas observações, um estudante, de mais ou menos seis anos, saiu da escola e foi para casa sozinho; a mãe chegou e ficou revoltada com a situação, até descobrir que ele estava em casa.

Especificando as pessoas que acompanham as crianças mais diretamente na escola, pudemos observar, de forma nítida, uma atribuição/exercício desse papel às mulheres, reforçando um estereótipo de gênero comum no Brasil e em boa parte do mundo, de que as mulheres são as protagonistas no cuidado com a prole. Destarte, algo em torno de 10%²⁶ das pessoas que levam e buscam as(os) estudantes são homens; os outros quase 90% são divididos, aproximadamente, de forma igual, entre mães e avós, com algumas exceções de outras pessoas, como irmãs e vizinhas, por exemplo. Por mais que essa característica se engendre para além da interferência da escola – embora isso pudesse ser problematizado,

²⁶ Dado aproximado, com base em nossa observação.

numa reunião de “pais” (sic), ou diretamente com as crianças, no dia a dia –, impacta na naturalização de que às mulheres cabe a responsabilidade maior com as(os) filhas(os).

Em torno de cinco a dez crianças, em média, ficam esperando a pessoa que vem lhe buscar, num tempo que vai além da maioria das(os) estudantes, mas que, na prática, raramente ultrapassa as 17:30. Ainda nesse horário, uma menina (umas das últimas a sair) diz, num tom mais ou menos sem graça: “é que minha mãe mora longe”, provavelmente tentando justificar o atraso da mãe em vir buscá-la – lembrando que esse “atraso” ocorre dentro do horário regular de saída, ou seja, antes das 17:30.

As(os) docentes ficam esperando por um tempo, junto a estudantes da turma em que lecionam, até a(o) responsável chegar; quando essa(e) demora muito, aquelas(es) profissionais informam ao porteiro quantas crianças ainda estão na escola e vão embora, juntamente com a quase totalidade das(os) trabalhadoras(es), a exemplo de uma delas(es), responsável pelos serviços gerais, que, frequentemente, realiza uma faxina breve às 17:30, com a escola praticamente vazia. Depois desse horário ficam apenas o porteiro e uma das gestoras; ambos terminam seu turno de trabalho às 18:00 e, quando ainda há crianças nesse horário, passam a relação delas para o vigilante da noite (segundo nos foi relatado por um porteiro), que fica tomando conta do patrimônio até o dia seguinte. Todavia, nenhum(a) estudante precisou ficar após a saída da gestora, nos dias observados.

Quase todas as crianças vão e voltam de casa para a escola a pé; aproximadamente dez de moto; e um(a) ou outro(a) de carro. Regularmente, pudemos identificar crianças que saíam nas motos sem capacete e/ou com mais de duas pessoas no veículo, com apenas o condutor (sempre um homem) de capacete. Isso se repetia todos os dias, sem haver uma tentativa manifesta de sensibilização, por parte da escola, para o uso do capacete ou ocupação da moto dentro de sua capacidade de passageiras(os).

Do lado de fora da escola, no horário da saída, as ruas em frente costumam estar bastante movimentadas. Além dos pedestres, há bastante carros, motos, bicicletas, carroças, num ritmo alucinante, capaz de atropelar desatentas(os). Em mais de um dia do nosso trabalho de campo, avistamos pessoas fazendo acrobacias em motos (“empinando” esses veículos), sem capacete, dando “cavalo de pau”, tudo isso muitas vezes a menos de dez metros do portão da escola, o que, mesmo não tendo causado nenhum acidente nos dias observados, incorpora-se à rotina das crianças, que acabam por se habituar à situação, com feições às vezes de medo, às vezes resignadas.

Esses foram nossos apontamentos acerca do que ocorre no cotidiano da instituição, para além da sala de aula, quando descritos de forma diacrônica. A seguir buscaremos

elucidar como são engendradas as relações interpessoais, na medida em que possam interferir na construção da cidadania dos sujeitos integrantes da comunidade escolar.

5.1.1 Relações Interpessoais e Cidadania

A forma como são construídas as relações interpessoais na escola impacta sensivelmente em questões fulcrais de todo o cotidiano escolar, posto que, por mais que as diretrizes definidas pela instituição sirvam como um parâmetro norteador para suas ações, não necessariamente se manifestam na prática conforme o planejado, sendo comumente elipsadas pela maneira como se efetivam as relações interpessoais.

Assim, faz-se premente uma descrição mais sistemática de como se manifestam essas relações na escola investigada, a fim de concretizarmos a descrição etnográfica. Inicialmente, descreveremos, de forma sucinta, como se deu o contato do pesquisador, um *outsider* no cotidiano, com a equipe de profissionais, para, então, prosseguirmos com a análise das interações entre as(os) atrizes/atores construtoras(es) regulares do campo.

Uma preocupação preliminar que surgiu, nesse sentido, esteve relacionada às gestoras, profissionais de maior autoridade na permissão de nossa investigação, especialmente com relação à interventora, por ser uma representante indicada pelo governo municipal, ente diretamente responsável pelo que ocorre na escola.

Nessa tarefa, a gestora eleita foi o primeiro contato para o aceite da pesquisa, juntamente com a supervisora. Esta última foi a profissional que obtive maior aproximação inicial, tendo se demonstrado bastante atenciosa e cortês, sempre perguntando se precisava de algo: foi ela quem me apresentou o PPP da escola, deixando-me à vontade para fazer anotações. Procurei estabelecer uma aproximação com a interventora em conversas informais, sobre trabalho ou origem geográfica.

O segundo passo foi a aproximação com as(os) docentes, grupo composto, em sua maioria, por servidoras(es) efetivas(os), e que, por isso, têm maior autonomia, quando comparadas(os) às(aos) funcionárias(os) terceirizadas(os), para, por exemplo, questionar um procedimento supostamente invasivo em sua rotina, como uma observação sistemática. Com esses sujeitos não houve maiores problemas; apenas um docente me encarava com um olhar não muito amistoso, mas nada que transmutasse em uma reclamação mais direta sobre a pesquisa. Com a docente, da turma na qual observei diretamente as práticas na sala de aula, consegui construir uma boa relação, assim como com as educadoras de apoio.

Já com as(os) trabalhadoras(es) terceirizadas(os), talvez pelo motivo supracitado de terem menos voz ativa em reclamações junto à gestão, nossa comunicação foi mais rapidamente normalizada, especialmente com as(os) porteiras(os), até por ficar fisicamente próximo delas(es) em boa parte das observações nos corredores. Algumas(uns) delas(es) me perguntavam sobre o meu trabalho ali, apesar de não haver maiores questionamentos subsequentes. As merendeiras quase sempre eram simpáticas comigo, oferecendo comida e/ou suco, quando não os traziam sem perguntar.

No que diz respeito às(aos) responsáveis, a quase totalidade não me percebeu como um *outsider* no cotidiano, à exceção daquelas que ficavam mais tempo na escola, com as quais conversamos algumas vezes, sem maiores indagações quanto à investigação.

Já no que tange às(aos) estudantes, não demonstraram se incomodar, ao menos de forma manifesta, com a minha presença na escola, possivelmente pela presença de diversas(os) estagiárias(os), com atividades distintas, ou pelo fato de os corredores serem frequentados pela comunidade externa²⁷. Com o passar do tempo, construímos uma relação afetiva mais próxima com algumas crianças, em especial aquelas da turma na qual investigamos as aulas, ou as da turma na qual lecionamos por um dia (explicaremos posteriormente como se deu esse processo), as quais, comumente, abraçavam-me, apertavam minha mão, ou acenavam, na hora de chegar e/ou ir embora.

Em geral, com o passar do tempo fui me sentindo cada vez mais confortável na escola, com as pessoas se habituando à minha presença e me olhando menos com feição de surpresa. Com, aproximadamente, um mês de investigação, elas pareciam se incomodar menos ainda com minha presença, olhando rapidamente e voltando às suas atividades; tendo passado em torno de dois meses, senti-me inserido no dia a dia da escola, como alguém que está fazendo um trabalho específico já habitual à comunidade escolar, apesar de que, em relação a alguns sujeitos, fizemos toda a observação sem muito diálogo.

No tocante ao modo como se estruturam as relações entre as(os) profissionais, existem atribuições específicas para cada uma delas(es), mas que, na prática, acabam por se confundirem, especialmente entre as gestoras e a supervisora. Assim, essas trabalhadoras dividem a burocracia institucional entre si, assinando documentos, acompanhando a entrada das crianças nas salas de aula, tirando cópias, dentre outras atividades similares. Elas também substituem algum(a) docente, numa eventual ausência desta(e) profissional. Quando isso

²⁷ Quando da descrição das observações na sala de aula, veremos que o impacto causado por minha presença foi mais explícito, possivelmente por ser um local, em certa medida, fechado para visitas regulares, apresentando características de um grupo mais coeso do que nos corredores, abertos à comunidade externa.

acontece, e só há uma gestora na escola, acaba por eclodir certo tumulto na sala da gestão, com várias crianças entrando lá e a gestora se desdobrando para dar conta da aula e de suas atividades ordinárias. Por outro lado, ao menos oficialmente, essa dupla função garante o direito das crianças às aulas.

Quando não podem ir ao trabalho, as(os) docentes costumam avisar com dia(s) de antecedência, para que as(os) estudantes não tenham que se deslocar para a escola num dia em que não terão aula, embora isso tenha ocorrido por diversas vezes durante nossa observação (pelo menos, uma turma, em torno da metade dos dias observados). Essa ausência frequente acabava por não garantir o direito básico à educação, ou, quando a aula ocorria, por vezes se transformava num momento utilizado para formalizar o cumprimento do dia letivo, com uma atividade substitutiva sem um objetivo pré-definido explícito, como pintar ou realizar um jogo de caça-palavras.

Também pudemos observar alguns desvios de função quando ocorriam as faltas. Já descrevemos anteriormente as múltiplas atividades realizadas pelo porteiro, para além da vigilância e controle de entrada e saída; mas também as educadoras de apoio, que, embora, oficialmente, estivessem realizando estágio de sua licenciatura, muitas vezes em períodos iniciais, eram deslocadas para funções que iam desde a entrega de merenda às crianças, até o protagonismo na direção de uma aula, quando a(o) docente não ia e quando a criança pela qual era responsável faltava. Não se trata aqui de realizar uma crítica contumaz a essa prática, até porque ela também garante o cumprimento dos dias letivos definidos legalmente; sem embargo, a qualidade da instrução fica comprometida.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de uma maior preocupação das(os) funcionárias(os) com a assinatura do ponto físico no início e/ou término do seu expediente; também não identificamos uma cobrança mais rígida das gestoras no cumprimento dessa atribuição. Isso vai de encontro à lógica aplicada para as crianças na faciometria, procedimento que ocupa lugar de destaque na rotina escolar, denotando, mesmo que inintencionalmente, um fortalecimento da naturalização de um controle de frequência extremo na formação das(os) estudantes, enquanto para as(os) atuais trabalhadoras(es) não há esse controle na mesma intensidade.

Em geral, podemos dizer que as relações interpessoais entre as(os) trabalhadoras(es) da escola ocorrem de forma regularmente harmoniosa, com poucos conflitos manifestos durante o período de observação, tanto entre os pares, como em situações hierárquicas. O mesmo não pode ser dito sobre as relações entre profissionais e estudantes, que são mais instáveis, imiscuindo práticas ora permissivas, ora carinhosas, ora mais rígidas ou ríspidas, as

quais, no que incide nos objetivos de nossa investigação, associam-se ao que as(os) estudantes podem ou não fazer na escola, em que medida podem participar de sua construção, ou como são educadas(os) moralmente.

Ilustrando as múltiplas feições assumidas no tratamento entre discentes e profissionais, pudemos perceber o quanto determinadas(os) docentes conseguem identificar particularidades de algumas crianças, apesar de sua rotina desgastante e da grande quantidade de estudantes, denotando um cuidado com esses sujeitos.

Um exemplo disso foi quando um garoto chegou na escola por volta das 14:15, querendo saber se já era perto das 15:30, pois ele queria ir embora com o irmão mais novo, que estuda ali. Ele estava de bermuda e disse que não pôde estudar por isto, porque sua escola não permitia a entrada sem calça; justificou que todas as suas calças estavam sujas ou molhadas, pois a mãe só as tinha lavado na manhã daquele dia, uma vez que, segundo o garoto, ela vinha “bebendo muito, há um bom tempo”. A professora do irmão, que ele queria buscar, reconheceu-o, mostrando que já tinha um vínculo com a família. Não foi permitida a liberação antecipada de seu irmão, mas diversas(os) profissionais demonstraram se sensibilizar com a versão do garoto, solicitando que ele entrasse na escola, acolhendo-o, com palavras carinhosas.

Apesar de ter envolvido um estudante de outra instituição, esse fato é um indicador das dificuldades que a escola enfrenta para garantir condições mínimas de escolarização, como o acesso às aulas, já que seu irmão, provavelmente, recebe tratamento similar. Presume-se que, se a mãe vinha “bebendo muito”, constantemente, provavelmente não acompanhava a forma como seus filhos vinham se desempenhando na escola, o que aponta para uma interferência do que acontece fora dos muros da instituição na escolarização, em qualquer perspectiva, seja ela conteudista ou moral.

Esse contato afetivo das(os) trabalhadoras(es) com as crianças era reconhecido por esses sujeitos, embora expressamente em casos excepcionais, a exemplo de quando uma estudante do terceiro ano (da turma que observamos as aulas) entrega uma cartinha para sua professora, a qual demonstra expressa alegria pelo reconhecimento, num momento em que estava nitidamente cansada, ao final de um expediente. É importante considerarmos a dimensão afetiva, posto que, como vimos quando da justificativa para a delimitação do foco da observação no 3º ano, por ser uma etapa mais próxima da socialização primária, a afetividade é um princípio central nesse processo.

Por outro lado, presenciamos mais momentos de contenda que afetivos na relação entre profissionais e estudantes, situações nas quais quase sempre esteve ausente uma

instrução moral mais diretiva, pedagógica, resumindo-se a um olhar, uma palavra negativa, sem problematizar ou dar espaço para uma reflexão/questionamento por parte das(os) discentes.

Neste sentido, pudemos perceber um distanciamento entre as diretrizes apontadas no PPP, quando afirma, por exemplo, que a escola estimulará a “formação de cidadãos e cidadãs conscientes e participativos” (p. 26), capazes de atuarem como “construtores da escola” (p. 15). Em outros termos, uma perspectiva deliberativa, participativa, como as que vimos no nosso referencial teórico, manifesta-se mais no âmbito de propostas do que em práticas efetivas na instituição; por outro lado, a constante obediência às regras, sem maiores reflexões, coaduna-se com a noção de cidadã(o) em negativo (CARVALHO, 2015), por não fortalecer nas crianças o desenvolvimento de capacidades de criação, de se sentirem coconstrutoras(es) do espaço escolar.

Algumas situações observadas permitem exemplificar essa avaliação: quando as(os) estudantes têm tempo livre para alguma atividade de lazer, as(os) professoras(es), em geral, limitam um espaço para elas(es); se algum(a) discente descumprir o acordo, saindo daquele lugar, por exemplo, comumente pudemos observar a(o) docente questionando o fato de elas(es) terem corrido, colocando-as(os) de castigo, perdendo o lazer naquela situação, pelo fato de que “sabiam que tinham que ficar ali e desobedeceram”. Nesses momentos, algumas crianças ficam chorando, especialmente as da educação infantil, mas não há um diálogo sobre a importância da disciplina, ou outro tipo de ensinamento que vá além da repreensão.

Destarte, algumas(uns) professoras(em) se mostram nitidamente impacientes com as(os) estudantes indisciplinadas(os), principalmente depois da metade do expediente, indicando que o cansaço físico interfere no trabalho pedagógico como um todo, até porque pudemos perceber várias crianças agitadas, o que, somando-se à rotina docente (em especial, por terem vindo de outra escola), além da alta temperatura sentida na instituição, contribui com a geração de um ambiente desfavorável à escolarização.

Em outros dias, observamos estudantes bagunçando e sendo repreendidas(os) duramente pelo seu professor, o qual, como forma de conter a bagunça, chega a dar gritos na porta da sala, que podem ser ouvidos em todo o corredor. Já em outra sala, vimos um professor – de uma turma que aparentava ser uma das mais indisciplinadas da escola, a qual demos uma aula, como explicaremos ainda neste capítulo – bastante impaciente com uma menina que, segundo ele, estava pedindo, aos prantos, para ir embora, mas que “sempre fazia isto, quando era momento de realizar alguma atividade”.

Em outro contexto, um professor sai com um estudante de sala, dizendo que “não adiantava ele chorar”. Esse menino brigou com outro, tentando furá-lo com uma caneta e, por esse motivo, foi suspenso por um dia. Uma senhora, que fica na escola esperando os netos, senta-se ao lado dele, nas cadeiras que ficam na entrada da escola, e o aconselha a não fazer mais isto, ao mesmo tempo em que o consola. Uma educadora de apoio passa e diz para o menino: “tu não tem jeito mesmo, né?” e, olhando para mim, completa: “com essa boca suja”. Aquela senhora, ainda ao lado do garoto, olha para mim e diz (discordando e recriando a educadora): “tem jeito sim, né professor? Ele é criança!”. Nós conversamos um pouco e eu tento não aprofundar muito no que ela diz, para não gerar um desconforto com as(os) profissionais.

Não obstante, também aqui podemos perceber o quanto um olhar de alguém, em certa medida, “exterior” à escola, é crítico à forma como, muitas vezes, as crianças são educadas moralmente. O garoto fica na cadeira até o horário da saída, esperando sua mãe, que havia sido contatada por telefone; ela o leva, sem dizer muita coisa, nem mesmo com a gestão e/ou o docente. Isso também é um indicativo da pouca preocupação da responsável pelo que ocorreria na instituição, reforçando sua percepção da escola enquanto um “depósito”.

Em torno da metade dos dias do nosso campo, observamos estudantes perambulando, comendo, brincando nos corredores, principalmente depois da merenda. Não são muitas(os), mas costumam ser sempre as(os) mesmas(os). Pelo que pudemos identificar, são aquelas(es) mais indisciplinadas(os) e que, talvez por isso, sejam colocadas(os) para fora de sala, não havendo, de modo geral, quaisquer ações depois disso: elas(es) ficam livres, sem uma cobrança mais rígida para voltarem às aulas, por exemplo, ou, quando há uma atitude mais direcionada, toma a feição de uma repreensão em relação ao ato de indisciplina, não levando ao estabelecimento de um diálogo aberto e reflexivo sobre o (suposto) erro.

Já o trato das crianças, bem como de algumas(uns) docentes, com a(o) porteira(o), costuma ser respeitoso e, em vários casos, nitidamente afetuoso, com cordiais cumprimentos, realização de jogos de tabuleiro em conjunto, ou conversas rápidas e para além da escola, principalmente sobre futebol. Essa terna relação não nos pareceu ser algo ensinado/incentivado pela escola, mas um atributo que parece ter sido aprendido em outro local (em casa, ou na vizinhança, por exemplo), já que não observamos qualquer perspectiva formativa na instituição, nesse sentido.

Um sintoma dessa espontaneidade no tratamento afável com a(o) porteira(o) pôde ser verificado numa das constantes trocas dessa(e) profissional, quando chegou uma nova porteira, a qual estabeleceu uma relação bastante rígida/disciplinadora com as crianças,

questionando-as de forma relativamente ríspida, como se quisesse demonstrar autoridade, em situações nas quais aquelas pediam para sair, por exemplo, não estabelecendo contatos mais próximos com as(os) estudantes. Assim, não havia uma instrução institucionalizada pelas(os) trabalhadoras(es) mais antigas(os), e/ou pela gestão da escola, em relação a como deveria ser o contato da porteira com as(os) estudantes, deixando-a livre para agir da forma que julgasse mais adequada.

Não obstante, de modo geral, podemos dizer que se naturaliza um amistoso contato com um(a) profissional que, não raro, não o recebe em nosso país²⁸. Essa perspectiva é consonante com a encontrada em algumas das concepções de cidadania como dignidade, na medida em que assinalam na deferência no trato com o outro a possibilidade de existência da cidadania moderna. Por outro lado, o carinho como as(os) porteiras(os) são tratadas(os) é diferenciado do que ocorre entre servidoras(es), como se estivesse pautado (ora sutilmente, ora mais explicitamente) em certa hierarquia profissional, de forma piedosa, e não como profissões distintas, que se auxiliam mutuamente, devendo ser igualmente reconhecidas/valorizadas.

Ainda no que se refere às(aos) porteiras(os), pudemos identificar uma relação personalista com alguns membros da prefeitura, por ocasião de sua “seleção” para o cargo. Dois delas(es) me disseram ter contato com o prefeito, fator determinante em sua contratação, apesar de se dar através de uma empresa terceirizada. Isso demonstra o quanto idiosincrasias da cidadania no Brasil ainda permanecem naturalizadas no cotidiano, sem maiores críticas, a exemplo desse paternalismo nas relações de trabalho.

Quando associamos a forma de contratação dessas(es) trabalhadoras(es), tanto com a realização de atividades em claro desvio de função, exercidas quase sempre de prontidão – talvez como “gratidão” pelo emprego, como se devessem favores –, quanto com o tratamento que recebem, podemos perceber, mais uma vez, certa repercussão/perpetuação de algumas características do patrimonialismo brasileiro, com um entrelaçamento entre o público e o privado, indo de encontro a princípios da racionalidade burocrática moderna, a qual, por sua vez, coaduna-se com a igualdade formal perante a lei, um dos pilares da cidadania liberal.

Outras profissionais que têm importante participação na rotina da escola são as merendeiras e auxiliares de serviços gerais, as quais quase sempre estão juntas, executando

²⁸ Poderíamos tentar justificar esse tratamento pela maior proximidade entre a classe social da maioria das crianças e a do porteiro, o que faz com que o patrimonialismo não se manifeste tão marcadamente nessa relação; contudo, nem sempre observamos essa correlação classista no Brasil, como pode ser visto na rotina de órgãos públicos que as pessoas vão menos frequentemente, a exemplo de postos de saúde ou cartórios, nos quais as(os) trabalhadoras(es) não recebem o nítido afeto que visualizamos com a(o) porteira(o) na escola.

suas funções de forma complementar, o que nos permite avaliar sua relação com as(os) estudantes numa mesma condição. Elas também realizam atividades para além daquelas para as quais foram contratadas, embora com menor intensidade que as(os) porteiras(os). Dentre as ações que realizam, auxiliam na manutenção da ordem dentro da escola, tentando coibir atos de indisciplina, entretanto sem estimular reflexões. Ilustrando essa participação, pudemos ver uma trabalhadora terceirizada da cozinha chamando a atenção de dois discentes que estavam brincando de uma forma que poderia vir a danificar o patrimônio da instituição. Não raro, também cobravam de outras(os) por estarem fora da sala de aula, além de se queixarem que os banheiros eram “uma nojeira, que as meninas faziam muita bagunça e sujeira lá”.

Numa discussão entre dois meninos, em frente à sala da direção, quando um diz ao outro que só este último fez algo errado no banheiro, uma das terceirizadas da limpeza discorda, dizendo que os dois são responsáveis e ambos vão para a sala da direção. O primeiro garoto reforça que não fez nada e, chorando, diz que vai se “*ferrar*, quando chegar em casa”. Eles voltam para a sala de aula e o estagiário da direção sai logo atrás, com papéis (possivelmente para as[os] responsáveis, já que, quando volta da sala não está mais com eles) e uma caderneta. Nisso podemos perceber que a opinião das trabalhadoras terceirizadas é considerada na instituição, em relação ao disciplinamento das(os) estudantes.

Nesse convívio com as(os) estudantes, destacamos a maneira como as merendeiras interagem com um adolescente com deficiência intelectual, o qual, por diversas vezes, ficava numa das cadeiras do hall, alternando sua permanência na escola entre aquele espaço e a sala de aula. Numa dessas interações, uma dessas trabalhadoras pediu um brinquedo emprestado para o garoto, no intuito de observar que resposta ele daria, e disse para uma colega que “era para ele ficar menos egoísta”, num misto de chacota com ensino moral.

As chacotas, que só aconteciam daquela forma com estudantes com deficiência, não pareciam ter a intenção de maltratar o estudante, mas era uma atitude naturalizada, como se as diferenças daquela pessoa com deficiência a tornassem desigual, inferior, indo de encontro a concepções de cidadania que percebem na PCD um sujeito de direitos *normal*, com suas peculiaridades. Por outro lado, também buscavam conscientizar o garoto quanto à importância de jogar lixo no local adequado, quando ele jogava sacos plásticos no chão.

Nesse sentido, enquanto, por um lado, esses contatos se pautavam num misto de educação moral em relação ao cumprimento de deveres e cuidado com o patrimônio público, por outro lado, distanciava-se de uma perspectiva inclusiva, condizente com modelos de cidadania pautados na defesa da diversidade.

Nisso adentramos na descrição de como podemos perceber a questão da inclusão na escola, na perspectiva do entendimento de como vai sendo construída a rotina escolar no que concerne à diversidade. Em relação às pessoas com deficiência, identificamos três com deficiências mais visíveis, sendo duas da turma que nos aprofundamos. Ou seja, as PCD's frequentam turmas regulares, não havendo turma especial naquela escola. Em geral, esses sujeitos faltam mais que a média das(os) estudantes, e, quando vão, costumam ficar mais tempo nos corredores, perdendo parte das aulas, conversando com o pessoal que transita.

Um deles, o estudante supracitado do segundo ano, é o que fica mais tempo no hall, geralmente conversando com a educadora de apoio que o acompanha, ou com algumas funcionárias da cozinha. Ele passa boa parte das tardes pelos corredores, demorando para voltar para a sala (quando volta antes do expediente acabar). Nesses momentos, fica comendo bastante (presenciamos isso por diversas vezes): ele está, provavelmente, com obesidade infantil e não percebemos um cuidado da instituição em sua conscientização, e/ou de sua(seu) responsável, no sentido da importância do cuidado com a saúde; apenas reclamações, frequentemente em tom de brincadeira, como quando uma merendeira diz para ele parar de comer, pois já tinha comido o bastante, mas sem aprofundar nesta questão.

Certo dia, esse mesmo estudante estava esperando a mãe no corredor, aparentando estar ansioso, balançando bastante a cabeça, quando é chamado por outras(os) estudantes para brincar de “pega-pega”. Nessa situação pudemos identificar uma interação inclusiva sem *bullying* aparente: as crianças brincam com ele, respeitando suas limitações, mas sem demonstrarem pena, desdém ou chacotas. Ou seja: enquanto havia, em determinadas situações, um tratamento permeado por uma conduta jocosa, infantilizando o estudante com deficiência, por parte de algumas(uns) funcionárias(os), por outro lado, as próprias crianças, que poderiam cometer *bullying* com o estudante PCD, geralmente não o faziam, o que aponta que uma vivência inclusiva muitas vezes é prejudicada por atitudes das(os) profissionais, mais do que pelas próprias crianças, sujeitos em formação (BRASIL, 2019).

E isso demonstrou ser uma característica naturalizada na escola, pois pudemos identificar tratamento similar em relação a outro estudante com deficiência, da turma que investigamos. Ele é usuário de cadeira de rodas, com paralisia infantil. Por diversas vezes, o observamos jogando dominó com outras crianças, selecionando as peças que deveriam ser jogadas com o pé, ao que sua educadora de apoio as colocava no jogo. Ele demonstrava se divertir bastante com as outras crianças, as quais o tratavam sem pena, ou *bullying* evidente. Um dos porteiros também jogava, quando a rotina estava mais calma, além de ficar brincando com o estudante, de forma saudável, dizendo coisas do tipo “vai perder hoje? Não acredito!”

O garoto parecia ficar bem feliz naquela atividade, sendo, na prática, incluído na rotina regular das outras crianças, quando dessas atividades de lazer.

Também pudemos constatar uma brincadeira entre este estudante e sua colega de turma com deficiência intelectual, especialmente nos momentos em que ficavam nos corredores. Suas educadoras de apoio eram bastante participativas nessa interação, incentivando e auxiliando as crianças, as quais demonstravam bastante afeto por aquelas estagiárias, o que nos permite dizer que existe efetiva inclusão nos momentos de lazer, algo que não deve ser desconsiderado no cotidiano escolar. Por outro lado, vale ressaltar que o fato de serem estagiárias, muitas vezes no início de seus cursos, indica um cuidado formalmente pouco profissionalizado com as crianças PCD's, o que, apesar do carinho e dedicação daquelas educadoras de apoio, desembocava num provável acompanhamento pouco especializado desses sujeitos.

Outra manifestação dessa sintonia entre educadoras de apoio e crianças com deficiência se assinala quando uma dessas crianças faz um sinal para a estagiária, virando o rosto em direção à sala de recursos, localizada no prédio ao lado – este que, inicialmente, era de uso do posto de saúde, mas que, segundo uma das gestoras, seria passado à escola, aumentando sua quantidade de salas de aula e, conseqüentemente, a capacidade de receber estudantes. Apesar da sensível paralisia daquele estudante, a educadora percebe e o leva para lá, já que, segundo ela nos disse, o garoto gosta bastante de ficar naquele espaço, especialmente quando a escola está muito quente. Peço para essa educadora me mostrar a sala, ao que ela foi bastante solícita e nos atendeu prontamente, o que foi importante para observarmos que as condições do recinto devem ser comumente adequadas, como descrevemos anteriormente, já que não a prepararam para nossa observação e a sala estava em ótimo estado de manutenção e limpeza.

Para o acompanhamento desses sujeitos há uma educadora especializada (supervisora da sala), mas que fica exclusivamente no turno da manhã. Assim, não há nenhum(a) profissional especializado(a) à tarde, fazendo com que a sala ficasse quase sempre vazia nesse turno. Já no período da manhã, as duas crianças PCD's da turma observada a frequentam, quando podem vir nesse turno, juntamente com as crianças do turno matutino.

Outro aspecto visualizado referente à educação inclusiva na escola foi que essas crianças faltam mais que a média das(os) estudantes. Em algumas situações, isso ocorre por questões pessoais da criança, levando suas respectivas educadoras de apoio a exercerem outras funções na escola nesses dias; em outras, acontece de essas últimas não poderem ir à escola, geralmente por interrupções na renovação de seus “contratos” (na verdade, estágio

curricular de graduação), momentos nos quais as(os) responsáveis pelas crianças PCD's são contatadas(os) pelas gestoras, para não levarem suas(seus) filhas(os) à instituição, já que não teriam condições de acompanhá-las, deixando de ter garantido seu direito à instrução naqueles dias. Isso leva, ainda, as crianças com deficiência a terem um tratamento desigual em relação às crianças sem deficiência. Numa dessas situações, por exemplo, uma das crianças PCD's ficou vários dias seguidos sem frequentar as aulas.

Se somarmos essa vivência à exposição de materiais visuais – a exemplo da supracitada Semana da Pessoa com Deficiência, ocasião na qual foram expostos cartazes na escola, os quais discutiam temas como acolhimento, valorização das diferenças, direitos e respeito –, podemos dizer que, no que tange à perspectiva da cidadania como respeito às diferenças e valorização da diversidade, a questão do trato com a pessoa com deficiência é bem explícita na escola. Não obstante, a inclusão desses sujeitos, como prevê o PPP, por exemplo, fica praticamente restrita a ações pontuais, ou à informalidade (através de brincadeiras), cuja vivência formativa mais efetiva acaba por se materializar em práticas que se distanciam, em certa medida, do que é proposto.

Outras perspectivas de inclusão, como a racial e a de gênero, não são discutidas de forma explícita, direcionada, no cotidiano institucional, à exceção de atividades pontuais, como a visita que relatamos brevemente anteriormente, à igreja do Rosário, numa atividade de valorização da pessoa negra. Não obstante, não observamos um debate mais sistemático da questão racial na escola. Por outro lado, também não identificamos atitudes explícitas de discriminação racial, nem entre as crianças, nem em sua relação com as(os) trabalhadoras(es). Isso talvez se explique pela predominância de estudantes, mães e avós negras(os), numa média de 66%, em todos os casos, além de algumas(uns) docentes e trabalhadoras(es) terceirizadas(os), nestes casos em número aproximado a 33%²⁹. Nos cargos de maior poder, uma gestora (a eleita) é parda, enquanto a outra (a interventora) e a supervisora são brancas³⁰.

Sob a ótica da diversidade de gênero, alguns reforços nos estereótipos puderam ser observados, os quais, assim como identificamos quando da abordagem da questão das deficiências, partem mais das(os) profissionais do que das(os) estudantes. A própria divisão sexual do trabalho na escola reflete essa estereotipização, já que, por exemplo, só havia mulheres preparando e servindo a merenda; só houve uma mulher porteira, de um total de cinco profissionais que se intercalaram ao longo do semestre nesse cargo; ou, ainda, a maioria

²⁹ Todos esses dados foram construídos de forma aproximada, através de nossa observação.

³⁰ Consideramos importante trazer estes dados para uma melhor contextualização da questão racial na escola; todavia, a raça é um critério que deve ser definido pela autoidentificação.

das(os) docentes era composta de mulheres. Por mais que essa divisão não seja, necessariamente, estimulada pela escola, o convívio diário das crianças com esse contexto contribui com a naturalização de papéis sexuais estereotipados no trabalho.

Também havia uma cobrança, feita, em especial, por uma das gestoras, pelo fato de as meninas estarem usando “shorts curtos demais”. Esta advertência poderia ser feita, simplesmente, pelo fato de não estarem com calças, mas o mesmo tipo de cobrança não era feito quando os meninos não as usavam. Houve outra situação na qual este reforço nos estereótipos ficou mais nítido: um professor veio com uma calça colorida e com fundo mais baixo que as tradicionais, parecendo uma saia (para quem não a observasse minuciosamente). Mesmo transitando pela escola, não vimos crianças fazendo comentários sobre sua roupa; já algumas docentes o fizeram. Os comentários não eram, necessariamente, num tom negativo, mas perguntando umas às outras, na frente das(os) estudantes, o “porquê que ele veio daquele jeito”. Nos corredores não percebemos nenhum outro tipo de comentário ou prática sexista mais explícita.

Assim, é como se as diferenças relacionadas às pessoas com deficiência, não só se manifestassem mais nitidamente, mas fossem mais valorizadas na instituição, como se merecessem um tratamento mais atencioso que a questão racial e/ou de gênero, por exemplo. Talvez esse tratamento desigual em relação às diferenças na escola ocorra por conta da questão da deficiência ser, comumente, acompanhada mais de perto por órgãos de fiscalização, a exemplo do Ministério Público, embora não possamos afirmar categoricamente ser esse o motivo – para isso seria necessário a realização de entrevistas com as(os) profissionais daquela instituição, a fim de buscar compreender suas percepções, o que fugiria aos nossos objetivos. Mas o fato é que o trato com as deficiências ocupava maior lugar de destaque na rotina, como se fosse uma diferença mais importante que as outras, apesar do tratamento ser, não raro, revestido por piedade, pena.

Essa reflexão acerca das diferenças em relação não só às crianças, mas, também, no que concerne aos diversos sujeitos da comunidade escolar, a exemplo do que ocorria com o docente supracitado, desemboca na seguinte compreensão, que não estava dentre os objetivos de nossa investigação, mas que se apresentou em diversos momentos de nosso trabalho de campo: a existência de um processo de (des)construção da cidadania na escola não se resume às(aos) estudantes – nem mesmo se focarmos a análise na cidadania desses sujeitos, já que muitas das concepções de cidadania como dignidade a entendem nos processos de interação com o outro, com a diversidade, com a garantia da dignidade coletiva –, abrangendo toda a

comunidade escolar, o que nos levou a considerar diversas situações, para além das quais prevíamos, a priori, avaliar, como as que descreveremos a seguir.

5.1.2 A Cidadania na Escola Não Se Restringe às(aos) Estudantes

A fim de que possamos compreender, de forma holística, como a cidadania das(os) estudantes vai sendo (des)construída no processo de escolarização observado, torna-se fundamental compreendermos as situações vivenciadas pelos principais agentes com as(os) quais aqueles sujeitos convivem no cotidiano, na medida em que a interação com toda a comunidade incide diretamente nas práticas institucionais, incluindo a formação cidadã. Dito isto, descreveremos, inicialmente, as condições de trabalho rotineiras das(os) docentes, profissionais com certo protagonismo na formação escolar, pois, naquelas, podemos observar de que forma vivenciam sua cidadania.

Em primeiro lugar, pudemos constatar que a maioria das(os) docentes demonstrou sinais de cansaço ao longo do dia, algo que foi atestado por um dos porteiros, quando nos disse que, de modo geral, as(os) professoras(es) do turno da manhã aparentam estar mais dispostas(os) durante o expediente, em comparação às(aos) do turno da tarde, período de nossa observação. Associamos esse cansaço à rotina diária desgastante das(os) professoras(es), já que, em sua quase totalidade, dão aula em outra escola no turno da manhã, geralmente em outro município da RMR.

Isso faz com que tenham, habitualmente, um roteiro diário de deslocamento, englobando: de casa à primeira escola; o expediente nessa instituição; o deslocamento entre a primeira e a segunda escola. Tudo isso antes de chegarem ao campo/momento no qual observamos sua atuação. Se considerarmos que a RMR apresenta índices elevados de congestionamentos, sob condições climáticas de altas temperaturas, além do próprio desgaste na instituição em que trabalham pela manhã, podemos ter uma ideia do estado físico em que iniciam o trabalho à tarde.

Somando-se a isso as próprias condições climáticas da escola analisada, conseguimos ter uma dimensão da origem dos nítidos sintomas de cansaço apresentados por essas(es) profissionais, com o desenrolar do turno vespertino. Como descrevemos anteriormente, pudemos observar situações nas quais as(os) docentes demonstraram pouca paciência no trato com algumas crianças, ou quando certa permissividade vai tomando conta da rotina escolar, com o passar do tempo, especialmente após a merenda.

Não podemos associar diretamente o cansaço a um possível relaxamento no trabalho pedagógico, seja ele conteudista ou voltado para a formação cidadã, mas, no mínimo, faz parte das adversidades enfrentadas diariamente, não apenas pelas(os) docentes, mas por outras(os) profissionais, a exemplo da educadora de apoio de um dos estudantes com deficiência intelectual, que citamos anteriormente. Essa estagiária, que realiza o segundo período do curso de pedagogia, numa instituição privada, relatou-nos que pagava sua faculdade com o dinheiro do estágio na escola, somado ao que arrecadava juntando latinhas e frascos de desodorante, para reciclagem. Para que o dinheiro fosse o suficiente quanto ao pagamento de seu curso, por vezes caminhava longas distâncias diárias nos deslocamentos casa-estágio-faculdade-casa, momento em que coletava aquele material nas ruas, o que ainda a possibilitava economizar no pagamento de passagens, embora tornasse mais árdua a sua rotina diária.

Se considerarmos que ela é a pessoa que trabalha diretamente com um estudante com uma deficiência intelectual de difícil acompanhamento, fazendo a função de uma profissional especializada, que não havia no turno da tarde na instituição investigada, vemos o quanto é complexo o processo de inclusão que ocorre na escola, erigindo uma conjuntura de falta de garantia de direitos tanto para a profissional, quanto para o estudante.

Em conjunto, as rotinas diárias desses sujeitos nos permitem compreender, de forma mais aprofundada, evitando possíveis enviesamentos analíticos, o quanto o engendramento da cidadania (ou sua falta) na escola engloba não apenas as(os) estudantes, mas repercute em toda a comunidade escolar, atingindo também as(os) profissionais que lidam diretamente com as crianças, desde o porteiro, auxiliares de serviços gerais, educadoras de apoio, docentes, gestoras; até mesmo quem não frequenta rotineiramente a instituição, como a vizinhança e as pessoas legalmente responsáveis pelas(os) estudantes, como veremos adiante.

Tudo isso deve ser levado em conta, a fim de evitarmos maniqueísmos na análise de determinadas práticas, como se as pessoas que trabalham na instituição fossem as únicas responsáveis pelo que ocorre em seu cotidiano, seja quando conseguimos perceber um trabalho mais efetivo, esteja ele ou não voltado para a construção da cidadania, seja quando observamos a escola se materializando como um “depósito”.

Sendo assim, emergiu do trabalho de campo a reflexão sobre as dificuldades que se manifestam na construção da cidadania das(os) estudantes, num contexto no qual os sujeitos que têm importância central nesse processo têm condições pessoais e profissionais adversas para a consecução daquele objetivo, previsto em legislação e no PPP. Em outros termos, da observação irrompeu a problematização de como seria possível construir a cidadania

estudantil quando a(o) outra(o), com a(o) qual elas(es) lidam diretamente, e que, muitas vezes, é tido como a(o) principal responsável pela formação cidadã na escola, tem sua cidadania negada, obstruída.

Essa ponderação se anui à teoria da cidadania sob a ótica de Hannah Arendt (1998), na medida em que só é possível ser considerada(o) cidadã(o) no coletivo; ou no tocante a Paulo Freire (2017), para o qual não existe cidadania quando o outro, com o qual convivo diariamente em minha formação cidadã, tem seus direitos violados, caso das(os) profissionais da educação na escola investigada.

Isso tudo deve ser considerado de forma não maniqueísta, negando ou hipervalorizando a inclusão dentro daquele ambiente, mas por contradições, pois, mesmo nessas circunstâncias, pudemos perceber profissionais buscando oportunizar a inclusão na escola, apesar das dificuldades encontradas, como nas tentativas observadas de procurar estabelecer uma relação mais aproximada entre crianças com e sem deficiência; ou quando da utilização de estagiárias como educadoras de apoio, o que, por mais que levasse a inclusão a ocorrer de forma mais volitiva que apropriada, como prevê a legislação, possibilitava a presença das crianças na escola, com apoio individualizado.

As relações interpessoais relacionadas à garantia de direitos, ou a sua falta, não se resumem às(aos) estudantes e trabalhadoras(es) da educação, impactando também na relação com a população circunvizinha e com as(os) responsáveis pelas crianças. Em relação às(aos) vizinhas(os), a escola serve como um ponto de apoio, ou uma espécie de instituição parceira da comunidade. Destarte, não raro, presenciamos crianças do campinho vindo à escola para beber água, ou levando em garrações trazidos por elas, ao que o porteiro ou alguma funcionária da cozinha costumavam atender. Além de buscarem água, também observamos, em mais de uma oportunidade, uma ou outra criança da comunidade pedindo parte das sobras da merenda para o porteiro, sendo atendida(s), em todas as situações observadas.

Ou seja, a escola não funciona, apenas, como uma instituição de ensino voltada exclusivamente às(aos) estudantes, mas acaba exercendo outras funções, abrangendo parte da comunidade mais ampla, ao fornecer água e comida, por exemplo, o que, por mais que não esteja dentre seus objetivos centrais, garante um pouco mais de dignidade à comunidade adjacente. Por outro lado, as(os) estudantes vivenciam, cotidianamente, um processo de apropriação de uma instituição pública numa perspectiva um tanto assistencialista, quando a população se utiliza desse espaço para conseguir atenuar a não garantia do direito à alimentação suficiente, por exemplo, pedindo favores aos sujeitos da escola.

Até mais do que a comunidade circunvizinha, que, excepcionalmente, frequenta a escola, são as pessoas legalmente responsáveis pelas crianças os sujeitos que mais comumente fazem uso do espaço institucional para além da escolarização de suas/seus filhas(os), tornando mais rotineira a supracitada relação assistencialista com a instituição, ao buscarem nela a garantia de alguns direitos.

Ainda no que concerne à alimentação, por diversas vezes pudemos observar estudantes trazendo sopa, servida na merenda, para mães que esperavam suas(seus) filhas(os), próximo ao horário de saída. Por mais que, não necessariamente, as pessoas estivessem ali para realizar a refeição, podendo, simplesmente, estarem com fome na hora e terem comida em casa, pudemos identificar, em determinados diálogos entre as mães e filhas(os), que a comida que se conseguia na escola possibilitaria uma economia nos gastos familiares com alimentação.

Dentre as(os) responsáveis que estabeleciam essa relação com a instituição, chamou nossa atenção a presença da avó de duas crianças que estudavam no turno da tarde – a mesma que havia discordado de uma professora sobre determinado estudante “não ter jeito”, como descrevemos anteriormente. Essa senhora, aparentando ter uns 65 anos, costumava deixar seu neto e sua neta pontualmente na escola, no início das aulas. Por morar, segundo ela, num bairro que fica a uns cinco quilômetros dali, acabava passando a tarde intercalando entre esperar na escola e caminhar nas redondezas, até o fim do turno letivo.

Em conversa conosco e com a mãe de outra criança, ela argumenta que havia se mudado de mais perto da escola “há uns três meses”, mas, que, apesar da distância, “não tira os netos daqui, pois aqui é bom, por causa dos professores”, demonstrando valorizar o trabalho que é feito, mesmo com críticas, indicando que existe o reconhecimento do esforço das(os) docentes no exercício da profissão, apesar das dificuldades do dia a dia. Essa senhora também se alimenta na escola frequentemente, com seu neto e sua neta vindo trazer a merenda para ela, que sempre aceita, mesmo quando as crianças trazem a refeição em momentos distintos, no mesmo dia, o que dá uma quantidade considerável de comida.

Esse foi um caso sintomático do quanto a escola pode contribuir com a garantia de direitos de sujeitos que não fazem parte diretamente da finalidade da instituição, embora através de uma prática que acaba por reforçar uma dimensão caritativa, mais do que fortalecendo uma percepção de direitos universais e indisponíveis, princípios basilares da cidadania enquanto dignidade, por exemplo.

Outra manifestação dessa relação baseada em favores na escola pôde ser percebida num sentido oposto, da comunidade realizando serviços para a instituição, a exemplo de

quando os equipamentos de ar condicionado da escola apresentavam defeito e era o pai de um estudante quem realizava, gratuitamente, seu conserto. Essa é uma atitude que pode ser analisada, por contradição, sob duas perspectivas: por um lado, demonstra que parte da comunidade se demonstra participativa e imbuída de corresponsabilidade em relação ao que ocorre na escola; por outro lado, estimula a compreensão de que, quando da falha do Estado na execução de suas atribuições junto às instituições públicas, a sociedade pode assumir essa responsabilidade, mais do que reivindicar o cumprimento do papel estatal.

Desta feita, de modo geral, podemos dizer que existe certa parceria na relação das(os) responsáveis com a escola e com as(os) trabalhadoras(es), embora com finalidades pontuais, de ajuda mútua. Em outros termos, não identificamos uma participação ativa das(os) responsáveis no planejamento institucional, em reuniões, questionários ou outro tipo de mecanismo. Apesar de algumas(uns) docentes demonstrarem conhecer bem a rotina de parte das mães, abordando assuntos que indicavam uma preocupação com sua família e com as(os) estudantes, para além do que ocorria na instituição, não percebemos um incentivo da escola para que as(os) responsáveis atuassem mais diretamente no planejamento institucional, ou pudessem criticar, de forma mais efetiva e sistemática, o que estava em andamento.

Dentre as ações pontuais que ocorreram durante o semestre em que realizamos as observações, relativas a uma maior aproximação entre escola e pessoas legalmente responsáveis pelas(os) estudantes, destacamos o “Dia da Família na Escola”, uma ação/projeto sugerida pelo Ministério da Educação (MEC), mas que as escolas decidem sobre sua adesão. Na escola observada houve apoio logístico da prefeitura para a realização do projeto, que ocorreu numa sexta-feira, das 09:00 às 15:00, no final do mês de setembro, contando com uma presença de mães, pais e avós em quantidade aproximada a um terço do número de estudantes do turno da tarde – para a atividade foram convidadas(os) as(os) responsáveis pelas crianças de ambos os turnos de aulas.

Como seu nome indica, essa ação consiste em convidar as(os) responsáveis pelas(os) estudantes para participarem de atividades na escola, visando a uma maior integração com a comunidade. Para tanto, disponibilizaram as seguintes atividades: jogos de tabuleiro; oficinas de teatro/dança; exibição de filmes, leitura (uma sala foi reservada para essa finalidade, na qual foram dispostos livros paradidáticos em cima de um tecido estendido no chão).

Uma das atividades mais procuradas foi a de assistência em serviços, como na área de saúde, ofertados pelo pessoal do posto de saúde vizinho, com orientações odontológicas, ginecológicas, aferição de pressão. Houve, também, uma ação de conscientização quanto à redução do consumo de energia elétrica, com a disponibilização de um carro (estilo van, no

qual as pessoas podem andar dentro dele) da Companhia Energética de Pernambuco (CELPE), estacionado do lado de fora da escola, junto ao campinho de futebol, onde as pessoas podiam, ainda, consultar/fazer acordos de pagamentos de suas contas de luz, apesar de que não havia ninguém prestando o serviço, no turno da tarde.

A escola foi preparada para esse dia com a afixação de materiais visuais alusivos a questões relevantes em algumas das concepções de cidadania discutidas neste trabalho. Já na entrada, no quadro de avisos mais diretamente voltado às(aos) visitantes, podia-se ler (impresso num papel com formato de nuvens, em cores diversas): “Quadro de Aviso. Família na escola. Família e escola precisam atuar em conjunto num só objetivo: formar uma pessoa completa, desenvolvendo todas as suas capacidades”.

Ao lado desse quadro de avisos foi posicionado um banner, com a logomarca da prefeitura, num suporte (do tipo em que se colocam telas de quadros); nele havia três lápis, de cores diferentes, do lado esquerdo, fazendo um rabisco, além do nome “família” (no singular), no canto direito inferior, com o desenho de uma casa, com mãos de várias cores o preenchendo. Em destaque, após o nome do município e da escola, encontravam-se os dizeres: “Projeto Família na Escola. Temos a honra de recebê-los para um dia de muita reflexão, conhecimento, carinho e diversão. Agradecemos a presença de todos e desejamos que vivam ótimos momentos em nossa escola”.

Havia um cartaz, colocado próximo ao equipamento de frequência facial, localizado de frente para quem entra na escola, no qual estava escrito (digitado, dentro de nuvens amarelas): “Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos PARCEIROS DA AÇÃO DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA”. Logo abaixo, ainda no mesmo cartaz, vinha a logomarca da prefeitura e dos órgãos participantes na ação.

Um pouco depois desses equipamentos foram expostos, em três cartazes, os resultados de uma ação de sensibilização quanto ao correto descarte do lixo eletrônico, através de um projeto chamado “deletando o lixo eletrônico”. Um dos cartazes continha fotos impressas e dados acerca do lixo eletrônico; os outros dois apresentavam desenhos de estudantes sobre a temática. Eles foram feitos há um mês (os desenhos estavam datados), por uma turma de 3º ano (não a que observamos as práticas na sala de aula). Abaixo do cartaz com as fotos impressas foi posicionada uma caixa de papelão, para descarte de lixo eletrônico; contudo, ninguém descartou qualquer material nela, ficando a caixa vazia ao final da ação.

Ao longo dos corredores, colados nas paredes, encontravam-se balões nas cores azul e branca (cor do partido do prefeito). O corredor que dá acesso ao banheiro foi o que centralizou a maioria das ações. No final dele, à esquerda, foi preparada uma sala, em parceria

com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), responsável pelo atendimento à comunidade local, identificada com uma placa, na qual estava escrito: “CRAS – saúde – Saúde bucal”. Outra sala havia sido reservada para a Companhia Pernambucana de Saneamento (COMPESA) e o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN); todavia, assim como em relação à CELPE, nenhum(a) representante desses órgãos estava presente no turno da tarde. Além do material visual exposto, foi distribuído um folder, em cuja capa se lia “BPC Fique de olho”, com informações sobre o benefício (entregue sem uma maior discussão acerca de seu conteúdo).

Com base nesses apontamentos, pudemos perceber algumas características no material exposto/distribuído, as quais são importantes serem problematizadas, posto que denotam significados específicos em sua composição, passando uma mensagem que não é neutra para a comunidade.

Em primeiro lugar, logo na entrada foi explicitada a importância da participação da família na escola, como forma de contribuir mais ativamente com a escolarização de suas/seus filhas(os); por outro lado, não foi realizada qualquer ação mais efetiva de reflexão sobre a importância dessa participação, ou que mecanismos poderiam ser utilizados em sua consecução. Sobre a exposição dos materiais alusivos ao correto descarte de lixo eletrônico, também não houve uma maior problematização sobre sua importância, para além da exposição dos relatos e desenhos, bem como a disposição da caixa para descarte.

Sob outro ângulo, não houve qualquer flexão do gênero (feminino ou masculino) nas palavras utilizadas na elaboração dos materiais. Confluindo com esse viés, o termo família é sempre utilizado no singular, o que, no mínimo, deixa subentendida a “família” como sendo de um único tipo, não explicitando a composição de arranjos familiares diferentes da família nuclear tradicional, formada por um homem e uma mulher com suas(seus) filhas(os) biológicas(os), indo de encontro às concepções de cidadania que se apropriam da valorização da diversidade como elemento inarredável na construção de uma sociedade mais justa. Por mais que não fique claro o posicionamento quanto ao reconhecimento de um único modelo familiar, ao menos não houve a manifestação da valorização das outras formas, no material exposto, reforçando o que havia defendido o prefeito (enquanto deputado federal), com a sua proposta do “Estatuto da Família” (PL 6583/2013).

Por outro lado, analisando por contradição, como não houve atividade referente ao “Dia dos Pais”, podemos considerar que o “Dia da Família” é uma data mais inclusiva, no tocante aos arranjos familiares. Pode ser, ainda, que o Dia dos Pais não tenha ocorrido pela

pouca frequência desses sujeitos na instituição, mas poderia ter havido um estímulo à execução dessa atividade, o que não ocorreu.

No que concerne às práticas observadas quando desse evento, houve intervalo de almoço, fazendo com que, efetivamente, as atividades ficassem divididas em dois turnos, tal qual ocorre no horário regular das aulas. Nesse intervalo, o portão grande da entrada ficou fechado e só abriu às 13:30, pontualmente. As(os) responsáveis pelas crianças que participaram da ação ficaram do lado de fora, expostas(os) ao sol; uma mãe questionou ao porteiro, de forma mais agressiva, acerca desse desconforto na espera, perguntando se “ia ter que ficar no sol quente?”. Mesmo assim, esse profissional só permitiu a entrada às 13:30. Outra mãe entra e pergunta à professora (num tom ameno): “e eu vou ter que ficar também?”, demonstrando falta de vontade em participar das atividades. A professora responde que sim, que “é importante que ela participe”; a mãe, então, desloca-se para uma das salas com serviços de saúde, mas logo volta a ficar sentada numa das cadeiras do corredor de entrada.

Também nessa ação, assim como nos dias de aulas regulares, são pessoas com idade e sexo que aparentam ser mães e avós as responsáveis que vieram em peso – só identificamos um pai e nenhum (aparente) avô. Algumas professoras aproveitam o dia sem aulas para conversar com as mães das(os) estudantes sobre questões específicas a serem resolvidas, a exemplo da docente da turma em que observamos as aulas, a qual presenciamos consolar uma mãe, que chorava bastante.

Mesmo por ocasião desse evento houve a frequência facial, realizada de uma forma menos organizada: quando a(o) estudante passava perto do aparelho, uma professora questionava se ela(e) já havia realizado o procedimento e, em resposta negativa, fazia-o, sem seguir sequência por turma. É interessante a realização da frequência facial nesse dia, o que atesta sua naturalização para além da preocupação quanto ao acompanhamento das(os) responsáveis em relação à frequência das(os) estudantes nas aulas, como discutimos anteriormente, posto que as(os) mães/pais estavam na escola.

Outro fato que nos chamou a atenção foi a ausência das crianças com deficiência na ação, o que não se repetiu, em geral, com relação às(aos) outras(os) estudantes, que foram à escola. Ou seja, esse “Dia da Família na Escola” ocorreu como uma atividade que acabou segregando alguns grupos de estudantes/responsáveis. Possivelmente por não ser uma atividade obrigatória, não obteve a adesão das crianças que têm mais dificuldades para comparecerem à instituição, a exemplo das PCD’s.

A respeito do engajamento das crianças e suas/seus responsáveis nas atividades, pudemos perceber que os serviços de saúde foram os mais procurados, principalmente quando

da distribuição de pastas e escovas de dentes (uma de cada por pessoa), com algumas dentistas fazendo uma espécie de oficina, numa sala de aula, depois escovando os dentes das crianças no banheiro, ensinando a forma correta de escová-los, momento no qual se formou uma grande fila para o procedimento.

Já nas outras ações, apenas na sala que exibia um filme infantil pudemos constatar a presença de uma quantidade significativa de crianças; na sala de dança não houve procura – à exceção de três docentes que ficaram dançando frevo, sem a participação das(os) familiares que estavam na escola –; enquanto na sala com jogos mais tradicionais, como pega-varetas e dama, uma ou outra pessoa participou da atividade. Esta última sala se encheu após a entrega do lanche, às 14:30, com a participação de crianças, comendo e jogando, mais do que suas/seus responsáveis. O lanche foi um pouco diferente do que nos dias ordinários de aula (bolo com iogurte), sendo oferecido para todas as pessoas que estavam na escola.

Logo após a realização da merenda, às 15:00, as pessoas começaram a ir embora rapidamente, seja funcionárias(os), crianças, ou responsáveis, e, às 15:15, a escola já se encontrava praticamente vazia. O estagiário que trabalha na secretaria recolheu todo o material exposto, deixando, apenas, a mensagem colocada no quadro de avisos da entrada, que ficou na escola por algumas semanas após o evento.

Aproveitamos este dia para combinar com o professor de Educação Física sobre assistirmos às suas aulas, obtendo, prontamente, sua concordância; também acordamos com a professora da turma na qual observamos as aulas acerca do grupo focal, quando tivemos não apenas seu aceite, mas sua parceria na entrega e explicação dos termos de consentimento do CEP junto às(aos) responsáveis legais pelas(os) estudantes.

Ainda no fim desse evento, outra professora nos confidencia, em tom de frustração, que, para ela, as próprias(os) mães e pais viam a escola como um “depósito” (de crianças), sem maiores preocupações em relação ao que ocorria na instituição, a qual serviria, ainda segundo a docente, mais como um local seguro para deixarem suas/seus filhas(os), possibilitando às(aos) responsáveis realizarem outras atividades, do que um lugar a ser valorizado em sua finalidade educativa. Destacamos essa forte afirmação sobre o cotidiano escolar por representar o olhar de uma pessoa com protagonismo na formação de estudantes, o que poderia refletir em suas práticas.

Por fim, mesmo neste dia diferenciado, que contou com a presença das(os) familiares, pudemos perceber uma dissonância entre o material visual exposto como sendo sua intenção e as práticas efetivamente observadas no desenrolar da ação. Embora destacassem que “Família e escola precisam atuar em conjunto”, as atividades realizadas

estavam voltadas à disponibilização de serviços e lazer para as(os) responsáveis pelas crianças, sem qualquer proposta de reflexão sobre a construção coletiva do fazer pedagógico. Em outros termos, a ação não representou um momento de participação mais ativa das(os) responsáveis no planejamento ou avaliação das diretrizes institucionais, conforme se propunha no convite.

Com o “Dia da Família na Escola” pudemos construir uma observação mais holística sobre a relação escola-comunidade, enriquecendo nosso olhar acerca de importantes questões concernentes à construção da cidadania na escola, para além do cotidiano ordinário do que ocorre nos corredores.

Passaremos, agora, à descrição (analítica) de um dos momentos centrais – talvez o momento central – dentro das finalidades escolares: as aulas, quando avaliamos o processo de engendramento da cidadania naturalizado em sua rotina.

5.2 CIDADANIA NAS AULAS

Iniciamos nossa observação do dia a dia da instituição sem definir, previamente, em qual turma delimitaríamos a descrição das práticas ocorridas nas aulas, mas estando atentos, desde o início, a idiosincrasias presentes, em especial, nas turmas de terceiro ano, a fim de subsidiar nosso recorte analítico acerca de qual sala de aula poderia fornecer um material mais profícuo à nossa investigação.

Na terceira semana do trabalho de campo, procuramos definir a turma com base, em especial, nos seguintes critérios: raça, sexo, indicadores socioeconômicos, presença ou não de estudantes com deficiência. Como só havia uma turma de terceiro ano com estudantes com deficiência e os demais critérios de seleção não variavam muito de turma para turma, ao menos que pudessem ser observados previamente, a presença de crianças PCD's foi um balizador importante, já que várias das concepções de cidadania hodiernas ressaltam o trato com o diferente em sua composição. Outra justificativa teve uma natureza mais pragmática, que foi a indicação, pela colega que me facilitou a entrada na escola, da professora da turma que acabamos por focar como sendo alguém que aceitaria mais facilmente a realização da pesquisa, comparando ao que conhecia das(os) outras(os) docentes de terceiro ano.

Uma última consideração preliminar sobre a turma vale ser feita, embora não esteja diretamente associada à justificativa por sua delimitação, mas que serve a uma melhor compreensão do contexto que estamos descrevendo: essa era uma turma considerada “boa” na

escola, em comparação às demais, no sentido de ser formada por estudantes, em sua maioria, disciplinadas(os), com bom desempenho nas avaliações. Salientamos essa característica pelo fato de uma professora nos ter confidenciado que, naquela escola, existia uma prática de dividir as(os) estudantes em turmas formadas por aquelas(es) mais disciplinadas(os), com bom desempenho, de estudantes com mau desempenho e indisciplinadas(os), separando, na palavra da docente, “o joio do trigo”.

Essa prática tende a criar um ambiente na escola de segregação entre turmas boas, com estudantes boas(bons), e turmas piores, com estudantes “adequadas(os)” a este perfil, naturalizando uma divisão que não é a única maneira de se formar as turmas, podendo fortalecer preconceitos com estudantes que já tenham chegado à instituição com dificuldades de aprendizagem.

Se, por um lado, essa divisão permite estabelecer um foco mais ou menos rígido, em relação ao disciplinamento no dia a dia das aulas, de acordo com o perfil da turma e/ou da(o) docente, por outro lado, pode acabar discriminando estudantes, de acordo com critérios socioeconômicos e/ou de uma estrutura familiar mais harmoniosa, por exemplo, se seguirmos o referencial teórico bourdieusiano (BOURDIEU e PASSERON, 2014; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 23), prejudicando a convivência direta com a(o) diferente, no mesmo espaço de aulas.

Por se tratar de uma escola pública municipal, quase sempre ocupada por pessoas mais pobres em nosso país, provavelmente não havia ninguém muito rico. Não obstante, alguma diferenciação socioeconômica pôde ser observada, a exemplo da compra de lanches, ocasião na qual uma ou outra criança sempre comprava guloseimas, enquanto outras denotavam depender exclusivamente da alimentação ofertada pela escola, por, provavelmente, não terem condições financeiras de arcar com outros custos; e, ainda, na vestimenta, com crianças usando roupas bastante desgastadas, até mesmo rasgadas, enquanto outras usavam um vestuário em perfeito estado, com aparência de novo.

Dito isto, definida a turma, no início de um dos turnos de observação, aproveitamos a entrada da professora na escola para conversar com ela, apresentando nossa pesquisa e solicitando seu aceite quanto à descrição das práticas de suas aulas. A professora já nos havia sido apresentada anteriormente, por uma das gestoras, mas não havíamos tido conversas a respeito do foco em sua turma. Ela concordou prontamente. Então perguntei quando poderíamos começar, ao que ela permitiu ser já naquele dia; assim o fizemos. Combinamos, ainda, que eu poderia ir quantas vezes fosse preciso. Dito isto, em todas as vezes que pedi

para assistir à aula, a professora assentiu, embora eu sempre perguntasse se poderia ser naquele dia ou na semana seguinte.

Também por ocasião do grupo focal, procedimento que demandava o consentimento das crianças e de suas/seus responsáveis legais, via anuência em documentos do Comitê de Ética, tanto a professora, quanto a gestora interventora (que foi a que esteve presente, no tupo investigado, nos dias próximos à realização daquela técnica de pesquisa), foram bastante solícitas em relação à sua realização, não só permitindo, mas deixando-nos livres quanto ao dia de sua execução, além de nos auxiliarem com a explicação da pesquisa junto aos sujeitos envolvidos, num termo de consentimento de leitura um tanto complexa, o que poderia dificultar a autorização das crianças e/ou de suas(seus) responsáveis, o que não ocorreu.

No primeiro dia de observação das aulas, após uma breve conversa com a professora, entro na sala e cumprimento rapidamente uma das educadoras de apoio; a outra estava ausente nesse dia – lembrando que são duas crianças com deficiência na turma, com duas educadoras de apoio (ambas bastante cordiais conosco), ficando cada uma delas exclusivamente com uma determinada criança. Não houve apresentação formal para as(os) estudantes, por parte da professora e/ou da educadora de apoio, sobre nossos objetivos na escola/sala; sem embargo, já nos conhecíamos visualmente, por conta da observação do cotidiano para além das aulas, que havia começado há três semanas.

Trata-se de uma turma mais ou menos homogênea, em relação à faixa etária das(os) estudantes (em torno de oito anos de idade), com nenhum(a) delas(es) sendo bem mais velha(o) ou nova(o). No que diz respeito aos critérios de raça e sexo – identificação feita por nós, para melhor contextualizar o grupo –, podemos dizer que a turma é formada por crianças predominantemente negras (pretas ou pardas), com algo em torno de 20% de crianças brancas, com um pouco mais da metade das crianças do sexo feminino.

A forma como as carteiras ficam dispostas na sala variou com o passar dos dias, mas em nenhum deles as(os) estudantes se sentaram separadamente, em fileiras tradicionais: geralmente se sentam em dupla, mesmo com as carteiras sendo individuais; noutras vezes, as carteiras foram arrumadas em três grandes fileiras, com outras num semicírculo, ao redor das primeiras. Numa determinada situação, a professora comenta, com uma das educadoras de apoio, que o professor da manhã colocou as carteiras em círculo e que ele deveria tê-las arrumado, até porque ela “não consegue dar aula assim, ainda mais em avaliações”. Para além de uma discussão normativa sobre o uso de carteiras em círculo, essa prática é utilizada por educadoras(es), geralmente, quando buscam estimular uma maior participação das(os) estudantes nas aulas, enquanto o enfileiramento é menos propício a um maior protagonismo

das(os) educandas(os). Por mais que a docente possa querer receber a sala com as bancas organizadas da forma tradicional, a forma como se queixou denota que não concorda com a arrumação em círculo.

No início do semestre havia carteiras empilhadas, no final da sala de aula, fazendo um amontoado um tanto desorganizado. Não raro, vimos estudantes rasgando o plástico que as cobria e fazendo desenhos na poeira que se formava em cima delas. Não presenciamos quaisquer explanações sobre o cuidado com aquele patrimônio, embora as carteiras tenham sido retiradas dali, no mês de setembro.

O ambiente no início da aula é claro e fresco, iluminado pela luz solar, que entra através de grandes janelas, as quais ocupam praticamente toda a parede lateral oposta à única porta da sala; ao cair da tarde, a professora acende as lâmpadas. Nos dias de chuva, uma nítida quantidade de crianças falta ou chega atrasada, numa proporção maior que nos dias secos – vale ressaltar que esse é um bairro/cidade com reconhecidos problemas de saneamento, a exemplo de constantes alagamentos, o que acaba por influenciar na frequência escolar, pela dificuldade de locomoção.

Uma pedra (paralelepípedo) apoia, no lado interior da sala, o fechamento da porta, esta que, mesmo assim, fica constantemente batendo na parede, empurrada pelo vento, principalmente quando alguém sai do ambiente e não tem como voltar com a pedra como encosto, prejudicando o andamento das aulas. A professora pede que, quando alguém passar, um(a) colega coloque a pedra no lugar; então as(os) estudantes têm que ficar, constantemente, levantando-se para empurrá-la, no intuito de encostá-la à porta.

A aula começa com a professora fazendo a chamada e pedindo silêncio, quando, em geral, obtém o consentimento da turma, com as(os) estudantes se concentrando no que ela diz. Em um ou outro momento, quando um(a) estudante não responde à chamada, por estar conversando ou desatenta(o), a professora chama por seu nome, às vezes de forma ríspida, dizendo para prestar atenção. Quando as(os) estudantes chegam atrasadas(os) na aula, costumam entrar sem pedir licença; também não são cobradas(os) quanto à pontualidade.

Em nenhuma dessas situações presenciamos um trabalho pedagógico direcionado à conscientização quanto ao respeito pelo papel da professora, ou ao cumprimento de regras, o que nos leva a interpretar esse momento inicial se distanciando tanto das noções de cidadania mais próximas de uma perspectiva emancipatória, quanto da cidadania como civismo/obediência à ordem, corroborando com a percepção da permissividade em alguns momentos das aulas.

Certo dia, a docente começa a aula informando que fará um teste com determinado livro, questionando às crianças se o preferem ao outro, que usam de vez em quando. A turma é unânime em dizer que prefere este, ao que a professora concorda, por ser, segundo ela, mais direto e agradável (pelo que vi, realmente parece ser um livro interessante para a idade, cuja capa traz quatro crianças, sendo uma negra e outra que usa óculos de grau), estabelecendo uma discussão que incita as(os) estudantes a darem sua opinião em relação ao material utilizado, embora não possamos afirmar que, caso houvesse discordância, a opinião das crianças prevaleceria. Esse livro, em específico, fica guardado no armário da sala e cada uma tem o seu, que é distribuído pela docente com auxílio de duas estudantes.

A professora escreve a “agenda do dia” no quadro branco e as crianças a copiam em seus cadernos. Como forma de permitir o acompanhamento das atividades realizadas no dia a dia pelas(os) responsáveis, todas(os) receberam uma agenda anual entregue pela prefeitura, na qual levam a lista de exercícios a serem feitos em casa, devendo retornar com a ciência daqueles sujeitos.

As aulas mantêm uma sequência regular durante a semana, com duas matérias para cada dia, embora seja a mesma professora quem dá a maioria das disciplinas regulares (à exceção de educação física). Na maioria das vezes, a rotina segue uma lógica que se inicia com a correção coletiva da atividade feita em casa; seguida de atividades feitas no livro; finalizando a metade do turno (antes da merenda) com um exercício para casa, a ser trazido na próxima aula daquela matéria.

Antes de começar uma atividade de divisão (matemática), último tema do ano, a professora explica detalhadamente como devem ser feitos os cálculos, ressaltando a dificuldade dessa atividade e como a base de conhecimento é construída aos poucos, sendo importante para realizar algo mais complexo, momento em que destaca que a turma já está bem em contas de multiplicação, estimulando que continuem com esse desempenho, apesar das dificuldades que podem encontrar com a nova operação apresentada. Para essas aulas, em geral, o livro traz exemplos contextualizados, que não fogem muito da realidade daquelas crianças, como bicicletas ou frutas.

Numa atividade sobre “qual número corresponde a determinado mês”, a professora citou maio como sendo o “mês das mães”, algo que tem sido desestimulado em algumas concepções pedagógicas mais progressistas, por naturalizar um determinado padrão de relação familiar, muitas vezes de base cristã, mas que não é, necessariamente, universal, pois pode haver distintos arranjos familiares e relacionamentos mãe/filhas(os).

Em relação à capacidade de leitura, questão importante no conhecimento dos direitos e deveres, mesmo que não esteja ligada, necessariamente, à sua fruição, considerando que estamos analisando o ano limite para a alfabetização das crianças, segundo a meta 5 do PNE (BRASIL, 2014), pudemos identificar as(os) estudantes, em geral, lendo e escrevendo bem, mesmo que demoradamente, inclusive uma das estudantes com deficiência intelectual – o outro não lê tão bem, mas sua deficiência parece ser mais severa. A leitura costuma ser feita primeiramente de forma individual, em silêncio; quando alguém lê em voz alta, a professora pede para fazer uma leitura mais silenciosa, às vezes de forma um pouco rude. Em seguida, docente e turma leem juntas.

As leituras quase sempre são seguidas de atividades verificadoras da aprendizagem, normalmente as propostas nos livros didáticos, ao que a professora ensina, no quadro, a forma correta de sua realização, após as(os) estudantes terem tentado fazê-las sozinhas(os). Terminada essa correção, as crianças fazem fila para a professora corrigir cada tarefa, individualmente. Assim, de uma forma parecida com o que ocorre nos corredores da escola, também na sala de aula existe a tentativa, nem sempre cumprida, da formação de filas para diversas finalidades, como a ida para a facimetria e a merenda, ou para a entrega de atividades, embora essas filas não sejam seguidas rigidamente, nem exista uma cobrança mais efetiva para fazê-lo, manifestando-se mais como algo que é feito sem maiores reflexões, mas que se coaduna com a perspectiva do disciplinamento acrítico das(os) estudantes.

Terminada essa correção, a professora costuma escrever a tarefa de casa no quadro, momento no qual as crianças se dispersam um pouco, mas logo param para copiar a atividade, sem maiores questionamentos. Pela resolução de exercícios, pudemos perceber que ocorre uma aprendizagem significativa, em nível de apreensão do conteúdo, com as crianças, em geral, concentrando-se bastante na hora das atividades e as fazendo com dedicação, tendo sucesso na maioria das questões propostas.

Por outro lado, praticamente não dão sugestões em relação ao andamento das aulas, assumindo um papel passivo na construção da rotina diária, apesar de serem frequentemente participativas(os) quando solicitadas(os) a responderem verbalmente aos questionamentos da professora. Assim, a participação nas aulas ocorre mais numa perspectiva de estímulo-resposta, sendo praticamente inexistentes os momentos de protagonismo estudantil na proposição do planejamento letivo.

Por diversas vezes, as crianças resolvem algumas questões no quadro e, quando acertam, são aplaudidas pela turma e pela professora, o que, em certa medida, fortalece sua autoestima. Em algumas situações, a docente se utiliza do artifício de dar ponto por essa ida

ao quadro, como forma de estimular a participação, o que pode acabar desvirtuando essa finalidade, por estar associada às notas, não à participação em si.

Certo dia, uma estudante começou a chorar, dizendo que a professora não a ouviu dizer que queria fazer a atividade no quadro, ao que a professora foi consolá-la. Nisso chegamos à descrição de como se engendra a dimensão afetiva nas relações interpessoais dentro da sala de aula, com alguns momentos relevantes de troca de afetos, muitas vezes relacionados ao empoderamento das crianças, no sentido de estimulá-las (ou desestimulá-las, a depender da situação), como em relação à participação ou à importância de arriscarem, mesmo com a possibilidade do erro. Geralmente, quando as(os) estudantes respondem corretamente a uma questão feita em público, a professora busca reconhecer manifestamente o sucesso, a exemplo de quando diz: “você são *fera* (sic), gente”, com entusiasmo condizente com a fala.

Em outra atividade, a docente faz um elogio, dizendo que, “dos terceiros anos, são (é) a turma mais aplicada”, estando “bem adiantados no conteúdo”. Ela conclui a fala argumentando que esteve com elas(es) “por apenas um mês no ano passado”, mas que já tinha reparado em suas virtudes. Observamos que, salvo em um ou outro momento, as crianças realmente são calmas e dedicadas, prestando atenção e tentando fazer as atividades.

Outro exemplo de uma conversa com essa natureza se deu na realização de uma prova de história e geografia, quando a professora incentivou a turma, dizendo que “vão fazer sozinhos e podem errar, mas têm que tentar, porque a escola é para isto”. As crianças observam a docente com feições assustadas, ao que a professora continua, justificando que “quando vier o avaliador externo³¹, vocês terão de fazer o exame sozinhos, então é bom se acostumarem” e que “sala de aula não é competição, que não é para tentar ser o primeiro a terminar, mas fazer bem feito, sem filar, nem olhar pro outro”, para isso “devem saber trabalhar em grupo: nós somos um grupo”.

Destacamos a relevância dos diálogos acima por se constituírem em mecanismos de construção da cidadania na escola, exemplificando algumas das perspectivas discutidas neste trabalho. Em primeiro lugar, ao elogiar as crianças quando de tentativas bem sucedidas de participação nas aulas, essa prática tende a fazer com que aqueles sujeitos se sintam mais à vontade para participar, no caso de arguições futuras, na medida em que destaca aspectos positivos na participação, aos moldes da teorização feita por Pateman (1992). Ainda dentro dessa premissa, ao incentivar as crianças a tentarem, a arriscarem, sabendo que “podem

³¹ O “avaliador externo”, citado pela docente, é o que realizará a “Prova Brasil”, critério de definição do IDEB da instituição, principal indicador sobre resultados da educação básica brasileira.

errar... porque que a escola é para isso”, a professora contribui para que esses sujeitos se sintam confortáveis em saírem da passividade na realização de atividades desafiadoras, como em avaliações externas, ensejando uma percepção de que a possibilidade do erro faz parte do processo de obtenção de sucesso, mas que, nem por isso, devem deixar de tomar atitudes que possam lhes trazer benefícios.

Por outro lado, este foi um dos poucos momentos nos quais pudemos observar a valorização do trabalho em grupo, no sentido de considerar a coletividade na relação interpessoal dentro da sala de aula, “sem competição, sem tentar ser o primeiro”, apesar de não haver uma maior problematização desse princípio, tratado de forma tangencial ao longo do semestre. Assim, a dimensão da construção de uma convivência coletiva colaborativa, com respeito mútuo, central em algumas das concepções de cidadania discutidas neste trabalho, não é vivenciada sistematicamente dentro da instituição.

Além desses aspectos afetivos soerguidos no trabalho pedagógico inerente à finalidade da escola, a dimensão afetiva se materializa nos pequenos contatos diários, naturalizados ao longo dos dias, somando-se a eles a realização de alguns eventos, como festinhas ou a solicitação para que as crianças tragam fotos para fazerem um mural, por ocasião do Dia das Crianças (que acabou não sendo realizado).

Ademais, representando uma característica comum nas escolas brasileiras de ensino infantil e fundamental, as(os) estudantes quase sempre chamam a professora pela forma de tratamento *tia*, o que, nas palavras de Paulo Freire (1993), contribui com a percepção de que o cargo de docente, especialmente quando destinado à educação de crianças, possui um *status* de menor valor no que concerne ao tratamento digno e profissional, quando comparado a outras profissões mais valorizadas na sociedade, e, ainda, que se pode estabelecer uma relação maternal entre educador(a) e educandas(os).

Sem embargo, no que é mais central em nossa discussão, apesar do tratamento sob aquela forma ser uma questão relevante, na prática efetiva cotidiana são raros os momentos nos quais se percebe uma relação distanciada de uma perspectiva profissional entre docente e estudantes, com a professora, geralmente, sendo tratada como uma autoridade dada pelo seu cargo, não como alguém da família, com quem, muitas vezes, estabelece-se uma relação mais informal.

Embora alguns contatos tomem uma acepção mais afetiva, a exemplo de quando a professora pede a algum(a) estudante para buscar água para ela, sendo atendida prontamente; ou quando é uma estudante quem pede para a docente servir seu remédio, também recebendo o cuidado, de forma carinhosa, não podemos dizer que isso diminua o profissionalismo no

relacionamento, mas reforça a afetividade nas relações, questão fulcral para considerarmos essa etapa enquanto socialização primária, mesmo que imiscuída com secundária, a depender da situação.

Mesmo comigo, com pouco tempo de contato, pude perceber o quanto esta série/etapa ainda está fortemente permeada pela intensidade na dimensão afetiva. A princípio, algumas crianças ficaram me olhando o tempo todo, comentando algo entre elas, num tom meio de brincadeira. Depois disso, na primeira saída da professora para ir ao banheiro, já perguntaram meu nome, quando interagimos um pouco. Um estudante diz que achava que eu era diretor de outra escola, antes da professora me apresentar. Depois, esse mesmo estudante me oferece pipoca e outro, salgadinho. Outras(os) fazem perguntas em momentos mais livres na aula, como: “hoje é tua segunda vez na turma, né professor?”; ou “fulano pode te desenhar?”. Eu procuro interagir com elas(es), respondendo e perguntando trivialidades. Desta feita, usualmente foram bem carinhosas(os) comigo, cumprimentando o tempo todo, despedindo-se a cada fim de turno.

Também é comumente afetuoso o trato entre as(os) profissionais e as crianças com deficiência. Na turma observada, havia duas crianças nessa condição, as quais recebem carinho constantemente, especialmente de suas educadoras de apoio e da docente da turma, num tipo de relação que mistura características de inclusão da criança, no sentido de procurar fazer com que ela se sinta bem na sala de aula, com certo viés caritativo na relação direta, que muitas vezes se distancia, na prática, da inclusão como direito, assumindo uma forma mais próxima da compaixão por uma pessoa necessitada, distanciando-se da construção da cidadania, sob a ótica de qualquer dos referenciais aqui discutidos.

As crianças PCD's realizam (ou tentam realizar) as mesmas atividades que a turma, com a colaboração de suas educadoras de apoio. A princípio, costumam se concentrar bem; com o passar do tempo, elas tendem a perder o foco na execução do que foi proposto, então passam para outras tarefas mais direcionadas às suas especificidades, como o encaixe de peças, pinturas ou leituras mais livres, saindo da sala de aula por mais vezes que as(os) outras(os) estudantes. Esse cotidiano é relatado em pareceres bimestrais, feitos pelas educadoras de apoio e pela docente, a fim de possibilitar um acompanhamento pela prefeitura, como forma de se resguardarem juridicamente quanto à inclusão desses sujeitos na escola.

Já no que se refere ao relacionamento entre as crianças com deficiência e as outras crianças, as primeiras ficam um pouco isoladas em relação ao restante da turma (embora ocupem a mesma sala), interagindo quase que exclusivamente com suas educadoras de apoio e a professora, as quais costumam lhes dar atenção na mesma medida que às outras. Um(a) ou

outro(a) estudante faz alguma brincadeira com as crianças PCD's, quase sempre de forma saudável, sem *bullying* nítido. Ao final de algumas aulas, uma das educadoras de apoio faz origamis simples (como leques), quando mais estudantes se juntam àquelas crianças.

Assim, na maioria das vezes, a inclusão das crianças PCD's se materializa com certo distanciamento, sem uma maior integração com o coletivo, pois suas rotinas seguem, frequentemente, em paralelo à do restante da turma, embora existam tentativas de que todas as crianças realizem as mesmas atividades. Essa maneira como se efetiva a inclusão das PCD's na escola se distancia um pouco da noção de igualdade na diferença, característica fulcral nas concepções de cidadania que se baseiam na valorização das individualidades, desde que essa diferença não hierarquize os indivíduos (SANTOS, 2002). Por outro lado, não exclui aprioristicamente aquelas pessoas da vivência enquanto sujeitos de direitos garantidos pelo Estado, fazendo jus, nesse ponto, a um tratamento sem discriminação (BRASIL, 2017a, artigos 1º, 3º e 5º), ao menos em nível formal.

Alguns momentos de conflito quebram a rotina escolar, acontecimentos com importância fulcral em nossa investigação, posto que, nessas situações, os indivíduos tendem a agir sem calcular tanto as consequências de suas ações, quando comparadas às que ocorrem dentro da normalidade, o que permite transparecer mais explicitamente quais valores foram naturalizados em seu processo de socialização.

Ilustrando alguns desses momentos na relação entre a docente e as(os) estudantes, nas situações em que tem mais trabalho para conseguir a atenção da turma, aquela cita nominalmente as crianças que estão bagunçando, muitas vezes num tom mais ríspido, até mesmo gritando: “Fulano, deixa de ser *arengueiro* (briguento)! Todo dia é isto!”. Por vezes, ela troca algumas de lugar e diz que, “se continuarem, vão para a sala da gestão”; também diz para dois estudantes, quando estavam conversando: “não vou ficar rouca antes do tempo, antes de dezembro!”; em seguida pergunta, em tom de quem já sabe a resposta: “quem poderia ser?” e ameaça colocá-los ao lado do birô, caso não cessem a conversa. Em outro dia, a professora chama a atenção de uma estudante (que viria a fazer parte do grupo focal), a qual se diz perseguida pela primeira, ao que a docente responde: “na vida não fiquem se comparando com os outros”, pondo fim à discussão.

Em geral, quando as conversas tomam conta da sala, a professora pergunta se terminaram a atividade e, se não, o porquê de estarem conversando. Depois disso, frequentemente, a sala fica num breve silêncio, mas, em pouco tempo, as crianças continuam a conversar entre si. Num desses momentos, uma menina brinca/discute com outra,

denunciando a colega para a professora, dizendo: “foi essa doida aí”, ao que a professora responde (de forma mais rude): “O que é isso, Fulana?”, encerrando o conflito.

Houve um dia no qual uma estudante não trouxe o material (mochila, agenda e lápis) para a escola e a professora lhe deu uma bronca, sem perguntar o porquê do esquecimento. Em outro contexto, um estudante estava com o caderno fechado, também recebendo uma reclamação da docente para abri-lo; neste mesmo dia, um garoto reclama de um colega, recebendo a seguinte resposta da professora: “se não gosta da brincadeira, não brinque”. Quando um estudante terminou um exercício antes do restante da turma, e ficou respondendo oralmente à frente dos outros, a docente chamou sua atenção: “Ô, Fulano: se você já terminou, fique caladinho!”.

Desta feita, podemos perceber que os conflitos, frequentemente, geram desconforto na sala de aula, sendo percebidos, em todas as vezes observadas, como um incômodo a ser coibido, sem maiores reflexões quanto aos seus impactos no ensino, menos ainda como algo construtivo, capaz de trazer mudanças positivas no cotidiano, caso fossem problematizados os motivos que os levaram a se manifestar, por exemplo.

Uma ou duas vezes por dia a docente sai da sala, por questões diversas (ida ao banheiro, à secretaria, ou para beber água), sempre pedindo para as crianças realizarem alguma atividade. Em sua saída, as crianças normalmente se agitam um pouco, entretanto, é interessante perceber que, quando a docente sai na primeira metade da aula, essa agitação não chega ao ponto de interromper as atividades; já quando ocorre depois do intervalo – como veremos com mais detalhes posteriormente –, gera uma algazarra, com a participação de praticamente todas as crianças.

Numa de suas saídas para a secretaria, a professora me pergunta se eu já fiquei na sala ao lado (também de 3º ano) e diz que “lá daria várias dissertações”, referindo-se ao clima de maior bagunça, pelo perfil da turma. De fato, ao longo das observações pudemos constatar uma maior gritaria naquela sala, quando comparada com a sala em que focamos as observações, o que acaba por influenciar na formação escolar, em suas múltiplas perspectivas, esteja ela relacionada aos conteúdos, ou à construção da cidadania.

A professora sai e um menino faz uma brincadeira com outro, tentando cutucar seu ombro com uma caneta; este último demonstra não gostar da brincadeira, tomando uma feição raivosa, jogando a caneta ao chão por duas vezes. Eles pedem para eu fazer algo, mas eu decido esperar a professora. Há, então, uma discussão generalizada. Quando a professora volta, algumas meninas delatam os garotos. A docente responde, dizendo: “Parou! Não quero

briga aqui.” A turma se cala depois disso e volta às atividades, não havendo uma conversa mais direcionada aos garotos que estavam “brincando”.

Um pouco antes disso, um estudante estava do lado de fora da sala; a docente lhe deu uma bronca, dizendo que ele só poderia sair se tivesse pedido autorização, mas não questionou o porquê de sua saída. Algumas crianças, que esperavam a volta da professora encostadas na janela, receberam uma cobrança mais rígida quanto a isso, também sem muita reflexão subsequente. Estes acontecimentos reforçam a observação de que os conflitos são pouco (ou nada) discutidos, menos ainda utilizados como mecanismos de mudança, de reflexão sobre o cotidiano.

Algumas situações pontuais valem ser descritas, por estarem relacionadas com a construção da cidadania na escola, pois, embora excepcionais, ocorrem dentro da normalidade do ano letivo, interferindo na educação das crianças e no processo como naturalizam os valores engendrados a partir das práticas vivenciadas na instituição.

Num desses momentos, a professora diz que ganhou um notebook do prefeito, “mas do outro prefeito” (do município no qual dá aulas no turno da manhã). Ela continua dizendo que: “vocês devem lutar para ter aqui também... (pausa breve) e lutar por tablets para vocês”. As crianças se agitam; uma diz que elas(es) (estudantes) “têm que cobrar do prefeito”, recebendo a concordância entusiasmada da maioria da turma. A professora complementa, dizendo que “a faciometria quebrou há tempos e ninguém veio ajeitar”. Numa situação parecida, em outro dia, a docente se dirige para a turma, informando que “queria fazer um passeio, mas a prefeitura não dá suporte [...] mas, vou tentar, mesmo assim”.

Nessas falas podemos identificar uma incitação à reflexão sobre a premência em se reivindicar melhorias na educação junto à prefeitura, como um direito, mais do que como um favor. Por mais que essas demandas possam estar direcionadas a um material/atividade, que as crianças acabem visualizando como estando relacionadas ao lazer, mais que à instrução, é possível identificar nessas situações o uso educativo da participação, à luz do referencial de Pateman (1992), especialmente na medida em que as(os) estudantes podem associar que auferem benefícios quando reivindicam. Por outro lado, não observamos esse tipo de arguição ocorrendo de forma sistemática nas aulas, o que poderia levar a uma naturalização dessa vivência, como propunha aquela autora em relação à indústria.

Além disso, vale ressaltar que a docente, em sua avaliação sobre a faciometria, parece não questionar o uso do equipamento enquanto ferramenta de controle da assiduidade das(os) estudantes, capaz de naturalizar, no ensino infantil e fundamental, esse procedimento; antes, ela aponta para a (suposta) falta que o mecanismo faz, por ter quebrado.

Na semana do Dia das Crianças, a professora pede para que as(os) estudantes tragam brinquedos para brincarem no dia seguinte, sugerindo que não tragam tablets, pois “é para brincarem juntos”. Um estudante pergunta se pode trazer pipa, ela diz que não, por causa dos fios, e continua: “podem trazer carrinhos, os meninos, e boneca, as meninas... podem trazer peões, bola”.

Nessa afirmação, ela acaba por reforçar estereótipos de gênero através de brincadeiras, com a associação de uma determinada categoria de brinquedo com o sexo da criança, conforme podemos perceber em “carrinhos para meninos” – o que, num modelo de familiar nuclear tradicional, está associado com o chefe da família ser o homem, o qual detém a riqueza, pois é quem trabalha e fica de posse do carro da família – e “bonecas para meninas” – quase sempre uma boneca a ser cuidada, reforçando um (suposto) “natural” cuidado materno, também dentro do modelo de família nuclear tradicional. Esse tipo de reforço nos estereótipos de gênero é uma perspectiva que vai de encontro à cidadania, entendida enquanto valorização da diversidade e do empoderamento das mulheres através da garantia de direitos, como o acesso ao mercado de trabalho e divisão do cuidado com a prole.

Por ocasião do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) foi realizada uma palestra/apresentação de dança sobre cultura afro-brasileira, organizada por um Centro Espírita vizinho, para as turmas de 4º e 5º anos. Somada à citada visita à Igreja do Rosário, esses foram os dois momentos de discussão mais direcionada à temática racial. Sem embargo, no dia a dia não constatamos uma vivência mais contínua em torno dessa discussão, na sala de aula ou nos corredores; por outro lado, também não presenciamos episódios de racismo mais explícito nas aulas.

Nesse mesmo dia, para as turmas de 3º ano foi realizada uma palestra sobre alimentação saudável, remetendo ao Dia Mundial contra Diabetes (14/11). Pouco antes da entrada das palestrantes (nutricionistas da prefeitura), a docente pede para as crianças se comportarem e que, “se quiserem perguntar, podem [...] é até legal [...] mas, se comportem, para que depois o pessoal queira voltar aqui”. Aqui é possível identificar uma abertura à participação, desde que condicionada à aceitação de regras estabelecidas pelas palestrantes, sem muito protagonismo estudantil.

Uma das nutricionistas pede para as crianças que trouxeram alimentos que os emprestem, a fim de analisar sua informação nutricional. Ela, então, começa a palestra, explicando o que são diabetes. A palestra é um pouco técnica para a idade das crianças, as quais ficam observando quietas, apesar da nutricionista tentar ilustrar com os alimentos trazidos por algumas delas.

Quando a nutricionista fez perguntas ao final, com base nos alimentos das crianças, estas parecem ter entendido a importância da discussão, demonstrando terem ficado chocadas com a quantidade de açúcar nos alimentos. A docente entra na discussão, afirmando que, na maioria das vezes, a merenda é biscoito sem recheio e suco de caixa – apontando não serem alimentos saudáveis –, ao que a nutricionista (da prefeitura) responde que, “no futuro, a merenda será salada de frutas”.

Ao término da palestra, as crianças abraçam a nutricionista. Com sua saída, e a liberação da professora para o lanche, elas ficam pegando os alimentos das outras, a fim de verificar sua quantidade de açúcar, quando algumas dizem que é muito açúcar na comida das(os) colegas; sem embargo, não mudam seus hábitos alimentares ao longo do ano, o que indica que a discussão foi pontual, não sendo incorporada em suas vivências. E, mais: nesse mesmo dia, a merenda (entregue pouco depois dessa palestra) foi bolinho de chocolate, parecendo ter bastante açúcar, indo de encontro à discussão proferida pela nutricionista.

Um pouco antes do horário da merenda, entre 14:30 e 15:30, as(os) estudantes são chamadas(os) pelo porteiro para realizar a frequência facial – que ainda funcionava nesse dia –, procedimento que dura em torno de 15 minutos. Em nossas primeiras observações, as crianças saíam correndo assim que eram chamadas, independentemente da anuência da professora, interrompendo a aula de forma abrupta. Com o andamento do semestre, a docente exigiu que fizessem fila e saíssem caminhando, mantendo-se daquele jeito, o que funcionava só à sua vista, com a fila se desfazendo no caminho.

Numa dessas situações, algumas crianças pediram para encher suas garrafas de água; uma delas voltou do bebedouro dizendo: “sem água, de novo”, sendo retrucada por outra, que disse que havia água. Havendo ou não naquele momento, como indica a fala da primeira estudante, ficar sem água aparenta não ser uma condição incomum na instituição, o que prejudica o andamento da rotina diária, sob qualquer prisma de análise, por se constituir na não garantia de um direito básico, fundamental para que as(os) estudantes tenham condições mínimas à instrução.

Ainda neste horário, logo que voltam da faciometria, algumas crianças pedem para comprar lanche, com o senhor que vende na porta da escola, ou lancham o que trouxeram de casa. Esse lanche é, quase sempre, uma guloseima, como pipoca, salgadinho, refrigerantes e biscoito; apenas algumas trazem alimentos saudáveis, como frutas (principalmente maçã). O quantitativo das(dos) estudantes que trazem/compram lanche gira em torno da metade da turma; o restante come exclusivamente a merenda fornecida pela escola. Não identificamos

discussões sobre a qualidade dos alimentos consumidos, o que corrobora com a noção de que a palestra nutricional se constituiu num caso isolado, sem uma vivência constante.

Esse é um importante momento no qual podemos perceber a desigualdade social entre as crianças: perceptivelmente, várias daquelas que comem apenas a merenda ficam constrangidas na hora do lanche, enquanto as outras crianças lancham, antes da entrega da merenda. Em um desses momentos, um garoto divide seu lanche com outro (o mais pobre da sala, segundo uma educadora de apoio), mas é algo que parte mais da volição do primeiro, não sendo incentivado pela instituição. Além disso, é comum ver as crianças que se alimentam exclusivamente da merenda repetindo a refeição. Nisso vemos o quanto a escola acaba sendo um lugar de garantia de segurança alimentar, embora, por outro lado, também seja um ambiente que repercute as desigualdades sociais, contribuindo com sua naturalização, numa das séries iniciais da educação básica.

Ilustrando esse reforço na naturalização das desigualdades dentro da escola, pudemos perceber, na divisão de um trabalho em dupla ou trio, a ser realizado em casa, o garoto que geralmente traz o lanche aparentemente mais caro (possivelmente aquele com mais recursos financeiros) exercendo certa liderança em relação aos outros dois do grupo, na medida em que demonstra estar mais à vontade para pegar a ficha sorteada pela professora, definindo que o trabalho será feito na casa dele, ao que seus colegas de grupo acatam, sem questionar. Nesse grupo estava o garoto que fez a brincadeira de cutucar com a caneta, como citamos anteriormente; também foram os dois garotos desse grupo que danificaram uma banca da sala de aula, escondendo-a da professora, talvez mandados ou se sentindo empoderados por andar com o garoto que aparenta ser o com mais recursos, que nada fez, aparentemente.

Já o garoto que foi cutucado foi justamente o que dividiu o lanche com o garoto com menos recursos financeiros. Nesse imbróglio podemos identificar uma (possível) repercussão das relações de classe social, com um garoto com mais recursos auferindo certo poder na sala de aula, fazendo parte de um grupo que se sentia mais à vontade para danificar um patrimônio público e fazer *bullying* com um colega de turma, que era mais próximo justamente do garoto com menos recursos da turma.

Num determinado dia, às 15:30, a professora pede para uma estudante ver se a merenda está pronta. Após isso, fala com a turma que “depois da merenda, vocês terão aula de geografia”, mas que não sabe “se a merenda será às 15:00, 15:30, 16:00, pois fazem isto com o professor” (no sentido de que o horário da merenda não é muito bem seguido, interferindo negativamente no planejamento docente). Ela, então, começa a aula, dizendo, em tom de reclamação, que, “assim que começar (a aula), a merenda vem”; isso acabou acontecendo,

prejudicando sua divisão de uma disciplina antes e outra depois da merenda, deixando-a mais impaciente.

Em outro dia, às 15:50, uma merendeira chega na porta da sala e pergunta: “bora (vamos)?”, ao que as crianças saem correndo. A professora, então, grita: “o que foi que eu ensinei? As meninas na frente, os meninos atrás”; as crianças param, fazem uma fila na porta e saem. Elas fazem a fila empurrando umas às outras e não seguindo à risca a regra da divisão por gênero, correndo para pegar a merenda, reforçando a ideia de que a justificativa para a fila parece ser mera formalidade, não havendo questionamentos perceptíveis acerca de sua necessidade ou (supostos) benefícios na escolarização das crianças.

Num dos momentos de entrega da merenda, antes de entrarem de volta na sala, algumas crianças começam a discutir com outras, da sala ao lado. A professora interpela sua turma, dizendo: “não quero ninguém conversando com o pessoal da sala ao lado; se for o caso boto de castigo eles (sic), o professor deles e o professor fulano [...] Eles falam muito palavrão (as[os] estudantes)”, atestando a separação por turmas com estudantes “bons”/disciplinadas(os) e estudantes “ruins”/indisciplinadas(os) na escola, o que pode ser uma justificativa – na visão da docente – para não querer que as(os) estudantes de sua turma tenham muito contato com estudantes de outras turmas, provavelmente no intuito de não se tornarem mais indisciplinadas(os).

Por ser um momento mais descontraído, que foge à rotina formal das aulas, as merendas também nos possibilitaram identificar outras questões, para além do que ocorria regularmente em sala de aula. Numa dessas refeições, um cachorro entra na sala, ao que um estudante diz: “Sai, Biscoito!”. A professora, então, dirige a palavra ao garoto, dizendo: “não, não bata nele não”, e o cachorro sai. Por mais que não tenha justificado sua asserção, as palavras da docente podem servir para que a turma, ao escutar a opinião de uma pessoa com *status* relevante em suas vidas, refletisse sobre não maltratar animais de rua, atitude que não chega a ser rara em nosso país.

Outro ponto, que ficou mais explícito durante a merenda – por ser este um momento no qual é mais comum o relaxamento, as conversas e as brincadeiras –, foi o isolamento de algumas crianças, tanto em relação às(aos) colegas, quanto às(aos) trabalhadoras(es), dialogando com estas(es) últimas(os) basicamente quando demandadas(os). Destacando-se, nesse sentido, temos uma menina e dois meninos que quase não interagem com a turma, mesmo no intervalo, ou no tempo de espera para a saída. Um deles interage quase que exclusivamente com seu irmão menor, da mesma turma, enquanto o outro fica desenhando o tempo todo; já a menina é bem atenta às tarefas, mas é a mais distante. As(os) três são

negras(os). Além disso, a menina é uma das poucas estudantes da turma que usam uma bolsa fornecida pela prefeitura para trazer seu material escolar, juntamente com o citado menino mais pobre e mais umas quatro crianças.

Através da observação na sala de aula, pudemos perceber que a quantidade de comida é sempre o suficiente para saciar as crianças, pois nunca presenciamos quaisquer delas argumentando que ainda estavam com fome após a refeição, com algumas, inclusive, repetindo o prato. Também não visualizamos nenhuma delas desperdiçando comida – apesar de termos presenciado uma situação dessas, pontualmente, quando da observação nos corredores da instituição –, com brincadeiras, algo não muito incomum em crianças da mesma faixa etária, embora, normalmente, entre aquelas com renda familiar mais alta que a maioria dos sujeitos da instituição analisada, o que reforça a função da escola na garantia de uma condição de vida mais digna, via alimentação.

Após a merenda, tem início uma aula de outra disciplina (geografia, na maioria das terças-feiras), diferente da que foi realizada no período anterior à refeição (matemática, nesse mesmo dia). De início, as(os) estudantes costumam se concentrar rapidamente na atividade, sem maiores dificuldades para a docente realizar seu trabalho.

Em um desses momentos, estabelece-se um conflito entre a professora e uma estudante, quando a docente diz: “vamos trabalhar [...]”, sendo cortada pela segunda, que rebate com: “eu não tenho idade para trabalhar”; a professora, então, responde: “engraçadinha”, sugerindo que a estudante sabia que a professora disse “trabalhar” no sentido de estudar. Esse é um exemplo, dentre as situações de conflito, finalizado sem uma maior discussão formativa, em qualquer dimensão do termo. Vale ressaltar que aquela garota foi, talvez, a estudante que mais tirou a paciência da professora, ao mesmo tempo em que dava boas respostas em nível de conteúdo, além de ser a que mais me encarava, às vezes com olhar de deboche, às vezes com curiosidade, exercendo certa liderança na sala de aula (ela acabou sendo uma das participantes do grupo focal), papel exemplificado quando ela fez com que um garoto cruzasse toda a sala para vir perguntar a minha idade.

Passado um breve início bem sucedido na retomada da instrução após a merenda, com o cair da tarde (em torno das 16:00, lembrando que o horário oficial de aulas na escola vai até às 17:30), a sala, poente, vai ficando cada vez mais quente, cujos ventiladores passam a não dar conta de deixar o ambiente agradável em relação à temperatura, mesmo com a porta aberta, o que piora, também, a acústica da sala, condição que vai se tornando mais incômoda com o passar dos dias e a maior proximidade do verão.

Nisso, o cansaço vai ficando mais explícito e a impaciência crescendo, o que pôde ser visto na forma como a docente faz cobranças junto às crianças, especialmente em relação à bagunça, pedindo que as(os) estudantes troquem de lugar a cada início de conversa, sem expressar justificativas. Com o tempo, acaba relevando as conversas que surgem, com uma maior permissividade em relação à desordem, a exemplo de quando um garoto jogou um grafite (“ponta”) em outro, que, por sua vez, reclamou com a professora; ela, então, disse que, àquela hora, “não aguentava mais e mandaria à direção”, pondo fim à discussão, explicitando sua exaustão.

Numa dada situação, ela diz, sem nenhum fato explícito que tenha ensejado tal comentário, que dá aula de manhã e à tarde, talvez com o objetivo de justificar para si, para as(os) estudantes, e/ou até para mim, a manifesta impaciência.

Condizente com essa justificativa, a alta temperatura na sala me cansou bastante nas observações, especialmente nesse segundo período da aula. Se considerarmos que a professora trabalha em outra escola, de outro município, no turno da manhã, geralmente vindo de transporte público para a instituição que observamos, tendo que dar conta de alguns momentos de conflito, os quais, apesar de ocorrerem em menor intensidade que em outras salas, não chegam a ser raros, podemos perceber o quanto essas condições interferem no trabalho pedagógico, como pôde ser identificado, por exemplo, no fato de praticamente desaparecem os elogios e incentivos às(aos) estudantes nesse momento.

Com vistas a conseguir um maior engajamento/silêncio da turma numa atividade realizada nesta segunda parte do turno, a professora utiliza o argumento de ter aula de Educação Física na próxima quinta e que “o professor (daquela disciplina) disse que seria um jogo bem legal, mas só jogará quem se comportar”, apoiando-se numa justificativa que não busca sensibilizar as crianças quanto a importância de estudar, de respeitá-la enquanto docente, mas como uma estratégia para que elas, simplesmente, parem a bagunça.

Uma das poucas exceções que fazem com que as crianças voltem a se concentrar neste segundo momento das aulas são as avaliações. Ao realizá-las, suas feições já lembram muito a que percebermos em nossa atuação junto a estudantes do ensino médio – mais do que no superior –, quando fazem prova. Algumas sisudas, outras com o olhar perdido, algumas tentando filar (“colar”) de colegas, indicando que, já nesta etapa, a obrigação com as avaliações se constitui num mecanismo que obtém êxito em ser levado a sério, em geral, de forma dissonante ao restante da aula, o que, em certa medida, já vai construindo uma percepção nas crianças de que serem aprovadas é o objetivo maior a se conseguir na escola, muitas vezes independentemente da construção de conhecimento, reforçando o caráter da

escolarização como uma obrigação, seja para se conseguir algo no futuro, seja porque a mãe/pai obrigou, mas não como um direito ou algo prazeroso.

Ao tentar filar, um estudante é flagrado pela professora, que pede para ele se virar para a frente; ela repete a frase com outra estudante e diz que que dará “zero a quem estiver dando ou recebendo fila”, sem problematizar esse ato.

Um pouco antes disso, quando da entrega da prova, a professora diz que não quer “ninguém no birô chorando... vocês tiveram tempo para estudar”, num tom de que não quer saber de qualquer (possível) justificativa, caso haja um mau desempenho. Dito isto, informa que a prova deve ser feita a lápis e continua: “caneta vermelha não vale (para responder)... não sei (o) porquê, mas acho que é porque, antigamente, essa cor era usada para dizer que o aluno estava errado... hoje mudou, mas é besteira isso”³².

Para além de demonstrar certa confusão entre a convenção de não usar caneta vermelha em documentos oficiais no Brasil e uma perspectiva pedagógica que critica o uso da caneta vermelha em correções (DUKES e ALBANESI, 2012), essa fala sugere que não há uma maior preocupação em verificar se o método, de fato, diz “que o aluno está errado”, como se isso não fosse um ponto importante na construção da autoestima da criança, a ser levado em consideração no dia a dia escolar, o que, em certa medida, contradiz aquela fala da professora, citada anteriormente, de que “podem errar, mas têm que tentar”, denotando um trabalho pouco sistemático no estímulo a que as(os) estudantes tenham iniciativa, participem, façam propostas, se levamos em conta a perspectiva de Dukes e Albanesi.

Após essa fala, a docente argumenta (num tom mais rude, não raro de ser observado neste estágio do turno letivo): “depois da prova, podem ficar brincando, mas sentados [...] quem esquecer de colocar o nome completo fica com zero [...] já tive dificuldades com isto de não colocarem o nome [...] é a primeira coisa que devem fazer”.

A prova (de geografia) é formada por questões fechadas e abertas – quase todas demandando um pensamento reflexivo, mais do que respostas pautadas em decorar nomes ou datas. Numa dessas questões, as crianças devem fazer um desenho de como veem uma paisagem familiar hoje (comunidade, escola, por exemplo) e como acham que esta mesma paisagem estará daqui a 20 anos, “considerando que existe uma tendência de diminuição do verde, mas que não é certo que ocorra”, segundo a professora, num argumento que se insere numa preocupação com o meio ambiente, o qual, ao afirmar que “não é certo que ocorra” (o

³² O uso da caneta vermelha na correção de avaliações é desestimulado por algumas(uns) educadoras(es), por ter como foco destacar os erros, em detrimento dos acertos, o que pode prejudicar a autoestima das(os) avaliadas(os). Para mais detalhes, ver Dukes e Albanesi (2012).

desmatamento), pode(ria) ensejar uma reflexão sobre o papel das pessoas nesse processo. Não obstante, dada a tangencialidade/pontualidade na forma como foi dito, pode não ter ficado muito claro para as crianças.

Com pouco tempo de prova (aproximadamente uns vinte minutos), a docente permite que as crianças entreguem a avaliação e diz que “podem ficar lendo ou desenhando [...] quem conversar, vai ficar sem brincar amanhã”, solicitando que uma educadora de apoio pegue papel pautado para a criança com deficiência que estava neste dia (o outro havia faltado). A maioria da turma busca um livro e começa a ler, em dupla ou individualmente (as crianças parecem ter, em geral, gosto pela leitura). Algo em torno de dez minutos depois disso, as crianças já ficam mais à vontade e dispersas, conversando enquanto desenhavam/leem, mesmo com outras ainda fazendo a prova; a professora não reclama muito dessa conversa, característica frequente a esta altura da aula.

Essa impaciência pôde ser visualizada também quando um garoto pergunta sobre a aula do dia seguinte, ao que a professora apenas olha para ele, com cara fechada, possivelmente porque tinha acabado de falar sobre isso. Em seguida, reclama com uma menina, por não ter trazido o livro de matemática (ela passaria uma atividade do livro naquele instante); depois, dirige-se à turma: “quem não trouxe mais o livro será notificado [...] *pra* que, ao final do ano, ninguém diga que eu não faço nada [...] são vocês que não escrevem [...] vou usar o livro dos alunos mais disciplinados para comprovar”.

Depois disso, a professora diz que vai passar uma atividade para casa. As(os) estudantes reclamam, afirmando que combinaram com ela, anteriormente, ter atividade para casa dia sim e dia não. Ela pergunta se passou ontem; as crianças respondem que sim; ela concorda, mas diz que vai passar “assim mesmo”, escrevendo a tarefa no quadro.

Em outro dia, embora numa situação oposta, surge uma resolução similar: como não houve tempo de fazer o planejado, segundo a professora por conta da atividade com a nutricionista, ela diz que vai ter que “abrir mão da atividade de casa”. Dito isto, algumas crianças tentam sugerir o que poderia ser feito, ao que a professora responde: “calem a boca, que eu vou falar... não estou pedindo a opinião de ninguém [...] fiquem quietos, que eu vou dizer como será a atividade”. As crianças se calam e escutam a docente explicar a tarefa.

Assim, esses casos servem para ilustrar o que observamos em relação ao protagonismo estudantil, ou à participação mais ativa nos processos educativos, mesmo estando condicionada à permissão de algum(a) profissional da instituição. Na prática, as(os) estudantes raramente tentam propor alguma coisa, ou, quando o fazem, não costumam ter muita receptividade em suas demandas, o que faz com que a dimensão da cidadania ativa na

construção pedagógica dentro da sala de aula seja praticamente inexistente. Também a participação só é permitida em situações excepcionais e delimitadas por uma autoridade escolar, quando as crianças são consultadas sobre alguma questão pontual, concepção que não se coaduna com a centralidade da participação em algumas das concepções de cidadania aqui discutidas, ou mesmo no próprio PPP da instituição.

Para além da participação, da mesma forma como pudemos perceber quando da observação nos corredores, bem antes do horário oficial de término das aulas (este às 17:30) é comum as(os) primeiras(os) estudantes começarem a ir embora (em torno das 16:30, intensificando as saídas às 17:00). Neste horário, comumente se entra no clima de esperar o término do dia, com as crianças brincando, com a anuência da professora, que às vezes pede para ficarem em silêncio, quase nunca sendo atendida nesse momento. Num dos primeiros dias de observação, às 16:40 uma mãe chega na janela e pergunta à filha se ela já pode sair; a menina vai à professora, que a libera. Depois a professora diz: “quem terminou, e a mãe já está na escola, pode sair, porque hoje outras turmas saíram mais cedo”. Isso acabou sendo algo rotineiro, com a justificativa da docente talvez se baseando no fato de ser uma das minhas primeiras observações.

Também nesse horário, comumente, começa uma gritaria generalizada na escola, com várias crianças saindo de suas salas de aula, andando pelos corredores, embora em nenhum desses momentos com a participação de estudantes da turma observada. Além disso, ao final do dia, a sala de aula, assim como todo o espaço de uso comum na escola, fica com muito lixo no chão, apesar de haver lixeiras grandes, em quantidade considerável. Não presenciamos uma discussão formal acerca da importância do cuidado com a escola, com o correto descarte do lixo comum, apesar de ter havido a referida ação sobre lixo eletrônico.

Num dos últimos dias de aula do ano, a professora entrega uma atividade para algumas crianças, informando que “nem todos vão receber, pois nem todos estão no mesmo nível de leitura [...] uns leem bem, outros leem pouco e outros não leem [...] mas não é para ninguém ficar chamando o outro de burro ou algo do tipo” (por ter recebido essa atividade, personalizada para aquelas[es] com nível de leitura abaixo da média da turma).

Essa proposta se insere na construção da cidadania das(os) estudantes, na medida em que visa engendrar uma maior equidade na capacidade de leitura e escrita para todas as crianças da sala, condição importante no acesso aos direitos, com base, por exemplo, na teoria de Marshall (1967). Além disso, ao se referir diretamente a não ficarem com chacotas em relação a quem recebeu a atividade, a docente contribui com a coibição de uma possível

discriminação na sala de aula nessa situação, já que só haviam recebido aquelas(es) com mais dificuldade.

Ainda dentro dessa discussão sobre o respeito às diferenças, não presenciamos corriqueiras práticas explícitas de *bullying*, salvo raras exceções, a exemplo de quando um garoto chamou outro de “quatro ôi” (“quatro olhos”, termo usado de forma pejorativa, dirigido a alguém que usa óculos), tendo sua atenção chamada pela professora, a qual explica que a atitude do primeiro menino seria “uma brincadeira de alguém de 1º ano”, cessando a discussão. Outrossim, também presenciamos uma boa relação entre as crianças com deficiências e as outras crianças, seja na sala de aula ou fora dela (ponto que discutimos anteriormente), sem práticas manifestas de discriminação, algo atestado por uma das educadoras de apoio.

Por outro lado, também não podemos afirmar categoricamente que essa quase ausência de práticas discriminatórias mais explícitas esteja diretamente associada ao trabalho feito na instituição, posto que não presenciamos ações mais direcionadas ao respeito às diferenças, ou tentativas sistemáticas de incluir as crianças que ficavam mais isoladas do restante da turma.

Fugindo um pouco à rotina das aulas dentro da sala, as(os) estudantes têm aulas de educação física, ocorrendo com a turma observada sempre às quintas-feiras, no horário imediatamente após a merenda (oficialmente das 15:20 às 16:10), quando o professor daquela disciplina vai até a sala chamar as crianças, as quais, ao vê-lo, começam a gritar de alegria, sendo liberadas pela professora das aulas regulares.

A aula de educação física acontece num terreno baldio, localizado nos fundos da escola, com mato alto em suas laterais; no local efetivamente ocupado pelas(os) estudantes, o mato está baixo, parecendo um gramado com falhas, por conta das constantes pisadas durante a execução das atividades (até porque outras turmas também têm aulas, em outros horários, neste local).

Segundo o professor, há momentos em que o espaço efetivamente utilizado também fica com mato alto, prejudicando sua aula; ou, ainda, por ser descoberto, quando chove não há como utilizar este terreno, com a aula ocorrendo na sala regular. Quase todo o material esportivo utilizado nas aulas é trazido pelo professor (corda e bola), com algumas bolas sendo trazidas pelas crianças – o professor me disse que está na escola há seis anos e só recebeu um kit com material, uma única vez (na gestão municipal anterior). Ou seja, a depender das condições climáticas, bem como da volição do professor e/ou de estudantes, o direito à instrução em si fica prejudicado.

As aulas de educação física são organizadas basicamente através de brincadeiras, com o professor apontando as regras, acompanhando sua execução e tentando evitar brigas/discussões. As brincadeiras são divididas em dois tipos, ambos baseados no sexo da criança: inicialmente, “meninos contra meninas”, em formato de competição, do tipo “passar a bola para a(o) colega, até chegar ao final”, ou corrida; depois os sexos se separam e brincam entre si, com brincadeiras estereotipadas como sendo “de menina” (corrida do saco) e “de menino” (futebol)³³. Algumas crianças não quiseram participar e ficaram sentadas, só observando e conversando, ou brincando à parte, com as cordas e bolas trazidas pelo professor.

Em vista disso, podemos perceber o quanto, desde cedo, a escola vai engendrando estereótipos de gênero de forma sutil, através de brincadeiras, naturalizando algo que é uma convenção social, mas que se arraiga no imaginário popular.

Essas aulas transcorrem sem maiores confusões, apenas com uma ou outra situação de conflito, comum nessas brincadeiras, a exemplo de quando um garoto empurra outro, logo o abraçando, pedindo desculpas. Não obstante, vale lembrar que essa é uma turma considerada “tranquila” na escola; nas outras há mais brigas, empurra-empurra, segundo o professor de Educação Física. Por outro lado, não presenciamos uma proposta formativa que fosse além da informalidade das brincadeiras, o que pode levar a reforçar a ideia de que as aulas de educação física são apenas momentos para se divertir, não havendo uma discussão mais voltada para o corpo, o respeito às diferenças, ou algo similar.

Quando essa aula acaba, às 16:10, as(os) estudantes voltam para a sala – sem tomar banho e/ou trocar de roupa –, para terem, oficialmente, mais um período de aulas (lembrando, que, neste momento, a escola cria um ambiente de espera para a liberação, o que faz com que essa volta da aula de educação física seja, efetivamente, o fim do turno letivo).

E, assim, acaba a rotina diária das aulas. Antes de passarmos à descrição de como se deu nosso processo de finalização da observação, discutiremos brevemente um fato que surgiu de forma totalmente imprevista em nosso trabalho de campo, mas que serviu para compreendermos um pouco o que é estar no lugar das(os) docentes naquela escola, dando um caráter mais participante à nossa observação.

Em um dos dias de nossa observação, parte significativa das(os) docentes não veio. Logo que cheguei na escola, no início do turno letivo, uma das gestoras me perguntou se eu

³³ “Corrida do saco” não é necessariamente tida como “de menina”, mas, certamente, é vista – numa perspectiva tradicionalista, baseada em estereótipos – como sendo menos “de menino” do que o futebol.

poderia “só olhar” a aplicação de uma atividade em uma das turmas. Eu aceitei e acabei ficando numa turma de 4º ano, até o “final” do turno, às 16:20, o que proporcionou uma experiência relevante, pois tive uma demonstração de como é executar o papel de professor naquela escola.

Fiquei na sala ao lado da que faço as observações regularmente. Logo no início da “aula”, chegou um estudante acompanhado por seu pai; este último me deu seu número de celular e disse que eu poderia ligar para ele, “se preciso”. Foram passadas três longas atividades, o que me fez ficar, basicamente, supervisionando sua realização e tirando algumas dúvidas (apesar de poucas crianças terem vindo me perguntar algo). A primeira e a terceira dessas atividades traziam questões de matemática e português; a segunda tinha como objetivo escrever a função de determinados locais no bairro (Câmara dos vereadores, prefeitura, cemitério, loja, parque, creche, hospital e maternidade).

Também foi entregue um desenho para pintar, de acordo com a seguinte distinção: para os meninos, a imagem era a do cowboy Woody, protagonista da animação Toy Story; enquanto as meninas receberam uma gravura com a princesa Jasmine, coadjuvante em Aladdin. Essas imagens, por mais que não fossem discutidos os seus significados – ou justamente por isso –, naturalizavam ainda mais alguns estereótipos sexistas na instituição, ao distinguir entre desenhos “de menino e de menina”.

A turma começou a realização dessas atividades concentrada nos exercícios, mas logo foi relaxando, com alguns garotos passando a conversar e andar pela sala, progressivamente, até chegar num quantitativo de seis meninos mais indisciplinados, incluindo nesse grupo o que fora trazido pelo pai. Depois descobri que esse garoto ainda não sabia ler, tendo sido reprovado de ano três vezes, segundo uma professora. As meninas eram, de modo geral, mais quietas e estudiosas. Apesar de ser uma turma de 4º ano, era composta por estudantes, na maior parte dos casos, bem mais atrasadas(os) – ao menos em soma, subtração, leitura e escrita, que foi o que pude identificar – e indisciplinadas(os) que as(os) da turma de 3º ano que observei, o que corrobora com o argumento de que há a lógica na escola de se separar as turmas entre estudantes com mais ou menos dificuldade e/ou mais ou menos indisciplinadas(os).

Também nesse dia presenciei várias(os) estudantes indo em outra sala (inclusive na que eu estava), que não a sua, xingando colegas e saindo correndo, com muitas(os) delas(es) ficando a todo momento num clima de algazarra. Dentro desse contexto, tendo que estar à frente de uma turma, tive a impressão de a escola estar bem mais desordenada que nos outros dias de observação, o que me transmitiu, de fato, a sensação de que a instituição apresentava

características, muitas vezes, de um “depósito”, no qual as(os) responsáveis poderiam deixar suas(seus) filhas(os) fora de casa por um tempo, sem acompanhar muito proximamente o que acontece ali, e as(os) docentes não transformam muito aquela realidade – sem adentrarmos aqui na discussão de ser porque não querem, não conseguem e/ou estão cansadas(os), mas que, o que é passível de ser observado, não mudam a permissividade que se engendra, a qual entrava um trabalho pedagógico mais constante e efetivo

Às 16:00, como de costume, algumas crianças começam a ir embora; às 16:20 só havia uma estudante, que fica esperando a(o) responsável junto ao porteiro, possibilitando minha liberação. Neste encerramento, parte das(os) estudantes ficou pedindo para eu voltar no dia seguinte, dizendo que preferiam a mim que ao professor regular. Consideramos que este pedido se dá por ser mais fácil se manter paciente em um único dia de aula, quando se sabe que não terá de estar lá no dia seguinte; além de eu não ter dado aula, mas apenas permanecido na sala, tentando contribuir para que a turma não entrasse numa desordem (mais) intensa. Desta feita, as ponderações feitas nestes últimos parágrafos devem ser adaptadas para a situação de quem trabalha, de fato, naquela sala de aula, regularmente.

Assim, foi relevante ter estado na sala de aula, atuando proximamente a como atua um(a) docente daquela escola, pois, mesmo não tendo me tornado um membro efetivo do grupo, percebi, minimamente, o quanto o cotidiano tem de angustiante, quando me senti bastante pressionado e incapaz de fazer várias coisas, o que nos proporcionou uma reflexão mais acurada das dificuldades existentes na realização do trabalho pedagógico dentro da escola, sob qualquer perspectiva de análise.

Algumas idas ao campo após esse dia em que atuamos como docente, sentimos que chegamos a um estágio de quase saturação de dados, inicialmente nos corredores e depois na sala de aula, quando poucos dados novos eram construídos a partir das observações. Por mais que descrições inéditas pudessem vir a surgir em outras situações, consideramos que este seria o estágio adequado para a finalização do trabalho de campo, até para dar conta da escrita, sem perder muito de vista o processo investigativo.

Essa percepção se deu entre o final do mês de novembro e início do mês de dezembro, com as aulas (provas de recuperação) finalizando no dia 21 deste último mês. Nesta última semana, fui à escola, que estava com poucas(os) estudantes: apenas as(os) que apresentavam maiores dificuldades na apreensão do conteúdo tiveram que comparecer, para uma revisão/recuperação; na sala em que observamos havia um número aproximado de dez crianças, de um total de trinta. Entreguei lembrancinhas para as(os) funcionárias(os), que demonstraram gratidão com o gesto. Despedi-me, dizendo que o trabalho de campo estava

encerrado, mas pedi que, caso necessário, pudesse voltar à escola no ano que vem, seja para entregar/solicitar algum documento, seja para complementar o trabalho. Todas as gestoras foram solícitas, como sempre, nesse sentido.

Feitos os apontamentos acerca do que observamos no trabalho de campo, a seguir sistematizaremos, de forma mais objetiva, que concepções de cidadania são engendradas na escola e em que medida as práticas vivenciadas na instituição se relacionam com esse processo, para então, no capítulo subsequente, passarmos à triangulação dos dados, com base na análise do grupo focal, quando avaliaremos em que medida o que fora vivenciado na instituição se naturalizou na forma como as(os) estudantes “enxergam a realidade”.

5.3 CONSTRUINDO CIDADANIA NA ESCOLA: CONTRADIÇÕES, ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Ao longo de nossas observações, pudemos compreender, de forma mais apurada, as principais características que nos permitem descrever/interpretar a escola, campo de nossa etnografia. Nessa investigação, buscamos estar atentos às situações que são naturalizadas na rotina institucional, as quais acabam sendo realizadas sem muita reflexão, posto que vivenciadas no cotidiano de modo regular, espontaneamente, quase como se fosse a única forma possível – daí o termo “naturalizadas”.

Nesse esforço, nosso olhar esteve atento a tudo o que acontecia na escola, sempre procurando focar em que medida esses acontecimentos poderiam estar relacionados ao engendramento da cidadania, não só das(os) estudantes, como também de (quase) todos os sujeitos da comunidade escolar, evitando delimitações apriorísticas. Assim, vale pôr em destaque as principais contradições, entraves e possibilidades na construção da cidadania na escola, considerando que o (vasto) volume de dados da etnografia pode dificultar uma compreensão mais objetiva do campo.

A descrição do cotidiano escolar nos permitiu identificar que tipo de cidadania é precipuamente construída a partir das práticas naturalizadas na instituição, qual seja: uma cidadania que pouco incide sobre a criação de um *ethos* cidadão, no sentido de que não estimula nas(os) estudantes a forjadura de uma percepção de si enquanto criadoras(es) de direitos, de que podem e devem participar ativamente, reivindicar, mudar sua realidade.

Condizente com esse viés, é uma cidadania na qual se faz constantemente presente – (quase) sempre sem problematização – a dimensão da importância de se cumprir deveres, de

se obedecer à autoridade, independentemente da ordem que se recebe, reforçando certo conservadorismo na escolarização, apesar de que, em alguns momentos, mesmo essa perspectiva era rompida com alguns conflitos. Não obstante, esses momentos não eram discutidos e trabalhados na escola enquanto potencializadores de sua (re)construção, mas eram vistos como algo a ser evitado.

Pudemos observar essa lógica da ordem engendrando uma predominante **passividade**, em diversas situações, repercutindo numa quase inexistência da participação – quando não de seu impedimento – de estudantes em processos deliberativos referentes à construção da rotina escolar, nas aulas ou para além delas. No máximo, observava-se uma consulta às opiniões das(os) estudantes, talvez como forma de deixar as aulas menos cansativas, com uma só pessoa falando, já que as sugestões das crianças eram acolhidas de acordo com a volição da autoridade, a qual também era nitidamente baseada em seu humor, denotando a arbitrariedade na ordem.

Também pudemos observar, por vezes, a emersão de uma postura permissiva na forma como se enxergava a instituição: das(os) profissionais, na medida em que passavam a relevar diversos conflitos, especialmente quando o cansaço batia; das(os) responsáveis pelas(os) estudantes, que não demonstravam se importar muito, de modo geral, com o que ocorria no cotidiano escolar; e das(os) estudantes, que não cuidavam da escola como se fosse sua, enquanto um bem público. Destarte, as dificuldades alusivas à inadequação da estrutura física da escola, associada a rotina diária desgastante de parcela significativa das(os) trabalhadoras(es), reforçava aquela permissividade, emergindo um sentimento de não pertencimento à instituição.

Tomando esses fatores em conjunto, por vezes soerguia a percepção da escola enquanto um “depósito” de crianças, no qual estas eram obrigadas a ficar por um tempo, desafogando parte da rotina diária de suas(seus) responsáveis legais e, especialmente nos momentos de maior esgotamento, causado pela rotina diária, repercutindo em um sentimento de ansiedade dentro da instituição, esperando-se que o turno letivo terminasse depressa.

No que diz respeito à relação com o outro, com a diversidade, naturalizam-se estereótipos observados para além da escola, fazendo com que ali fossem reforçados alguns preconceitos arraigados na sociedade, especialmente os de gênero; também havia pouco trabalho pedagógico efetivo em relação à questão racial; já a inclusão da pessoa com deficiência tinha uma maior atenção dentro da rotina institucional, com esses sujeitos sendo escolarizados em salas regulares, recebendo quase sempre um tratamento amoroso e com pouca discriminação explícita e/ou intencional.

Por outro lado, fazia-se notoriamente presente a dimensão da piedade e da caridade na relação com essas crianças – em algumas situações chegavam a receber um tratamento jocoso, em especial por parte de algumas(uns) trabalhadoras(es), mas não era a forma predominante como eram tratadas –, sendo assistidas por educadoras de apoio sem formação especializada; mesmo assim, ocorria, de fato, alguma inclusão, contribuindo com a construção da cidadania nessa perspectiva.

Dentre essas possibilidades de engendramento da cidadania na escola, em determinados momentos de nossa observação pudemos perceber a instituição garantindo um pouco mais de dignidade a outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, a exemplo de algumas mães, que utilizavam aquele espaço como forma de complementar sua alimentação diária, denotando, muitas vezes, que a comida ali obtida compunha sua segurança alimentar, não se tratando de uma refeição supérflua; ou mesmo em relação a algumas(uns) estudantes, acerca das(os) quais era nítido que a merenda lhes garantia melhores condições alimentares, em relação ao que comiam em casa.

Todavia, mesmo essa inclusão não se manifestava, de modo geral, como uma reivindicação de direitos, fundamentada em pertencer à nação brasileira, em ser cidadã(o) brasileira(o), mas tomando a forma de certo assistencialismo, incorporando a lógica do favor, até mesmo de uma maneira que poderia ser considerada ilegal, posto que não é atribuição da escola garantir alimentação às mães, ou, em outros termos, os recursos destinados à instituição são (deveriam ser) destinados para outras finalidades, dentre essas as relativas à merenda, mas que, oficialmente, é de exclusividade das(os) estudantes.

Essa lógica da barganha reforça a premissa de que o que se consegue na escola deve se dar, preferencialmente, dentro da ordem – conceito que deve ser entendido aqui no sentido da não contestação, até porque conseguir alimentação para as responsáveis foge a algumas acepções do termo “ordem” –, da submissão, da súplica, não da reivindicação.

Situação similar observamos na relação com as(os) trabalhadoras(es) terceirizadas(os), as(os) quais estavam sempre de prontidão para executar tarefas, para além das que foram contratadas(os), em claro desvio de função, como se devessem um favor pelo emprego, sendo tratadas(os) de uma forma diferenciada, hierarquizada, quando comparada às(aos) servidoras(es), embora quase sempre carinhosa, apesar de transmitir ser um carinho inferiorizador, que se dá a pessoas de “menor valor”; em certa medida, também como pena, mesmo que implícita.

Essas situações exemplificam algo que pudemos identificar ao longo do trabalho de campo, que foi a escola funcionando como um apoio para alguns sujeitos com direitos

violados, em geral, de uma forma acolhedora e amorosa, mas caritativa, permeada pela **compaixão**, mais do que enquanto uma instituição pública garantidora de direitos.

Por essas características, podemos dizer que emerge na escola, por contradição, uma **cidadania (com)passiva**, dado imiscuir, na forma como se engendra, características como: benevolência, amor piedoso e **compaixão**, por um lado; com obediência, barganha, respeito à ordem e **passividade**, de outro lado.

Na perspectiva da cidadania (com)passiva ocorre um tipo de inclusão, de melhoria na dignidade, princípio importante na relação com os direitos, apesar de ir, contraditoriamente, de encontro às principais concepções que destacam na cidadania a premência do reconhecimento das(os) cidadãs(ãos) enquanto legítimos reivindicadores da efetivação desses direitos, e não pessoas que os recebem por benevolência.

Por outro lado, a cidadania (com)passiva também se distancia, em partes, de algumas interpretações com viés negativo/pessimista sobre a cidadania no Brasil, as quais, de modo hegemônico, apontam a cidadania à brasileira como peremptoriamente falha, excludente, sem indicar as contradições e possibilidades em seu engendramento.

Feitos esses apontamentos acerca do cotidiano escolar, em especial no que tange à naturalização da construção da cidadania na instituição, passaremos, a seguir, à descrição do grupo focal, técnica que nos possibilita avaliar em que medida as(os) estudantes incorporaram a cidadania construída na escola ao modo como interpretam sua “realidade”.

6 QUE CIDADANIA SE INCORPORA NA ESCOLA?

Após conhecermos o cotidiano do nosso campo de investigação (mas ainda durante a observação), pudemos ter uma compreensão mais apurada da dinâmica institucional, o que nos permitiu iniciar o grupo focal (GF), técnica que teve como objetivo central identificar como as crianças manifestam a naturalização da socialização experienciada na escola e em que medida isso se relaciona à construção de sua cidadania.

A realização do GF nos possibilitou avaliar mais diretamente o pressuposto inicial de nossa investigação, de que: “a cidadania que se engendra no ensino fundamental está intrinsecamente associada às práticas naturalizadas em seu cotidiano”, o qual serviu como um referencial para nos aprofundarmos em nosso problema de pesquisa, complementando os dados construídos a partir da análise documental e, em especial, da observação.

Dito isto, os diálogos produzidos durante a execução do GF tiveram como objetivo contribuir com a análise de como as crianças chegam ao final do terceiro ano letivo e em que medida a escola efetivou, bem como deixou de fazê-lo, seu papel de construção da cidadania, tendo por base ser este um dos principais objetivos a que se propõe (CF; LDB; PPP). A fim de tornar possível a descrição, fizemos o recorte em categorias, que se apresentam enquanto seções neste capítulo, distribuídas da seguinte maneira.

No item 6.1 descrevemos os principais aspectos técnicos de preparo e execução do grupo focal, como o tempo e o espaço no qual realizamos a técnica; os equipamentos utilizados e seu funcionamento; como as crianças se comportaram; o que fizemos para incitá-las à discussão; as principais dificuldades encontradas; enfim, os pormenores que estão nos bastidores dos dados construídos, mas que interferem em sua construção.

Na seção seguinte (6.2), já como primeira categoria analítica, arguimos as crianças sobre a temática do convívio com as diferenças, algo que se manifestou constantemente no dia a dia da instituição, sendo um princípio fulcral para várias(os) teóricas(os) da cidadania, especialmente aquelas(es) que se inserem na ótica da cidadania como dignidade.

No item 6.3 debatemos a questão dos direitos e deveres, sempre delimitando, cautelosamente, a discussão ao que ocorria na escola, já que a problematização de um tema tão amplo teria uma tendência maior a levar a reflexão para processos de socialização erigidos em outras instituições, como a família ou a comunidade, algo que pretendíamos evitar, a fim de nos mantermos em nossos objetivos.

Já na seção sobre deliberação/participação (6.4) analisamos em que medida esses processos foram incorporados através da rotina escolar, repercutindo não apenas no que as

crianças demonstraram ter naturalizado a partir de seu entendimento, mas na maneira como deliberaram no próprio grupo focal.

Por último, fechamos o capítulo apresentando uma breve síntese do que ficou ausente durante o GF, na medida em que o não dito também possui significados, importantes na análise da naturalização da cidadania construída na escola.

Antes de passarmos à análise do grupo focal propriamente utilizado na pesquisa, sublinhamos a realização prévia de outro grupo focal, em uma Casa de Acolhimento em Afogados da Ingazeira, aproveitando o projeto de extensão³⁴ que tínhamos naquele município à época, com crianças da mesma faixa etária das que foram sujeitos no GF da escola pesquisada, como forma de testar a técnica. Embora se tratasse de crianças com um perfil com algumas características diferentes, a realização daquele grupo focal serviu para nos prepararmos melhor para o debate, além de possibilitar avaliarmos o desenrolar do nosso roteiro, na medida em que, praticando, poderiam surgir outras reflexões, o que, de fato, ocorreu, mesmo que pontualmente.

6.1 ASPECTOS TÉCNICOS DO GRUPO FOCAL

A realização de uma técnica como o grupo focal, especialmente tendo crianças como protagonistas, demanda alguns cuidados em seu preparo e execução, os quais buscaremos justificar neste item, começando pela descrição do planejamento operacional.

Em primeiro lugar, tendo passado um período razoável de observação do campo, mas ainda antes de finalizar essa etapa (algo em torno de três meses após seu início), começamos a elaboração do roteiro do grupo focal, finalizando esse processo pouco antes de sua execução (APÊNDICE A), sempre buscando relacioná-lo aos dados construídos a partir da observação do cotidiano institucional, a fim de que isso possibilitasse estabelecermos algumas correlações entre os dados que emergiriam com as duas técnicas, ou, em outros termos, como a cidadania construída na escola, observada durante a etnografia, se evidenciaria no GF³⁵.

Com vistas a esse objetivo, problematizamos situações análogas às que as(os) estudantes vivenciaram na escola, analisando sua influência no processo de socialização cidadã das(os) estudantes, cientes de que a “construção social da realidade” (BERGER e

³⁴ Tivemos a anuência da coordenadora da instituição, bem como das crianças acolhidas, quando explicamos que seria algo à parte do nosso projeto de extensão, cujos dados ali construídos não seriam utilizados na pesquisa do doutorado.

³⁵ Ver, no capítulo 4, a justificativa para o emprego do grupo focal.

LUCKMANN, 1998) dos sujeitos protagonistas do grupo focal não ocorre apenas naquela instituição, mas também em outras, como a família, a comunidade, a mídia, as religiões ou o Estado. Dito isto, intercalamos a exibição de vídeos curtos, em formato de animação, com imagens que ilustrassem aulas e outras situações envolvendo conflitos em escolas (as imagens e links dos vídeos constam no roteiro do GF).

Para cada vídeo/imagem apresentado buscávamos incitar a reflexão das crianças, estimulando o debate sobre algum tema relacionado à construção da cidadania na escola, visualizando, desse modo, tanto a interação, a forma como deliberam sobre situações que envolvem tensão no ambiente escolar, como lidam com dissensos, conflitos e opiniões divergentes, como se relacionam com a(o) outra(o); quanto para que pudéssemos avaliar em que medida e qual dimensão da cidadania deixavam transparecer, de forma naturalizada, em suas falas e comportamentos.

Nessa incitação à discussão, procurávamos sempre perguntar a opinião de quem tinha falado menos e/ou há mais tempo, no intuito de reduzir uma limitação do GF, enquanto técnica de construção de dados, que seria a possibilidade de que algum(uns) sujeito(s) monopolizasse(m) a discussão, influenciando decisivamente – já que é muito difícil não haver qualquer influência nesse tipo de discussão – as falas dos demais.

Em relação à duração do GF, planejamos o tempo de uma hora de efetiva execução, com 15' (quinze minutos)³⁶ de preparação com as crianças, explicando o passo a passo do processo e buscando deixá-las mais à vontade.

Para nos mantermos fiéis ao diálogo, quando transcrevermos as falas, manteremos a linguagem original, mesmo que isso implique em erros gramaticais (quando necessário faremos correções após o texto original). Também sintetizaremos algumas colocações, a fim de deixar a escrita menos cansativa; não obstante, em alguns momentos, descreveremos todo o diálogo, quando a discussão apresentar significados relevantes na análise da naturalização da cidadania na escola.

Consideramos, ainda, o não dito, partindo do pressuposto de que as ausências no debate também têm significado, possibilitando-nos relacioná-las ao que não foi naturalizado durante a socialização escolar, posto que nosso objetivo central não era o de compreender os sentidos atribuídos à cidadania pelas(os) estudantes, mas o que veem de forma naturalizada, a partir de suas vivências. Assim, as problematizações propostas no roteiro não se referem diretamente a conteúdos alusivos à cidadania, a exemplo de se conhecem seus direitos e

³⁶ Utilizaremos aspas simples [‘ ’] em relação aos minutos e aspas duplas [“ ”] para nos referirmos aos segundos.

deveres, ou o que é ser cidadã(o); antes, remetemos às práticas que observamos na etnografia, relativas à cidadania, avaliando sua incorporação.

Como forma de diminuir possíveis constrangimentos/intimidações com as perguntas, memorizamos o roteiro, a fim de deixar o debate mais fluido, como uma conversa, quase sempre perguntando se as outras crianças concordam com o que disse a primeira, pedindo para justificarem seus pontos de vista (basicamente perguntando “como assim?”, ou termos similares). Viemos lendo/memorizando o roteiro por mais de um mês, por conta disso consideramos que tivemos sucesso no cumprimento do que fora planejado.

No que diz respeito à seleção das crianças, utilizamos o critério da diversidade de raça e sexo ao pedir o auxílio da docente na entrega dos termos do Comitê de Ética a elas e a suas/seus responsáveis, para que, desse modo, pudéssemos analisar a interação entre sujeitos com características relevantes no debate contemporâneo sobre cidadania, como o são as diferenças/desigualdades racial e sexual. Destarte, foram selecionadas oito crianças para participarem do grupo focal, com idade aproximada entre sete e oito anos, sendo quatro meninos (um branco, dois pardos e um preto) e quatro meninas (uma branca, uma parda e duas pretas)³⁷. Não obstante, no dia de realização dessa técnica, um garoto (pardo) faltou; como causava certo transtorno a retirada das crianças da aula e dada a burocracia na entrega dos termos do Comitê de Ética, realizamos o debate com as sete crianças presentes.

Combinamos com a gestora interventora – por ter sido a que esteve mais presente no turno da tarde, especialmente na segunda metade da etnografia – que realizaríamos o grupo focal numa sala de aula, já que, segundo aquela profissional, apesar de as salas serem em igual número à quantidade de turmas, sempre havia uma ou outra sem uso (possivelmente pelo não comparecimento de algum[a] docente no dia); caso não houvesse alguma disponível, realizaríamos a técnica no posto de saúde, que se localiza geminadamente à escola, já que, a esse momento do ano, o posto não estava mais funcionando e suas dependências seriam cedidas à escola a partir do ano seguinte. Foi o que acabou acontecendo: no dia de execução do GF todas as salas estavam ocupadas e fomos com as crianças para o posto de saúde, logo no início do turno letivo.

Distribuímos nove cadeiras no hall do posto de saúde, em formato de semicírculo, de frente para o computador, com caixa de som, no qual seriam exibidos os vídeos e as imagens. O espaço era aberto e arejado, com uma corrente de ar natural; no início havia um pouco de

³⁷ Também aqui deixamos claro que, por não ter sido uma questão trabalhada na escola e/ou de forma sistemática com todas as crianças, essa definição de suas raças não se baseou em autoidentificação, tendo sido feita arbitrariamente pelo pesquisador, como forma de descrever o contexto da forma mais completa possível.

barulho na quadra poliesportiva da escola ao lado, mas que não chegou a prejudicar o andamento das nossas atividades. As condições climáticas também contribuíram com a gravação em vídeo, já que não chovia, nem havia a interferência de outros ruídos.

Dispusemos duas câmeras, sendo uma em cada ponta do semicírculo, e um gravador de voz, mais próximo às crianças do meio. Fez-se de suma importância ter duas câmeras, pois uma delas parou a gravação – possivelmente por alguma configuração – com 12’50” de grupo focal, que teve duração efetiva de 48’ minutos, além dos 15’ de preparativos e 5’ de fechamento; a outra câmera e o gravador captaram todo o processo, com ótima qualidade.

Antes de iniciarmos a discussão, explicamos às crianças de que se tratava o GF, bem como, rapidamente, o que era uma pesquisa científica. Como forma de deixá-las mais à vontade (“quebrando o gelo” na interação), fizemos um lanche rápido e explicamos que tudo o que dissessem ali não seria passado para as(os) profissionais da escola. Tentamos utilizar uma linguagem mais informal, mas sem perder a seriedade no processo, buscando evitar que o diálogo derivasse seja numa licenciosidade, seja numa rigidez excessiva – como temos experiência no trabalho com crianças há dez anos, esse procedimento não apresentou maiores dificuldades.

Na hora de começarmos efetivamente o GF, as crianças estabeleceram uma divisão sequencial por sexo, com os três meninos à esquerda das câmeras e do mediador, sendo seguidos pelas meninas (mais ou menos como ficam na sala de aula). Apesar dessa separação poder criar “grupinhos” no debate, não pedi para que intercalassem, a fim de que se sentissem mais confortáveis.

Desta feita, da esquerda para a direita do vídeo temos³⁸: 1) Nelson (preto; falava poucas vezes, num tom um pouco baixo, mas sempre completava suas frases, quando tinha a atenção do grupo); 2) Paulo (branco; com características de fala semelhantes às de Nelson, embora parecesse se sentir mais à vontade, tanto no GF, quanto na sala de aula); 3) Luiz (pardo; falou menos que os demais, muitas vezes reclamando das meninas, sugerindo que elas atacavam os meninos da sala em suas falas); 4) Ângela (preta; talvez a principal liderança da sala; ficou bastante à vontade no GF, embora era a que mais pedia para que nada que dissesse ali fosse levado a outras pessoas); 5) Mari (preta; a que menos falava dentre as meninas, mesmo assim participava bem, quando demandada); 6) Patrícia (branca; uma das lideranças da turma, juntamente com Ângela; participou ativamente do GF, embora tenha demonstrado constrangimento em alguns momentos, como veremos neste capítulo); 7) Carol (parda; foi

³⁸ Usamos nomes fictícios aqui, como forma de garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

mais participativa no GF do que na sala de aula, entrando em atrito com Luiz em alguns momentos do debate, especialmente na questão “meninos x meninas”). Assim, as meninas acabaram por dominar o debate; procuramos a todo momento instigar os meninos a falarem, quando obtivemos relativo sucesso, mas não a ponto de equilibrar a discussão.

As crianças prestaram bastante atenção aos vídeos e imagens, quase não existindo conversas em paralelo durante o processo. Tínhamos o receio de não obter sucesso nesse sentido, então levamos, como alternativa, folhas em branco, para que as crianças desenhasssem ou escrevessem, o que dificultaria o diálogo, mas que acabou não sendo preciso utilizar.

Em algumas situações, elas demonstraram certo melindre em fazer os relatos, indicando relativo medo em dizer o que pensam, num contexto mais formal como o GF (similarmente ao que acontecia nas aulas). Então, ficamos a todo momento dizendo que não precisavam se preocupar, que “a conversa não sairia dali”, sempre remetendo aos fins científicos da investigação (dizíamos que era um trabalho para a escrita de um livro sobre os relatos, mas que seria anônimo e que elas estavam contribuindo bastante ao participarem). Em todos os momentos nos quais foi preciso fazer essa ponderação, elas continuaram a falar.

O grupo focal transcorreu mais ou menos conforme o planejado, sem maiores problemas. Uma das dificuldades que destacamos, nesse sentido, foi a de que as crianças, por vezes, queriam fazer relatos de episódios que fugiam à discussão, ou pelo menos não estavam associados aos nossos objetivos, a exemplo de acontecimentos de sua rua, ou o que ouviram sobre alguma criança de fora da escola. Como o nosso foco investigativo era a socialização escolar, trazíamos sempre a discussão para esse contexto. Nesses momentos de relativa fuga ao tema, ouvíamos um pouco, para que não se sentissem desestimuladas, ao terem suas falas cortadas e/ou desvalorizadas, mas sempre buscávamos remeter aos interesses da pesquisa.

Já próximo ao encerramento, tendo discutido os principais pontos do último vídeo, as crianças começaram a demonstrar cansaço. Patrícia foi a primeira a se levantar, pedindo para lanche, sendo seguida pelas demais, após meu consentimento, o que não interferiu tanto no processo, por já termos dado conta de, praticamente, tudo o que fora proposto. Fizemos um lanche rápido, eu as agradei e as levei de volta para a sala de aula, finalizando o GF.

Feita a análise preliminar dos dados construídos no grupo focal, buscamos estabelecer algumas unidades analíticas que emergiram durante a técnica, com o intuito de sistematizar melhor a nossa discussão, transformando-as em categorias, as quais podem ser elaboradas “a partir de todas as respostas produzidas no grupo”, possibilitando a definição de “núcleos temáticos [...] que revelam de que modo os participantes dos grupos focais se posicionam diante do tema, foco da discussão” (GONDIM, 2003, p. 155).

Considerando um núcleo temático como uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1988, p. 105), a categorização dos dados do grupo focal, realizada neste capítulo, remete à construção desses núcleos, em alusão tanto às práticas naturalizadas, observadas no cotidiano da escola investigada, quanto à discussão teórica sobre cidadania.

Dito isto, destacamos três categorias centrais na discussão, a saber: 1) o convívio com as diferenças; 2) a dimensão dos direitos e deveres; e 3) a temática da deliberação/participação. Esses núcleos se fundamentam não só no que as crianças demonstraram terem incorporado via escolarização, mas, também, na forma como interagiram durante o GF.

A sequência dos itens/categorias deste capítulo se justifica, grosso modo, por se coadunarem sincronicamente às discussões centrais presentes nos vídeos e nas imagens. Sendo assim, não seguem uma divisão rígida, posto que, como a realidade é una, podemos situar características de diversas concepções de cidadania num mesmo momento da discussão, a exemplo da forma como deliberam sobre um assunto no item sobre direitos e deveres, ou esse aspecto inserido na discussão sobre diferenças. Já dentro de cada um desses núcleos temáticos, seguiremos uma descrição mais ou menos diacrônica, quando isso contribuir com a argumentação.

A seguir, passaremos à análise de um ponto em que fica patente a dupla perspectiva descrita neste capítulo (de interpretar o engendramento da cidadania tanto na interação das crianças em si, quanto no que manifestam terem naturalizado): a forma como as crianças evidenciam seu entendimento sobre o convívio com as diferenças e como lidam com elas.

6.2 CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS

Feita a apresentação do que seria, em linhas gerais, o grupo focal, e após o momento inicial de relaxamento da tensão que a técnica poderia causar, adentramos nos objetivos próprios à investigação, com a exibição do curta-metragem/animação: “Bullying não! Ser diferente é legal”³⁹, apresentado com o intuito de fomentar a discussão sobre o trato com as diferenças na escola.

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Logo no início do vídeo – que mostra crianças com faixa etária próxima das que participaram do GF –, quando sua protagonista (uma menina branca) cumprimenta uma das coadjuvantes (negra), Luiz (pardo) aponta para Mari (preta), sorrindo, como se estivesse debochando da semelhança com a menina do vídeo. Mari fica um pouco sem graça, mas ambos logo voltam a atenção ao vídeo. Nisso já podemos perceber uma atitude de cunho racista por parte do garoto, pois ele nitidamente estava tentando apontar na cor de Mari uma característica jocosa.

Pausamos o vídeo quando um garoto – que estava sofrendo *bullying* por ser “gordo e usar óculos” (fala de uma das personagens do vídeo) – toma uma bolada de outro menino, com estereótipo de “valentão” da escola. Então debatemos⁴⁰:

Mediador (pesquisador) – *Vocês já viram algo parecido na escola?*

Paulo (balançando a cabeça negativamente) – *Não.*

Carol – *Eu já.*

Mediador – *O que?*

Carol continua – *O negócio de fulana... porque, tipo... a gente ((tava)) brincando lá na (aula de educação) física, aí ((teve)) algumas meninas... todas nós... fizemos, tipo... porque ela é gorda...*

Mari interrompe a fala de Carol – *Não usa óculos!*

Carol volta a falar – *É, mas ela não usa óculos... deixa eu falar... aí... ((tipo))... porque ela é gordinha, aí a gente não queria deixar ela brincar...*

Mari – *Eu não! Eu deixava!*

Ângela – *Eu deixei ela brincar... por mim... agora pelas meninas... a outra... agora a irmã dela (apontando para Mari)...*

Patrícia entra na conversa e diz – *Falou (referindo-se à irmã gêmea de Mari): “se fulana (a menina gorda) brincar, eu não vou brincar!”.*

Carol – *Mas agora a gente já é amiga ((e tal)).*

Ângela – *Já ((tá)) tudo resolvido.*

⁴⁰ Observação de cunho técnico: utilizaremos reticências [...] quando as crianças ficarem pensativas e/ou alongarem as palavras; e parênteses duplos [(())] quando fizerem uso de alguma interjeição, onomatopeia, ou não se utilizarem de linguagem formal. Além disso, empregaremos negrito, para o nome de quem está discursando; itálico, para seu discurso; e, em escrita regular, nossos esclarecimentos, quando considerarmos que eles facilitam a leitura.

Essas respostas reforçam a atitude supracitada de Luiz, de que há uma naturalização da discriminação baseada em estereótipos, indo de encontro a perspectivas de cidadania que colocam a vivência na diversidade como um de seus pilares. Por outro lado, as falas das meninas demonstram que elas percebem que não devem se assumir enquanto praticantes de *bullying*, embora acabem fazendo (algo comum no racismo manifestado no Brasil), como podemos perceber no que disse Carol. Assim, embora possivelmente elas tenham internalizado que é errado discriminar outras pessoas por serem diferentes – talvez pelo medo de sofrerem sanções, como uma repreensão, ou um castigo –, na prática, não vivenciam essa não discriminação, o que remete ao cotidiano escolar, quando são recriminadas por fazerem “algo errado”, embora sem muita problematização quanto ao significado do erro.

Quando questionadas sobre como lidam com as duas crianças com deficiência de sua turma, Carol nos responde com palavras e tom piedosos, contrariando o que é trazido no PPP da escola, mais do que reconhecendo no outro um sujeito de direitos com diferenças em relação à deficiência. As outras crianças a observam nesse momento, parecendo concordar com o que ela diz:

Carol – ((Oxe))! *Fulano é da sala quem eu mais amo!* – e continua, quando questionada se já viram algum tipo de discriminação com as crianças com deficiência – *ah, não... e se fizer eu ((meto o pau))... principalmente (com) fulano* (um dos garotos PCD's).

Aqui podemos perceber o quanto ela exacerba a particularidade da diferença de uma das PCD's, mas com um perspectiva que remete ao ultrapassado termo “especial”, o qual se refere àqueles sujeitos como “exóticos”, por conta de sua diferença, o que acaba por ser uma atitude discriminatória, ao apontá-los como pessoas “excepcionais”, numa perspectiva hierarquizante no trato com as diferenças.

Quando questionamos as outras crianças a respeito de suas opiniões, Nelson, Ângela e Patrícia reforçam o entendimento trazido por Carol, de um tratamento desigual em relação às pessoas com deficiência da turma, ao apontarem que, constantemente, essas são alvo de brincadeiras de colegas, de uma forma diferente do que acontece com as(os) colegas sem deficiência, ou, no mínimo, com uma maior constância, a exemplo de terem seus pertences escondidos, ou seus alimentos furtados.

Por mais que essas atitudes possam ocorrer também entre as crianças sem deficiência, as(os) participantes do grupo focal demonstram um entendimento de que fazer isso com as crianças com deficiência é um desrespeito, dada a sua condição. Entretanto,

também neste caso podemos identificar a ausência de uma compreensão das PCD's como sujeitos de direitos, denotando a parca reflexão sobre essa dimensão na construção da cidadania na escola, ao menos na perspectiva de uma vivência na diversidade, no reconhecimento do outro como diferente, mas não desigual (SANTOS, 2002).

Por outro lado, é justamente nesse ponto da discussão que podemos identificar um trato piedoso no relacionamento com as crianças com deficiência, ilustrando, de forma mais explícita, a dimensão contraditória da cidadania engendrada na escola, na medida em que, ao reconhecer as diferenças, as crianças se pautam na compaixão e no compadecimento, repercutindo o viés da cidadania (com)passiva no trato com as diferenças.

Em seguida, exibimos a segunda parte do primeiro vídeo, cuja última fala apresentada é a da protagonista, que diz: “Eu e o Romano (garoto que sofre o *bullying*) somos diferentes de você, mas fazemos parte da paisagem, ok?”. Nisso propomos um debate sobre as diferenças entre as pessoas, até chegarmos ao seguinte diálogo:

Mediador – *Mas vocês se dão bem, mesmo com quem é diferente de vocês?*

Carol e Mari (com feições parecidas, de incerteza, balançando a cabeça para os lados) – *ééé...*

Patrícia – *Mas, de vez em quando não... porque... (com) Fulana, a gente briga toda hora; Beltrana um pouquinho... Sicrana...*

Ângela – *É... Sicrana me chamou de idiota e eu não gostei disso, porque isso aí é falta de educação.*

Carol – *Quase que eu falava com ela: “((ó)), tua mãe não te deu educação, não, ((pô))?” Mas... eu desabafei com ela... daí eu respirei fundo e me acalmei.*

Podemos identificar aqui, especialmente nas falas de Ângela e Carol, a naturalização da compreensão de que é errado ser mal-educada(o), no sentido de desrespeitar a(o) colega, mas sem um maior aprofundamento em relação ao seu significado, simplesmente pelo fato ter aprendido que é errado.

Ao longo da discussão do grupo focal, essa perspectiva aparecerá reiterada vezes, o que nos permite depreender que houve uma internalização da premência do tratamento respeitoso com o outro, mas numa concepção de que se deve agir assim, pois, do contrário, estará agindo “com falta de educação”, numa compreensão distanciada da convivência plural, com respeito às diferenças, como em Arendt (2012) e Dagnino (1994), e mais próxima da

cidadania como respeito à ordem, a ser educada(o), entendido aqui enquanto obediência às regras legais e/ou hegemônicas de convivência em sociedade.

Nisso percebemos que, mesmo quando compreendem o *bullying* como algo ruim, as crianças manifestam a incorporação da passividade da cidadania construída na escola, pois devem obedecer a ordem de alguém que lhes disse que é errado discriminar outrem, nem tanto pela internalização do significado da discriminação em si.

Então, voltamos à discussão:

Mediador – *Vocês já viram alguém... ((tirando onda)) (fazendo brincadeiras depreciativas) com o outro, ou ((botando pra baixo))... porque é, assim: mais magrinho, mais gordinho, mais negro... menino, menina...?*

Ângela, Patrícia e Carol – *Já!*

Mediador – *Na escola? Na sala de vocês?*

Carol – *Não... Aqui na escola não.*

Ângela – *Na escola não... Eu já vi, assim, na escola (ela reflete mais sobre a resposta, nesse momento)... mas não na sala da gente... Eu já vi no corredor... Assim, teve um menino em (educação) física que queria me colocar pra baixo, só que ele não conseguiu, porque Patrícia veio me ajudar, e Fulana (a irmã de Mari) veio me ajudar... aí ele não conseguiu me colocar pra baixo.*

Patrícia (demonstrando certo constrangimento) – *E eu também já fui um desses, né? Que chamei uma pessoa assim... com bullying... sabe? Ontem. Aí minha mãe brigou comigo, aí eu...*

Carol interrompe – *Por que você chamou ela...? Tipo... foi aqui na escola?*

Patrícia continua – *Não... foi no campo (ao lado da escola)...*

Ela para de falar, pensativa. Então eu questiono aos meninos se já viram algo parecido. Paulo e Nelson ficam pensando, mas não respondem; Luiz diz que nunca viu, ao que **Ângela** o contradiz – *É mentira, é porque ele não fala...*

Patrícia conclui – *Pronto, aí eu fiz um bullying... com um menino... ele ((tava)) jogando, aí, eu: “meu Deus (ela leva a mão à boca, como se relembresse seu gesto de espanto naquele momento)!” Um menino negro⁴¹, suado... Aí eu: ((Jesus))!. Aí eu cheguei em casa, disse à minha mãe... Aí, minha mãe: “meu Deus, Patrícia, isso é bullying!”. Aí, eu: “((tá)), ((Maíinha)), ((tá)), ((tá))”, aí eu peguei e fui ((pro)) quarto.*

⁴¹ Vale salientar que Patrícia era a única menina branca do grupo focal.

Ângela – *Eu já vi muito bullying com Maria⁴², assim...*

Luiz interrompe – *Claro, porque ela é chata!*

Ângela continua – *Porque ela é chata não, porque... vê... ela chama Patrícia de branca, essas coisas assim... ela ((bota)) bullying em mim... ela ((bota))... em quem ficar falando com ela!*

Esse diálogo nos aponta para relevantes reflexões acerca do convívio com as diferenças na escola, mais especificamente no que concerne à discriminação por raça. Em primeiro lugar, podemos perceber na fala de Patrícia (garota loira) o reflexo do pouco trabalho feito na escola no que tange à questão racial. Desta feita, ela acaba sendo censurada pela mãe, em casa, mas agiu com racismo em relação ao garoto que viu no campo ao lado da escola.

Essa naturalização da discriminação racial, fortalecida pela insuficiente problematização na escola em relação a essa temática, pôde ser visualizada, também, na fala de Ângela, quando questiona o (suposto) “*bullying*” feito por Maria, ao chamar Patrícia de “branca”, como se esse apelido estivesse equiparado ao racismo sofrido pelas pessoas negras⁴³. Nesse aspecto podemos identificar uma consequência da passividade da cidadania (com)passiva, engendrada predominantemente na instituição, no sentido que citamos anteriormente, de que as crianças reconhecem que é errado, porque uma autoridade lhes disse, mas não conseguem diferenciar alguém que chama a colega de “branca” do espanto preconceituoso por ver um menino negro suado no campinho.

Além disso, Maria (garota preta) foi apontada por Ângela, com a concordância de Luiz, como sendo uma vítima frequente de *bullying* na sala de aula, mas que, segundo Ângela, seria “justificado” por suas atitudes, pois ela seria uma espécie de “garota-problema” na sala de aula, a exemplo de quando chama Patrícia de “branca”. Também aqui podemos perceber uma compreensão naturalizada de que o *bullying* seria algo ruim, na medida em que é uma atitude desrespeitosa com outra pessoa, magoando-a, mas sem estar presente uma dimensão de respeito às diferenças, ou de compreensão das hierarquias sociais que se naturalizam na sociedade, por conta da cor da pele, por exemplo.

⁴² Nomearemos essa menina (negra) ficticiamente, pois ela foi citada várias vezes pelas crianças, como se fosse um “alvo” da turma.

⁴³ Não adentraremos aqui numa discussão mais aprofundada sobre a possibilidade de existência de um “racismo reverso”, supostamente sofrido pelas pessoas brancas, pois isso demandaria uma longa reflexão, fugindo aos nossos objetivos. Em síntese, podemos dizer que, numa estrutura social que inferioriza as pessoas negras, colocar no mesmo patamar de “racismo” um apelido de “branco” seria um equívoco básico na interpretação das discriminações que ocorrem em nossa sociedade, o que exemplifica o pouco trabalho efetivo em relação à questão racial na escola.

Assim, dado que nesse primeiro momento do grupo focal as crianças fizeram uso reiterado do termo “*bullying*”, na maioria das vezes com um significado aproximado de humilhar outra pessoa, questionamo-las a respeito de quando e onde conheceram essa palavra. Nas respostas, elas apontaram que a conheceram em casa, na internet, ou desde a escola anterior, como se fosse algo consideravelmente discutido em suas vidas, mas sempre resumido a fazer mal a outrem e que, por isso, seria “algo errado”, demonstrando desconhecer e/ou desvalorizar, nessa discussão, a importância da convivência plural, na diversidade, o que indica que não houve, na escola, uma incorporação efetiva dessa perspectiva, capaz de engendrar sua naturalização.

Dentro desse recorte, quando comparamos o trato com as diferenças em relação à deficiência com a dimensão racial, podemos identificar uma naturalização de uma visão bastante distinta nos dois casos: enquanto, no primeiro, as crianças demonstram razoável respeito pela inclusão das pessoas com deficiência, apesar de se pautarem numa concepção piedosa, caridosa, mais do que como sujeitos de direitos, quando abordam a discriminação racial demonstram terem naturalizado determinados preconceitos, desconhecendo pontos centrais na discussão sobre o racismo, como a inexistência de um racismo com pessoas brancas numa sociedade estruturalmente racista em relação às pessoas negras.

Essa caracterização desigual em ambos os casos reflete o que observamos na escola, quando analisamos o trato com as(os) estudantes com deficiência e a diversidade de raça e/ou gênero, no sentido de que existe um amor benevolente/compassivo em relação às PCD's – embora o PPP da instituição (p. 25) defenda uma premissa diferente –, mas, praticamente, inexistente a discussão sobre a diversidade em outras perspectivas.

Isso retrata, ainda, a noção de escola como um “depósito”, com pouca construção efetiva da cidadania na sua concepção de convívio na pluralidade, o que pode incidir na visualização mais imediata em relação às discriminações por deficiências, por serem mais diretamente abordadas na instituição, mas nem tanto no que se refere à discriminação pautada em raça/gênero, dada a inexistência de uma vivência cotidiana na reflexão sobre essas diferenças.

Em certa medida, essa manifestação do convívio com as diferenças na escola também se coaduna com o Projeto de Lei “Programa Escola sem Partido” (PL 867/2015), no sentido de que as deficiências são vistas como uma diferença que deve ser considerada com mais seriedade, apesar de se manifestar com certo viés de “*coitadismo*” no trato com esses sujeitos; já raça e gênero são, muitas vezes, compreendidas como diferenças de menor

importância, chegando à defesa, no citado PL, de que devem ser evitadas discussões e ações em relação à inclusão com base nesses referenciais.

Como forma de ilustrarmos essa compreensão desigual a depender do tipo de diferença abordada, já na discussão sobre o cuidado com a escola/patrimônio público, Carol e Luiz entram numa contenda:

Carol – *É feito lá na sala da gente, que tem alguns meninos* (neste momento, Luiz a encara, com expressão raivosa, como se não tivesse gostado da alusão feita aos meninos, mesmo que, logo em seguida, Carol tenha falado também das meninas) *e algumas meninas que ficam jogando papel lá na sala ((e tal))... aí a professora... ((tipo))... foi Fulano* (diz o nome de um menino da sala)...

Nessa hora, **Luiz** olha para Paulo, que estava ao seu lado, balança a cabeça negativamente, com cara de desgosto, e diz – *((Óia))* (olha só)!? –. Paulo fica só observando.

Carol continua – *A prof...* (e, dado o comentário de Luiz, dirige a palavra para ele). *É ((tipo)), ((tá))?* *Tu não sabe nem o que é isso...* (o garoto fica calado, ouvindo-a).

Patrícia diz – *É um exemplo.*

Carol continua – *É um exemplo.*

Esse comportamento das crianças, especialmente o de Luiz, aponta para a incorporação de certo recorte sexista, observado na etnografia – como nas aulas de educação física; ou em alguns desenhos entregues para pintura; ou, ainda, na forma como algumas profissionais se referiam às roupas de um dos professores –, indicando que há a naturalização de uma rivalidade entre meninos ou de meninas, comumente pautada em estereótipos, sem embasamento científico.

Menos do que compreenderem as diferenças realmente existentes entre os dois sexos, as(os) estudantes naturalizam comportamentos, que, não obstante, são construções sociais que mais contribuem com o reforço em preconceitos e discriminações de gênero do que no soerguimento de uma convivência plural, na diversidade.

Feita essa reflexão mais direta sobre a naturalização da cidadania a partir do convívio com as diferenças na escola, passamos a ter como foco do debate a dimensão dos direitos e deveres, aspecto que será problematizado na seção seguinte, não obstante, sem abdicar, em absoluto, da discussão precedente.

6.3 DIREITOS E DEVERES

Com o intuito de estimular o debate em torno dos direitos e deveres, uma temática em comum nas principais concepções de cidadania, problematizamos imagens de escolas sujas e/ou depredadas (Figuras 3 e 4 [[Apêndice A – Roteiro do Grupo Focal](#)]) e um vídeo, que mostra um garoto, com aproximadamente dois anos a menos que os sujeitos do grupo focal, vandalizando a escola em que estuda.

Deste modo, ao localizarmos a discussão em cima do que ocorre no cotidiano escolar, objetivamos avaliar em que medida as(os) estudantes visualizam a educação e a escola como um direito, mas também como um dever. Não adentramos em problemáticas para além dessa dimensão, a exemplo de questionar se sabem o que são direitos e deveres, pois consideramos que, caso o fizéssemos, poderíamos levar a uma ponderação sobre possíveis conteúdos aprendidos, mas não, necessariamente, a uma manifestação da naturalização da cidadania através do que vivenciaram rotineiramente na instituição.

Quando perguntadas se atitudes similares às demonstradas nas imagens aconteciam na escola, as crianças entram num consenso que sim. Então explicam:

Paulo – *Eu acho que é porque não respeitam a escola.*

Então **Ângela** comenta um caso de duas crianças que estavam brincando de jogar lixo uma na outra, durante uma aula – *Aí tia disse: “quem foi? Eu vou dizer ((pra)) diretoria ((pra)) chamar o Conselho Tutelar só ((pa)) dar uma palestra... ((pra)) vocês”. Aí, pronto... aí (a) tia foi... ia chamar... aí, quando Fulano disse: “foi eu, tia! Eu vou jogar no lixo”. Aí jogou (dando a entender que o conflito se encerrou com essa atitude do estudante, sem a professora ir à diretoria, conforme havia ameaçado).*

Paulo (repetindo sua afirmação anterior) – *Eu acho que é porque não respeitam a escola.*

Mediador – *Vocês respeitam a escola?*

As crianças ficam pensativas e **Ângela** responde – *Sim, mas só que, às vezes, eu sou ((meia)) (sic) “grossa” (faz o sinal com a mão de “entre aspas”)... grossa com a escola, porque eu não aguento mais... já ((tô)) por aqui (coloca a mão no pescoço).*

Nelson (balançando a cabeça afirmativamente) – *Eu também.*

Tensionando o que viemos discutindo na seção anterior, também nesse caso pudemos identificar uma presença da obediência, da ameaça, do medo como estratégia para se manter a ordem na instituição, pois foi preciso que a docente ameaçasse levar o caso à diretoria, ou, até

mesmo, ao Conselho Tutelar, para que o garoto assumisse sua autoria em jogar o lixo na colega e o levasse à lixeira. Para além dessa atitude do garoto, nada mais é discutido, ao menos não a ponto de ser incorporado pelas crianças.

Além disso, quando Paulo repete que não respeitam a escola, as crianças, mesmo ao serem questionadas se respeitam, divagam em respostas que não se referem à importância quanto ao cumprimento de deveres, ou de reconhecer aquele espaço como um direito e um bem coletivo, mas parecem responder que respeitam, porque seria uma resposta esperada, até óbvia, porque é o certo a se fazer, pois aprenderam assim.

Nesse momento, Carol e Mari entram numa discussão relevante para avaliarmos o quanto essa dimensão da obediência a uma autoridade é tida como uma postura correta, naturalizada na atitude das crianças, independentemente da ordem que se recebe, quando Carol começa a falar, sendo logo interrompida por Mari:

Carol – *Não, deixa eu falar.*

Mari retruca – *Não, eu ia falar.*

Carol discorda – *Eu ia falar primeiro.*

Mediador – *Mari ia falar primeiro.*

Mari (olhando para Carol, num misto de afronta e brincadeira) – *((tomaaaa))!*

Carol (sorrindo, acatando a decisão [injusta]) – *Vai, fala, fala.*

Nesse diálogo podemos perceber que houve uma troca/confusão, por parte do mediador (sem intenção), em relação a qual das meninas havia começado a falar primeiro. Entretanto, mesmo invertendo a sequência e desrespeitando a ordem, como foi o mediador quem apontou – nesse caso de forma injusta e arbitrária (PETTIT, 1997; 2012; RAWLS, 2009) – qual delas havia iniciado as respostas, ambas acataram o argumento, sem qualquer hesitação. Esse posicionamento das garotas remete ao que observamos na escola, em relação ao não questionamento das decisões vindas de quem tem um *status* de autoridade: o mediador, no GF; a(o) docente/gestora, no cotidiano escolar.

Disto isto, voltamos à discussão sobre o cuidado com a escola e, quando perguntadas sobre o que fazem ao presenciar alguém jogando lixo no chão, quase todas as crianças ficam caladas, como se não fizessem nada. Ângela é a única que diz que reclama, mas justifica que o faz “porque é falta de educação”, novamente aludindo à noção de que tal atitude é errada, porque assim alguém disse, embora sem uma maior reflexão sobre o zelo com um bem/direito coletivo, ou o dever perante ele.

Por outro lado, quando questionadas sobre o cuidado com o meio ambiente de modo geral (a natureza), elas demonstram que incorporaram essa premissa, como podemos identificar no seguinte diálogo:

Mediador – *Patrícia falou da poluição... por que a poluição é ruim?*

Patrícia – *Porque...*

Carol – *Porque ((tá)) poluindo nosso... planeta.*

Patrícia – *É. Nosso lar...*

Mediador – *E por que isso é ruim?*

Ângela – *A gente se sufoca, a gente se sufoca, como se a gente se sufocasse...*

Carol – *É! Se você se sufocar... ((num)) tem mais ar (faz o gesto de como se estivesse se abanando)... ((pra)) respirar.*

Patrícia (apontando para algumas árvores ao redor) – *Cortar as árvores... a gente...*

Ângela – *Quando cortar as árvores, a gente não respira direito dentro da sala, porque tem muita árvore aqui (também aponta para as árvores).*

Mediador – *E vocês lembram de terem estudado isso, sobre a importância das árvores?*

Quase todas afirmam, de prontidão, que sim e **Mari** diz – *Até teve prova.*

Patrícia – *Foi... a poluição...*

Elas finalizam essa discussão entrando num consenso, especialmente as quatro meninas, que já tiveram prova escrita sobre o cuidado com o meio ambiente. Mesmo que possa ser reflexo de um ensino conteudista, mais do que através da vivência em práticas cotidianas de zelo com a natureza – as quais não observamos em nossa etnografia –, conseguiram construir uma relação causa-efeito consciente de um importante direito/dever, apontando que sua incorporação se deu na escola.

Isso nos indica que o ensino conteudista também é capaz de desenvolver alguns aspectos da cidadania, a exemplo do cuidado com a natureza; mas há alguns limites, como num determinado momento, posterior à essa indagação, no qual Patrícia (apesar de ter tecido alguns comentários sobre a importância de diminuirmos a poluição) jogou uma embalagem de biscoito no chão, pegando-a e jogando no lixo só depois que pedimos para que ela assim o fizesse. Além disso, em quase todos os outros contextos de discussão, o *modus operandi* das práticas institucionalizadas repercutiram na maneira como as(os) estudantes evidenciaram sua percepção da cidadania, como veremos ao longo dessa discussão.

Então, passamos à projeção do vídeo com o garoto depredando sua escola⁴⁴, cujo objetivo central era o de problematizar em que medida as crianças identificam a escola como um lugar que pertence a todas(os); como percebem a educação enquanto um direito; e, ainda, como visualizam os deveres que se têm frente a esse patrimônio público/bem coletivo.

Logo que começam a aparecer os primeiros atos de transgressão no vídeo, Patrícia leva a mão à boca e diz: “mas que falta de educação!”; pouco tempo depois continua: “a mãe desse menino tem...”. Aqui, outra vez, vem à tona o viés da “falta de educação”, já discutido nesta seção, mas que, nesse contexto, radicaliza-se, pois Patrícia trata como tal uma atitude de vandalismo dentro da escola, além de insinuar que quem deve dar uma resposta adequada – possivelmente com violência – é a mãe do garoto, consolidando a justificativa para o ato na “falta de educação” (doméstica).

Dito isto, os sujeitos do grupo focal adentram na seguinte discussão:

Carol – *Parece mais um menino daqui.*

Patrícia complementa – *Eu ((metia o pau)).*

Carol continua – *Eu ia ((pra)) escola e dizia: “o que é que tá fazendo aqui?”.*

Mari questiona – *Aí a moça falou “pode soltar”... Eu (referindo-se ao que diria na situação): “oi?”* (como quem discorda da referida atitude da professora do vídeo).

Carol volta à conversa – *Eu ia gritar: “solta isso, agora!”.*

Paulo – *É bom que a mãe dele chegasse na hora!*

Luiz comenta – *Com uma espada.*

Paulo completa – *Com um pedaço de madeira* (e faz um gesto imitando pauladas).

Nelson – *Isso é mais ou menos o que eu fiz na prova.*

Mediador – *Na prova?*

Carol tenta interromper a resposta de Nelson – *Tinha um menino aqui...* – Ela logo se cala, quando o grupo presta atenção a Nelson.

Ângela também tenta cortar a fala – *Vê.*

Mas logo é cortada por **Luiz**, que argumenta – *Deixa Nelson falar* –. Ângela faz uma feição entre levar na brincadeira e achar ruim o que Luiz disse, dando uma cutucada nele, em tom de brincadeira. Luiz, por sua vez, finge que daria um soco nela e leva um tapa (leve, também de brincadeira, como se pedisse para parar) de Patrícia.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KsRRHsq-5UQ>>. Acesso em: 10 nov. 2018

Nelson complementa – *Eu já derrubei... ((tipo))... duas cadeiras... mas eu (reflete durante uns três segundos)... É! Fiz coisa errada... Aí fui e arrumei.*

Mediador – *Você mesmo que viu que fez coisa errada?* – Ele balança a cabeça, positivamente⁴⁵.

Podemos perceber o destaque dado à obediência nas falas das crianças, na medida em que o que lhes chama atenção é a desordem/estrago que o garoto gera no ambiente escolar, mas não demonstram preocupação com a defesa do patrimônio público.

Assim, os sujeitos não apontam a escola enquanto uma instituição que deve educar para a reflexão sobre a preservação de um direito/bem coletivo, mas como um espaço cujas(os) profissionais deveriam reagir com violência, ou, principalmente, que a mãe do menino deveria ser chamada para repreender seu filho, batendo nele, como se a coibição violenta fosse a resposta adequada aos seus atos, denotando uma naturalização da violência na resolução de conflitos.

Por outro lado, também Nelson, provavelmente tendo internalizado a dimensão da “coisa errada”, no sentido do descumprimento de uma regra, arrependeu-se da atitude por esse motivo, mas não pela reflexão sobre a escola como um direito coletivo, o que nos remete à falta de uma discussão/vivência mais sistemática dessa perspectiva na instituição que investigamos, pois as crianças não demonstraram, em momento algum, uma ponderação sobre as atitudes do garoto do vídeo, no tocante à desvalorização da escola na qual estuda.

Ângela, então, começa a falar sobre as semelhanças entre o menino do vídeo e um garoto, com quem tinha estudado no primeiro ano. Ela diz: “teve uma vez que ele chamou Patrícia de ‘branquela’”. Patrícia demonstra certo constrangimento ao ouvi-la, reforçando o que discutimos na seção anterior, de que as crianças identificam no *bullying* uma ação negativa, no sentido de que agride o outro, mas inexistindo uma reflexão mais aprofundada sobre hierarquizações sociais, baseadas em raça, por exemplo. Nisso Patrícia levanta a mão para falar e eu peço para esperarmos Ângela concluir:

Ângela – *Aí, pronto... aí teve uma vez que a gente ((tava)) fazendo prova, ((tudo bonitinho))... aí, quando... demorou só dois minutos, quando (a) tia saiu, ele foi e derrubou tudo, até o celular de tia (ela faz um gesto, como se alguém passasse todo o braço em cima de*

⁴⁵ Vale destacar que este foi o único momento do grupo focal no qual todas as crianças quiseram participar, sem a necessidade de serem incitadas a isso, o que nos leva a compreender que este é um assunto que lhes interessa mais diretamente, com respostas que se complementam, mais do que se contradizem, reforçando a naturalização do entendimento que construíram, conforme descrito nesta seção.

uma mesa, derrubando tudo o que estivesse nela)... *tudo... até o celular de tia ((coisou))... queimou... aí, pronto... aí a mãe dele comprou um ((pra)) tia, aí ele não estudou mais aqui.*

Mediador – *Mas, por que vocês acham que é errado fazer isso que ele fez?*

Nelson – *É tipo um vandalismo!*

Ângela – *É falta de educação! É falta de educação e... assim... a mãe deixava muito ele pela rua... ela dizia que ele brincava muito, “até meia-noite”... por isso que ele era assim: um menino meio desastrado (ela faz um semblante de desgosto).*

Mediador – *Vocês acham que é importante cuidar da escola?*

Quase todas as crianças (respondem, rapidamente e em conjunto) – *Sim!*

Mediador – *Por quê?*

Há um silêncio geral. **Mari** diz – *Eu não falei nada* (como se achasse que alguém esperava que ela respondesse).

Depois de uns cinco segundos, **Ângela** diz – *Porque ela fica mais educada.*

Esse diálogo nos leva a algumas análises relevantes para os nossos objetivos. Em primeiro lugar, a sanção dada pela escola à conduta transgressora do estudante – “vandalismo”, segundo Nelson – que quebrou o celular da professora se assemelha à que as crianças consideraram que deveria ter sido feita com o menino do vídeo, no sentido de ter uma punição rígida, mas sem uma correção moral em cima de seu comportamento, ou uma advertência pautada na reflexão de que existem deveres que devem ser cumpridos não só na escola, mas na vida em sociedade. Ao que parece, pelo ato ter sido considerado grave, ele foi, simplesmente, desligado da instituição.

Em segundo lugar, reforçando o que apareceu várias vezes ao longo do GF, mais uma vez vem à tona a questão da “falta de educação”, a exemplo de quando Ângela – lembrando que ela era, provavelmente, a principal liderança da sala, como pudemos observar na etnografia, o que poderia influenciar decisivamente na forma como as(os) outras(os) colegas constroem sua maneira de enxergar a realidade – associa o comportamento do estudante transgressor com o que ele aprendia quando não estava na instituição. O uso pouco refletido dessa concepção ficou ainda mais explícito na última resposta da referida estudante: “porque ela (a escola) fica mais educada”, demonstrando que a falta de educação parecia ser, em seu ponto de vista, uma resposta satisfatória para (quase) tudo.

A “falta de educação”, a que a estudante sistematicamente se referia, não era aquela que poderia ter sido incorporada na escola, mas remetia ao que as(os) estudantes deveriam ter aprendido em casa (uma educação doméstica e, em certo sentido, domesticadora). Aqui

podemos perceber a naturalização de que a formação moral deve ser obtida na família e que a escola não tem esse papel, remetendo à parca vivência em práticas direcionadas diretamente à forjadura/fortalecimento de valores dentro da instituição.

Essa característica pôde ser observada, em especial, nas frequentes situações nas quais a escola tinha um relaxamento em relação à indisciplina, especialmente no final do turno letivo, contribuindo com que as(os) estudantes naturalizassem a percepção de que a função de educar (moralmente) cabe à família, sendo atribuição da escola, no máximo, a instrução de conteúdos curriculares – um dos pontos centrais no “Programa Escola sem Partido” (PL 867/2015), por exemplo –, em alguns momentos do dia (quando havia trabalho efetivo), ou a punição referente a alguma atitude que fugisse do aceitável, dentro das regras pré-definidas.

Quando questionados se achavam que cuidam da escola, os sujeitos do GF ficaram um pouco pensativos, como se estivessem refletindo sobre isso pela primeira vez, entrando em respostas que fugiam um pouco à questão, a exemplo de Carol, que diz: “eu... muito bem, eu cuido, porque eu sou *meia* (sic) patricinha”; ou Patrícia, a qual afirma que não cuida, denotando um pouco de desleixo/desdém, dizendo que joga lixo pelos corredores, ou danifica a carteira que utiliza.

Mesmo com a indagação: “mas, se vocês soubessem, por exemplo, que alguém veio de noite e quebrou alguma sala e vocês teriam que mudar de escola...”, obtivemos respostas vagas, como as de Patrícia e Ângela, as quais afirmaram que chorariam, pois ficariam “com saudade”; já os outros sujeitos se mantiveram calados, observando.

Em nenhum momento eles evidenciaram indignação, ou preocupação com a escola, mas se ativeram à possibilidade de perder o convívio com as(os) colegas e às implicações que uma mudança dessas poderia causar em suas vidas particulares, demonstrando que não possuem um compromisso com a instituição enquanto um direito que demanda um dever, mas como um espaço que se habituaram a frequentar.

Esse entendimento ficou mais nítido quando adentramos na discussão a respeito de se a escola pertence a alguém e a quem seria:

Mediador – *Essa escola é de quem?*

Luiz – *Da diretora.*

Mediador – *Da diretora... Quem mais?*

Carol – *Não; do prefeito.*

Patrícia (pensativa) – *Éééé...*

Ângela – Assim, disseram, quando eu cheguei no primeiro ano, que quem autorizou foi a mulher do posto (de saúde)... ((pá)) entrar... Tudinho (referindo-se às[aos] estudantes) ((entrou)) pela mulher do posto, porque a mãe falou... então eu acho que é... do posto.

Mediador – Do posto, da diretora...

Carol (levantando a mão) – Eu acho que é do Brasil!

Mediador – Por que do Brasil?

Carol – Claro, ((né))? Porque ((tá))... aqui no Brasil... O Brasil que cuida e tal (gesticula, abrindo os braços, como se estivesse supondo)...

Aqui, podemos perceber, mais uma vez, o quanto as crianças não visualizam a educação como um direito, ao qual todas(os) fazem jus, mas como algo que se conseguiu através de um favor (SALES, 1994; CHAUÍ, 2000; SORJ, 2000), seja “com a mulher do posto”, com a diretora, ou com o prefeito. Mesmo Carol, com um argumento mais próximo de uma concepção de direito à escolarização, é vacilante na forma como responde, especulando. Em nenhum momento, qualquer uma delas reconheceu a escola como sendo sua, por ser cidadã(o) brasileira(o), com seus respectivos direitos e deveres frente à instituição.

Essa concepção é coerente com o que discutimos no capítulo 3 deste trabalho, como também com as respostas anteriores das crianças, de que não valorizam a escola, posto que, como vimos, quando não se reconhece a indisponibilidade de um direito, tem-se uma tendência a não valorizar o objeto ao qual se refere.

Assim, na discussão sobre direitos e deveres diretamente relacionados à escola, pudemos perceber uma quase inexistência do reconhecimento de si enquanto cidadã(o); por outro lado, também foi possível reconhecer o reflexo da parca vivência na cidadania no cotidiano escolar, capaz de estimular seu engendramento, como observamos nas práticas naturalizadas na instituição.

Passaremos, a seguir, ao terceiro e último recorte categorial do grupo focal: a análise da forma como os sujeitos lidam com consensos/dissensos e como constroem um entendimento acerca da deliberação e da participação, a partir do que vivenciam na escola.

6.4 CIDADANIA E DELIBERAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

Como forma de darmos início à discussão sobre participação e deliberação na escola, perguntamos às crianças se achavam que aula, em si, era uma coisa boa ou ruim, deixando

claro para elas que não estávamos nos referindo às aulas da professora atual, mas de uma forma geral. Quando feito esse questionamento, quase todas responderam, em conjunto (com certo entusiasmo): “bom!”, com algumas delas indicando qual disciplina gostavam mais e o porquê dessa e não de outra(s), geralmente associando com o prazer (a maioria disse educação física e arte).

Exibimos a primeira imagem (Figura 5 [Apêndice A – Roteiro do Grupo Focal]) deste tema (com crianças em círculos, todas com o uniforme de sua escola, dentro de uma sala de aula, com uma mulher adulta em destaque [aparentando ser a professora, por não usar uniforme]), quando indagamos: “isso aí é uma aula? Sim ou não?”. Quase todas respondem, de prontidão, que sim; apenas Luiz e Patrícia dizem que não. Elas ficam se olhando e, rapidamente, mudam de opinião, chegando praticamente a um consenso de que não é aula. Peço para levantar a mão quem acha que sim; elas se olham novamente, como se esperassem a primeira responder, e ninguém levanta a mão.

Então, eu pergunto: “quem acha que não é aula?”. Mais uma vez, cruzam olhares e todas levantam a mão, começando por Carol, depois Paulo e, logo em seguida, o restante, praticamente ao mesmo tempo. Eu continuo: “por que que não é aula?”. Algumas dizem, juntas (pensativas): “porque...” e começam a argumentar:

Carol – *Porque ((tá)) todo mundo em uma roda.*

Luiz comenta, durante a fala de Carol – *Brincando.*

Carol continua – *Se fosse pra ((tá)) estudando, ((tava)) todo mundo escrevendo.*

Mari – *É... se...* (como se concordasse com Carol, mas sem saber explicar).

Ângela (completando a fala de Carol) – *Com a cadeira do lado, com a banca assim... E... o caderno* (faz o gesto de quem escreve, com uma feição entre desgosto e obviedade)... *escrevendo.*

Exibimos a segunda imagem deste tópico (Figura 6 [Apêndice A – Roteiro do Grupo Focal]), com duas crianças bem novas (em torno de dois anos), usando botas, mas sem uniforme, cuidando de plantas, numa horta; então, discutimos:

Mediador – *E essa, agora?*

Carol – *É aula!* – Paulo balança a cabeça, concordando.

Mediador – *Quem acha que é aula levanta a mão!* – Todas levantam. – *Por que é aula?*

Mari – *Porque ((tá)) aprendendo... a natureza, a plantação...*

Patrícia – *É... ((tá)) ((prantando)) (sic)... ((pranta)) (sic), pra quando... ((num)) crescer...*

Nisso ela é interrompida por **Paulo**, que a corrige – *Planta!* – Ele é seguido por Mari e Carol na correção, criando-se um clima de riso/constrangimento para Patrícia.

Patrícia – *Isso mesmo!*

Mari – *((Eita))! Patrícia... Como tu fala errado!*

Mediador – *Por que essa daí é aula e aquela outra não era?*

Paulo – *Porque na outra elas estão numa roda, brincando.*

Mari – *É!*

Patrícia completa – *E essa ((tá)) aprendendo... a ((prantação)) (sic).*

Carol a corrige, em tom enfático – *((Plaaaantação!))*.

Patrícia ri e diz, também em tom enfático – *Planta!*

Alguns pontos nesse diálogo têm relevância em nossa discussão. Em primeiro lugar, quando questionados a respeito da primeira imagem, os sujeitos foram, a princípio, bastante vacilantes em avaliar se aquela prática poderia ser ou não uma aula, possivelmente por não vivenciarem uma atividade como aquela na escola em que estudam – o que foi atestado em nossa observação, quando não presenciemos quaisquer dinâmicas similares.

Já quando exibimos a segunda imagem, que poderia ser avaliada como mais distanciada de uma aula tradicional – posto que, enquanto na primeira tínhamos uniformes, professora e todas estavam numa sala de aula, na segunda, as crianças estavam numa área aberta, sozinhas (a imagem não mostra outra pessoa, além das duas), fazendo uma atividade que as crianças do grupo focal não faziam na escola –, as respostas foram no sentido de identificar ali uma aula.

Por mais que possa ter havido influência da resposta rápida de Carol – que exerceu certa liderança no GF –, a justificativa para uma ser aula e a outra não, como na primeira fala de Mari, deu-se por apontarem a presença de um ensino mais diretivo, sem uma construção coletiva do conhecimento, reforçando o que vivenciam em suas aulas.

Ilustrando esse compreensão, temos a fala de Ângela, quando indica quais características definem uma aula, que seria um momento mais rígido, com ordem, ao ser feita com estudantes caladas(os), copiando a matéria – na outra estão brincando, segundo Luiz e Paulo –, denotando que a participação estudantil não é um aspecto constitutivo de uma aula, mas algo que foge à finalidade da escolarização. Vale lembrar que as crianças apontaram as

aulas de educação física e arte como sendo as que gostam mais, especialmente por não seguirem esse modelo tradicional, sem participação. Todavia, soa como se levassem essas disciplinas menos a sério justamente por isso, por estarem distanciadas de uma “aula” (as outras aulas), já que, em Educação Física e Arte, participam e se divertem.

Conforme discutimos anteriormente, as crianças não demonstravam perceber a escola como sendo um direito seu, sobre o qual incidem deveres de corresponsabilidade em sua preservação, o que pode estar diretamente associado a essa ausência de participação e de prazer em estar na aula, se nos utilizarmos da teorização feita por Carole Pateman (1992), posto que, na medida em que não participo e não atuo como coautor(a) da construção da escola, não a percebo como sendo um bem coletivo, sobre o qual tenho minha parcela de responsabilidade em seu funcionamento e valorização.

Após essa discussão sobre o que pode ou não ser considerado aula e o porquê, passamos para a exibição do vídeo no qual um garoto fila(cola) na prova, debocha da professora e, por isso, leva um tapa dela⁴⁶. O objetivo desse vídeo era o de problematizar mais a fundo a dimensão da participação/deliberação na escola.

Patrícia, durante o trecho no qual o garoto debocha da professora, espanta-se e reage, em tom sério: “que palhaçada!”; quando o estudante leva o tapa, ela diz: “eita!”, levando a mão à boca; enquanto isso, Carol fala, em voz alta: “caramba!”. Então discutimos:

Mediador – *Por que vocês acharam tão forte assim?*

Carol (em tom firme) – *Porque professor não pode bater num aluno, não... Quem bate é mãe e pai.*

Patrícia – *Mas, também... vai voltar a regra...*

Ela tem a fala cortada por **Paulo**, que diz – *Isso não existe mais!*

Patrícia continua – *Mas também vai voltar a regra do professor, ((né))? Que... um aluno chega atrasado... e ((pá)) (faz como se pegasse uma palmatória e batesse em alguém)! Pega um ((negocinho)) e... ((Jesus))!*

Ângela – *Não vai voltar essa regra, porque...*

Patrícia comenta, durante a fala de Ângela, em tom de desgosto – *Eu não quero apanhar não...* – Depois continua, num tom mais enfático, cortando de vez a fala da colega – *Vai voltar sim! Por causa desse ((Bolsonario)) (sic) aí...*

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JiT7r2q_OaY>. Acesso em 10 nov. 2018.

Nisso, percebemos que as crianças acham inconcebível que um(a) docente agreda fisicamente um(a) estudante, mas em algum momento devem ter-lhes dito que já existiu palmatória como forma de sanção na escola. Todavia, como não presenciamos nenhuma discussão nesse sentido em nossas observações, não podemos afirmar se ouviram naquela instituição e a forma como ouviram (se em tom de ameaça, ou repúdio).

Por outro lado, assim como nas repetidas vezes em que aludiram à (falta de) educação doméstica, no sentido de correção moral, ao defenderem que “quem bate é pai e mãe” – argumento que será dito novamente, por outro estudante, como veremos a seguir –, demonstram que também não internalizaram qualquer compreensão de que o pai e a mãe não podem agredir as(os) filhas(os), como o fizeram em relação às(aos) professoras(es); também não presenciamos nenhuma reflexão nesse sentido na escola, que pudesse levar as(os) estudantes a construírem uma relação menos violenta dentro de casa.

Então, continuamos com as seguintes questões:

Mediador – *O que é que vocês acharam desse vídeo?*

Nelson – *Ruim.*

Mediador – *Ruim. Por quê?*

Nelson – *Eu acho que só quem pode bater em aluno é mãe e pai, não uma professora.*

Patrícia – *Também.*

Carol – *Não, mas se* – E interrompe sua fala, permitindo que Ângela fizesse uso da palavra, pois esta tinha tentando falar junto com Nelson.

Nisso Ângela faz uma longa fala (obtendo, por diversas vezes, a concordância de Patrícia e Mari, ao balançarem a cabeça positivamente), sobre uma professora antiga, que agrediu um estudante com tapas e, em outra situação, amarrou outro estudante na cadeira, deixando toda a turma com medo, sendo demitida, por agir assim. Provavelmente esse desfecho, que ficou marcado na memória de Ângela, Patrícia e Mari, influenciou na percepção de que as(os) professoras(es) não podem bater em estudantes, mas pai e/ou mãe podem, especialmente como forma de educar (punir).

Em seguida, quando lançamos a seguinte pergunta: “e o aluno pode desrespeitar a professora?” – cujo objetivo era o de analisar as justificativas que os sujeitos dariam, já que, muito provavelmente, diriam que não, o que, de fato, ocorreu –, Ângela e Carol começam a

falar mal de Maria, dizendo que ela desrespeita a professora, a qual, por sua vez, não toma nenhuma atitude, por preferir essa garota (na visão das meninas do GF).

Então, pergunto o porquê que elas falam tanto de Maria – garota negra, que fica o tempo todo isolada da turma, durante as aulas. A única resposta que exprimem é dizer que a professora dá preferência para Maria, em detrimento de outras(os) estudantes, algo que não observamos no trabalho de campo, podendo ser uma atitude pautada num racismo (velado) por parte das crianças, embora não possamos afirmar, categoricamente, que o seja.

Continuamos, então, a discussão anterior:

Mediador – *E o aluno pode desrespeitar o professor?*

Ângela – *Não. Eu nunca desrespeitei a professora, mas Maria... Maria, ela é uma das alunas que... Fala assim... quando (a) tia vai falar: “Maria, não pode fazer isso!”. Aí, ela: “((ah)), eu faço se eu quiser (Ângela faz uma encenação, como se estivesse imitando a estudante). Quem manda em mim é minha mãe e meu pai, não é a senhora!”. Mas a professora é como se fosse (a) mãe da gente (faz uma feição incisiva)! A gente ((tá)) aqui no colégio... Minha mãe não ((tá)) no colégio... A professora é como se fosse uma mãe da gente. Por isso que, toda vez, eu respeito a professora, porque é como se ela fosse uma mãe ((pra)) mim.*

Carol (após comentar sobre a [suposta] preferência da professora por Maria) – *Mas (a) tia é como se fosse a segunda mãe, ou a primeira... de Maria.*

Patrícia – *Sempre (a) tia dá mais amor a Maria... Sempre (a) tia diz que é a nossa mãe, mas parece que ela só é a mãe de Maria... aqui na escola. Teve uma vez (a menina começa a falar pausadamente, medindo as palavras)... Ela ((mandou eu)) (sic) sair da cadeira, porque eu ((tava)) conversando... Eu e a irmã dessa aí (apontando para Mari)... Aí, ((pegou)) (falou)... e (a) tia separou eu, Fulana (a irmã de Mari) e ela (apontando para Ângela), mas eu fiquei lá na cadeira. Eu ((peguei)) (disse): “eu não vou sair, não!”; aí ela ((pegou)) (falou): “então, minha ((fia)), ((deixa aí)), que você não é mais criança não”... eu ((peguei)) (disse)... não falei nada, né? (ela faz uma feição de deboche).*

Mediador – *Mas por que é importante, então, a gente respeitar a professora? Todo mundo concorda que tem que respeitar a professora?*

Ângela – *Eu não ((tô)) falando de tia Fulana (referindo-se à professora atual). É (a) tia Beltrana... Vê: teve uma vez que ela gritou comigo (aponta para si, em tom de não gostar do que aconteceu)... Aí, eu também deixei... A terceira vez que ela gritou comigo, eu também gritei. Porque... assim... eu sou ((cabeça-quente)). Tia Fulana (a professora atual), ela é um*

tipo de pessoa... assim... ela dá carinho à gente... Assim... dá carinho... dá muuuuito carinho! Esse daqui (batendo na cabeça de Luiz, que estava ao seu lado, em tom de brincadeira) recebe mais carinho do que a gente...

Mediador – *Concorda, Luiz?*

Carol (num tom de empolgação) – *Mas é claro! Ele é o mais estudioso da sala!*

Mediador (insistindo na pergunta, no intuito de obter justificativas para as respostas) – *Mas vocês acham que é importante por quê, respeitar a professora?*

Ângela – *Porque... assim... A gente vai receber mais educação da professora e é isso!*

Mediador – *Quem mais acha outra coisa?*

Patrícia – *Também... A mãe educou a gente ((pra)) isso, né? ((Pra)) o que a gente ((tiver)) fazendo em casa, a gente faça na rua também!*

Essa percepção da docente como se fosse uma (segunda) mãe, presente no discurso de várias crianças – no qual está contido o sentimentalismo/amor da cidadania (com)passiva, observada na escola –, se, por um lado, pode indicar um forte envolvimento afetivo na sala de aula, fazendo com que a relação entre professora e estudantes tenha uma natureza mais próxima da socialização primária e tudo o que isso representa na constituição da forma como as crianças enxergam a realidade (BERGER e LUCKMANN, 1998), por outro lado, implica no estabelecimento de relações que prejudicam o tratamento profissional com a docente (FREIRE, 1993), na medida em que se visualiza essa trabalhadora como alguém da família (mãe ou tia), com quem se constrói um vínculo, geralmente, mais permissivo.

Apesar disso, na visão de algumas crianças, o amor da docente é seletivo, direcionado àquelas(es) estudantes mais estudiosas(os), a exemplo de Luiz – ou de Maria, embora, nesse caso, podendo estar associado a uma avaliação com certo teor racista, feita pelas crianças, conforme aludimos anteriormente –, o que pode contribuir com a reprodução de desigualdades preexistentes (BOURDIEU e PASSERON, 2014), na medida em que quem é “boa(bom)” estudante “vai receber mais educação da professora”, segundo Ângela. Nesse sentido, vale ressaltar que tal distinção foi observada na escola, quando dos critérios para a divisão das turmas entre estudantes “bons” (com bom desempenho/disciplinadas[os]) e “ruins” (com mau desempenho/indisciplinadas[os]).

Nisso surgem algumas consequências condizentes com a permissividade, com o relaxamento mais comum numa relação entre “familiares”, a exemplo da supracitada fala de Patrícia, quando a professora discutiu com ela, pedindo para que mudasse de lugar, obtendo

um olhar de desdém da menina, ao que a docente argumenta que ela “não é mais criança”, sem qualquer problematização subsequente. Esse tipo de relação também incide na noção da escola enquanto um “depósito (de crianças)”, no qual a (primeira) mãe deixa sua(seu) filha(o) sob o olhar da “segunda mãe” (professora), por um turno, mais do que num ambiente compreendido enquanto um espaço de escolarização, de efetivo trabalho pedagógico, esteja ou não relacionado à cidadania.

Por mais que as crianças reforcem o viés de que a escola é uma extensão da casa, devendo se comportar em ambos os lugares da mesma forma, pois “a mãe educou para isso”, constroem um discurso contraditório ao explicar a transição entre essas instituições. Ilustrando essas contradições, apesar de afirmarem ser a professora uma (segunda) mãe, e que, por isso, devem ser obedientes, respeitando a “tia” – e, nesse sentido, reproduzem a premência da reverência à autoridade, independentemente do tipo de ordem que emana (RAWLS, 2003; ZEIGLER e PEAK, 1970) –, indicam que aquela profissional não pode bater nas crianças, mas o pai e a mãe podem (em certa medida devem), como vimos anteriormente.

Ou seja, a professora é vista como (uma segunda) “mãe”, mas é tratada como tal em situações bem definidas, a exemplo da hora de dar carinho, ou alguém com quem se deixa a criança para passar um tempo, não devendo exceder determinados limites na correção moral, limites estes que remetem ao que vivenciam no cotidiano escolar, e não estando definidos com base numa reflexão sobre o que é certo ou errado. Ilustrando essa afirmação, as crianças entendem que a palmatória não pode ser utilizada, mas por ser de outros tempos, não porque compreendem que ela não educa, ou que é uma violência, até porque têm naturalizada a agressão como correção, desde que parta do pai ou da mãe.

Essa percepção denota que a escola não desconstruiu aquela forma de educação doméstica, o que pode ser confirmado ao remetermos às nossas observações, pois, mais do que efetivamente conseguir realizar essa desconstrução, não identificamos um trabalho sistemático, nesse sentido, na instituição.

Em seguida, propusemos uma reflexão sobre a participação na sala de aula:

Mediador – ((Tá))! *E numa aula? A gente já ((tá)) terminando, tá?* (olhando para o relógio, pois as crianças começaram a demonstrar cansaço, nesse momento) *Numa aula... o aluno pode dar sugestão de como a aula é? De dizer... assim... como ele acha que deve ser ((e tal))?*

Mari, Luiz e Patrícia, conjuntamente – *Não!*

Mediador – *Quem é que diz, então, como a aula é, como a aula deve ser? Se o aluno não pode, quem é que pode?*

Mari, Patrícia e Ângela, juntas – *A professora.*

Mediador – *A professora... Só a professora pode dizer como a aula é?*

Mari e Nelson – *Ou a diretora.*

Patrícia – *Ou outra professora.*

Ângela – *Ou a ((sugestora)) (sic).*

Carol – *Ou a substituta... da diretora.*

Mediador – *E se o aluno quiser dar alguma sugestão, para dizer como a aula é... Isso é bom, é ruim, o que vocês acham?*

Ângela, Patrícia e Nelson, ao mesmo tempo – *É bom.*

Mediador – *Por que é bom?*

Nelson – *Porque... não sei explicar direito – As outras crianças se mantêm caladas.*

Este diálogo corrobora com os dados construídos em nossa observação, na medida em que não identificamos práticas mais incisivas de participação, nas aulas ou na escola como um todo, apenas alguns momentos pontuais de pergunta-resposta, mas nada que estivesse associado a uma construção coletiva do dia a dia da instituição e/ou das aulas, como propõe o PPP da instituição.

Essas respostas também confirmam o que discutimos no início desta seção (ao mostrarmos imagens de aulas não tradicionais aos sujeitos do grupo focal), quando vimos que as crianças só entendem como sendo aula, ou, pelo menos, uma aula mais séria, a prática de um ensino tradicional, com a centralidade da construção do conhecimento estando presente no(a) professor(a), ou, no máximo, podendo contar com a colaboração de outras(os) docentes e/ou das gestoras, mas não com a participação efetiva das(os) estudantes.

Como podemos perceber no final do diálogo, por mais que as crianças acreditem que a participação estudantil seja positiva, não conseguem explicar o(s) motivos(s), até porque não a vivenciaram, para que pudessem construir um entendimento nesse sentido. Assim, a forjadura de um espírito participativo (PATEMAN, 1992) não é estimulada na instituição.

Quando questionados sobre o ato em si de filar(colar) na prova, todos dizem ser uma atitude errada; já quando demandados a justificarem o porquê, os sujeitos argumentaram, em síntese, que é errado porque podem copiar de alguém que não sabe o assunto e acabar errando; ou, ainda, podem ser descobertos; todavia, não apontam como sendo um erro moral copiar de um(a) colega.

Assim, demonstram que a cidadania enquanto obediência à ordem, nesse ponto, não foi naturalizada, quando comparada aos benefícios que podem ter com uma boa nota; diferentemente do que ocorreu na maioria das respostas anteriores, neste caso, a sanção que podem ter por uma nota baixa talvez seja pior do que saberem que estão descumprindo uma regra, até porque podem não ser pegas(os) no ato, o que denota que começam a incorporar a percepção de que o problema não está no erro em si, em cometer um ato ilegítimo (desde que possa trazer benefícios diretos), mas no de ser flagrada(o) com esse tipo de atitude.

Por outro lado, porquanto apenas Paulo afirmou que seria errado porque, agindo assim, não aprenderiam, isso vai de encontro, por exemplo, ao desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, pré-condição para o (re)conhecimento dos direitos e deveres e exercício da cidadania, na perspectiva de Marshall (1967). Em outros termos, o medo pela reprovação é percebido por algumas(uns) estudantes, desde essa etapa do ensino fundamental, como mais relevante que a construção do conhecimento.

Quando perquiridos sobre quais as consequências que deveria haver para a professora do vídeo apresentado, por ter dado um tapa no estudante, os sujeitos entram num consenso de que ela deveria ser expulsa da escola. Ângela e Carol dizem que, além da expulsão, a diretora deveria dar uma queixa na polícia.

Sem adentrarmos numa análise moral acerca da atitude da professora, podemos perceber que não há qualquer proposta de um diálogo, de se procurar ouvir a docente, ou qualquer procedimento similar, mas deve haver consequências mais rigorosas, punitivas, refletindo o que acontece no dia a dia da escola observada, na qual já houve a expulsão de uma docente por agressão, e onde não presenciamos a construção de processos deliberativos mais sistemáticos e rotineiros (HABERMAS, 1997; 2000; MOUFFE, 2003).

Nisso, Patrícia pergunta se pode lanchar e, dado o meu consentimento, levanta-se, sendo seguida por Mari e Carol. Assim, com a incipiente dispersão, e tendo cumprido os principais pontos do roteiro do grupo focal (APÊNDICE A), indago se elas querem falar mais alguma coisa, ao que respondem que não. Então, agradeço-as pela participação, fazemos um lanche rápido e eu as levo de volta para a sala de aula, pois ainda teriam a metade do dia letivo para cumprir.

Um adendo vale ser feito a respeito desta seção sobre deliberação/participação: consonante com a discussão precedente e com a observação das práticas vivenciadas na escola, em nenhum momento no qual eu defino as regras do debate, ou escolho quem vai falar, as crianças me questionam ao definir tudo, nem sequer reclamam. Apesar de termos feito uso de critérios que podem ter soado arbitrários (PETTIT, 1997; 2012), dado ter sido eu,

em um papel de autoridade, quem propôs o roteiro a ser seguido e os objetivos que se pretendia com o debate, elas aceitam passivamente.

6.5 CIDADANIA NATURALIZADA, AUSÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

Ao longo deste capítulo, viemos discutindo a maneira como os sujeitos exprimem sua compreensão sobre a cidadania, a partir tanto da reflexão relativa a algumas práticas naturalizadas no cotidiano escolar, quanto do modo como dialogam, na medida em que isso também repercute dimensões cidadãs. Como forma de estabelecermos uma linha de argumentação, fizemos um recorte em categorias que abarcam pontos fulcrais no referencial teórico sobre o tema, tendo como pano de fundo a realidade da instituição observada.

Nisso, procuramos dar especial atenção às tramas não completamente evidentes nas categorias definidas, especialmente as ausências e contradições que emergiram durante o processo, já que o que fica suprimido no discurso também possui significados, refletindo a socialização das crianças e, deste modo, a construção da sua cidadania. Considerando esses dois enfoques, pudemos melhor analisar o sujeito de forma holística, num momento importante da educação básica, como descrevemos na justificativa para o recorte numa turma de terceiro ano (BRASIL, 2014).

Em outros termos, ao integrarmos o que foi incorporado com o que ficou ausente, fundamentando-nos no que as crianças expuseram no grupo focal, procuramos ter uma visão mais panorâmica da naturalização da cidadania vivenciada na escola, a qual apresentou as particularidades sintetizadas a seguir.

Quando da discussão acerca do convívio com as diferenças, pudemos identificar que as(os) participantes do grupo focal não demonstraram, em qualquer momento, um reconhecimento em relação às crianças com deficiência enquanto sujeitos de direitos, como sendo seres humanos não desiguais (SANTOS, 2002) em relação aos outros, no sentido hierárquico de inferioridade/superioridade, apesar das suas especificidades/diferenças (DAGNINO, 1994). Assim, construíram um relacionamento pautado no amor piedoso, ferindo, por exemplo, o que previa o Projeto Político-Pedagógico, que propunha exatamente o oposto. Este foi um dos momentos nos quais pudemos perceber, de forma mais nítida, o caráter da **compaixão na cidadania (com)passiva**, predominantemente engendrada na escola.

Em outros momentos, demonstraram ter uma percepção negativa do *bullying*, a qual pode estar associada, contraditoriamente, com a obediência, com a **passividade** – o outro pilar

da cidadania (com)passiva –, posto que, independentemente do que significa a discriminação, aprendeu-se que era ruim, uma “falta de educação” (em geral, doméstica); logo, deveriam evitar tal atitude para não parecerem “mal-educadas”, e não, necessariamente, porque devem saber lidar com as diferenças.

Não obstante, existe um limite a essa obediência. Ela acaba sendo entendida como uma premissa de alguém que deve satisfações a uma autoridade, e não como um valor a ser admitido, como demonstraram em relação a colar(filar) em avaliações, atitude que não é vista como algo ruim, desde que a pessoa não seja flagrada ou não copie de alguém que também não saiba, o que denota, ainda, o pouco apreço dado à instrução técnica/conteudista, basilar para a cidadania em Marshall (1967), por exemplo.

Também relacionada com a passividade (VIEIRA, 2011), identificamos a quase inexistência da naturalização da importância da participação, do questionamento, da coautoria na construção da escola (PATEMAN, 1992), bem como de processos deliberativos constitutivos do cotidiano (HABERMAS, 2000; LACLAU e MOUFFE, 1987), posto que as crianças foram bastante taxativas ao argumentar que não devem participar, enquanto estudantes, e que as decisões devem vir, exclusivamente e quase sempre de modo inquestionável, das(os) docentes e/ou gestoras. Assim, a dimensão da cidadania ativa (PPP, p. 12; BRASIL, 1998; BENEVIDES, 1991; SILVA, 2011) se demonstrou praticamente inexistente na forma como os sujeitos se posicionaram no grupo focal.

Nesse sentido, ao atribuírem para si uma condição de passividade na escola, as(os) estudantes acabam não se reconhecendo como protagonistas na construção do cotidiano institucional, nem mesmo que possuem direitos e deveres para com aquele ambiente, o que é refletido na indiferença em relação ao que acontece ali. Aqui, podemos identificar algumas consequências da escola enquanto um “depósito”, no qual as crianças ficam por um tempo, mas com pouco aprendizado efetivo em relação ao que se propunha (conforme a legislação e o PPP), o que acaba por incidir, também, em ausências concernentes à construção da cidadania daqueles sujeitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta inicial, com a realização da presente investigação, foi analisar a relação entre as práticas naturalizadas no cotidiano de uma escola de ensino fundamental, mais especificamente numa turma de terceiro ano, e a forma como as(os) estudantes constroem sua cidadania. Justificamos esse recorte, na medida em que essa turma se encontra em uma etapa da educação básica na qual os indivíduos estão passando, de modo mais constante, por um processo de socialização primária, momento que tende a fazer com que o aprendizado seja naturalizado quando incorporado (BERGER e LUCKMANN, 1998).

A partir desse entendimento, tomamos como pressuposto orientador em nossa investigação a premissa de que “a cidadania que se engendra no ensino fundamental está intrinsecamente associada às práticas naturalizadas em seu cotidiano”, reflexão que buscamos aprofundar ao desdobrá-la na questão norteadora, objetivo geral e específicos dessa perscrutação, conforme apontamos na introdução.

Por se tratar de uma temática com vasta produção acadêmica, o recorte feito em nossa discussão teórica privilegiou o diálogo com os objetivos (geral e específico) da tese, sem a pretensão de elaborar uma interlocução exaustiva que abrangesse toda a literatura nacional e internacional sobre cidadania. Não obstante, consideramos que aquelas(es) autoras(es) efetivamente utilizadas(os) contribuíram substancialmente para a interpretação dos dados construídos na investigação, como procuramos demonstrar em nossos capítulos empíricos.

Dialogando com esses referenciais, aprofundamo-nos na questão norteadora – “*como as práticas naturalizadas no cotidiano do ensino fundamental se relacionam com a construção da cidadania das(os) estudantes?*” –, bem como nos objetivos da pesquisa, quando pudemos identificar algumas contradições existentes na naturalização da cidadania através da escola, compreendendo que existem momentos que se aproximam e outros que se distanciam de uma dada perspectiva teórica, existindo, assim, uma ausência de linearidade na dinâmica de construção da cidadania na instituição.

Com vistas a melhor esclarecer esse processo, passaremos, a seguir, à sistematização dos principais achados da pesquisa, na medida em que neles constem possíveis contribuições da tese para o debate sociológico, especificamente no que concerne à relação entre escolarização e cidadania. Feito isto, sublinharemos eventuais questões que não foram exploradas, ocasião na qual apontaremos, ainda, possibilidades de seu aprofundamento.

Em primeiro lugar, no capítulo 2, identificamos uma hegemonia do aporte teórico de T. H. Marshall, o que, não raro, acaba por fazer com que o termo “cidadania” seja tomado com um dado, sobre o qual não é preciso maiores problematizações, empobrecendo a análise de um conceito que o autor analisou em um contexto delimitado, que foi a Inglaterra dos séculos XVIII a XX.

Nesse sentido, pudemos perceber que a obra de T. H. Marshall é **um** referencial, mas não deve ser visto como **o** único. Dito isto, sublinhamos divergentes perspectivas teóricas, as quais categorizamos com base em suas aproximações. Todavia, mesmo esse trabalho de categorização é arbitrário, posto que existe uma rica variedade interpretativa em relação ao conceito de cidadania, o que reforça a não univocidade do referencial marshalliano.

Ilustrando essa multiplicidade de significados em torno da cidadania, identificamos que, apesar de muitas vezes ser assinalado como emancipatório, o termo também é apropriado num tom mais conservador, enquanto sinônimo de civismo, na defesa de que ser cidadã(o) é obedecer às regras, no sentido de manutenção da ordem vigente.

Findando a discussão teórica desse capítulo, o antagonismo em torno do significado da cidadania culminou com a interpretação do termo enquanto um “significante vazio” (LACLAU, 2011), quando identificamos, em sua apropriação política, uma estratégia de se buscar a hegemonia de determinada ideologia/projeto de sociedade, ao se utilizar de um conceito que goza de considerável prestígio, buscando inserir nele vieses, por vezes, contraditórios.

Reconhecendo que a cidadania possui substancial legitimidade nos discursos sobre a finalidade da educação em nosso país, e dado que um dos princípios centrais das modernas concepções de cidadania é seu pertencimento a uma determinada nação, iniciamos o capítulo 3, problematizando as principais características da sociedade brasileira, na medida em que estivessem relacionadas ao que é ser cidadã(o) no Brasil.

Nessa interpretação, destacamos a relação da cidadania brasileira hodierna com a nossa origem enquanto colônia de exploração, levando a uma sensível concentração de renda e uma forte desigualdade, que persiste em nossa história, fazendo com que, majoritariamente, os direitos em nosso país se manifestem enquanto privilégios da elite, ou, em outros termos, de quem pode comprá-los (FERNANDES, 1975; PRADO JR, 1979; CHAUI, 2000). Além disso, a herança da escravidão contribuiu com a perpetuação, em boa parte do imaginário brasileiro, da visão do outro (negro) enquanto “não gente”, um “ser inferior” (SOUZA, 2012; 2017), não “merecedor” do *status* de cidadã(o).

Essa forte reprodução das desigualdades, condizente com a construção de categorias de cidadãos(ões) e subcidadãos(ões) (*ibid.*), engendrou uma tradição, predominante na literatura nacional, que destaca aquilo que falta na cidadania brasileira, com relativo pessimismo, de certa forma também influenciada pelo modelo marshalliano, ao compará-lo com a cidadania à brasileira. Desta feita, concepções como “cidadania regulada” (SANTOS, 1987); “cidadania em negativo” (CARVALHO, 2015); “cidadania passiva” (VIEIRA, 2001); “cidadania concedida” (SALES, 1994); “subcidadania” (SOUZA, 2012; 2018); “cidadania diferenciada” (HOLSTON, 2013), gozam de *status* hegemônico na interpretação da cidadania predominante no Brasil.

Não desconsiderando a contundência dessas interpretações, ressaltamos que nossa sociedade, especialmente com a urbanização de meados do século XX, abre espaços para reivindicações/ressignificações, enquanto uma “cidadania insurgente” (HOLSTON, 2013), a qual, tensionada pelos movimentos sociais com a redemocratização da década de 1980 (DAGNINO, 1994; RIBEIRO, 2002), possibilita a visualização de uma “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1991), mesmo que, em geral, como proposta, como utopia, mas que se materializa, em partes, naqueles movimentos.

Após dialogarmos com a literatura sobre a cidadania no Brasil, discutimos como esse conceito chega à escola brasileira, ocupando lugar de destaque dentre os objetivos da educação nacional, como consta em nossa Constituição Federal. Não obstante, apesar de sua premência na legislação, pudemos identificar como, ao se deparar com uma instituição permeada por contradições, fortemente condizente com o respeito à ordem (CHAUÍ, 2000), a cidadania na escola brasileira também é, predominantemente, desigual. Essa desigualdade se constata no histórico dualismo no acesso e na qualidade da educação em nosso país, ofertados precipuamente de acordo com a classe social (CURY, 2008).

Ainda no capítulo 3, discutimos a teoria da socialização de Berger e Luckmann, a qual nos permitiu melhor avaliar em que medida se efetiva a cidadania construída na escola, no sentido da incorporação e subsequente naturalização do conhecimento adquirido. Com essa reflexão, pudemos nos aprofundar em uma das principais críticas à forma mais frequente como se busca construir cidadania nas escolas brasileiras, de modo geral, que se dá através de ações pontuais, isoladas (CANDAU, 2000), as quais pouco persistem na forma como as(os) estudantes enxergam sua realidade.

Dado o nosso interesse em assinalar como ocorre a naturalização do conhecimento adquirido na escola, ao nos apropriarmos da distinção que aqueles autores estabelecem entre socialização primária e secundária, delimitamos nossa investigação ao que existe de

socialização primária na formação dentro do ensino fundamental, por sua tendência a permanecer, posto ter sido incorporada como “a (única) realidade” possível (BERGER e LUCKMANN, 1998).

Assim, quando do nosso trabalho de campo, observamos aquilo que é vivenciado rotineiramente na instituição, e que se desenvolve quase que espontaneamente no dia a dia, de forma naturalizada, especificamente as práticas que pudessem estar relacionadas à construção da cidadania, ocasião na qual buscamos identificar as principais contradições, entraves e possibilidades de seu engendramento na escola.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia de construção e análise dos dados, tendo como pilar principal o método da “descrição densa”, proposto por Clifford Geertz (GEERTZ, 2008), o qual nos propiciou analisar o engendramento da cidadania nos mínimos detalhes, a partir da estrutura física da escola e, em especial, de sua rotina. Quando da etnografia dos capítulos 4 e 5, esse referencial nos possibilitou elaborar uma discussão que abrangeu os pormenores da construção e naturalização da cidadania na escola pesquisada, trazendo à superfície peculiaridades que ficariam difíceis de serem evidenciadas com outro(s) método(s) de análise.

Nesse percurso, preocupamo-nos em permitir que a realidade se desvelasse, sem tomarmos um referencial teórico aprioristicamente, já que não intentávamos comprovar alguma teoria, mas descrever o que poderia ser interpretado através da observação do campo, o que também justificou a adequação da “descrição densa”, pelo destaque dado à interpretação no processo de construção dos dados.

Isto posto, destacamos, enquanto contribuição central em nossa apropriação do referencial geertziano, mais a **maneira** de se interpretar como a cidadania é engendrada na escola, do que a generalização dos dados propriamente construídos, até porque etnografias produzidas com base em realidades distintas construiriam, necessariamente, interpretações diferentes.

Em seguida, discutimos os dados construídos a partir da análise documental, técnica que contribuiu, em especial, com a contextualização da pesquisa, quando pudemos avaliar aquilo que diziam os documentos apropriados/elaborados na escola em relação à cidadania, especialmente a Constituição Federal, a legislação especificamente educacional e o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Os documentos norteadores, tanto a legislação, quanto o PPP, condizentes com a legitimidade alcançada pelo termo cidadania, apropriam-se dele em vários momentos. O PPP, por exemplo, traz questões importantes em algumas das concepções discutidas ao longo deste

trabalho, como: participação ativa; inclusão (“amorosa, mas não piedosa”); diversidade; diferenças; enfrentamento das exclusões; igualdade; solidariedade; justiça; liberdade; respeito, dentre outros.

Finalizamos esse capítulo analisando como as condições estruturais da instituição poderiam estar relacionadas com o engendramento da cidadania naquele ambiente. Aqui, vale ressaltar as condições climáticas relativamente adversas a qualquer tipo de trabalho pedagógico, notoriamente com o forte calor, que se agravava ao longo do dia.

No capítulo 5 é onde se encontram alguns dos apontamentos centrais em relação aos objetivos deste trabalho, momento no qual descrevemos as práticas naturalizadas na escola, conforme estivessem relacionadas ao engendramento da cidadania das(os) estudantes. Nesse sentido, seguem as principais considerações delineadas através da etnografia, método basilar neste capítulo.

Em primeiro lugar, identificamos o uso pouco otimizado do tempo pedagógico (frequentemente menos da metade do período oficial), por motivos variados, mas frequentes, indo desde atrasos, liberações antecipadas, até o cumprimento de procedimentos como a frequência facial, para ficar apenas nos processos ordinários, além de aspectos *ad hoc*.

Considerando que o PPP da escola destaca o “enfrentamento das questão de exclusão”, especialmente aquelas relacionadas à “marginalização das classes populares” (p. 4), como um dos objetivos institucionais fulcrais, sendo aquela escola ocupada precipuamente por setores menos favorecidos economicamente, ao não se ter garantido um tempo pedagógico otimizado, em relação ao que é previsto em legislação, tinha-se dificultada a inclusão desses setores oprimidos (FREIRE, 2017) em nossa sociedade, via escolarização.

Um dos fatores que ocupavam lugar de destaque na rotina institucional, tomando parte considerável do tempo oficialmente destinado às aulas, era a realização da frequência facial, procedimento formalmente utilizado para enviar uma mensagem de texto para a pessoa legalmente responsável pela(o) estudante, informando de seu comparecimento à instituição. Para além do cumprimento dessa finalidade, como quase todas as crianças eram levadas à escola pela pessoa legalmente responsável, ou, no mínimo, por alguém com seu consentimento, isso tornava o procedimento sem sentido em relação à sua finalidade oficial, na maioria dos casos.

Por outro lado, a realização da “faciometria” inseria as crianças, precocemente – até as da educação infantil a cumpriam –, numa lógica rígida de controle eletrônico de frequência, contribuindo com a naturalização de um mecanismo criticado por parte da classe trabalhadora,

especialmente via alguns sindicatos, como uma forma invasiva de fiscalização da rotina diária das(os) trabalhadoras(es) (SINDSIFCE, 2019).

Esse procedimento se coaduna com a perspectiva da “função conservadora da educação” (BROOKOVER, 1977), de incutir nos sujeitos em formação uma obediência à ordem, ao monitoramento vindo de cima como algo natural, sem maiores questionamentos, numa cidadania fundada, em especial, no cumprimento de deveres (MAIA, 2013), mais do que na reivindicação e/ou possibilidade de criação de direitos.

O viés da passividade se confirmava quando surgiam conflitos, os quais, usualmente, eram “resolvidos” no formato mando-obediência, não estimulando uma problematização, que pudesse levar a deliberações sobre mudanças na rotina, por exemplo, mas cessando numa ordem emanada por alguém com *status* de autoridade.

Assim, há uma forte presença da obediência (praticamente) irrestrita por parte das(os) estudantes, com esporádicos (senão inexistentes) momentos de abertura à deliberação com os sujeitos da comunidade escolar, que não sejam aqueles ligados ao corpo de profissionais, desestimulando o protagonismo estudantil, ressaltando a dimensão da “educação cívica não-realista” (ZEIGLER e PEAK 1970), com o foco na sujeição às regras, ao que lhes foi passado por alguma autoridade (mãe/docente).

Essa obediência se manifestava, de modo geral, de uma forma acrítica, como algo que as(os) trabalhadoras(es) estimulavam por hábito, como se tivessem incorporado sua imanência à rotina escolar, ao que as(os) estudantes procuravam cumprir, aparentemente tentando evitar possíveis sanções, sem ter, necessariamente, internalizado seu significado ou sua relevância dentro da instituição.

Condizente com essa centralidade da passividade/obediência naturalizada na rotina institucional, a importância dada à participação, à gestão democrática, ao protagonismo estudantil, ao “papel ativo” que as(os) estudantes devem ter na escola, ficava praticamente restrita aos documentos (legislação educacional e PPP). Na prática, a participação era de um tipo consentido/concedido, manifestando-se em poucos momentos de consulta, sem muito poder de decisão das crianças.

No que tange às atividades regulares referentes às finalidades do ensino fundamental, destacamos o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, pré-condição para o exercício da cidadania, numa concepção marshalliana (MARSHALL, 1967), ocorrendo de forma assimétrica, de acordo com as turmas, muito por conta de sua divisão ser feita a partir de critérios como o nível de conhecimento e disciplinamento das(os) estudantes. Assim, na turma em que observamos as aulas, ocorria um aprendizado relativamente adequado à

legislação (BRASIL, 2014), já em outras turmas nem tanto, como pudemos perceber, em especial, quando da nossa experiência em outra sala de aula, um ano à frente daquela que observamos regularmente. Desta feita, o direito à instrução, pré-condição para a garantia de outros direitos (*ibid.*), era erigido de forma desigual, contribuindo, assim, com o soerguimento de uma cidadania não universal.

Essa dissonância no acesso à instrução pôde ser visualizada, também, no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência dentro da instituição. Havia um número de faltas mais comum entre esses sujeitos, quando comparados às crianças sem deficiência, muitas vezes pela ausência de educadoras(es) de apoio, especialmente por problemas contratuais. Quando essas trabalhadoras não vinham à escola, as crianças PCD's eram informadas de que também não poderiam ir, já que não seria possível ofertá-las uma assistência individualizada naquele dia.

Não obstante, existia uma relativa inclusão das pessoas com deficiência na rotina da escola, apesar de se dar, especialmente, nos momentos de lazer, incluindo esses sujeitos em brincadeiras, seja com suas educadoras de apoio, seja com as crianças sem deficiência; já nas aulas, além das faltas mais frequentes, essa crianças costumavam ficar à parte da turma, em diversos momentos de instrução.

Também pudemos observar que praticamente não havia discriminação explícita no tratamento com as crianças PCD's – exceto por um ou outro diálogo mais infantilizado, geralmente feito por trabalhadoras terceirizadas, mas nada que pudéssemos perceber como sendo uma prática sistemática e com o objetivo de discriminar.

Quando havia práticas mais manifestas de *bullying*, costumavam ser coibidas, mas na medida em que machucavam o outro, nem tanto numa problematização sobre a questão das diferenças, denotando ser um apontamento de que era ruim agir com chacotas, mas sem aprofundar na discussão acerca das diversidades, o que, contraditoriamente, acabava sendo uma repercussão da obediência prevalecente na instituição.

Sendo assim, no que concerne à questão da diversidade, do respeito às diferenças, da inclusão de grupos historicamente discriminados em nossa sociedade, podemos dizer que, na escola investigada, não existem tantos casos manifestos de exclusão, ao menos não mais do que conseguimos visualizar na sociedade em geral. Por outro lado, praticamente inexistente um trabalho voltado diretamente a essas temáticas – exceto em casos isolados, como em atividades extraclasse pontuais –, no sentido de tornar sistemática a reflexão sobre a importância da convivência plural, com indivíduos diversos (DAGNINO, 1994; ARENDT, 2012), ficando essa temática precipuamente restrita ao PPP, sem uma vivência mais efetiva.

Ainda sob esse prisma, na forma como a inclusão ocorria na escola – especialmente em relação às crianças com deficiência –, destaca-se a forte presença da piedade, caridade, assistencialismo, fundamentados na benevolência e compaixão, distante, em larga medida, da noção de direitos sobre os quais se pode reivindicar sua implementação, conforme proposto em algumas das concepções de cidadania discutidas neste trabalho.

A compaixão, inserida em boa parte dos relacionamentos engendrados na escola, foi observada em diversos momentos de nossa etnografia, e entre vários sujeitos: em relação às crianças com deficiência, as quais, apesar do viés caritativo em sua inclusão, eram quase sempre tratadas com afeto; entre docentes e estudantes, quando, por várias vezes, a forma de tratamento de “tia” de fato remetia à uma dimensão familiar, apesar disso impactar na compreensão dessa(e) profissional de forma “menos profissional” (sic) (FREIRE, 1993); ou mesmo comigo, com pouco tempo de trabalho de campo.

Essa perspectiva da compaixão, da afetividade envolta nas relações interpessoais na escola, além de impactar na construção do aprendizado de forma natural, dada a sua incidência na socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 1998) das(os) estudantes, propiciava, em certa medida, algum tipo de acolhimento na instituição, de melhoria na rotina daquelas pessoas, embora preminentemente distanciada de uma perspectiva de garantia de condições de vida mais dignas, pautada no fato de ser cidadã(o).

Também foi interessante percebermos que a construção da cidadania na escola não se resumia às(aos) estudantes, mas perpassava praticamente todas(os) as(os) integrantes da comunidade escolar, como vimos, em especial, em relação a algumas mães, as quais eram acolhidas pelas professoras, quando aparentavam estar passando por dificuldades, por exemplo.

Algumas daquelas mães também realizavam refeições na escola e levavam comida para casa, o que, por mais que não fosse um dos objetivos institucionais, melhorava a segurança alimentar daquelas mulheres (bem como de suas famílias), pois pudemos perceber, em diversos momentos, que a merenda recebida não era supérflua, mas trazia melhores condições de alimentação básica, como externavam nos pedidos de comida que faziam. Sob essa perspectiva, pudemos identificar a garantia de um pouco mais de dignidade à vida dessas pessoas, ainda que preponderantemente permeada pela compaixão, pela caridade em relação àquelas(es) que externalizavam, de forma mais explícita, sua exclusão social.

Outro aspecto que marcou nossa observação, o qual interferia em todo o fazer pedagógico, foi a rotina diária desgastante, física e emocionalmente, de praticamente todas(os) as(os) profissionais da educação na instituição, especialmente as(os) docentes.

Assim, como quase todas(os) as(os) professoras(es) trabalhavam em outra escola, localizada em outro município, no turno da manhã, chegavam na escola investigada com certo desgaste. Ao cair da tarde, com o aumento da temperatura, principalmente após a merenda (entregue, mais ou menos, na metade do turno), tornavam-se nítidos o cansaço e a mudança de humor, deixando as(os) trabalhadoras(es) mais impacientes, chegando a responder de forma ríspida às(aos) estudantes, mesmo quando essas(es) tentavam ser mais participavas(os), no contexto das aulas.

Essa rotina nos permitiu considerar, com mais cuidado, a negação da cidadania de um(a) profissional com relevante papel na formação de cidadãs(ãos) na escola, posto que as(os) estudantes constroem sua cidadania não num vazio interacional, mas num contexto de violação de direitos do outro (ARENDT, 1998; LAFER, 1988), com o qual convivo diretamente, agente de grande importância na formação das crianças. Em outras palavras, esse contexto trouxe à tona alguns entraves encontrados na formação de cidadãs(ãos), quando as(os) principais atrizes/atores nesse processo têm sua cidadania sensivelmente negada, com parca valorização profissional.

Além da impaciência/rispidez, mais comum nesse período entre a metade e o final das aulas, o cansaço também incidia em um aumento na permissividade e na redução do trabalho formativo, com uma nítida desordem tomando conta da instituição, afetando a rotina diária e prejudicando a efetividade pedagógica, sob qualquer perspectiva: mesmo a função conservadora da educação, cuja premência pudemos observar no cotidiano, vai se esvaindo aos poucos, com o passar do dia.

Essa dinâmica institucional confluía para o soerguimento de uma percepção da escola como um “**depósito**” (de crianças), no qual mães e pais poderiam deixar suas(seus) filhas(os) por um período, desafogando sua rotina diária, mas sobre o qual não demonstravam ter, de modo geral, muita preocupação.

Sob essa ótica, era possível identificar um sentimento de desvalorização da escola pelas(os) responsáveis legais; por outro lado, também não era manifesto o estímulo ao engajamento daqueles sujeitos, pela instituição. Fortalecia-se, deste modo, um ciclo vicioso de cada vez menos interesse pelos rumos da educação naquele ambiente.

Percebia-se, desta feita, a ausência de uma formação sistemática e naturalizada de sujeitos autônomos, participantes, ativos, como a instituição dizia se propor, em seu Projeto Político-Pedagógico. Também não havia uma maior cobrança efetiva para que isso ocorresse, seja pelas(os) estudantes, suas(seus) responsáveis, profissionais e/ou gestão. Em outros

termos, a partir da percepção da escola como um “depósito”, pudemos identificar onde falta a cidadania, bem como alguns dos principais entraves em sua construção.

Remetendo à teoria da socialização de Berger e Luckmann, apreciamos como a manifestação da noção de “depósito” repercute na formação cidadã dentro da escola, na medida em que, efetivamente, pouco se constrói cidadania através da escolarização na instituição, no sentido da naturalização de valores relacionados às suas distintas concepções, como as discutidas ao longo deste trabalho.

Associada a essa percepção da escola enquanto um “depósito”, sublinhamos a tese central da presente pesquisa – a qual só foi possível alcançar como ponto de chegada do que fora observado –, de que a cidadania construída a partir das práticas naturalizadas no cotidiano escolar seria, predominantemente, uma **cidadania (com)passiva**, dada a centralidade da **compaixão** e da **passividade** em sua conformação.

Por fim, no capítulo 6 analisamos os dados construídos por intermédio do grupo focal, ocasião na qual avaliamos se o que fora vivenciado na rotina escolar repercutia na maneira como os sujeitos evidenciavam sua cidadania, através tanto dos conceitos que traziam de forma naturalizada, quanto do modo como dialogavam. Nesse sentido, a discussão nessa técnica se fundamentou nas observações realizadas durante a etnografia. Dentre os dados mais relevantes para os nossos objetivos, que emergiram durante o GF, destacamos os que seguem.

Em relação à discussão sobre diferenças/diversidade na escola, os sujeitos do GF demonstraram um (re)conhecimento mais nítido quando remetiam às deficiências, reverberando aquilo que observamos no cotidiano institucional, quando pudemos identificar nesse tipo de diferença um maior envolvimento/atenção da comunidade escolar.

Assim, em consonância com o dia a dia da escola, no GF se manifestou a percepção das PCD's enquanto pessoas “excepcionais” – “*Oxe! Fulano é da sala quem eu mais amo!*”, disse uma das participantes, frase que sintetiza o diálogo que se deu nessa perspectiva –, predominantemente descritas com tons de piedade e benevolência, remetendo à dimensão da compaixão, referente à cidadania (com)passiva, engendrada na instituição.

Quando questionados em relação à diversidade sob outros aspectos, como gênero e raça, os sujeitos demonstraram, de modo geral, não terem se apropriado dessa reflexão, até porque não houve esse estímulo na instituição, ao menos não de modo sistemático, capaz de naturalizar seu (re)conhecimento.

Sem embargo, pudemos identificar certa naturalização, sob um recorte sexista, do que fora observado em práticas informais na escola, através de brincadeiras “de meninos e de meninas”, por exemplo, a partir de situações nas quais as crianças entraram em contendas no

GF, simplesmente pelo fato de ser uma menina falando de um menino, ou vice-versa. Também se apresentou a naturalização de estereótipos raciais, perceptível quando uma menina negra aparece no vídeo e um dos garotos do GF aponta para sua colega, de forma jocosa, remetendo ao fato de ela também ser negra.

É como se um tipo de diferença se sobressaísse na forma como as crianças externalizam a naturalização de seu entendimento acerca da diversidade, no caso a diferença em relação às deficiências, apesar de distante do entendimento enquanto sujeitos de direitos (em conformidade com o que vivenciam na instituição).

Já quando da discussão sobre disciplina na escola, as(os) estudantes afirmaram, reiteradamente, que a família pode “educar” de forma violenta, se necessário – “*só quem pode bater em aluno é mãe e pai*”, disseram duas crianças, com a anuência das demais –; já a professora não. Além disso, as crianças apontaram a falta de educação (doméstica) como sendo a principal causa da indisciplina na instituição, chegando a responder, quando indagadas sobre qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) para se cuidar da escola, que, agindo desse modo, “*ela fica mais educada*”.

Assim, se, por um lado, na escola não são agredidas fisicamente, essa mesma instituição não lhes disse que a família não poderia fazê-lo, então as crianças têm naturalizada a violência como forma de resolver conflitos, desde que com pessoas “autorizadas” a agir dessa forma. Ou seja, como na escola não foi trabalhada essa dimensão moral, as crianças não visualizam formas diferentes de “correção”, além daquelas que, provavelmente, aprenderam em casa, ou na vizinhança.

Durante essas ponderações, afirmaram que vários sujeitos podem dizer como deve ser a aula, dentre eles a professora; a gestora; ou “outra professora”, mas não as(os) estudantes, apesar de reconhecerem ser positiva sua participação. Também não identificavam a escola como sendo um bem público/direito coletivo, mas a viam de forma distanciada quanto ao pertencimento, como sendo de propriedade da gestora, ou, até mesmo, “da dona do posto” (de saúde, que ficava ao lado da escola).

Nessas discussões foi possível identificar repercussões da escola como um “depósito”, sobre o qual os sujeitos não se sentiam pertencentes, corresponsáveis pela instituição, não demonstrando maiores preocupações quanto ao patrimônio, por exemplo, até porque não participavam ativamente da construção dos processos engendrados na instituição, como se fossem de sua (cor)responsabilidade. Aqui, também vale destacar a perspectiva da passividade, em alusão à cidadania (com)passiva, naturalizada via escolarização.

Feita essa elucidação/sistematização dos principais achados em cada capítulo, consideramos que nossa pesquisa trouxe algumas contribuições ao debate sociológico sobre a relação entre escolarização e cidadania, dentre as quais destacamos as subscritas.

Primeiramente, com o conceito de cidadania (com)passiva visamos ir além do que está presente em boa parte da literatura especializada sobre a cidadania brasileira, cujas ponderações, frequentemente, apontam aspectos quase que exclusivamente negativos e/ou pessimistas em seu engendramento.

Não queremos, com isso, romantizar ou superestimar a compaixão observada na construção da cidadania na escola, mas considerar as contradições presentes nesse processo, posto que, em certa medida, a cidadania (com)passiva leva em consideração o outro, não, necessariamente, enquanto um sujeito de direitos, mas visibiliza-o, garantindo um pouco mais de dignidade à sua vida.

Em segundo lugar, ao apontarmos que a cidadania naturalizada através das práticas rotineiras na socialização primária tem a **tendência** a permanecer, não concluímos que existe um fatalismo em relação a como a(o) estudante termina o terceiro ano do ensino fundamental, ou uma série próxima. Antes, nossa análise aponta para as dificuldades na construção da cidadania através de um ensino conteudista, bem como num contexto de socialização secundária, dada a forte incidência do aprendizado naturalizado na socialização primária na maneira como o sujeito interpreta o mundo à sua volta.

E, ainda, esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído com uma metodologia de análise da construção da cidadania na escola, considerando mais o caminho que fizemos, do que a generalização das análises empreendidas.

Sem embargo, algumas questões não foram discutidas diretamente e/ou com profundidade em nossa investigação, seja por conta dos objetivos aos quais nos propusemos com este trabalho, seja pelas perspectivas adotadas; ou, ainda, por limites do autor. Mesmo assim, mais do que invalidar a presente pesquisa, consideramos que essas lacunas abrem espaço para outras análises, com outros objetivos e/ou outros olhares. Destarte, sublevam-se algumas possibilidades investigativas a partir de nossa tese, como as que se seguem.

Um primeiro enfoque de reflexão, na linha deste trabalho, seria uma pesquisa teórica que ampliasse o referencial aqui utilizado e/ou discordasse de alguns pontos, posto que, como denota seu uso enquanto “significante vazio”, o conceito de cidadania é objeto de discordância entre diversas(os) autoras(es), o que indica a inevitável arbitrariedade em nossa categorização, ao mesmo tempo em que aponta para outras perspectivas de discussão teórica.

Outro tensionamento, que poderia ser feito a partir da presente perscrutação, seria a análise de como a dimensão da compaixão/benevolência se manifesta na sociedade brasileira, em espaços escolares ou não, considerando ser este um aspecto muitas vezes negligenciado na análise da cidadania no Brasil.

Ainda em consonância com a presente pesquisa, uma terceira possibilidade analítica se daria, através de entrevistas individuais, com o intuito de compreender os sentidos que as(os) múltiplas(os) atrizes/atores da comunidade escolar atribuem à cidadania que se constrói na instituição, com vistas a avaliar a incorporação, e/ou sua falta, da(s) concepção(ões) de cidadania constantes no PPP, por exemplo.

Por fim, consideramos plausível a realização de uma investigação que, dialogando com a presente tese, apropriasse-se de nossa metodologia para analisar como a cidadania é construída em etapas posteriores da educação básica, a partir de uma perspectiva diacrônica e comparativa em relação ao que se observa no ensino fundamental, e como isso repercute no ensino médio, por exemplo. Em outros termos, uma pesquisa que pudesse avaliar em que medida a cidadania naturalizada na socialização primária permanece, bem como se modifica, na forma como o indivíduo enxerga sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

APPLE, Michael. **Education and Power**. 2ª ed. Nova Iorque: Routledge, 2012.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. trad.: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. trad.: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **A Condição Humana**. trad.: Roberto Raposo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitárias, 2016a.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. trad.: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016b.

ARROYO, Miguel. Educação em Tempos de Exclusão. In: GENTILLI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AVRITZER, Leonardo e SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

AZEVEDO, Fernando, *et. al.* **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, pp. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen e GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, Martin e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 11 ed. trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENEVIDES, Maria Victória. **A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Cidadania e Democracia. **Lua Nova**, n. 33, pp. 5-17. São Paulo, ago. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. trad.: Floriano de Souza Fernandes. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOBBIO, Norberto *et. al.* **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BOLSONARO, Jair. (@jairbolsonaro). **Texto do Tweet**. 31 dez. 2018, 02:33. Twitter. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1079686972673806336?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1079686972673806336&ref_url=https%3A%2F%2Foglobo.globo.com%2Fsociedade%2Fbolsonaro-escreve-que-combater-marxismo-solucao-para-melhorar-educacao-no-brasil-23336992>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. trad.: Sérgio Miceli *et. al.* São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. trad.: Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Comissão Estadual de Moral e Civismo. Educação Moral e Cívica. Legislação Federal e Estadual. Brasília, s.d. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental – terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília, 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536043/CF88_EC99_livro.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MDH, 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Escolas Cívico-Militares. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRAYNER, Flávio. Da Criança Cidadã ao Fim da Infância. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 76, pp. 197-211, out. 2001.

BRECHT, Bertolt. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

BROOKOVER, Wilbur. A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora. In: **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice (orgs.). 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

BURITY, Joanildo. **Identidade e Cidadania**: a cultura cívica de uma nova relação entre sociedade civil, indivíduos e estado. Recife: INPSO-FUNDAJ, 1999. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121130031000/joan5.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: CANDAU, Vera (org.). **Sociedade, educação e culturas**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. Ensaio de Interpretação Sociológica. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: Mito Fundador e Sociedade Autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CILINDRO DE CIRO. Cilindro de Ciro elaborado em 539 a. C. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/cilindro/index.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

CURY, Carlos Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116**, pp. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105**, pp. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116**, pp. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134**, pp. 293-303, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Concepção de Cidadania. In: **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. DAGNINO, Evelina (org.). São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Confluência Perversa, Deslocamentos de Sentido, Crise Discursiva. In: GRIMSON, Alejandro (org.). **La Cultura en las Crisis Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2004.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. 1789. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf> Acesso em: 03 jun. 2019.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. trad.: Annette Botelho e Estela Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

DUKES, Richard e ALBANESI, Heather. Seeing red: quality of an essay, color of the grading pen and students reactions to the grading process. **The Social Science Journal**, outubro de 2012. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.sosci.2012.07.005>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. trad.: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FALCÃO, Luís. A Democracia Republicana de Philip Pettit. **Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/403/274>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**. Formação do Patronato Político Brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1977.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FINLEY, Moses. **Democracia: Antiga e Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNARI, Pedro. A Cidadania entre os Romanos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla (orgs.). **História da Cidadania**. 6ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais In: BAUER, Martin e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 11 ed. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed., 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6ª ed. trad.: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. trad.: Ângela Maria Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONDIM, Sônia. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, **12(24)**, 2003, pp. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GONDIM, Elnora. John Rawls: o papel da educação. **Revista Filosofia Capital**, Vol. 4, Edição 9, Ano 2009. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/download/100/86>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cartas do Cárcere** (Antologia). trad.: Carlos Diegues. Compostela: Estaleiro Editora, 2011.

GUARINELLO, Norberto. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla (orgs.). **História da Cidadania**. 6ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

GUBA, E. and LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994.

GUIMARÃES, Elisabeth. A Construção Histórico-Sociológica dos Direitos Humanos. **ORG&DEMO**, v.11, n.2, pp. 95-112, Marília, jul./dez. 2010.

HABERMAS, Jürgen. A Modernidade: um projecto inacabado. In: ARANTES, Otília e ARANTES, Paulo. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Direito e Democracia**: entre a facticidade e a validade. Volume II. trad.: Flávio Breno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. trad.: Cláudio Carina. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas. Revista Retratos, n. 11, mai. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Cidades. Jaboatão dos Guararapes: panorama 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/jaboatao-dos-guararapes/panorama>>. Acesso em: 21 set. 2019.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Plano Municipal de Educação 2015-2024. Lei nº 1.203, de 18 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação. Jaboatão dos Guararapes: Diário Oficial do Município, nº 112/2015. Disponível em: <https://educacao.jaboatao.pe.gov.br/storage/2017/08/10-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-Lei-1203-15_Lei-626-11.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <<https://educacao.jaboatao.pe.gov.br/#>>. Acesso em: 26 set. 2018.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. trad.: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y Estrategia Socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Abordagens Qualitativas de Pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MAIA, Tatyana. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964 - 1985). **Tempo & Argumento: v. 5, n. 10**, pp. 182-206. Santa Catarina: UDESC, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013182/2841>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MAIA, Angélica e PEREIRA, Maria. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2**, pp. 617-631, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 mai. 2017.

MANNHEIN, Karl. A Educação como Técnica Social. In: **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice (orgs.). 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais do 2º Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate**. Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 1990.

MEAD, George Herbert. **Mind, Self and Society**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 43, n. 3, set./dez. 2007, pp. 249-258. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/938/93843307.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, vol. 07, n. 15, pp. 590-621. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONDAINI, Marcos. O Respeito aos Direitos dos Indivíduos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla (orgs.). **História da Cidadania**. 6ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAES, Carmen. O Ensino Médio e as Comparações Internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, pp. 405-429, abr./jun. 2017.

MOUFFE, Chantal. **El Retorno de lo Político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. trad.: Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade – Revista de Sociologia Política**, vol. 1, n. 3, pp. 11-26. Florianópolis: EDUFSC, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763>>. Acesso em 10 jul. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio e NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, pp. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em 30 mai. 2019.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à Razão Dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boi Tempo, 2003.

ONU. Assembleia Geral 3, 1948, Nova Iorque. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Legislação internacional adotada e proclamada pela Resolução n. 217^a da 3^a Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PACHECO, José. TIC's e Educação. Produção de SINPRO – SP. São Paulo: SINPRO, 2007. (9 min). Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=Y3VFIIfjX8>>. Acesso em 02 fev. 2013.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERCHERON, Annick. La socialisation politique: défense et illustration. In: Madeleine Grawitz e Jean Leca (eds.). **Traité de science politique, tome 3**. Paris: PUF, 1985.

PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação. Recife: Diário Oficial do Município, nº 117-3/2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

PETTIT, Philip. **Republicanism: a theory of freedom and government**. Oxford: University Press, 1997.

_____. A Republican Law of Peoples. **European Journal of Political Theory**, 9(1), 70-94, 2010. Disponível em: <<https://www.princeton.edu/~ppettit/papers/2010/Republican%20Law%20of%20Peoples%20Offprint.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. **On The People's Terms**: a republican theory and model of democracy. Cambridge: University Press, 2012.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla (orgs.). **História da Cidadania**. 6ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PL 6583/2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

PL 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Câmara dos Deputados. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Uma Teoria da Justiça**. trad.: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RBEDH, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. **Capacitação em Direitos Humanos e Cidadania: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, pp. 113-128. São Paulo, jul./dez. 2002.

RIIS, Jacob. **The Making Of an American**. New York: The Macmillan Company, 1901.

ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls. **FUNDAMENTO – Revista de Pesquisa em Filosofia**, n. 4, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/index.php/fundamento/article/download/54/45>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALES, Teresa. Raízes da Desigualdade na Cultura Política Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 9, n. 25. São Paulo, jun. 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_02.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As tensões da modernidade. **Fórum Mundial Social: Biblioteca das Alternativas**, agosto de 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_tensoes_modernidade.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SANTOS, Célia Quirino dos. Tocqueville: a Realidade da Democracia e a Liberdade Ideal. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2012. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/santostocqueville.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. trad.: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, Aída Maria Monteiro e TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aída Maria Monteiro e TAVARES, Celma. A Cidadania Ativa e sua Relação com a Educação em Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v.27, n.1, pp. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/aidamonteiro/aida_cidadania_ativa_relacao_edh.pdf>. Acesso em 10/01/2017.

SILVA, Nelson Lehmann da. A Doutrinação Ideológica nas Escolas. In: **Escola Sem Partido.org**, 201?. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/173-a-doutrinacao-ideologica-nas-escolas>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

SILVA, Sidney. Justiça Social e Educação em Rawls. **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, 2003. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/SIDNEYtexto.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

SINDSIFCE – SINDICATO DOS SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. IN-2: cinco pontos que preocupam servidoras e servidores. 20 mar. 2019. Disponível em: <http://www.sindsifce.com.br/noticias_detalhes.php?cod_noticia=2468>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SORJ, Bernardo. **A Nova Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. **A Elite do Atraso**: da escravidão à lava-jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SOUZA, João. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. O programa da descrição densa. In: **Os nervos e os ossos do ofício**: uma análise etnológica da aula de Anatomia [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 53-66. ISBN 978-85-68334-43-0. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade Civil e a Construção de Espaços Públicos. In: **Anos 90**: Política e Sociedade no Brasil. DAGNINO, Evelina (org.). São Paulo: Brasiliense, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? trad.: Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Liszt. **Os Argonautas da Cidadania**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Cidadania e Globalização**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. trad.: Néelson Jahr Garcia. Edição Eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001.

YOUNG, Iris. Imparcialidade e o Público Cívico: algumas implicações das críticas feministas da Teoria moral e política. In: Benhabib, Seyla e Cornell, Drucilla. **Feminismo como Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1989.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101**, pp. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZEIGLER, Harmon e PEAK, Wayne. The Political Functions of the Educational System. **Sociology of Education, Vol. 43, No. 2**, 1970, pp. 115-142. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/2111882.pdf?refreqid=excelsior%3A905ee0475f3328e5a673bf41b33a2e1d>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

ZENAIDE, Maria e TOSI, Giuseppe. O que é Educação para a Cidadania? In: BUONFIGLIO, Maria Carmela (org.) **Políticas Públicas em questão: o plano de qualificação do trabalhador**. Núcleo Unitrabalho/PRAC/UFPB. João Pessoa: Manufatura Editora, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal

Observações preliminares: **1)** o roteiro a seguir foi memorizado pelo pesquisador/mediador, buscando tornar mais fluida a conversa, para que as crianças se sentissem mais à vontade; por isso, **2)** foram utilizadas palavras mais coloquiais nas perguntas, no intuito de adequar à realidade dos sujeitos; **3)** mesmo assim, o roteiro não foi seguido à risca, mas foi sendo adaptado a partir das respostas que surgiam, podendo ter perguntas suprimidas ou adicionadas. Em outros termos, o roteiro serviu como uma base para não perdermos o foco em nossos objetivos, mas não teve a função de um questionário a ser seguido de modo engessado; **4)** as questões e vídeos foram elaborados/selecionados de acordo com o que observamos no cotidiano escolar, não, necessariamente, reproduzindo-o, pois alguns dos casos ilustrados não aconteceram na escola quando lá estivemos; não obstante, partem de situações análogas, possibilitadoras de uma reflexão das crianças com base no que vivenciam na escola.

Introduzimos a discussão com um lanche, um agradecimento preliminar e uma breve explicação dos objetivos do grupo focal e da pesquisa, que já havia sido feita anteriormente pela professora da turma. Feito isto, começamos o GF, que teve como roteiro:

1 Apresentar o vídeo 1 (“Bullying não! Ser diferente é legal”; 3 min. link: <https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY>. Duração: 3’50’’. Acesso em: 10 nov. 2018). O vídeo aborda a chegada de um estudante “diferente” (gordo e que usa óculos) numa escola, e sua exibição teve o objetivo de suscitar a discussão referente à questão das diferenças na instituição.

Observação: pausar o vídeo em 01:46, para dividir a discussão, num momento em que um garoto com estereótipo de “valentão” chuta uma bola no rosto do garoto “gordo e de óculos”, ao que a protagonista pergunta: “você fizeram isso por quê?”; obtendo a seguinte resposta do “valentão”: “porque me deu vontade”. Nisso perguntamos às crianças:

- O que vocês acham dessa atitude?
 - Foi legal?

- O que vocês teriam feito?
- Vocês já viram algo parecido acontecer aqui na escola?
- O que vocês fizeram?
- O que a professora poderia fazer?
- E a diretora?

Passamos o restante do vídeo, até o minuto 2'37", quando a protagonista fala sobre diferenças; então, indagamos:

- Vocês são diferentes?
- Em que?
- Isso é bom ou ruim?
- Vocês concordam?
- E de aparência?
- As pessoas diferentes podem ser nossas amigas?
- Como devemos tratá-las?

2 Mostrar imagens de escolas sujas e/ou depredadas. Objetivo: refletir sobre a conservação ambiental, preparando a discussão sobre o cuidado com a escola/patrimônio público, ilustrada mais diretamente no vídeo seguinte.

Figura 3: Lixo/depredação da escola 1



Fonte: <<https://www.metropoles.com/pelas-cidades/ceilandia/alunos-sofrem-com-acumulo-de-lixo-em-escola-de-ceilandia/amp>> (2018).

Figura 4: Lixo/depredação da escola 2



Fonte: <<http://www.oblumenauense.com.br/atividade-chama-atencao-para-quantidade-de-lixo-produzido-na-escola/>> (2018).

- Por que essas escolas estão sujas?
 - O que vocês acham que aconteceu?
- Quem deve manter a escola limpa?
 - Por quê?
 - Vocês concordam?
- Quem deve cuidar da natureza?
 - Por que é importante cuidar da natureza?

3 Apresentar o vídeo 2 (“menino de sete anos surta e destrói a sala toda”. link: <<https://www.youtube.com/watch?v=KsRRHsq-5UQ>>. Duração: 2’11’’. Acesso em: 10 nov. 2018). Nesse vídeo, o garoto depreda a sala da direção e a diretora só observa, esperando a mãe do menino chegar, para que veja a situação. O objetivo do vídeo é refletir sobre a dimensão dos direitos e deveres, em sua relação com a educação, quando questionamos:

- O que vocês acharam disso?
 - E você (e você, e você)?
 - Você faria alguma coisa se isso acontecesse aqui?
- Por que é importante cuidar da escola?
 - Vocês concordam?
 - Vocês cuidam da escola?

- Como?
- Essa escola é de quem?
- Como assim?

4 O que é uma aula? Apresentamos imagens com o objetivo de avaliarmos como as(os) estudantes veem as possibilidades de (sua) participação nas aulas, de construção do cotidiano escolar, quando mostramos aulas em círculo e a céu aberto (Figuras 5 e 6), e continuamos com a discussão.

Figura 5: Participação nas aulas 1



Fonte: <<http://cirandelas.blogspot.com/2011/07/criancas-no-circulo-da-danca-fazendo.html>> (2018).

Figura 6: Participação nas aulas 2



Fonte: <<https://leiturinha.com.br/blog/horta-caseira-beneficios-para-os-pequenos-e-para-familia/>>

(2018).

- O que é bom e o que é ruim nas aulas?
- Isso é aula?
 - O que vocês acham (outras crianças)?
 - O que falta (para ser aula)?
- Quem diz como deve ser a aula?
 - O aluno pode dar sugestões?
 - Vocês concordam?
- A professora tem que aceitar?
 - Por quê?

5 apresentar vídeo com professora batendo no aluno por filar(colar) na prova (link: <https://www.youtube.com/watch?v=JiT7r2q_OaY>. Duração: 0'47''. Acesso em: 10 nov. 2018). Este vídeo teve como objetivo analisar as dimensões dos direitos e deveres, o trato com o outro e a participação das(os) estudantes nas aulas, através das seguintes questões:

- O que vocês acharam disso?
- O aluno pode discutir com a professora?
 - Quando?
- Ele pode colar na prova?
 - Por que não? (Pergunta com finalidade de discutir a dimensão moral na escola).
- A professora fez alguma coisa errada?
 - Vocês concordam?
 - Como assim?
- O que você faria, se isso acontecesse?
 - E vocês?
 - O que a direção da escola deve fazer se isso acontecer?

Após essa reflexão, não havendo mais nada que surja durante a execução do grupo focal, finalizá-lo, com um momento de lanche e agradecimentos.